



Universidad Autónoma de Querétaro facultad de Filosofía

Comunidades de investigación como herramienta para la construcción de
naciones y prácticas de cuidado de las adolescencias de educación media
superior

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de Maestra en Filosofía
Contemporánea Aplicada

Presenta

Aline Itzel Vázquez Zúñiga

Dirigido por:

Dr. Mauricio Ávila Barba

Querétaro, Qro. Junio 2026

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de filosofía
Maestría en Filosofía contemporánea Aplicada

Comunidades de investigación como herramienta para la construcción de
nociones y prácticas de cuidado de las adolescencias de educación media
superior

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de Maestra en Filosofía
Contemporánea Aplicada

Presenta

Aline Itzel Vázquez Zúñiga

Dirigido por:

Dr. Mauricio Ávila Barba

Dr. Mauricio Ávila Barba

Presidente

Dra. Claudia Abigail Morales Gómez

Secretaria

Dr. Juan Francisco García Aguilar

Vocal

Dr. Bernardo García Camino

Suplente

Dr. Eduardo Manuel González de Luna

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Junio 2026

México

Dedicatoria

A mis hijas Sofia y Ximena la luz de mi vida

A mis alumnos que inspiraron este trabajo

Agradecimientos

Gracias a los adolescentes con los que he trabajado a lo largo de mi vida profesional, por sus palabras y reflexiones que dieron vida a este trabajo.

A mi familia por ser mi apoyo incondicional, a David mi compañero de vida por su guía y motivación.

A mi director de tesis y mis profesores de la Maestría en Filosofía contemporánea Aplicada por su guía, aportes y preguntas.

A mis compañeros de clase por su acompañamiento y presencia afectiva en cada semestre,

Al Lic. Alberto López Martínez director del Colegio de Bachilleres Plantel 17 por abrirme las puertas de su institución y confiar en mi proyecto de tesis como un aporte para el bienestar de los alumnos.

Al CONACYT por su apoyo financiero sin el cual no sería posible la oportunidad de continuar estudiando.

Al personal de investigación y posgrado por su guía y apoyo en todos los procesos administrativos.

Índice

Introducción.....	10
Capítulo 1. El devenir del adolescente.....	15
1.1 ¿Por qué entender la adolescencia desde el psicoanálisis?.....	16
1.1.1 Surge el método de la cura a través de la palabra.....	17
1.1.2 El pasaje del instinto a la represión.....	18
1.1.3 Conflicto psíquico.....	19
1.1.4 Identidad.....	21
1.1.5 Resignificación.....	22
1.2 La importancia de darle un lugar a la ruptura y los conflictos psíquicos en la adolescencia en los espacios familiar, educativo y comunal para posibilitar la resignificación.....	22
1.2.1 ¿Cómo dar lugar desde el espacio familiar?.....	25
1.2.2 El lugar de la escuela.....	26
1.2.3 El lugar de la comunidad.....	27
1.3 Características del mundo contemporáneo y sus implicaciones en la subjetividad adolescente.....	27
1.3.1 Condiciones laborales que inciden en las dinámicas de la vida familiar.....	28
1.3.2 Mientras los padres trabajan ¿quién se queda a cargo de los hijos?.....	25
1.4 Las adolescencias y los espacios virtuales: posibilidades y riesgos.....	31
1.5 Ideales contemporáneos que dificultan la constitución de la identidad en el adolescente.....	39
1.6 Implicaciones de la ausencia del otro adulto en la posibilidad o imposibilidad de resignificar la identidad.....	34
1.6.1 Efectos de la violencia en la configuración de la adolescencia.....	40

Capítulo 2. La ética del cuidado como sostén y resguardo de las adolescencias.....	43
2.1 Bases conceptuales de la ética.....	45
2..1.1 Algunos principios morales en la historia: elementos para la reflexión...46	
2.2 El legado de la historia: aportes de la ética evolutiva.....	51
2.2.1 El cuidado y la organización social en la evolución humana.....	54
2.2.2 La cooperación en el cuidado de las infancias como factor crucial para el desarrollo de la empatía.....	57
2.3 Principios de la ética del cuidado.....	58
2.4 Los componentes del cuidado desde la propuesta de Joan Tronto.....	60
2.4.1 Preocuparse por.....	62
2.5 Cuidar de: asumir la responsabilidad de atender las necesidades.....	70
2.6 Administrar cuidado. Ser competente para cuidar.....	74
2.7 Recibir el cuidado. Evaluar y ajustar el cuidado.....	77
2.8 Concuidar. Cuidar con Justicia, libertad e igualdad.....	82
Capítulo 3. Matthew Lipman y la comunidad de investigación: alcances y limitaciones.....	87
3.1 Contexto y origen de la propuesta de Matthew Lipman.....	88
3.2 Influencia del pragmatismo en la propuesta de Lipman.....	89
3.3 La filosofía como práctica educativa y no sólo como disciplina teórica.....	90
3. 4 La comunidad de indagación: fundamentos teóricos.....	92
3.4. 1 El aula como espacio dialógico y democrático.....	93
3.4.2 El pensamiento multidimensional de M. Lipman.....	94

3.5 Problematicación crítica de la propuesta de Lipman en contraste con el proyecto aplicado.....	96
3.6 El supuesto de igualdad racional en Lipman.....	99
3.6.1 Invisibilidad de las desigualdades sociales, emocionales y culturales.....	100
3.6.2 Condiciones previas para el diálogo	101
3.7 El diálogo como práctica de cuidado.....	104
3.8 Aportes y resignificaciones desde la experiencia empírica.....	105
Conclusiones.....	111
Bibliografía	116

Resumen

Los adolescentes se encuentran en una situación de vulnerabilidad psíquica y social que requiere ser acompañada y contenida por la comunidad. Desde la ética del cuidado, esta tarea no puede recaer únicamente en el ámbito privado, sino que debe asumirse como una responsabilidad colectiva que coloque el cuidado en el centro de la vida social. Para que ello sea posible, es necesario que los principios del cuidado — atención, responsabilidad, competencia, capacidad de respuesta y concuidado — se internalicen de manera compartida. En este sentido, las comunidades diálogo en los entornos educativos se presentan como una vía para promover dicha interiorización, al propiciar espacios donde los adolescentes puedan reflexionar, escucharse y reconocer la interdependencia que sostiene la vida en común.

Palabras clave: adolescencia, ética del cuidado, diálogo.

Abstract

Adolescents are in a situation of psychological and social vulnerability that requires support and containment from the community. From the perspective of the ethics of care, this task cannot be confined solely to the private sphere; rather, it must be assumed as a collective responsibility that places care at the center of social life. For this to be possible, it is necessary for the principles of care—attention, responsibility, competence, responsiveness, and mutual care—to be internalized in a shared manner. In this sense, dialogue communities within educational settings are presented as a means of promoting such internalization by fostering environments where adolescents can reflect, listen to one another, and recognize the interdependence that sustains communal life.

Keywords: adolescence, ethics of care, dialogue

Introducción

Los seres humanos transitamos por distintas etapas de crecimiento que abarcan dimensiones físicas, psicológicas y sociales. En cada una de ellas adquirimos habilidades de preservación, comunicación y valores compartidos que dotan de sentido nuestra existencia. La adolescencia, sin embargo, constituye un momento particularmente complejo, pues implica una profunda reestructuración del yo y una revisión crítica de la realidad social heredada.

Se trata de un tiempo de crisis en el sentido transformador del término: se cuestionan las certezas aprendidas, se debilitan las referencias parentales y el mundo se presenta simultáneamente como incierto y lleno de posibilidades. Esta tensión entre el miedo y el deseo de conocer y transformar el entorno configura el trabajo propio del adolescente: encontrar un lugar en el mundo y construir una identidad que articule autonomía y pertenencia.

