



---

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEL ESTADO DE MÉXICO

DIVISIÓN ACADÉMICA NEXTLALPAN

LAS PRÁCTICAS DE AUTOLESIÓN: SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE UNA  
ESTUDIANTE Y UN DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

CITLALI SOTO DELGADO

LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

COMITÉ TUTORAL

TUTORA: MTRA. ANA BELEM DIOSDADO RAMOS  
COTUTORA: DRA. MARÍA ISABEL VEGA MUYTOY  
LECTORA: MTRA. EDITH SÁNCHEZ TÉLLEZ



## **DEDICATORIAS**

### **A Dante:**

Por el apoyo incondicional que me has brindado en estos seis años, por estar de muchas formas.

### **A mis niños:**

Sanji y Marty que han sido mis motivantes para seguir cumpliendo mis metas y no abandonarlas, me han enseñado mucho desde que nacieron y me alientan a ser mejor cada día.

### **A Norma:**

Gracias por todo el apoyo que hasta el día de hoy me has dado, te convertiste en mi salvadora en muchos sentidos porque nunca me soltaste, siempre has estado para mí. Tu presencia maternal me ayudó a no rendirme.

### **A mis hermanos y hermanas:**

Mara, Sofía, Fidel y Felipe, por el amor y apoyo que siempre me han dado.



## **AGRADECIMIENTOS**

### **A esa niña que hizo posible esta investigación, Karen.**

Gracias por la confianza que me diste y por compartir una parte de tu historia. Tu experiencia trascenderá.

### **Al docente del grupo.**

Gracias D., porque a través de tus palabras fue naciendo esta investigación.

### **A mi Comité Tutorial**

**Maestra Ana Belem Diosdado Ramos**, tutora de tesis: su calidad humana, sus palabras y sobre todo su motivación generaron este trabajo. Agradezco infinitamente su apoyo durante mi estancia en esta maestría, su gran sabiduría me ayudó a darle forma a este proyecto. Su acompañamiento académico, su tiempo, sus aportes en cada revisión fueron fundamentales.

**Doctora María Isabel Vega Muytoy**, cotutora: agradezco sus aportes a mi trabajo, cada comentario hacía evidente su sabiduría. Gracias por la confianza en este proyecto, por su acompañamiento académico en esta travesía, pero sobre todo por su tiempo.

**Maestra Edith Sánchez Téllez**, lectora: agradezco su tiempo y sus aportaciones a mi trabajo, escuchar sus comentarios me hizo analizar mi proyecto desde otras miradas. Gracias por aceptar ser parte de esta investigación.

### **Al ISCEEM Nextlalpan**

Gracias por ayudarme a cumplir el sueño de estudiar en este gran instituto, son una gran familia, cada docente aportó una mirada para analizar durante la elaboración de esta tesis.



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1. El planteamiento del problema</b> .....	13
Presentación .....	15
1.1 Interés personal y desplazamientos epistémicos .....	15
1.2 Preguntas, objetivos y supuesto de la investigación .....	29
<b>CAPÍTULO 2. Perspectivas de las autolesiones</b> .....	31
Presentación .....	33
2.1 Miradas que dan sentido a las autolesiones .....	33
2.1.1 Las autolesiones desde una mirada religiosa .....	34
2.1.2 Las autolesiones desde una mirada psicológica .....	36
2.1.3 Las autolesiones desde una mirada antropológica .....	38
2.2 Posicionamientos que se presentan en las investigaciones .....	39
<b>CAPÍTULO 3. Construcción teórica metodológica</b> .....	49
Presentación .....	51
3.1 El objeto de estudio: la práctica del <i>cutting</i> .....	51
3.2 Categorías teóricas .....	63
3.2.1 De cuerpo a corporeidad .....	64
3.2.2. Socialización y dinámica grupal .....	68
3.2.3 Estigmatización .....	70
3.3 La narrativa como metodología de la investigación .....	72
3.4 La entrevista dialógica como técnica .....	75
<b>CAPÍTULO 4. Los sujetos de la investigación</b> .....	77
Presentación .....	79
4.1 El contexto del diálogo con los sujetos .....	79
4.2 La construcción de sentidos y significados de los sujetos de la investigación .....	84

4.2.1 Karen.....	84
4.2.2 El maestro David .....	101
4.3 Hallazgos en las narrativas .....	108
<b>CAPÍTULO 5. De la rendición de cuentas a la ética del cuidado .....</b>	<b>111</b>
Presentación.....	113
5.1 Volver a las reflexiones iniciales .....	113
5.2 Cambiando el sentido de los manuales y protocolos .....	116
5.3 Del cuidado de sí a la ética del cuidado .....	119
5.3.1 La ética del cuidado necesita de una aliada: de la vigilancia a la vigilia.....	122
5.4 La contingencia nos hace vulnerables ante el monstruo del <i>cutting</i> .....	126
<b>CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>129</b>
<b>FUENTES DE CONSULTA .....</b>	<b>137</b>
Bibliográficas.....	139
Hemerográficas .....	141
Electrónicas.....	142
<b>ANEXOS.....</b>	<b>145</b>
Anexo 1. Entrevista a Karen .....	147
Anexo 2. Entrevista al maestro David.....	177

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis es el resultado de mi proceso de formación durante el programa de Maestría en Investigación de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Constituye el producto final de mi propósito de contribuir al ejercicio de investigación de la educación, concebido como “un acto permanente de problematización, lectura de la realidad, comprensión, análisis, teorización e intervención en, de, para y sobre la práctica y los fenómenos educativos y su investigación” (ISCEEM, 2011, pág. 12).

Con su título, *Las prácticas de autolesión: sentidos y significados de una estudiante y un docente de educación primaria*, busco focalizar las autolesiones, con énfasis en el *cutting*, como expresión de los procesos de socialización que configuran la cultura en la que están inmersos los estudiantes y docentes. Pues mi interés es comprender la construcción de significados que elaboran los sujetos que han sido atravesados por el acontecimiento del *cutting* durante su estancia en la escuela del nivel primaria, tanto desde la perspectiva de una de las estudiantes que tomó la decisión de practicar *cutting*, como la del profesor que tuvo que atender la dinámica grupal que se desencadenó a partir de que dicho acontecimiento se dio a conocer.

Cabe acotar que mi trabajo de investigación se inscribe en el campo de conocimiento Educación, Cultura y Diversidad Cultural, el cual reconoce “la construcción de conocimientos particulares sobre educación desde el sentido de complejidad y no como un hecho u objeto de estudio sometido a lógicas científicas, articulando la dimensión de la cultura, la historia y geopolíticas de los contextos sociales” (ISCEEM, 2011, pág. 34). Lo que me permite establecer un diálogo con algunas de las metanarrativas psicológicas que prevalece en el ámbito educativo sobre autolesiones/*cutting*, las cuales lo conciben como un trastorno, por lo que el sujeto que lo practica requiere ser intervenido, vigilado y corregido.

He optado por establecer este diálogo desde el supuesto de que llegamos a un mundo que ya está construido, en el cual se ha creado una herencia que nos está siendo transmitida en un proceso de constante aprendizaje, lo que no quiere decir que estemos determinados para seguir ciertos patrones, sino que a través del contacto con los otros aprendemos a tomar decisiones, es decir que estas relaciones ayudan a construir sentidos y significados para nuestra vida.

En este sentido, puedo señalar que el objetivo central de la investigación fue comprender los sentidos y significados que una estudiante y un docente han construido a través de las experiencias que han vivido con la práctica del *cutting* como una forma de autolesión y la manera en que dicha práctica los ha confrontado con la incertidumbre. Es decir que planto el acercamiento a su experiencia a partir de los acontecimientos que los atravesaron, desgarraron y transformaron. En otras palabras, se trata de un acercamiento a su condición humana, en la que cada vivencia convoca y se hace presente de diferentes formas, pues mientras que unas aportan elementos para la construcción de significados, otras pueden mover a los sujetos hacia la transformación de los mismos.

En el primer capítulo presento la construcción del diseño de la investigación. Éste inicia con un ejercicio descriptivo del reconocimiento de mi implicación en la investigación, es decir, de lo que me hizo tomar la decisión de indagar sobre el *cutting*, el cual me ayudó a entenderlo como una forma de autolesión que formó parte de mi realidad. Posteriormente, recupero mi perspectiva como docente de educación primaria que también fue atravesada por este acontecimiento, lo que me llevó a interrogarme sobre las autolesiones y a comprender la incertidumbre que se generó en mí ante la manifestación de este tipo de prácticas entre mis estudiantes, pues en toda mi trayectoria no me había enfrentado a este fenómeno. También presento la problematización que me permitió establecer la pregunta y el objetivo central, así como las preguntas específicas y los objetivos secundarios que orientaron la investigación.

En el segundo capítulo reviso algunos de los diferentes posicionamientos que se han establecido en el devenir histórico de las autolesiones. Este ejercicio me resultó útil para reconocer los antecedentes de la mirada hegemónica que ha contribuido a la construcción de las metanarraciones que generan la estigmatización de los sujetos que ejercen la práctica del *cutting* con base en la idea de un comportamiento anormal dentro de la sociedad. En un apartado final presento el resultado de una búsqueda que realicé en varias investigaciones para dar cuenta de lo que se ha dicho sobre las autolesiones, analizando principalmente los tipos de investigaciones y los posicionamientos desde los cuales se ha abordado este objeto de estudio.

En el tercer capítulo abordo los referentes teóricos del objeto de estudio que se construyó para esta investigación, es decir, las prácticas de autolesión en niños de educación primaria. Asimismo, propongo una delimitación de las categorías teóricas y analíticas que ayudaron a comprender la

construcción de sentido y significado de este tipo de prácticas. Además, planteo una discusión con las metanarrativas que han prevalecido en la psicología conductista porque considero que han sido determinantes para analizar la vida de los sujetos dentro del entorno escolar. Cabe señalar que esta discusión me permitió argumentar mi posicionamiento en la investigación que llevé a cabo. Posteriormente, expongo el enfoque y la metodología que utilicé para que el trabajo de campo diera respuesta a las preguntas y objetivos planteados en el primer capítulo.

En el cuarto capítulo doy cuenta de los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Presentó los datos que construí con base en la información que me compartieron una estudiante y un docente del nivel de educación primaria que apoyaron la investigación. Esto a través del entretejido que elaboré con sus palabras y las construcciones teóricas que revisé con antelación, pues mi objetivo era comprender la construcción de sentido y significado de una estudiante y un docente en torno a la práctica del *cutting* como una forma de autolesión. Asimismo, analizo la forma en que esta práctica modificó la dinámica del grupo y trastocó la vida cotidiana escolar. Es importante señalar que procuré partir del reconocimiento de cada uno de los sujetos que participaron en la investigación, por lo que siempre partí de un ejercicio de descripción del contexto en el cual se encontraban inmersos en el momento coyuntural en el que la práctica del *cutting* apareció en sus vidas.

Decidí cerrar este capítulo con una serie de conclusiones preliminares que surgieron de la sistematización de los hallazgos que focalicé a través de los sentidos y significados que los sujetos me compartieron a través de sus narrativas. Las cuales hacen evidente, en un primer momento, que la práctica del *cutting* es un acontecimiento que atravesó su vida y que los transformó de tal manera que hubo una fuerte implicación en su toma de decisiones en ese momento. Por otra parte, es importante señalar que las categorías teóricas me permitieron resignificar de manera específica y particular sus experiencias compartidas. De manera que pude comprender que las autolesiones emergieron como respuesta a una multiplicidad de pensamientos y sentimientos que se estaban atrapados y resultaban dolorosos, por lo que se querían olvidar, es decir que esta práctica se presentaba como una estrategia para superar u olvidar el sufrimiento. Por otra parte, me pareció relevante hacer una reflexión sobre la manera en que esta práctica se significó como un estigma, es decir, como irrumpió en la vida de los sujetos a través de discursos hegemónicos que se utilizaron para señalar lo que resultaba extraño y se interpretó con base en prejuicios. Lo que me permite

observar que nuestro actuar no se queda solo en nosotros, sino que trasciende en los otros, pues no estamos solos en el mundo.

En el quinto y último capítulo establezco una discusión sobre los posicionamientos teóricos iniciales, los objetivos planteados y los hallazgos para dar cuenta de la importancia que tiene el desplazamiento que logré concretar en mi visión de este fenómeno, el cual se movió de la objetivación hegemónica del *cutting* hacia la comprensión de los efectos terribles que puede tener la estigmatización de los sujetos que lo ponen en práctica, tales como el señalamiento y la cosificación. Finalmente, presenté una propuesta para desplazarnos de la estigmatización de los estudiantes hacia una ética del cuidado, que asume como prioridad el trato con el otro, es una alternativa que como docente se puede utilizar, no está determinada por reglas a seguir, sino que se trata de una actitud ética de compromiso con aquellos que están a nuestro cuidado, pues considero que este trato puede hacer una diferencia en la vida de los estudiantes, por lo que su relevancia va más allá de su uso como herramienta para atender situaciones de violencia, sino para pues se trata de un posicionamiento ético que permite apoyar los procesos de toma de decisiones de los estudiantes con seguridad y en beneficio de ellos.

En las consideraciones finales señaló los aspectos de esta investigación que cobraron especial relevancia para mí, sobre todo en mi posición docente, ya que este ejercicio de investigación me hace consciente que mi labor implica ir más allá de una clase, pues demanda interesarse por el otro, sabiendo que somos parte de un todo y que como maestra tengo un compromiso ético con los otros.

**CAPÍTULO 1**  
**EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**



## **Presentación**

En este primer capítulo presento la problematización de la práctica del *cutting* como una forma de autolesión y su proceso de socialización con base en el diálogo que establecí con autores como Mèlich, Zemelman, Habermas, Berger y Luckmann, quienes me ayudaron en la construcción de mi objeto de estudio y el planteamiento del problema de investigación. Asimismo, doy cuenta de los objetivos y las preguntas que me guiaron en la indagación, tanto de forma general como de manera específica. Además, en este apartado describo mi implicación con el tema de investigación con base en una experiencia que se convirtió en un acontecimiento que dejó una huella muy marcada en mí, al grado que provocó que cuestionara mi realidad, sobre todo mi papel como docente; es decir que me llevó a confrontarme con la incertidumbre y el cuestionamiento de mi apropiación del mundo.

### **1.1 Interés personal y desplazamientos epistémicos**

Como docente me he enfrentado a diversas situaciones que se desarrollan en la cotidianidad de la cultura escolar. Los escenarios comunes de mi día a día se relacionan con la preocupación por el progreso de las actividades planeadas, el logro de aprendizajes, la gestión de la convivencia, los valores, el control grupal, etcétera. La mayoría de las vivencias de mi práctica docente se vinculan con los procesos de enseñanza-aprendizaje y lo que emerge de la cotidianidad de la vida escolar. Sin embargo, hay acontecimientos que han captado mi atención de manera especial, los cuales están relacionados con los sujetos con los que convivo y también con aquellos cuya presencia se deja sentir, aunque no estén presentes, es decir, los familiares de mis alumnos.

Con esto último quiero decir que tanto estudiantes como docentes poseen una cultura que se percibe a través de su modo de actuar y hablar; así como de las prácticas, costumbres y creencias que han construido en su seno familiar, las cuales confluyen en la escuela, punto de encuentro y convivencia de estudiantes y docentes. En este sentido, considero que este cúmulo de experiencias y relaciones nos configura día a día, en palabras de Habermas (citado por Mèlich 1996) se trata de la cultura, entendida como un “acervo del saber en que los participantes en la comunidad se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo” (pág. 49). Gracias a esta perspectiva pude

entender la relevancia que tiene este intercambio de interpretaciones en el ámbito escolar, pues gracias a éste el estudiante va interiorizando los saberes que lo habilitan en la sociedad en la que se desarrolla y la escuela, por ser una institución que forma parte de la sociedad, se constituye en un espacio de intercambio y construcción cultural.

En este sentido, es necesario considerar que cuando los estudiantes acuden a la escuela no establecen una separación entre su vida personal y escolar, para ellos todo forma parte de su realidad. Por lo que consideré pertinente pensarlos, de acuerdo con Zemelman y Valencia (1997), como productos a la vez que como productores de realidad socio histórica: “lo cual obliga a aprehenderlos desde el punto de vista de su constitución-deconstitución, sin considerarlos como algo acabado” (pág. 92). Desde esta perspectiva, pienso que el estudiante puede comprenderse como construcción y constructor, es decir, como sujeto que entra al salón e interactúa con los otros, de modo que va formando parte del otro y viceversa, el otro forma parte de él; lo que impulsa la construcción de su realidad como un proceso que nunca tiene fin.

La perspectiva que propone Zemelman y Valencia (1997) me permitió comprender que la realidad de cada alumno se configura de acuerdo con sus intereses y su contexto inmediato, al mismo tiempo que se forma una identidad que está sujeta a lo colectivo, porque no existe la individualidad sin lo colectivo:

El sujeto, más que una organización unificada, se expresa en una cierta identidad colectiva. Esta supone la elaboración compartida de un horizonte histórico común y la definición de lo propio —el nosotros— en relación de oposición a lo que se reconoce como ajeno —los otros—. La conformación de esta identidad implica una transformación de las identidades individuales y su resignificación en una identidad mayor (Zemelman y Valencia, 1997, pág. 96).

Por otra parte, me pareció pertinente la propuesta de Berger y Luckmann (1968) sobre la socialización, la cual consiste en pensarla como un proceso de internalización y externalización de la cultura por cada uno de los sujetos que la constituyen. En palabras de estos autores, se trata de “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (pág. 164), por lo cual es necesario considerar que el sujeto llega a un mundo que ya está construido desde el momento de su nacimiento y la familia es la primera esfera con la que interactúa le irá dotando de la gramática necesaria para habilitarse dentro de la sociedad.

La perspectiva de la socialización me permitió enfocar esta investigación sobre prácticas de autolesión en la forma en que los estudiantes apprehenden el funcionamiento del mundo, las decisiones que toman entre todas las opciones que encuentran para expresar sus sentimientos y emociones; la manera en que adoptan comportamientos, normas y reglas, a favor o en contra de la moral de la familia, los cuales pueden llegar a ser violentos incluso contra ellos mismos. Lo que no se trata de una cuestión simple o mecánica, ya que implicó que me acercara a los niños como sujetos que son capaces de tomar decisiones con base en las experiencias que los atraviesan y los transforman.

Asimismo, esta perspectiva me permitió enfocar los distintos conceptos de violencia que revisé desde una perspectiva relacional, es decir, desde una mirada que la concibe como un fenómeno que se vive, se aprende y se perpetúa entre sujetos. En este sentido, pude entender que la violencia es un acto que afecta a todos los sujetos, sin importar el papel o rol que se desempeñe, pues tiene el poder de cambiar a las personas. La definición que propone Velázquez (2011) sobre violencia como un “acto de agresión proveniente de cualquier fuente: física, moral o institucional que atenta contra la integridad de alguien; en todos los casos, la violencia impide la autorrealización humana” (pág. 12), me ayudó para visualizar el poder que tiene el ejercicio de la violencia para incidir en la vulnerabilidad de la condición humana.

Por su parte, la definición de la violencia que propone la OMS (Organización Mundial de la Salud) (2002) me permitió focalizar el daño que se ejecuta contra uno mismo, ya que distingue este tipo de violencia de la que se dirige hacia los demás:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (pág. 3).

Asimismo, me pareció importante el hecho de que hace referencia a las intenciones y consecuencias que genera, entre las que se mencionan las lesiones, daños psicológicos y trastornos del desarrollo, lo cual me hace pensar en la violencia como un acto que va más allá de lo que considera la perspectiva de la justicia, en la que se hace énfasis en la acción que pasa por encima de los derechos humanos y se convierte en un medio para obtener algo. Es decir que, aunque la violencia es un acto moralmente no aceptado y legalmente castigado porque afecta los derechos de los otros, es un

suceso común en la vida escolar, entre los niños, jóvenes y adultos que conviven todos los días en la cotidianidad de la escuela y la familia.

Velázquez (2016) ofrece un buen panorama de los sucesos violentos que aparecen en la vida cotidiana de las escuelas; en su libro *¿Estás bien? Pongamos alto a la violencia en la escuela* da cuenta de las diferentes manifestaciones de violencia que identificó en la convivencia entre adolescentes después de un trabajo de investigación de más de 14 años. Durante ese periodo conversó con más de 2600 estudiantes, quienes refirieron fenómenos como *bullying*, acoso, *ciberbullying*, violencia de género, discriminación, violencia en el noviazgo, violencia entre mujeres, *cutting*, autolesiones, conducta suicida, bandas, violencia familiar, secuestro y violación.

Además, la investigación de esta autora permite identificar algunas cuestiones específicas de la violencia familiar, por ejemplo, quién la ejerce y hacia quién quien se dirige. El análisis que realizó de las narrativas que compartieron los estudiantes sirve para reflexionar sobre la manera que estamos expuestos a las diferentes manifestaciones de la violencia y las diferentes formas en las que participamos en estos actos de violencia, en los que podemos jugar diferentes papeles, ya sea como agresores, víctimas o espectadores. De manera personal, la reflexión que Velázquez (2016) realizó sobre la naturalización de la violencia me sirvió para darme cuenta de que yo misma he representado diferentes papeles dentro de este tipo de prácticas. Pude recordar que en mi familia la violencia se usaba como un medio de disciplina para regular los comportamientos que iban en contra de las reglas establecidas por mi mamá, pues ella consideraba que ese tipo de conductas atentaban contra la educación que buscaba fomentar en mí, en esos momentos me tocó ser víctima de ese tipo de prácticas violentas.

Años más tarde, en la escuela primaria, me tocó desempeñar otros roles violentos. Era muy inquieta, no me gustaba que me maltrataran, ofendieran o lastimaran físicamente, sin embargo, en muchas ocasiones, era yo quien utilizaba la violencia física o verbal en contra de mis compañeros. Cuando evoco mis relaciones de amistad, me doy cuenta que incluso entre amigos nos lastimábamos de diferentes formas: burlas, apodos, empujones, gritos, maltratos, en fin, situaciones que toleraba porque me ayudaban a desarrollar un sentido de pertenencia dentro de ese grupo. Hoy pienso que, a pesar de que la palabra amigo no se relaciona con la violencia, acepté a esos amigos y justifiqué sus agresiones porque había otros momentos en los que ellos me defendían, e incluso

golpeaban a otros niños para protegerme, entonces surgía un sentimiento de agradecimiento que validaba la violencia.

En este sentido, puedo decir que el papel que jugué durante mi infancia siempre fue cambiante y variado, me tocó ser víctima, victimaria, cómplice y espectadora. Aún en la actualidad esta multiplicidad de roles sigue estando presente cuando entro en contacto con los otros, tal vez lo hago sin reflexionarlas, pero ahí están.

Ahora bien, cabe precisar que, aunque en el transcurso de mi vida he estado en contacto con la violencia como una práctica social, no quiere decir que por eso la considero como algo normal, sino que para mí es un fenómeno que puede ser destructivo y cruel. Sobre todo, me parece impactante el hecho que los niños utilicen la violencia en contra de sí mismos para afrontar la vida que llevan. Por ello me impresionó tanto ver las cicatrices que dejaron las autolesiones en sus brazos, esas abundantes líneas más claras que el tono de su piel me conmovieron.

Por otra parte, fue necesario plantearme una reflexión en torno a las ideas hegemónicas sobre la función de la escuela y el rol que le toca desempeñar a los maestros y estudiantes. Entonces encontré que a lo largo de la historia ha prevalecido la idea de que la escuela es formadora, educadora y transmisora de valores; la cual se ha instalado por medio de discursos que también sirven para caracterizar a los estudiantes y su función como receptores de la educación que persigue la institución escolar, sin embargo, pareciera que pasan a ser vistos como objetos, a quienes se les destina la función de receptores, a los que se tiene que enseñar y guiar porque son niños y no tienen un criterio propio.

Ahora puedo decir que considero que esa objetivación de los niños minimiza sus potencialidades, sobre todo en el proceso de aprendizaje. Pero debo señalar que en su momento me descubrí como una portadora más de esos discursos, en el desempeño de mi papel docente consideraba más importante que los estudiantes logran los objetivos del programa escolar, que atender las preocupaciones que pudieran tener en su vida cotidiana o familiar. Es decir, esa vida que causa conflicto y a veces dolor, sobre la cual Mèlich (2013) menciona que “a diferencia del mundo, no es tanto lo que uno se encuentra cuando uno desea, es apertura y posibilidad, es la tensión no resuelta entre lo heredado y lo deseado” (pág. 17). Pues, si bien es cierto que llegamos a un mundo dado, vamos construyendo nuestras vidas con esa herencia a través de las decisiones que tomamos,

de esa manera nos construimos y reconstruimos en las relaciones que establecemos en la familia, con los amigos y en la escuela.

Entonces pude entender la importancia de las manifestaciones de violencia que tenía lugar en dentro de la escuela para la formación de los estudiantes y de los docentes. Además, la práctica del *cutting* despertó mi interés porque se hizo presente en la escuela donde laboro y se hizo evidente como una forma de autolesionarse. En ese momento se despertó mi interés por comprender los sentidos y significados que los estudiantes construyen en torno a esta práctica para comprenderla a través del acercamiento de quien la vivió. En este sentido puedo decir que el propósito de mi investigación es ir más allá de encontrar la justificación de esta práctica o la búsqueda de causas, pues lo que quiero es acercarme a la reconstrucción de su experiencia, a su historia.

Considero que como docentes tenemos una gran oportunidad para acercarnos a esas historias, pues compartimos el espacio y el tiempo de la escuela, lo que permite que poco a poco conozcamos a los estudiantes. Aunque también reconozco que durante mucho tiempo sólo mantuve un interés superficial en la manera en que transcurría la vida de los estudiantes en la escuela. Me tomó tiempo y estudio darme cuenta que esta convivencia forma parte de la vida cotidiana pues “se constituye dinámicamente en función de las interrelaciones que los sujetos establecen entre sí” (Mèlich, 1994, pág. 69). Ahora considero que convivir con los estudiantes no garantiza conocer su historia, sobre todo si no surge ese interés en los docentes.

Al evocar la primera experiencia que tuve con el *cutting*, recuerdo que fue durante el ciclo escolar 2014-2015, mi grupo era de segundo grado y en ese momento todavía no podía nombrar este fenómeno de esta forma. En una de las ceremonias cívicas que se realizaban los días lunes para rendir honores a la bandera nacional, se presentó una pequeña obra de teatro en la que participaron tres estudiantes de quinto grado. Las tres niñas se sentaron en el piso del patio formando un círculo y se iban turnando el micrófono para decir sus diálogos. Al principio no le encontré sentido a lo que decían debido a que sus expresiones estaban fuera de contexto. Recuerdo frases sueltas, por ejemplo: “nuestro amigo nos dijo que lo hiciéramos”, “nosotras no sabíamos que estaba mal lo que hacíamos”, “mi mamá y la maestra ya nos hicieron entender”, “prometemos no volverlo a hacer”, “ya entendimos”. Sus diálogos giraban en torno a una justificación de algo que habían hecho y a los aprendizajes que adquirieron con esa experiencia.

Hoy puedo comprender junto con Le Bretón (2017) que en un grupo de amigos se manifiesta una conducta de riesgo porque no miden las consecuencias de sus actos y desafían sus límites. Sin embargo, en esos momentos la representación teatral no despertó mi interés, unos meses después tuve oportunidad de platicar con la directora cuando la tía de uno de los estudiantes de quinto grado se presentó en la escuela para tramitar la baja de su sobrino, pues su familia había acordado que el niño regresaría con su mamá porque ella ya no podía con él.

Entonces, la directora escolar empezó a referir algunos conflictos que se habían dado en el salón de ese estudiante y fue en ese momento cuando me mencionó que este estudiante era quien les había dicho a sus amigas que se cortaran. La profesora también me comentó que por ese motivo el estudiante se había ido a su casa con trabajo a distancia durante una semana y que las niñas se habían comprometido a modificar su comportamiento. En ese momento supe que la obra de teatro formaba parte de su tarea, que más que un castigo tenía la intención de que pensarán mejor las cosas antes de hacerlas. Esta vivencia me hizo cuestionar las acciones de quienes estaban involucrados, no podía dimensionar el significado de “cortarse”, lo vi como juego, un reto tal vez, algo que ya se había acabado.

Posteriormente, recordé cuando yo era estudiante de secundaria y se puso de moda coserse algo en la palma de la mano, con aguja e hilo; por ejemplo, tu nombre, el nombre del novio o un corazón, el cosido se hacía de una forma tan superficial que no había dolor, así que lo recuerdo como una experiencia divertida. Otra práctica de autolesión que vino a mi mente fue la que se consistía en raspar la mano o la muñeca con la navajita del sacapuntas para que quedara la cicatriz, esta práctica era común entre los que tenían novio o novia, pues solían marcar las iniciales de sus nombres. Finalmente, recordé que yo me hice un corazón, no tengo huella de esa vivencia, pero sí tengo presente que me dolió un poco, aunque también me acuerdo que me sentí valiente, pero no lo volví a hacer. Entonces pensé que lo que había pasado con los alumnos era algo similar a esto, pues nunca vi el tipo de cortes que se habían hecho.

En el ciclo escolar 2016-2017 tuve un acercamiento más claro. Recuerdo que iba saliendo de mi salón de sexto grado, que se encontraba en la planta alta del edificio escolar, pues tenía que ir a la dirección. En el pasillo se encontraba el maestro de quinto grado llamándole la atención a algunos de sus estudiantes con un tono de voz alto, me sentí incomoda porque su voz sonaba más fuerte de lo normal, así que pude escuchar claramente lo que les decía: “es que ustedes no vienen a cuidar a

su amiga, no es posible que ella se sale y van atrás de ella, ustedes no son sus niñeras, no vienen a la escuela a eso”. Yo seguí mi camino y con cada paso que daba se iban perdiendo las voces.

Unos minutos más tarde, cuando regresé a mi salón, el maestro y sus estudiantes seguían en el pasillo, sin embargo, sus voces ya no se escuchaban alteradas, dialogaban con tranquilidad, así que ya no escuché lo que estaban comentando. Regresé a mi salón y no pude evitar preguntarme ¿qué podía haber sucedido para que el compañero docente mostrara esa actitud?, ¿quién era la niña a la que cuidaban y de qué la cuidaban? No obstante, todas mis preguntas tuvieron respuesta ese mismo día, pues tengo una buena comunicación con mi compañero docente, así que a la hora del recreo le pregunté: ¿Por qué estabas enojado hace un rato? Él sonrió y me dijo: “no estaba enojado, es que estos niños a cada rato quieren salirse a cuidar a su amiga, se salen sin avisar” y ¿de qué la cuidan? —pregunté. A lo que él respondió: “es que me comentaron que su amiga tiene varios cortes en las muñecas que se hace con la navajita del sacapuntas, y que ellos la están cuidando para que ya no lo haga”. Entonces noté la preocupación de mi compañero, quien además me dijo que tenía planeado hablar con la mamá de la estudiante que se estaba cortando.

En ese momento empecé a relacionar los cortes en las muñecas con la idea del suicidio y emergieron en mí varios cuestionamientos: ¿Cómo una niña de la escuela primaria puede tener esas ideas?, ¿qué hay detrás de sus acciones?, ¿quién era ella? y ¿cuál era la historia su historia? Sin embargo, lo que más me inquietaba en ese entonces era qué iba a hacer el compañero y qué haría yo si estuviera en su lugar, es decir: ¿Qué se hace en estos casos?

A través del diálogo constante con el docente de quinto grado me fui enterando de más detalles de esta historia. Las amigas de la pequeña se acercaron al maestro para comentarle que se dieron cuenta de que su compañera tenía varios cortes en las muñecas, lo cual se les hacía extraño y les causaba mucha preocupación porque eran cortes que ella se hacía a sí misma. Al principio el maestro se mostró incrédulo, pero después decidí hablar con ella, entonces el profesor le preguntó si le podía enseñar sus manos, al verla dudar, la presionó un poco y ella terminó por aceptar. El maestro me comentó que aún en ese momento le resultó difícil aceptar que lo que le habían dicho las otras estudiantes era cierto, sobre todo porque no se lo esperaba.

El profesor me contó que en el momento en el que vio las cortadas sabía que tenía que hacer algo, así que empezó por hablar con los niños del salón, pues varios en el salón estaban enterados de la

situación y decidió pedir al grupo que mantuvieran una actitud de respeto. Posteriormente, informó a la directora para saber cómo tratar esta situación, finalmente habló con la mamá de la pequeña, quien en primer momento se mostró incrédula y solo cambió de actitud hasta que la confrontaron con los cortes de su niña.

La madre de la niña buscó ayuda psicológica y el maestro siguió investigando sobre los cortes. Por primera vez lo acontecido tenía un nombre, ya no eran cortes, era *cutting*, es decir cortes realizados como una forma de autolesión. El docente se vio en la necesidad de darle seguimiento y apoyo a su estudiante, por lo que le llevaba información impresa sobre esta práctica, le dedicaba tiempo para platicar con ella, por lo que en ocasiones se podía observar a la niña en una banca leyendo unas hojas o acompañada de algún docente que dialogaba con ella. La idea del profesor era que la estudiante reflexionara sobre su actuar, pero sobre todo mantenerla informada de las consecuencias que podía tener si seguía autolesionándose.

Pasaron los días y parecía que el impacto de la aparición del *cutting* en la escuela se iba desdibujando, al menos con esta estudiante la situación parecía estar bajo control porque el apoyo no sólo lo encontró en la escuela de parte de amigos, docentes y de la directora, sino también en casa, donde se dieron a la tarea de buscar la ayuda de terapias psicológicas. Sin embargo, unos días después, a la hora de la salida me percaté de que el maestro estaba formando un círculo con sus alumnos y padres de familia. Cuando me acerqué pude escuchar que les daba explicaciones sobre la importancia que tiene platicar con los estudiantes para evitar que sucediera algo más grave.

— ¿Qué pasó?, fue la pregunta que le hice al maestro cuando nos encontramos en la dirección para firmar el registro de salida. Entonces me comentó que en el salón le habían dicho que algunos otros estudiantes de su grupo también se estaban cortando, por lo que decidió hacer una revisión de sus brazos y encontró a varios estudiantes con cortes que parecían rasguños. Cuando les preguntó porque lo había hecho, muchos dijeron que era para saber qué se sentía, entonces el maestro optó por tratar esta nueva situación de forma inmediata con los padres, por eso a la salida les pidió a los niños que fueran por ellos y les pidió que estuvieran al pendiente y estuvieran atentos para que esta situación no se volviera a presentar.

El compañero docente seguía al pendiente, platicaba constantemente con los padres de familia en las juntas y con los niños cada que se presentaba la oportunidad. También observaba a su grupo

con atención por si las autolesiones volvían a aparecer en algún estudiante. El ciclo escolar terminó, así que ya no pudo darle seguimiento, pero refirió que durante ese tiempo ya no se volvieron a presentar las autolesiones con sus niños.

En el siguiente ciclo escolar me asignaron sexto grado, es decir que me tocó coincidir con algunos de estos estudiantes que habían estado juntos en quinto grado, digo algunos porque el grupo se desintegró, pues se hizo una mezcla de todos los grupos del mismo grado. Así que ese ciclo escolar fue diferente para los estudiantes, no solo porque cambiaron de grado, sino también porque la maestra era nueva, el salón era distinto y algunos compañeros eran desconocidos. El primer día pude observar actitudes de incredulidad y nostalgia, durante la entrada y el receso los estudiantes se mostraban contrariados por la separación y ausencia de algunos de sus amigos. La convivencia con los compañeros nuevos fue todo un reto durante los primeros días de ese ciclo escolar.

Para mí también fue difícil el inicio de ese ciclo escolar, recuerdo que me invadió un sentimiento de incertidumbre, me preguntaba cómo sería trabajar con los estudiantes que había vivido el acontecimiento del *cutting*. Esto me llevó a observar con más atención a “los niños que se cortaron”, sobre todo, a “la niña que se cortó”, no dejaba de cuestionarme sobre lo que habían vivido el año anterior. Aunque también pensaba que tal vez era una situación que ya estaba olvidada, pues en cierta forma esos pequeños no se veían diferentes a los demás estudiantes, se mostraban participativos, comunicativos, trabajadores, creativos, entre otras características.

En la actualidad, al mirar atrás, me doy cuenta de que asumí en una actitud estigmatizadora. Goffman (2006) menciona que “creemos que la persona que tiene un estigma no es totalmente humana. Valiéndonos de este supuesto practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida” (pág. 15). Considero importante la aportación de Goffman porque me permite reflexionar sobre la trascendencia que tienen los estigmas en la forma en que nos apropiamos del mundo, pues inciden en la manera en que nombramos las cosas, los fenómenos y a los sujetos, lo que a su vez tiene gran peso en la forma en que los hacemos parte de nuestra vida. Esto me permite reconocer que esta actitud estigmatizadora me llevó a señalar a esos niños que no conocía como “los que se cortaron” y a relacionarme con ellos desde un sentimiento de inquietud por la incertidumbre del futuro que se abría ante mí en el inicio de ese ciclo escolar.

Mi conocimiento previo sobre quiénes habían sido “los que se cortaron” tomó la forma de un estigma con el que pretendía caracterizar a esos estudiantes. Cuando empecé a trabajar con ellos me imaginaba que serían estudiantes tristes, hasta cierto punto deprimidos, es decir, que tuvieran esas cualidades que nos han dicho que son evidentes en personas que tienen algún patrón de comportamiento diferente o anormal. Para mí resultaba claro que autolesionarse no era normal, por el contrario, me hacía pensar en los “locos” que son capaces de lastimarse a sí mismos. Sin embargo, su conducta fue totalmente distinta a la que yo esperaba, se mostraban alegres, interesados en el trabajo y, sobre todo, muy reflexivos en algunas temáticas relacionadas con su identidad.

No obstante, el estigma del *cutting* seguía presente en toda la comunidad escolar. Durante ese ciclo se creó un ambiente de vigilancia en toda la escuela. Mi preocupación cobró nueva fuerza cuando la directora comentó que se habían encontrado navajas en el baño. En la reunión de Consejo Técnico Escolar, el maestro de quinto mencionó que, cuando aconteció en su grupo lo de las autolesiones, los estudiantes solían quitar la navajita a los sacapuntas para cortarse. Encontrarlas en el baño daba indicios de que el *cutting* había vuelto a aparecer.

La directora optó por pedir a los docentes de quinto y sexto que revisáramos los brazos de los estudiantes para poder identificar a los chicos que estaban cortándose. En palabras de Foucault (1976), nos asignó el papel de vigilantes, este autor refiere que el ejercicio de la vigilancia es un dispositivo de seguridad, control y dominación social que señala la diferencia entre lo normal y lo anormal. Si bien nuestro dispositivo solo consistía en pedir a los alumnos que dejaran descubiertos sus brazos para constatar que no había lesiones y el objetivo era evitar que la práctica del *cutting* reapareciera, su puesta en marcha generó un ambiente de una incomodidad general entre los maestros y, sobre todo, entre los niños.

Aunque yo sabía que la revisión de brazos me ayudaría a identificar a aquellos que se estaban cortando, sentía que, al revisar sus manos, aunque yo no los tocara, estaba invadiendo su privacidad. Entonces me invadió la duda: ¿era lo correcto hacer esta revisión, era lo que me correspondía hacer como maestra?, ¿qué pasaría si me tocaba encontrar cortes recién hechos? Conocía las acciones que había realizado mi compañero cuando iban en quinto, pero era otro año, otras situaciones, otros niños, además, ahora era mi grupo. Por otra parte, también pensaba que

sólo si detectaba a los que se estaban cortando podría ayudarlos, así que me decidí a seguir adelante con el ejercicio de revisión.

La primera vez que llevé a cabo este ritual de vigilancia fue después del recreo. Mi salón se encontraba en la planta alta, así que cuando los niños salían al recreo lo cerraba con llave y nos íbamos al patio. Cuando el timbre anunciaba que el recreo llegaba a su fin, los estudiantes regresaban al salón y esperaban a que yo abriera el aula para poder ingresar, por lo que hacían dos filas afuera del salón, una de niños y una de niñas. Ese día les comenté que antes de entrar íbamos a revisar los brazos, para lo cual era necesario descubrirlos, en ese momento muchos comprendieron cual era la razón de ese ejercicio: alguien se estaba cortando. Observé como intercambiaban miradas entre ellos, escuchaba sus murmullos para hacer comentarios en secreto y entonces me percaté de que la mayoría de las miradas se dirigían hacia una sola estudiante. Empecé la revisión por la fila de las niñas, una de ellas, que estaba en medio, empezó a desplazarse hasta el final de forma estratégica, pues mientras se movía hacia atrás iba dialogando con sus compañeras, deshaciendo un poco la fila, hasta que ella ocupó el último lugar. Sin embargo, cuando le tocó su turno se puso a platicar con uno de sus compañeros y me pidió que la esperara porque tenía que comentarle algo a su amigo, así que inicié la revisión de la fila de los niños.

Un aspecto que llamó mi atención era la cantidad de explicaciones que los niños me daban para justificar las marcas que tenían en sus brazos. Había cicatrices antiguas y recientes, algunos comentaban que ellos no se cortaban, sino que habían tenido accidentes, que sus mascotas los habían herido o que se habían peleado con sus hermanos. Mientras escuchaba sus historias pude observar que algunas miradas se posaban sobre la única niña que quedaba en la fila, al parecer yo no era la única que tenía conocimiento de que ella se había cortado el año pasado. Cuando solo quedaban el último niño y su compañera, él pasó primero y me dijo que él no se cortaba, entonces me enseñó sus brazos con cierto orgullo.

Tocó el turno de la última niña, se notaba apenada, pues a pesar de que ya todos habían pasado, algunos se quedaron cerca de las ventanas y de la puerta para observarme mientras revisaba a su última compañera. El compañero con el que había estado platicando era el único que estaba a mi lado. Vi sus brazos y sus muñecas estaban adornadas con varias pulseras, entonces su amigo le dijo: —“Quítate las pulseras”. Entonces la pequeña me comentó: —“Yo ya no me corto, antes lo hacía, pero, ya aprendí”. No se quitó las pulseras, nunca vi sus cicatrices, sus palabras hicieron que

me percatara de que algo había pasado que provocó que dejara de hacerlo. Yo no le insistí, confié en sus palabras. Nunca insistí en ver más allá, nunca pude hacerlo. Me quedé con lo que mi imaginación me generaba, aunque hoy reconozco que mucho de ello era producto de los estigmas que giraban en mi cabeza en torno al *cutting*. Días más tarde, me acerqué a ella para platicar con más detalle, entonces me comentó sobre las terapias que había tomado y me contó sobre la manera en que la ayudaron a entender que lo que había hecho estaba mal pues dañaba su cuerpo. Ese día sentí cierto alivio, me gustó la idea de que lo que había hecho el compañero el año pasado había funcionado.

Durante algunos meses, el ejercicio de los rituales de vigilancia se mantuvo de manera constante en toda la escuela. No encontré evidencias en los brazos de los niños de mi salón, pero supe que sí se presentaron casos en otro de los grupos de sexto grado, incluso me enteré de que sorprendieron a un niño con las navajas en su suéter. La presencia del *cutting* seguía manifestándose en la escuela, en las reuniones de Consejo Técnico discutíamos sobre lo que se debía hacer, la directora tomó la decisión de informar a los padres y darle seguimiento particular a esos casos. Otra de las alternativas que se llevó a cabo fue prohibir que los niños llevaran sacapuntas; su uso estaba controlado por el maestro, si un niño necesitaba sacarle punta a algo, el docente se lo prestaba y se lo tenía que regresar. Se convocó a los padres de familia para pedir su apoyo para cumplir con esta medida y, sobre todo, para que también vigilaran a sus niños.

Durante el tiempo que realicé los rituales de vigilancia en mi grupo también pude percatarme de que las autolesiones también se veían como un estigma entre los estudiantes. Cada vez que se formaban para la revisión de brazos, los compañeros lanzaban miradas hacia la estudiante que era conocida por haberse cortado y ella siempre se colocaba hasta el final de la fila. Aunque ella siempre me decía que estaba convencida de que no lo volvería a hacer, en una ocasión me platicó sobre las ansias que le daban por volverlo a hacer, pero cuando veía sus cicatrices lo evitaba. Nunca me mostró sus cicatrices, pero al dialogar con ella veía cierto arrepentimiento y a pesar de que decía que no le importaba lo que dijeran los demás, cuando descubría que las miradas de los demás o las pláticas se centraban en ella se hacía evidente que sí le afectaba, sobre todo cuando percibía el rechazo de ciertos compañeros que no le hablaban. La estigmatización no se verbalizaba, pero la seguía a donde fuera, no hacía falta que se expresara con palabras, parecía que era suficiente lo que había pasado antes para señalarla.

Los rituales de vigilancia que se implementaron en la escuela donde laboro nos llevaron a detectar más de diez casos entre los alumnos que cursan quinto y sexto grado. Pero más allá de la cantidad me interesa reflexionar sobre la dinámica que se desarrolló en la vida escolar a partir de que el *cutting* hizo su aparición. Una vez que las autolesiones son descubiertas se genera un ambiente de intranquilidad, en los docentes, en los niños que se autolesionan y en quienes no lo hacen. Aparecen los dispositivos de vigilancia constante y los estigmas. Sobre todo, se modifica la cotidianidad del aula porque la presencia del *cutting* altera completamente la dinámica del grupo, la atención que deberían de ponerse en el trabajo se traslada hacia las acciones de los que se cortan. Cuando existe la confirmación de las autolesiones, se dejan completamente de lado las actividades planeadas para atender la situación, se procede a levantar actas como evidencia de las acciones realizadas por parte de los docentes para atender la situación, más todo el seguimiento que viene después, pues a pesar de que se piensa que ya dejaron de cortarse, no se puede tener la seguridad de que sea así.

De esta manera, el *cutting* se convirtió en una preocupación constante en mi práctica docente, constantemente me preguntaba si en verdad los niños ya no lo hacían, cómo podía velar por su bienestar y al mismo tiempo atender los procesos de aprendizaje, cómo cumplir con la demanda de aprendizaje en medio de esa situación de preocupación por su bienestar emocional. Prevalecía en mí un debate constante entre las acciones que debía hacer como docente comprometido con la enseñanza y mi preocupación por atender ese interés que despertaba el *cutting* en ellos, al grado de convertirse en una prioridad en su vida diaria que dejaba en segundo término todo lo relacionado con el aprendizaje escolar.

Sentía que debía hacer algo, pero en esos momentos solo tenía intranquilidad y muchas interrogantes sin respuesta: ¿Se puede seguir trabajando y fingir que no pasa nada, es decir, se puede voltear la mirada frente a estas niñas y niños? ¿Cómo lo enfrento? ¿Qué me toca hacer? ¿Qué es lo que ellos piensan sobre sus acciones, las de nosotros los docentes y la escuela? ¿Qué pasa en sus vidas? ¿Qué los llevó o está llevando a practicar el *cutting*? ¿Qué se dice a sus familias y a los otros? ¿Cómo puede superar una circunstancia así un docente? ¿Se trata solo de superarlo?

De esta manera surgió el interés por esta investigación sobre el *cutting*. Se trata de un fenómeno que ha formado parte de mi realidad escolar y de mis estudiantes. Por ello considero importante acercarme a los sentidos y significados que tienen las prácticas de autolesión/*cutting* para los actores escolares. Pienso que el acercamiento a estos significados particulares aportará elementos

para una reflexión que nos ayude a dejar de generalizar y estigmatizar. Además, espero que este trabajo sea un referente para los docentes que les toque vivir este tipo de situaciones en su aula o en su escuela.

## 1.2 Preguntas, objetivos y supuesto de la investigación

El ejercicio de cuestionamiento de mi realidad me permitió darme cuenta de la facilidad con la que se puede estigmatizar la práctica de las autolesiones en el entorno escolar, lo cual puede reducir a las personas que se autolesionan a una situación problemática que se tiene que resolver, solucionar y curar. Los textos que revisé en primer lugar para informarme sobre el tema daban cuenta de un enfoque psicológico conductual que se centraba en la identificación de las posibles causas que llevaban a los pacientes a autolesionarse y en los posibles tratamientos para corregir este tipo de conducta. Sin embargo, difícilmente pude identificar a las personas que atravesaban esa situación, pues aparecían como un objeto descrito y explicado. Entonces, sentí la necesidad de escuchar la voz de los sujetos para que narraran el acontecimiento que les había tocado vivir. Así surgió la pregunta central de esta investigación: ¿Cuáles son los sentidos y significados de una estudiante que practicó el *cutting* y de un docente de educación primaria en su corresponsabilidad ante la socialización de este fenómeno en el entorno escolar y su impacto en la dinámica grupal?

Con base en esta pregunta establecí el objetivo principal: Comprender mediante las narrativas los sentidos y significados de una estudiante que practicó el *cutting* y las vicisitudes de un docente de educación primaria ante la socialización de este fenómeno en el entorno escolar y su impacto en la dinámica grupal.

Asimismo, establecí tres preguntas secundarias, en primer lugar, ¿cuáles son los sentidos y significados que construye una estudiante que ejerce la práctica el *cutting* como una forma de autolesión?; en segundo lugar: ¿cuáles son los sentidos y significados que construye un docente sobre el impacto de la práctica del *cutting* en el entorno escolar ante la socialización del *cutting* cuando uno de los estudiantes ejerce esta práctica de autolesión? Finalmente, en tercer lugar: ¿cuál es el impacto de la socialización de las prácticas de *cutting* en la dinámica grupal cuando uno de los integrantes del grupo ejerce prácticas de autolesión?

Cada una de las preguntas me ayudó a cumplir con cada uno de los siguientes objetivos específicos:

1. Indagar en las narrativas de una estudiante los sentidos y significados que construye de la práctica del *cutting* como una forma de autolesionarse.
2. Indagar los sentidos y significados que construye un docente sobre el impacto de la práctica del *cutting* en la dinámica grupal cuando uno de los estudiantes ejerce prácticas de autolesión.
3. Analizar el impacto de la socialización de las prácticas de *cutting* en el entorno escolar y la dinámica grupal cuando uno de los integrantes del grupo ejerce prácticas de autolesión.

El supuesto del que partí fue que el análisis de los procesos de socialización de las prácticas del *cutting* ofrecen nuevas perspectivas para la comprensión de los sentidos y significados que construyen los estudiantes y docentes, lo cual permite una interpretación distinta a la que prevalece en el ámbito escolar y psicológico conductual, a partir del cual se ha construido una tipificación de los estudiantes y pacientes que los presenta como sujetos con un problema o síndrome patológico que se debe atender y solucionar de manera individual, a través de la terapia o la medicación. Perspectiva que deja de lado el análisis de la socialización como un espacio en el que se construyen y reconstruyen los sentidos y significados que los estudiantes y docentes le otorgan a este tipo de prácticas, lo cual me permitió asumir la perspectiva de los sujetos como un elemento fundamental para plantear un análisis e interpretación que me permitiría comprender el impacto de este tipo de prácticas en la dinámica grupal.

**CAPÍTULO 2**  
**PERSPECTIVAS DE LAS AUTOLESIONES**



## **Presentación**

En este capítulo presento algunas perspectivas que se han construido a través de la historia sobre las autolesiones. Me refiero de manera específica a tres de las principales miradas que han contribuido a darle un significado este fenómeno: La perspectiva de la religión católica, en la que las autolesiones se veían como una forma de purificar los pecados. La mirada psicológica conductista decimonónica que centró su objetivo en la cuantificación y tipificación de esta conducta, lo cual contribuyó en parte a la estigmatización de los sujetos que se autolesionaban. La perspectiva antropológica que enfocó su análisis en la diversidad de sentidos de los rituales y costumbres de las minorías culturales. Para finalizar este capítulo presento el análisis de la revisión que hice de investigaciones más recientes que abordan que abordan esta temática.

### **2.1 Miradas que dan sentido a las autolesiones**

Los estudios históricos señalan que las lesiones se veían como un castigo para mejorar cierta conducta que no se permitía en esa sociedad. La práctica de lesionar el cuerpo era una acción socialmente aceptada. En un artículo titulado “El castigo en la escuela. Un acercamiento hacia la humanización en el aula en el siglo XIX”, Isabel Vega Muytoy (2001) menciona que “la práctica de los castigos aparece desde tiempos inmemoriales en todas las culturas del orbe, como una constante en el seno de la vida familiar y, de manera pública, en las penas asignadas a los infractores de las normas” (pág. 2). Se castiga el cuerpo del otro causándole dolor como una consecuencia por la realización de una acción rechazada en la familia o en la sociedad, dicha conducta estaba en contra de lo establecido como ley, norma o regla. Este tipo de práctica sigue presente en el seno de la familia como una costumbre heredada.

Cuando la lesión o el daño al cuerpo son propiciados por otro sujeto, la producción de dolor se entiende como una forma de comunicar que las acciones que se realizan no son aceptadas. Ya que el dolor no es una experiencia agradable, se evita la mayor parte del tiempo. Por ello resulta sorprendente el hecho de que estas lesiones pueden ser ocasionadas por él mismo sujeto que las sufre. Por ello surgió mi interés por explorar el sentido que puede tener para los sujetos el hecho de lesionar su propio cuerpo o producir un dolor con intención. Enseguida expongo el resultado de

un ejercicio de investigación documental que me permitió tener un panorama de las miradas que les han dado sentido a las prácticas de autolesión.

### **2.1.1 Las autolesiones desde una mirada religiosa**

En la religión católica existen prácticas de autolesión que han adquirido sentido en nombre de la fe, un ejemplo de ello se observa en la Basílica de Guadalupe de la Ciudad de México, templo dedicado a la Virgen María en el que es común encontrarse a personas que entran de rodillas desde el atrio hasta el recinto donde se encuentra el manto de Juan Diego, lo cual es una distancia considerable. Esta práctica implica que los creyentes se sometan a un dolor extremo para dar cumplimiento a una “manda”; Bayo (2001) menciona que “la manda es una promesa que suele estar relacionada con la piedad popular o con las peregrinaciones; puede tener carácter penitencial, de petición de un favor o de agradecimiento por una gracia concedida, según los casos” (Pág. 2). El hecho de que el sacrificio corporal se haga con plena convicción religiosa favorece que el creyente aguante el dolor en las rodillas y que los daños corporales sean aceptados por el feligrés y bien vistos dentro de la cultura religiosa.

En un artículo titulado “Rituales sangrientos” del periódico *El Universal*, se menciona que durante la Semana Santa tienen lugar ritos públicos de flagelación en países como España, Colombia, El Salvador y Filipinas. En estos rituales, los creyentes de la religión católica lastiman su cuerpo y con el paso del tiempo han pasado a formar parte de la expresión cultural del mundo, por lo que son tolerados por la iglesia, lo que contribuye a su aceptación y perpetuación entre los feligreses.

Las personas que participan en estas actividades tienen la motivación de las mandas, es decir que el sentido de autolesionarse está dado por su devoción, lo que les hace soportar el dolor físico de la flagelación con látigos, varas, cuerdas o algún otro instrumento que sirva para golpear constantemente su espalda. Estos rituales han logrado cimentarse dentro de la cultura después de muchos años, Vorona (2017) hace referencia a la antigüedad de estas prácticas religiosas:

En la década de 1580, una joven novicia que acababa de ingresar en un convento italiano agarra un látigo y comienza a flagelar su cuerpo implacablemente. Según ella, los demonios han infestado su carne y, para ser merecedora del amor de Dios, debe exorcizarlos. Póstumamente será declarada Santa (pág. 1).

El caso anterior es un ejemplo de que la religión católica toleraba este tipo de prácticas desde hace mucho tiempo. La cita de Vorona permite observar el sentido que tenía la autolesión para la novicia, pues refiere que cuando ella decía o pensaba algo que consideraba malo para sus creencias o que atentaba contra su moral, la autolesión le daba la oportunidad de limpiar o corregir su comportamiento por lo que le brindaba un alivio que la hacía creer que esa era la forma de merecer el amor de su Dios.

Existe un gran número de casos relacionados con las autolesiones como una práctica socialmente aceptada y justificada dentro de las creencias religiosas. Otro ejemplo se encuentra en la vida de santos y mártires, tal es el caso de Santa Wilgefortis o Santa Librada<sup>1</sup> de Portugal, quien dañó su cuerpo a través de una huelga de hambre que realizó debido a que fue prometida en matrimonio sin que ella estuviera de acuerdo, es decir que inició su huelga al mismo tiempo que hizo un voto de castidad. Su historia cuenta que esto provocó que al pasar el tiempo le creciera barba y su prometido la repudiara, lo que hizo que su padre ordenara su crucifixión (Vorona, 2007, pág. 3). Este tipo de situaciones se hacía más notable entre mujeres, porque en el contexto de la religión católica la mujer siempre ha sido señalada como la causante de los pecados de los hombres:

El 88 % de las personas que presentaban heridas supuestamente conectadas con Cristo eran mujeres, la creencia predominante era que la sangre de los estigmas no solo purgaba a la mujer de sus pecados, sino que también salvaba a los demás cristianos compensando los pecados mediante la expiación sustitutoria (Mullen citado en Vorona, 2017, pág. 5).

En el contexto de las creencias religiosas de la iglesia católica, la sociedad valida las autolesiones como una forma de purificación de los pecados: “las mujeres Santas, entonces eran tanto portadoras de la contaminación como vehículo de la sanación espiritual, bendecidas en su miseria” (Mullen citado en Vorona, 2017, pág. 5). En la afirmación anterior se hace evidente que las vidas de las santas y mártires servían de ejemplo, es decir que este tipo de prácticas no se veía mal, al contrario, se presenta como una opción para purgar pecados, en otras palabras, es una forma de justificar y tolerar las autolesiones.

---

<sup>1</sup> Es una virgen mártir de Portugal, patrona de las mujeres mal casadas. Su culto inicia en el siglo XV, nunca fue canonizada.

### 2.1.2 Las autolesiones desde una mirada psicológica

En un contexto distinto al que he descrito en el apartado anterior las autolesiones pueden generar angustia, incertidumbre e incluso estigmas. Vorona (2017) hace referencia a un caso registrado durante el siglo XIX sobre “una joven de la Inglaterra Victoriana quien deja a un lado, con ansiedad, un bordado a medio terminar y —asegurándose de que está sola— empieza a bordarse la muñeca. Cuando su familia descubre este hábito, la llevan a un médico, que le diagnóstica histeria” (pág. 1). Durante ese siglo este tipo de conductas empezaron a ser exploradas y estudiadas desde la ciencia médica, la histeria se convirtió en uno de los diagnósticos que se usaron para señalar estos comportamientos como síntomas de enfermedad, Marchant (2000) menciona que:

El enfermo por tanto queda en una situación de imposibilidad frente al síntoma, afectado por una causa desconocida y ahí reside la dificultad de su tratamiento, el paciente no tiene el acceso, al menos en forma consiente a los factores que actúan eficazmente en la producción de los síntomas (pág. 4).

Este fenómeno conocido como “las chicas de las agujas”, en el que utilizaban las agujas de coser para provocarse lesiones, se pinchaban o cortaban en diversas partes del cuerpo e incluso las enhebraban dentro de su piel. En aquella época la ciencia médica las catalogó como “personas histéricas” pues salían de lo considerado como normal o sano.

Estos casos se siguieron presentando a lo largo de la historia, sin embargo, un fenómeno interesante es que la mirada de los psicólogos quienes se interesaron en estudiarlos centró sus investigaciones en las mujeres como objeto de estudio. En la década de 1960, en el campo de estudio prevalecía la perspectiva sexista, de acuerdo con Vorona (2017), el interés por las mujeres que se cortaban creó una “figura fetichista de la cortadora o acuchilladora de muñecas” (pág. 5). Por su parte, Liz Frost (citada en Vorona, 2017) identificó que en la década de 1970 este tipo de prácticas se vincularon con chicas bonitas, inteligentes, blancas y de clase media. Los casos que se presentaban en hombres los describían como “afeminados o chicos bonitos”.

No obstante, este enfoque, el interés por este tipo de prácticas empezó a crecer en todo tipo de personas. Sin importar condición, las autolesiones, y de manera específica la práctica del *cutting* se hicieron más comunes. Ya no se trataba de una práctica exclusiva de mujeres, sino que se empezaron a presentar casos de hombres, adolescentes y de niños, lo que aumentó su registro en cifras internacionales. En las últimas décadas, las autolesiones se han presentado tan

frecuentemente que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) las incorporó en su definición de violencia y la caracterizó como aquella que puede hacerse contra uno mismo, cabe precisar que no se refiere solo al suicidio, pues dicha definición contiene un apartado donde menciona que se trata de un tipo de violencia auto infligida.

Por su parte, la Asociación Española de Psiquiatría del Niño y el Adolescente (AEPNYA) lo ha catalogado como un problema de salud pública. Esta asociación ha realizado estudios en Europa y ha encontrado un aumento considerable en conductas auto lesivas a partir de 1960. Refiere que en países como España, Inglaterra, Escocia, Estados Unidos y Australia “se ha observado un incremento en estas conductas en la década de los 60, en los 80 pareció estabilizarse, aunque en los 90 se ha observado un nuevo aumento” (AEPNYA, 2008, pág. 4). Estas conclusiones se derivan de un estudio cuantitativo que analizó el número de pacientes de diversas edades que ingresan a urgencias o a consultas médicas en diferentes hospitales, así como de las muestras que se tomaron en diversas escuelas e instituciones para identificar la prevalencia de este fenómeno.

La AEPNYA, en su protocolo 2008, muestra cifras a nivel mundial de las investigaciones que han realizado incluso en nuestro continente americano en los que toman el caso de Estados Unidos y señalan la necesidad de tomar consciencia de que se trata de un problema de salud que va en aumento. Se apunta que la preocupación por el incremento en estas prácticas reside en el hecho de que los adolescentes que han cometido suicidio presentaron antecedentes de autolesión, además se acota que en Europa la tercera causa de muerte en niños y adolescentes es el suicidio.

En países de habla hispana las formas más comunes de autolesión son: “cortarse 85 %, pegarse 32 %, quemarse 30 %, pincharse/rascarse 12 %, arrancarse el pelo 7 %, morderse 5 % y tallarse 3 %” (Santos, 2011, pág. 18). Además, es importante tomar en cuenta que estas cifras no reflejan el número real de autolesiones, pues en muchas ocasiones este tipo de prácticas se mantienen en secreto, es decir que solo se toman en cuenta las que llegan a ser descubiertas.

A nivel nacional se han hecho algunas encuestas que han arrojado resultados que dan cuenta de la existencia de las autolesiones en los adolescentes:

En México se reportó que, en el estado de Guanajuato, en una muestra de 2530 adolescentes, el 3.1 % de los varones y el 10.7 % de las mujeres, se habían autolesionado al menos una vez. En el Distrito Federal se realizó un estudio con 10578 adolescentes que indicó que el 17.4 % de hombres y el 15 % de las mujeres, presentaron autolesión. Otro estudio en la misma entidad, con una muestra de mil adolescentes, arrojó que al menos el 10% se autolesionaron de manera repetitiva durante al menos un año, presentándose en todos los niveles socio-económicos (Santos, 2011, pág. 24).

Estos muestreos han surgido principalmente de investigaciones que buscan dar evidencia de las prevalencias de las prácticas de autolesión en adolescentes, pero también dan cuenta de una realidad social que poco a poco brinda más elementos para comprenderlas.

### **2.1.3 Las autolesiones desde una mirada antropológica**

Ya he señalado que las autolesiones han estado presentes en la historia desde tiempos ancestrales, pero cabe acotar que no siempre se catalogaron como patologías o conductas que deben corregirse. Algunas culturas las han asumido como parte de sus creencias y tradiciones, por lo que se puede observar que el significado de estas prácticas puede variar de cultura en cultura. Desde esta perspectiva, este tipo de cortes también recibe el nombre de escarificaciones, las cuales pueden tener diversidad de significados. Florian (2010) menciona que “los primeros en utilizar esta técnica fueron las tribus de América, África y Australia, quienes realizaban cortes con un cuchillo en la piel de los niños cuando eran ascendidos al estatus de hombre, como parte de un rito de iniciación, como lo era la conmemoración de algún hecho, signo de luto, cuestiones terapéuticas y mágicas o demostrar su poder” (pág. 1). La transmisión de estos rituales forma parte de la cultura, de manera que forman parte de la herencia generacional, por lo que llega una edad en la que los sujetos ya no requieren que el otro haga la escarificación, sino que es él mismo el que decide marcar su cuerpo.

La descripción de esa práctica que hizo en 1613 Pedro Sánchez de Aguilar en su *Informe contra idolorum cultores del obispado de Yucatán*, cuando señala que para demostrar su importancia los señores mayas se “sajaban” el cuerpo con lancetas de piedra, seguramente de obsidiana o pedernal, hasta que sangraban y en las heridas colocaban tierra negra o carbón. Cuando las heridas sanaban las cicatrices formaban diseños con forma de serpientes y águilas (Vela, 2010, pág. 1).

Este tipo de escarificaciones se asumen como parte de una identidad cultural, por lo que se observa que el significado que cada cultura le otorga a las escarificaciones expresa su idiosincrasia. En la

actualidad, en los diversos continentes aún existen minorías culturales que siguen practicando los cortes en el cuerpo como representación de sus creencias. Sin embargo, las escarificaciones trascendieron el contexto de las culturas marginales para hacerse presentes en las modas urbanas de los tatuajes en el mundo, cuya técnica implica una laceración en la piel para adornar el cuerpo con diversidad de diseños y colores.

## **2.2 Posicionamientos que se presentan en las investigaciones**

En el inicio de este segundo capítulo mencioné que el *cutting* está clasificado dentro de las prácticas de autolesión. Las investigaciones que lo han tomado como objeto de estudio han encontrado que esta práctica va en aumento y se ha posicionado como la forma más común para autolesionarse. En el siglo XXI, su difusión se ha visto potenciada por las redes sociales, ejemplo de ello es el juego denominado “la ballena azul” que se popularizó entre la población infantil y juvenil. El cual consistía en la realización de cincuenta retos, los cuales iniciaban con cortes en la piel y finalizaba con el suicidio.

Este tipo de juego se expandió en diferentes países por su difusión en redes sociales y dio lugar a un gran número de seguidores que imitaron el juego con algunas modificaciones, sin embargo, los cortes siempre estuvieron presentes, incluso había instrucciones para hacer los cortes y sugerencias para realizarlos en determinados lugares del cuerpo para evitar que estuvieran a la vista de todos y que los padres se enteraran de lo que hacían. Este fenómeno provocó que la sociedad prestara atención a los acontecimientos que vivían los adolescentes y también a los niños que empezaban con la práctica del *cutting*. Lo que permitió que se observara que el acto de cortarse se difundió como una moda, como un juego que se puede imitar.

La preocupación que generó este fenómeno de imitación hizo que surgieran asociaciones que se propusieron apoyar e informar a los niños y jóvenes sobre los riesgos de este tipo de prácticas. En 2002 se creó la *Life Sing*, beneficencia que busca apoyar a las personas que se autolesionan. En 2008 se creó la *International Society for The Study of Self Injury*, que se encarga del estudio de las autolesiones, integrada por expertos para comprenderla de manera científica. En 2017 se creó la

Sociedad Internacional de Autolesión que atiende principalmente a la comunidad hispanohablante y proporciona información para su comprensión, atención y prevención de casos.

En el campo de la investigación, existen trabajos que buscan explicar esta problemática. Entre ellos destaca el trabajo de Carvajal, Choque, Poppe, Gantier y Rivera (2014), quienes mencionan que “el *cutting* y otras manifestaciones de autolesión no están confinadas a un grupo particular, pueden ser hombres o mujeres, de cualquier cultura y cualquier edad, aunque en su mayoría son niñas” (pág. 2).

Por su parte, Paniagua (2012) señala que “los resultados orientan a distinguir a las autolesiones como un fenómeno asociado a múltiples factores adversos: psicopatologías, familias disfuncionales, violencia, psicopatología en familiares e indican que los pacientes con estas características deben mantenerse bajo supervisión debido a su riesgo suicida” (pág. 14).

En un artículo titulado “Frecuencia de autolesiones y características clínicas asociadas en adolescentes que acudieron a un hospital psiquiátrico infantil<sup>2</sup>”, Ulloa, Contreras, Paniagua y Figueroa (2013) publicaron los resultados de un estudio que realizaron con 556 adolescentes que acudieron a un hospital psiquiátrico entre 2005 y 2011. Uno de los aspectos que señalan es que en su mayoría las personas que se autolesionan son mujeres, de nivel socioeconómico bajo, con violencia intrafamiliar y abuso sexual. Los diagnósticos más frecuentes que hicieron fueron trastornos afectivos, trastornos de conducta y abuso de sustancias. Asimismo, refieren que los pacientes que se autolesionaban hacían los cortes para llamar la atención y mostraban baja tolerancia a la frustración, así como síntomas afectivos y ansiosos.

Este artículo da cuenta de un estudio cuantitativo, en él se refiere una mirada psicológica que busca una relación entre las causas y las consecuencias de las autolesiones en adolescentes. Para ello utilizan diagnósticos para determinar ciertas conductas, de acuerdo con ello clasifican a los pacientes, quienes se definen como sujetos con un tipo de patología. Le da preferencia a la integración de expedientes desde la voz y perspectiva del médico e investigador, dejando de lado

---

<sup>2</sup> El hospital al que hacen referencia es el Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N. Navarro” en México.

el sentido que puede tener para los sujetos este tipo de autolesiones y silenciando su voz para expresar sus experiencias.

En el campo de la investigación educativa, se registra una publicación titulada “*Cutting* o cortes en la piel: una práctica que habla”, en ella Flores (2017) da cuenta de la experiencia que tuvo al trabajar con 48 estudiantes entre los 11 y 18 años, en Medellín durante el 2014. El objetivo de su investigación fue aproximarse a la comprensión de las causas y la función de *cutting*, así como las representaciones que tienen los sujetos con esta práctica. La pregunta central de la indagación fue: ¿es el *cutting* un intento de suicidio? En su texto el autor da a conocer las vivencias obtenidas en el acompañamiento psicológico que otorgó a estos estudiantes.

Se trata de una investigación de metodología mixta, cuali-cuantitativa. Cuyo interés fue comprender las causas de las autolesiones y, de cierta forma, determinar si la consecuencia es el suicidio. Este artículo abre la brecha en la búsqueda de significados para estas prácticas de autolesión, pero el enfoque no se centra en las personas, sino en el *cutting* como objeto de estudio, pues no se interesa en la construcción de significado en cada uno de los estudiantes, sino que se mueve en las generalidades de las estadísticas para señalar posibles causas y efectos.

En un artículo titulado “Autolesionismo: síndrome de *cutting*”, Carvajal, *et. al.* (2014) expresan que el *cutting* es un síndrome que busca alterar un estado de ánimo para controlar una confusión emocional y niegan que el suicidio sea su fin último, además señalan que su puesta en práctica puede llevar a la obtención de placer y puede asumirse como un ritual para pertenecer a un grupo. También refieren que existen predisposiciones psicológicas relacionadas con el abuso físico o sexual, la negligencia física o emocional relacionada con condiciones familiares disfuncionales. Finalmente, sugieren que es para tratar este síndrome es necesario un abordaje psicológico y psiquiátrico donde el paciente requerirá psicoterapia y farmacoterapia.

La perspectiva de esta investigación se centra en aliviar un síndrome psicológico. La explicación del proceso del *cutting* proporciona herramientas a los médicos para atender ese trastorno, el objetivo es curar a los pacientes, lo cual significa que el síndrome vaya desapareciendo. Se centran en el *cutting* como un problema, otra vez deja de lado la perspectiva del sujeto, a quien se cataloga como un enfermo que necesita atención para sanarlo. Se hacen evidente las generalizaciones.

En otro artículo titulado “Autolesiones no suicidas en adolescentes: revisión de los tratamientos psicológicos” Mollà Batlle, Treen, López, Sanz, Martín, Pérez y Bulbena (2015), realizan un análisis de los tratamientos que se han hecho con diversos pacientes que presentan autolesiones. Analizan los resultados obtenidos con cada una de las terapias y observan que entre las que han tenido resultado positivo se encuentran: la terapia basada en mentalización y la terapia dialéctica-conductual; sin embargo, debido a la variedad y homogeneidad de resultados solo pudieron estandarizar criterios e instrumentos en el campo para el tratamiento de las autolesiones.

En este artículo se crea la necesidad de establecer patrones de comportamiento para poder utilizar cierta terapia. Se enfoca en cuantificar los resultados para poder dar con un tratamiento adecuado que atienda las autolesiones y que los pacientes logren curarse, sobre todo si presentan el patrón descrito en cada una de las terapias. Se siguen presentando generalidades y clasificaciones que buscan encasillar al sujeto a una conducta.

Trujano (2017), en su artículo “Síndrome de *cutting*: su deco-construcción a través de terapias narrativas o posmodernas. Estudio de caso”, presenta el caso de una consultante de 15 años remitida por su madre por su comportamiento violento y los cortes que tenía, la terapia consistió en diez sesiones donde se “consiguió deco-construir los sistemas de significados de sus experiencias relacionados con la patologización, generando nuevas formas de interpretación y de actuación frente a su complejo entorno social” (pág. 1). El autor describe las sesiones que mantuvo con una adolescente, los comportamientos e ideas que ella expresa; además, argumenta la importancia que tienen el diálogo y la narrativa para modificar los discursos estigmatizadores que la joven le ha tocado enfrentar con el objetivo que ella analice y los resignifique de una manera diferente que le ayude al desarrollo de su proyecto de vida.

Por su parte, Delgadillo-González, Chávez-Flores y Martínez (2014) publicaron un artículo que lleva por título “Autolesiones sin intención suicida en una muestra de niños y adolescentes de la Ciudad de México” en el que presentan los resultados de un estudio observacional descriptivo, transversal y comparativo, cuyo objetivo fue investigar las autolesiones y su prevalencia a partir

de varias definiciones, además de estudiar la frecuencia de los criterios propuestos en el DMS-53 para autolesiones sin intención suicida en adolescentes de ambos sexos.

De acuerdo con el tipo de estudio que llevaron a cabo, trabajaron con 533 adolescentes entre 11 y 17 años, establecieron resultados estadísticos en relación con los criterios de autolesión, indagaron sobre el motivo, la frecuencia y la edad en la que empezaron las prácticas de autolesión. Sus resultados les permitieron llegar a la conclusión de que las autolesiones con y sin intención suicida son muy frecuentes por lo que es necesario tomar acciones en el ámbito escolar y médico (Delgadillo-González *et. al.* 2014).

Este estudio proporciona elementos importantes para tipificar a los adolescentes que se cortan dentro de un patrón de comportamiento, se enfoca en el porqué de las autolesiones y la frecuencia de la práctica; no obstante la perspectiva de la investigación desdibuja completamente al sujeto, se trata de un estudio completamente cuantitativo que utiliza los porcentajes de sus resultados para establecer relaciones de causa y efecto con base en lo establecido en el manual de trastornos mentales, es decir que se da por hecho que el sujeto que practica el *cutting* es un enfermo mental al que se tiene que atender.

Por otro lado, Belloso y Peñalver (2017) mencionan en su artículo titulado “Relaciones entre Bullying, autolesiones, ideación suicida e intentos autolíticos en niños y adolescentes” que “las causas de estas conductas son múltiples e incluyen complejas interacciones entre factores de vulnerabilidad y estresores” (pág. 1), se declara que un estresor de las conductas autolesivas es el *bullying*. En este artículo se menciona la escasa información que existe sobre la relación que hay entre el *bullying* y las conductas autolesivas suicidas y no suicidas. Los resultados de la revisión de las investigaciones transversales “apoyan los [resultados] obtenidos en estudios de meta análisis que sugieren una fuerte asociación causal entre experiencias de *bullying* en la infancia y el posterior desarrollo de pensamientos y/o conductas autolesivas” (pág. 1).

Estos autores hacen una revisión de otras investigaciones y dan a conocer los huecos pocos trabajados, resaltan la necesidad de detectar el *bullying* como una causa de las autolesiones en la infancia y juventud y sobre todo ahondar más en el tema. Su análisis se queda en el ámbito teórico,

---

3 DSM-5 es un manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.

no desarrollan trabajo de campo con los sujetos que pueden estar en esta condición. Su perspectiva se enfoca en la búsqueda de las causas de este fenómeno.

Coloma (2017) menciona en su artículo “Autolesión y ansiedad en niños y adolescentes de 11 a 16 años estudiantes de la Unidad Educativa la Salle” que su objetivo fue identificar cómo se relacionan la autolesión y la ansiedad en ese grupo de sujetos, su investigación fue de tipo descriptivo, de campo, transversal y no experimental. En este texto se menciona que trabajaron con una muestra de 180 estudiantes, de los cuales 29 se lesionaba, con estos 29 aplicaron la *Cédula de indicadores para suicidas* y un test de ansiedad, con ellos determinaron que “el 55.17 % no mostró ansiedad, el 31.03 % mostró ansiedad moderada y el 13.79 % presentó ansiedad marcada” (Coloma, 2017 pág. 1). Con base en estos resultados, el autor estableció que no existe una relación significativa entre ansiedad y autolesión.

En esta investigación dan cuenta de una investigación de tipo cuantitativo, de acuerdo con ciertos test buscan resultados numéricos, para poder establecer si existe una relación significativa entre la ansiedad y las autolesiones. Sus resultados se quedan solo en el establecimiento de la relación, al determinarla, se queda ahí, solo como una causa que genera que los niños y jóvenes se autolesionen.

De Mauer y May (2015) publicaron un artículo titulado “Cortarse solo: acerca de las autolesiones en la piel”, donde dan cuenta de algunas narraciones de sujetos que tuvieron vivencias con las autolesiones. A través de su estudio y la interpretación que realizan con cada experiencia que surgió en las sesiones de terapia buscan dar cuenta de algunas dimensiones de la problemática adolescente.

En otro artículo titulado “Adolescentes con autolesiones e ideación suicida: un grupo con mayor comorbilidad y adversidad psicosocial” Mayer, Morales, Victoria y Ulloa (2016) mencionan que existe un aumento en la prevalencia de conductas suicidas en adolescentes; lo que ha generado que se convierta en un problema de salud pública en el que se asocian varios factores, sin embargo, resaltan que las autolesiones son uno de los factores más importantes. En el texto refieren la poca existencia de estudios que aborden las conductas autolesivas en México, por lo que señalan que su propósito fue investigar la frecuencia de la práctica de autolesión, ideación suicida y la combinación de ambas. Realizaron el estudio con una población de estudiantes de secundaria y preparatoria de la Ciudad de México. Su muestra fue de 804 adolescentes entre los 12 y 17 años, con quienes aplicaron la *Cédula de Indicadores Parasuicidas* y la *Encuesta de Maltrato Infantil*,

las preguntas que establecieron hacían referencia a los motivos, la edad en que iniciaron y la presencia de la idea suicida; además agregaron cuestiones relacionadas con su condición social y familiar.

Los resultados que obtuvieron les permitieron observar que el 27.9 % de los estudiantes reportaron autolesiones, el 7.4 % dijo que ha tenido ideación suicida y el 22 % de los adolescentes con autolesiones reportaron ideación suicida, por lo que concluyeron que las autolesiones son prevalentes en adolescentes de ambos sexos y cuando se combina con ideación suicida es porque existe mayor psicopatología y adversidad psicosocial (Mayer *et. al.*, 2016).

Esta investigación buscó desde el inicio abonar al campo de conocimiento sobre autolesiones, así como a la reflexión sobre la relación que existe entre los sujetos que se lesionan y que tienen ideas suicidas; finalmente encontraron una relación significativa pero no determinante. Se trata de un estudio exploratorio que se centra en la tipificación y en un patrón conductual, además busca las causas de su comportamiento y establece relaciones causa-efecto.

Por su parte, Zaragozano (2017), en su artículo “Autolesiones en la adolescencia: una conducta emergente”, habla sobre la necesidad de revisar este tipo de conducta por lo que se centra en describirla, establecer las posibles causas, las condiciones y motivaciones que guían a los sujetos, los factores de riesgo y su clasificación, además refiere tratamientos y formas de prevenirlo (Zaragozano, 2017). Todo lo anterior como una forma de brindar más información, también hace referencia a la actuación conjunta del pediatra y del psiquiatra infantil, ya que esta conducta se presenta en los primeros años de la adolescencia.

Este artículo presenta los resultados de una investigación teórica cuyo propósito es proporcionar más referentes para la reflexión sobre las autolesiones, sin embargo, sus aportes se centran en un posicionamiento psicológico que asume que los sujetos que se autolesionan tienen una causa que puede ser la depresión o trastornos de conducta alimentaria, lo que representa un cuadro psiquiátrico, por lo que es necesario identificar este tipo de conducta para prevenirla o tratarla mediante diferentes intervenciones psicológicas.

González, Vasco-Hurtado y Nieto-Betancourt (2016) publicaron su “Revisión de la literatura sobre el papel del afrontamiento en las autolesiones no suicidas en adolescentes”, ejercicio que tuvo como propósito analizar lo que se ha dicho de las autolesiones en diferentes investigaciones:

La literatura abarca artículos científicos de carácter aplicado y teórico, desde el año 1986 hasta el 2015, los cuales están disponibles en las bases de datos Redalyc, *Pub Med*, *Elsevier*, *Scielo*, *Dialnet*, *Science direct*, así como en la página del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, (González *et. al.* 2016, pág. 1).

Entre los resultados que se encontraron señalan que:

Hay artículos que aluden al concepto, las características, las funciones psicológicas, la prevalencia, la cronicidad y los factores de riesgo de las ALNS (Auto Lesiones No Suicidas), así como a la relación de este fenómeno con la ideación suicida, el suicidio y el afrontamiento, (González *et. al.* 2016, pág. 1).

Además, mencionan algunas sugerencias en sus conclusiones para poder ayudar a quienes se encuentran en esta situación.

Scilletta (2009), en su artículo “Autolesiones mediante cortes reiterados en la piel” tiene como objetivo estudiar los procesos psíquicos que anteceden a los momentos en los cuales se producen las autolesiones mediante cortes en la piel, su estudio es de tipo exploratorio, transversal y descriptivo, en el cual se trabaja con una sola paciente. Los relatos discursivos, obtenidos en diez sesiones de terapia cuando estaba internada, son las unidades de análisis, hace una interpretación de cada acontecimiento que su paciente le narra, para lo cual utiliza varias teorías psicológicas, especialmente la de Freud.

En este artículo la autora busca las causas que llevan a su paciente a cortarse. En cada historia que analiza rescata los motivos de los cortes, así como las emociones que la invadían en el momento de hacerlo. Se centra en determinar los patrones que emergen y establece una causa para sus acciones, es claro el posicionamiento psicológico que guía todo el estudio.

Además de artículos, encontré algunas tesis para obtención de grado principalmente en la carrera de psicología. Una de ellas es la que presenta Rodríguez (2017) que tiene por título “Autolesiones y riesgo suicida en la adolescencia temprana”. Dentro de sus objetivos establece el de identificar la relación entre el riesgo suicida y los sucesos de vida estresantes de un grupo de adolescentes con autolesiones, así como analizar si existen diferencia con otro grupo que no se autolesiona.

Mediante un estudio de tipo descriptivo comparativo transversal, Rodríguez (2017) llegó a la conclusión de que “entre más adolescentes se lesionan mayor es el riesgo suicida”, también que “más sucesos estresantes, más lesiones y más riesgos suicidas”. Dentro de sus métodos menciona la entrevista y varias pruebas psicológicas que utilizó como herramientas que le permitieron recabar información para establecer sus resultados.

Esta tesis se ubica en lo que Mardones y Ursúa (2010) mencionan como tradición galileana, ya que se establecen causas y consecuencias. Los adolescentes que se autolesionan se enfrentan a sucesos estresantes en su vida, lo que los coloca en riesgo de suicidio, los que no se encuentran en esta situación no corren ese riesgo, pues no tienen factores determinantes.

En otra tesis, titulada “Psicopatología de los adolescentes con autolesiones”, Paniagua (2012) establece como objetivo describir la psicopatología de los adolescentes que se autolesionan. Mediante un estudio observacional, descriptivo y comparativo llegó a la conclusión de que “los resultados orientan a distinguir a las autolesiones como un fenómeno asociado a múltiples factores adversos: psicopatologías, familias disfuncionales y diversidad de violencia”, además la autora recomienda “tenerlos bajo supervisión por el riesgo suicida”. Paniagua (2012) establece patrones de comportamiento determinados por las condiciones en que viven los adolescentes observados, además señala que sus antecedentes familiares y sociales son los detonantes de este comportamiento. Además, observa que la forma de actuar de los adolescentes que se autolesionan le permitió establecer que también pueden atentar contra su vida.

Pérez (2018), en su tesis “Prevalencia de autolesiones no suicidas y factores psicosociales asociados en adolescentes de 12 a 19 años de la Ciudad de México” establece como objetivo “estimar la prevalencia de las autolesiones no suicidas y los factores psicosociales asociados”. A través de un estudio transversal analítico y un muestreo polietápico estratificado llegó a la conclusión de que hay factores diversos que llevan a los adolescentes a la autolesión. En su trabajo, Pérez busca establecer un patrón de los adolescentes que se autolesionan, se enfoca en identificar los factores psicosociales que se asocian para llegar a un tratamiento.

En la tesis titulada “Autolesiones: las huellas de lo psicológico en la piel”, Trujillo y Hernández (2017) buscan “identificar la representación que tiene para los adolescentes estas conductas en lo que se refiere a la organización e integración de lo psicológico por medio del cuerpo” (pág. 4). A

través de una investigación con un diseño metodológico cualitativo concluyeron que el *cutting* es la principal forma de autolesión entre los adolescentes que “en medio de su transición, carecen de estrategias para afrontar las diversas situaciones que les producen malestar, y que ven en el cuerpo, la piel, como el medio para expresar lo que en palabras o con otras acciones no pueden” (pág. 5).

Las autoras trabajaron con los testimonios que buscaron en diversas páginas web y analizaron el discurso de los sujetos a través de sus audios y su escritura para identificar los constructos que manejan sobre las autolesiones y las causas que los llevaron a expresar sus sentimientos a través de cortes en su piel, con el propósito de comprender qué los lleva a realizar este tipo de prácticas.

El recorrido que hice por los diferentes contextos, épocas históricas y perspectivas de estudio que se han entretendido alrededor de las prácticas de autolesión me permitió observar que a lo largo de las décadas se han creado diferentes sentidos y significados en torno al *cutting*. En el primer contexto que revisé se relacionó con las prácticas culturales de la religión católica en siglos anteriores, en ese contexto no era mal visto, de hecho, se convirtió en una práctica aceptada que prevalece en la actualidad como formas de expresión cultural toleradas. Desde la perspectiva antropológica, las prácticas de autolesión se asumen como expresiones de los grupos humanos, por lo que se entienden como fenómenos que forman parte de rituales de iniciación, por lo que proporcionan elementos de identidad y pertenencia a los sujetos, sin que ello sea una práctica exclusiva de grupos culturales minoritarios, pues también se observa este tipo de expresiones en contextos urbanos actuales. Sin embargo, el panorama de la investigación académica y educativa nos muestra que predomina una mirada psicológica que se refiere a las personas que realizan prácticas de autolesión como una estrategia para expresar emociones como enfermos. Desde la perspectiva médica-psicológica se asume la tarea de tratarlos y curarlos, por lo que su punto de partida es la caracterización de un cuadro que los patologiza y los identifica como un problema a atender. En la mayoría de estos estudios se deja de lado el sentido del sujeto e incluso se llega a su estigmatización.

## **CAPÍTULO 3**

# **CONSTRUCCIÓN TEÓRICA METODOLÓGICA**



## Presentación

En este capítulo presento las construcciones teóricas que elaboré en torno a mi objeto de estudio, que es la práctica del *cutting* como una forma de autolesión. En primer lugar, doy cuenta de las categorías que seleccioné y construí para acercarme a su comprensión. Posteriormente, argumento la lógica que me permitió articular estas categorías para orientar la investigación, la metodología y la técnica utilizada en el trabajo de campo para obtener la información necesaria para dar respuesta las preguntas de investigación.

### 3.1 El objeto de estudio: la práctica del *cutting*

En este punto considero necesario hacer ciertas precisiones que tienen que ver con la categoría de autolesiones, si bien es cierto que en los apartados anteriores di cuenta de los posicionamientos e investigaciones que se han desarrollado al respecto, así como de algunos de sus antecedentes históricos, también me parece necesario abordar los referentes teóricos que me brindaron elementos para pensar qué son las autolesiones, qué características tiene, cuáles son las motivaciones para esta práctica, entre otras cuestiones.

Para definir las autolesiones me apoyaré en varios conceptos que nos aclaran y muestran algunas características de este tipo de prácticas. De acuerdo con Santos (2011):

La autolesión es un acto deliberado que destruye o altera el tejido del cuerpo, dejando una marca que dure al menos una hora. Se define como conducta repetitiva que intenta aliviar el dolor emocional y la tensión fisiológica provocada por emociones intolerables; no es un intento de suicidio (pág. 17).

Por su parte, Conterio (1988) define la autolesión como “una mutilación deliberada del cuerpo, descartando la intención de cometer suicidio... una forma para manejar las emociones que parecen demasiado dolorosas para ser expresadas con palabras... puede incluir cortar la piel” (pág. 6). Asimismo, Ulloa *et. al.* (2013) define las autolesiones como “actos intencionales y autodirigidos que ocasionan daños corporales de baja letalidad realizados para disminuir el estrés” (pág. 1). Este autor menciona además que existe otra forma de autolesión que es menos frecuente, la cual consiste en “la inserción de objetos bajo la piel” (Ulloa *et. al.*, 2013, pág. 2).

Velázquez (2016) afirma que:

Se trata de cualquier daño realizado por una persona sobre sí misma sin la intención de suicidarse. Es un acto compulsivo que se puede llevar a cabo para liberarse del dolor emocional, ira o ansiedad, también para rebelarse contra la autoridad, para jugar con comportamientos arriesgados o para sentirse en control, dado que se reafirma la sensación <estoy vivo (a)> (pág. 109).

Con base en estas definiciones se puede observar que las formas de autolesión se manifiestan de distintas maneras, no obstante, en esta investigación me interesa abordar las que se realizan a través cortes en la piel. A este tipo de práctica se le ha nombrado, en el idioma inglés, como *cutting*. Este vocablo se traduce al español como “corte”, o bien, como el acto de cortarse. El *cutting* está clasificado por la Asociación Española de Psiquiatría del Niño y el Adolescente (AEPNYA, 2008) como una autolesión y se caracteriza por la presencia de diversos cortes hechos por un sujeto en diferentes partes de su cuerpo, principalmente en las muñecas, brazos y piernas. Esto se puede realizar con diversos objetos punzocortantes que provocan una ligera lesión.

Con base en las características que señalan estas definiciones se puede decir que el *cutting* es una autolesión o daño en el cuerpo que se realiza con una intencionalidad y una dirección, la lleva a cabo un sujeto hacia su propia persona, se acude a esta práctica por la intensidad de las emociones que las experiencias y los acontecimientos van generando en nuestro cuerpo, es repetitiva.

Santos (2011) dice que:

El cortarse, quemarse o golpearse tiene un efecto instantáneo en el sentido de que detiene inmediatamente los pensamientos negativos y libera tensión emocional. Puede ser difícil concebir que el violentar el cuerpo tenga este efecto. Para tratar de comprenderlo, uno puede imaginar lo que se siente cuando en una discusión llena de enojo, dolor o frustración, uno pega con el puño contra la mesa. En el instante se libera la tensión, se hace una pausa y se da el espacio para reflexionar en lo que está pasando (pág. 38).

Lo cual me hizo reflexionar que, en nuestra condición de seres emocionales, es decir que todo a nuestro alrededor puede relacionarse con nosotros a través de una emoción, con la que podemos estar bien o sentirnos abrumados, intranquilos e inseguros. Esta situación puede hacernos sufrir, por lo que, al no tolerarla, buscamos hacerla a un lado por medio del dolor. Se trata de un dolor emocional que algunos sujetos prefieren transformar en dolor físico a través de cortes, quemaduras, rasguños, pellizcos, arrancarnos el pelo e incluso golpes. Esto me permitió comprender que el dolor

que nos invade y genera la sensación de ahogo puede disminuir por prácticas como la autolesión, es decir que se usa como una forma de escape, pero también de control.

Lo anterior me llevó a buscar un referente teórico sobre el uso del dolor físico para poner pausa o control sobre el dolor emocional, es decir ese dolor que no se puede explicar con palabras, pero que se siente, aunque no se puede decir donde se ubica ese dolor emocional, poéticamente se habla del corazón, pero las emociones se sienten en todo el cuerpo.

Le Breton (2017) hace referencia a estos dolores:

La imposibilidad de salir de la situación por medio del lenguaje obliga a pasar por el cuerpo para descargar la tensión. El dolor físico es una barrera simbólica que se le opone al sufrimiento, una manera de contener la hemorragia y transferirlo a un espacio donde por un instante se hace controlable. Intento desesperado por mantenerse en el mundo, por encontrar de dónde agarrarse. Es un dolor homeopático, porque previene de un sufrimiento indecible y aplastante. El desollado vivo se despelleja para retomar el control, busca lastimarse, pero para que le duela menos. A veces hace falta sacrificar una parte del cuerpo para salvar algo de sí. La huella corporal lleva el sufrimiento a la superficie del cuerpo, allí donde se hace visible y controlable. Se le extirpa de una interioridad que aparece como un abismo (pág. 58).

El pensamiento de Le Breton me permitió vislumbrar lo difícil que puede ser explicar nuestros dolores emocionales, porque cada emoción que experimentamos solo nos pertenece a nosotros, pues está relacionada con cada una de las vivencias que tenemos. Es decir que se trata de una sensación que no es fácil de manejar: “El dolor emocional consiste en una experiencia sensorial y emocional desagradable, molesta, incómoda, de la que uno se quiere librar lo más posible” (Santos, 2011, pág. 51). En este contexto, las autolesiones aparecen como una alternativa para disminuir la intensidad de un dolor que nos lastima, pues el dolor físico que se autoprovooca se puede explicar con mayor facilidad.