No obstante, la adolescencia es también una etapa de indefinición. El adolescente ya no es un niño, pero tampoco es reconocido plenamente como adulto. Se le exigen comportamientos maduros y responsables, pero se le restringe la posibilidad de cuestionar las normas que se le imponen. Esta posición ambigua puede generar malestar, confusión e incluso una sensación de indefensión cuando no existen espacios que permitan elaborar dichas tensiones. En este sentido, resulta pertinente abordar la adolescencia desde una perspectiva psicoanalítica, con el fin de comprender que los cambios propios de esta etapa no se limitan al ámbito fisiológico, sino que implican una reorganización psíquica. En este proceso, la vulnerabilidad radica en dichas transformaciones internas, las cuales requieren ser acompañadas desde una implicación ética por parte de los adultos

Las transformaciones propias de la adolescencia se desarrollan hoy en un contexto social que dificulta la cercanía afectiva. Las largas jornadas laborales, la burocratización de las instituciones educativas y la disminución de espacios comunitarios de encuentro han reducido los tiempos y lugares destinados a la escucha y la contención.

A ello se suma una tendencia cultural que delega funciones formativas en dispositivos externos —como las redes sociales o las dinámicas de consumo— dejando en segundo plano la presencia adulta como referente moral. En este escenario, el malestar adolescente puede quedar invisibilizado o interpretado exclusivamente como rebeldía o problema conductual.

La reducción de la adolescencia a una etapa de riesgo o conflicto contribuye a normalizar su sufrimiento. Se espera que se transite sin perturbar el orden establecido hasta alcanzar la edad productiva, sin problematizar las condiciones relacionales que sostienen —o debilitan— su desarrollo.

En este contexto, la adolescencia se encuentra atravesada por una tensión entre la demanda de autosuficiencia y la fragilidad de los soportes emocionales disponibles. Si bien esta etapa implica inevitablemente cierto malestar psíquico, la ausencia de condiciones de cuidado puede intensificarlo hasta convertirlo en desamparo. De este modo, emerge una necesidad que no está siendo plenamente atendida: la construcción de marcos relacionales y sociales que reconozcan la adolescencia como un tiempo que requiere cuidado y responsabilidad compartida.

Frente a este escenario, resulta necesario preguntarse desde qué marco conceptual puede comprenderse y atenderse esta problemática. Si la adolescencia se desarrolla en un entorno que promueve la independencia sin garantizar vínculos de sostén suficientes, entonces el problema no radica únicamente en las conductas juveniles, sino en la manera en que la sociedad organiza —o desatiende— las prácticas de cuidado.

En este sentido, el cuidado no puede entenderse como una acción asistencial limitada al ámbito privado o familiar. De acuerdo con Tronto (2024), se trata de una categoría ética y política que reconoce la interdependencia y vulnerabilidad humana como condición constitutiva y que exige responsabilidades compartidas entre familias, instituciones y Estado. Recuperar el cuidado como principio organizador permite desplazar la mirada desde el control o la corrección de la adolescencia hacia la construcción de condiciones relacionales que hagan posible su desarrollo.

Las sociedades contemporáneas han privilegiado una concepción de autonomía entendida como autosuficiencia y capacidad individual de resolver la propia vida. Sin embargo, este ideal invisibiliza las relaciones de dependencia que hacen posible dicha autonomía. La exaltación del individuo tiende a quitar responsabilidad a las estructuras sociales y a distribuir de manera desigual las tareas de cuidado, generando sobrecarga en algunos sectores y desprotección en otros. En este marco, el cuidado queda relegado al ámbito doméstico, frecuentemente feminizado y subordinado a las exigencias productivas. Se valora la independencia económica, pero no el tiempo necesario para sostener vínculos significativos.

Cuando el cuidado no se tematiza ni se distribuye de manera justa, sus ausencias se normalizan. En el caso de la adolescencia, esto puede traducirse en invisibilización o invalidación de sus problemáticas, lo cual es resultado de una organización social que ha subordinado el cuidado a la lógica mercantil y al ideal de autosuficiencia.

En este sentido, la presente investigación justifica su importancia en la necesidad de buscar estrategias para acompañar las dificultades del adolescente. Si el cuidado se reconoce como categoría central para repensar la adolescencia, surge entonces la pregunta por las formas concretas en que puede ser promovido y encarnado en prácticas educativas específicas. La propuesta es a través de comunidades de investigación como prácticas pedagógicas de cuidado con el objetivo de favorecer la elaboración reflexiva y ética de la experiencia adolescente en el contexto contemporáneo.

De manera concreta, si la problemática identificada radica en la ausencia de acompañamiento y en la escasez de espacios donde la adolescencia pueda elaborar sus tensiones, resulta necesario generar prácticas que hagan del cuidado una experiencia vivida y reflexionada. Reconocer la falta de atención no es suficiente; se requiere crear dispositivos que permitan interiorizar la importancia del cuidado y traducirlo en prácticas concretas de la vida cotidiana.

En este sentido, la hipótesis sustentada en este trabajo es que las comunidades de indagación propuestas por Matthew Lipman ofrecen un marco pedagógico que articula diálogo, escucha y construcción colectiva de sentido. Más que una estrategia didáctica, constituyen un espacio relacional donde el reconocimiento del otro, la argumentación respetuosa y la deliberación compartida configuran una práctica ética.

Al propiciar encuentros reflexivos en un entorno democrático, las comunidades de indagación contrarrestan dinámicas contemporáneas marcadas por la competencia o la indiferencia. Estos espacios favorecen la confianza, permiten identificar prejuicios y cuestionar estereotipos que reproducen desigualdades y sentimientos de insuficiencia, particularmente presentes en la adolescencia.

Asimismo, el ejercicio colectivo de reflexión posibilita la construcción de sentidos compartidos y el fortalecimiento del sentido de pertenencia. Interrogar el propio yo y el mundo en un entorno seguro y contenido por el grupo favorece el desarrollo de una postura ética, en la que el cuidado deja de ser una abstracción para convertirse en experiencia relacional concreta. La relevancia de esta propuesta puede comprenderse en distintos niveles, tanto en relación con las necesidades propias de la adolescencia contemporánea, como con el desarrollo teórico de la ética del cuidado y la búsqueda de prácticas pedagógicas coherentes con este marco.

La presente investigación se organiza en tres capítulos. En el primero se analizan las condiciones psicosociales en las que se encuentran las adolescencias contemporáneas, problematizando las transformaciones psíquicas que configuran la subjetividad y sus implicaciones para el desarrollo óptimo de la salud mental y el bienestar social. En el segundo capítulo se examinan los supuestos que sustentan la ética del cuidado, así como su pertinencia como marco teórico para responder a las necesidades identificadas en la adolescencia. Finalmente, en el tercer capítulo se profundiza en la metodología de las comunidades de indagación, sus alcances y limitaciones evidenciados en la práctica, así como en el análisis y las propuestas derivadas del proyecto aplicado.

Esta secuencia responde a la necesidad de transitar del análisis del contexto hacia la fundamentación ética y, posteriormente, hacia la concreción pedagógica de la propuesta.

Capítulo 1. El devenir del adolescente

En este primer capítulo se busca exponer la complejidad subjetiva que conlleva el tránsito de la adolescencia. Para lograr este objetivo se toma como referencia a la teoría psicoanalítica. Es importante destacar que no se busca abordar un trabajo psicoanalítico en sí, sino situarse en los presupuestos que, desde tal concepción, definen al adolescente. Esta perspectiva permite comprender con sensibilidad la dificultad que presenta la etapa. En este sentido, no se niega que hay condiciones fisiológicas que impactan dicho tránsito, pero también hay cambios importantes en la estructura de su identidad y estos últimos son los que se pretende analizar.

Desde esta visión, el sujeto en psicoanálisis es un devenir (Hornstein, 2006), se construye en la interacción con su medio, lo cual le provoca conflicto y frustración. Aunque no por ello, deja de experimentar momentos de satisfacción. Pensar al adolescente desde este lugar, implica reconocer el desafío psíquico que tiene que enfrentar. Dicho trabajo consiste en reconfigurar y resignificar las identificaciones que fundaron su psiquismo y de esta manera poder soportar la vida y la adultez (Latereau, 2019).