No obstante, es importante considerar que, si bien el acto de cortarse se clasifica dentro de las autolesiones no suicidas, pues se trata de heridas que no dañan partes mortales del cuerpo y por eso es que las cortadas se pueden ocultar, pues se realizan en los brazos, piernas y no se hacen con tanta profundidad como para cortar alguna vena. Sin embargo, aunque con menor probabilidad, también pueden ser el antecedente de un suicidio, en ese caso las lesiones pasan de ser superficiales a profundas y se presentan en partes que ponen en peligro la vida del sujeto.

Carvajal *et. al.* (2014) refiere que, de manera general, la presencia del *cutting* no se relaciona con tendencias suicidas, menciona que “el acto de cortarse las muñecas con objetos afilados, generando heridas superficiales sin buscar generalmente el suicidio... (Carvajal *et. al.* 2014, pág. 2)” y que “las personas que se autolesionan aprenden que al hacerse daño logran aliviar un estado emocional agobiante; es por esto que la autolesión es un mecanismo para manejar emociones” (Carvajal *et. al.* 2014, pág. 3).

En este sentido me parece importante hacer énfasis en una característica que distingue a las personas que se autolesionan, me refiero al sentido de autocuidado que pueden manifestar o desarrollar, pues es aquí donde radica la diferencia con el suicidio, se trata de personas dedicadas a cuidar sus heridas para evitar que tengan otras consecuencias. Santos (2011) hace mención al desarrollo de la capacidad de autocuidado cuando relata en qué consiste este acto:

Llega el momento de autolesionarse y, de manera consciente, decide cómo y dónde se va a cortar, quemar o golpear. Las heridas se hacen en lugares que sean fáciles de esconder, y la intensidad o profundidad de las mismas son controladas para poder cuidarlas en casa y evitar el riesgo de tener que acudir a un hospital o a un miembro de la familia.

[...] La primera función es el control de las consecuencias de su acto: hacer que deje de sangrar, que no se infecte, que la ampolla no se rompa, que el golpe no produzca un gran moretón. Gracias a este cuidado la persona no requiere atención médica y, por ende, no necesita decir que se autolesiona. La segunda función es la de brindarse ella misma cuidado y protección. En la vida cotidiana, la persona que se autolesiona encuentra difícil darse cariño a sí misma, así como pedirlo y recibirlo. El cuidar de la herida le da la oportunidad y el <permiso> de tratarse bien.

[...] Después del acto, la persona que se autolesiona, ya más tranquila, cuida de su herida y, por ende, de sí misma. Esta acción de auto-cuidado y cariño surge a raíz de la autolesión, dado que la persona se encuentra imposibilitada para cuidarse sin tener que recurrir a hacerse daño (págs. 34-38).

La autolesión se constituye en un ritual que inicia con la decisión de cortarse y se prolonga hasta el proceso de cuidado de sus heridas, al cual se recurre cada vez que se vuelven a experimentar situaciones en las que las emociones resultan excesivas. Aunque los mismos recuerdos de estas emociones pueden generar nuevas autolesiones. Por eso es que cada corte es una toma de decisión, es decir que tiene un sentido y un significado que no puede generalizarse.

Las circunstancias que generan en las personas la idea de autolesionarse son diferentes en cada sujeto, en ese sentido, cada caso constituye un referente que, desde la perspectiva médica, permite establecer patrones o clasificaciones. La Asociación Española de Psiquiatría del Niño y el Adolescente (AEPNYA), en su protocolo 2008, clasifica en cuatro campos los factores de riesgo y las motivaciones para desarrollar una conducta autolesiva en la adolescencia:

1. Características personales:
  1. Capacidad de solución de problemas.
  2. Impulsividad
  3. Desesperanza
  4. Ira y hostilidad
  
2. Trastornos psiquiátricos y características familiares
  1. Trastornos depresivos
  2. Abuso de sustancias
  3. Trastornos de conducta
  4. Problemas de convivencia
  5. Falta de calidez
  
3. Los medios de comunicación:
  1. Publicidad excesiva
  2. Notas periodísticas detalladas
  3. Series de televisión
  4. Programas detallados

Por otro lado, Santos (2011) menciona que existen escenarios que contribuyen a la autolesión, no los maneja como causas, esta forma de nombrarlos hace ver que no porque cumplamos con estas características vamos a desarrollar ideas autolesivas e incluso alguien que se lastima puede no tener alguna de estas experiencias porque no son determinantes.

1. Abuso físico/ abuso sexual:
  1. Abuso infantil
  2. Miedo, angustia, vergüenza, chantaje.

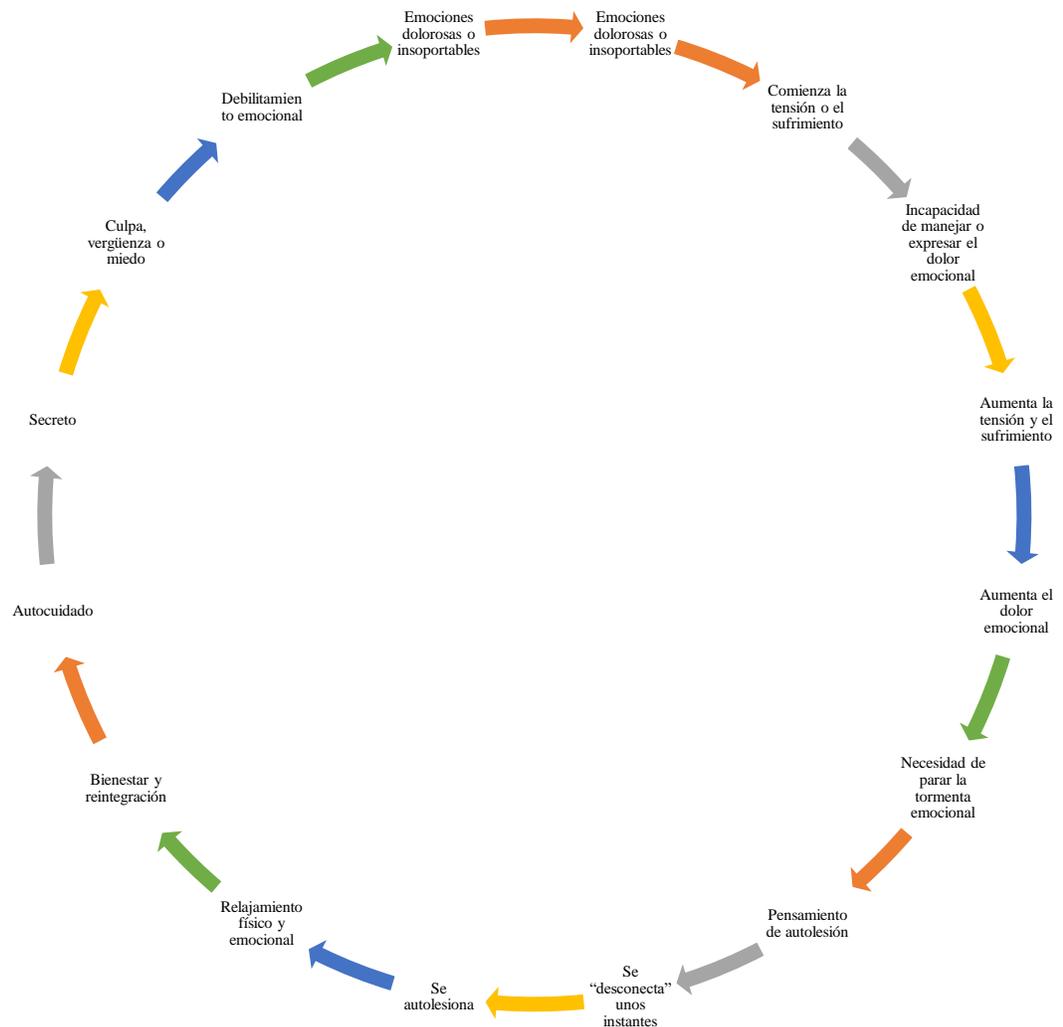
2. Padres alcohólicos:
  1. Desarrollo de problemas emocionales.
  2. Sentimientos de culpa
  3. Angustia
  4. Ansiedad
  5. Vergüenza/secretos
  6. Dificultad al establecer relaciones interpersonales
  
3. Violencia intrafamiliar:
  1. Problemas de agresividad
  2. Dificultades de interacción social
  3. Baja autoestima
  4. Vivir a la defensiva
  5. Desconfianza
  
4. Padres que se autolesionan:
  1. Dinámica social tormentosa
  2. Imitación
  
5. Enfermedad terminal de familiar cercano/ muerte de un familiar cercano:
  1. Sentimientos simultáneos y contradictorios
  2. Culpa/castigo
  
6. Expectativas extremadamente elevadas:
  1. Sentimientos de fracaso ante las expectativas
  2. No sentirse querido
  3. Baja autoestima
  4. Depresión
  
7. Acoso escolar (*bullyng*):
  1. Víctima de maltrato psicológico, verbal o físico.
  2. Acoso por parte de compañeros, maestros, padres de familia.
  3. Depresión y ansiedad
  4. Pensamientos pesimistas

5. Sentido de amenaza, inseguridad, miedo.
  
8. Miedo y vergüenza de la pubertad o del desarrollo sexual:
  1. Relaciones frágiles
  2. Inseguridad
  3. Baja autoestima
  4. Presión social para crecer

Estos escenarios me permitieron contextualizar este tipo de práctica y acercarme a la comprensión de la toma de decisiones de las personas que se está cortando, en relación con los elementos que confluyen en las narrativas que los sujetos elaboran sobre el acontecimiento de las autolesiones en su vida, porque con cada experiencia que comparten dan cuenta de las tormentas emocionales que los atacan y los llevan por el camino del *cutting* como una alternativa en su vida.

En este mismo sentido, el acto de la autolesión se puede comprender como una forma de afrontar el presente y la realidad para algunas personas, por ello es que una de las características que presenta es su carácter repetitivo, es decir que la persona vuelve a lastimarse cuando los sentimientos abrumadores regresan. Santos (2011), en su libro titulado *Autolesión: qué es y cómo ayudar*, hace referencia al ciclo por el que pasan algunos sujetos que se autolesionan. En el que se aprecia cómo es que la persistencia de emociones dolorosas origina procesos que van desde estados de ánimo abrumadores hasta que se alcanza cierto grado de tranquilidad gracias a la autolesión; sin embargo, el sentimiento de angustia vuelve a aparecer, lo que hace que la necesidad de la autolesión surja otra vez (véase el Diagrama 1).

**Diagrama 1. El ciclo de las autolesiones**



Fuente. Elaboración propia con información de Santos (2011), Autolesión: qué es y cómo ayudar

Cabe precisar que este ciclo no determina la conducta del sujeto que decide cortarse, si bien es cierto que puede pasar por algunas etapas, no significa que esto sea algo que lo defina. El diagrama solo es un referente que ayuda a comprender mejor la práctica de las autolesiones, pero sobre todo al sujeto que decide hacerlo. Es importante precisar que cada persona que decide cortarse tiene un por qué y un para qué, si se contempla el proceso general ayuda para evitar juicios tales como: “lo hace por imitar”, “lo hace para llamar la atención”, “ya se le pasará”, “es una moda”, entre otras expresiones que se dicen cuando se vive este acontecimiento.

La revisión del estado de la cuestión me permitió observar que un gran número de las investigaciones se enfocan en la determinación de las causas y factores asociados a estas prácticas, de manera que la perspectiva de los sujetos se deja de lado, por lo que considero pertinente plantear un acercamiento su historia, desde su perspectiva y en su contexto. Esto podría complementar el posicionamiento psicológico que prevalece en los estudios publicados sobre *cutting*, en los que se focaliza la relación causa-efecto de una patología o síndrome que requiere intervención médica para curarse. Considero que es importante plantear una perspectiva de comprensión que aborde la dimensión social de este fenómeno, pues ahí se ubican las relaciones familiares o de amistad que participan en los procesos de socialización de la realidad. Por ello pongo el énfasis en que las autolesiones son una manifestación cultural de la violencia que forma parte del mundo en que se vive, es decir que se trata de un aprendizaje cultural que se incorpora a través de la socialización de los roles que podemos y queremos jugar. Si la violencia es cultural, el *cutting* también puede estudiarse como una de sus manifestaciones culturales, negar la importancia de la cultura en la configuración del sujeto, es negar su historia, su identidad, es negarlo a él.

La comprensión de la práctica del *cutting* puede enriquecerse con otras perspectivas de análisis, como la sociocultural, que vayan más allá de la caracterización de patologías que se ha construido desde la perspectiva de la psicología médico-conductual. En este sentido, considero pertinente el planteamiento de Berger y Luckmann (1968) acerca de que “el individuo no nace miembro de una sociedad, nace con una predisposición hacia la sociedad y luego llega a ser miembro de una sociedad” (pág. 162). Lo cual permite comprender que el aprendizaje de la violencia inicia en primer momento en el seno de una familia, pues ella es la encargada de transmitir los valores y el estilo de vida que poseen, es decir que dotan al nuevo ser social de aquello que va a utilizar a lo largo de su vida, se trata de un aprendizaje que lo habilita para convertirse en ciudadano de una sociedad.

En este sentido me parece que es necesario tomar en cuenta que los aprendizajes sobre la violencia tienen lugar en el proceso socialización primaria, por ello es importante dirigir la mirada hacia el entorno familiar, pues en ese núcleo se enseñan, aprenden e interiorizan patrones de comportamiento, mediante el lenguaje, los actos, las reglas y el ejemplo. Aunque por otra parte hay que señalar que la socialización primaria también ofrece al sujeto experiencias donde se presentan

multiplicidad de escenarios entre los que se crean grietas que hacen evidente nuestra condición humana de apertura al cambio y la transformación del mundo al que llegamos.

Berger y Luckmann (1968) refieren que en la socialización primaria adquirimos los esquemas de conocimiento que permiten nuestra propia interpretación del mundo, no obstante, precisan que estas interpretaciones no se dan naturalmente, requieren ser aprendidas: “esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo <asume> el mundo en el que ya viven otros” (pág. 163). Es decir, llegamos a un mundo que está construido por lo que nuestra adaptación resulta difícil y cada acontecimiento que nos toca vivir “siempre dejará una marca, una huella, una cicatriz, una herida incurable” (Mèlich, 2013, pág. 28). De esta manera se forma nuestro pasado, por lo que conocerlo ayuda a comprender y comprendernos como sujetos sociales.

Las estructuras de significación que proporciona la familia ayudan para incorporarnos a la sociedad. Ésta, a su vez, se encarga de proporcionar nuevos aprendizajes relacionados con lo social en donde se ponen en práctica los aprendizajes de la socialización primaria y se fortalecen los procesos reflexivos que permiten modificar lo necesario con el objetivo de integrarse a la sociedad y desempeñar nuestro papel.

En palabras de Berger y Luckmann (1968): “La socialización secundaria es la internalización de <submundos> institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento” (pág. 172). Esta socialización secundaria se adquiere en el exterior, en el contacto y relación con terceros, de los cuales se aprende nuevo conocimiento que sirve para relacionarse con individuos que ya no forman parte de nuestro círculo inmediato, que ya no son familia.

En este sentido, propongo una reflexión del *cutting* desde la perspectiva que ofrecen los procesos de socialización primaria y secundaria, pues esto permitirá considerar tanto los elementos del núcleo familiar y de otros espacios de socialización secundaria que inciden en la toma de decisión de los sujetos para realizar prácticas de autolesión. Esto permite focalizar el contexto social de los estudiantes y el proceso de socialización secundaria que viven en las relaciones que establece en la escuela y con una sociedad que les brinda información que cambia de manera constante. Este proceso les permite entrar en contacto con individuos totalmente opuestos o muy similares a ellos,

lo que proporcionan nuevos aprendizajes que se van asimilando poco a poco o se establecen puntos de contraste con lo que ya sabían. El contacto y las relaciones con los amigos, compañeros y medios de comunicación proporcionan oportunidades para ver el mundo desde otras perspectivas.

Por otra parte, me parece interesante observar lo que acontece en la esfera de la amistad que se configura en el proceso de socialización secundaria, ya que en ella aprenden comportamientos que les ayudan a adaptarse al grupo y pueden estar relacionadas con conductas límite o de autolesión. Le Breton (2017) señala que “el rasgo común de estas conductas juveniles consiste en la exposición deliberada al riesgo de lesionarse o de morir...” (pág. 37), además hace énfasis en el poder que puede llegar a tener un grupo de amigos en nuestro desarrollo individual.

En diferentes investigaciones se habla de las “causas” que generan la práctica del *cutting* en los adolescentes (Carvajal *et al.*, 2014; Coloma, 2017; De Mauer y May, 2015; Delgadillo-González *et al.*, 2014; Flores, 2017; Scilletta, 2009), en la mayoría se trata de establecer una relación de causa-efecto entre los factores identificados como detonantes y la conducta individual del sujeto. Por lo que considero que la perspectiva de Le Breton (2017) abre una veta para la investigación cuando refiere que los amigos constituyen una esfera con poder en la que nos redescubrimos como sujetos con otros sujetos, capaces de aprender y de enseñar, es decir que no se trata solo influenciar al otro, sino de aprender con el otro.

Asimismo, es importante precisar que la convivencia cotidiana con otros nos va dotando de distintas formas de apropiarnos del mundo, entre las cuales se encuentran aquéllas con las que aprendemos a sufrir el mundo, es decir, las que nos confrontan con nuestra condición de fragilidad, con lo que nos duele y rebasa, de tal manera que nos hace buscar una salida. En este sentido, me parece conveniente la observación de Velázquez (2016), quien refiere que el *cutting* se lleva a cabo por dolor emocional, por rebeldía o por comportamientos arriesgados. Por ello me parece importante abordar el estudio de estas prácticas en el contexto de la socialización secundaria, es decir, en el contacto con los otros, espacio que da lugar a la apropiación de comportamientos que son compartidos y legitimados por un grupo. Esta perspectiva me permitió pensar que la práctica del *cutting* no surge de manera espontánea en el sujeto y enfocar la reflexión en las ideas que se construyen e intercambian en el exterior, en la relación con los demás, en la manera cómo se

relaciona con la vida de los otros, pues ahí también se aprende la forma en que se afrontan los problemas.

Berger y Luckmann (1968) describen la manera en que se construyen estos aprendizajes en lo que ellos llaman los submundos de la socialización secundaria: “Además los submundos también requieren, por lo menos, los rudimentos de un aparato legitimador, acompañados con frecuencia por símbolos rituales o materiales” (pág. 173). Esto me permite pensar en la manera en que la práctica del cutting se legitima cuando se acepta y se asimila como una nueva forma de respuesta a una situación que se vive, en tanto que hay otros que así lo hacen y, lo más importante, hay otros que viven lo mismo, con los que me puedo sentir identificada.

Me parece interesante reflexionar sobre lo que sucede mientras enfrentamos situaciones problemáticas en la vida, sobre todo, si focalizamos que esto ayuda a desarrollar determinados aprendizajes para la resolución de conflictos. Este aprendizaje se hace evidente cuando los individuos se descubren capaces de solucionar conflictos sin utilizar la violencia a pesar de las condiciones del contexto, Mèlich (2013) comenta al respecto que “nuestra herencia no es definitiva. Porque lo propiamente humano es la provisionalidad, la gramática no es algo ya acabado, algo que tenga que ser asumido por completo. Siempre está abierta” (pág. 14), es decir que la forma de solucionar situaciones que nos desbordan no tiene un manual de pasos a seguir, en ese sentido, la práctica de las autolesiones puede constituir un aprendizaje que no tiene receta. La autoviolencia pues adquiere diferentes sentidos y significados de acuerdo con las experiencias singulares de los sujetos que la viven.

Por otra parte, es pertinente reflexionar sobre el papel que juegan las técnicas de enseñanza en la socialización secundaria: “El acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización primaria se da casi automáticamente; en la socialización secundaria debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas, debe hacérselo sentir al individuo como algo <familiar>” (Berger y Luckmann, 1968, pág. 178). La importancia que tienen la escuela en esta socialización secundaria es de gran relevancia para fortalecer todo lo que se aprendió en la socialización primaria, pues es en este espacio donde nos vamos reafirmando, como sujetos y como resultado de una internalización temprana que se pone a prueba y a disposición de ser transformada.

En este sentido, el acercamiento a la experiencia de los sujetos se enfocó en los acontecimientos que forman parte de un pasado donde se confrontaron con la práctica de *cutting* como una forma de autolesionarse, acontecimiento que hizo evidente su condición humana y la transformación de su realidad se hizo necesaria, tal como lo menciona Mèlich (2013):

La vida cambia (o puede cambiar), porque cada ser humano desea. Somos seres deseantes, anhelantes, <en busca de> y por lo mismo, carentes, ausentes <en falta>. Esta es, sin duda alguna, una de las causas de nuestra condición doliente. Seguramente se podría argumentar que para liberarnos del sufrimiento lo mejor sería dejar de desear, exorcizar el deseo, pero antropológicamente esto no es posible. Deseamos a nuestro pesar (pág. 15).

De esta manera es que decidí enfocar mi investigación a la comprensión de los sentidos y significados que una estudiante y un docente le otorgaron a la práctica del *cutting*, pero no desde una perspectiva psicológica, que se adscribe a un posicionamiento galileano, sino más bien desde un posicionamiento que Mardones y Ursúa (2010) considerarían dentro de la tradición aristotélica, en la que se busca comprender al ser humano, con todas las posibilidades que ello significa y engloba, no se trata de resolver un problema o curar a alguien, sino de llegar a comprender la práctica del *cutting* dentro del mundo y la vida de dos sujetos particulares.

### **3.2 Categorías teóricas**

Dentro de la investigación seleccioné cuatro categorías que me ayudaron para la comprensión de las prácticas de autolesión. En un primer momento pensé que al ser el cuerpo el escenario donde se realizan los cortes era necesario explorar esta construcción. Sin embargo, con el avance de la investigación tuve un desplazamiento epistémico hacia la corporeidad, que se convirtió en la principal categoría que me ayudaría a entender los sentidos y significados que se construyeron en torno al *cutting*. Otra categoría útil fue la estigmatización, ya que me ayudó a comprender los señalamientos que se emitieron en contra de los sujetos que se cortan. La socialización y la dinámica grupal fueron la tercera y cuarta categoría que hicieron evidente una nueva mirada, pues cobraron relevancia los sujetos con los que se comparte un tiempo y un espacio.

### 3.2.1 De cuerpo a corporeidad

El sujeto que toma la decisión de cortarse utiliza su cuerpo para hacerlo. En el contexto de esa acción el cuerpo se convierte en la hoja de papel en la que expresa una historia que sucedió antes de cada corte. Le Breton (2017) menciona que el sujeto puede optar por “recurrir al dolor autoinfligido y controlado para desactivar un sufrimiento que escapa a todo control porque se lo encuentra inevitablemente en los hechos de la vida personal” (pág. 15), es decir que ofrece la posibilidad de expresar sin palabras la situación que se vive.

El sujeto que se corta rompe con los estándares hegemónicos del manejo de emociones. Es él quien decide cómo hacerlo y con esa toma de decisión rompe con lo instituido, lo cual puede crear caos en los esquemas que la sociedad nos ha impuesto para gobernar nuestra vida a través de nuestro cuerpo, desde esta perspectiva la práctica del *cutting* puede ser leerse como una lucha que encara esas imposiciones y busca alternativas.

Históricamente el cuerpo ha sido menospreciado, Mèlich (2013) sostiene que “los humanos hemos inventado la metafísica para poder hacer frente al temor de vivir en un mundo incierto” (pág. 52), esta rama de la filosofía se encargó desde los primeros filósofos de dejar aparte al cuerpo, mediante el establecimiento de lo *absoluto*, es decir, lo que no cambia, lo que estará presente siempre, lo intemporal. Desde esa mirada, se le da un papel relevante al alma, pues el cuerpo no tiene cabida por ser algo en constante transformación.

Posteriormente, el pensamiento de Descartes establece un paradigma en el que es cuerpo y sus sentidos son motivo de desconfianza para el conocimiento, “para ello recurre a un medio típico de los metafísicos, desconfiar de los sentidos, del cuerpo” (Mèlich, 2013, pág. 55), esta desconfianza se establece porque los sentidos y el cuerpo son cambiantes, es decir que no hay una verdad absoluta en ellos, no hay generalidades que los pueda englobar y definir, pues cada sujeto y cada cuerpo pueden percibir diferentes cosas.

Con el paso del tiempo, la influencia de estas verdades metafísicas incidió en el menosprecio del cuerpo ante la razón, el alma y lo trascendente. Por otra parte, Le Breton (2002) refiere que “Las representaciones sociales le asignan al cuerpo una posición determinante dentro del simbolismo general de la sociedad” (pág. 13). Dichas representaciones han cambiado a lo largo de la historia

en relación con determinadas corrientes de pensamiento hegemónico que se instala en el pensamiento común: “La concepción que se admite con mayor frecuencia en las sociedades occidentales encuentra su formulación en la anatomofisiología, es decir, en el saber que proviene de la biología y de la medicina” (Le Breton, 2002, pág. 13), en esta perspectiva del cuerpo prevalece un sentido individual y científicista, en el que los discursos de la biología y la medicina se convierten en el referente común del funcionamiento del cuerpo.

La concepción del cuerpo anatomizado que tiene como modelo al hombre de Vitrubio de Leonardo Da Vinci se convirtió en una de las grandes verdades que instaló la representación del cuerpo humano simétrico, perfecto y equilibrado. Por lo que aquellos cuerpos que no coinciden con esta imagen se perciben como cuerpos imperfectos, enfermos o incompletos.

Otra de las ideas que han incidido en la representación los cuerpos es la de concepción del cuerpo como máquina que planteó Descartes:

Todo cuerpo es una máquina y las máquinas fabricadas por el artesano divino son las que mejor están hechas, sin que por eso dejen de ser máquinas. Si solo se considera el cuerpo no hay ninguna diferencia de principio entre las máquinas fabricadas por los hombres y los cuerpos vivos engendrados por Dios. La única diferencia es de perfeccionamiento y de complejidad (citado por Le Breton, 2002, pág. 76).

Le Breton (2002) reflexiona sobre las implicaciones que tiene el hecho de concebir al cuerpo como una máquina, principalmente observa que en ello existe una negación del ser humano, es decir, de las cualidades que nos hacen diferentes: “los sentidos, la experiencia que el hombre tiene del mundo no son fuentes fiables de conocimiento si la razón no las purifica previamente” (pág. 78). Desde la mirada cartesiana, el razonamiento es lo que hace funcionar a las máquinas humanas, por lo que se privilegia la idea de que podemos ser programados para funcionar de acuerdo con los pensamientos legitimados de cada época. Durante la revolución industrial, se exacerbó el valor del cuerpo como mano de obra, los sujetos se convirtieron en productores, igual que sus grandes maquinarias, se fue administrando la vida de los empleados de tal forma que sus rutinas se convirtieron en algo mecánico, que se repetía día tras día.

Esta idea de la administración de la vida es descrita por Foucault (citado por Le Breton, 2002) cuando dice que:

El gran libro del Hombre-máquina fue escrito simultáneamente en dos registros, el anátomo-metafísico cuyas primeras páginas fueron escritas por Descartes y continuadas por los médicos y filósofos: el técnico-político, constituido por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios, y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo (...) el hombre máquina de *La Mettrie* es, al mismo tiempo, una reducción materialista del alma y una teoría general del adiestramiento, en cuyo núcleo reina la noción de “docilidad” que une al cuerpo manipulable el cuerpo analizable (citado por Le Breton, 2002, pág. 79).

Foucault (citado por Le Breton, 2002) analiza algunas de las instituciones que existen en la sociedad y las relaciones que guardan con el sujeto, una de las teorías que propone es la administración de los cuerpos y de la vida a través del adiestramiento por medio de los discursos hegemónicos vigentes en un determinado tiempo y espacio. Estos discursos son característicos de ciertos grupos con el poder de desvanecer la importancia del cuerpo, esto con el propósito de favorecer su uso y explotación, de manera que denuncia que muchas de las políticas de cuidado del cuerpo tienen un interés utilitario.

Una idea más que incide en la manera en que pensamos el cuerpo es la idea de belleza que se desprende de los estándares universales que definen la perfección del cuerpo en función de la visión de la sociedad. La imagen de cuerpos perfectos genera estereotipos para los hombres y las mujeres y establece conceptos hegemónicos de belleza corporal que responden a los intereses de la mercadotecnia y el consumismo.

En este contexto, considero que es muy importante pensar en el cuerpo como un lugar propio, un lugar que nos pertenece, que nos diferencia y nos da identidad. Se requiere que reflexionemos de qué manera permitimos que los demás decidan sobre lo que acontece en nuestro cuerpo. Pues muchas veces cedemos este privilegio a las instituciones, cuya mirada es homogeneizadora, en palabras de Estrada-Mesa y Espinal-Correa (2012): “la objetivación y la cosificación del cuerpo se evidencian como el principal fundamento cultural del orden social contemporáneo” (pág. 87). Nos ven como algo que tienen que debe cumplir con ciertos patrones de conducta preestablecidos.

Los discursos hegemónicos que prevalecen en los diferentes ámbitos de nuestra vida también manejan una objetivación de lo que es el *cutting*, se ha definido como una conducta patológica, una enfermedad de la mente, un problema y un estigma; representación que se ha instalado en el pensamiento del sentido común de los sujetos.

De acuerdo con estos discursos, el sujeto debe aprender a controlar su cuerpo y por ende sus emociones. Las ideas de control-autocontrol, regulación-autorregulación se promueven a través de discursos del “tú puedes hacerlo”, siempre y cuando te apegues a las normas de comportamiento establecidas, porque a pesar de que pareciera que es tu cuerpo y tus emociones los discursos los controlan lo administran y establecen el camino a seguir.

Por ello considere pertinente pensar el cuerpo desde otros referentes para reflexionar sobre las prácticas de autolesión, por ejemplo, el pensamiento de Le Bretón (2017) me permitió observar que el hecho de que los cortes de quienes practican el *cutting* se hacen sobre la piel le da una dimensión comunicativa, pues la piel es la frontera con el mundo, con los otros: “la piel es un umbral, al mismo tiempo instancia de apertura y de cierre al mundo según la voluntad del individuo. Frontera simbólica entre él afuera y adentro, lo exterior y lo interior, el otro y el uno, fija un límite móvil y de introyección del sentido, encarna la interioridad” (pág. 50). La piel es un medio de comunicación con los otros, pero también es un límite que nos resguarda, es lo que mostramos al mundo, pero también es lo que nos separa de lo externo.

Los cortes en la piel se convierten en cicatrices que cuentan historias, en este sentido la concepción médico-anatómica del cuerpo-piel resulta insuficiente para pensarlo como el portador de historias, experiencias y vivencias. Por ello decidí que la categoría principal de mi trabajo de investigación fuera la de corporeidad, ya que, de acuerdo con Mèlich (1994), permite expandir el alcance del concepto de cuerpo más allá de su condición fisiológica: “El cuerpo no es equivalente a la corporeidad. Cuerpo y corporeidad no se oponen al modo de un dualismo antropológico, sino que la corporeidad asume la dimensión física del cuerpo y se convierte en sujeto”, (pág. 78). Es decir que trasciende la idea de lo físico para llegar al sujeto, se reconoce a la persona, que actúa, siente, piensa, construye, modifica, en otras palabras, como un sujeto que tiene el poder de tomar decisiones.

En palabras de Mèlich (1994), la corporeidad del ser humano “es la vida trascendiendo en el organismo a lo meramente orgánico” (pág. 78), es la vida vivida, los sentidos que vamos creando, con base en lo que nuestro cuerpo experimenta como realidad, pasa de ser una cuestión objetiva a una de dimensión subjetiva, porque cada quien le otorga un valor particular a cada experiencia que

lo atraviesa, además de que cada vivencia nos reconfigura, es decir que se trata de un proceso de significación en constante cambio:

[La corporeidad] “remite a un escenario móvil, a un espacio marcado por el tiempo, por el cambio, por las infinitas e inacabables transformaciones. [...] Como ser corpóreo cada humano es espacio y tiempo, es el resultado de la tensión espaciotemporal entre pasado, el presente y el futuro” (Mèlich, 2013, pág., 23).

Somos seres que se van construyendo y reconstruyendo en este transitar por el tiempo. Por lo que el propósito de la investigación es comprender a los sujetos que ejercen prácticas de *cutting* como seres corpóreos, cuyos cuerpos han vivido experiencias y acontecimientos. Se trata de escuchar los sentidos y significados que los sujetos han construido a través de su vida en relación con el acontecimiento de la práctica del *cutting*.

### **3.2.2. De la socialización a la dinámica grupal**

La categoría de dinámica grupal también forma parte de los referentes teóricos que me apoyaron en el desarrollo de esta investigación. La entiendo desde la perspectiva del fenómeno de socialización secundaria que tiene lugar en la escuela, en ese sentido me permitió focalizar el análisis de ese proceso al interior de la vida áulica para comprender al *cutting* en el contexto de la vida de cada uno de los sujetos que participaron en la investigación. Además, me permitió identificar la relevancia que tienen las esferas en las que se da la interacción social en los procesos de construcción de la realidad y, al mismo tiempo, en el tipo de relaciones que se establecen con los otros.

En este sentido, me parece pertinente la reflexión de Berger y Luckmann (1968) sobre la trascendencia que puede tener el proceso de socialización secundaria en la dinámica grupal: “En la forma compleja de la internalización, yo no solo <comprendo> los procesos subjetivos momentáneos del otro <comprendo> el mundo en que él vive, y ese mundo se vuelve mío” (pág. 163). Es decir que la socialización me permite comprender al otro, al mismo tiempo que internalizo el mundo, ese que ya está dado y en el que nuestra vida se va construyendo con ayuda de los otros:

“solamente cuando el individuo ha llegado a este grado de internalización puede considerársele miembro de la sociedad” (Berger y Luckmann, 1968, pág. 164).

Internalizar el mundo es aprender de él a través de lo que los otros nos enseñan, pero es importante puntualizar que esto no se limita al ámbito cognitivo, sino que abarca la dimensión emocional: “el niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean estas cuales fueren, la internalización se produce solo cuando se produce la identificación” (Berger y Luckmann, 1968, pág. 165), cuando nos identificamos con el otro entran en juego las emociones y la internalización de ciertos roles, reglas, normas se hace más fácil.

La familia, que es la primera esfera con la que estamos en contacto, es la que nos adentra en la sociedad, el hecho de nacer en determinado lugar y tiempo incide en los significantes que se nos proporcionan y servirán de referente para comprender el funcionamiento social en un espacio y tiempo determinados, lo cual nos permite ser socialmente eficaces dentro de ella. No obstante, el contacto con otras esferas, tales como la escuela, los amigos, la iglesia, ponen a prueba lo que se aprendió y al mismo tiempo ofrecen elementos para reestructurar algunos aprendizajes que se creían cimentados.

Precisamente, uno de los propósitos que estableció en esta investigación fue acercarme a los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela para observar las grietas por las que se abren camino una práctica como el *cutting* para instalarse como parte de la vida de los niños. Mi interés era conocer cómo es que los niños aceptan y deciden poner en práctica al *cutting*, pues considero que durante este proceso de socialización se puede observar de qué manera lo externo nos influye, nos altera, nos modifica, pero sobre todo como nos identificamos con lo externo, lo adoptamos y lo integramos como parte de la vida que vamos construyendo. En este sentido, puedo decir que la socialización atraviesa completamente al sujeto.

Si se considera que en los espacios colectivos en los que tiene lugar la socialización secundaria, cobra sentido focalizar la dinámica grupal que se vive al interior del aula y que se concibe como responsabilidad del docente para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque sabemos que estos procesos se generan entre todos los integrantes de un grupo. Por eso es que decidí enfocar mi investigación en la experiencia de un docente que se confrontó con la práctica

del *cutting* de sus estudiantes del nivel de educación primaria. Consideré pertinente enfocar el análisis de lo que sucedió en su aula mediante la categoría de dinámica grupal, pues lo que me interesaba comprender era la manera en que el docente creó sentidos y significados de estas acciones y cómo se relacionó con lo que se vivió en su grupo.

En este sentido, considero necesario precisar que entiendo la categoría de dinámica grupal de una manera distinta a la concepción que se vincula de manera directa con las técnicas de enseñanza que se utilizan para gestionarla al interior del aula de aprendizaje. La manera en la entiendo se vincula con las relaciones que se establecen entre los integrantes del grupo, de acuerdo con las características de la interacción de los sujetos, tal como lo mencionan Bermúdez y Pérez (2002):

La dinámica de grupo se refiere a lo que pasa en el interior del grupo a lo largo del interactuar de las personas que forman parte de él. Es el proceso y resultado de la interacción de todos los factores que constituyen la situación del grupo... algunas de estas fuerzas son los llamados factores individuales, que como su nombre indica se constituyen por la personalidad de cada individuo, sus experiencias previas, su ideología, sus valores, sus expectativas y necesidades, su motivación, así como por la historia y el modo de constitución del grupo mismo, las interacciones, subgrupos y relaciones con otros grupos. Otras fuerzas son los factores instrumentales (...) ambientales (...) contextuales (...) (pág. 11).

La definición anterior habla de todo lo que entra en juego en un grupo, considera que cada estudiante tiene una historia de vida que lleva al aula y eso genera un encuentro de diversas realidades al interior de las aulas, pues cada sujeto aporta diferentes cosas día con día. En este sentido, el aula cobra vida a través de cada una de las interacciones que surgen en su interior, pues además de lo que cada sujeto aporta, es necesario considerar lo que el ambiente y el contexto aportan a esa vida; sin olvidar el carácter móvil de lo que se crea cada día y da como resultado la configuración del grupo a través de la comunicación.

### **3.2.3 Estigmatización**

De acuerdo con Goffman (2006): “La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías” (pág. 11). Lo cual es importante para los sujetos porque sirve como

referente para la constitución de su propia identidad. Por otra parte, es importante considerar que cuando el sujeto no empata con esta categorización que se hace de las personas se establece una relación con la visión que se tiene de estigma en determinada época. Conviene entonces acotar el significado de estigma: “los antiguos griegos... crearon el término *stigma* para referirse a signos corporales con los que se intentaba exhibir algo malo... los signos consistían en cortes o quemaduras en el cuerpo” (Goffman, 2006, pág. 11).

Lo cual tiene una estrecha relación con los sujetos que se cortan, ya que el hecho de mantener en secreto esta práctica está relacionado con la interiorización previa que los sujetos han realizado de lo que hacen los individuos normales, es decir, los que tienen una identidad social aceptable. Saben que en el momento en que su secreto salga a la luz empezarán a ser señalados por los demás, hablarán de ellos con los otros y crearán una estigmatización alrededor de ese sujeto, estigma que los perseguirá mientras existan personas que conozcan su secreto.

Los niños que se cortan suelen estar acompañados por la estigmatización que se crea por aquellos sujetos que no comparten esas ideas: “no todos los atributos indeseables son tema de discusión, sino únicamente aquellos que son incongruentes con nuestro estereotipo acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos” (Goffman, 2006, pág. 13), por eso son señalados y tratados como “raros”, “locos”, entre otros estigmas que van surgiendo.

Los estigmas que acompañan a los sujetos se interiorizan a tal grado que en un determinado momento hacen que el mismo sujeto se identifique con una serie de descalificativos, pues lo interiorizan y terminan por creer que es cierto, lo que genera que la práctica del *cutting* cambie de sentido y significado en la vida de estos niños. De hecho, en muchas ocasiones la influencia del estigma puede hacer que el comportamiento se corresponda con las características que les imponen los otros que, por sus propias ideas, por eso esta categoría se convirtió en un punto de análisis en la construcción de sentido y significado.

### 3.3 La narrativa como metodología de la investigación

La metodología de la investigación fue cualitativa con un enfoque biográfico narrativo que se caracteriza por centrarse en las subjetividades como construcciones que se van realizando en la cotidianidad. Flick (2015) refiere que “la investigación cualitativa parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudios y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada” (pág. 20). Por ello es que enfoqué mi investigación en el contexto de la cotidianidad de los sujetos, lugar en el que se va edificando su realidad, pues el objetivo fue acercarme a esa visión que da cuenta de su historia de vida y todo lo que la configura.

En este sentido, decidí utilizar la metodología narrativa con el objetivo de comprender los sentidos y significados que alumnos y docentes de educación primaria le dan a la práctica de *cutting* la metodología que se utiliza es la narrativa. Ya que esta metodología se caracteriza por darle la palabra a los sujetos de la investigación y precisamente me interesaba que fueran ellos quienes reconstruyeran la experiencia que tuvieron con la práctica del *cutting*. Lo cual fue posible a través de los relatos que surgieron en el diálogo que establecí con ellos en relación con los aprendizajes que han adquirido y que los han ido configurando a lo largo del tiempo.

La narrativa como metodología me permitió acercarme a los otros a través de lo que me contó de su experiencia, por ello es importante establecer la concepción que tengo de una narrativa, pues ella constituyó el elemento de análisis en mi investigación. Así pues, se trata de un “texto que articula la experiencia, la expresa, la interviene, la inscribe, la constituye, la transmite” (Ripamonti, 2017, pág. 85). Esto a través del ejercicio de la organización de una trama de eventos en un orden temporal y espacial que les proporciona un sentido y significado singular. Estas cualidades de la narrativa permitieron que los otros se hicieran presentes. A través de sus historias compartieron y dieron cuenta de su vida y los aspectos que han configurado el sentido de su vida, de cómo a lo largo del tiempo se fueron convirtiendo en la persona que narra y da cuenta de sus concepciones de diferentes temáticas.

Cuando se retoma la articulación de la experiencia es fundamental que se reconozca la subjetividad que la caracteriza, debido a que la experiencia reside en cada uno de los sujetos como construcción

propia y única. Larrosa (2011) menciona que “la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo *le* pase, es decir, que algo *le* pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera. Se trata, por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto”. (pág. 90). Con base en esto consideré que la narrativa era el medio apropiado para que el mismo sujeto diera cuenta de lo que le pasó y de cómo lo afectó, eso que *le* pasó, ya que se trata de algo único, esta metodología me permitió cumplir con mi objetivo de acercarme a la comprensión del *cutting* como un acontecimiento que nadie vive de la misma forma.

La metodología narrativa reconoce que una de las características que poseemos como humanos es la capacidad de contar historias, es algo que nos gusta y disfrutamos. Mèlich (2019) alude a la categoría de *homo narrans*, es decir, nos describe como seres que narramos lo que hemos vivido, a través de nuestro paso por el tiempo; también señala que cuando rememoramos cualquier historia de nuestro pasado existe una interpretación del hecho, es decir que podemos omitir detalles o centrar la narración en otros, sin embargo, la trama seguirá existiendo ya que puede reflexionarse desde el presente. Pensar el pasado desde el ahora permite que los acontecimientos adquieran un significado diferente, en ello reside la trascendencia de la experiencia narrada.

La metodología narrativa plantea el reto de un acercamiento a los sujetos desde un posicionamiento que sea capaz de reconocer al otro como parte de un mundo del que también formamos parte, es decir que requiere que se tenga en cuenta que estamos unidos en esta multiplicidad de existencias en la que inscribimos nuestras experiencias en un tiempo y un espacio que compartimos en una correlación en la que vamos construyendo sentido y significados. Berlanga (2014) reconoce esta correspondencia cuando menciona que:

Somos sujetos —subjetividades que se saben a sí mismas— en tanto nos vamos haciendo cotidianamente en nuestra relación con lo que aparece fuera de nosotros, lo otro, los otros. No estamos instalados en una mismidad lejana al mundo: vivimos como si afuera de nosotros mismos y somos en ese sentido seres ex -céntricos: vivimos en la salida del mismo mundo, a lo otro y al otro, como modo de dar-nos cuenta de nuestra mismidad. Nuestra vida como conciencia es un estar en-con-el mundo, es ser mundo-con-otros, (pág. 7).

En este sentido, la metodología narrativa me permitió comprender que el hecho de trabajar con sujetos demanda que se tenga presente esta condición de nos-otros como una construcción que

vamos formando en este mundo. Es decir que me ayudó para mantenerme alerta para evitar que mi mirada redujera a los sujetos de la investigación a meros objetos de información. También me ayudó a reconocer que su experiencia está vinculada conmigo porque habitamos este mundo. La narración de los acontecimientos que vivieron en el pasado se hizo relevante para comprender su ahora, su presente se constituyó en un ejercicio de construcción de sentido y significados a través de la reflexión que los sujetos elaboraron sobre sí mismos en la narración de su pasado. La reconstrucción de esa experiencia fue a lo que busqué con la entrevista dialógica. Cabe precisar que entiendo experiencia tal como lo propone Larrosa (2011), quien menciona que “es <eso que me pasa>... algo que no depende de mí saber, ni mi poder, ni de mi voluntad”, por lo que debe comprenderse como algo única y singular, es decir que podemos habitar un mundo, pero cada acontecimiento nos construye de formas diferentes y las percepciones que elaboramos nos diferencian de los demás en ese mundo compartido.

Portelli (1993) también hace referencia a la relación que se establece con el otro cuando dice que “hablar del otro como sujeto no basta, mientras no nos veamos a nosotros mismos como sujetos entre otros, mientras no ubiquemos el tiempo en nosotros y no nos ubiquemos nosotros en el tiempo” (pág. 218). Esto me sirvió para comprender que el diálogo que se establece con el entrevistado también nos construye, su experiencia se convierte en mía, en algo que se comparte, sin embargo, lo que significó esa experiencia para el entrevistado, difícilmente será lo mismo que significa para mí, por eso, sus narraciones se mantuvieron en el foco de interés de mi investigación.

En este sentido, la metodología narrativa me permitió dar cuenta en cada historia de la perspectiva del sujeto sobre los acontecimientos que vivió, pero también me ayudó a vislumbrar los sentidos y significados que elaboraron en torno a cada acontecimiento. Lo cual me mantuvo atenta y en disposición de escuchar las verdades de las historias que cuenta, es decir que pude establecer la diferencia entre el concepto de verdad con mayúscula de los discursos hegemónicos de una sociedad de la verdad con minúscula de la historia singular y particular que cada sujeto construye. Ripamonti (2017) advierte que “la experiencia como testimonio, expresa acontecimientos, efectos y contraefectos de prácticas institucionalizadas, agenciadas, padecidas, etc.” (pág. 88), por lo que identificar las metanarraciones o las verdades requiere de un conocimiento previo de ellas.

Plantear el acercamiento a las historias o narraciones de los sujetos implica reconocer que no nos acercamos a una verdad del suceso, sino al sentido que tiene para el sujeto expresar su verdad, su vivencia:

Cuando hay acuerdo de reconocer que no existe la historia coherente, sino más bien relatos contradictorios, fragmentados y poblados de cabos sueltos, el foco de interés se ubica precisamente en el ejercicio que las personas, organizaciones o instituciones realizan para dar consistencia a sus relatos, defenderlos, resistirlos y utilizarlos como fuente argumentativa (Bernasconi, 2011, pág. 27-28).

Por ello fue importante para mí reconocer que el ejercicio de reconstrucción de una historia genera la reactivación de una memoria que se va quedando en el pasado, de acuerdo con Portelli (1993) el tiempo plancha la memoria y al regresarla al presente se puede mostrar incompleta, pero con sentido para ambos, para encontrar los sentidos y significados que les otorgan a los acontecimientos, para reconocer que el pasado nos va construyendo constantemente hasta llegar al momento presente e incluso es capaz de interferir en nuestro futuro.

En este sentido, la narrativa me permitió estimular la memoria de los sujetos, lo cual fue necesario para acercarme a sus sentidos y significados. Ripamonti (2017) menciona que “la narrativa rearticula y reestructura el tiempo vivido a través de una historia” (pág. 87), es decir que cuando el sujeto que narra nos cuenta sobre su vida, trae al presente el pasado, a través de la trama que nos presenta habla del tiempo que vivió, por lo que fue necesario tener en cuenta la tensión que se da entre el pasado y el presente, pues con el paso del tiempo la memoria también se transforma.

### **3.4 La entrevista dialógica como técnica**

De acuerdo con Guber (2004), “La entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores” (pág. 132), ya que a través del diálogo que se establece entre entrevistado y entrevistador se da apertura a la rememoración de cómo se ha ido construyendo su vida y su realidad gracias al ejercicio de narración de los acontecimientos del pasado que se traen al presente. En este sentido decidí trabajar con esta técnica, pues me ayudó para que los

sujetos de la investigación expresaran los significados que le otorgan a los acontecimientos que vivieron, lo cual considero que es la principal aportación de esta investigación.

Esta decisión me hizo cuestionarme sobre la importancia de las preguntas bien planteadas cuando se dialoga con otro sujeto, pues a través de ellas se logra que la historia que se narra abone a los objetivos que se plantearon, por lo que comprendí que si no estaban bien pensadas podía provocar que el narrador callara sobre ciertos acontecimientos, no por querer ocultarlos, sino porque las preguntas no ayudaron para que emergieran esas historias. Con base en esta reflexión, me propuse que los sujetos estimularan su memoria a través de mis preguntas, es decir, que les sirvieran de apoyo para reconstruir una parte de su historia personal.

En este sentido, puedo decir que el uso de la entrevista como técnica de construcción de datos cualitativos me ayudó para acercarme a la construcción de las narraciones de los sujetos de la investigación y aportó información a la investigación por las posibilidades de uso que Collado (1999) refiere:

El investigador es quien pregunta, quien pone un determinado orden, quien conduce el discurso hacia sus áreas de interés y hace hincapié en determinados aspectos, pero el entrevistado, al elaborar su discurso oral, aporta nuevos elementos, percepciones, acentúa aspectos distintos que modifican de continuo las preguntas que originalmente se había propuesto hacer el entrevistador (pág. 13).

Lo anterior me permitió comprender que la entrevista es un instrumento cambiante en función de lo que se quiere construir, por lo que siempre debe estar presente el objetivo de investigación. Además, me di cuenta de que su desarrollo no depende del investigador, sino de la relación que se entabla con el entrevistado, pues es él quien irá dando el sentido. En las entrevistas que realicé procuré la construcción de una trama narrativa que diera cuenta de los acontecimientos que vivieron los sujetos de la investigación, ya que ello constituye la principal característica de los relatos, parafraseando a Bernasconi (2011), su interés reside en las posibilidades que brindan para explorar las reconstrucciones de las experiencias de los sujetos.

## **CAPÍTULO 4**

# **LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN**



## Presentación

De acuerdo con el objetivo de la investigación, que es comprender los sentidos y significados que construyen los sujetos que se encuentran directamente ligados a la práctica del *cutting* y la relación que se establece con la dinámica grupal, en este capítulo presento los resultados de las entrevistas que realicé con los dos sujetos que aceptaron participar en esta investigación.

En primer lugar, doy cuenta de las narrativas que emergieron en el diálogo que mantuve con una estudiante que, durante su estancia en quinto grado de educación primaria, decidió autolesionarse a través de cortes en la piel. En segundo lugar, abordo los resultados de la entrevista que realicé con el docente de ese mismo grupo de quinto grado de educación primaria, quien tuvo que hacer frente a la atención de éste y otros casos de *cutting* en dicho grupo, lo que quiere decir que existió una relación de estudiante-profesor entre los dos sujetos de la investigación; finalmente, cabe señalar que fue necesario el cambio de nombres para proteger su privacidad.

### 4.1 El contexto del diálogo con los sujetos

Ambos entrevistados coincidieron en un espacio común en un periodo de sus vidas, este lugar fue la escuela primaria Gregorio Luperón. Cabe señalar que esta escuela también es donde laboro, por lo que puedo decir que la aparición del *cutting* formó parte de una realidad escolar compartida para los tres sujetos que interactuaron en esta investigación. El maestro David ha sido mi compañero desde hace varios años, de manera que cuando le solicité una entrevista para que expresara su experiencia se mostró cooperativo y participativo. Karen es estudiante de secundaria en la actualidad, fue mi estudiante en sexto grado y estuvo con el profesor David en el grado anterior, por lo que el diálogo para expresar la intención de la entrevista se dio con facilidad, Karen también accedió a participar y contar parte de su vida en la entrevista.

Realicé dos entrevistas, una con cada sujeto, su duración fue de más de una hora. Durante ese tiempo, a pesar de llevar un guion, las ideas que se iban expresando dieron lugar a una plática sobre los temas que iban surgiendo, lo cual propició que emergieran preguntas que no estaban planeadas.

Hubo momentos en los que las respuestas a algunos cuestionamientos parecía que se desviaban del objetivo, sin embargo la información que surgió de ellas fue muy pertinente para la investigación.

### *El camino hacia la escuela*

La escuela primaria Gregorio Luperón se encuentra en un conjunto habitacional llamado Las Plazas que se encuentra muy cerca de la carretera libre México-Pachuca, en los límites del Estado de México. Para llegar a la escuela es necesario tomar una vía llamada Avenida Bicentenario, la cual siempre me ha parecido descuidada y sucia, tiene cuatro carriles, dos de cada sentido, el recorrido de este trayecto siempre se hecho en malas condiciones, incluso desde su apertura. Hay muchas malformaciones en los dos carriles de un sentido y esto provoca que el camino se vuelva peligroso debido a que muchos automovilistas usan un tercer carril e invaden el otro sentido. Algo que caracteriza a este trayecto es la basura acumulada en las orillas y en los topes del camino, lo cual se debe a que es el camino que toman los camiones recolectores para llegar al basurero que se encuentra atrás de la mina.

El transporte público siempre va lleno, no importa la hora del día, en el camino es común encontrarse con los camiones verdes y las combis anaranjadas, que son los dos tipos de transporte que existen hasta este momento. Los camiones salen del cruce de San Juan Zitlaltepec, que es a donde termina la avenida Bicentenario; durante su trayecto hacen paradas en las entradas de cada fraccionamiento hasta que se incorporan a la autopista México-Pachuca para llegar a su destino en la Ciudad de México: la estación del metro “La Raza”. Las combis, tienen el mismo punto de salida, pero su punto de llegada es la central de abastos o la estación del Mexibús “Ojo de agua”. Ambos sistemas de transporte resultan insuficientes para trasladar a todas las personas que salen a trabajar lejos de sus hogares cada mañana.

El recorrido de la avenida Bicentenario que conduce a la escuela permite observar terrenos de cultivo, una mina, una gasolinera recién abierta, el tiradero de basura y el acceso a múltiples fraccionamientos habitacionales. Al llegar al primer puente peatonal, cerca del cruce de San Bartolo, de cada lado de la carretera, se encuentra un conjunto habitacional de las casas Homex, esto lo distingue de los otros fraccionamientos que se encuentran sobre esta carretera que en su mayoría fueron construidos por la compañía Casas Geo.

El fraccionamiento Las Plazas es el sexto en aparecer, pero no es el último, en total, hay trece unidades habitacionales y se ve el inicio de lo que será una más que está en construcción. Cientos de casas en cada fraccionamiento, miles de personas de cada uno de ellos, cientos de familias, procedentes de varios de lugares con diversidad de culturas comparten este espacio, conviven e interactúan en él.

Un elemento característico que distingue a Las Plazas es el domo, se trata de un espacio comunitario que tiene áreas deportivas y artísticas, en el que se imparten diversos talleres a los habitantes, karate, zumba, danza, entre otros; algunos de los alumnos y madres de familia de nuestra escuela participan en ellos. En la entrada del fraccionamiento siempre hay algunos guardias que dan el paso a los autos que salen y entran, al seguir por la avenida principal se encuentra una torre blanca bastante alta y a la siguiente cuadra se encuentra la escuela primaria Gregorio Luperón.

La interacción con los estudiantes de la escuela me ha permitido saber que en el fraccionamiento existe diversidad de comercios para abastecer las necesidades de sus habitantes, de hecho, algunos de ellos pertenecen a sus padres, a algún familiar o algún vecino. En el fraccionamiento también hay una Bodega Aurrerá exprés, un OXXO y en el fraccionamiento vecino se encuentra la Bodega Aurrerá, además cada martes se pone un tianguis. De manera que el comercio es una de las actividades de los habitantes, sin embargo, muchos padres y madres de familia tienen que salir de su fraccionamiento para buscar trabajo lejos de sus hogares, incluso algunos se trasladan hasta la Ciudad de México.

Los autoempleos, negocios o salidas lejos de sus casas han generado una situación característica de la escuela, la poca asistencia de padres de familia a la institución, por lo que muchos niños llegan y se regresan solos a sus hogares. En las reuniones de grupo también es común que la asistencia por parte de los padres no sea completa, pues algunos padres no asisten, van las amigas o vecinas, se tienen que ir antes porque les dieron solo cierto tiempo o incluso cambian su día de descanso para estar presentes.

### *La escuela Gregorio Luperón*

En Las Plazas existen cinco escuelas: dos preescolares, dos primarias y una preparatoria, pero no brindan el servicio de educación secundaria, por lo que los niños que pasan a este nivel asisten a

otros fraccionamientos vecinos o a los poblados que se encuentran cerca. Ir a otro fraccionamiento también es característico de la escuela primaria, pues asisten niños de todos los fraccionamientos vecinos, así como de Plazas van a otros. Algunos padres han llegado a mencionar que vienen hasta nuestra escuela porque es buena, pero también por el horario, ya que somos escuela de tiempo completo, con un horario de ocho a dos y media.

La escuela primaria Gregorio Luperón tiene alta demanda, su matrícula se encuentra entre los 580 y 600 alumnos al año. Cada año el número de inscripciones coincide con la matrícula final, pero los alumnos no son los mismos. Algo que he notado desde que estoy en esta escuela es que el número de niños que se dan de baja es similar a los que se dan de alta, es decir que tenemos una población fluctuante. Recuerdo que en un ciclo escolar me solicitaron la estadística final y me di cuenta que al inicio tenía 36 estudiantes y al final fueron 36 también, pero hubo dos bajas, una de ellas fue al empezar el ciclo, la pequeña solo fue unos pocos días y de pronto dejó de asistir, días después fue su mamá para avisar que su niña se iba a quedar con su abuela en la Ciudad de México, pues como ella trabajaba la dejaba mucho tiempo sola. La otra baja fue por condiciones similares, solo que en su caso toda la familia decidió regresar al lugar donde vivían anteriormente.

Algunas madres de familia que van a dar de baja a sus hijos han comentado que se van porque todo es muy caro todo y no les alcanza para cubrir los gastos mínimos de manutención de su familia, dicen que prefieren regresar a donde estaban, porque aquí no hay quien cuide a sus hijos, porque los cambiaron en sus trabajos o porque han decidido separarse de su pareja. Las motivaciones son muchas sin embargo, algo que prevalece en la mayoría de los casos es la desilusión, pues algunas familias llegan al fraccionamiento con la ilusión de una nueva casa, pero después descubren que está muy lejos y que no era lo que se habían imaginado, entonces las abandonan u optan por rentarlas a otras familias.

Cada año enfrentamos el reto de atender grupos que van desde los 30 hasta los 40 estudiantes, incluso hay grupos que superan los 40 inscritos. En este sentido, puedo decir que somos una escuela relativamente grande, que durante sus 10 años de existencia ha crecido al triple, pues inició con solo seis grupos y actualmente cuenta con 18 grupos, tres de cada grado. Los espacios se han aprovechado al máximo, al inicio se contaba con salón de usos múltiples que tuvo que ser dividido para atender a dos grupos más, también teníamos un salón de computación, pero fuimos víctimas en dos ocasiones del robo de las pocas computadoras que teníamos, así que se transformó en un

salón más. El último cambio realizado fue que se transformaron los baños que se encontraban en el segundo piso en otro salón, debido a que, a pesar del mantenimiento, no funcionaban como se esperaba.

En los años que lleva funcionando la escuela algunos maestros también se han cambiado. El trabajo en el fraccionamiento es muy exigente debido a la diversidad de ideas que prevalece entre los padres de familia, eso repercute en la labor y desempeño de los docentes. De hecho, la escuela se considerada como problemática desde la perspectiva de los docentes, por eso varios compañeros han optado por cambiarse, por lo regular buscan escuelas en lugares más tranquilos como las que se ubican en los pueblos.

Durante casi nueve años, la escuela tuvo al frente a directores comisionados que siempre fueron docentes con grupo, para quien estaba al frente de la escuela siempre fue un reto adicional cumplir con todas sus funciones docentes, pues no solo estaba a cargo de su grupo, sino que se encargaban de toda la escuela. Sin embargo, esa situación ya nadie la volverá a padecer porque en el ciclo escolar 2019-2020 por fin liberaron la plaza de directivo. Esta doble función de maestro y director era agotadora, porque mientras que se trabaja con el grupo se atienden situaciones administrativas de toda la escuela, además se debe atender a los padres de familia que van a comentar situaciones que afectan a sus niños y demandan solución inmediata. Esto originó que se buscara el apoyo de un docente que era pagado con recurso del directivo comisionado y de la escuela.

La arquitectura de la escuela, al haber sido construida por la misma constructora que diseñó el fraccionamiento, parece muy bien planeada. Tiene tres edificios, dos de ellos cuentan con dos pisos donde se encuentran los 18 salones, los cuatro baños y el desayunador (donde se sirven alimentos calientes por parte del DIF). El tercer edificio es de un solo piso, ahí está la dirección, una bodega y un espacio que se le presta a la papelería. En la entrada se encuentra un espacio pequeño que funciona como biblioteca y dos canchas que durante el ciclo escolar 2019-2020 se cubrieron con un arcotecho (por gestiones ante el municipio). Finalmente, en una esquina de una de las canchas se encuentra la cooperativa y el estacionamiento.

Con base en el reconocimiento de las características que he descrito, puedo decir que tenemos muchos elementos en común con las escuelas de otros fraccionamientos, sin embargo, lo que vivimos en la escuela primaria Gregorio Luperón es totalmente diferente de lo que se vive incluso

en la otra escuela primaria que existe en Las Plazas. Los sujetos que formamos parte de ella vamos construyéndonos en el día a día, con cada acontecimiento que sufrimos vamos fortaleciendo una identidad que llegado el momento puede ayudarnos para comprender nuestra realidad.

## **4.2 La construcción de sentidos y significados de los sujetos de la investigación**

En este apartado me centro en la voz de quienes, a través de sus narrativas, me compartieron sus experiencias: la estudiante Karen y el profesor David. El objetivo fue presentar sus historias y hacer evidente la construcción de sentidos y significados en torno a la práctica del *cutting* y al mismo tiempo traer a discusión los elementos teóricos que me ayudaron a avanzar en la comprensión de este fenómeno para llegar al cumplimiento de los objetivos planteados.

### **4.2.1 Karen**

#### *El reencuentro con Karen*

Conocí a Karen antes de que fuera mi alumna gracias a la convivencia y comunicación que se tiene con los compañeros docentes. Ella siempre andaba con su amiga Vale, caminando por los diferentes espacios de la escuela, a veces se reunía con otros compañeros, otras veces se quedaban platicando con sus maestros en alguna parte del patio. Los docentes acordamos dividir los recreos en dos horarios distintos y que se llevarán a cabo exclusivamente en el patio central, ya que mientras algunos grupos estaban en receso, otros más seguían en los edificios trabajando en las clases, en primer lugar salían 1° y 2°, después 3° y 4°, finalmente 5° y 6°, esto trajo beneficios para la convivencia escolar, pues los conflictos en este horario disminuyeron.

Gracias a la organización que he descrito, se podían prestar atención a diferentes rutinas que llevaban a cabo los niños durante el recreo. Se veían grupos de amigos reunidos, por lo regular en una de las bancas en el contorno de la cancha o en la parte trasera de uno de los edificios, que era donde más sombra había, e incluso aquí se podían ver más docentes reunidos o platicando con los

estudiantes; por eso los niños que andaban paseando se identificaban fácilmente. Además, a Karen y a Vale les gustaba cumplir con pequeños encargos que les daban sus profesores, por eso en el recreo, a pesar de tantos niños, ese par era notable yendo de un lugar a otro del patio o a los edificios para darle algún mensaje a los profesores que seguían en clase.

Fue en segundo cuando llegué aquí. No conocía a nadie y era yo muy tímida. Conocí a Valeria, era mi mejor amiga, aunque cada año peleábamos y nos volvíamos a reconciliar. Cuando pasamos a quinto nos seguíamos hablando, pero pasé a sexto y fue cuando ya cambiamos, tuvimos un problema y ya no nos hablamos (PPC.E1. K. Pág. 12).

### *Los amigos*

Una de las esferas más significativas de la estancia de Karen en la escuela primaria fue la de los amigos. Karen recuerda que aquí fue donde aprendió a vivir lo que era la amistad. Este aprendizaje formó parte de lo que Berger y Luckmann (1968) definen como socialización secundaria, pues uno de los submundos que se crea es el de los amigos, este proceso de socialización dará lugar a la reestructuración de los aprendizajes que se adquirieron en la primera etapa de la socialización.

Tuve oportunidad de conocer mejor a Karen cuando ella estaba cursando quinto grado. A través de su profesor empecé a conocerla un poco más, en alguna época se convirtió para mí en “la niña que se cortaba”, una etiqueta que en ese momento la definió ante la mirada de los demás, pues era señalada por la decisión que tomó de cortarse y cuando sus amigos lo descubrieron se encargaron de contar el secreto que les había compartido, lo que la llevaría a quedar expuesta:

Se dieron cuenta las niñas, Hannah, Jesica, Naomi no, creo que Naomi sí y Valeria, ellas son las que se dieron cuenta. Entonces se supone que andamos jugando a la mamita, pero se supone que la profesora... de salud, se dio cuenta o me preguntó, no sé, y creo que fue ella la que le dijo al profesor David (PPC.E1. K. Pág. 28).

Poco después, empezó a ser conocida la niña a la del: “hay que estarla cuidando”, una vez que quedó expuesta frente a sus compañeros como la niña del *cutting* se convirtió en la niña que todos miraban de forma estigmatizadora. Sin embargo, en su grupo de amigos también se despertó un sentido de cuidado que los mantenía al pendiente de su bienestar, por temor a que lo siguiera haciendo casi siempre estaba acompañada, ya fuera en el salón, en el patio y sobre todo en los baños. Esta situación les trajo conflictos a sus amigos, ya que la mayoría de las veces se salían del salón sin permiso con tal de no dejarla sola.

Cuidar a Karen se convirtió en determinado momento en la misión de sus amigos más cercanos, en cuanto ella salía al baño otra compañera iba detrás de ella sin importar si estaban trabajando en otra cosa, por esta fidelidad a su amiga se enfrentaron a problemas con sus padres pues sus resultados académicos empezaron a bajar, sin embargo, estos rituales de cuidado los unía más, incluso en el recreo se hacían notar como un grupo más compacto que difícilmente se separaba.

Otro fenómeno que se dio durante este periodo fue que otros estudiantes del grupo empezaron imitar el comportamiento de Karen, algunas de sus compañeras decidieron saber qué se sentía al cortarse y con ayuda del sacapuntas se hicieron varios cortes en los antebrazos. Su maestro refirió que más que cortes se trataba de rasguños muy superficiales, sin embargo, en cuanto se enteró lo dialogó con los padres para que estuvieran al pendiente de sus hijas.

Finalmente, Karen se convirtió en “la niña del psicólogo”. Cuando todo se reveló a los padres, la decisión que tomaron fue conseguir ayuda médica profesional para que no lo volviera a hacer, los padres y docentes pensaban que con este apoyo Karen dejaría de cortarse definitivamente. Después de esto dejé de escuchar historias de Karen, la decisión de llevarla al psicólogo pareció ser la más acertada, parecía que había dejado de cortarse, dejó de ser el centro de atención y regreso la calma.

Cuando le dijeron a mi papá, mi mamá habló conmigo y él le dijo: —gorda, llévala. Fue cuando me llevaron y pues no sabía tal cual, pero sí sabía que conforme a dibujos o cuentos o cualquier cosa. Sabía, no era tan mensita, ya sabía qué onda y pues ya, mis cuentos los hacía de príncipes y mis dibujos de familia feliz (PPC.E1. K. Pág. 30).

Escuchar las palabras de Karen me hacen cuestionar la idea que yo había construido sobre lo que había significado para ella ir al psicólogo, para mí era claro que de alguna forma la había ayudado a cambiar algo. Sin embargo, ella refiere que tenía muy claro lo que significaba ir al psicólogo, “ya sabía qué onda”, por lo que pudo actuar tal como se esperaba que lo hiciera. Me parece interesante observar que esta significación no la adquirió en terapias anteriores, pues nunca había ido a terapia, sino que fue algo que aprendió a lo largo de sus diez años de edad, en su relación con el exterior y los aprendizajes que incorporó de un mundo construido por los otros y habitado por las experiencias de otros.

Las historias que me contaron de Karen me hicieron conocerla un poco, tal vez de manera sesgada, ahora era momento de vivir con ella varias historias. Mèlich (2019) dice que “al venir al mundo no heredamos una <historia de hechos>, sino una <gramática de historias>. Precisamente porque no

hay hechos sino relatos-de-los-hechos, no podemos sino conocer el mundo <literalmente> a través de los personajes y las tramas que nos han formado” (pág. 39). Cuando Karen llegó a sexto, tuve todo un ciclo escolar con ella y nunca me enfrenté al *cutting* como acción del presente, sino como un estigma que la acompañaba.

Una de las historias que viví con ella fue la de la pelea con otra compañera de sexto, me encontraba en un lado de la cancha y observé que en el otro lado varias niñas se juntaron alrededor de una de sus compañeras, de pronto, Karen la agarró del pelo y la dirigió hacia el piso, en ese momento fui corriendo hacia ellas y entonces la soltó. Enseguida les pregunté qué había pasado, Karen respondió que estaban jugando, las lágrimas de la otra chica dejaron claro que no era un juego, como se empezaron a juntar muchos estudiantes alrededor, les pedí que fuéramos a la dirección.

Después de que hablé con las chicas involucradas en esa situación, me quedaron muchas dudas pero algo era claro para mí: los conflictos actuales estaban relacionados con lo que habían vivido en quinto grado por diversas situaciones. La directora de ese momento les puso como sanción trabajo en casa por una semana, solo a las dos chicas que habían participado en la riña. Además, como las niñas que andaban en la bola eran de los tres sextos, la sanción para todos los demás fue que los sextos no estuvieran en su recreo en el mismo horario. Ese incidente sucedió en la primera semana del ciclo escolar y me dejó pensando en cómo sería el resto del ciclo escolar, si seguirían peleándose y qué tipo de conflictos sucederían más adelante.

Sin embargo, pasó esa semana y Karen regresó con una actitud diferente. Me tomé un tiempo para dialogar con ella, le pregunté sobre su semana y me dijo que no le había gustado quedarse en casa sin ir a la escuela, comentó que ya no iba a buscar problemas. Yo le recomendé pensar las cosas antes de actuar, sobre todo porque las sanciones iban a pesar más por el antecedente que ya tenía.

La única vez que mi mamá me puso una mano encima fue el día que nos iban a expulsar, por el problema en el que nos metimos por la pelea, el único que llegué a la casa y sentí la cachetada. ¡Ay, no! ¡Tenía toda la cachetada marcada! Hasta eso, sí tiene la mano pesada mi mamá (PPC.E1. K. Pág. 21).

Gracias a la entrevista descubrí lo que la motivó para hacer un cambio en su actitud. Hoy en día, cuando recuerda ese acontecimiento le causa gracia, pero vivir la primera vez que tu mamá te golpea te sacude no solo la cara, te sacude las ideas y te deja nuevos aprendizajes. La forma de ver

a su mamá también sufrió una reestructuración, pues descubrió algo que no conocía en ella, la capacidad de lastimarla físicamente.

Con el paso del tiempo Karen se desarrolló como una alumna trabajadora y creativa, además se distinguió como una líder, en los trabajos en equipos ella siempre alentaba a todos a trabajar y su equipo siempre me sorprendía con sus resultados y productos. Todos eran amigos, no todos los integrantes se comprometían de la misma manera, sin embargo, se notaba el apoyo hacia los amigos que enfrentaban mayores dificultades. En este año la forma de organizar al grupo era en mesas de trabajo, esa mesa donde estaba Karen siempre se hacía notar e incluso en el recreo permanecían juntos.

La complicidad que se vive en un grupo de amigos puede ser un obstáculo para dimensionar las consecuencias de algunos actos, como cuando llevaron cigarrillos a la escuela y no lo dijeron en su momento, sino tiempo después cuando ya no había evidencia. Sin embargo, esto ocasionó más conflictos entre ellos pues algunos aseguraban que no sabían y otros los señalaban como cómplices.

Una de las cosas que me asombraba de Karen era su nivel de reflexión en algunas temáticas relacionadas con la toma de decisiones en diversos ámbitos de la vida. Sus comentarios se caracterizaban por ser analíticos y críticos, estaban bien pensados; también recuerdo que cuando surgía algún conflicto pequeño, regularmente porque se ofendían entre las compañeras del salón, ella se esforzaba en convencerme de que iba a cambiar y que ya no se iba a comportar de la misma forma, se dejaba ver cómo alguien que aprendía de sus errores.

Después de dos años, reencontrarme con Karen fue totalmente distinto, tenía ante mí una adolescente más madura. Físicamente creció, pero en sus expresiones sigue siendo la misma pequeña con su sonrisa alegre, no obstante, al escucharla como narraba su pasado, de pronto, parecía otra persona. Sin embargo, cuando las emociones revivían se hacía evidente y un gesto distinto cruzaba su semblante; la narración de su historia, su vida, sus acontecimientos me dejó ver que aquellas emociones no se han olvidado y la siguen acompañando. En sus narraciones descubrí que, a pesar de su corta edad, esas experiencias la habían marcado.

### *Relaciones complejas*

Las primeras relaciones que establecemos como seres humanos son las familiares. La familia es la primera estructura que nos proporciona los recursos necesarios para conocer el mundo e incorporarnos a él, lo cual nos ayuda a conceptualizar lo externo. Berger y Luckmann (1968) mencionan que “de cualquier forma, el mundo de la niñez está constituido como para inculcar en el individuo una estructura nómica que le infunda confianza en que <todo está muy bien> repitiendo la frase que posiblemente las madres repiten con más frecuencia” (pág. 170), es decir que los actos repetitivos logran que un aprendizaje quede mejor cimentado:

Mi mamá me decía: — órale ya ponte a hacer la tarea. Le decía que no y entonces no me paraba de la mesa hasta que hacia la tarea. Me ponían sumas o el chiste era que eran matemáticas, pero no me gustaban las matemáticas. Entonces, era de las que cuando me equivocaba en una suma, de dos más dos o así, o las letras o así, me ponían una pinza en la oreja —hasta que hagas la tarea— y pues ya me dolía la oreja. Ya después sí me tocó como tres veces que tenía que hacer la tarea y/o ella se dormía y ahí me dejaba hasta que yo veía que ya estaba bien dormida y pues ya me iba a mi cama. Si me veía decía: — órale, regrésate a hacer la tarea. Y, pues, yo ya me regresaba a chillar y ella se dormía y así me dejaba —para que aprendas y hagas la tarea más temprano—. Hubo tres ocasiones que, sí pasó eso, y pues sí se aprende porque después, llegaba de la escuela y me ponía a hacer mi tarea y después me iba con mi abuela (PPC.E1. K. Pág. 11).

Al entrar a la escuela Karen empezó a desempeñar el rol de estudiante, con este papel descubrió todas las responsabilidades que debía cumplir, construyó un significado personal sobre la obligación de cumplir con las tareas escolares. Las condiciones en las que le toca realizar las tareas escolares permiten comprender su expresión que emerge ante las tareas de matemáticas: “no me gustan”.

Hacer la tarea puede ser una actividad tranquila y común, aunque también puede convertirse en algo tortuoso, en el caso de Karen, su madre optó por lo segundo. Karen aprendió que si no hacia la tarea temprano o no quería hacerla el castigo era estar sentada en la mesa hasta terminarla, con un dolor constante que sufría por la pinza en su oreja, anhelando poder irse a dormir. Aprendió a través del dolor en su cuerpo, a través de la repetición, pues se trata de un dolor que experimentó en más de una ocasión y que finalmente decidió no volverlo a sufrir. El hecho de cumplir con las reglas que estableció su mamá le garantizó que, aunque no disfrutaba hacer la tarea, no tendría que sufrir ningún dolor físico si optaba por hacerla.

En segundo llegué aquí, en segundo salí bien en lo académico y en tercero bajé porque era el profe Héctor. Bueno también subí en cuarto, me tocó la maestra Anabel, no, no, era María. En quinto me tocó David, aunque ahí sí dice mi mamá que bajé mucho porque era cuando empezaba con mis problemas y pues vi mi boleta y pues puro siete, siete, ocho y ya en sexto subí más (PPC.E1. K. Pág. 11).

Con el paso del tiempo el desempeño escolar de Karen era el esperado por su mamá. Ella descubrió que su responsabilidad era tener un rendimiento escolar alto; cumplir con sus trabajos y tareas le aseguraba cierta estabilidad y la seguridad de que no recibiría dolor corporal por dejar su responsabilidad de lado. Además, aprendió a relacionarse con sus docentes de manera cercana, lo cual influye en los profesores al momento de tomar decisiones.

La Profa. Bere, la que me tocó en segundo, antes me decían: — es que es muy regañona; y sí tenía ese miedito, y sí era regañona, pero ya después salió embarazada y nos pusieron a una profesora ya más mayor. Era cuando Valeria y yo nos escapábamos al baño, sí me llevaba padre con la profesora... En tercero, con el profe Héctor sí me llevaba chido con ese profe igual, Valeria y yo éramos las únicas que andábamos ahí... En cuarto, le tenía miedo a la Profa. María y sí dije —con esta ni voy a poder cotorrear... Luego, ya fue cuando me empecé a llevar bien con la profa... En quinto, igual con el profe puro cotorreo... y en sexto nos tocó con usted... ya fue cuando la empezamos a conocer y estaba bien chido (PPC.E1. K. Pág. 18-19).

Considero que es interesante la manera en que Karen establece una conceptualización de lo que es ir a la escuela, en ello se observa el papel importante que tienen los docentes, así como las relaciones que se establecen entre los estudiantes. Cuando estas relaciones son agradables se convierten en una motivación por ir a la escuela, Karen da cuenta de cómo ella decide llevarse bien con los docentes, pues en determinado momento cuenta con su apoyo y eso le permitió una experiencia buena de su paso por la escuela. Berger y Luckmann (1968) retoman la importancia de los docentes como el individuo socializador y mencionan que:

La socialización secundaria adquiere una carga afectiva hasta el grado en que la inmersión en la nueva realidad y el compromiso para con ella se definen institucionalmente como necesarios. La relación del individuo con el personal socializador se carga correlativamente de <significación> vale decir que los elencos socializadores asumen el carácter de los otros significantes *vis-a-vis* del individuo que está socializándose (pág. 181).

Las relaciones que Karen estableció con los otros estuvieron orientadas por esa socialización primaria que se vivió en casa. Sin embargo, ella también habla sobre cómo se llevaban sus padres, las relaciones entre ellos le proporciona herramientas para conocer y significar el mundo, además

su asimilación de forma natural sobre cómo se llevan los padres quedará como un elemento para ir definiendo las relaciones familiares.

Mi papá engañaba a mi mamá, pero así como engañar por algo. Entonces me contó mi mamá que era cuando mi papá tomaba. Siempre llegaba a la casa y siempre tomado, borracho y empezaban a discutir y yo iba en la primaria. En primero de primaria, este, llegaba a la casa y a discutir y a pelear. A nosotras nos llevaban en el carro y ponían su música y se oía cómo discutían, sus gritotes. Hasta eso nunca le puso una mano encima mi papá hasta donde yo me enteré y mi mamá me dijo, bueno me comentó. Nos mudamos al Trébol con mis abuelos..., entonces mi abuela se dio cuenta de las peleas y toda la cosa (PPC.E1. K. Pág. 25).

Las peleas, los gritos, las actitudes destructivas con las que crece Karen no las asocia con violencia, pero sí repercuten en sus emociones, pues aunque ella no hace referencia a golpes, las palabras de pelea entre sus padres sí dejaron un recuerdo que marca una ruptura con la estabilidad de su vida familiar. Berger y Luckmann (1968) dirían que “en cuanto se produce algún quebrantamiento en su continuidad y coherencia, se plantea *ipso facto* una amenaza a dicha realidad” (pág. 191). Para Karen este quebranto emerge ante las peleas de sus padres, a pesar de que ellos evitaban pelear frente a ellas, se daba cuenta de la realidad de la relación de sus padres.

La relación con sus hermanas es otra forma en que Karen asimila esquemas para relacionarse con los otros:

Con la chiquita es con la que me llevo mejor. Luego sí me dice mi mamá: — ¿por qué no juegas con Areli?, es que, — ¿por qué con ella no haces lo que con Pamela? Le digo: — es que ve sus mañas mamá, tantito pierde o así, no es que así no se juega, tantito como que no le haces caso o no haces lo que ella dice y así se pelea, se enoja y se va... Como que todo lo agarra a golpes. Le haces algo y ya te quiere pegar o así, hay veces en las que Pame ha llegado con moretones, tiene moretones, pero es que a veces se aloca, están jugando bien y después ya le empieza a pegar o así. Ahora mi mamá tiene enojos con ella, ya no tiene enojos conmigo y pues sí me llevo mejor con la chica que con la grande (PPC.E1. K. Pág. 15).

Karen reprocha la conducta de su hermana mediana porque utiliza la violencia física como una forma de mostrar su personalidad. Expresa su comprensión hacia su madre, sin embargo, con su hermana muestra cierto rechazo por utilizar la violencia física. Algo que deja ver es que, a pesar de ser hermanas, la confianza entre ellas no está construida.

En la familia se desarrolla el aprendizaje fundamental sobre la expresión de las propias emociones, ya que ofrece experiencias que vivimos y significamos a través de éstas. Santos (2011) menciona

que “es difícil darnos cuenta de que lo que sentimos es un dolor emocional. Aunque a veces nos queda claro en el momento preciso, hay ocasiones en que nos tardamos en registrar que estamos sintiendo <algo> y, cuando lo hacemos, a menudo no sabemos describir lo que sentimos. No es fácil detectar y nombrar lo que sentimos” (pág. 74):

Cuando nos daba dinero nos daba cinco o diez pesos y a Areli le daba quince o veinte pesos. Pamela también decía: —eso no se vale. Apenas hasta ahorita igual, es lo mismo, yo le dije que no me gustaba nada de él. ¿Por qué? Porque nos compró tenis a principio de ciclo escolar, nos compró los nuestros para la escuela... y hace dos semanas nos compró otros tenis, pero Areli ya tenía, haga de cuenta que éstos antes del 26 de agosto que entramos, como el 20, le compró tenis a ella, a nosotras nos compró el 26, 27 y después a Areli le volvió a comprar otros (PPC.E1. K. Pág. 29).

Las relaciones que se establecen entre padres e hijos posibilitan nuestro ingreso en el mundo pues nos brinda herramientas para asimilarlo, sin embargo, la narrativa de Karen muestra que este tipo de relaciones están llenas de tropiezos, contradicciones y sentimientos que no se comprenden, ni se nombran de manera directa.

### *Conocí a muchos, de muchos lados*

Una de las necesidades humanas que tenemos es la de establecer relaciones de cariño y confianza, por lo cual, desde pequeños, después de la familia, buscamos establecer relaciones con los otros a través del compañerismo y la amistad. Karen expresa que la escuela se convirtió en el escenario donde hizo sus primeras amistades, pues reconoce que, aunque conocía a otros compañeros, hasta que los conoció decidió establecer amistad con ellos:

Y fue cuando conocí a Ingrid, porque Ingrid desde quinto pues la conocíamos, pero pues como que se nos hacía media fresita, porque venía del Albatros..., pues la conocí en quinto, pero no tanto. Entonces, cuando era lo de deportes, fue en sexto, pues yo ya la conocí más, fue con la única con la que me tocó y con Naomi. Fue cuando la conocí más y conocí a Mitzuy y a Milton, porque en quinto teníamos problemas con los de quinto “C”, porque nos iban a pegar, nos íbamos a pelear y no que sí. Fue cuando en recreo pasó eso y ya fue cuando les empezamos a hablar y conocí a Mariana, conocí a Miranda, conocí a Lalo, conocí a varios y ya en sexto conocí a Milton, que fue cuando lo cambiaron de salón, a Mitzuy y a Emilio los conocí desde tercero (PPC.E1. K. Pág. 12).

Karen hace referencia siempre a tener solo una amiga, que es Valeria, con quien se unió desde que llegó a esta escuela, en segundo grado. Por otra parte, acepta que hace otros amigos hasta sexto

grado, pues fue con quienes tuvo la oportunidad de coincidir y decidió establecer una amistad. Pero sus amigos no solo se limitan a los que conoció en la escuela, en su comunidad también fue estableciendo amistad con vecinos y a través de ellos su círculo de amigos se hizo más grande.

Tuve otra amistad, tenía quince años, esa amistad que se mudó ahí a la cerrada y pues yo me llevaba bien con ella..., entonces empezó esa amistad. Prácticamente me influyó, se podría decir la mala influencia. Pero fue cuando mi mamá se empezó a enterar, tuve problemas con ella y fue cuando me empezó a sacar más, íbamos con sus amigos, no les hablaba tan bien, pero ella me los presentaba y toda la cosa. Prácticamente eran de un grupo, no se podría decir sicarios, sino que prácticamente si te metes con ellos te matan y toda la cosa. Se llamaba el grupo... ¿piscis, pisicatos? Bueno, el chiste era que algo así. Entonces fue cuando me dicen: —Es que te vamos a meter y tienes que saber pelear. Y le digo: —Yo no sé pelear. Pero, pues, andaba con ella y me dicen: —Cualquier cosa dinos. Entonces yo me sentía acá la sicaria ¿no? Entonces, ya pasó, nos decían un buen de cosas y así. No me metí al cien a ese grupo. Nunca dije nada de ese grupo, hasta ahorita. Y este nos íbamos con ellos y conocí un buen de gente de Nuevos Paseos, por el barco, de San Bartolo, de un buen de lugares, un buen, hasta de Tizayuca. Era cuando empecé a conocer a las personas de San Sebas, de Laguna, de Nuevos Paseos, de Tecámac, de un buen de lugares. Y entonces era así, como que hay un buen de gente, pues éramos un buen. Entonces, esa vez le dije a mi mamá si podíamos ir a unos quince años, me había dicho que sí. Pero le había dicho que iba a ir con otra amiga de mi edad, pero me fui con ella. Fue cuando empecé a perder su confianza, entonces, este, pues ya agarraba así y me iba con ella a la fiesta fue cuando me enseñé a tomar, aunque estaba muy chica, no lo voy a negar (PPC.E1. K. Pág. 24).

Karen expresa en su narrativa cómo es que el hecho de conocer a una chica en su calle y entablar una relación de amistad con ella la lleva a encontrarse con un mundo completamente diferente al que ella estaba acostumbrada. Se encontró con situaciones y experiencias que a la edad de diez años fueron intensas y arriesgadas, sin embargo, estos acontecimientos que decidió vivir fueron reconfigurando a la Karen que era en ese momento, para mostrarle un mundo al que la mayoría llega con más edad. Cada vivencia para la que no estaba preparada le cambió los esquemas que hasta el momento había construido acerca de la amistad.

Le Bretón (2017) menciona que “esos comportamientos no son los efectos mecánicos de una trama social o de circunstancias particulares, sino más bien de lo que él mismo hace de esas influencias o de esas circunstancias, de la manera en que las vive” (pág. 40). Cuando Karen estuvo en contacto con este grupo de amigos al que no está acostumbrada, reconceptualizó la realidad que hasta ese momento se le había presentado. “Es cierto que la corporeidad nos ubica —provisionalmente— en un tiempo y en un espacio, en un presente que, para bien o para mal, tiene pasado, pero que, en

cualquier caso, siempre está abierto al futuro” (Mèlich, 2013, pág. 38). Cada relación que establece Karen con sus amistades abre infinitas posibilidades de poner a prueba la condición humana, esa que te hace ver que no estamos determinados, que tenemos poder y libertad de decidir durante nuestro tránsito por el mundo.

### *Yo me vi en esa situación*

En sus narraciones, Karen rememora la primera vez que se cortó. Expresa que antes de las vivencias que tuvo con su nuevo grupo de amigos entabló relaciones con una amiga de la escuela primaria que estaba en sexto grado, en el trato diario se enteró de que ella se cortaba. Aunque su primera reacción fue el rechazo a ese tipo de actos, recupera la situación de esta amiga para reconstruir el contexto en el que ella misma decidió cortarse por primera ocasión:

...en mi casa, porque yo conocía igual en sexto, así de tres años, conocí a una niña que se llamaba... no me acuerdo de su nombre, este, le hablaba muy bien. Después me enteré esa vez en el baño que andaba cortándose y yo así, es que es una payasada, y fue que me enteré que ella se andaba cortando porque tenía problemas con sus papás. Bueno, también entiendo su situación pues estaba ella, bueno era la única que trabajaba en la casa, porque sus papás trabajaban en el tianguis, y yo me vi en esa situación: —Pues estoy igual que ella, pero, pues, no voy a hacer lo que ella hace. Eso fue antes, porque era de las que mi mamá vendía productos de limpieza y tenía la tienda, entonces, prácticamente la tienda, tiene que estar todo el día ahí. Desde que llegaba de las niñas, de dejarlas a la escuela, iba y cerraba y eso cuando venía por nosotras. De ahí cerraba hasta las nueve, diez de la noche, hasta que nos dieron un susto. Ya después puso su reja y ya cerraba a las ocho, nueve. Entonces, pues, yo prácticamente era la que andaba ahí y hacer el quehacer y lavar la ropa y lavar los trastes o esto o lo otro. Mi mamá sí hacía la comida, pero cuando tenía mucha gente, que ayúdanos y yo; —es que no sé hacer de comer. La primera vez que hice un arroz, pues todo se me quemó o la otra vez que hicimos sopa pues toda salada y ni sabía (PPC.E1. K. Pág. 22).

Las ideas que Karen experimentó en relación con aquella amiga fueron de comprensión y empatía, se reconoció en la vida y situación que tenía su amiga, se vio reflejada por lo que ella también vivía en su casa. Aunque calificó el acto de cortarse como “una payasada”, no comentó que estaba mal, aunque, sí dijo que ella no lo haría. En su relato recupera las emociones que la soledad le hacía experimentar, sobre todo, la sensación de que no tenía con quien hablarlo. Resulta interesante que

más que recrear el acto de cortarse, lo que recrea es el contexto de la soledad y el agobio que tenía por enfrentar las responsabilidades de hacerse cargo de su casa en ausencia de su mamá.

Santos (2011) afirma que “el 52% de los adolescentes que se autolesionan dicen haber aprendido la conducta vía los medios de comunicación o a través de algún amigo” (pág. 49). Karen se enteró de lo que hacía su amiga, sin embargo, esto no generó que de inmediato ella lo hiciera, no fue un mero acto de imitación. Pasó bastante tiempo antes de tomar la decisión de ponerlo en práctica. “La primera vez que una persona se autolesiona puede ser por imitación, sin embargo, la única razón por la que el joven continúa lastimándose repetidamente es porque le ayuda a manejar y evadir su dolor emocional” (Santos, 2011, pág. 49). Por ello es interesante que ella rememore los dolores emocionales que se presentaban en ese momento en su círculo más inmediato, su familia:

Por una cosa estaba bien, porque pues ya cuando empecé a ver eso tuve otra amistad. Tenía quince años esa amistad que se mudó ahí a la cerrada y, pues, yo me llevaba bien con ella. Cuando empezaba a meterme a eso de cortarme fue cuando empecé a fumar y empezaba así y era de las que llegaban a la casa y en la azotea o fumaba uno o así. Entonces mi mamá no se daba tanta cuenta, hasta que esa vez entró y pues olía todo a cigarro. Era de las que llegaba y en la azotehuela. Nada más me metía a bañar y ya no olía tanto. Hasta que esa vez llegó de improviso, que venía por unas cosas, platos, y, pues me cachó. Fue cuando igual empezaba con las cortadas, me empezaba a dar esa cosa, aunque mi papá no se enteró, no sé por qué, si se supone que le tenía que decir, no se enteró que empezaba así. Pero ya después, ya no lo hacía en la casa, fue cuando se enteraron que lo hicimos en la escuela, este, aunque sí aprendí a no tener amistades así, porque, porque yo no era la que los llevaba, prácticamente yo no los llevaba, pero pues, ¿quién los había llevado? Los había llevado Valeria y otro lo había llevado Mariana y yo nada más había llevado los cerillos, porque hasta eso no sabía de los encendedores. Pero, yo en sí, aunque sí aprendí de esas amistades, es mala, solamente son de aquí pa'ya, aprendí eso. Aprendí muchas cosas y eso, entonces fue cuando de hecho por eso fue que le dejé de hablar a Valeria. Porque se supone que éramos mejores amigas desde segundo, pero pues cada quién, prácticamente para salvarse ellos, pero la única afectada fui yo. Hasta eso, ahí no me pegaron, pero dije: — ¡Llegando a mi casa me van a poner una! Pero no me pegaron, hablaron conmigo, que no sé qué, que no sé tanto, pero esa vez mi papá se supone que confiaba en mí, fue cuando dejaron de confiar en mí y fue cuando ya tuve muchos problemas con ellos, llegaba a la casa y puros problemas con mi papá (PPC.E1. K. Pág. 23).

Le Bretón (2017) señala que “No son tanto las influencias que pesan sobre el joven las que priman, sino las significaciones que él les proyecta” (pág. 40), en este sentido, puedo decir que Karen empezó a construir nuevos significados para lo que estaba viviendo. Su relato deja ver que el cortarse y fumar fue una decisión que tomó en esa etapa de su vida, como una forma de afrontar su

realidad, “la mayoría de las conductas de riesgo dan cuenta de la resistencia contra un sufrimiento previo. A veces costosas para la economía psíquica, son defensas de última línea cuando las otras modalidades de ajustes a lo real han fracasado” (Le Bretón, 2017, pág. 40).