En esta sección se analizan de manera muy concreta los elementos que intervienen en la formación de la estructura psíquica, como la identificación y el narcisismo, procesos que se fundan en el vínculo emocional entre el bebé y sus padres. Esta relación propicia el intercambio de expresiones, miradas y voces que orientan las emociones y el comportamiento del infante. A medida que el bebé crece, va incorporando valores, creencias y normas que le permiten insertarse en la cultura.

Para comenzar, se abordarán tres conceptos que toman protagonismo en esta etapa, estos son: identidad, conflicto psíquico y resignificación. Dichos procesos se ven trastocados por la angustia que surge en el adolescente al experimentar los cambios en el cuerpo infantil, además de las exigencias culturales que ahora se le imponen. En primer lugar, se trabaja el concepto de identidad, entendido como una búsqueda del yo, de su imagen personal, ideas y sentimientos (Hornstein, 2003). En segundo lugar, el conflicto psíquico que surge al tener que renunciar a las creencias que le fueron transmitidas por sus padres, ya que estas ya no son

suficientes para entender el mundo. Por último y como consecuencia de lo anterior, se realiza un trabajo de resignificación, otorgando un nuevo sentido a las certezas cuestionadas.

Así pues, estos procesos psíquicos llevan al adolescente a preguntarse ¿quién soy? Con el propósito de responderse, él necesita buscar narrativas fuera del ámbito familiar. El vínculo con sus pares, encuentro con ideales y sentidos de vida serán fundamentales a fin de hacerse un lugar en la cultura y dar paso a la reconfiguración de su identidad. Para entender la importancia de estos nuevos encuentros, también se presenta un panorama muy general de las condiciones sociales y culturales actuales y su impacto en la subjetividad adolescente.

Por lo tanto, estamos hablando de alguien que se prepara para soportar la insatisfacción que implica sostenerse en el mundo social. Tal vez esto no resulta muy reconfortante, pero sólo de esta manera se pueden establecer lazos con los otros, al igual que inventar o contar historias para encontrarnos por breves momentos con la felicidad.

1.1 ¿Por qué entender la adolescencia desde el psicoanálisis?

El ser humano es complejo y tal vez no podamos analizarlo desde una sola perspectiva para entender sus anhelos y pesares. Sin embargo, algunas teorías permiten un mayor acercamiento a su realidad, la cual es, además, contradictoria. En este sentido, surgen interrogantes como: ¿Por qué los seres humanos llevamos a cabo acciones que nos lastiman? ¿Por qué en ocasiones parece que perseguimos la muerte? ¿Por qué a pesar de tener un razonamiento, no somos conscientes de las cosas que hacemos?

La teoría psicoanalítica de Sigmund Freud es la perspectiva que facilita abordar estas preguntas. Para mostrar su aporte, a continuación, se presenta de manera muy breve el contexto y los presupuestos en los que se basa el psicoanálisis.

1.1.1 Surge el método de la cura a través de la palabra. A finales del siglo XIX, cuando surge el psicoanálisis, los hospitales recibían con frecuencia casos de histeria, especialmente en mujeres; estas pacientes presentaban síntomas como desmayos, convulsiones, anorexia y parálisis entre otras manifestaciones. Dado que la enfermedad no tenía una causa fisiológica identificable, los médicos de la época no las tomaban en serio, ya que asumían que las pacientes estaban fingiendo. Además de que el tratamiento convencional para estos malestares no lograba aliviarlas.

Jean Charcot, un destacado neurólogo francés y director del hospital de la Pitié-Salpêtrière, ubicado en París, comenzó a tratar la histeria con el método de la hipnosis obteniendo resultados positivos en los pacientes. Sigmund Freud, el padre del psicoanálisis, se interesó en los estudios de Charcot y fue a dicho hospital a trabajar con él. Durante este tiempo, Freud comienza a encontrar una relación entre los síntomas y procesos psicológicos inconscientes, ya que se percató que las pacientes tienen resistencia a explorar sus recuerdos. Además, al despertar de la hipnosis, las memorias recuperadas por este método eran olvidadas de nuevo. Es necesario recalcar que, si cesaron los síntomas, sin embargo, al poco tiempo regresaban o surgían de otra manera, razón por la que Freud decide abandonar esta técnica para tratar la neurosis.

Es a partir de estos intentos fallidos en el tratamiento de la histeria, que surge la llamada “cura por la palabra”. Freud escuchaba activamente a sus pacientes y nota cómo sus recuerdos se relacionan con las sensaciones físicas que los aquejan. Piensa que hay mecanismos psíquicos que están detrás de las manifestaciones neuróticas y entonces comienza a construir su teoría psicoanalítica. Para este momento ya se presentaban casos de cura en los síntomas histéricos a través de tal método.

Resulta importante resaltar el esfuerzo que hace Freud por tratar de comprender lo que sucede detrás de estos síntomas. La histeria era vista por los otros médicos como una enfermedad que no tenía explicación ni tratamiento. Freud propone una teoría distinta, para síntomas complejos que conjugan lo psíquico, lo biológico y lo

social. El discurso de la separación de la mente y el cuerpo se ve cuestionado por las investigaciones de Freud, la histeria puso en evidencia, que las sensaciones corporales están entrelazadas con las emociones y los pensamientos. Las mujeres que tenían parálisis o ataques convulsivos dejaron de presentarlos. Esta mejoría se dio después de llevar a cabo sesiones terapéuticas con la palabra. En estas consultas, Freud identifica impulsos y deseos inconscientes que buscan ser satisfechos, pero la cultura los sofoca, de ahí el conflicto que el sujeto se ve obligado a soportar.

1.1.2 El pasaje del instinto a la represión. La principal preocupación de los antepasados homínidos fue la supervivencia. Sus acciones se hallaban guiadas por los instintos, los cuales buscaban preservar la existencia. En un mundo lleno de peligros mortales, la vida era sumamente valiosa. A medida que la historia fue avanzando, los seres humanos iban desarrollando herramientas y formas de organización más eficaces, lo que les permitió aumentar las probabilidades de sobrevivir. De esta manera los grupos humanos se fueron incrementando, así como sus conflictos.

En la actualidad ya no corremos peligros que atenten contra la vida humana a cada momento, no obstante, estamos insertos en una cultura que reprime los impulsos agresivos y sexuales que antes sirvieron para preservar la especie. A cambio de seguridad, la cultura sumerge al individuo en un malestar constante y precisa una manera de lidiar con él. Es necesario aprender a vivir con la insatisfacción, pero también lo es buscar momentos de gratificación. Estos últimos se pueden encontrar en las fiestas, alcohol, el arte o el desarrollo del intelecto y la ciencia. Nuestro aparato psíquico también hace lo suyo, reprime y niega a través del inconsciente el malestar cuando resulta intolerable.

El inconsciente nos hace olvidar la incomodidad, pero hay ocasiones que el costo de reprimir es alto, y trae consigo malestares psíquicos, físicos o alteraciones en el comportamiento. Por lo tanto, esto dificulta la comprensión de la conducta humana, porque las motivaciones ya no las podemos encontrar solo en los instintos. Si estos bastaran, no tendría por qué haber personas que atentan contra sí mismas o padres

que amenazan la vida de sus hijos. Si solo pensamos que al sujeto lo define su capacidad de razonar de acuerdo con ciertas lógicas de su cultura, no encontraríamos las disidencias o contradicciones que lo caracterizan.

No solo nos regimos por la razón o por los instintos básicos como el hambre o el miedo. A pesar de tener las necesidades fisiológicas cubiertas, las personas a menudo desean más o buscan algo diferente o incluso pierden el ánimo de vivir, sin saber por qué. También ocurre que, aunque intenten dejar de hacer algo no pueden evitarlo y lo repiten de manera obsesiva.

Debido a lo anterior, podemos argumentar que la adolescencia no solo comprende la producción de estrógeno y testosterona. La inmadurez de la corteza cerebral no es la única razón de las acciones del adolescente. Si dejamos fuera los conflictos con la identidad se desestima la importancia del proceso creativo que comprende esta etapa, asimismo la necesidad de encontrarle sentido a la vida y a las cosas. El malestar del adolescente no solo es físico, sino existencial y psíquico.