De acuerdo con Le Bretón (2017): “El joven aún está buscando su lugar en el mundo, un centro de gravedad, precisamente para sentirse bien con su piel. Se siente trabado por un cuerpo que, aunque le pertenece, todavía no es suyo, atrapado en una carne rebelde que aún no logra integrar como propia” (pág. 55). El caos que vive en esta etapa de su vida lo va guiando en este descubrimiento de su propio cuerpo. Por su parte, Santos (2011) hace referencia a que “las emociones dolorosas tienen un efecto sobre los pensamientos, sobre las sensaciones y en el cuerpo. Esto empieza a provocar un grado de tensión fisiológica y sufrimiento mental” (pág. 32), pensamientos, emociones y tensiones corporales va creando una necesidad de salir de ahí, del desahogo.

Ya después fue cuando empecé con las peleas con mi papá. Empecé con lo del *cutting*, y empezó así como que, pues en primera estaba sola en mi casa, nadie iba más que mis hermanas y cuando iban mis hermanas solo era para decirme órale chacha, o así. O me marcaba mi mamá, que voy a ir allá, que no sé qué. Porque..., sí era cuando yo cerraba toda la casa por completo y era cuando mi mamá me marcaba. Y ya, dejaba de hacer todas las cosas y le abría la casa o la cerrada. Entonces fue cuando empecé así, empezaba con chiquitas y después fue cuando más y más. Aunque sí, todavía tengo marcas y de hecho me da hasta pena andar con playera de las cortitas. Es que me pongo un buen de pulseras y así (PPC.E1. K. Pág. 25).

A Karen le preocupaba mantener el secreto, sabía cuándo era el tiempo preciso para cortarse. Esto refleja los sentimientos que llegaban a atormentarla en los momentos en que se quedaba sola, lo cual coincide con la observación de Santos (2011): “la persona en estos momentos vive su dolor como una tormenta que lo arrastra, provocando angustia, miedo y soledad incontenibles. Surge la necesidad de poner fin a la tormenta para tener la ‘calma’ de enfrentar a la realidad” (pág. 33).

Le Breton (2017) dice que “el sujeto no se daña en cualquier parte o de cualquier manera. La muñeca es el primer lugar del cuerpo al que se le apunta, pero también los antebrazos, el pecho, el vientre o las piernas” (pág. 59). Karen habla sobre sus cicatrices y las relaciona con sus emociones pasadas, reconoce que forman parte de su pasado e incluso que le ayudaron a construir lo que ahora es:

C: — ¿En qué partes del cuerpo tienes cortadas?

K: — En las piernas y en los brazos (señala sus muñecas).

C: — ¿En las muñecas?

K: — (Muestra las pequeñas marcas que se le ven en las manos) aquí, aquí tengo una y aquí tengo varias, (alterna los señalamientos de derecha a izquierda, pues es en la izquierda donde más tiene) nada más es en ésta, (señala su mano izquierda) porque en esta no podía, (pasa a la derecha). Y en el pie, de aquí como hasta acá, más en ésta que en ésta, (señala sus piernas, de derecha a izquierda).

C: — ¿Por qué decidiste que en las piernas?

K: — Porque no se me veían, porque mi mamá, la primera vez que la hice —una chiquita—, le dije que me había rasguñado la perra. No, pues no se fue tanto, pero luego en mi mentalidad dije: — ¿Si me sigo cortando y me revisan las manos? No, pues yo dije: —En las piernas. Y en las piernas, y en las piernas, y en las piernas, y decidí en las piernas. Hasta que esa vez no me quería meter a bañar con ella, por lo mismo, es que ya no hay agua, pues no me meto a bañar, es que no hay gas, pues no me meto a bañar, o yo sola, pero no me meto a bañar. Igual con mis hermanas, nunca decidí meterme a bañar con ellas por lo mismo. Después fue esa vez que compré, creo que un short y me tenía que quitar el pants y no me podía cambiar en el baño, y yo así como que volteándome y poniéndome el short tan rápido, pero sí se veía una que otra. Pero yo, supuestamente me ponía algo o así, fue cuando vio, pero no se fijó tanto, entonces yo me libré. Después fue cuando, de hecho primero empecé con las manos, empecé con una y empecé con las demás aquí (señala su mano izquierda). Después fue cuando mi mamá prácticamente no se dio tanta cuenta. Así como que usa puro suéter, no se quita el suéter o esto, porque yo siempre desde chica aunque haga calor me pongo un suéter ligero o una de maga larga. Y, pues, hasta ahorita porque ya hasta me están saliendo pecas, por lo mismo y no me gustan y siempre o traigo playera de manga larga o traigo suéter. Prácticamente tengo más playeras de manga larga y suéteres que playeras cortas, entonces yo siempre salgo así. Entonces esa vez me compré igual playeras y me dijo que me las quitara, pero pues yo siempre traigo mis pulseras, un buen de pulseras traía, ahorita ya no. No era tanto de que trae esto, trae lo otro, no se quita el suéter (PPC.E1. K. Pág. 27).

Los cortes que se va realizando tienen que quedar ocultos: “en un principio, mantener en secreto la autolesión es un factor importante de la conducta. Es indispensable que nadie vea las heridas y cicatrices. La persona siente que tiene que cuidar algo privado, especial y único, ya que las cicatrices secretas simbolizan que lograron enfrentar la tormenta emocional” (Santos, 2011, pág. 35). Karen refiere que se sentía avergonzada de mostrar la evidencia ante los otros, por ello hacía lo posible por ocultarlas y evitaba quedar expuesta, sobre todo, ante su madre:

Cuando se enteró fue cuando me dio calentura y pues no podía traer suéter ni playera. Entonces fue cuando me las vio y pues no le dio importancia porque le dije: —es que me rasguñé. Es que empezaba poco y no se veían tantas, porque era de las que cuando me quitaba la playera me ponía maquillaje, aunque sí se notaba, pero ya no tanto. Entonces fue cuando decidí empezar por las piernas y ya fue cuando se dio cuenta el profe David, ah no, más bien, se dieron cuenta las niñas (PPC.E1. K. Pág. 28).

Karen buscaba la manera de ocultar su secreto, daba explicaciones que ella sabía que no eran ciertas, sin embargo, funcionaban para que los demás no analizaran la situación, pero sobre todo que no la cuestionaran. El maquillaje y las pulseras se convirtieron en sus aliados para mantener el secreto frente a los demás.

Ya no estaba tan sola en la casa, sino que mi mamá, vente para acá, es que tengo que hacer quehacer, ahorita yo lo hago, vente para acá. Y decidió abrir a las nueve y cerrar a las nueve. Llegaba de la escuela y hacia rápido el quehacer, luego iba para la casa, me tardaba quince, veinte minutos y ya mandaba a mis hermanas: —Karen que ya te vengas para acá. Y ya ahí se quedaban hasta que yo me fuera a la tienda, entonces así empezó y ya fue cuando se dieron cuenta (PPC.E1. K. Pág. 29).

### *No estoy loca*

En una afirmación con un profundo significado, Karen habla de una reflexión sobre sus acciones pasadas y su presente, en ella se ve a sí misma como alguien con capacidad de decisión y acción, no como alguien que ha perdido la razón. De esta manera, Karen decide quitarse una etiqueta que la acompañó desde que inició con los cortes que hizo en su piel con base en las experiencias que tuvo con los psicólogos:

Hizo que comprara un folder y que lo forrara porque era, disque mi expediente, entonces pasó y me empezó a decir qué dibujos y esto y lo otro. Fue cuando, supuestamente, se había dado cuenta de que casi no escuchaba, por lo de los oídos, porque a nadie, a ninguno de mi familia le puse oídos. No les puse oídos, no les puse cejas. Prácticamente lo chiquito y se supone que yo era la que no escuchaba. Me faltaba comunicación, pero la verdad no sé por qué sigo haciendo hasta la fecha así mis dibujos, sin orejas, pero pues quien sabe. Hay varias compañeras que no ponen orejas, dije: —no soy la única. Pero sí me llevaron al psicólogo, estuve yo con él tres sesiones, tres terapias se supone, tres semanas. Luego se supone que siguió la mediana, después la chica, después mi papá y hasta ahí se quedó, porque ya no quise ir y ya no teníamos dinero para pagar. Hasta ahí se quedó y hasta ahorita en la secundaria, otra vez. Pero ahí ya no me llevaron con él, me llevaron al DIF, igual, dos semanas, un día cada semana, nada más tuve dos, nada más para que la orientadora supiera que estaba yendo (PPC.E1. K. Pág. 30).

Karen reconoce que las sesiones con el psicólogo la ayudaron a reafirmar la necesidad que tiene de hablar sobre lo que le pasa. Descubre la capacidad para dar a conocer sus pensamientos durante el diálogo extenso, se da cuenta de la facilidad que tiene para expresarse y eso le ayuda a reafirmar su identidad, aunque también acepta su pasado como algo que siempre la acompañará y de lo que ahora ya no le cuesta hablar.

Él nos trataba más de dibujos y cuentos. La profesora dijo que ya no hacía eso, ella lo hacía solo con niños chiquitos porque sabía perfectamente que a nuestra edad ya sabemos del psicólogo, de qué se trata. Entonces, luego cuando decía una mentirita, es que estás mintiendo, que no sé qué, que no sé tanto. Pero sí hay mucha diferencia, ella prácticamente lo hizo de plática, así como que tú me cuentas y me dijo que sí estoy bien. Pero sí era mucha diferencia. Él lo llevaba como diez, quince minutos de plática, qué hace ahora y lo demás de cuento y dibujo y ya cuando hablaba con mi papá, ya me sacaba a mí. No sé qué tanto le decía a mi papá, creo que él me recogía, entonces cuando íbamos acá al psicólogo era igual. No era igual, sino que ahí toda la hora era de plática (PPC.E1. K. Pág. 31).

Las terapias le ayudaron a reconciliarse con su pasado, algo que en algún momento le pesaba, ahora en el presente lo asume como una parte de ella. El hecho de que las pulseras que cubrían sus cicatrices vayan desapareciendo de sus manos, hace referencia a esa aceptación de las autolesiones como una etapa de su vida.

Estuve yendo al DIF por una situación en la escuela, empiezo a tomar una, una así como plática de psicólogo, porque pues sí, porque no todos estamos locos, prácticamente todos lo sacan, o diciendo, o todo lo que tengamos que decir aunque no sea con ellos. Prácticamente es así como no es ser un loco, porque sí me dijo, según yo no estoy loca, pero me dijo: —prácticamente estés bien o estés mal, todos tenemos que ir a un psicólogo. Y, este, pues sí me ayudó, un poco, porque ya empezaba igual otra vez, no de empezarme a cortar, sino que, ya de rebelde (PPC.E1. K. Pág. 8).

Los señalamientos, los estigmas, las cicatrices siempre la acompañarán, sin embargo, el daño que le hacían va disminuyendo con el paso del tiempo, aunque las palabras que más están presentes son las de aquellas personas que significan más en su vida.

Un problema, porque prácticamente fue así como no tan *bullying*, pero, pues sí, como que me hacían comentarios malos sobre que yo me cortaba. Me empezaron a decir que yo era una loca o así, pero pues yo prácticamente supe por qué lo hice y pues no me llegaba tanta importancia. Pero después que empecé con mi hermana la mediana a decir eso, la que está en sexto, me empezó a decir que sí, que yo era una loca, que siempre tenía que ser la mala del cuento, que porque lo hacía y empezó a decirme así cuando se peleaba, o así (PPC.E1. K. Pág. 8).

Tomar conciencia con el pasado del tiempo ha sido más sencillo. Hablar ha sido la forma en cómo Karen, después de unos años, ha ido aceptando sus decisiones, también se dio cuenta de que las cicatrices siempre le recordarán su pasado.

Entonces, pues yo empecé como que, a ver, como que empecé a pensar y dije bueno y ¿por qué? Y, entonces, fue por eso que empecé a meterme al psicólogo. Bueno, me metieron al psicólogo. Duré cuatro meses, creo. Y, pues, ya empecé así como que a redactar y pues la psicóloga fue que se enteró que pues, no me hacían *bullying*, sino que como comentarios malos. Entonces, no sé, creo que le mandó mensaje a la institución de la escuela, a la orientadora y entonces fue que empezaron a comentar ellos. Y, pues, porque no era la única, eran varias compañeras igual, pero pues no se fueron más contra ellas, la trajeron más contra mí, porque a ellas también les hacían así como comentarios, pero no tanto como los míos. Entonces, hablaron y la orientadora les comentó que pues era algo, no natural, sino que algo que, pues yo, yo lo viví, ¿no? No se podría decir que en el tiempo se hacía eso, o bueno quien sabe, pero pues este, yo solamente así lo decidí. Yo decidí hacer eso en vez de, pues, hablarles o decirles que pasaba esto o pasaba lo otro. Y, pues, prácticamente, pues sí, las marcas se quedan ahí, por, pues, cualquiera que se vean. No es fácil quitarse las marcas, porque pues lo intente con esas de las pomaditas (PPC.E1. K. Pág. 9).

En cada experiencia que Karen compartió durante la entrevista dio cuenta de cómo va construyendo su ser corpóreo, Mèlich (2013) comenta que ser corpóreo es:

Que no somos plenamente presentes, también somos ausentes, para los demás y para nosotros mismos. La corporeidad expresa que no somos los dueños, que no coincidimos con la naturaleza. Algo extraño hay en nuestro modo de ser, algo que en cada momento nos obliga, al menos en parte, a replantearnos nuestra situación en el mundo, algo que nos desconcierta, algo que desbarata proyectos y nuestras planificaciones (pág. 23).

La perspectiva que ofrece la corporeidad permite acercarnos a las decisiones y acciones de Karen como algo que no está determinado, no se trata de encerrar a Karen en un estigma o en un diagnóstico, pues ello implica pensar que los humanos no cambiamos, que las experiencias y los

acontecimientos pasan sin movernos, sin atravesarnos, sin lograr que nos transformemos. La experiencia y narrativa de Karen hace notable la urgencia de reconectar con nuestro ser corpóreo, con el sentir, con la necesidad de escuchar a nuestro cuerpo, pero, sobre todo reconocer que somos seres frágiles, finitos.

Mèlich (2013) afirma que la corporeidad “significa también ser consciente de que si hay vida humana hay transformación, de que nada puede detener a las metamorfosis, aunque, unas transformaciones excesivamente aceleradas provoquen graves procesos deformativos” (pág. 22). Los acontecimientos que Karen compartió dan cuenta de una transformación acelerada, que dejó huellas en su piel, pero al mismo tiempo dan cuenta de lo que logró al confrontarse consigo misma y reconciliarse con su cuerpo y reconocer que existen alternativas para seguir en este tránsito por el mundo.

El cuerpo, o mejor la corporeidad, es una construcción social y simbólica. Lo que el cuerpo, cada cuerpo, vive, siente conoce o padece, también lo es. Aunque a veces creamos que todo el mundo sufre de la misma manera, incluso el dolor es un hecho situacional, una construcción social, una representación. El dolor es mi dolor, pero también está impregnado de cultura, de simbolismo, de educación. Nada de lo que hay en la vida humana escapa a la representación, o mejor, al juego de representaciones. Todo lo que el ser humano conoce o siente, también el dolor, sin duda, es fisiológico, pero no hay que olvidar que es más que lo puramente físico, es simbólico. De ahí que también sea producto de nuestra corporeidad (Mèlich, 2013, pág. 107).

Cada una de las experiencias que vivimos cambia nuestra corporeidad. La experiencia de Karen da cuenta de cómo se enfrentó al sufrimiento emocional y lo transformó en dolor físico, lo cual la reconstruyó en relación con su entorno para crear significados propios de lo que es la autolesión, en su caso, una decisión que le ha dejado una marca que le recuerda su paso por este mundo.

#### **4.2.2 El maestro David**

##### *Relaciones de confianza*

El trabajo en el aula conlleva que cada docente tome diferentes actitudes e implemente un sinnúmero de acciones, por lo que debe estar atento a toda la formación que emerge en su grupo para cumplir

con el objetivo que se plantea al inicio de cada ciclo escolar. En este sentido, el profesor David hace referencia a los aspectos que fomenta en sus alumnos para lograr lo planteado y cómo genera que algunos estudiantes también se comprometan y actúen de acuerdo con ese objetivo, por lo que en determinado momento él se convierte en un apoyo para diversas situaciones que se presentan en el salón:

La primera vez que vi esto del *cutting* fue porque mis alumnos tenían la confianza de decirme cualquier cosa, saben que no estaba para reprimirlos, sino para apoyarlos. Eso siempre les dio confianza de decirme cualquier cosa. Me enteraba de diferentes cosas, personales o escolares. En lo que se puede se les va asesorando, creo que es lo que nos toca como maestros y así fue cuando me avisaron que había algunos compañeros que se estaban cortando, ellos no lo llamaban como *cutting* (PPC.E2. D. Pág. 5).

Le Bretón (2017) señala que “hablar de rito individual de pasaje para las nuevas generaciones, implica recurrir a una forma clandestina y solitaria de simbolización del gusto por vivir. El acto es singular, solo tiene valor para el que se atreve a él” (pág. 79), por lo que se puede comprender que el hecho de informar al docente sobre lo que estaba pasando en el grupo hace referencia a que sus compañeros no compartían los mismos significados sobre los cortes, ya que al señalar a quienes los estaban llevando a cabo percibían un significado de que eso estaba mal.

Cada uno de los estudiantes va aportando al grupo una característica que lo hace diferente, que lo va construyendo y transformando día a día, sin embargo, hay ciertas conductas que se convierten en acontecimientos que crean fracturas en la dinámica grupal. Es aquí donde se hace relevante recurrir a la experiencia del docente para conocer cómo la dinámica del grupo se vio afectada por la presencia de las autolesiones.

### *Me llevé la sorpresa*

La primera vez que me dijeron esto, pues, sutilmente recuerdo haber revisado sin adentrar tanto, sin fiscalizar, los brazos de los que decían, y pues sí, me llevé la sorpresa de que varios estaban cortados. Bueno, principalmente una alumna, la alumna Karen. Ella era, durante el primer trimestre, era muy buena para las matemáticas, es muy inteligente, pero, empezó a decaer su autoestima. Digo, normalmente lo vemos en la adolescencia o al menos en mi caso creo que la adolescencia es donde más puede pasar esto, pero en el caso de ella tenía, o ella comentaba que tenía, muchos problemas en casa, que por eso lo hacía (PPC.E2. D. Pág. 6).

Uno de los objetivos del docente fue generar confianza en sus estudiantes para que recurrieran a él cuando vieran o escucharan alguna conducta que podría generar consecuencias para el grupo o para cada estudiante por lo que decirle a él se concretó como una opción. Estos acontecimientos no se pueden pasar desapercibidos, por lo que el docente se vio en la necesidad de confrontar lo que le habían comentado con los involucrados. Santos (2011) permite comprender la sorpresa del docente, él refiere que “Es difícil entender por qué alguien decide herir su propio cuerpo. Casi todos preferimos evitar el dolor, y no podemos imaginar cortar o quemar nuestra piel” (pág. 51). Cuando el profesor se da cuenta de lo que estaba pasando en su aula, le sorprende identificar a los estudiantes, sobre todo porque con la convivencia empezó a conocer y a formarse una imagen de ellos, por lo que le causa sorpresa darse cuenta de quiénes eran los que estaban autolesionándose.

Es que de primer momento, en el momento cero digamos, cuando el maestro se enteró, pues en primera no me dio miedo o algún prejuicio, por desgracia, ya había visto esto, ese tema, aunque no en niños y no sabía que se daba en niños, pero pues por desgracia ya había sido testigo, ya había visto esto, cómo sacaban estos sentimientos de esta manera, por suerte o desgracia ya lo había tenido que comprender hace mucho tiempo, entonces pues partiendo de lo que ya sabía, lo primero que hice fue no tacharla, no llamar la atención, hacer un show de lo que estaba pasando, al contrario, creo que inconscientemente en el grupo todos sabían, que tenían que ser un poco más ordenados y dejar que poco a poco lo fuéramos resolviendo (PPC.E2. D. Pág. 10).

Las primeras reacciones que como docente se expresen ante una situación de este tipo pueden ser determinantes para poder atenderla, la incertidumbre que se despierta al tener que enfrentar las autolesiones, cada vez en un contexto diferente, las convierte en una experiencia única e irrepetible: “su aparición repentina, su ruptura radical, obliga a repensarlo todo, a replantearlo todo y, aunque uno pueda rehacer su viejo proyecto vital, el acontecimiento siempre dejará una marca, una huella, una cicatriz, una herida incurable” (Mèlich, 2013, pág. 28). El profesor David menciona de qué manera, lo que ya había experimentado fue de utilidad para este nuevo acontecimiento que estaba por vivir, con una comprensión que debía dejar de lado los prejuicios, los estigmas que se pueden crear al interior del grupo.

*Las razones importan*

En su caso, sus razones, yo creo que eran entendibles y eran comprensibles, digo, todos tenemos momentos malos, solamente que lo estaba sacando de una mala manera. Pero hubo otros alumnos, que de hecho estaban más cortados que ella, que solo fue por imitación; los cuales, pues sí dan como, pues, al no justificarse como que da más coraje que lo hayan hecho. Al menos la otra chica tenía una razón de hacerlo, pero, las otras que estaban todavía más cortadas, aparentemente no tenían una razón (PPC.E2. D. Pág. 6).

Ya después, profundizando en el tema, pues de esas chicas que estaban más cortadas por imitación, una me parece que sí tenía algunos problemas familiares (PPC.E2. D. Pág. 6).

Le Bretón (2017) refiere que esas razones que dan o no dan los sujetos que se autolesionan se convierten en un elemento importante para llegar a comprender la situación que los llevó a esta práctica, pero, además, se trata de un punto medular si se quiere apoyar a los estudiantes para evitar las autolesiones. “Solo su historia personal y la configuración social y afectiva en la que se inserta pueden aclarar el sentido de comportamientos que a menudo son un síntoma de una disfunción familiar, de una carencia afectiva, de maltrato...” (pág. 39).

El acontecimiento de las autolesiones en el grupo hizo evidente la socialización que se vive en las escuelas. Los otros nos ayudan a ir comprendiendo el mundo, a ir siendo parte de él. Puede ser sorprendente descubrir varios casos de autolesiones, pero también cobra sentido cuando se reflexiona que los niños se comunican entre ellos sobre su vida y se considera que algunos acontecimientos que comparten se convierten en historias de experiencias para los otros, gracias a las cuales también se aprende, pues no es necesario vivirlo, a veces, el solo acto de escuchar se hace relevante.

Para el maestro David las autolesiones tenían el poder de comunicar la realidad que vivieron sus estudiantes. En su experiencia, menciona que detrás de esas cortadas había acontecimientos que los estaban orillando a expresar problemas en casa; además pudo identificar el papel que juega la autoestima de los estudiantes para aceptar o rechazar esta forma de expresar sus sentimientos y emociones. Otro aspecto que llama la atención fue su reconocimiento del efecto negativo de los estigmas, por lo que, al ver a sus estudiantes en esta situación, se propuso hacerlos a un lado, aunque eso no haya sido una acción tan simple y fácil de conseguir como se observa a continuación.

### *Hubo grietas en ese grupo*

Después de un acontecimiento como el que vivió el grupo, resultó inevitable la propagación del suceso fuera del salón de clases. Hablar de lo que hacen otros hizo evidente la actitud estigmatizadora con la que se señaló a los niños que se atrevieron a experimentar con cortes en la piel. El impacto se dejó sentir en un primer momento entre los integrantes del grupo, lo cual modificó la dinámica grupal, había quienes rechazaban y quienes aceptan la acción de los otros compañeros, dependiendo del grado de relación que mantenían con los niños que se cortaron.

En un segundo momento, el impacto se hizo evidente entre los padres de familia del grupo, cuando la situación se supo en el exterior del aula se tomaron diferentes posturas y los estigmas emergieron con fuerza para señalar y rechazar este tipo de acciones. En un tercer momento, la situación se difundió en toda la comunidad escolar, así que otros grupos de padres, que no lo vivieron de cerca también expresaron su punto de vista y su postura.

Se empezó a ver la postura de los mismos niños, de algunos que se unían a esa alumna Karen, que era la líder del grupo más grande de amigos, de comprensión, de que la entenderíamos. Pero había otros que decían que no, que estaba loca, que ellos jamás lo harían, entonces digo, aparte de su inmadurez de ellos también (PPC.E2. D. Pág. 6).

Hubo cambios en este grupo de amigos, digo desde los papás influían mucho, había papás que llegaban y querían platicar conmigo porque había alguien, pues para ellos era incomprendible que alguien se cortara y no querían que contagiara a sus hijos casi, casi. Lo cual creo que va más allá la razón de que lo hacía, a un simple contagio, pero bueno, los papás así no lo veían, sobre todo en algunas mamás helicóptero o extremistas, no sé cómo llamarlas, pero, en general, pues fue de apoyo hacia la compañera. Sí hubo grietas en ese grupo, aunque la relación seguía bien, pues ya no era la misma amistad, en algunas compañeras era un poco más de amor hacia Karen y en otros era totalmente al revés, entonces en el grupo se polarizó totalmente o comprendías o tu ignorancia salía a relucir (PPC.E2. D. Pág. 8).

Estas esferas de estudiantes, docentes, amigos, padres de familia tendrán reacciones de acuerdo a su nivel de implicación con los acontecimientos, mientras más alejados estuvieron se hicieron más evidentes las actitudes estigmatizadoras. Le Bretón (2017) refiere que “los términos empleados para denominar esas conductas son a menudo estigmatizantes... incluyen una connotación peyorativa asociada a la locura, a la enfermedad mental” (pág. 74). Ejemplo de esto es que los padres lo ven como algo que se contagia y expresan preocupación por sus hijos, de manera que sus señalamientos hacia los estudiantes que pusieron en práctica los cortes dan cuenta una

estigmatización que se van creando, poco a poco, con cada palabra y actitud de temor y descalificación, pero que se convierten en una pesada carga que soportan los chicos que decidieron autolesionarse. Los acontecimientos que se vivieron durante este ciclo escolar no se quedaron en ese grupo, sino que trascendieron a toda la comunidad escolar, lo que generó que los estigmas perduraran en la memoria de los sujetos que se enteraron de esos hechos, sobre todo, que se convirtiera en una forma de señalar a cada estudiante que puso en práctica el *cutting*.

*Una cosa es lo que lees y otra cosa es la realidad*

Cuando el profesor David se confrontó con esta situación, se dio cuenta de que requería apoyo de alguien más, por lo que buscó con sus compañeros maestros ideas para abordar y manejar el tema. Los maestros que conocían a la estudiante sin dudarle se involucraron, sobre todo porque esa convivencia diaria genera cariño y cuidado hacia los estudiantes, su preocupación ayudó a que Karen analizara su presente y que fuera hacia su pasado para ir observando el camino que había seguido y al mismo tiempo ver hacia adelante y que decidiera qué quería para ella:

Ya cuando pasó, me acerqué a algunos compañeros maestros, pues platicándolo, había varias ideas, digo, creo que no es que no estemos preparados, sino que una cosa es lo que lees y otra cosa es la realidad, ya a la hora de estar ahí, una mala palabra, un mal consejo, yo creo que fractura todo o lo empeora (PPC.E2. D. Pág. 6).

El docente aceptó en primer momento que no era fácil atender este tipo de situaciones, sabía todo lo que estaba en juego en ese momento, pues no solo se preocupó por atender la situación, levantar actas, informar a los padres y a la directora; sino que su preocupación central fue a tender a la estudiante, dialogar con los compañeros docentes que ya la conocían, pero también encontrar ideas sobre lo que puede hacer la escuela, porque esta experiencia podría ayudar a los demás profesores en el futuro.

*Se negaban*

Una de las primeras decisiones del profesor David fue a informar a los padres de Karen, pues su apoyo era fundamental para superar las dificultades que conllevan las prácticas de autolesión. Pero eso implicó una confrontación para los padres sobre su vida familiar, de manera que su reacción, en un primer momento, fue de negación.

Tuvimos una plática con los padres de familia, a lo cual, en primer momento se negaban, la mamá se negaba a que su hija lo hacía, luego ya en casa pues observó que si era cierto y gracias a que ella quiso abrir los ojos pudimos hacer algo, sobre todo porque había mucha fractura entre los papás y la alumna. (PPC.E2. D. Pág. 7).

A veces nada más necesitan un abrazo, o la simple comprensión de saber que todo va a estar bien y esto ocurrió al final entre los papás, fue cuando ella misma pudo sacar en parte lo que sentía hacia ellos y personalmente no escuché todo lo que dijeron o no se me hizo pertinente, pero si recuerdo que al final de que platicaran el papá y la mamá derramaron algunas lágrimas y abrazaron a Karen, yo creo que eso le ayudó bastante (PPC.E2. D. Pág. 7).

Las condiciones por las que atravesaba la familia de Karen representaban un reto para todos sus integrantes, lo cual deja ver que la práctica del *cutting* no surge en el individuo de manera espontánea: “Hay circunstancias que pueden hacer que una persona perciba que no tiene más remedio que recurrir a conductas de auto-daño para hacer frente a su realidad. La autolesión, como otras conductas lesivas, permiten al joven o al adulto tener cierto control en medio de una vida con elementos caóticos” (Santos, 2011, pág. 56). Karen hace referencia a lo sola que se sentía, al poco apoyo de los padres y sobre todo a la poca o nula confianza que les tenía, al grado de no saber expresar sus emociones de una forma diferente.

En sus narrativas, el profesor David expresa de qué manera la presencia de autolesiones en su grupo fue el acontecimiento que generó un cambio en la dinámica grupal. Las relaciones que establecen los estudiantes en el interior del salón van construyendo diversidad de experiencias, la tensión que crean los estigmas se convierte en una contingencia por afrontar día a día, sobre todo para Karen, que se enfrentaba al constante señalamiento que la acompañó durante su estancia en la primaria.

Las grietas que se abren no pueden repararse, en el grupo esas fracturas fueron los estigmas, el grupo sufrió las autolesiones de tal forma que creó bandos a favor y en contra. Las familias fueron también determinantes para asumir un posicionamiento, el estar juntos no volvió a ser igual,

algunos amigos se separaron, otros se reencontraron, las relaciones se rompieron, nacieron o se hicieron más fuertes.

### 4.3 Hallazgos en las narrativas de los sujetos

Las narrativas que presenté en este capítulo las seleccioné con el propósito de dar cuenta de los acontecimientos que atravesaron a los sujetos que decidieron participar en esta investigación; es decir que prioricé la trama de los sucesos que le dieron sentido a las acciones de los sujetos en torno a las prácticas del *cutting* en este caso específico; porque las historias y relatos que los sujetos cuentan nacen y cobran sentido en su propia experiencia y en su propia voz, lo cual se estableció como el objetivo central de esta investigación. En ese sentido me parece pertinente la afirmación de Larrosa (2011) sobre el vínculo que existe entre el sentido de los sujetos y las historias que cuentan:

El sentido de quién somos depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autonarraciones o historias personales (pág. 1).

Además, considero necesario hacer énfasis en la dimensión contextual, social e institucional en la que se sitúan las historias singulares: “Esas historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de determinadas prácticas sociales más o menos institucionalizadas” (Larrosa, 2011, pág. 1). Por ello me parece que el hecho de escuchar hablar a Karen y al profesor David sobre el *cutting* brindó la oportunidad de observar de qué manera el mundo y la vida están en constante tensión, en una lucha en la que la toma de decisiones va construyendo sentidos y significados alrededor de estas prácticas de autolesiones.

Para señalar los hallazgos que este ejercicio generó considero pertinente recuperar mi pregunta central: ¿Cuáles son los sentidos y significados de una estudiante que practicó el *cutting* y de un docente de educación primaria en su corresponsabilidad ante la socialización de este fenómeno en el entorno escolar y su impacto en la dinámica grupal? Asimismo, quiero anotar los nuevos cuestionamientos que emergieron durante el desarrollo de la investigación: ¿Qué sentidos y significados se modificaron en los sujetos y en la comunidad escolar después de haber vivido el acontecimiento del *cutting*? y ¿En qué medida los sujetos dieron cuenta de ello?

Las narrativas sobre las autolesiones se abordaron desde tres perspectivas, la de una estudiante, la del profesor y la de la investigadora, sin embargo, todas confluyen en el mismo acontecimiento: la presencia del *cutting* en la escuela primaria Gregorio Luperón. Las tres miradas hicieron evidente que los procesos de socialización que vivieron les brindaron elementos que posibilitaron su acción ante situaciones complejas; en la familia, por ser la primera institución que transmite el mundo, se van creando lazos, pero también en la escuela, que es otro lugar en el que se aprende a cómo relacionarse con los demás. Sin embargo, en las narrativas se habla de problemas, es decir que se reconoce la vulnerabilidad que se tiene como ser humano. Los aprendizajes son abrumadores, pues también entran en juego las emociones y los sentimientos, lo cual incide en la toma de decisiones.

En las narrativas de Karen, la práctica de autolesión aparece como una forma de manejar emociones abrumadoras. Otro significado que surge es el hecho de que el *cutting* es una práctica que está mal vista por nuestra sociedad, porque lo que se hizo evidente la aparición de actitudes estigmatizadoras que tienen su origen en el mundo social y se hacen evidentes en los procesos de socialización, en los que los otros señalan y estigmatizan lo que no comprende desde su experiencia y su vida.

Además de la estigmatización por parte de los otros, surgió otra categoría interesante que fue la vigilancia ejercida como un dispositivo que da poder para señalar a Karen como la loca, la rara, la que busca llamar la atención. De hecho, esto es lo que la lleva a querer alejarse de las autolesiones, pues identificó que no solo en la escuela la estaban vigilando y controlando sus acciones, sino también en su casa, por lo que tomó la decisión de dejarlas. Sin embargo, también hace evidente la lucha que seguía en su interior, porque de pronto todos la señalaban y para convencer a los demás de que la vigilancia cumplió su objetivo, dejó de cortarse.

Los cambios que se observaron en la dinámica grupal pueden comprenderse como parte de los procesos de socialización que tienen lugar entre los estudiantes, los cuales dieron cuenta de la manera en que el acontecimiento del *cutting* fue modificando las relaciones y la dinámica del grupo desde su aparición hasta la superación de la práctica. Sin embargo las grietas que se abrieron, no pudieron cerrarse nuevamente, las posturas de los integrantes del aula generaron rupturas definitivas en algunos casos. Aunque en otros casos también aprendieron a convivir, apoyarse y cuidarse entre ellos a pesar de los estigmas que se manejaron en su momento para descalificar la conducta de Karen. Sin duda los sucesos que vivió la comunidad escolar forman parte de su memoria y no se olvidan.

Otro hallazgo que me parece interesante es la manera en que los aprendizajes nos habilitan para funcionar en el mundo al mismo tiempo que nos brindan posibilidades para actuar. Cuando se descubren las cortes en la piel de Karen de inmediato se asumió que era necesario recurrir a una terapia, pues es algo que se ha aprendido del mundo es que este tipo de comportamientos no son aceptados. Sus padres decidieron llevarla con un psicólogo, esta práctica social fue una alternativa, pero lo interesante es el conocimiento previo que Karen manifestó respecto al comportamiento que debía asumir ante el médico para brindar una imagen de niña normal, sin problemas, con una vida feliz. La narración que comparte sobre sus primeras sesiones con el psicólogo cuestiona la concepción que prevalece acerca de que los niños solo pueden expresar sus ideas a través de dibujos.

Dos años después, cuando ya iba a la secundaria, los estigmas la volvieron a atormentar. Por recomendación de su maestra, nuevamente la llevan para tomar terapia, aquí asiste con una psicóloga que se encuentra en el DIF (Desarrollo Integral de la Familia), una institución de salud de bajo costo, financiada por el gobierno municipal para atender a la comunidad que así lo necesite. ¿Qué cambió en esta ocasión? La forma en que la psicóloga entabló la relación con Karen, dialogó con ella y la invitó a reflexionar sobre su pasado. Gracias a ello, dos años después, ella se reconcilia con la Karen que era en quinto grado de primaria, tuvo la oportunidad de reconocer su corporeidad y, entonces, aceptó sus cicatrices como un acontecimiento que la hizo crecer.

Finalmente, considero que las narrativas de los sujetos de la investigación hicieron evidente el papel que tienen las emociones y las relaciones que establecemos con los demás en este tipo de prácticas autolesivas, lo cual tiene una estrecha relación con su dimensión corpórea. Mèlich (2013) menciona que “porque somos corpóreos estamos atravesados por el otro, por ello tenemos que <responder>, debemos <dar respuesta> corpóreamente —afectiva, racional y pasionalmente—, a las interpelaciones extrañas, imprevisibles, improgramables e implanificables, que su presencia nos depara” (pág. 38). El acontecimiento del *cutting* involucra completamente al ser corpóreo, porque mueve ideas, creencias, costumbres, pero sobre todo las pasiones, los sentimientos, las emociones. Mueve completamente el pasado, modifica el presente y altera el futuro. Construye y reconstruye al sujeto, pero, sobre todo, genera nuevos sentidos y significados de lo que implica cortar el cuerpo, marcar con cicatrices los acontecimientos que atravesaron al sujeto y dejaron una huella imborrable en su ser emocional.

**CAPÍTULO 5**

**DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS A LA ÉTICA DEL  
CUIDADO**



## Presentación

En este último capítulo presento un ejercicio reflexivo sobre las autolesiones, como un fenómeno que es parte de la sociedad, pero que se mantiene oculto por ser una práctica que estigmatiza a los sujetos que la ejercen: por lo que es necesario discutir y pensar sobre ellas, pues se trata de una forma de violencia que difícilmente va a dejar de existir en el marco de una sociedad que exige la autogestión de nuestras emociones para integrarnos de manera satisfactoria. Desde esta perspectiva propongo una reflexión sobre el *cutting* o las autolesiones como una práctica que entra en la vida de aquellos que se sienten desbordados por su realidad como una oportunidad para cumplir con el mandato del autocontrol que impone la sociedad.

En un primer momento, abordo la necesidad que la aplicación de protocolos se transforme en una acción ética, si bien es cierto que la rendición de cuentas exige actuación, es importante que el sentido de nuestros actos esté guiado por una ética del cuidado, en la que el compromiso de responder por el otro sea la base para tomar decisiones. En un apartado final, reflexiono sobre el caos que ha traído la pandemia en relación con las emociones, lo cual hace más compleja la atención y apoyo para los estudiantes que estén enfrentando situaciones de *cutting*.

### 5.1 Volver a las reflexiones iniciales

Cuando me propuse estudiar la maestría en el ISCEEM sabía que sería un proceso arduo que tenía como producto final la construcción de una tesis sobre un problema de investigación que debía ser relevante para mí y para el campo educativo. Así que decidí emprender el desarrollo de la investigación en torno a la práctica del *cutting*, realidad que estaba afrontando desde el inicio de ese ciclo escolar. Una de mis preconcepciones era que como docente no nos corresponde solucionarlo, sobre todo porque no somos psicólogos, pensaba que ese tipo de situaciones se deben solucionar fuera de la escuela. Sin embargo, al reflexionar sobre estas ideas me di cuenta de que los niños no se pueden ver como sujetos terminados o determinados por una práctica, al contrario, es necesario tomar en cuenta que están en pleno proceso de formación. Esto me llevó a reflexionar que todo nuestro pasado se hace presente en el día a día y que al mismo tiempo que nos condiciona

nos habilita para seguir construyéndonos. Además, se hizo evidente que no porque tratara de dejar el problema en manos de alguien más éste iba a desaparecer.

Una de las ideas con las que descubrí que no estaba de acuerdo fue que la psicología nos encierra en un diagnóstico que nos aísla, nos determina como sujetos problemáticos que tienen que atenderse de forma individual, que espera que el problema se solucione a través de una terapia que reformará al individuo. Desde la perspectiva de estos discursos hegemónicos, pareciera que los docentes no podemos hacer nada o muy poco para atender el problema y al sujeto, ya que el *cutting* se concibe como un síndrome o trastorno de conducta de un solo individuo; cabe decir que el peligro que hay en esta mirada es que el estudiante puede ser reducido a la condición de un sujeto estigmatizado.

Entonces empecé a preguntarme ¿qué me toca hacer como docente?, ¿cuál es mi responsabilidad en este tipo de prácticas de autolesión?, ¿qué acciones puedo llevar a cabo para evitar este tipo de práctica? Estos y otros cuestionamientos me llevaron a la construcción del proyecto y el desarrollo de la investigación que ahora se ha convertido en esta tesis para obtener un grado. Sin embargo, en los momentos finales de elaboración de este informe, los cuestionamientos siguen presentes. Si bien es cierto que después de indagar sobre este objeto de estudio tengo más claridad para identificar las acciones que puedo emprender para acompañar a un estudiante que lleve a cabo esta práctica, también tengo presente que cada niño es diferente, por lo que comprendo que no se puede hacer una guía de recomendación, pues con ello se caería en pensar que basta con aplicar una estrategia prediseñada para solucionar el problema, cuando lo que se requiere es una acción ética que asuma el cuidado y la responsabilidad por ese estudiante.

Cabe recuperar algunas ideas que me dejó el desarrollo de la investigación, las cuales aportaron elementos importantes para la comprensión del fenómeno de las prácticas de autolesión en estudiantes de primaria. En primer término, recupero el planteamiento de Mèlich (2013) que me permitió comprender que habitamos un mundo que ya está construido, es decir, me ayudó a entender que el concepto de mundo alude a una construcción que heredamos y nos permite leer el mundo a través de lo que este autor denomina como “gramática” que nos permite interpretar lo que ya está dicho. Sin embargo, el hecho de que nos vayamos apropiando de esa gramática, no quiere decir que vamos a ser el mundo, somos una vida, una construcción constante que nunca está

concluida, en la cual nuestro poder de decisión hace posible la experiencia y los acontecimientos que nos permiten transformarnos.

Otra idea que me parece importante es la que me permitió comprender que somos sujetos corpóreos, es decir, sujetos que no podemos ser definidos, ni etiquetados por alguna condición o práctica porque “la corporeidad provoca una fractura, una grieta en nuestra identidad. Somos corpóreos porque no empezamos de cero, porque nacemos en un universo simbólico, en una gramática, y, al mismo tiempo, no estamos ubicados del todo, terminados del todo, constituidos del todo” (Mèlich, 2013, pág. 37).

Ambas ideas me permitieron comprender las autolesiones como un fenómeno que forma parte de ese mundo heredado, en el que pueden aparecer como un monstruo, no porque sea malo, sino por la dificultad que implica su comprensión, porque habita en la oscuridad de las acciones que no tienen un sentido aparente y aceptado en la sociedad. Por lo que se mantiene al acecho de los significados y el sentido que cada sujeto le proporciona, en espera de que una puerta se abra y lo deje entrar, una vez adentro puede convertirse en un compañero de vida. Gracias a este planteamiento pude encontrar la relevancia de mi investigación. Después de revisar las investigaciones previas sobre el *cutting* que se centraban en su tipificación y catalogación como una forma de autolesión, como una patología, pude comprender la relevancia de prestar atención a lo que cada uno de los sujetos que se han enfrentado a ella, puedan decir sobre ese acontecimiento que atravesó sus vidas, para ir más allá de la búsqueda de causas que pueden explicar su comportamiento, es decir, para comprender esos significados y el sentido que tienen las autolesiones en su vida.

En este sentido es importante tomar en consideración nuestra condición como seres sociales que habitamos un mundo que compartimos con los otros a lo largo de nuestra vida, por lo que una forma para llegar a comprender las prácticas de autolesión es el reconocer que la socialización es un elemento fundamental para la construcción que hemos hecho de nosotros mismos en este mundo. No podemos aislar al niño que se corta y enfocarnos en él solamente, debemos reconocer el poder del mundo, del nosotros, del colectivo, de la sociedad en su relación con el sujeto para llegar a una mejor comprensión de sus decisiones.

En este sentido, las categorías de socialización, corporeidad y estigmatización me permitieron acercarme a la comprensión de los sentidos y significados que construimos en torno a las prácticas de autolesión. Además, me hicieron darme cuenta de la responsabilidad que tengo como docente, mujer, madre, estudiante y ser humano, que comparte un espacio, un tiempo, un presente, un pasado, el futuro, el mundo y la vida con estos estudiantes.

Por lo anterior puedo decir que considero necesario reconocer el papel que jugamos en la vida de nuestros estudiantes. Si bien es cierto que durante un año tenemos más de 30 niños en el aula, también se debe reconocer que en muchas ocasiones priorizamos el conocimiento y que difícilmente nos damos el tiempo de conocer a cada uno de ellos. Podemos resignificar nuestro papel desde la perspectiva contraria si pensamos que para cada estudiante somos su único profesor durante todo un año, somos una de las personas con las que convive cinco días a la semana y por esa razón nos volvemos un referente importante en sus vidas, tal como Karen lo cuenta; a veces somos quienes podemos apoyarles en situaciones complejas.

## **5.2 Cambiando el sentido de los manuales y protocolos**

El papel del docente está lleno de responsabilidades que asumimos por estar a cargo de un grupo en específico. Ello incluye hacernos responsables de evitar, en la medida de lo posible, situaciones de violencia en la escuela o darles la atención que necesitan. Esta responsabilidad dio lugar a la creación de múltiples protocolos de corte jurídico que regulan el cumplimiento de estas responsabilidades docentes. Estos protocolos buscan orientar a los supervisores, directores, docentes, madres, padres y tutores que tienen bajo su cargo el cuidado y tutela de los niños, específicamente en situaciones en las que se vean vulnerados los derechos de la niñez. Marcan muy bien las responsabilidades de cada uno de los involucrados en un marco legal que busca garantizar que estas responsabilidades se cumplan cabalmente.

Sirva de ejemplo el documento titulado “*Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica*” (SEP, 2018), el cual está organizado en cuatro apartados. En el primero se establecen los objetivos y ámbitos de aplicación; en el segundo se hace referencia al marco conceptual; en el tercero se desglosan las acciones sugeridas para la prevención, detección y actuación en casos de abuso

sexual, acoso escolar y maltrato en la escuela. Asimismo, en este apartado se van estableciendo las responsabilidades de todos los involucrados, también se sugieren las acciones a tomar y se señalan los pasos a seguir en cada momento. Finalmente, en la cuarta parte se presenta el marco jurídico que ampara dichas orientaciones.

Estos protocolos se han convertido en el punto de referencia obligado para tratar todas aquellas situaciones de violencia que se presentan en la escuela, se insiste en que el desconocimiento de su contenido no exime a los profesores del cumplimiento de sus responsabilidades, por lo que es indispensable conocerlos y aplicarlos, incluso se solicita evidencia de la actuación que se llevó a cabo. Pareciera que todo está contemplado en este tipo de documentos, sin embargo, vale la pena que nos detengamos a analizar el sentido que se le da a la actuación docente. La perspectiva la establece el ejercicio de la rendición de cuentas, es decir, todo gira en torno a lo que hicimos y con base en qué lo hicimos. Si se presentó una situación donde se vulneró el derecho de los niños y niñas, se debe dejar evidencia de los acuerdos que se establecieron con los estudiantes y las madres de familia. Todo debe quedar en un documento con las firmas de conformidad correspondientes, de manera que la redacción de estos informes y el llenado de actas se convierten en una tarea central, lo cual absorbe el tiempo. Esto nos lleva a reconocer que el sentido de la actuación docente adquiere un significado un tanto moralista, ya que se centra en señalar lo que está bien y lo que está mal, en integrar evidencias de que así lo hizo y en rendir cuentas ante la estructura educativa para demostrar que cumplió con su responsabilidad, dejando de lado al niño o a la niña.

En este punto me permitió apoyarme de Butler (2009) a quien incorporo como parte de las reflexiones finales de este trabajo de investigación, ya que esta autora menciona que rendir cuentas hace evidente la prevalencia de los lenguajes universales y lo que se hace con ellos:

El problema no radica en la universalidad como tal, sino en una operación de esa universalidad que no es sensible a la particularidad cultural ni se reformula a sí misma en respuesta a las condiciones sociales y culturales que incluye dentro de su campo de aplicación (pág. 17).

Los protocolos que se emiten para ser aplicados en posibles situaciones conflictivas que pueden surgir en la escuela, por lo que la acción que se sugiere parte de una generalización sin considerar los contextos y las individualidades. Sin embargo, es necesario considerar la reflexión que propone Butler para pensar la manera en que nos relacionamos con esas normas universales: “las normas no nos definen de manera determinista, aunque sí proporcionan el marco y punto de referencia para

cualquier conjunto de decisiones que tomemos a continuación” (Butler, 2009, pág. 37). ¿Qué es lo que guía nuestra actuación ante la violencia en la escuela? ¿Actuamos desde la generalidad, con el propósito de explicar las decisiones tomadas y evitar una posible sanción?, “damos cuenta de nosotros mismos únicamente porque se nos interpela en cuanto seres a quienes un sistema de justicia y castigo ha puesto en la obligación de rendir cuentas” (Butler, 2009, pág. 22).

La mirada de Butler (2009) nos permite pensar de manera crítica sobre este ejercicio de rendición de cuentas que se caracteriza por justificar la toma de decisiones, de manera que el sentido de responsabilidad se configura con base en el temor de caer en el incumplimiento de la norma, pues se teme una consecuencia negativa o una sanción administrativa:

De modo que, si Nietzsche tiene razón, doy cuenta de mí mismo porque alguien me ha pedido, y ese alguien tiene poder delegado por un sistema establecido de justicia. Me han interpelado, tal vez incluso me han atribuido un hecho, y cierta amenaza de castigo respalda ese interrogatorio. Y así en una respuesta llena de temor me ofrezco como un <yo> y trato de reconstruir mis acciones, mostrando si la que se me imputa se cuenta o no entre ellas. O bien me confieso como causa de esa acción y limito mi aporte causativo, o bien me defiendo de la atribución, para lo cual quizá sitúo la causa en otro lugar. (Butler, 2009, pág. 23).

Considero que esto nos permitiría ir más allá de la apuesta actual que existe respecto a la aplicación de protocolos como la solución universal para las posibles situaciones de violencia que se pueden dar dentro de la escuela. Es decir, nos permite centrar la reflexión en el sentido de la acción docente como el punto medular de estas estrategias, más que en su actuación con base en un protocolo, pues si bien es cierto que nos movemos en torno a las responsabilidades establecidas en un marco legal, también poseemos la capacidad de tomar decisiones:

Si el <yo> no está de acuerdo con las normas morales, esto sólo significa que el sujeto debe deliberar acerca de ellas y que parte de la liberación entrañará una comprensión crítica de su génesis social y su significado. En este sentido, la deliberación ética está asociada a la operación de la crítica. Y la crítica comprueba que no puede avanzar sin reflexionar acerca de cómo nace el sujeto deliberadamente y cómo podría vivir efectivamente o apropiarse de un conjunto de normas. (Butler, 2009, pág. 22).

Esto me lleva a reflexionar sobre la manera en que asumimos nuestro actuar en el momento en que se presenta una situación y se hace necesaria una intervención, lo hacemos con base en el ejercicio de la rendición de cuentas o con base en el compromiso ético del cuidado del otro, específicamente del niño o niña que se encuentra en condición de vulnerabilidad ¿Cuál es la base que tomamos para actuar? El cuidado del otro o la elaboración y entrega de informes y actas. Así mismo, es necesario

reflexionar también con los padres sobre la relevancia del cuidado ético, donde nos preocupemos más por el sujeto que por la rendición de cuentas, porque si no lo hacemos corremos el riesgo de estigmatizar una vida.

### 5.3 Del cuidado de sí a la ética del cuidado

Cuando se hace referencia al cuidado de sí, Foucault (2002) menciona que “es interesante ver cómo... el cuidado de sí ha llegado a ser un tanto sospechoso... ocuparse de sí ha sido denunciado con toda naturalidad como una forma de amor a uno mismo, como una forma de egoísmo o de interés individual” (pág. 261), aunque es una idea que permea el pensamiento actual, es necesario dejar de lado esta concepción, si bien es cierto que esta acción parte de un interés individual, no se queda ahí encerrado, pues como lo menciona Mèlich (2013) “no empezamos con las manos vacías. Venimos al mundo, pero no estamos solos. Nadie nace solo, nadie puede sobrevivir solo. El universo humano es un universo compartido” (pág. 10). Desde esta perspectiva el cuidado de sí también permite establecer un vínculo de cuidado de los demás:

El cuidado de sí implica también la relación con el otro en la medida en que, para cuidar bien de sí, hay que escuchar las lecciones de un maestro. Se necesita un guía, un consejero, un amigo, alguien que nos diga la verdad. Así, el problema de las relaciones con los otros está presente a lo largo de todo este desarrollo del cuidado de sí... (Foucault, 2002, pág. 263).

Foucault hace referencia en la cita anterior a la relevancia que tiene el cuidado sí para fomentar un cuidado mutuo, ya que para aprender cómo hacerlo, el otro forma parte de mí y a la vez yo formo parte de él, por lo que un cuidado individualista y un tanto egoísta no cabe aquí:

Entre los griegos y los romanos —sobre todo entre los griegos—, para conducirse bien, para practicar como es debido la libertad, era preciso ocuparse de sí, cuidarse de sí, tanto para conocerse... como para formarse, para superarse a sí mismo, para dominar los apetitos que corren riesgo de arrastrarnos. Para los griegos, la libertad individual era algo muy importante, no ser esclavo (de otra ciudad, de los que nos rodean, de los que nos gobiernan, de las propias pasiones) era un tema absolutamente fundamental (Foucault, 2002, pág. 261).

En este sentido, cabe plantear una relación ética centrada en el cuidado del otro que vaya de la mano con una ética guiada por la responsabilidad de los otros, ya que “este cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros... es una manera de ocuparse de los

otros” (Foucault, 2002, pág. 263). En el contexto de la función docente este cuidado es un trabajo sobre sí mismo, es preocuparse por convertirse en una persona mejor, por tener “un *éthos* que sea bueno, hermoso, honorable, estimable, memorable y para que pueda servir de ejemplo, hace falta un trabajo de uno sobre sí mismo” (Foucault, 2002, pág. 262).

Cuando se hace referencia a la ética se le relaciona inmediatamente con la moral o con una ética universal, donde entran los imperativos categóricos de Kant, donde respondemos de acuerdo a reglas sociales que se han construido en relación con lo moral, la mirada que propongo para verla se relaciona con lo que Mèlich (2013) menciona:

Entiendo por ética una relación en la que el otro, que siempre es otro singular, irrumpe en mi tiempo desde su radical alteridad. En el <acontecimiento ético> el otro me asalta, me reclama y me apela. Mi tiempo, desde este momento, se agrieta. Se produce una ruptura del tiempo propio y surge el tiempo del otro. Es en este sentido que la situación ética es excepcional, porque no es la excepción que confirma la regla, sino que la niega, la que la pone en cuestión. Formar parte de una situación ética es entrar en un escenario de excepcionalidad, de singularidad y de asimetría... no somos éticos porque nuestra respuesta <puede convertirse en ley universal> sino todo lo contrario, porque no puede, (pág. 35).

Esta visión de la ética coloca el foco en los sujetos y se aleja de las reglas, normas o comportamientos ya establecidos, para centrarse en la vida, ya que cada situación que se nos presenta nos da la oportunidad de actuar de acuerdo con la ética que hemos formado, las situaciones que no planeamos y que crean caos entre nuestra vida, que es lo que vamos construyendo y el mundo que ya está dado, Mèlich (2013) analiza esta relación cuando dice que:

La ética se inscribe en la fractura entre el <mundo> y la <vida>, entre <lo que heredamos y <lo que deseamos>, en las situaciones imprevisibles... nunca podremos saber *a priori* qué es lo ético, cómo hay que actuar éticamente, cuál es la respuesta ética adecuada... Una situación ética solo surge si nos descubrimos incompetentes... por eso he dicho antes que no hay ética porque sepamos lo que está bien y lo que está mal, sino precisamente porque no lo sabemos, porque nos vemos obligados a responder *in situ* a las diversas cuestiones que otros nos formulan y nos demandan en cada trayecto vital. Si hay ética es porque quedamos a menudo perplejos ante situaciones que nos dejan mudos, situaciones que nos indignan, pero que, al mismo tiempo, no estamos seguros de saber cómo afrontarlas... (pág. 45).

En la escuela se presentan muchas situaciones que requieren tomar decisiones, que cuando lo hacemos, por lo general responden a protocolos establecidos, que se quedan en un deber ser, actuar conforme a la ética es ir más allá de lo que han dicho que está bien o está mal, es arriesgarse a que

en ocasiones una decisión tenga que demostrar lo que somos, que dé cuenta también de la capacidad que tenemos de dar todo por el otro es aquí donde damos cuenta de nosotros y de todo lo que nos configura.

La ética, a diferencia de la moral, no nace con el mundo, con la tradición, sino con la vida, esto es, con la distancia (que a veces es una ruptura), o, si se prefiere, con la excentricidad, que cada uno establece respecto a su mundo, a su situación heredada, a su gramática.

Si hay ética, si la ética es posible, es justamente porque uno no acaba de estar reconciliado del todo con el mundo que le ha sido legado. Nunca hay ni puede haber reconciliación con el mundo porque en la vida no hay propiamente ni leyes ni códigos completamente establecidos, cerrados, porque vivir es habitar un trayecto de imposible clausura (Mèlich, 2013, pág. 91).

La situación ética se caracteriza por ponernos a prueba constantemente frente al mundo, esa reconciliación con el mundo no se logra, pues es precisamente el mundo, lo que ya está construido, es quien constantemente nos quiere hacer entrar a lo universalmente aceptado, sin cuestionarlo, siguiendo indicaciones de las instituciones, sin crítica y sin poder decidir, nos jala hacia él, para poder negarnos.

Para un ser finito vivir éticamente no es cumplir con unas obligaciones, ni aplicar un marco normativo, ni ser fiel a la ley (moral, jurídica, política), sino estar pendiente del sufrimiento de otro, tener algo <infinitamente> pendiente con él/ella y, por tanto, no acabar de estar instalado en un mundo, y no saber cómo estarlo. Vivir éticamente es *no saber nunca del todo cómo vivir, es no ser competente*. (...) vivir éticamente es *estar expuesto*, y atreverse a responder al otro y del otro en esta situación <de dos>, <dual>, ni singular ni plural, y darse cuenta de que no se tienen respuestas predadas, y, a pesar de esto, responder, responder sin dar una respuesta única ni definitiva. (Mèlich, 2013, pág. 94).

Responder al otro, es un compromiso que se asume desde el momento en que estamos a cargo del otro, en el caso de la escuela, es responderles a todos aquellos niños y niñas que tenemos bajo nuestro cuidado durante un ciclo escolar, todas las posibilidades de acción se basan en el otro, el cuidado del otro. En este sentido, el cuidado de sí da origen a la ética del cuidado. Este cuidado es preocuparse por el ser humano con el que compartimos un espacio y un tiempo, la SEP en *Aprendizajes clave para la educación integral* (2017) menciona que la ética del cuidado se basa en:

El reconocimiento de uno mismo, la empatía, la conciencia del cuidado personal y el reconocimiento de las responsabilidades de cada uno hacia los demás. Requiere fomentar el interés por ayudar, actuar en el momento debido, comprender el mundo como una red de relaciones e impulsar los principios de solidaridad y tolerancia. Si se pone en práctica, propicia un buen clima escolar, genera sentido de pertenencia y, por tanto, resulta indispensable para lograr los procesos de inclusión. (pág. 40).

Cuidar al otro éticamente no se reduce a fomentar valores que se han establecido en un currículo, implica buscar el bienestar, y por qué no, la felicidad del otro, que el tiempo en la escuela se convierta en un tiempo que nos haga sentirnos bien con nosotros y con los que nos acompañan, por aprender y por compartir un tiempo y un espacio entre todos, para uno mismo y para los otros, porque cada uno de los que integran al grupo nos deja huella.

Una característica de la condición humana es el constante estado de fragilidad, somos seres frágiles, que necesitan estar cuidados, ante esto Mèlich (2013) menciona que “la infancia que supuestamente abandonamos nunca la hemos abandonado del todo. Nuestros cuerpos necesitan ser cuidados”, (pág. 251). Pero no solo es el cuerpo, es nuestra corporeidad la que necesita estar bajo estos cuidados del otro, pues “somos entregados al otro de entrada. Esto nos hace ciertamente vulnerables a la violencia, al dolor de las circunstancias y de las relaciones” (Mèlich, 2013, pág. 251). Desde pequeños es necesaria la protección, el cuidado, primeramente, se da en la familia, pero el mundo también tiene la capacidad para seguir cuidando de la corporeidad de todos, entre todos. En este sentido la escuela, por ser una esfera donde desde pequeños se tiene contacto con otros, también es un espacio que debe procurar el cuidado de los niños, de los adolescentes y de los adultos, ya que gran parte de nuestro tiempo se divide entre la casa y la escuela.

### **5.3.1 La ética del cuidado necesita de una aliada: de la vigilancia a la vigilia**

La ética del cuidado apela a estar siempre presente, a ser una base, un método y una alternativa a las situaciones que se van presentando día a día. Mèlich (2013) dice que:

La situación ética no aparece porque sepa con seguridad qué debo hacer, cómo resolver una situación, cómo encararla, sino porque nunca estoy lo suficientemente seguro de saberlo. La ética es posible porque los seres humanos vivimos en situaciones en las que la pregunta ¿qué debo hacer? No coincide, ni podrá coincidir nunca, con la pregunta ¿Qué puedo hacer? La ética es posible porque uno se da cuenta de que la respuesta a la pregunta ¿qué debo hacer? No encaja en una situación de <radical excepcionalidad>. (pág. 94).

Entre el deber y el poder se expresan en primer momento las formas en que se abordan las situaciones conflictivas. Mientras que el deber se queda en lo construido, en la moral, en la ética desde un sentido, que menciona Kant, como imperativos categóricos, donde damos respuesta de acuerdo a las reglas y normas ya establecidas, el poder en contraposición hace referencia a lo que somos capaces de hacer y de dar, es una infinidad de posibilidades que se abren desde un propósito por ayudar, desde una ética del cuidado.

Una de las categorías que surgió durante el análisis de las narrativas de Karen y el profesor David fue la de vigilancia. Esta categoría se presentó desde dos puntos de vista, desde quien es vigilado y desde quien es el vigilante. Estas posturas dan cuenta de los acontecimientos que sufrieron, el sentido y el significado que se construyó y que se iba moviendo desde cada una de las experiencias que los iban modificando, dando cuenta de su sentir conforme iba pasando el tiempo.

Karen habla de la vigilancia cuando hace mención que fue descubierta. Cuando sus amigos exponen las autolesiones, el profesor las confirma observando sus brazos y posteriormente sus padres se enteran. Karen empezó a sentirse vigilada en cada acción que hacía, en cada lugar al que acudía, dejó de tener privacidad, se convirtió en el centro de atención no solo en la escuela, sino también en su casa. Esa vigilancia no la dejaba, porque todo el tiempo sentía que algo la observaba y eso contribuyó a repensar sus autolesiones. En ella se creó el efecto de un panóptico que estaba presente a donde quiera que ella iba. Los principales vigilantes eran sus amigos en la escuela y su mamá en su casa, sin embargo, sabía que todos los que sabían lo que había hecho, de cierta forma la volteaban a ver.

De ahí el efecto mayor del Panóptico: incidir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción, (Foucault, 1976, pág. 185).

Karen empezó a dejar de lado las autolesiones por estar vigilada. Esta situación me lleva a reflexionar sobre el poder que tiene la vigilancia para modificar comportamientos, porque como lo

declara Foucault, en el individuo se crea la imagen del panóptico, del vigilante, que, aunque no sea alguien en específico, tiene un poder sobre mí y mis acciones. Karen menciona cómo se sentía controlada con esta vigilancia, además de que junto con esto se fueron creando los estigmas que la siguen acompañando. El fin fue dejar de autolesionarse, pero los medios provocaron más daño a Karen, en este sentido me surgieron las siguientes preguntas: ¿está bien vigilar?, ¿es una forma ética de cuidar?, ¿puede ser una alternativa para acabar con este tipo de situaciones?, ¿cómo se evita que el remedio cause más daño que solución?

La experiencia del profesor David está directamente vinculada con rol docente que desempeña, por un lado, al revisar los brazos de Karen y encontrar las autolesiones, se dio cuenta de que no esperaba confirmar lo que sus estudiantes le habían contado. A partir de ahí, inevitablemente se sintió con el compromiso de apoyarla, por lo que desde ese momento en adelante estuvo pendiente de lo que hacía. Incluso, sin pensarlo explícitamente, sus amigos de Karen también se convirtieron en vigilantes de sus movimientos. Vigilar, para el docente, fue una forma de evitar que lo siguiera haciendo, cuando confrontaba lo que decían sus vigilantes con Karen, buscaba que reflexionara, tenía la idea de que a través de esto la cuidaba, pues ese acontecimiento lo movía a hacer algo para luchar contra las autolesiones.

Nuestra sociedad no es la del espectáculo, sino de la vigilancia; bajo la superficie de las imágenes, se llega a los cuerpos en profundidad; detrás de la gran abstracción del cambio, se persigue el adiestramiento minucioso y concreto de las fuerzas útiles; los circuitos de la comunicación son los soportes de una acumulación y de una centralización del saber; el juego de los signos define los anclajes del poder; la hermosa totalidad del individuo no está amputada, reprimida, alterada por nuestro orden social, sino que el individuo se halla en él cuidadosamente fabricado, de acuerdo con toda una táctica de las fuerzas y de los cuerpos (Foucault, 1976, pág. 200).

Estos sentidos y significados que se van construyendo en la experiencia con relación a la vigilancia me llevan a repensarla, ya que de pronto se hace visible la necesidad de estar cuidando al otro, de verlo, observarlo y de vigilar sus acciones. Sin embargo, la vigilancia se caracteriza por decirle al otro “tengo poder sobre tus acciones”, “te estoy observando todo el tiempo” “compórtate bien”, sin emitir un discurso, quien se sabe vigilado va interiorizando estas acciones del otro, lo que provoca que, si modifique su comportamiento, pero no por una decisión que pudo tomar claramente, sino, guiado por esta vigilancia, este control inconsciente que se tiene del otro.

La vigilancia es una categoría que está presente no solo en la escuela, está en toda nuestra cotidianeidad. Es necesario reflexionar si puede convertirse en una estrategia para cuidarnos, porque parece que, aunque cumple con un objetivo, la forma de hacerlo es lo que más repercute en los sujetos.

Una alternativa que propongo es cuidar a los otros a través de la vigilia. El diccionario de la Real Academia Española (2021) define a la vigilia como “El estado de quien se halla despierto o en vela”. Un ejemplo muy claro de esto es cuando las madres, que tienen un niño pequeño, se la pasan atentas a él, pendiente de cada cambio, de cada gesto, de cada sonido, de los llantos, por eso pueden distinguir cuando el pequeño está bien o hay algo que está afectando su bienestar, este estado de vigilia tiene un sentido de absoluto cuidado para el otro, lo que se busca es atender cualquier signo de alarma. No es exclusivo de las mujeres, es una capacidad que se puede desarrollar en la ética del cuidado, cuando se busca el bienestar del otro.

Este estado de vigilia se puede transpolar a la escuela. Levinas (1993) menciona que la vigilia es consciente porque “el modo que tiene el existir de afirmarse en su propia aniquilación, se caracteriza por una vigilia sin recurso posible al sueño. Vigilia sin recurso a la inconsciencia, sin posibilidad de retirarse al sueño como un dominio privado” (pág. 85). En la escuela no nos retiramos al sueño, pero si dejamos de prestar atención a los sujetos, a lo que comunican con sus palabras y con sus silencios. Estar en vigilia tiene un sentido de cuidar al otro en todo momento, prestar atención a los niños, en su actuar, porque el cuerpo comunica nuestro sentir en todo momento, con cada movimiento, con los gestos del rostro e incluso la forma de hablar comunican lo que somos y cómo nos sentimos en esos momentos. Estar en vigilia permite identificar los matices que nos configuran.

Hemos de preguntarnos si es la vigilia lo que define la conciencia, si acaso la conciencia no es más bien la posibilidad de escapar a la vigilia, si el sentido propio de la conciencia no consiste en ser una vigilia asociada a la posibilidad del sueño. Si lo propio del yo no es el poder de salir de la situación de vigilia impersonal. Sin duda, la conciencia participa ya de la vigilia. Pero lo que la caracteriza específicamente es el conservar en todo momento la posibilidad de retirarse <<tras ella>>, para dormir (Levinas, 1993, pág. 88).

La ética del cuidado no es algo con lo que nacemos, se convierte en una decisión, donde buscamos cuidar al otro para su beneficio, no porque sea un deber, sino porque nace de un querer y poder hacerlo. El cuidar al otro éticamente me permite estar en vigilia de él y estar para él cuando lo

necesite, ser consciente de que nuestro actuar y nuestra presencia pueden hacer una diferencia en los estudiantes y en la toma de sus decisiones, no para presionarlos a cambiar, sino para que reflexionen en beneficio de ellos, no tratando de imponer, sino en la libertad.

#### **5.4 La contingencia nos hace vulnerables ante el monstruo del *cutting***

En el año 2019, en China, se descubrió un nuevo virus COVID-19 que estaba afectando la salud de su población y causando muertes, los síntomas variaban, lo que hizo difícil contrarrestarlo, esto era algo que aún no se había estudiado y orilló a China a declararse en emergencia. Sin embargo, este virus logró atravesar fronteras y llegar a diversos países en el mundo, finalmente se declaró que estábamos en una pandemia. En México, el trece de marzo de 2020 iniciamos una contingencia sanitaria que nos ha mantenido en aislamiento por más de 14 meses, cerraron todos los espacios públicos, empezando por las escuelas.

La enseñanza a distancia se convirtió en la estrategia que ha permitido seguir trabajando con los estudiantes, para ello se hizo indispensable el uso de la tecnología como medio para mantener el contacto. Esta pandemia ha generado muchas situaciones difíciles para todas las personas, se han perdido fuentes de ingreso, estabilidad económica, pero, sobre todo, se han perdido vidas. El encierro nos ha confrontado con diversidad de situaciones límite y ha hecho evidente nuestra condición de seres finitos y vulnerables: “Por nuestra condición finita y vulnerable, nos pasamos la vida buscando refugios físicos y simbólicos... no podemos sobrevivir si no es resguardándonos, aunque sea de forma frágil, de los peligros y de las trampas que nos tiene el mundo” (Mèlich, 2013, pág. 11).

Este mundo se ha transformado en una amenaza, salir representa un peligro constante de contagio, contraer el virus implica una batalla que puede tardar meses, las secuelas pueden ser para toda la vida y hay pocas probabilidades de salir victorioso, en definitiva es una enfermedad que nos pone de frente con la posibilidad de la muerte. Es decir que nos confronta con nuestra finitud y la incertidumbre:

No sufrimos solamente porque sepamos que nuestra vida es finita, porque seamos conscientes de que tarde o temprano tengamos que morir, porque nuestra vida sea breve y contingente, porque estemos sometidos al poder del azar y a los avatares del tiempo; también sufrimos porque no controlamos nuestras vidas, porque no podemos evitar los afectos y las pasiones, porque no estamos fijados del todo, porque vivimos <en fractura>, porque somos siempre <en despedida>, porque deseamos <algo> que no sabemos qué es y porque nunca podemos saciar el deseo (Mèlich, 2013, pág. 18).

En esta contingencia todo se vuelve más intenso, sobre todo los afectos y las pasiones. El estar en casa genera una confrontación constante con los otros por diversidad de situaciones, los sentimientos son más intensos, la tristeza, la soledad, la incomprensión, el estrés. Se trata de un contexto en el que el monstruo de *cutting* puede hacerse presente como una alternativa de escape, de salida, de manejo, de control de esas emociones.

La contingencia no es algo que hago, una especie de acto o de acción, algo que puedo programar o planificar, sino algo que me sucede, algo que sufro o padezco: una pasión, un *pathos*. Es lo que me sorprende y que no nace de mí, lo que no es resultado de mi voluntad ni de mi acción (Mèlich, 2013, pág. 25).

Vivir en esta contingencia sanitaria nos enfrenta con situaciones donde los sentimientos y las emociones nos desbordan, nos duelen de manera insoportable. Santos (2011) menciona que “una razón por la que una persona decide autolesionarse para hacer frente a una situación que le causa desconuelo es que, en el pasado, le ha funcionado para sobrepasar el dolor, para darse un poco de cuidado y seguir adelante” (pág. 38), además, “después de producir la herida, la persona se siente liberada tanto de la tensión física como del dolor emocional” (Santos, 2011, pág. 34). En este sentido, me refiero al *cutting* como un monstruo que se hace presente en el contexto de lo contingente y encuentra más posibilidades de que las personas que atraviesan por condiciones que los desbordan y no pueden controlar le den cabida en sus vidas.

La monstruosidad, entonces, se nos aparece durante la modernidad no como una categoría fija que ha sido tallada, sin titubeos por la ciencia médica. Más bien, podríamos entender a lo monstruoso como el silencioso caos de excepciones que se van oponiendo, sucesivamente, al orden natural establecido por los saberes modernos... Cuando el saber médico cambia, se afila, cuando hunde su mirada en un nuevo campo, modificando sus relaciones con el resto de saberes y con sus objetos, nuevas excepciones sin ley alguna pasan a poblar el caos de la anormalidad, el mundo otro donde se agolpan, encerrados y dolientes, los fantasmas de una cultura (Fortanet, 2015, pág. 11).

Con la categoría de lo monstruoso, me refiero a las emociones que se viven en silencio y no se pueden nombrar y, sobre todo, a lo desconocido, lo que seduce de tal forma que hace pensar que es el único camino para estar en control. Esto último es lo que me hace establecer una similitud con el *cutting*, pues las personas que deciden autolesionarse están en busca de algo que les ayude a parar el sufrimiento emocional: “como consecuencia del aumento de tensión y sufrimiento, aumenta el dolor emocional; eso aumenta la tensión y el sufrimiento que conlleva a aumentar más el dolor emocional” (Santos, 2011, pág. 33).

En esta contingencia todos nos hemos enfrentado a situaciones que no se han vivido antes, pero es importante comprender que cada persona enfrenta una batalla propia, particular y distinta a la de los demás. Las batallas que se libran pueden ser muy agotadoras e intensas. El encierro que impuso la estrategia nacional de “Quédate en casa” ha resultado agotador, porque muchas personas se tienen que enfrentar a la soledad, a estar con ellos mismos, con los sufrimientos, con sus pérdidas, con una distancia que se puede percibir insalvable, es decir que se trata de una batalla que se enfrenta de forma personal. Por otra parte, estar con la familia, también puede convertirse en una amenaza para la seguridad e integridad física y emocional, sobre todo en los hogares donde existían problemas previos de violencia, pues en estas condiciones de encierro todo se vuelve más intenso.

Me queda claro que como docentes ha sido difícil mantener el contacto con nuestros estudiantes, aun cuando tenemos la oportunidad de entablar un diálogo con los niños, la comunicación siempre está mediada por los padres de familia. Sin embargo, necesitamos redoblar el esfuerzo para la creación de estrategias que ofrezcan oportunidades de recreación y brinden información para manejar sus emociones o que, simplemente, sean un espacio para expresar pensamientos y emociones. Eso puede ayudarlos a sobrellevar esta pandemia que amenaza con seguir por más tiempo en este mundo.

## **CONSIDERACIONES FINALES**



Los hallazgos que emergieron en la investigación dan lugar a reflexionar sobre las preguntas que me planteé al inicio y que guiaron el camino que seguí a lo largo de la investigación. La pregunta central fue: ¿Cuáles son los sentidos y significados que construye una estudiante que practicó el *cutting* como una forma de autolesionarse y de un docente en su corresponsabilidad ante la socialización de este fenómeno y cómo se relaciona con la dinámica grupal? Me propuse darle respuesta a esta pregunta con base en tres preguntas secundarias cuya respuesta guiara la argumentación de estas consideraciones finales.

La primera pregunta accesoria giraba en torno a cuáles son los sentidos y significados que construye una estudiante que ejerce la práctica del *cutting* como una forma de autolesión. Su propósito era acercarme a la construcción de significados que elaboró Karen en torno a la práctica del *cutting* desde su propia experiencia, para lo cual me acerqué a escuchar sus narrativas a través de una entrevista dialógica que propició el espacio para que ella expresara lo que esos acontecimientos significaron en su vida. Así, pude escuchar con atención la manera en que el *cutting* representó para ella una forma para manejar sus sentimientos de soledad y enojo con sus papás, cuestiones que no podía expresar con palabras por las condiciones que prevalecían en su núcleo familiar en aquellos momentos. Un elemento central en sus narrativas fue la intensidad con la que ella vivió esos acontecimientos, pues expresó que sentía que se desbordaban y el *cutting* se le presentó como una forma de poder controlar sus emociones y de olvidar sus problemas, pues prefería el dolor físico, porque podía entender y explicar lo que le sucedía cuando se cortaba.

Karen da cuenta de la fragilidad del ser humano, porque a pesar de que en su familia sus padres y hermanas estaban con ella de manera física, la soledad que sentía la hizo cuestionar el sentido de esas relaciones, pues no podía expresar su pensar y sentir con ninguno de ellos, sentía que no había quien la pudiera escuchar. Dijo que era consciente de la decisión que tomó para refugiarse en el dolor físico a través de los cortes que se hacía en el cuerpo, pues le bastó con experimentarlo una vez para darse cuenta de que había algo que la tranquilizaba. Sin embargo, también expresó el temor que experimentó porque sabía que no estaba bien visto que las personas expresaran sus emociones lastimando su propio cuerpo, por lo que mantuvo su secreto lo más que pudo. Cuando sus amigas la delataron se enfrentó no solo al rechazo de los demás, sino también al señalamiento constante por parte de todos los que se enteraron de que se cortaba sin entender el trasfondo de esta

historia. Estos señalamientos se convirtieron en estigmas que aún siguen presentes en su memoria: “la loca”, “la que se corta”, “la que quiere llamar la atención”. Estos estigmas se convirtieron en sus sobrenombres, no solo en la escuela, sino también en su casa, estas frases la señalaban como alguien anormal, además la lastimaban porque le recordaban una experiencia dolorosa.

Los problemas que enfrentó en esa etapa de su vida la hicieron cuestionarse sobre el *cutting* y las consecuencias que estaba teniendo en su vida, ya que parecía que las cicatrices que veía en su cuerpo eran prueba de que sus dolores emocionales seguían estando presentes. La forma en que estaba enfrentando su realidad la mantenía intranquila consigo misma. Cuando fue descubierta empezó a vivir la vigilancia constante por parte de sus padres, maestros y amigos. Esta vigilancia la mantenía alerta y ansiosa, si bien es cierto que la vigilancia le permitió darse cuenta de que podía dejar de hacerlo, la presión que ejercieron todos los que la rodeaban fue el motivo principal para que ella dejara de cortarse. No obstante, se dio cuenta de que a pesar de que había tomado la decisión de dejar de cortarse, las ganas de hacerlo seguían presentes. Su narrativa a cerca de la terapia que tomó con un psicólogo puso en evidencia la manera en que nos apropiamos del mundo, pues declaró que mostraba lo que los demás querían ver. En su narrativa, reitera que tomó la decisión de dejar de cortarse para evitar la presión que sentía por parte de todos los que la rodeaban. La vigilancia la marcó, sus huellas tampoco se han borrado, siguen ahí, igual que sus cicatrices; sin embargo, las ha aceptado como parte de su corporeidad, porque la fueron configurando y convirtiendo en la persona que hoy es. Además, en sus narrativas refiere la aceptación de esta parte de su vida, ha atestiguado que el pasado no puede ser borrado, porque borrarían parte de la persona en la que se convirtió, es decir que se eliminaría esa experiencia.

La segunda pregunta que me planteo tiene que ver con los sentidos y significados que construye un docente sobre el impacto de la práctica del *cutting* en la dinámica grupal cuando uno de los estudiantes ejerce esta autolesión. La voz del maestro David hizo evidentes las tensiones que se crean en el grupo. La categoría de socialización me permitió comprender la manera en que los estudiantes aprenden a relacionarse con lo diferente, lo raro, lo anormal, guiados por la familia y las experiencias que viven en el espacio escolar. Por otra parte, me resultó interesante la narrativa del profesor David sobre la manera en que la presencia del *cutting* dio lugar a luchas dentro del grupo que crearon polaridades que no se pudieron olvidar, porque los seres humanos son atravesados por acontecimientos que no se quedan en el pasado, sino que son incorporadas a su

memoria y forma de enfrentarse con el presente y el futuro. Sin embargo, es importante señalar que el maestro David hizo énfasis en que se dio una transformación en sus estudiantes, la cual se derivó de las nuevas experiencias que vivieron, de las que también se llevaron un aprendizaje. No obstante, los estigmas que emergieron en el grupo marcaron a sus integrantes e incluso siguen presentes.

La tercera pregunta que me propuse responder fue: ¿Cuál es el impacto de la socialización de las prácticas de *cutting* en la dinámica grupal cuando uno de los integrantes del grupo ejerce prácticas de autolesión? Con base en la experiencia y la reflexión que me proporcionó el desarrollo de esta investigación puedo decir que el acontecimiento de las autolesiones que vivió Karen causó resonancia en el grupo y se desencadenó diferentes reacciones, desde aquellas que la apoyaban hasta las que la rechazaban por sus decisiones, lo que dio lugar a prácticas de estigmatización. Como señalé anteriormente, los daños de este tipo de prácticas la acompañan hasta el día de hoy, al igual que las cicatrices que le dejó el *cutting*.

Existieron otros hallazgos relacionados con la investigación, los cuales fueron importantes para llegar a la comprensión del *cutting*. Dentro de algunas investigaciones, cuyo objeto de estudio era la práctica de autolesiones, se hizo presente un posicionamiento psicológico que se caracterizaba por dejar de lado los procesos de socialización del sujeto, identificándolo como un problema de un paciente con patologías surgidas principalmente por algún trauma en su pasado. Por lo que se enfocaban en su identificación, diagnóstico y tratamiento con diversidad de terapias para resolver el problema, con base en ello se rendían informes sobre los resultados de dichos procedimientos.

Me parece importante reflexionar sobre el riesgo que tiene el uso descontextualizado de ese lenguaje psicológico en el ámbito educativo pues puede favorecer el desarrollo de estigmas en la comunidad escolar, lo que genera que los sujetos sean señalados y encasillados como seres anormales, locos o enfermos. Considero que en el ámbito educativo se hace indispensable centrarnos en los sujetos y no en el problema, pues es fundamental que sus voces no queden silenciadas para comprender los sentidos y significados que tiene esta práctica para cada sujeto en particular, por eso es necesario que narren su experiencia, pues su vida no se reduce a un problema en específico, sino que está llena de acontecimientos, a través de los cuales se va construyendo el significado y el sentido que puede tener la práctica de autolesiones.

Otro hallazgo es el papel que tiene la categoría de vigilancia, desde los roles de estudiante y docente. En la experiencia que comparte Karen, pareciera que fue un elemento determinante para que dejara de cortarse, porque cuando se ve descubierta, todos la vigilan, entran en su privacidad y siente que todo es público, pues amigos, padres y docentes, con sus discursos, expresan que están ahí para que ya no lo vuelva a hacer. El profesor David menciona que el apoyo de otros docentes, generó un cambio, pero también su presencia y la presión de otros, lo que le contaban cuando no la perdían de vista. Cuando todos se enteraron, todos presionaron y esto obligó a Karen a cuestionar sus decisiones y la llevó a convencer a los otros de que ya había aprendido y lo dejaría de hacer, porque es lo que ellos esperaban. Cada sujeto que en ese momento le dijo algunas palabras, provocaron que mirara con sospecha al monstruo del *cutting* y que en determinado momento lo desalojara de su vida. Sin embargo, esta vigilancia no es del todo una estrategia para contrarrestar una problemática, porque si bien es cierto que generó que terminara con las autolesiones, el sentir que expresa Karen debe hacernos pensar si queremos convertirnos en el panóptico que obliga y que convence mediante el miedo.

Finalmente, es necesario darnos cuenta que este tipo de situaciones que viven los niños son difíciles de identificar porque son prácticas silenciosas, que se mantienen en la vida privada, en secreto, por miedo a la reacción del otro y al señalamiento, a la estigmatización del “loco”. Por ello debemos mantenernos en vigilia constante para brindar apoyo para cuidar de las personas que viven con esas cicatrices, pues una característica que poseen quienes se cortan, es la pena o vergüenza de enseñar sus marcas, por lo que tratan de ocultarlas, su lenguaje corporal denota angustia por sentirse descubiertos. Considero que como docentes necesitamos poner en práctica una ética basada en el cuidado que nace cuando asumimos el compromiso con el otro. Esto puede ser un factor que ayude a los niños a comprender qué está pasando en su vida y de qué manera pueden cambiar por ellos mismos, reflexionar sobre su experiencia y las decisiones que han tomado. Podemos contribuir a generar actividades que generen bienestar y tranquilidad en ellos, es decir, que la escuela se convierta en un espacio de cuidado y felicidad.

Esta ética del cuidado puede tener como herramienta la vigilia, que es un estado de alerta, de observación y cuidado constante por los otros. Estar en vigilia implica que nos desplazemos en beneficio del otro, estar al pendiente de lo que comunica su cuerpo, a través de su lenguaje corporal y oral, de sus gestos, de las emociones que denotan y de los cambios de actitudes para identificar

cuando hay algo que no se atreven a declarar o que mantienen en secreto por miedo a ser señalados. En el trabajo docente existen sorpresas día a día, algunas son agradables, pero otras generan una crisis docente. En mi caso, la práctica de *cutting* me obligó a cuestionar el papel que tiene el docente para enfrentar estas situaciones de autoviolencia. En un primer momento, guiada por los protocolos y los discursos psicológicos, me sentía incapaz de hacer algo porque pensaba que no contaba con la preparación para atender algún caso. Sin embargo, el hecho de cambiar la mirada hacia los sujetos y, en mi caso, hacia los niños, me hizo saber que sí existe una posibilidad de que mis acciones diarias impacten en mis estudiantes, en sus sentimientos y reflexiones sobre la vida que están construyendo. La propuesta que expuse en el último apartado de este trabajo es que nos mantengamos en vigilia en la escuela. Esto implica movernos en la constante preocupación porque al otro no le pase nada, mantenerlo cuidado de aquellas situaciones que lo pongan en peligro, una ética que responda al y por el otro, en su total beneficio. Por lo que se hace necesario que los niños expresen su sentir con palabras, para que identifiquen cuando las autolesiones se convierten en una posibilidad de control de sus emociones. En el diseño metodológico utilicé la narrativa como una estrategia para que los sujetos expresaran los acontecimientos que dejaron huella en ellos, pero también se puede convertir en una técnica constante para la expresión de los niños, lo que apertura nuevos diálogos con las problemáticas que ellos están sufriendo a su corta edad. Por lo que considero que este acercamiento a cómo construyen sentidos y significados de su realidad puede convertirse en un punto de partida para investigaciones futuras.



## **FUENTES DE CONSULTA**



## **Bibliográficas**

- Berger, P.** y Luckmann, T. (1968). La sociedad como realidad subjetiva, en *La construcción de la realidad social* (pp. 164 – 227), Buenos Aires: Amorrortu.
- Butler, J.** (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Collado, M.** (1999). “¿Qué es la historia oral?” En Graciela De Garay (Coord.), *La historia con micrófono* (pp. 13-32), México: Instituto Mora.
- Coloma, E. A.** (2017). “*Autolesión y ansiedad en niños y adolescentes de 11 a 16 años estudiantes de la Unidad Educativa la Salle*”. Tesis de licenciatura: Universidad Nacional de Chimborazo, Perú.
- Conterio, K.** (2008). *Daño corporal*. E. U.: SAFE editores.
- Flick, U.** (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M.** (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México: Siglo XXI.
- Foucault, M.** (2002). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad, en Gómez, Carlos (Coord.) *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo XX*, Madrid, Filosofía Alianza editorial.
- Goffman, E.** (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Guber, R.** (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J.** (2011) Narrativa, identidad y desidentificación (notas sobre la vida humana como novela) en *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes.
- Le Breton, D.** (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires. Ediciones nueva visión.
- Le Breton, D.** (2017). *El cuerpo herido, identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires: Etiopia.
- Levinas, E.** (1993). *El tiempo y el otro*. España: Paidós.
- Mardones, J. M** y Ursúa, N. (2010). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- Mèlich, J.-C.** (1994). La construcción de la realidad humana en el horizonte de la vida cotidiana, en *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana* (pp. 69-106). Barcelona: Anthropos.

- Mèlich, J.-C.** (1996). El mundo en *Antropología simbólica y acción educativa* (pp. 35-56). Barcelona: Paidós.
- Mèlich, J.-C.** (2013). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder Editorial.
- Mèlich, J.-C.** (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Barcelona: Tusquets editores.
- Paniagua, N.** (2012) *Psicopatología de los adolescentes con autolesiones*, Tesis de Grado en Especialidad en Psiquiatría Infantil y Adolescencia: Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Pérez, A. N.** (2018) *Prevalencia de autolesiones no suicidas y factores psicosociales asociados en adolescentes de 12 a 19 años de la Ciudad de México*, Tesis de Grado en Especialidad en Epidemiología: Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Portelli, A.** (1993). “El tiempo de mi vida”: las funciones del tiempo en la historia oral en Aceves Lozano, Jorge (comp.) *Historia oral* (pp. 195-218). México: Instituto Mora-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ripamonti, P.** (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico metodológicas. En A. De Oto, *Metodologías en Contexto* (págs. 83-104). Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez, (2017).** Autolesiones y riesgo suicida en la adolescencia temprana, Tesis de Grado en Especialidad en Intervención Clínica de Niños y Adolescentes: Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Santos, D.** (2011). *Autolesión. Qué es y cómo ayudar*. México: Editorial Dora Santos Bernal.
- Secretaría de Educación Pública.** (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral, quinto grado*. México.
- Secretaría de Educación Pública.** (2018). *Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica*. México.
- Trujillo, M. y Hernández, K.** (2017). Autolesiones: las huellas de lo psicológico en la piel, Tesis de licenciatura: Universidad de Antioquia, Medellín.
- Velázquez, L.** (2016). *¿Estás Bien? Pongamos alto a la violencia en la escuela*. México: Editorial Pax.
- Zemelman, H. y Valencia, G.** (1997). Los sujetos sociales, una propuesta de análisis. En E. León y H. Zemelman (Coords.) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 89-104). Barcelona: Anthropos Editorial-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México.

## Hemerográficas

- Belloso, J. J. C., y Peñalver, J. G.** (2017). Relación entre el bullying, autolesiones, ideación suicida e intentos autolíticos en niños y adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud*, (115), 207-218.
- Bernasconi R. O.** (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo, *Acta Sociológica*, (56), 9-36.
- Carvajal, H. U; Choque, C. C., Poppe, V., Gantier, D. N. y Rivera, Y. J.** (2014). Autolesionismo: Síndrome de *cutting*, *Revista de Investigación e Información en Salud*. 22 (90), 50-55.
- De Mauer, S. K., y May, N.** (2015). Cortarse solo: Acerca de las autolesiones en la piel. *Controversias en psicoanálisis de niños y adolescentes*, 16, 1-6.
- Delgadillo-González, Y., Chávez-Flores, C. I., y Martínez, O. L.** (2014). Autolesiones sin intención suicida en una muestra de niños y adolescentes de la ciudad de México. *Actas Esp Psiquiatr*, 42(4), 159-68.
- Estrada-Mesa, D. A. y Espinal-Correa, C. E.** (2012). Representaciones del cuerpo en la era de la tecnociencia. Una reflexión ética *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, vol. 11, núm. 23, julio-diciembre, 2012, pp. 85-96 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.
- Flórez S.** (2017) Cutting o cortes en la piel: una práctica que habla. *Revista Poiésis*, (32), 94-100.
- Fortanet, J.** (2015). Anatomía de la monstruosidad: la figura del monstruo como objeto de la mirada médico-anatómica moderna. *Asclepio*, 67(1), p.088. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2015.14Gratz>.
- González, L. F., Vasco-Hurtado, I. C., y Nieto-Betancurt, L.** (2016). Revisión de la literatura sobre el papel del afrontamiento en las autolesiones no suicidas en adolescentes. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 16(1), 41-56.
- Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.** (2011) Programa de la Maestría en Investigación de la Educación *Gaceta* (38), México.
- Marchant, M.** (2000) Apuntes sobre la histeria. *Revista de Psicología*, IX (1).
- Mayer, P. A., Morales, N., Victoria, G. y Ulloa, R. E.** (2016). Adolescentes con autolesiones e ideación suicida: un grupo con mayor comorbilidad y adversidad psicosocial. *Salud pública de México*, 58, 335-336.
- Mollà, L., Batlle, S., Treen, D., López, J., Sanz, N., Martín, L. M. y Bulbena A.** (2015). Autolesiones no suicidas en adolescentes: revisión de los tratamientos psicológicos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 20(1), 51-61.

- Scilletta, D.** (2009). “Autolesiones mediante cortes reiterados en piel”. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13 (2), 183-197. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3396/339630254004>
- Trujano, P.** (2017). Síndrome de Cutting: su deco-construcción a través de terapias narrativas o postmodernas. Estudio de caso. *Alternativas en psicología*, (37), 64-78.
- Ulloa, R., Contreras, C., Paniagua, K. y Victoria, G.** (2013). Frecuencia de autolesiones y características clínicas asociadas en adolescentes que acudieron a un hospital psiquiátrico infantil. *Salud mental*, 36(5), 421-427. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252013000500010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252013000500010&lng=es&tlng=es).
- Vela, E.** (2010). Escarificación, *Arqueología Mexicana*, (37), 62-67. Disponible en <https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/escarificacion>
- Velázquez, Luz María,** (2011). Gran dolor se acumula y sólo irrumpe al relajarnos. Violencia contra, entre y de las mujeres estudiantes del Estado de México, *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, (10), 9-30.
- Zaragozano, J. F.** (2017). Autolesiones en la adolescencia: una conducta emergente. *Boletín de la sociedad de pediatría de Aragón, La Rioja y Soria*, 47(2), 37-45.