A continuación, se abordarán tres conceptos clave que se cuestionan y reformulan en la adolescencia: conflicto psíquico, identidad y resignificación.

1.1.3 Conflicto psíquico. El ser humano nace y a continuación comienza el conflicto. En principio el bebé siente hambre, frío, dolor y solo alguien más puede satisfacer esta necesidad. El conflicto es una constitución estructural que se da en el centro de la relación del niño con su madre. Al principio de su vida, el bebé no puede diferenciarse de ella, para él son una misma persona. La madre, al darle el alimento y reconocimiento, el bebé de forma paulatina comienza a identificar su cuerpo y saberse distinto de ella. En el cuidado que se le proporciona al hijo, se le transmite el deseo de vivir y la búsqueda del placer. Aquí se instala lo que en psicoanálisis se denomina narcisismo. Este último es el principio y la condición con la cual el bebé comienza a constituirse como sujeto. Sin embargo, aún está gobernado por sus impulsos, así que busca satisfacerlos de manera inmediata y sin tolerancia, todavía no es capaz de identificar condiciones y necesidades de los que están a su alrededor.

El conflicto psíquico surge cuando el bebé va creciendo e incorporando en su psiquismo las normas de sus padres y de la cultura. Sus deseos se ven sofocados, y de esta manera se van configurando las instancias antagónicas descritas por Freud, ello, yo y superyó. En este punto el infante va identificando el principio de realidad, es decir, aquellos aspectos que se rigen por la cultura y a los cuales se tiene que someter. El psiquismo se va organizando a sí mismo, sin embargo, no puede encontrar equilibrio en él, ya que los deseos de las distintas instancias van en diferentes direcciones y por ello la integración de estas se va haciendo más compleja (Hornstein, 2000).

En este sentido, el conflicto psíquico del infante consistirá en superar el narcisismo, y para lograrlo tiene que reconocer las necesidades de los otros, así como renunciar a la satisfacción inmediata de sus demandas. Y a cambio obtiene la aceptación de su entorno cultural y familiar. A diferencia del niño, al adolescente le toca enfrentar el duelo que conlleva crecer, puesto que ocurre una ruptura y la pérdida de la identidad infantil. En otras palabras, pierde la seguridad del caparazón de sus padres, y tiene que encontrar formas distintas de cubrirse. Este trabajo, como todo duelo, es doloroso, hay negación y reproche ante lo que se pierde. El adolescente se encuentra entre dos momentos, por un lado, está la renuncia del cuerpo e ideales de su niñez, y por otro, el deseo de quedarse en una posición infantil impidiéndole crecer. Es una decisión que no es consciente y se ve atravesada por las identificaciones que se instauraron en la primera infancia. Es un conflicto porque, si no deja ir lo que ya se perdió, el sujeto se queda estacionado en los mandatos y decisiones de los padres, mermando su capacidad de elegir las condiciones en las que vivirá su vida. En todo caso, si logra hacer la renuncia, el adolescente tiene que asumir y sostener el dolor que eso conlleva, y así darle paso a la construcción de una vida en sus propios términos. Como resultado, podrá comenzar a construir su identidad.

1.1.4 Identidad. La identidad ha sido estudiada desde diferentes enfoques y con distintos matices. Al mismo tiempo se puede hablar de identidades, como la sexual, de género, nacional, cultural, entre otras. Desde esta perspectiva psicoanalítica, se habla de la dimensión psíquica, que proporciona los elementos para situarnos en el simbolismo cultural. Este proceso evoluciona en las distintas fases de la vida humana, pero presenta dos momentos cruciales que marcan el inicio de la formación de la estructura psíquica, facilitando así la inserción en la cultura.

El primer momento es en la infancia, aquí la identidad se enlaza con el narcisismo, la identificación, la actividad pulsional, además de los conflictos que se dan entre el yo, ello y superyó, es decir, con todo aquello que contribuyó a la constitución del sujeto (Hornstein, 2000). La identidad psíquica comienza a formarse cuando el bebé se reconoce como un ser separado de su madre. Esta experiencia le genera una sensación de pérdida y angustia, por lo que tendrá que hacer un trabajo de identificación, para poder sobrellevarla (Hornstein, 2000). De manera que requiere perder una parte de sí mismo a fin de que pueda incorporar dentro de sí, fragmentos de su madre, es decir, hacer suyos sus gestos, palabras o miradas, que le posibilitarán saber quién es. A medida que el infante crece, comienza a adoptar las ideas, creencias y normas de su familia y comunidad. Además, incorpora la percepción que sus semejantes tienen sobre él. El infante identifica su rostro en el espejo porque su madre le ha dicho que es él, se percibe inteligente o bello, puesto que ella se lo ha transmitido. En otras palabras, él sabe quién es, a causa de que antes, sus padres lo han reconocido con todas sus cualidades.

El segundo momento crucial en el que se configura la identidad es en la adolescencia. La primera identificación que se dio en la infancia se fractura y es necesario encontrar nuevas narrativas que sostengan la angustia. Esta identificación ya no se da desde los elementos que los padres han proporcionado, sino en aquellos que el adolescente mismo descubre. Estas nuevas creencias, lazos e ideas, se conjugarán con las anteriores, permitiéndole resignificar y afrontar de manera más adaptativa, el malestar que genera hacerse cargo de la propia vida. A continuación, se revisará más puntualmente en qué consiste esta labor.

1.1.5 Resignificación. En su texto *Recordar, repetir y elaborar* (1914) Freud nos explica que los pacientes suelen recordar a través de acciones, por ejemplo, tal vez no recuerden los golpes de una madre a temprana edad, pero sienten desconfianza o son hostiles con todas las mujeres mayores sin percatarse del origen de esas sensaciones. Lo que no se recuerda, se repite de manera constante, y en algunos casos llevan a desarrollar síntomas neuróticos. Freud se propone analizar las conductas estereotipadas de los pacientes para ayudarles a tomar consciencia de ellas. Una vez identificadas, la persona tendrá mayores posibilidades de detenerlas, ya que ha integrado los recuerdos a su consciencia. Freud, respeta el ritmo de lo que el propio paciente descubre para evitar que surjan resistencias que entorpezcan el trabajo terapéutico. En otras palabras, se tiene que hacer una integración del pasado con el presente, para poder modificar las condiciones de vida que el paciente no puede controlar.

Resignificar implica un trabajo psíquico donde se hace una especie de acomodo en la historia, integrando nuevas experiencias y descubrimientos. La resignificación dará como resultado una tregua con el pasado. A diferencia de los pacientes de Freud, la adolescencia no es una enfermedad física ni mental, pero sí es una etapa que confronta al ser humano con su historia. Por ello la importancia de brindar espacios de contención emocional en los ámbitos familiar y social. De no ser así, podemos exponer al joven al desarrollo de trastornos de distinta índole.

1.2 La importancia de darle un lugar a la ruptura y a los conflictos psíquicos en la adolescencia en los espacios familiar, educativo y comunal para posibilitar la resignificación

“Es que ahora yo parezco su madre, desde que mis padres se separaron, mi mamá se va a fiestas, toma alcohol todos los días, no está pendiente de mis hermanos pequeños. Nos pone en riesgo cuando invita a personas desconocidas a la casa, yo no pude seguir viviendo así, por eso mejor me fui de mi casa. Ahora vivo más tranquila con mi abuela” Diana 17 años¹. Este testimonio nos muestra a una adolescente que vive en condiciones que limitan su derecho a configurar su

¹ Relatos recabados de entrevistas realizadas a estudiantes de preparatoria (COBAQ 17)

identidad. En su situación, la prioridad es sobrevivir, crecer y encontrar un lugar alejado de la violencia y el descuido. Sin embargo, su necesidad de resignificación no puede pasar a un segundo plano; es necesario que pueda transitar la confusión con acompañamiento. Solo así podrá construir un equilibrio mental y emocional que le permita enfrentar las demandas del mundo adulto. Como resultado, ella desarrollará la responsabilidad sobre su propia vida y enfrentará los desafíos con dignidad.