## Electrónicas

- Asociación Española de Psiquiatría del Niño y el Adolescente,** (2008). *Protocolos*, Disponible en <https://aepnya.es/> Consultado el 8 de diciembre de 2018.
- Bayo, J.** (2001). Las Mandas. En Conferencia Episcopal de Chile, Disponible en <http://www.iglesia.cl/788-las-mandas.htm> Consultado el 28 de abril del 2021.
- Berlanga, B.** (2014). Educar con sujeto: experiencia, don y promesa (Otro modo de relación con el otro que no sea el de la intervención), UCIR (Universidad Campesina Indígena en Red), México. Disponible en [file:///C:/Users/user/Downloads/EDUCAR\\_CON\\_SUJETO\\_EXPERIENCIA\\_DON\\_Y\\_PROM.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/EDUCAR_CON_SUJETO_EXPERIENCIA_DON_Y_PROM.pdf) Consultado el 04 de marzo de 2019.
- Bermúdez, R. y Pérez, M.** (2002) *Dinámica grupal*. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/327989470\\_Dinamica\\_de\\_grupo\\_en\\_educacion\\_su\\_facilitacion](https://www.researchgate.net/publication/327989470_Dinamica_de_grupo_en_educacion_su_facilitacion) Consultado el 26 de febrero de 2019.
- Florian Y.** (2010) Significado de las escarificaciones en las culturas primitivas, como los africanos, los mursi, mayas, los huastecas y los chichimecas. Disponible en <https://lanaveva.wordpress.com/2010/06/30/significado-de-las-escarificaciones-en-las-culturas-primitivas-como-los-africanos-los-mursi-mayas-los-huastecas-y-los-chichimecas/> Consultado el 23 de marzo de 2020.

**Organización Mundial de la Salud** (2002) Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Disponible en [https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf) Consultado el 01 de abril de 2020.

**Rituales** sangrientos en Semana Santa. (30 de marzo de 2018). *El Universal*. Disponible en <http://www.eluniversalqueretaro.mx/mundo/30-03-2018/rituales-sangrientos-en-semana-santa> consultado el 30 de abril de 2021.

**Real Academia Española**, (2021) *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.4 en línea]. Disponible en <https://dle.rae.es/vigilia> Consultado el 25 de febrero de 2021

**Vega, M.** (2001). El castigo en la escuela. Un acercamiento hacia la humanización en el aula en el siglo XIX. En *IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación*, SOMEHIDE. Morelia Michoacán.

**Vorona, R.** (23 de abril del 2017) La misógina historia de tratar de comprender a las mujeres que se autolesionan. *Newsletter VICE*. Disponible en <https://www.vice.com/es/article/wn3z7z/la-misogina-historia-de-tratar-de-comprender-a-las-mujeres-que-se-autolesionan> Consultado el 03 de noviembre 2018.



## **ANEXOS**



**ANEXO 1. ENTREVISTA A KAREN**



**GOBIERNO DEL  
ESTADO DE MÉXICO**



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO**

**DIVISIÓN ACADÉMICA NEXTLALPAN**

**MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**2018-2020**

**SEMINARIO OPTATIVO**

**LA ENTREVISTA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

**COORDINADORA**

**DOCTORA ISABEL VEGA MUYTOY**

**MAESTRANTE**

**CITLALI SOTO DELGADO**

**ENTREVISTA A LA ESTUDIANTE KAREN.**

## ÍNDICE

Portada .....	1
Índice.....	2
Acuerdo de donación.....	3
Comentarios de investigador a investigador.....	4
Transcripción de la entrevista .....	5
Índice analítico.....	30
Índice onomástico.....	30

## ACUERDO DE DONACIÓN

Las Plazas, Zumpango, México 06 de noviembre de 2019

**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO  
DIVISIÓN ACADÉMICA NEXTLALPAN  
PRESENTE**

Quedo enterado(a) de que el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, a través del Seminario Optativo la entrevista en la investigación cualitativa, lleva a cabo un conjunto de actividades de investigación relacionadas con el campo de las disciplinas sociales empleando la metodología de Historia Oral consistente en entrevistas grabadas en cintas magnetofónicas o digitales, que los investigadores hacen a los testigos presenciales del acontecer histórico-educativo contemporáneo de México.

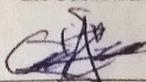
Asimismo, me doy por enterado(a) de que las grabaciones obtenidas son para uso exclusivo de un proyecto de investigación de corte cualitativo en el ámbito de la educación, vinculado a la disciplina de la Historia de tiempo presente/reciente, que dentro de la tarea de indagación garantiza que el material obtenido, sea destinado única y exclusivamente a la investigación científica.

En virtud de lo anterior, doy mi consentimiento para realizar una entrevista sobre el proyecto: "La práctica de autolesión: sentidos y significados de una estudiante y un docente de educación primaria" y tomando en cuenta los fines netamente científicos del proyecto de investigación, cedo a favor del ISCEEM, todos los derechos sobre uso, transcripción, reproducción y publicación que pudieran corresponderme en relación con la entrevista. Asimismo, expreso mi voluntad para que el contenido de las grabaciones resultantes de esta entrevista, pueda ser consultada a partir de esta fecha\* por investigadores que acrediten tal carácter ante las autoridades correspondientes del Instituto.

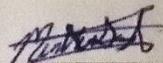
### El cedente

K.N.R.  
Nombre firma del entrevistado

### El cesionario

  
Lic. Citlali Soto Delgado

### Testigo

 A.M.H.S.  
Nombre firma del Testigo

### Testigo

 N.S.D.  
Nombre firma del Testigo

### Comentario de investigador a investigador

La entrevista se realizó el día 06 de noviembre del 2019. En la escuela primaria Gregorio Luperón, la cual se ubica en la comunidad de Las Plazas, en el municipio de Zumpango Estado de México. La entrevista duró cerca de una hora, 20 minutos, solo fue una sesión, en la cual se dialogó sobre la experiencia que vivió Karen con la práctica del *cutting*.

Karen tiene 14 años, es estudiante de secundaria. Estudió en la escuela primaria Gregorio Luperón desde que se mudó de la Ciudad de México a Las Plazas, con aproximadamente siete años de edad. Durante la entrevista se mostró nerviosa, pues a pesar de que habíamos dialogado anteriormente para hacer esta sesión, hablar desde lo que había vivido generó en ella una sensación de tristeza en ocasiones y también de incredulidad ante algunas historias que compartís. La plática fue fluyendo y en ocasiones me di cuenta que ante algunos cuestionamientos no respondía claramente, daba vueltas al tema, sin embargo surgieron datos interesantes, que me permitieron analizar sus narraciones.

La escuela primaria Gregorio Luperón se encuentra ubicada en un conjunto habitacional llamado Las Plazas, aunque comúnmente se le nombra como fraccionamiento. La escuela tiene tres edificios, 18 grupos, tres por cada grado. Cuenta con una biblioteca, cancha y cooperativa. El lugar donde se hizo la entrevista fue en un espacio donde se está acondicionando para ser un rincón de matemáticas para los materiales que se pueden usar en el salón de clases. Es un espacio pequeño con tres muebles y cerca de diez butacas.

Llegué a la escuela a las 7:50 am, la hora en la que abren las puertas de la entrada principal de la escuela y todos los niños pueden ingresar, me posicioné en la entrada esperando que llegara Karen, cuando vi a su hermana la busqué y al verla le hice señas para que entrara. Nos dirigimos hacia el pequeño salón en el cual ya tenía una mesa y dos sillas preparadas para iniciar la entrevista. Karen iba vestida con un pants y sudadera, alrededor del cuello sus audífonos y en la mano su celular, iba escuchando música, porque cuando entramos al lugar donde se iba a llevar la entrevista el sonido de sus audífonos generó que en su celular detuviera la música y los guardara en su sudadera.

## TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA

Entrevista realizada por Citlali Soto Delgado, en el Estado de México, el día 6 de noviembre de 2019, para el Proyecto de Investigación "La práctica de autolesión: sentidos y significados de un a estudiante y un docente de educación primaria."

Duración de la entrevista: 1:25

C: ¿Cómo te ha ido?

K: más o menos, estuve yendo al DIF por una situación en la escuela, empiezo a tomar una, una así como platica de psicólogo, porque pues sí, porque no todos estamos locos, prácticamente todos los saca, o diciendo, o todo lo que tengamos que decir aunque no sea con ellos, prácticamente es así como no es ser un loco, porque si me dijo , según yo no estoy loca, pero me dijo prácticamente estés bien o estés mal, todos tenemos que ir a un psicólogo y este, pues si me ayudó un poco porque ya empezaba igual otra vez de, si no que no empezarme a cortar sino que, ya de rebelde,

Empezaba los primeros dos trimestres de la secundaria pues empezaba bien, pero el último trimestre fue cuando empecé a salir un poco más con mis amigos, empecé a dejar de trabajar, empecé a volver a tener problemas con mi mamá, este, ya era de las que ya llegaba de la escuela a las ocho y me iba con mis amigos o ya llegaba ya me metía a las diez, once de la noche y pues ya era de las que a esa hora empezaba a discutir con mi mamá y empezaba así otra vez y todo fue que se supone que mi mamá ve a la orientadora y le dijo que si me podía ayudar o algo así, o que tenía yo problemas en la escuela.

Si hubo un problema porque prácticamente fue así como no tan *bullying*, pero, pues sí como que me hacían comentarios malos sobre yo que me cortaba y me empezaron a decir que yo era una loca o así, pero pues yo prácticamente supe porque lo hice y pues no me llegaba tanta importancia pero después que me empecé con mi hermana la mediana a decir eso, la que está en sexto, me empezó a decir que si, que yo era una loca, que siempre tenía ser la mala del cuento, que porque lo hacía y empezó a decirme así cuando se peleaba, o así.

Entonces pus yo empecé como que, a ver, como que empecé a pensar y dije bueno y ¿por qué? Y entonces este fue por eso que empecé a meterme al psicólogo, bueno me metieron al psicólogo, duré cuatro meses, cuatro meses, creo este, y pues ya empecé a así como que a redactar y pues la

psicóloga fue que se enteró que pues, no me hacían *bullying*, sino que como comentarios malos y entonces no sé, creo que le mandó mensaje a la institución de la escuela, a la orientadora y entonces fue que empezaron a comentar ellos y pus por qué, no era la única eran como varias compañeras igual, pero pus no se fueron más contra ellas la trajeron más contra mí, porque a ellas también les hacían así como comentarios, pero no tanto como los míos, entonces este, hablaron y este la orientadora les comentó que pues era algo, no natural, sino que algo que pus yo, yo lo viví, ¿no?, no se podría decir que en el tiempo se hacía eso, o bueno quien sabe, pero pues este, yo solamente así lo decidí, yo decidí hacer eso en vez de pues hablarles o decirles que pues pasaba esto o pasaba lo otro y pues este prácticamente pues sí, las marcas se quedan ahí, por pues cualquiera que se van, este no es fácil quitarse las marcas, porque pues lo intente con esas de las pomaditas.

C: Después de la actitud que empezaste a tener fue que la maestra ¿te mandó al psicólogo? o ¿Cuál fue el problema?

K: es que hubo un problema pues sobre todo fue el catorce de febrero, este unas compañeras llevaron alcohol, entonces pues yo iba, estábamos corriendo y toda la cosa porque haga de cuenta que nosotros tenemos actividades desde la una y media a las dos y media, entonces nos ponen a correr o así, entonces este llegué pues yo igual llegue bien cansada y entonces le dije que si me podía dar agua, pues no sí, sí y me dieron una botella de bonafont con agua, pero pus yo no sabía a qué sabía y le tome y si sabía súper raro, entonces yo solo dije esto sabe raro, pero sabía cómo a medicamento y entonces yo tomé de la mía, entonces un compañero se dio cuenta que llevaron y empezó a decir y yo se supone que no estuve de acuerdo con ellas, pero, pues sí, no dije nada, ni les pregunté qué era, bueno, que no me dijeron, pero este yo estuve, perjudicada en ese, problema.

Entonces ese día a las cinco de la tarde creo, nos hablaron y después me hablaron a mí y me empezaron a decir pues ¿qué pasó?, ¿de qué me enteré? o así, no, no salí mal, hasta eso no me suspendieron ni nada, pues yo no sabía nada de eso, entonces desde ahí pues la profesora, fue que dijo que pus yo necesitaba tener un psicólogo, que probablemente así como yo era, que era buena como para engañar pero no para decir las cosas así, entonces, pues yo sabía que yo había dicho la verdad, aunque después les dije que lo tiraran y así, pero no dije nada, entonces prácticamente, yo también salí, no perjudicada, pero ya, entonces fue que la profesora le dice que me daba quince

días para meterme a un psicólogo, sino prácticamente me daba de baja, aunque no se podía, pero pues mi mamá lo hizo.

Entonces fue cuando se empezaron a dar cuenta de que yo, no me hacían tan bullying, sino que los comentarios malos, y así. Y pues mi mamá si se daba cuenta cuando se iba por el pan porque regresaba y de hecho traía los rasguños ahí, de hecho, ahorita ya no se ven (se revisa sus brazos buscando evidencia de los rasguños que le hacía su hermana). Porque trae sus uñas así (muestra sus uñas un poco largas) y si rasguña. Era de las que me agarraban y al momento de quererse zafar me rasguña y pues sí, se me arrancaba, pues mi mamá siempre me veía con los rasguños, porque llegaba de la escuela y me quitaba la chamarra y ella se enteró, yo ya no le hago nada, pero se está yendo con mi hermana la chiquita, pus no tiene la misma fuerza y como que la chiquita si luego juega, pero luego se lleva o así, pero hay veces que ella se la agarra y empiezan a pelear o así, le pega bien feo luego la tiene así con rasguños en la cara y en el cuello que la agarra.

Entonces mi mamá si la ve, pero no le ha dicho nada, esa vez que le empezaba a rasguñar este yo me puse por ella aunque si me rasguño y le dije que me seguía rasguñando y se supone que a ella este, habló mi mamá, pero dice que ahorita como que empieza igual como yo hace dos años, pero como hace dos años, ella me decía, no es que yo no voy a hacer lo que tú haces, porque es una tontería, una payasada que no sé qué, entonces dice mi mamá que es el miedo que tiene que le pase lo que a mí, aunque dice que hay 50% que no lo haga, pero es el miedo que tiene porque así como que es rebelde y a la vez que como que no sale de lo que ella dice, si es esto sí, es si, si no, es no y pues ella sigue con el sí, entonces dice mi mamá que es lo que tiene y también con la chiquita luego se le aloca, pero no es tanto como ella.

C: Pues vamos a empezar a recordar un poquito de lo que hace rato te comentaba, regresar al pasado, recordando a lo mejor esas cosas que te fueron conformando no sé si, si este, tengas algo presente, tu primer recuerdo algo antiguo que tengas en la cabeza ¿qué es?, ¿Qué es lo que recuerdas?

Karen: cuando estaban mis papás a punto de separarse.

C: ¿sí, esos son los más viejitos?, del preescolar no recuerdas ¿cómo era tu vida en el preescolar?

K: cuando iba en el kínder pues yo era la única, bueno no la única, pero pus si como la conse, cuando iba en primero de primaria, de kínder, pues era así como que me compraban todas las cosas, o eso era lo que decían, cuando entré a la primaria eran así como que los problemas con hacer la tarea, con mi mamá porque, yo era de las que vivía en el Distrito, vivía acá, miento, fue en el kínder vivíamos en el trébol con mis abuelitos, y era de los que siempre llegábamos de la escuela y nos llevaban al parque o así, y llegábamos y hacíamos la tarea o al revés cuando llegábamos tarde hacíamos la tarea y nos llevaban al parque o así.

Cuando entre a la primaria vivimos en el Distrito por la condesa, y me metieron a la primaria. Y este, y ahí fue cuando era de las que mi papá se iba a trabajar, trabajaba en Lala, creo, este trabajaba y, yo era de las que en las noches llegaba con mi abuela, por parte de mi papá y me iba con ella, y entonces ya llegábamos en la noche, y yo era de las que llegaba y quería dormir, entonces mi mamá me decía, órale ya ponte a hacer la tarea, le decía que no y entonces no me paraba de la mesa, hasta que hacia la tarea.

Me ponían sumas o el chiste era que eran matemáticas, pero no me gustan las matemáticas, entonces era de las que cuando me equivocaba en una suma, de dos más dos o así, o las letras o así, yo era de las que me ponían una pinza en la oreja hasta que hagas la tarea, y pus yo ya me dolía la oreja, y ya después si me tocó como tres veces que tenía que hacer la tarea y o ella se dormía y ahí me dejaba hasta que yo veía que ya estaba bien dormida pus ya me iba a mi cama y si me veía decía órale, regrésate a hacer la tarea y pus yo ya me regresaba a chillar, y ella se dormía y así me dejaba, para que aprendas y hagas la tarea más temprano. Y hubo tres ocasiones que, si pasó eso, y pues si aprende porque después llegaba de la escuela y me ponía a hacer mi tarea y me iba con mi abuela.

Después ya fue cuando en segundo llegue aquí, en segundo salí bien de académico y en tercero pus no, baje porque era el profe Hugo, bueno también subí, en cuarto me tocó la maestra Anabel, no, no, era, Mayra, en quinto me tocó David, aunque ahí si dice mi mamá que bajó mucho porque era cuando empezaba con mis problemas y pues si vi boleta y pues puro siete, siete, ocho y ya en sexto subí más. Pero si el único año que bajé de calificación si era de los que cada bimestre, me decían, me castigaban o que me quitaban el celular o así, pero era de las que teníamos otro de reserva por si se nos descomponía o así, entonces pues yo agarraba el otro, y aunque me lo quitaban o escondían.

C: ¿y de tus amigos? ¿Quién fue tu primer amigo o amiga?

K: en segundo, de la primaria fue en segundo cuando llegué aquí pus no conocía a nadie y era yo muy tímida y pus conocí a Valeria, era mi mejor amiga, aunque cada año peleábamos y nos volvíamos a reconciliar, pero ya cuando pasamos en quinto nos seguíamos hablando, pero pasé a sexto y fue cuando ya cambiamos, tuvimos un problema y ya no nos hablamos, después de ahí fue Poncho, y después Naomi, que la conocí en tercero.

C: ¿desde tercero fue tu amiga?

K: bueno, no tan mi amiga porque Valeria y yo pensábamos que era muy mimada, y si era cierto porque su mamá si la traía como niña chiquita y siempre se lo decíamos, pero pues le valía. Y tan amiga, amiga de contarle nuestras cosas o así después como que la agarrábamos cuando no entendíamos una cosa o así, pus ya como que nos acercábamos a ella, pero ya cuando pasamos a sexto, fue cuando nos tocó separadas, nos separaron, fue cuando ya le hablé más. Y fue cuando conocí a Ingrid, porque Ingrid desde quinto pus la conocíamos, pero pues como que se nos hacía media fresita, porque venía del Albatros, pues, así como que niñas fresas, y siempre tenía la maña de decirle.

Mi mamá siempre me decía, donde te pegue un día, nooo, luego pasaba y no es que yo estoy bien y yo estoy mal, pues yo supuestamente no me escucha, pero luego me decía mi mamá te va a pegar algún día que no sé qué y pues la conocí en quinto, pero pues no tanto, entonces cuando eran los de deporte, fue en sexto pues yo ya la conocí más, fue con la única con la que me tocó y con Naomi. Fue cuando la conocí más y conocí a Mitzuy y a Milton, porque en quinto teníamos problemas con los de quinto “C”, porque nos iban a pegar, nos íbamos a pelear, y no que sí, que fue cuando en recreo pasó eso, y ya fue cuando les empezamos a hablar, y conocí a Mariana, conocí a Miranda, conocí a Lalo, conocí a varios, y ya en sexto conocí a Milton, que fue cuando lo cambiaron de salón y a Mitzuy, este y a Emilio lo conocí desde tercero.

C: ¿siempre fuiste muy cercana a Emilio?

K: si, hasta ahorita todavía tenemos amistad.

C: ¡Qué padre! De ellos ¿con quién te tocó en la misma escuela?

K: Selene, no le hablaba mucho, ya cuando entré a la secundaria y vi que era la única niña que había visto, fue cuando dije no pues ya le tenía que hablar a ella. A Joseph, a Hannah, a no Hannah no, a Poncho, los únicos que nos quedamos ahí. De ahí en fuera los demás se fueron a la Lázaro.

C: y ¿Fuera de la escuela tienes amigos?

K: ¿Cómo? ¿De otras escuelas?

C: sí, que no compartas a lo mejor en común la escuela, por ejemplo, la primaria, que no tengas amigos que tenías en la primaria, o ahorita amigos que tienes en la secundaria, a lo mejor el vecino.

K: sí, de Plazas, de Sauces, de Encinos, de pues San Bartolo, no, San Sebas y de Nuevos Paseos, son los que tengo.

C: y aparte de verlos en la escuela ¿los ves, fuera del horario de clases?

K: pues los de aquí de Plazas, como hay varios en Sauces vienen aquí a Plazas, pues luego de la escuela y los veo, y le digo a mi mamá que, si puedo salir, entonces ya si me dice que sí, entonces ya vemos a varios o así el sábado o el domingo que luego no nos vemos en dos semanas y pues no como que así nos vemos en tal lado y pues mi mamá y venimos aquí para que los vea o los conozca y ya sabe que estoy con ellos y este pues este si los veo. Hay veces que, si no los veo en dos semanas, pero pues ya llega un sábado porque el domingo no estoy en mi casa y este, nos vamos así con ellos al Tow Center a ver una película.

C: ¿Tienes amigos más grandes que tú? (Karen asiente con la cabeza) ¿Cuántos años?

K: ahorita con los que ya estoy así fijo, fijo, con una de dieciocho, con una de catorce y hace un año andaba una de dieciocho con uno de quince, que decíamos que era la pedófila, y amigos de él, conocí a uno de veintidós, conocí a uno de diecinueve, uno que iba a cumplir veinte, uno de quince y así.

C: ¿Y cómo te llevas con ellos?

K: pues bien, nos poníamos a jugar futbol, pues era de las que mi mamá todavía nos veía, esa vez me acuerdo que fuimos al parque de Tizayuca y regresamos y todos nos pusimos a jugar futbol, y mi papá hasta nos puso porterías. Con unos tabiques, pero nos puso portería.

C: ¿Tú mamá siempre está al pendiente?

K: a veces

C: ¿Cómo te llevas con ella?

K: Pues ya mejor, todas las mañanas así acompáñame a la tienda o al Aurrerá para comprar la comida, pues vamos, y pues ya en la tarde cuando llego vamos al Aurrerá a sacar dinero, pues vamos, o vamos a la papelería a comprar, pues vamos, luego ya le digo ¿vamos a ir al Aurrerá?, ¿vamos ir aquí? O ¿vamos ir allá? Y dice bueno ya vamos. Luego si en las mañanas me dice, como me duermo bien tarde, le digo tengo sueño, ya dice bueno. Con este cambio de horario me paro ya a la nueve, porque antes me paraba a las diez, me paro a las nueve, pero pues ya.

C: me dijiste que más o menos, ¿Cómo era antes?

K: pues antes era de las que ya si hacia mi tarea pues chido sino ni modo, luego era de las que firmame los trabajos, hay ahorita, o cuando me ponían reportes por no traer el uniforme o así, traía otro cuando no lo tenía era de las que más me ponían, me decía: no es que ve tienes un horario que no sé qué. La orientadora que tenía antes pues era así como que cualquier cosita que hacías ya te mandaba reportes o citatorio, la primera vez que me mandó un citatorio fue cuando creo que no entré a la clase, llegamos tarde y ya no entré pues nos mandó un citatorio. Mamá oye, -qué quiere, qué buscas, me decía. Es que tienes que tienes que ir mañana a la escuela, -pa qué, y ya le di en citatorio. Y no es que ve, y me empezó a decir un montón de cosas. Pero ya ahorita, también yo luego empezaba los problemas, porque si era de las que les pegaba a las niñas o así. Y no es que siempre tú, que no sé qué, pero pues ya ahorita ya ni le busco, ahorita con ella supuestamente ya estoy mejor, me llevo bien con ella ya.

C: ¿Y con tu papá?

K: Pues, es que ya no sé. Porque hace quince días vino cada ocho días, pero hace quince días no vino uno o dos meses yo pensaba que pues ya empezaban a pelear mis papás o así y dije: estos ya

se van a separar. Le dije a mi mamá, ¿va a venir mi papá?, y fue cuando que me enteré que supuestamente tenía que la revista para el carro, o así, entonces ya horita estas dos semanas pues prácticamente no lo veo todo el día, porque, porque el domingo si viene temprano pues lo veo, en las mañanas me paro y está dormido, y en la noche pues ya no lo veo, ya se fue a trabajar.

Ayer que falté a la escuela si lo vi toda la tarde, aunque estaba dormido, pero ya después a las cuatro que fuimos a comprar las cosas y así pues ya estuve más o menos con él. Pero pues prácticamente, si viene en la mañana, bueno el domingo en la mañana lo veo, si no vienen y vienen hasta la madrugada, no lo veo. Y entonces es como yo le digo a mi mamá, yo ya no veo a mi papá, me dice: ¿para qué te quedaste en la tarde?, pues ¿para qué me pusiste en la tarde?, luego si me dice mi papá: es que no paso tiempo contigo, le digo: cámbiame a la mañana, y me dice: bueno te voy a cambiar a la mañana, le digo: no porque ya estoy acostumbrada, pero pues sí, la relación de padres e hija como que ya, luego si peleamos porque no recojo mi cama o por el tiradero, pero es que me da hueva, pero pues si ya.

C: Y con tus hermanas, ¿cómo es?

K: pues con la chiquita es con la que me llevo mejor, luego si me dice mi mamá que por qué no juegas con Areli, es que por qué con ella no haces lo que, con Pamela, le digo es que ve sus mañas mamá, tantito pierde o así, no es que no sé qué, así no se juega, que esto, que lo otro, entonces tantito como que no le haces caso o no haces lo que ella dice, y así, le pelea, se enoja y se va. Otra con sus perros, tiene dos perros, son, no sé qué raza sean, este, y no lo deja agarrar a la niña, a la chiquita, y pues yo cuando los agarro si me deja, porque sabe que yo si se los quito, y a la chiquita no los deja ver ni lo deja agarrar, pero si cuando quiere que le ayude a lavar o darles de comer ahí si hasta los deja agarrar y toda la cosa. Le digo es que ve cómo es, y como tiene el pie plano, cuando corre como que pone su mismo pie y ella misma hace que se caiga, entonces empieza a reclamar, no es que me empujaron o me pusieron el pie, o es de las que es muy, o sea como que todo lo agarra como que a golpes, ya le haces algo y ya como que te quiere pegar o así, hay veces en las que Pame ha llegado con moretones, tiene moretones, pero es que a veces se aloca, están jugando bien y después ya le empieza a pegar o así, y ahora mi mamá tiene enojos con ella, ya no tiene enojos conmigo, y este pues si me llevo mejor con la chica que con la grande, hasta eso.

C: ¿Cómo era la relación con tus maestros? Hace rato me comentaste de los maestros que fuiste teniendo, de los que te acuerdas, pero ¿Cómo te llevabas con ellos?, ¿O qué recuerdas?

K: con la maestra Mabel, ha no, hay con la que me tocó en segundo, ¿Bere?, ¿Vero?, Vero, con la profa Vero la que me tocó en segundo, antes me decían, es que es muy regañona que no sé qué, y si tenía ese miedito, y si era regañona, pero ya después cuando salió embarazada, que fue cuando nos pusieron una profesora ya más, más mayor, que era cuando ya Valeria y yo nos escapábamos al baño, las dos juntas y así, este si me llevaba, hasta eso padre con la profa, este hace un año cuando fue el día de las mamás que vinieron a ayudarles con rosas o algo así, este yo traía mi pants de la escuela porque saliendo de aquí ya me iba a ir a la escuela, entonces traía otra playera una ombliguera, pero ya me había hecho mi perforación en el ombligo y entonces me vio y me dijo: hay tan chiquita y ya con una perforación.

Hasta eso, a mi papá lo agarré en sus cinco minutos y me dejó hacerla, porque yo desde sexto era de las que no, me la voy a hacer, y me la voy a hacer y me la voy a hacer, así sepan o no me la voy a hacer, y siempre le decía a mi mamá y ella no que te la quito o te la arranco y mi papá cuando tenía quince años se había hecho su arete y este, mi abuelo se la vio y se la arrancó, dice que así se la arranco y le quedó abierto y que se lo cocieron, entonces me dijo: así te voy a agarrar como a tu padre le hicieron, ya le digo, pero no porque en el ombligo es diferente y dice no y esa vez mi amiga se compró una pieza y este, pues yo las traía, pero para eso prácticamente pues también son para el ombligo, entonces esa vez llego a la casa y las aviento a la mesa entonces que mi mamá las ve y rápido que me alza la playera y le digo: ¿Y ahora qué? Y me dice: a cabrona que no te hagas, ¿Y la perforación?, que no sé qué. Le digo: ya espérate ya compré las piezas ya falta que me la hagan, hay más te vale. Pero si este eso me dijo ella.

Con tercero con el profe Hugo si me llevaba chido con ese profe igual Valeria y yo éramos las únicas que andábamos ahí, cuando me peleé con ella en tercero, ora, si son uña y mugre que no sé qué, y nos hacía burla, esa vez pues yo ya estaba acostumbrada a tener zapatos que ya no tienen cierre, solo son así de meter, de por sí las bancas me quedan chaparras, y este pues ya estando ahí mis pies ya andan volando, esa vez yo andaba jugando con mi pie y me quedaban grandes los zapatos, y se me salió el zapato y llegó, pues yo andaba en las últimas bancas y se me salió el zapato y lo agarró y lo iba a meter al bote de basura, pero si luego cotorreaba con el profe. En

cuarto le tenía miedo a la profa Mayra, si y deje con esta ni voy a cotorrear, pero era cuando empezaba mi mamá empezaba a vender maquillaje, y desde ahí le agarre, le dije a la profa: es que mi mamá vende maquillaje que no sé qué, esa vez tenía un rubor, creo que sí y era de color dorado, pero yo le dije a la profa que se pusiera poquito porque ese de por sí suelta mucho, entonces la profa se aceleró no, y de aquí y de allá y cuando se ve al espejo parecía payaso, luego ya fue cuando me empecé a llevar bien con la profa.

En quinto pues igual con el profe puro cotorreo, esa vez me acuerdo que nos puso a todos a todos, a Ingrid, a Hannah, a Joseph, a todos los que andábamos en quinto en una sola banca, en dos filas, porque nos habían puesto de los aplicados, los que de verdad no hacían nada, y no pues era puro cotorreo ahí y luego veíamos a las patrullas o así, porque nos tocaba en la ventana, no profe, ya vienen por usted, y él agarraba y decía: escóndanme, pero si era muy divertido. Y ya cuando entré con usted decía no, esta profa no, y Dulce que la tenía creo usted.

Dulce, hace dos años, un año que le tocó éramos muy amigas, se supone que éramos mejores amigas, pero entró a segundo y yo entré a primero y su hermana la mayor le empezó a meter: no es que hablan mal de ti, que no sé qué, que no sé cuánto, y yo para tener todavía esa amistad pues le dije: ¿qué onda, por qué andan diciendo eso? Y toda la cosa. Y pues éramos cuatro amigas en total, éramos la dieciocho, otra que va a cumplir dieciocho, la de catorce y yo, entonces era de las que en la noche hacíamos ejercicio y nos poníamos a jugar o a platicar, y así, entonces las tres quisimos arreglar en problema con ella, pero después fue cuando ya no se dio más nos dejó de hablar, al contrario, hablaba mal de nosotras o así, y pues ya no tenía caso.

La empezamos a tratar, así como que era una de las que andaba en la esquina, un día la veíamos con uno, otro día con otro, y otro día con otro, y así ya hija relájate, o luego pasaba y le hacíamos como burlita, pero pues ya, ahora como que ya, la verdad nos sé porque cada diciembre nos vamos a la feria del Distrito, y pues nos tomamos la foto con los reyes y toda la cosa, entonces hace un año pues mi papá, eso fue así el 30, nos fuimos a su pueblo, pasamos allá el 31 nos regresamos el primero. Y el primero en la mañana, bueno en la tarde noche nos fuimos al Distrito entonces los esos tres días desvelados todos, bueno mis hermanas no, y yo era la única desvelada, y pues ellos son de los que no conocen el Distrito, puro pueblito, entonces era así como que no conocían nada, ahí ponen alumbrado y toda la cosa, pues los llevó mi papá a ver o así el recorrido. De hecho, mi

mamá sabe por qué nos peleamos, por qué tuvimos esa discusión, este, y de hecho también cuando empezó a hablarme que me extrañaba y querían que fuéramos mejores amigas otra vez, me decía que, le decía a mi mamá: y es solamente para que las llevemos al Distrito este año y ya después me vuelve a dejar de hablar y dice mi mamá: es que no sé, luego si tenemos la espinita porque de hecho su hermana, Lupe, este, salió embarazada, ahorita ya tiene va a cumplir el año, este, y nos dijo que quería que fuéramos a su primer año de la niña y que a ver si nos íbamos al Distrito.

Entonces no sé si es solo así para que nosotros las llevemos o de plano si quiere regresar, aunque ya no me da esa espinita de regresar, eso fue hace un año, de hecho, empezamos a tener problemas desde sexto y ya hace un año de plano nos dejamos de hablar, y si me decía pues esa profa si es regañona que no sé qué tanto y pues yo decía, si se le ve

Decía mi mamá: vas a tener un buen de problemas no le hagas nada dice, pues luego ya la empezamos a conocer y fue cuando igual esta Naomi supe que le tocó ahí, que dicen que si es regañona me dice es que también dice un tal Alberto, creo, no qué vamos a hacer Naomi. No pues ni modo a llevárnosla como así y ya fue cuando la empezamos a conocer y estaba bien chido. Pero pues ya, a la vez si extraño la primaria, pues porque no tenías clases, todo el día no tenías clases, pero allá en la secundaria solo es una hora, pues si nos toca dos pues chido, pero pues ya, luego también, es que allá están mejor los convivios, v que llevan su nido o así, está como que más, los talleres o así, cosas así pues ya vamos. Pero hay veces que extraño la primaria como el día del estudiante, no nos hicieron tan gran cosa. Y yo así bien contenta el 30 de diciembre, 30 de agosto, 30 de abril, es mi día del niño y cuál, llegamos a la escuela y día normal, mejor hubiera faltado, extraño esos tiempos, nos tocó el día del estudiante y pues ya, muy diferente.

C: ¿Y cómo es la relación de tus papás?

K: Ahora con el problema que tuvieron sobre el dinero, que mi abuela se adelantó mucho en los pagos y el chiste es que a un pagó le debió \$60, 000, entonces con intereses y toda la cosa, entonces como que hemos tenido ese tipo de problemas, como ya no comprarnos lo que antes nos comprábamos porque era de las que cada ocho días nos compraba tenis, nos íbamos a Tecámac, nos íbamos a Distrito o así, entonces ya no es así como cómprate esto o cómprate lo otro, pues cada ocho días tienen que pagar \$1,200, \$1,300, de caja, \$400, \$500 a otra señora, y todavía de hecho

le deben dinero a mis familiares, a la hermana de mi mamá y a mi abuela, porque este, también le prestaron y así.

Entonces pues prácticamente quiere pagar lo que es con interés y después pues pagarles a ellas, entonces ahorita hasta eso ya van a terminar en este mes de diciembre, y a mí desde quinto mi papá está pagando, cuando mi abuela se fue, hace tres años, y pues si le dolía hasta eso, y pues para empezar a pagar y toda la cosa, pues perdimos la casa donde antes vivíamos, entonces mi abuela se fue mi abuelo si se puso como triste, pero ya después conoció a otra persona, entonces se fue al Distrito a trabajar, para allá

Pues se quedó sola la casa, yo no más cuidaba a su perrita que era un bóxer yo nada más la cuidaba o le daba de comer, o la sacaba a pasear pues porque si se puso triste y no quería ni comer, no comió en dos semanas, pero ya después pasó eso, se fue hace tres años, hace dos años, iba a regalar a la perra, porque ya no tuvimos dinero para las croquetas y como come un kilo diario, pues menos, entonces de hecho nuestra perrita se murió hace dos años, por lo mismo de que ya nos faltaban vacunas o así, entonces con el dinero no se pudo, pues falleció la perrita, pues mi hermana durante un mes estuvo llore y llore, fotos en su celular de ella, animales de ella y toda la cosa.

Si me dolió pues porque era cariñosa la perrita, pero pes decidimos regalar a la bóxer, entonces ya la iba a regalar yo cuando mi abuelo vino y dijo que se la iba a llevar, entonces como conoció a su, se podría decir nueva novia, pues la llevó con ellos, pero ellos tenían más perros tenían tres bóxer creo, pues entonces en vez de darle de comer a ella, le daban de comer a los demás, entonces ya pasó y mi papá se enteró que tenía una nueva novia, y le empezó a decir cosas o así, entonces así como que en ese tiempo, hace tres años.

Un año decidimos irnos al Distrito, para ver lo de los globos de diciembre , entonces no pudimos por lo mismo del dinero y toda la cosa, entonces hasta ahorita ya van a terminar en diciembre de hecho igual en enero hace tres años de reyes no les fue tan bien, aunque luego mi papá llegaba bien tarde y le decía a mi mamá: no pues mételas a bañar, márcale a tu papá que no contesta que no sé qué y ya llegaba mi papá y supuestamente estaban en la otra casa, o estaban afuera en la zoteguela o así, igual la mediana como que ya sabe, pero se hace mensa, igual la chiquita, pero ya nada más es para vagar y luego le digo a mi mamá: cómprame esto para mis reyes, luego le digo: entonces los reyes me van a subir el presupuesto, porque hace un año solo me dio \$500, los gandayas, pero

pues también vi la situación en la que estaban, hace un año me llegó una playera y \$500, y a mis hermanas les llegaron \$500 y una casa para la chiquita y la mediana sus perros, que tenía un perrito de los que ladran y toda la cosa, este, y ya fue lo que me tocó. Hace dos años, estuches de cocina y \$300, y pues ahorita no sé cómo nos vaya a ir, verdad, aunque de hecho van a terminar en diciembre, las primeras dos semanas de diciembre van a terminar de pagar todo, todo, todo, entonces hay probabilidad de que haya buen presupuesto, pero ya mi mamá dice que a lo mejor y no porque se vienen mis quince, pues va a estar ahorrando, entonces, pues quién sabe.

C: entonces ¿Te van a hacer fiesta de quince años?

K: (asiente con la cabeza) es que no quería, pero me empezaron a meter esa idea, es que es tu única vez, solo los vas a cumplir una vez, que no sé qué, pues para los dieciocho, no que no es lo mismo, ahorita ya estoy yendo más a los quince, mi mamá no espérate a la secundaria vas a ver, que no sé qué, entonces ahorita, mamá me invitaron a unos quince, ¿van a venir por ti?, si van a venir por mí y me van a ir a dejar, bueno, no es que bailan bien bonito, y entonces ya se me metió eso de que si voy a tener quince. Entonces ya hasta ahorita en diciembre que los vamos a ver el 24 allá en el Distrito y voy a avisar quién va a ser mi padrino y así, entonces, este, pues ya va a quedar así.

C: ¿Ya te imaginaste tu vestido?

K: sí, tengo fotos, pero si lo quiero en varios colores es que dicen que me van a, mi madrina de bautizo dice que me va llevar a un lugar donde te llevan a ver los vestidos de la fecha de tu nacimiento qué color también te pueden agarrar, yo según yo habíamos visto un negro, no negro, negro fuerte, negro clarito con gris y diamante, había visto un azul, un rosa palo, palo de rosa, un vino también quería o un rojo, así muchos colores.

C: ya cuando lo veas te vas a enamorar de él.

K: eso espero.

C: ¿Siempre han sido así tus papás, con problemas?

K: Hasta ahorita, los primeros seis años que, de hecho, no se han metido así como en problemas, pero ahorita son de los que mi papá ya viene bien cansado y pues todo el día ya está dormido, y mi mamá es de las que el señor al que le paga la caja pues está marque y marque en la mañana, que el

dinero, y es cuando ellos empiezan, no es que tú siempre que no sé qué, no que ya relájate que quién sabe qué tanto y pues luego en las mañanas mejor ya me salgo, me salgo, voy a la tienda o esto o lo otro, ya nada más llevo y ya le marcaron al señor o ya le dieron el dinero o ya le dieron una fecha específica, porque luego mi papá con esto de que no vino un mes por lo mismo de que la revista o tienen que arreglar el carro porque se descompuso, este, pues así como que el dinero que le tiene que pagar no ha tenido.

Ahorita con mi mamá que sacó su, no sé qué sacó, le dieron dinero por los años que han trabajado entonces les dieron \$6,000, entonces no le fue tan mal y este pues ya de ahí pagó semanas adelantadas de la casa, de los demás y como que les pagó a mi abuela y a mi tía, entonces ya mi papá como que se liberó un poco, no pues también no nos mandaba de gastar porque mi mamá tenía, y este, pero si luego cuando no tienen y viene mi papá, problemas en la mañana de que hay párate es que dile algo, que yo siempre soy la de acá que tengo que arreglar los problemas que no sé qué, y pues ya mi papá no que relájate que no sé qué, que no sé cuándo, ya así como que le hablan o hacen algo, quedan con él, pero pues ya según yo, están bien.

C: ¿Y antes?

K: No pues antes era de las que siempre andaban discutiendo, o de las niñas que empezaban a pelear, no es que ve tú no las educas, no es que no es que las eduque que no sé qué. Cuando mi hermana chiquita, la mediana que no va a venir mi papá es pleito casado con mi mamá, no es que por tu culpa no viene que siempre andan peleando que no sé qué, luego mi mamá era más gandaya conmigo que con ella, porque a mí sí, hasta eso no nos pega, no ando hay si me pegan, porque hasta eso no, para qué inventarle si luego los mandan al DIF, no así estoy bien, no nos pegan.

La única vez que mi mamá me puso una mano encima fue el día que me iban a expulsar, el problema en el que nos metimos de la pelea, el único que llegué a la casa y sentí la cachetada, hay no tenía toda la cachetada marcada, hasta eso si tiene la mano pesada mi mamá por eso no le gusta pegarnos, pero a mí me da más gandaya porque a la de en medio igual nunca le ha soltado una, luego si dice: es que no entienden porque no les pego, luego cuando pelean, no es que ya no son niñas chiquitas, entiendan ni modo que las agarre, ha porque tenemos una vecina donde siempre que regaña a la niña de cinco años siempre con puras groserías, groserías, de por sí que viene de Tepito de por sí, pero siempre, siempre, hasta cuando habla, dicen mejor no abras la boquita dice mi mamá, porque

te ves muy mal, luego le dice de cotorreo y le dice hay que no sé qué, que no sabes, de por si le habla con groserías y luego la niña habla con groserías, ah pues la mamá de Vania, y ya pasa y dice mi mamá no quieren que les hable como ella, que no sé qué, que no sé cuánto, y entonces pues ya, hasta eso no les ha pegado.

Con la que está batallando es con la chiquita porque las matemáticas no se le dan, entonces acabábamos de hablar de eso por su examen que si reprueba este que ya valió y le decimos si repruebas vas a vender chicles, que no sé qué, y al contrario ni vas a saber porque no sabes matemáticas o así, luego nos la agarramos de gandaya, aunque luego si la mediana: no es que ella es bien burra que no estudia, luego por eso es que tienen problemas mis papás, o así, pero ya ahorita luego cae mal mi hermana la mediana porque luego dice cosas y ósea, está bien, pero pues tampoco te vayas al extremo porque quiere sacar todo y dice mi mamá, es que eso se queda en casa, no es que es bien burra, luego tienen pleitos mis papás, no es que no las regañes que tienen que ser así, no es que cómo van a ser así.

Entonces si tienen así como que sus problemas, antes porque por cualquier cosa, antes de que tuvieran a la perrita pues le lavaba la mediana porque era la responsable y mi papá, no es que lávale tú, y le decía yo por qué, si contrabajos le lavo a la bóxer, porque si hacia unas cacotas que hay no, hasta apesta le digo, haber lávale tú, no, es tu responsabilidad, ahí está, es la responsabilidad de ella, y si empezaban a pelear, no es que no le pueden ayudar, pero ya ahorita ya tiene a dos perros, hasta eso se ha hecho responsable, a ver si después de un mes sigue así, pero pues ya no han peleado tanto, tampoco han peleado con nosotras, bueno, yo estoy en la escuela no sé si con ellas pelean, pero según yo, no pelean, según yo estoy mejor con ellas. Y la pelea entre ellas pues ya está más calmada.

C: Cuando ibas en quinto ¿Cómo se presentó lo de cortarse?, ¿Si recuerdas?, ¿Cuándo fue la primera vez?

K: ¿Dónde? En mi casa, porque yo conocía igual en sexto así de tres años conocí a una niña que se llamaba, es que no me acuerdo cómo se llamaba, pero igual creo que iba en su grupo, no me acuerdo, ¿Ángel, Geraldine? No me acuerdo de su nombre, este, le hablaba muy bien, después me enteré esa vez en el baño que andaba cortándose, y yo así es que es una payasada, y fue que me enteré que ella se andaba cortando porque tenía problemas con sus papás, bueno, también entiendo

su situación pues taba ella, bueno era la única que trabajaba en la casa porque sus papás trabajaban en el tianguis, y yo me vi en esa situación, pues estoy igual que ella, pero pues no voy a hacer lo que ella hace, eso fue antes porque era de las que mi mamá vendía productos de limpieza y tenía la tienda.

Entonces prácticamente la tienda, tiene que estar todo el día ahí desde que llegaba de las niñas de dejarlas a la escuela iba y cerraba y eso cuando venía por nosotras y de ahí cerraba hasta las nueve, diez de la noche, hasta que nos dieron un susto, ya después puso su reja y ya cerraba a las ocho, nueve, y entonces pues yo prácticamente era la que andaba ahí y hacer el quehacer y lavar la ropa y lavar los trastes o esto o lo otro, mi mamá si hacia la comida, pero cuando tenía mucha gente, que ayúdanos, y yo es que no sé hacer de comer, la primera vez que hice un arroz, pues todo se me quemó o la otra vez que hicimos sopa pues toda salada y ni sabía, pero pues ya más o menos y ya era de las que ayúdame, por una cosa estaba bien porque pues ya cuando empecé a ver eso tuve otra amistad.