La adolescencia posibilita que el sujeto en crecimiento busque su lugar en el mundo. Para lograrlo, primero debe renunciar a lo que ya tenía. Esta travesía conlleva angustia, sufrimiento, dudas e incertidumbres, pero es el costo que hay que pagar para poder definirse a sí mismo desde el yo soy (Lerner, 2006). Es un precio que parece justo contrastando las consecuencias que implica no darle lugar a estos malestares, la ausencia del despliegue de la adolescencia nos puede dejar en estados de trastornos narcisistas o psicóticos (Plazzini, 2006).

¿Qué es lo que se rompe o se pierde en la adolescencia? La ruptura de las certezas implicadas en la pregunta ¿Quién soy? Al adolescente ya no le funcionan las narrativas que hasta hoy tenía, puesto que al niño que le gustaba jugar con juguetes y encontraba respuesta y protección de los padres, ya se ha desvanecido. Hoy ya no bastan esas razones, aunque el adolescente quiera ya no puede creer en el mundo que su familia le ha contado. Sumado a esto, se enfrenta a la pérdida de su cuerpo infantil y se ve obligado a soportar uno en constante transformación, expuesto a la mirada de sus semejantes, quienes no siempre aprobarán lo que ven. Se percata que el cuerpo ya no solo sirve para moverse sino también para ser mirado y evaluado. Además de todo esto, también pierden las palabras para poder nombrar y reconocer sus propias emociones (Latereau, 2019).

Sofía una estudiante de bachillerato de 17 años expresa sentir la necesidad de maquillarse minuciosamente; hoy en día ya se cansa de mantener una imagen impecable, sin embargo, el miedo a la burla y la crítica de sus compañeros de escuela es mayor que su cansancio “debería dejar de maquillarme tanto, no debería de importarme lo que los demás piensen de mí, pero no puedo hacerlo”. La angustia

que puede provocar la mirada de los otros muchas veces deja a los adolescentes paralizados, es tan fuerte la necesidad del reconocimiento y aceptación, que no importa hacer cosas que no desean.

“A veces les digo a mis papás que estoy estudiando con mis compañeros, pero la verdad me quedo con mis amigos en una fiesta” Julia de 17 años. El miedo a perder la confianza o ser regañados por sus padres pierde efectividad ante la alegría de estar con las amistades, además de que estos encuentros les permiten desconectarse un poco de una realidad social que no los asume. Aquí los padres dejan de ser todopoderosos y también aquellos que todo lo saben; se dan cuenta que en realidad saben tanto o tan poco como ellos (Hornstein, 2006). Aunque esta pérdida es dolorosa, es más que necesario darle lugar en el desarrollo del adolescente.

No obstante, también se gana algo en este proceso. Es necesario perder para poder encontrar, y el adolescente pierde certezas, pero gana proyectos de vida, gana la libertad de construir su propia identidad y elegir recontar su propia historia. Hay adolescentes que no tuvieron condiciones favorables en la infancia para poder desplegar adecuadamente los conflictos que se suscitan en esta etapa y la ruptura con la historia de los padres posibilita el encuentro con los otros y le permite instaurar una nueva configuración de sí mismo. De esta manera podrá ir reconstruyendo aquellas partes que fueron fracturadas en la infancia (Lerner, 2001). El intercambio de ideas con los amigos, compañeros de escuela o de juegos abre un camino para elaborar nuevas formas de entender la realidad.

“El adolescente siempre es difícil, pero si padres e hijos tienen confianza en la vida, las cosas siempre se arreglan” (Dolto, 1989, p. 19). El sentimiento de no encajar y de no reconocerse en las narrativas de los padres, es el punto de partida que podrá generar relatos y creencias creativas que transformen las sociedades. El que sean sociedades más respetuosas y pacíficas, dependerá de cómo los adultos acompañemos ese proceso.

1.2.1 Cómo dar lugar desde el espacio familiar. Los padres al ser fundadores de la estructura psíquica del niño, somos responsables de brindar el espacio para poder separarnos de ellos. Reconocer la complejidad de esta etapa y considerar que en ocasiones seremos incapaces de entenderlos es ya darle un lugar a la confusión del adolescente, no obstante reconocer estas limitaciones no implica abandonar el lugar de contención, el trabajo será sostenerse como no calificado ante la mirada del adolescente, pero saberse y asumirse necesario en este proceso.

Romina 17 años nos comparte “mejor no les digo lo que pienso, porque dicen que son tonterías, que no sé lo que digo”. Este testimonio nos muestra como el hecho de desestimar las ideas del adolescente es de muchas maneras, dejarlo solo en ese tránsito; olvidamos que, la responsabilidad en la crianza y formación de un ser humano implica escucha. En este sentido es necesario comprender que el adolescente quiere su espacio, quiere ser distinto de los padres, pero al mismo tiempo necesita sentirse protegido, no desamparado (Rodulfo, 2006). Así pues, darle lugar, es comprender que el adolescente sufre por razones distintas a las que sufrimos los adultos. Al respecto Dalia nos comparte: “No encajo en ningún lugar, siento que no soy igual a los demás”, esto sin duda expresa sufrimiento por no encontrar un grupo de amigos de los cuales sentirse parte, a lo que sus padres le aconsejan “Tú vas a la escuela a estudiar, no a hacer amigos”. Sí, vamos a la escuela a aprender, pero no sólo cuestiones académicas, aprendemos a encontrarnos y reconocernos en los otros, a compartir la crisis con las adolescencias que nos acompañan en la escuela. Por lo tanto, no sentirse parte en este espacio tan importante, es sentirse desamparado.

Validar y acompañar el sufrimiento del adolescente es darle un soporte que le permita trazar su propio camino y encontrar su lugar (Lerner, 2001). Aceptar como padres que ya no tomamos decisiones por ellos y que, independientemente que nos guste o nos asuste, ellos están creciendo y para eso no se pide permiso; nos toca cuidar, contener, poner reglas que les permitan transitar de la mejor manera en las leyes sociales (Latereau, 2019).

1.2.2 El lugar de la escuela. “Ahora, lo más difícil es soportar el estrés que nos genera la escuela, son tantos trabajos y proyectos por entregar, y a los maestros no les importa la angustia que esto nos genera” Alejandra 17 años. En las aulas de las escuelas suceden muchas cosas. Los maestros preparan su clase, explican los contenidos curriculares, evalúan y sacan una nota para cada uno de sus alumnos. Por otro lado, los estudiantes pueden estar tratando de entender lo que el docente explica, o puede estar platicando con el de al lado, estar pendiente de sus mensajes, viendo Instagram, TikTok, o simplemente pensando en lo que sucedió ayer o sucederá mañana. La cuestión es que la escuela es un espacio de encuentros, algunos afortunados, otros no lo son tanto. De esos encuentros surgen emociones de alegría, tristeza, miedo o ansiedad y muchas otras. La pregunta aquí es ¿Qué se hace en la escuela con esas emociones? ¿se les da un espacio para tramitarlas?

Es importante reconocer que los procesos cognitivos no están separados de los afectos, incorporar la emociones en las aulas da paso a que el pensamiento emerja con interés hacia un objetivo específico (Lipman, 2014). Los adultos que estamos a cargo en las escuelas necesitamos actualizar nuestros marcos de referencia para integrar las emociones como parte del aprendizaje, no podemos seguir sosteniendo que los afectos deben quedarse en la puerta del salón. Los adolescentes, en muchos casos no pueden contener sus emociones y se ríen en las clases, pero también lloran o los desborda la ansiedad. Escuchar es parte de la labor docente cuando se trabaja con las adolescencias, contenerlos en esos momentos como una red de apoyo que no los dejará caer, es brindarles una herramienta para enfrentar el tránsito hacia la adultez.

Si bien el trabajo principal de contención les pertenece a los padres, la escuela puede llegar a ser un espacio de seguridad, donde aquellos adolescentes que no cuenten con un sostén familiar más o menos estable se puedan sujetar y de ahí entretejer un futuro digno. De esa magnitud podríamos decir que es el papel de la escuela en la reorganización psíquica del adolescente. Además, el mismo saber o la transmisión de lo que el docente expresa puede volverse una herramienta que ayude a la construcción de la identidad del adolescente y al mismo tiempo ayudarle

a encontrarle un sentido a su existencia; pues en todo caso, podemos olvidar las ecuaciones, pero no el esfuerzo que hizo el profesor para que su estudiante aprendiera.