Tenía quince años esa amistad que se mudó ahí a la cerrada y pues yo me llevaba bien con ella, cuando empezaba a meterme a eso de cortarme fue cuando empecé a fumar, y empezaba así y era de las que llegaba a la casa y en la azotea o fumaba uno o así entonces mi mamá no se daba tanta cuenta, hasta que esa vez entró y pues olía todo a cigarro, era de las que llegaba y en la zotegueta nada más me metía a bañar y ya no olía tanto hasta que esa vez llegó de imprevisto que venía por unas cosas, platos y pues me cachó y fue cuando igual empezaba con las cortadas me empezaba a dar esa cosa

Aunque mi papá no sé enteró, no sé por qué, si se supone que le tenía que decir no sé enteró que empezaba así pero ya después ya no lo hacía en la casa, fue cuando se enteraron que lo hicimos en la escuela, este, aunque si aprendí a no tener amistades así, por qué, porque yo no era la que los llevaba prácticamente yo no los llevaba pero pues, quién los había llevado, los había llevado Valeria y otro lo había llevado Mariana y yo nada más había llevado los cerillos, porque hasta eso no sabía de los encendedores, pero yo en sí aunque si aprendí de esas amistades es mala, solamente son de aquí pa'ya, aprendí eso, aprendí muchas cosas y eso, entonces fue cuando de hecho por eso fue que le dejé de hablar a Valeria porque se supone que éramos mejores amigas desde segundo, pero pues cada quién, prácticamente para salvarse ellos pero la única afectada fui yo, hasta eso ahí no

me pegaron, pero dije llegando a mi casa me van a poner una, pero no me pegaron, hablaron conmigo que no sé qué, que no sé tanto, pero esa vez mi papá se supone que confiaba en mí fue cuando dejaron de confiar en mí, y fue cuando ya tuve muchos problemas con ellos.

Llegaba a la casa y puros problemas con mi papá o así, pero pues ya después entrábamos al psicólogo, con el señor Omar, este, primero las terapias conmigo fueron tres semanas, después con la mediana, después con la chiquita, después con mi papá, después fue cuando ya no tenían dinero por ese problema de mi abuela, pues nos pagaban cien pesos la consulta, cada quien y entonces ya no tenía dinero y pues ya, también yo decidí no ir porque era la escuela, pedir cita para la noche luego llego y la tarea y entonces ya dejé de ir, y se quedó en que mi mamá iba a ir al psicólogo, pero pues ya no fue, entonces empezó esa amistad, prácticamente me influyó, se podría decir la mala influencia, porque yo estaba toda mensita hasta eso, no es que esto es bueno para tu salud y yo así como que para mi salud.

Ya después vi que no era bueno para mi salud, este, pues luego pasaba y me decía cosas, hasta eso me enseñó, me dijo cómo y toda la cosa, cuando yo, me gustó y toda la cosa, era el sabor, sabía rico el sabor y esa vez me enseñó unos que supuestamente se llamaban de clavo, que tenían sabor en el filtro, y le digo es que este no sabe a nada, o así y siempre en las noches, en las noches, en su casa, es que prueba tus labios y sabía a un sabor chido, pero fue cuando mi mamá se empezó a enterar, tuve problemas con ella, y fue cuando me empezó a sacar más e íbamos con sus amigos, no les hablaba tan bien, pero ella me los presentaba y toda la cosa, y pues prácticamente eran de un grupo, no se podría decir sicarios sino que prácticamente si te metes con ellos te matan y toda la cosa, se llamaba el grupo ¿piscis, pisicatos?

Bueno el chiste era que algo así, entonces fue cuando me dicen no es que te vamos a meter y tienes que saber pelear, y le digo, yo no sé pelear, pero pues andaba con ella, y me dicen cualquier cosa dinos, entonces yo me sentía acá la sicaria ¿no?, entonces ya pasó nos decían un buen de cosas y así no me metí al cien a ese grupo, nunca dije nada de ese grupo hasta ahorita y este nos íbamos con ellos y conocí un buen de gente de Nuevos Paseos, por el barco, de San Bartolo, de un buen de lugares, un buen, hasta de Tizayuca, era cuando empecé a conocer a las personas de San Sebas, de Laguna, de Nuevos Paseos, de Tecámac, de un buen de lugares, y entonces era así como que hay un buen de gente, pues éramos un buen, entonces esa vez le dije a mi mamá si podíamos ir a unos

quince años, me había dicho que sí, pero le había dicho que iba ir con otra amiga de mi edad, pero me fui con ella, fue cuando empecé a perder su confianza.

Entonces, este, pues ya agarraba así y me iba con ella a la fiesta fue cuando me enseñe a sobrepasar de tomar, aunque estaba muy chica, no lo voy a negar, ya después fue cuando empecé con las peleas de mi papá, empecé con lo del cutting, y empezó así como que, pues en primera estaba sola en mi casa, nadie iba más que mis hermanas y cuando iban mis hermanas solo era para decirme órale chacha, o así o me marcaba mi mamá, que voy a ir allá, que no sé qué, porque si era cuando yo cerraba toda la casa por completo y era cuando mi mamá me marcaba, y ya dejaba de hacer todas las cosas y le abría la casa o la cerrada.

Entonces fue cuando empecé así, empezaba con chiquitas, y después fue cuando más y más, aunque sí, todavía tengo marcas, y de hecho me da hasta pena andar con playera de las cortitas y no es que me ponga un buen de pulseras y así, porque de hecho por la secundaria por lo mismo de que no ando en cutting, pero antes si andaba, pues ahorita prácticamente ando con una pulsera que me regalaron, y esta y mis ligas, entonces fue cuando nos dimos cuenta que nos andaban dando brujería, por qué, porque ya andaba muy rebelde y toda la cosa, entonces la mamá de Vania, Ale se llama, pues se supone que es como no santera, pues sabe limpiar y toda la cosa, entonces esa vez me limpiaron y acá, con un huevo y toda la cosa, y escuchaba como unas palabras raras, ósea, no hablaba ella su idioma hablaba otro idioma, así me empezó a dar aunque sí, hubo un tiempo que me sentí mareada, como que si se me fue, así como achís, qué pasó aquí. Y este cuando tronó el huevo pues si se veía como que el huevo como con un listón decía, listón amarrado rojo como de sangre decía y varias bolitas que me tenían envidia de grandes y de chicas, personas adultas y chicas, así como que eso ha de ser choro, pero después nos enteramos que en la casa donde vivíamos había un muñeco enterrado algo así, porque nosotros teníamos tierra, habían puesto un muñeco enterrado sobre, así un muñeco de familia, de hecho mi papá de chiquita, ha pues mi papá engañaba a mi mamá, pero así como que engañar por algo, entonces me contó mi mamá que era cuando mi papá andaba a tomar.

Siempre llegaba a la casa y siempre tomado, borracho, y empezaban a discutir y yo iba en la primaria, en primero de primaria, este llegaba de la casa y a discutir y a pelear, a nosotras nos llevaban en el carro y ponían su música y se oía como discutían, sus gritotes, hasta eso nunca le

puso una mano encima mi papá hasta donde yo me enteré y mi mamá, me dijo, bueno me comentó. Pero nos habían dicho que esa vez nos mudamos al Trébol con mis abuelos, decían que había bichitos que les picaban a mis hermanas y a mi mamá, pero a mi papá y a mí no, entonces mi abuela se dio cuenta en las peleas y toda la cosa, y empezó porque fue cuando nos fuimos al Trébol, y mi papá busque y busque.

Vino a la casa de mi abuela y mi mamá nos llevaba a otro lado y vamos a jugar aquí y vamos a jugar allá, pero no se alejen, no griten, y nosotras no, vamos a jugar al candadito y a las escondidillas, pero no sabíamos por qué, entonces este fue cuando empezó así y empezaron a tener un buen de peleas, o cosas así y prácticamente mi mamá se enteró que a él se supone que le pusieron, así como el hechizo, con un cigarro y a mí con dulces.

Entonces mi mamá dice que fue a la santa y puso no que solo quería tener la protección para la familia tal cual, porque mi mamá tenía bichitos y toda la cosa y que le picaban los bichitos igual a mis hermanas, y entonces, este, no le pasó tal cual la envidia a la señora porque hasta de hecho la señora sigue viva quiere, así como que, como no tuvo a mi papá quiere, como prefirió a mi mamá que a la señora como que le hace esa envidia como que tantito sube y está arriba y lo baja hasta abajo, y si había veces que aunque no debía dinero estaba arriba porque ya quería hacer la casa, subir los dos techos o quería hacer los cuartos o quería poner la tienda, bien, bien, bien, y bajaba hasta bajo y no hacía nada

Así fue como dos veces y dicen que prácticamente ese hechizo, la señora anda, así como que, a las vivas, con mi papá y apenas dos semanas fuimos al Distrito con mi abuela, a no una semana porque fue ahora de los desfiles de noviembre, y mi abuelo nos vio y le dijo que había hecho cita para la limpia, entonces la limpia se supone que ya se la hicieron a mi papá, se supone que es la misma mujer y le sigue haciendo prácticamente lo mismo. Mi papá tiene sus planes de irse a Canadá, para tener un buen trabajo, al menos irse seis meses dice, lo que dura un trabajo y si veo bien la economía se van conmigo, pero yo no me quiero ir, me iría al Distrito, pero no a Canadá, yo no me quiero ir a Canadá y mi papá, no es que es bueno que no sé qué, que no sé cuánto, le digo es que yo no me quiero ir a Canadá, si es eso, me quedo con mi tía, no sé, pero no me quiero ir a Canadá, y este, de hecho hace dos semanas nos habían dicho que a lo mejor nos íbamos al Distrito, y dije pues me

voy al Distrito, mejor, y este de hecho mi tía cuando entré a la secundaria, esas dos secundarias no quería que yo me metiera.

Entonces le dijo mi tía que pues me fuera con ella, pero ella se iba desde las seis y llegaba a las once, doce de la noche, no pues yo dije, bueno, me voy con mis primos, allá estoy cotorreando según yo ya me iba, aprenderé a hacer más de comer, ya me haré más responsable y ya no, pero mi papá dijo no, que la va a dejar bien sola, que ya aves cómo es, y pues ya no me dejaron ir, me metieron a la Torres, yo me quería meter a la Lázaro, íbamos a dejar como última opción la Lázaro, pero como al de la papelería le dijo a mi mamá que si dejábamos como última opción la Lázaro, como está cerca de mi casa, me iba a quedar ahí, entonces como que me calló mal la señora y no metieron a la Lázaro ni la Simone, que me quede en la Simone o en la Lázaro, todos se van a ir ahí, y no pues no, y hasta eso no fui con ella a inscribirme,

Me inscribió ella sola, y dije aunque me toque en la mañana porque pues en la mañana pues a pesar de que tengo más, tiempo, no pues voy a ir al tianguis, puedo ir aquí, puedo ir allá, tengo más tiempo, pero cuando dieron los resultados a la Torres Quintero y dije, ya me quedé en la Torres, turno vespertino dije no, hasta me puse a llorar y pues se supone que yo le doy palanca a mi hermana la de sexto, se supone que yo le había dicho que me había quedado en la Lázaro y no por qué te fuiste a la Lázaro, que no sé qué, yo no me quiero quedar en esa escuela o me cambias, se puso un buen a llorar hasta que vio bien los papeles y vio que fui aceptada en la Torres y pues yo como que no me quiero quedar.

Las primeras semanas si eran así como que de estrés, ya voy en la tarde y esto y en la mañana me daba más tiempo, ya ni voy al tianguis ya ni salgo en las tardes, pues prácticamente, salgo en las mañanas con mi mamá, porque ya nadie va en las mañanas y en las noches voy y cuánto tiempo estoy, ya me meto a las diez, once de la noche, salgo a las ocho y media, nueve, ya no estoy como dos o tres horas, entonces ya no es así como que ya salí a dar la vuelta, o ya vamos y ahorita como en este horario se oscurece bien tarde pues peor, ya no puedo salir, entonces pues es complicado, pero pues ya me acostumbre y ahora me dice mi mamá te voy a pasar a la mañana, no le digo ahora ya no quiero que me cambies.

C: ya te acostumbraste, si es difícil como que volverse a adaptar, ¿en qué partes del cuerpo tienes cortadas?

K: en las piernas y en los brazos, (señala sus muñecas).

C: ¿en las muñecas?

K: (muestra las pequeñas marcas que se le ven en las manos) aquí, aquí tengo una y aquí tengo varias, (alterna los señalamientos de derecha a izquierda, pues es en la izquierda donde más tiene) nada más es en ésta, (señala su mano izquierda) porque en esta no podía, (pasa a la derecha). Y en el pie, de aquí como hasta acá, más en esta que en ésta, (señala sus piernas, de derecha a izquierda).

C: ¿Por qué decidiste que en las piernas?

K: porque no se me veían, porque mi mamá, la primera vez que la hice una chiquita, le dije que me había rasguñado la perra, no pues no se fue tanto, pero luego en mi mentalidad dije si me sigo cortando y me revisan las manos, no pues yo dije en las piernas, y en las piernas, y en las piernas, y en las piernas, y decidí en las piernas hasta que esa vez no me quería meter, ni bañar con ella, por lo mismo es que ya no hay agua, pues no me meto a bañar, es que no hay gas, pues no me meto a bañar, o yo sola, pero no me meto a bañar, igual con mis hermanas nunca decidí meterme a bañar con ellas por lo mismo, después fue esa vez que, qué compró, qué compró, creo que un short y me tenía que quitar el pants y no me podía cambiar en el baño, y yo así como que volteándome y poniéndome el short tan rápido, pero si se veía una que otra, pero yo supuestamente me ponía ligo o así.

Fue cuando vio, pero no se fijó tanto, entonces yo me libré, después fue cuando, de hecho primero empecé con las manos empecé con una y empecé con las demás aquí, (señala su mano izquierda) y después fue cuando mi mamá, prácticamente no se dio tanto así como que usa puro suéter, no se quita el suéter o esto, porque yo siempre desde chica aunque haga calor me pongo un suéter ligero o una de maga larga y pues hasta ahorita, porque ya hasta me están saliendo pecas, por lo mismo y no me gustan y siempre o traigo playera de manga larga o traigo suéter, y prácticamente tengo más playeras de manga larga y suéteres que playeras cortas, entonces yo siempre salgo así, entonces esa vez me compro igual playeras y me dijo que me las quitara, pero pues yo siempre traigo mis pulseras, un buen de pulseras traía ahorita ya no, no era tanto de que trae esto, trae lo otro, no se quita el suéter.

Cuando la otra es cuando se enteró fue cuando me dio calentura y pues no podía traer suéter ni playera, entonces fue cuando me las vio y pues no le dio importancia porque le dije, es que me rasguñé, es que empezaba poco, y no se veían tantas, porque era de las que cuando me quitaba la playera, me ponía maquillaje, aunque si se notaba, pero ya no tanto, y entonces fue cuando decidí empezar por las piernas, y ya fue cuando se dio cuenta el profe David, a no más bien, se dieron cuenta las niñas, que fue quién, Hannah, Jesica, Naomi no, creo que Naomi sí, y Valeria, son las que se dieron cuenta, entonces se supone que andábamos jugando a la mamita, pero se supone que la profesora, la que luego andaba, nos daba clases así como de cuerpo.

C: ¿la de salud?

K: aja, la profa de salud no sé si se dio cuenta o me preguntaron no sé, y creo que fue la que le dijo al profesor David, entonces fue cuando se enteró, entonces fue cuando me habló, y me dijo enséñame las manos y le dije que no, no, no, hasta que le dijeron las niñas, es que trae cortadas, y ya fue cuando le habló a mi mamá, y yo suplicando para que no le dijera nada, y ya fue cuando me empezaron a decir varias cosas y fue cuando se enteraron. Ya en sexto ya no lo seguía haciendo mucho, pero ya era sí como para quitarme las ansias, y ya fue después del problema de la pelea, o no fue la pelea, eso fue en quinto, a no fue en sexto la pelea, fue cuando me suspendieron, ya esos días me tenía que parar a las ocho, y ya me daba hueva pararme, pues ya no estaba tan sola en la casa sino que mi mamá, vente para acá, es que tengo que hacer quehacer, ahorita yo lo hago, vete para acá, y decidió abrir a las nueve y cerrar a las nueve, llegaba de la escuela y hacia rápido el quehacer,, luego iba para la casa, me tardaba quince, veinte minutos y ya manaba a mis hermanas, Karen que ya te vengas para acá, y ya ahí se quedaban hasta que yo me fuera a la tienda, entonces así empezó, y ya fue cuando se dieron cuenta.

C: ¿Qué hicieron tus papás cuando se enteraron qué te estabas cortando?

K: lo primero que hice mi mamá, decirle a mi papá y lo que me dijo mi papá qué por qué lo hacía, aunque si, ellos a veces sabían que era verdad, cuando nos daba dinero, nos daba cinco o diez pesos, y Areli le daba quince o veinte pesos, Pamela también decía eso no se vale, apenas hasta ahorita igual lo mismo, yo le dije que no me gustaba nada de él, por qué, porque nos compró tenis, a principio de ciclo nos compró los nuestros para la escuela, apenas una semana que fuimos allá al Distrito, a el domingo, éste domingo, no, el otro domingo, hace dos semanas nos compró otros

tenis pero a Areli ya tenía, haga de cuenta que estos antes del 26 de agosto que entramos, como el 20, le compró tenis a ella, a nosotros nos compró el 26, 27 y después a Areli le volvió a comprar otros.

Que, porque no ya los trae bien gastados, mira, sino que empieza a que volvamos a tener problemas, yo si le dije por qué le compraste otros, no es porque no quiera, pero se supone que eres parejo ¿no? Mi mamá dijo: haber Carlos si dinos, a ella si le compraste antes, okey, pero si le compraste a ella ahora cómprale a las otras dos, y no nos compró tenis, y fue cuando me peleé con él y me dijo: no es que por qué se enojan, le digo ¿quieres saber por qué me enoje?, se supone que eras parejo con nosotras, por qué le compraste otros, no es que dice que ya los tiene bien desgastados, le digo y qué, nosotras también los tenemos bien desgastados, no vas a ir a comprarnos otros y fue el día que salimos, el domingo.

Ya llegué de la casa once doce de la noche y ya me metí a dormir y no le hablé ni nada, hasta ahí en la mañana se fue temprano vino a dejar a las niñas y se fue, y pues no me habló ni nada, nada más llegué y me quedé dormida me desperté y le digo ahora mi papá, no y se fue que no sé qué ya luego mi papá me dijo es que le voy a comprar otros, le digo si nos vas a comprar otros y a ella qué le vas a comprar otro igual para que queden parejas y me dijo: no, ya en serio y se supone que este domingo vamos a ir para que nos compre a la chiquita y a mi tenis, y de hecho con el transporte, que a mí me pagan en transporte, en las vacaciones, cada semana me daban mis \$150, entonces ellos con lo del gasto y que no tenían o así, es que préstanos \$150, es que presta lo de tu transporte, entonces en sí, se supone que me deben \$300, de dos semanas, pues también ahorita estoy viendo la situación, pues ya va a terminar, pero si le digo, al menos que me preste algo o que me dé aunque sea \$70, para comprarme ropa o algo, y me dice, no es que déjame ver, entonces ahorita me siguen debiendo, y la verdad no sé si me vayan a pagar, porque igual hace un año este, falté dos semanas y me dijo, bueno, y me dice este, y me dijo que prácticamente que si me los iban a pagar pero no ahorita, y entonces ya pasó y no me dijo nada, y pues así es con esa relación.

C: Cuando tus papás se enteraron ¿Te llevaron al psicólogo?

K: Si, cuando le dijeron a mi papá, mi mamá, habló conmigo y le dijo, no, porque le dice gorda, gorda llévala, y fue cuando me llevaron y pues no sabía tal cual, pero si sabía que conforme a dibujos o cuantos o cualquier cosa, sabían, no era tan mensita, ya sabía qué onda y pues ya mis

cuentos los hacía de príncipes y mis dibujos igual de familia feliz, aunque yo siempre he tenido esa cosa de, cuando hacía dibujos no les hacía específicamente todo, no les hacía orejas, ni dedos, nada, prácticamente lo que es rápido, pues, ahí nada más teníamos una hora, pues en lo que me daba su plática y toda la cosa como que sí, luego me aburría, luego hasta me daba sueño, en primera su sillón era cómodo, luego estaba cansada, y si como que me daba sueño, entonces ya pasaba y me decía varias cosas y nos quedamos, y hasta eso hizo que comprara un folder y que lo forrara porque era, disque mi expediente.

Entonces pasó y me empezó a decir qué dibujos y esto y lo otro, fue cuando supuestamente se había tratado de que casi no escuchaba por lo de los oídos, pero a nadie, a ninguno de mi familia le puse oídos, no les puse oídos, no le puse cejas, prácticamente lo chiquito y se supone que yo era la que no escuchaba, me faltaba comunicación, pero la verdad no sé por qué sigo haciendo hasta la fecha así mis dibujos, sin orejas, pero pues quien sabe, hay varias compañeras que no ponen orejas, dije, no soy la única, pero si me llevaron al psicólogo, estuve yo con él tres sesiones, tres terapias se supone, tres semanas, luego se supone que siguió la mediana, después la chica, después mi papá y hasta ahí se quedó, porque ya no quise ir y ya no teníamos dinero para pagar, y hasta ahí se quedó, y hasta ahorita en la secundaria, otra vez, pero ahí ya no me llevaron con él, me llevaron al DIF, igual dos semanas un día cada semana, nada más tuve, dos nada más para que la orientadora supiera que estaba yendo.

C: y ¿Cómo viste el cambio de psicólogo?

K: Mucha diferencia porque él los trataba más de dibujos y cuentos, la profesora dijo que ya no hacía eso, ella lo hacía con niños chiquitos porque sabía perfectamente que a nuestra edad ya sabemos del psicólogo de qué se trata, entonces luego cuando decía una mentirita, es que estás mintiendo, que no sé qué, que no sé tanto, pero si hay mucha diferencia ella prácticamente lo hizo se platica, así como que tú me cuentas y me dijo, que si estoy bien pero si era mucha diferencia, él lo llevaba como diez, quince minutos de platica, qué hace ahora, y lo demás de cuento y dibujo y ya cuando hablaba con mi papá, ya me sacaba a mí, no sé qué tanto le decía a mi papá, creo que él me recogía, entonces cuando íbamos acá al psicólogo era igual, no era igual, si no que ahí toda la hora era de platica.

C: bueno, con esto vamos a terminar, ya te había dicho que íbamos a tener dos o tres platicas, agradezco tu tiempo. Te aviso cuando nos volvamos a ver.

K: a okey, me manda mensaje.

## ÍNDICE ANALÍTICO

Señalamiento- estigmatización 5, 6,7

Relaciones familiares: hermanas: 6, 7, 12, 19

Relaciones familiares padres: 7, 11, 12, 15, 18, 26

Preescolar: 7

Primaria: 7

Visita al psicólogo: 5, 28

Amigos: 9, 10, 14, 20

Maestros: 8, 13, 14

Práctica del *cutting*: 19, 25, 26

## ÍNDICE ONOMÁSTICO

Mayra: 8, 14

David: 8, 26

Valeria: 9, 13, 26

Naomi: 9, 26

Areli: 12, 26

Hannah: 10, 14, 26

Joseph: 10, 14

Vania: 19, 22

Dulce: 14, 15

Pamela: 12

## ANEXO 2. ENTREVISTA AL PROFESOR DAVID



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO  
DIVISIÓN ACADÉMICA NEXTLALPAN**

**MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**2018-2020**

**SEMINARIO OPTATIVO**

**LA ENTREVISTA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

**COORDINADORA**

**DOCTORA ISABEL VEGA MUYTOY**

**MAESTRANTE**

**CITLALI SOTO DELGADO**

**ENTREVISTA AL PROFESOR D.**

## ÍNDICE

Portada .....	1
Índice.....	2
Acuerdo de donación.....	3
Comentarios de investigador a investigador.....	4
Transcripción de la entrevista .....	5
Índice analítico.....	15
Índice onomástico.....	15

## ACUERDO DE DONACIÓN

Las Plazas, Zumpango, México 6 de diciembre de 2019

**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO  
DIVISIÓN ACADÉMICA NEXTLALPAN  
PRESENTE**

Quedo enterado(a) de que el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, a través del Seminario Optativo **la entrevista en la investigación cualitativa**, lleva a cabo un conjunto de actividades de investigación relacionadas con el campo de las disciplinas sociales empleando la metodología de Historia Oral consistente en entrevistas grabadas en cintas magnetofónicas o digitales, que los investigadores hacen a los testigos presenciales del acontecer histórico-educativo contemporáneo de México.

Asimismo, me doy por enterado(a) de que las grabaciones obtenidas son para uso exclusivo de un proyecto de investigación de corte cualitativo en el ámbito de la educación, vinculado a la disciplina de la Historia de tiempo presente/reciente, que dentro de la tarea de indagación garantiza que el material obtenido, sea destinado única y exclusivamente a la investigación científica.

En virtud de lo anterior, doy mi consentimiento para realizar una entrevista sobre el proyecto: "La práctica de autolesión: sentidos y significados de una estudiante y un docente de educación primaria", y tomando en cuenta los fines netamente científicos del proyecto de investigación, cedo a favor del ISCEEM, todos los derechos sobre uso, transcripción, reproducción y publicación que pudieran corresponderme en relación con la entrevista. Asimismo, expreso mi voluntad para que el contenido de las grabaciones resultantes de esta entrevista, pueda ser consultada a partir de esta fecha\* por investigadores que acrediten tal carácter ante las autoridades correspondientes del Instituto.

### El cedente

 D.J.H.

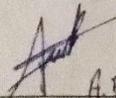
Nombre firma del entrevistado

### El cesionario



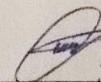
Lic. Citlali Soto Delgado

### Testigo

 A.B.H.

Nombre firma del Testigo

### Testigo

 S.H.B.

Nombre firma del Testigo

### Comentario de investigador a investigador

La entrevista se realizó el día 06 de diciembre del 2019. En la escuela primaria Gregorio Luperón, la cual se ubica en la comunidad de Las Plazas, en el municipio de Zumpango Estado de México. La entrevista duró poco más de 30 minutos, solo fue una sesión, en la cual se dialogó sobre la experiencia que tuvo el profesor D., con la práctica del *cutting*.

El profesor D., tiene 32 años, es licenciado en educación primaria, egresado de la Normal de Zumpango, cuanta con seis años de servicio. Para acordar la entrevista se tuvo una plática anterior a la entrevista donde se le explicó el propósito y el objetivo que se perseguía, por lo que el día de la entrevista se mostró un tanto nervioso, sin embargo, la plática fue fluyendo y con cada pregunta iba narrando su experiencia.

La escuela primaria Gregorio Luperón se encuentra ubicada en un conjunto habitacional llamado Las Plazas, aunque comúnmente se le nombra como fraccionamiento. La escuela tiene tres edificios, 18 grupos, tres por cada grado. Cuenta con una biblioteca, cancha y cooperativa. El lugar donde se hizo la entrevista fue el salón del profesor, es un aula amplia, aseada y bien cuidada. Tiene dos ventanas amplias. El color crema y verde cubren las paredes y caracterizan las cortinas, tiene 35 bancas, un espejo, un mueble para libros y dos rincones de aprendizaje, uno de lectura con dos libreros y uno de matemáticas, con una repisa y material concreto.

Al llegar el maestro se ubicó detrás de su escritorio y yo en una silla frente a él. El docente vestía con ropa deportiva: tenis Nike, pants y sudadera con la palabra Adidas, marcas reconocidas y accesibles a su nivel de ingresos, pues solo tiene una plaza. El maestro me dijo que teníamos una hora para hacer la entrevista, ya que sus estudiantes estaban en la clase de educación física, fue tiempo suficiente para llevarla a cabo, sin prisas y sin interrupciones, el docente en todo momento se mostró abierto a la entrevista.

Durante la entrevista el objetivo fue que el docente narrara sus experiencias con la práctica del *cutting*, la forma en que enfrentó este acontecimiento, pero sobre todo cómo impactó en el grupo y en la dinámica que se iba estableciendo en el día a día. Iba dando cuenta de su actuar y de los estudiantes, explicando sus cambios y la transformación de su grupo.

## TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA

Entrevista realizada por Citlali Soto Delgado, en el Estado de México, el día 6 de diciembre de 2019, para el Proyecto de Investigación "La práctica de autolesión: sentidos y significados de un a estudiante y un docente de educación primaria."

Duración de la entrevista: 37:55

D: Este grupo que presentó esto de *cutting*, pues me tocó darle clase en quinto grado, era un grupo muy compacto y dividido a la vez, eran grupos de amigos, estaba muy marcado, de hecho era un grupo de amigos muy grande, yo creo que más de la mitad del grupo era parte de ese grupo, considerados amigos, y los otros eran que habían llegado o simplemente no se llevaban tan bien, pues ahí notaba diferentes clases sociales, pero se dejaban arrastrar por cosas banales, y la primera vez que vi, esto del *cutting* pues fue porque mis alumnos tenían la confianza de decirme cualquier cosa, saben que no, no estaba para reprimirlos, sino para apoyarlos, eso siempre les dio confianza de decirme cualquier cosa, me enteraba de diferentes cosas ¿no? Personales o escolares. Pues en lo que se puede se les va asesorando, creo que es lo que nos toca como maestros y si fue cuando me avisaron que había algunos compañeros que se estaban cortando, ellos no lo llamaban como *cutting*.

La primera vez que me dijeron esto pues sutilmente recuerdo haber revisado sin adentrar tanto, sin fiscalizar, los brazos de los que decían, y pues si me lleve la sorpresa de que varios estaban cortados, bueno pues principalmente una alumna, la alumna Karen. Ella era, durante el primer trimestre era muy buena para las matemáticas, es muy inteligente, pero, empezó a decaer su autoestima, digo, normalmente lo vemos en la adolescencia o al menos en mi caso creo que la adolescencia, es donde más puede pasar esto, pero, en el caso de ella tenía o ella comentaba que tenía muchos problemas en casa, que por eso lo hacía.

En su caso sus razones yo creo que eran entendibles y eran comprensibles, digo, todos tenemos momentos malos solamente que lo estaba sacando de una mal manera, pero hubo otros alumnos, que de hecho estaban más cortados que ella que solo fue por imitación, los cuales, pues si dan como, pues, al no justificarse como que da más coraje que lo hayan hecho. Al menos la otra chica tenía una razón de hacerlo, pero, las otras que estaban todavía más cortadas, aparentemente no tenían una razón.

Ya después profundizando en el tema, pues de esas chicas que estaban más cortadas por imitación, una me parece que si tenía algunos problemas familiares.

Pues se empezó a hacer como un, pues se empezó a ver la postura de los mismos niños de algunos que se unían a esa alumna Karen, que era la líder del grupo más grande de amigos, de comprensión de que la entendiéramos, pero, había otros que decían que no, que estaba loca, que ellos jamás lo harían, entonces digo, aparte de su inmadurez de ellos también.

Ya cuando pasó, me acerqué a algunos compañeros maestros, pues platicándolo, había varias ideas, digo creo que no es que no estemos preparados, sino que una cosa es lo que lees y otra cosa es la realidad, ya a la hora de estar ahí, una mala palabra, un mal consejo yo creo que fractura todo o lo empeora.

Por sugerencias había una maestra que ella misma se propuso a platicar con ella, la maestra Mabel, ella se sentía cercana porque había sido su maestra de Karen años inferiores, entonces, se sentía con la confianza, aunque nunca consideró que pues a la niña que le dio clases pues ya no era ella, ya era otra persona, ya en proceso de ser pues mujer o en la pubertad, entonces su pensamiento es muy diferente y eso lo podemos notar en cada generación.

Yo igual, tuvimos una plática con los padres de familia, a lo cual, en primer momento se negaban, la mamá se negaba a que su hija lo hacía, luego ya en casa pues observó que si era cierto y gracias a que ella quiso abrir los ojos pudimos hacer algo, sobre todo porque había mucha fractura entre los papás y la alumna.

En algunas cosas o algunas razones se me hacían sencillas, que no eran para tanto, pero pues si la están afectando y después de las primeras pláticas no vi buena, no vi algún cambio en la alumna no en los papás, así que la siguiente, posteriormente la siguiente semana fue cuando le llevé algunas imágenes a la alumna de lo que podría pasarle si siguiera sacando sus sentimientos a través de cortarse los brazos o las piernas y fue ahí cuando vi un poco de confianza en ella, de que aunque estaba sacando todo de esa manera, no quería seguir haciéndolo.

Nunca lo platicamos ella y yo, solamente creo que ambos supimos que se había cerrado eso, y pues ayudo mucho los papás que cambiaran su actitud, de no es cierto a una actitud de vamos a hacer algo.

La maestra Mabel ayudó a concientizar, la maestra Cintia y la directora en ese momento, la maestra Susana igual hablaron con ella. Digo, cada persona da consejos diferentes, aunque lo queremos hacer de la mejor manera. En ese momento, por ejemplo, algunos en parte la regañaban, algunos le querían decir que todo estaba bien que le echara ganas, pero, yo creo que cuando estas en una situación así o en un problema pues no sirve de nada que te digan, échale ganas.

A veces nada más necesitan un abrazo, o la simple comprensión de saber que todo va a estar bien y esto ocurrió al final entre los papás, fue cuando ella misma pudo sacar en parte lo que sentía hacia ellos y personalmente no escuché todo lo que dijeron o no se me hizo pertinente, pero si recuerdo que al final de que platicaran el papá y la mamá derramaron algunas lágrimas y abrazaron a Karen, yo creo que eso le ayudó bastante.

Posterior a esto, esto yo creo que ocurrió en un lapso de un mes o tres semanas, no recuerdo bien. Se empezó a divulgar en los alumnos de quinto y sexto grado y pues en algún momento se le tachó a esta alumna como que lo hacía, que ella era la mala, pero pues había muchas cosas que comprender, nunca se salió de control, por el buen equipo de trabajo que tenemos, al menos en ese aspecto creo que todos se apoyan a que no se filtrara mal la información.

Fue tanta la reacción o las ganas de cambiar de esta alumna que a sus compañeras que seguían haciéndolo, tal vez, por imitación, por llamar la atención, o hasta cierto punto ser la moda, esta misma alumna le ayudaba, nunca vi o escuche tal cual que platicaba con ellos o con ellas, pero, cada vez que, sin que yo le pidiera ayuda o ella escuchaba que alguien se estaba cortando de sus compañeros, ya sea del salón o de otro salón se acercaba y pues era, si de inmediato creo que lo dejaban de hacer lo cual pues me alegra mucho, digo lo último que quieres es ver mal a una persona que en mucho o poco la estás formando.

C: ¿Qué cambios notaste o cómo veías a tu grupo antes de enterarte de esta situación y ya después de que pasó todo este acontecimiento?

Bueno al inicio te digo que era un grupo muy unido, de inicio, de inicio, yo creo que lo ocultaron, no creo que mucho tiempo porque no sé, unos dos o tres días, pero cayó igual en su forma de pensar o en su razonamiento que tenían que hacer algo o decirle a alguien, pedir ayuda y con los alumnos pues hubo cambios en este grupo de amigos digo desde los que los papás influían mucho, había papás que llegaban y querían platicar conmigo porque había alguien, pues que para ellos era

incomprensible que alguien se cortara y no querían que le contagiara a sus hijos, casi casi, lo cual creo que va más allá la razón de que lo hacía a un simple contagio, pero bueno los papás así no lo veían sobre todo en algunas mamás helicóptero o extremistas, no sé cómo llamarlas, pero en general pues fue de apoyo hacía la compañera, si hubo gritas en ese grupo, aunque la relación seguía bien, pues ya no era la misma amistad, en algunas compañeras era un poco más de amor hacia Karen y en otros era totalmente al revés, entonces en el grupo se polarizó totalmente o comprendías o tu ignorancia salía a relucir

Para los alumnos que lo imitaban, de todas o de la mayoría no tenían una razón, como lo mencionaba antes, de otra alumna si lo tenía sus razones, ella igual sentía abandono por parte de su mamá, por desgracia en la zona donde estamos la escuela, si quieren un buen trabajo tienen que ir hasta la Ciudad de México, entonces los papás al querer darle algo a ellos pues hacen ese sacrificio pero desatienden a los alumnos y hay quien lo hace de buena manera, he llegado a tener alumnos que viven solos, comen solos, hacen todo solos son ningún problema, son más independientes que muchos alumnos que conozco, pero hay otros que les llega de la noche a la mañana ese cambio, pues no saben afrontarlo, se sienten literalmente abandonados, aunque no ven el beneficio que podrían tener.

C: A parte de ese ciclo escolar, ¿Recuerdas algún otro caso que se haya presentado?

Si, esa generación era, bueno, yo las veo o catalogo como divertidas porque te dan lata, si podría tenerlos como robots pero no es mi estilo, esa generación después de todos esos problemas en quinto grado para pasar a sexto fueron separados, algunos al grupo de sexto “A”, otros en sexto “B” y algunos en sexto “C”, de hecho de ese grupo yo me quedé con muy pocos alumnos, ya que pienso que les haces daño al darles clases dos años seguidos, habrá quien está a favor, pero en mi caso evito hacerlo, de hechos con los alumnos que me quedé eran desde mi punto de vista, mis mayores creaciones.

Bueno a Karen igual me hubiera gustado habérmela quedado, pero, sentí que era necesario un cambio, la maestra Cintia tiene un poco más de reglas es un poco más estricta, creo que era lo que necesitaba y no es que en mi grupo fuéramos un relajó, pero hay ciertas cosas que se me pasa la empatía. Entonces tiene que ver desde dónde vengo, cómo llegué a ser maestro.

C: ¿Pero, algún otro caso que hayas tenido?

Entonces al regresar a sexto pues estábamos muy separados, digo por algunos detalles personales entre los alumnos, decidimos separarnos, y fue cuando llegaron alumnos nuevos, alumnos de la Ciudad de México, fue cuando nos percatamos que volvían a practicar esto del cutting, y pues lo mismo, era imitación, el chico que lo hacía, pues igual traía problemas familiares, y pues no sacaba de esta manera, pues al parecer en su escuela, en la Ciudad, era algo común, entonces aquí fue más, creo que su propagación más rápida porque tenían el antecedente del año pasado en quinto, entonces el verlo en sexto, fue casi casi activar el botón de, de otra vez llamarla la atención, este alumno no era de mi grupo, pero si se le dio el apoyo de, tanto de estos alumnos que ya lo habían superado como de algunos maestros y pues creo que este evento duró unos quince días y no paso a más, hasta donde recuerdo fue eso nada más.

C: De forma personal consideras que ¿hubo un cambio en ti como docente después de enfrentar esta situación?

D: Sí, sería ilógico que viviera algo y seguir siendo el mismo, pero, si es un cambio de conciencia, un mayor impacto de responsabilidad para con los niños, niños a fin de cuentas que en la actualidad a veces nada más te van a escuchar a ti como maestro, porque así lo deciden o porque así te ven como autoridad, como una figura recta, y que sus papás es más fácil decir que no saben que no pueden ayudarlos, que es muy caro un psicólogo, cerrarse las puertas y darle al alumno simplemente que siga su vida como pueda.

Este caso da muchas cosas que afrontar, personales, de alguna manera que me hicieron crecer, yo creo que a todos los compañeros que intervinieron si volvieran a verlo creo que sabrían hacer algo mejor que lo que hicimos, porque no construimos tal vez de la nada y ya lo vivimos, sería más fácil atacar ese problema al menos en la escuela.

Lo que recuerdo también es que compañeros de escuelas cercanas mencionaban que mencionaban este mismo problema con un poco menos de impacto, de igual de imitación en las dos escuelas cercanas, pero pues no sé ellos cómo lo resolvieron, muchas veces como docente no sabes que hacer y llamas a un especialista y ya.

C: ¿Cuál fueron las acciones que consideras que empezaron a tener resultado? O consideras que hubo un plan de acción que se activó en ese momento o ¿Cómo fue que empezaron a ver que esta situación del cutting fue disminuyendo?

D: Pues es que de primer momento, en el momento cero, digamos cuando el maestro se enteró pues en primera no me dio miedo o algún prejuicio, por desgracia ya había visto esto ese tema, aunque no en niños y no sabía que no se daba en niños, pero pues por desgracia ya había sido testigo, ya había visto esto, cómo sacaban estos sentimientos de esta manera, por suerte o desgracia ya lo había tenido que comprender hace mucho tiempo, entonces pues partiendo de lo que ya sabía, lo primero que hice fue no tacharla, no llamar la atención, hacer un show de lo que estaba pasando, al contrario creo que inconscientemente en el grupo todos sabían que tenían que ser un poco más ordenados y dejar que poco a poco lo fuéramos resolviendo.

En el plan de acción pues sí, al menos en ese entonces no me sentí solo, pues porque podíamos platicarlo con los compañeros y había respuesta, esta alumna, como les mencionaba igual era considerada una niña muy inteligente, muy lista, dedicada, entonces cuando se enteraron algunos grupos de compañeros, pues a ellos mismos les sorprendió, pero pues que pasó si ella era muy lista conmigo, qué paso, y esa preocupación también fue parte del plan.

El plan de acción lo podría definir como en primer momento hacer consciente a los alumnos de que lo que está pasando, sin que se malentienda, posteriormente platicar con ella de manera general, porque recuerdo que la primera plática fue de manera general en el grupo, de manera personal con los papás y concientizarlos a los padres de familia, creo que eso fue lo primero que se hizo y ya cuando vi resultados o que considero que fue el verdadero cambio fue después de que le enseñé a esta chica de lo que podría pasar, regresando a la experiencia que yo tuve o tuve que vivir, pues si, los brazos pueden quedar destrozados, entonces le hice que viera lo que podría pasar si seguía, porque pues ella iba empezando. Es complicado, no me gustaría ver a alguien sufrir de esta manera, de una manera silenciosa.

C: Después de informar a los padres, ¿Qué más? ¿Qué otras acciones?

Cuando te digo que vio las imágenes, Karen yo creo que fue cuando empezó a hacer consciente esto, como que no quería seguir, yo la vi muy consciente, no sé cómo explicarlo, como que pasó de ay si me vale, lo hago porque mis papás no me ponen atención, algo así paso a bueno, no quiero esto para mí, pero pues soy mejor que esto, yo al menos vi eso, pues si la plática con los papás, entre ellos fue creo que la solución, que arreglara sus conflictos personales, digo, si la escuela se hubiera

quedado solo en la alumna, creo que nunca hubiéramos visto un cambio, porque el problema no estaba en la escuela, estaba en su casa y pues hubo disposición de los papás.

C: ¿En la escuela hubo algún plan que se haya implementado a partir de eso? O que recuerdes

D: ¿Algún plan? Pues en ese entonces teníamos, te digo la confianza de decir lo que pasaba y había mucho apoyo de parte de dirección, si no hubiera existido este apoyo, pues igual nos hubiera dicho la directora, métanse, qué hacen afuera, como maestros. Al sumarse creo que fue de mucha ayuda, en plan de acción pues sería, siempre bajo la conciencia de lo que pasa.

C: ¿Recuerdas cómo eran estos alumnos que se cortaban? ¿Cómo actuaban?

D: Pues sí, por desgracia he visto esto, son patrones de personas que ves, el primer patrón es que no expresan lo que sienten, son callados, son parte de un grupo, pero para mantenerse invisibles, más que para sobresalir, eran personas tristes, los definiría así.

C: ¿Karen era así?

D: Sí.

C: ¿Y si notaste ese cambio en ella posteriormente?

D: Si cuando estaba con esto del *cutting*, cuando empezó su declive, empezaba a usar sudaderas todo el tiempo, es una chica atractiva, guapa y empezó a ocultar todo lo que normalmente una mujer pudiera dar a notar, pues normalmente usaba sudaderas, no se peinaba, no le importaba ya estar pulcra, limpia, empezó a contestar, eso creo que me gusta en mis alumnos que me contradigan o que me contesten, pero, lo empezó a hacer de una manera más despectiva, grosera, esos cambios, su mochila, recuerdo que al inicio era muy ordenada y ese cambio fue así de boom, de un día para el otro, no recuerdo notarlo gradualmente, fue de hoy para mañana, prácticamente, la primera vez que lo noté antes de su sudadera y todo esto, igual no tengo prejuicios con nadie, pero creo que la primera vez que lo noté fue en su mochila, estaba llena de basura, sus apuntes, ella escribía muy bien, reitero, era muy lista, y ya no le importaba una buena nota o algo, creo que durante esas semanas o ese mes solo vivía y respiraba porque podía, no porque quisiera.

De los alumnos que percibí de esta manera que lo hacían por una verdadera razón, yo creo que los definiría, así como chicos tristes, pues que están ahí.

C: ¿consideras que para platicar con Karen le dabas su tiempo, consideras que, si te dabas tiempo como docente para acercarte a ella, para hablar de lo que estaba pasando?

D: Si, bueno te decía que el grupo sin pedírselo, nunca se los pedí, había esa conciencia de que el maestro de alguna manera iba a hacer algo, y para hacer algo ellos debían estar tranquilos, al menos conmigo no eran desastrosos, pero durante ese tiempo si eran muchísimo más tranquilos, lo cual me daba pauta para platicar tranquila y a gusto con Karen. Más que para decirle algo, para escucharla eso ayuda mucho para sacar lo que en el fondo hay porque al inicio era muy muy callada, era de ¡no, nada profe!, de hecho, así me contestaba, igual lo que noté que le afectaba mucho era que se juntaba con chicos mayores, su círculo de amigos afuera de la escuela era de chicos de prepa, ya grandes, con otras ideas, siento que igual eso le afectó, le afecto mucho, ella debió haber vivido todavía su infancia en sexto grado, y ya tenía otras ideas, creo que eso le afectó.

C: ¿Y con tus otros alumnos también te acercaste a platicar con ellos?

C: Si, cada chico era diferente, en algunos casos era prácticamente escucharlos, entenderlos, y luego hablar con el papá, decirle lo que estaba pasando, hacerlo consciente de que no era para ir y pegarle a su hijo o ir y meterlo al psiquiátrico, sino que necesitaban hablar con ellos, necesitaban ser escuchados, en general creo que sirvió. De una chica que era muy callada, se me fue su nombre, era muy muy callada, ella me costó mucho que hablara de hecho, cuando me empecé a enterar de sus verdaderas razones fue a través de sus amigas solo con ellas hablaba, y pues vi que quería hablar, pero no podía decirlo porque le seguía contando a sus amigas para que me siguieran diciendo, ya al afrontarlo con la mamá pues la mamá, que aparentemente estaba bien, si aceptó todo, me acuerdo que en esa ocasión sin decirle gran cosa, la mamá ya sospechaba de lo que estaba pasando, de Alondra, ya sospechaba lo que estaba pasando y recuerdo que de inmediato se puso a llorar ahí lo que me sorprendió es que la niña no le importó las lágrimas de su mamá, o al menos eso aparentó, lo cual indica mucho odio.

## ÍNDICE ANALÍTICO

Primera experiencia con la práctica del *cutting*: 4

Otras experiencias con el *cutting*: 5, 8

Dinámica grupal: 5

Acciones del docente: 5

Cambios en el grupo: 7

Imitación: 5, 7, 8

Plan de acción: 9

Involucramiento de padres: 10

## ÍNDICE ONOMÁSTICO

Karen: 5, 6, 7, 9, 11.

Mabel: 6, 7

Cintia: 7, 9

Alondra: 13