1.2.3 El lugar de la comunidad. Los sitios de recreación y culturales en el barrio o colonia son importantes, pueden fungir como espacios de transición en lo que el adolescente va encontrando su lugar. Parques o lugares para la interacción a donde ir a “perder el tiempo” son necesarios para el intercambio de ideas, sentires, gustos e intereses, sin la mirada disciplinaria de los padres o la escuela. Si bien estos encuentros dan un respiro al adolescente es necesario que se dé desde la comprensión y el cuidado de los agentes sociales que están alrededor de estos lugares, pues generalmente los lugares públicos en donde suelen reunirse las adolescencias, es común que los miren con desconfianza y hasta con un poco de desprecio, pues desde esa perspectiva, no son más que holgazanes que se contraponen a la idea de “adultos trabajadores”, ya que “Nuestra sociedad es infantilizante, y no sostiene a la adolescencia y a su creatividad” (Dolto, 1989, p.70).

Así, el grafiti, el arte urbano, los grupos de contracultura se perciben como vandalismo, como “expresiones tontas” de aquellos que no saben “quiénes son” o simples “tonterías de chicos”. Recibir con amabilidad estos cambios de apariencia e intereses es responsabilidad de los adultos, así como abrir espacios donde desplegar esta personalidad transitoria “la sociedad necesita ser sacudida por las aspiraciones de quienes no son responsables” (Winnicott, 1971, p. 189). La irresponsabilidad, tanto de padres, docentes y sociedad, deja al adolescente vulnerable a merced de la violencia o al hastío de vivir.

1.3 Características del mundo contemporáneo y sus implicaciones en la subjetividad adolescente

“La subjetividad es la posibilidad que tiene un sujeto de crear a otro, al mundo y a sí mismo. La condición está dada por la condición social” (Lerner, 2001, p 31). Las condiciones de vida van cambiando y éstas, pueden o no, facilitar a las personas su tránsito por la vida. Hace 20 años, si un adolescente varón llevaba las uñas pintadas a la escuela, era motivo de insultos y burlas, lo cual mermaba su necesidad de

expresar su identidad, orillándolo quizás a esconder sus gustos o pensarse como raro o desubicado. Hoy en día los adolescentes varones llevan maquillaje o esmalte y aunque aún hay personas que esto les puede parecer extraño, eso ya no es motivo para dejar de arreglar su apariencia como a ellos les agrada. Aunque algunas prácticas y creencias evolucionan para facilitar la comodidad de las personas en el día a día, tal vez otras compliquen más las cosas.

En la adolescencia la relación con el otro y la búsqueda de la identidad son fundamentales para el despliegue de la subjetividad, por ello resulta pertinente reflexionar sobre tres dinámicas sociales que inciden directamente en el trabajo de reorganización psíquica del adolescente. En primer lugar, el tiempo que se dedica al cuidado de los menores a partir de las exigencias del mundo laboral. En segundo lugar, la virtualidad como un elemento que facilita el encuentro e identificación con el otro. Y, en tercer lugar, los ideales sociales que permiten la visualización de un proyecto de vida en el adolescente como un sostén de la resignificación del conflicto psíquico.

1.3.1 Condiciones laborales que inciden en las dinámicas de la vida familiar.

Los sujetos van organizando su vida, bien o mal, con relación a sus horarios laborales. A qué hora se levantan, a qué hora salen de su casa, a qué hora comen, etc. En todo ese trayecto pasan cosas, se ríen, lloran, aprenden, conocen personas, se decepcionan de la vida o en el mejor de los casos, encuentran su sentido de vida. También puede pasar que, en esos trayectos, la vida simplemente sea rutinaria, puede que no pase nada interesante, o que el trabajo es tan cansado que no quedan fuerzas para la vida. Independientemente de si tenemos o no buena fortuna en el trabajo, lo cierto es que pasamos gran parte de nuestra vida adulta trabajando. Es por ello que me parece importante visualizar las condiciones en las que nuestro país se maneja con relación a las horas que dedicamos al trabajo y cómo ello incide en la formación y desarrollo de las adolescencias que están bajo el cuidado de estos padres trabajadores.

De acuerdo con la OCDE México se encuentra entre uno de los países que tienen jornadas laborales más largas. En el año 2022 se alcanzaron 2,207 horas anuales

por persona. Además 4.8 millones de mexicanos tiene una jornada laboral superior a las 56 horas por semana. Imaginemos la vida cotidiana de una persona que trabaja por lo menos 8 horas diarias; supongamos que su hora de entrada es a las 9 am y su hora de salida a las 5 pm. Si es una persona puntual y vive en la ciudad, por lo menos tendría que levantarse a las 7 am y salir de su casa a las 8 am, se suman dos horas más de actividades relacionadas con la jornada laboral. A la hora de salida le tenemos que agregar una o dos horas más de traslado. Aproximadamente una persona promedio, estaría llegando a su casa entre 6 y 7 de la tarde. Le queda tiempo para cenar, relajarse y dormir.

Pero, y si le agregamos a la ecuación, que estas personas tienen hijos menores de edad. La hora de despertar será más temprano, la hora de dormir será más tarde y de relajarse tal vez ya no quede tiempo ¿Qué tiempo nos queda para el hogar, el ocio, cuidado físico y emocional de nosotros mismos y nuestros hijos? ¿Será que dedicar dos horas al día a las necesidades emocionales o existenciales de la familia es suficiente, quedan ganas de pensar en ello? Sin duda es una situación compleja, porque la interacción con los hijos no sólo tiene que ver con el tiempo, sino también con el deseo que tengan los padres de facilitar esa relación. Supongamos que la intención y la preocupación de los padres están presentes, si bien transmite al menor el saberse querido, no es suficiente. La presencia activa es fundamental para contener las emociones conflictivas que surgen en la configuración de su identidad. Enseñarle a un hijo a caminar, requiere paciencia, hay que dar pequeños pasos con él, que aprenda a comer sin mancharse o tirar la comida, requiere tolerancia y comprensión. Que un adolescente aprenda a escuchar y reconocer sus emociones, requiere que primero sus padres escuchen las propias, para después acompañar las de sus hijos. El tiempo es un factor que favorece los encuentros de las personas, pero si se trabaja tanto, esos encuentros no alcanzan para reconocer en el otro sus gustos, miedos, alegrías o aspectos en común. No podemos olvidar que tenemos un cuerpo que nos soporta, el cuerpo se cansa o se agota y esto merma la atención que ponemos a nuestros hijos y a sus necesidades, por mucha preocupación que tengamos, esto no basta para cuidar. Es por ello que los padres no pueden ser los

únicos que brinden el cuidado, la responsabilidad tendrá que ser repartida entre toda la sociedad, para que genere humanos amables y empáticos.

1.3.2 Mientras los padres de familia trabajan, ¿quién se queda a cargo de los hijos? En México hay 35 millones de hogares. El 71% representan a familias nucleares (mamá, papá e hijos). El promedio de hijos por familia es de 2.4. El 36.6 % de familias nucleares ambos padres trabajan. Es decir, hay infinidad de personas que trabajan demasiadas horas y además que tienen un promedio de entre 2 y 3 hijos. ¿Con quién se quedan estos menores?

En el caso más favorable, los menores en la primera infancia quedan a cargo de las guarderías, una vez cumplida la edad máxima, se pueden buscar opciones en el kínder hasta la primaria. Algunas escuelas cuentan con horarios extendidos, es decir, después del horario de clases los padres pagan estancias de horas extras, donde sus hijos se quedan al cuidado de educadoras hasta que estos puedan pasar por ellos. Los horarios generalmente son de 7 am a 7 pm. Además de las escuelas otras opciones a las que se recurren, son los abuelos o tíos. En algunos casos, los niños se verán beneficiados por estas interacciones con las personas a su cuidado, otras veces no.

También hay casos más desafortunados, donde los padres no cuentan con los recursos necesarios para pagar este tipo de escuelas, o no tienen familiares cercanos en la ciudad o, simplemente, no tienen familia. Estos padres no tienen quien los apoye en el cuidado de los menores, provocando que haya niños y menores solos en casa lo cual los deja vulnerables a todo tipo de peligros.

De acuerdo con ENASIC en 2022, 11 de cada 100 menores de 0 a 17 años se quedaron solos en casa en algún momento del día. Dejar a un niño solo en casa implica riesgos a la salud física y emocional, pueden tener accidentes que pongan en peligro su vida, además de afectaciones de su seguridad emocional. La presencia del adulto no es solo física, sino afectiva y es necesaria para que el infante se configure como sujeto. Si bien el adolescente ya no ocupa la vigilancia del adulto para su supervivencia como en el caso del infante, sí ocupa el resguardo emocional

de sus cuidadores, porque ahora los riesgos están en la interacción con el otro, poniendo en peligro su autoestima y estabilidad mental.

¿Qué hacen los adolescentes cuando están solos? “Pues me acostumbré a estar solo, yo sólo tengo a mi mamá y ella trabaja de 7 am a 7 pm, casi no nos vemos y no platicamos mucho” Miguel 17 años. Miguel ve con normalidad estar solo, parece no afectarle en nada, sin embargo, pasa mucho tiempo en el gimnasio, teniendo una obsesión (él lo define así) por las calorías, su peso y las cantidades de comida que ingiere al día, “es cansado, pero no puedo dejar de pensar en eso”. Es claro que necesitamos la presencia física y emocional de nuestros cuidadores, y con ello no solo me refiero a los padres, sino al de toda una sociedad que priorice el cuidado de los más vulnerables. Si no se da la presencia y atención del otro, necesariamente los adolescentes tendrán que buscar por su parte las formas de llenar esos huecos.

1.4 Las adolescencias y los espacios virtuales: posibilidades y riesgos

Un espacio que puede ofrecer un resguardo es Internet, aquí se pueden encontrar ideales de vida, muchas veces interesantes, otras veces peligrosas. A pesar de ser un espacio que ofrece estas posibilidades no podemos delegarle la crianza, si los adultos a cargo no están para guiar, se pueden desatar situaciones sumamente difíciles para los adolescentes.

De acuerdo con INEGI en Encuestas a propósito del día internacional de la juventud en 2022 las redes que más utilizan las adolescencias, WhatsApp, Facebook e Instagram; WhatsApp nos ayuda a todos a mantenernos comunicados y expresarnos de una manera más rápida y para algunos, más sencilla. Podemos hacer grupos de amigos, de trabajo o de estudio, y comunicar nuestro pensar o sentir según a quién nos dirigimos. En la adolescencia esto es un medio vital de comunicación para con sus pares, pues la disposición y uso de emojis les permite expresar de una manera más clara lo que piensan o sienten. Este tipo de comunicación les permite contarles a los amigos de manera inmediata, por ejemplo, lo que sucedió en su cita amorosa y se reciben mensajes de apoyo o consuelo, en el caso de que el resultado no fuera el esperado.

Esta red social, también permite encuentros y expresiones, que muchas veces no son capaces de enunciar en la presencia de la otra persona, es decir, se convierte en una herramienta valiosa para aquellos que son más tímidos e introvertidos. Sentirse escuchados o acompañados a la distancia a través de los mensajes que se reciben, puede ayudar a contener sus emociones y/o procesarlas. Sentir que el otro te reconoce y te devuelve una respuesta, facilita el reconocimiento propio, reafirmando quién es y lo que busca en el mundo.

Sin embargo, también se dan interacciones que no son tan amigables, por ejemplo, muchas veces se usan los chats grupales para burlas y agresiones, sobre todo en los grupos de amigos o de clase, fomentando y normalizando la violencia al no tener más referencia que la de su grupo de amigos donde se presenta.

Otro ejemplo, es Facebook y Tiktok, redes sociales que se caracterizan por noticias y videos cortos que contienen distintas temáticas de interés. Estos temas van desde maquillaje hasta resolución de conflictos emocionales. Hay personas que dan consejos para tener cierto estilo de apariencia física, videos de baile cortos y graciosos para animar a las personas, entre miles de temáticas más. Cuando las adolescencias no tienen a quien recurrir cuando tienen un problema, estos espacios pueden ser una opción y también un consuelo. Pueden fungir como un soporte ante la angustia, si bien no suplen el acompañamiento del adulto a cargo, por lo menos le permite seguir sosteniendo su existencia de una manera más o menos llevadera.

“Yo no les pido ayuda a mis padres cuando no sé qué hacer, no tengo esa confianza, a veces veo reels en tiktok, y checo como otras personas le hicieron, eso me ayuda” Ángela 17 años. Es interesante como podemos encontrar un soporte, escucha e identificación en estas personas que se comunican a través de estas redes y así encontrar caminos menos ásperos por transitar. Pero no todo es tan lindo y amable, recordemos la necesidad del adolescente del reconocimiento y aprobación de sus pares. Hace unos cuatro años, durante la pandemia se hicieron muy populares los llamados challenges de TikTok, que consisten en realizar retos y grabarse mientras se llevan a cabo. A saber, estos retos muchas veces llegan a ser riesgosos y en ocasiones mortales. Por ejemplo, se hizo muy famoso el reto de tomar clonazepam

y resistirse a dormir o tomar antihistamínicos para “alucinar”, lo cual ocasionó la muerte de más de un menor. En casos como estos, se deja de lado la seguridad personal para obtener aceptación. Aquí la importancia de los padres y adultos como figuras de la instauración de la ley y el sentido común.

Otro de los riesgos que se corre, es el discurso de violencia que generan algunos personajes llamados influencers (personas que tienen millones de seguidores en sus redes sociales). Estos discursos incitan a la discriminación, violencia de género, egocentrismo y consumismo. Incitando ideales con estructuras psicopáticas o con poca empatía hacia el otro. Discursos consumistas que se traducen en éxito, pudiendo fomentar la frustración en adolescencias que no pueden llegar a tener ese tipo de ingreso.

En las redes sociales encontramos un espacio de encuentro con personas con gustos similares a los nuestros, incluso encontramos personas que nos enseñan otros mundos y formas de vida, así como algunas estrategias de cómo hacerles frente a los conflictos. Estos encuentros abren la posibilidad de configurar la identidad y sentir acompañamiento con la experiencia de los demás. Se abren camino la construcción de proyectos y sentidos de vida, tan necesarios para sostenerse como sujeto deseante.

No obstante, debemos tener bien claro que son solo herramientas, no sustituyen la presencia y guía del adulto a cargo, porque habrá ciertos contenidos nobles que nos puedan sostener cuando nadie más lo hace, pero están estos otros discursos del consumo, violencia y cosificación. Estos discursos promueven la idea de que todo lo que deseamos lo podemos comprar, entonces, si salir de la adolescencia es estar listo para soportar la insatisfacción, se corre el riesgo de no salir de ella y quedarse suspendido en la frustración de no estar dispuesto a sufrir por lo que no se puede tener.

Otro de los espacios virtuales muy comunes entre los jóvenes son los videojuegos que merecen la reflexión sobre las aportaciones cognitivas y/o emocionales que ofrecen. Existen diversos juegos con varias temáticas y grados de dificultad. Los contenidos van desde cuestiones pos apocalípticas, guerras, hasta diseño de casas

o granjas, entre otros. Además, las temáticas no son lo único que se tendrá que analizar, sumado a esto, también es necesario fijar la atención en las relaciones que se generan en la modalidad en línea, ya que desde casa se interactúa con los amigos de la escuela o de otros estados y países.

Dependiendo del diseño y objetivos del juego, los jugadores pueden ir desarrollando habilidades cognitivas o sociales (Carrera et al., 2018). Los retos que presentan los personajes dan paso a la planeación y creación de estrategias para pasar a otros niveles más complicados, lo cual promueve el pensamiento lógico matemático y estimula la creatividad. En cuanto a las habilidades sociales, hay ciertos juegos donde se tiene que negociar o convencer a otros jugadores para ser aliados o que se compartan objetos importantes para avanzar en el juego. Además del juego, el espacio permite conocer y conversar con los jugadores detrás del personaje. Muchas veces, entre los jugadores se expresa reconocimiento en los avances y estrategias de los demás, lo cual puede fortalecer la seguridad y confianza en sí mismos. También es posible desarrollar tolerancia a la frustración al ser contenido por los amigos cuando el personaje muere o no logra superar el objetivo. Independientemente de la temática, que seguramente habrá mejores que otras, la interacción que se tiene entre los jugadores en línea puede ser un espacio de sostén en momentos complicados o cuando no está la presencia de otro que contenga la dificultad.

Asimismo, jugar un rol o un personaje puede propiciar cierta identificación con el personaje, al identificar fortalezas y debilidades y al tomar decisiones sobre las acciones a realizar. Las posibilidades son muchas y muy significativas. Aunque de manera similar como ocurre en las demás redes sociales, también es un espacio que puede resultar nocivo, cuando lo que se promueve es la violencia y cuando los jugadores respondan con agresividad y devalúen el desempeño de otro jugador; en estos casos, si el adolescente no cuenta con un relato de sí mismo que cuestione estas definiciones, puede dar como resultado un sentimiento de frustración o enojo constantes al no lograr superar una meta.

En general los espacios virtuales pueden llegar ser una tabla que nos salve de ahogarnos en la angustia y desilusión, o, por el contrario, sumergirnos en ellas. En otras palabras, hay herramientas en la vida cotidiana que pueden ayudarnos a transitar el día de mejor manera, pero nunca reemplazarán la presencia responsable de los padres, maestros o vecinos.

1.5 Ideales contemporáneos que dificultan la constitución de la identidad en el adolescente. Existen ideas y propósitos culturales que se transmiten a las generaciones futuras; esto forma parte de nuestra constitución como seres sociales. El éxito en la transmisión de esos ideales es la base para construir una identidad cultural, algo necesario en todas las personas. Sin embargo, la contradicción también forma parte de nuestra naturaleza: aquello que nos hace sentir que pertenecemos a algo es, al mismo tiempo, lo que en ocasiones rechazamos. Y está bien que así sea, ya que este conflicto es necesario para forjar nuestra identidad personal.

Sin embargo, hay discursos sociales que, más allá de otorgar un sentido y significado a la vida, nos despojan de la libertad de sentirnos perdidos o desubicados. Estos sentimientos son fundamentales ya que impulsan la búsqueda de caminos propios donde poder encontrarse. Para ahondar más en esta idea, se retoman las ideas que plantea Byung-Chul Han para analizar algunos de los mandatos presentes en las sociedades contemporáneas, los cuales, desde esta perspectiva, afectan de manera directa el proyecto de vida de las adolescencias. Estos ideales empujan a una búsqueda constante de modos de vida preestablecidos que, en la mayoría de los casos, dificultan que adolescentes –o cualquier ser humano– puedan tomar una postura ética sobre sus propias vidas.

La adolescencia es la etapa en la que se cuestionan y abandonan las certezas, pero ¿qué tanto permiten los discursos actuales la posibilidad de dudar? Parece que, por inercia, se interiorizan los mandatos sociales, sin dar tiempo de ser cuestionados. La inmediatez y la búsqueda del éxito pueden dificultar el proceso de resignificación: no hay espacio para sentirse perdido, triste y frustrado, ya que estos estados emocionales no son compatibles con el discurso de la productividad. En este

sentido, quedamos en una posición similar a los infantes que no logran cuestionar a los padres, ni, en un sentido más amplio a la ley que rige sus vidas.

Es por ello por lo que es interesante analizar los ideales de vida contemporáneos, desde las reflexiones de Han, quien describe con gran claridad cómo el sistema neoliberal configura las subjetividades a través de ciertas ideologías. Aunque son varios los discursos que atraviesan la experiencia del adolescente, me centraré en el discurso del éxito, entendido como una narrativa que exalta la productividad, fomenta un individualismo competitivo y establece el consumo como proyecto de vida.

Según Han, la sociedad disciplinaria de la que habla Foucault ha perdido eficacia en el discurso de la productividad. El día de hoy la motivación ya no viene de fuera sino de una exigencia autoimpuesta. Nos convencemos a nosotros mismos de que el éxito que tengamos en la vida depende exclusivamente de la voluntad propia. Para alcanzar ese ideal se espera que rindamos al máximo, se pretende ser más productivo para obtener más recompensas. Hay una lógica que mueve al sujeto, hoy todo es posible si nos esforzamos cada vez más (Han, 2016).

La inmadurez del adolescente es lo que le permite cuestionar estos discursos que lo atraviesan. Es una ruptura con un mundo que no es el suyo. Sin embargo, en una sociedad donde la falta de certeza no produce resultados, esta capacidad de dudar se considera innecesaria. Las preguntas requieren paciencia y la capacidad de soportar la frustración. Los padres suelen repetir: “no pienses en tonterías, mejor ponte a hacer algo”. El mensaje que le transmitimos a los jóvenes es claro: si no saben o no tienen claro qué hacer con sus vidas, se traduce como un fracaso. En el mundo de la productividad, la vida no espera, así que debemos apresurarnos para seguirle el ritmo, aunque eso implique olvidarnos de nosotros mismos bajo la falsa creencia de que seguimos nuestros sueños.

Ante la exigencia de estar produciendo algo, perdemos los momentos de silencio y contemplación, esenciales para el pensamiento y la reflexión. Siempre hay algo que hacer: las redes sociales, en el trabajo, en los quehaceres del hogar, el tráfico. Además, no nos limitamos a atender una sola cosa, sino que nuestra atención se

reparte en dos o tres tareas a la vez. Este tipo de multitareas nos priva de la habilidad de la atención plena, especialmente en situaciones que lo requieren. Por ejemplo, la escucha y observación (Han, 2016) de lo que está pasando a nuestro alrededor. Las adolescencias en particular requieren esa atención plena pero cada vez es más complicado de llevar a cabo. Esta falta de atención responsable conlleva consecuencias nocivas en el desarrollo saludable de su identidad.

Buscar el éxito nos mantiene ocupados y agotados, lo que a su vez nos lleva al aislamiento. Escuchamos frases como: “todo depende de uno mismo” “querer es poder”, que en principio parecen dotar de energía a la persona, pero sólo producen más agotamiento, además de reforzar la idea de que estamos solos. Así, se reproduce un mundo individualista que nos deja desamparados, aunque no siempre somos conscientes de ello. Creemos que ser responsable del futuro, significa trabajar más para ser feliz. Esto nos atrapa en un círculo vicioso que va de la motivación a la culpa, sin espacio para cuestionar lo que hacemos. En este contexto, este discurso sumerge al adolescente en estados de indefensión, sin la posibilidad de cuestionar y construirse en sus propios términos, queda atrapado en ideales que no son los suyos, sin poder rebatirlos, solo le queda cumplirlos, como un niño que obedece ciegamente a sus padres.

El neoliberalismo ofrece la promesa de que la felicidad se puede comprar. Así, se encarna el discurso de producir, pero con una condición: todo debe hacerse con una buena actitud, con buen humor sin perder la esperanza de tener una mejor vida, es decir, de consumir más. Lo crucial de este discurso es que no permite detenerse. Aunque nos cansemos hay vitaminas; si nos enfermamos, hay medicinas para no sentir el dolor; si nos ponemos tristes hay coach de vida y medicinas para estar feliz. Lo único importante es no claudicar, es decir, no parar.

Si no logramos lo que queremos, nos dicen que no estamos dando lo mejor de nosotros mismos. Entonces debemos hacer más. Este es un discurso devastador para un adolescente y para la población en general. Tarde o temprano nos damos cuenta de que nuestro esfuerzo no da frutos, no alcanzamos la felicidad y no somos conscientes de estar atrapados en un sistema que no valora la vida humana, solo

su capacidad de producir. El neoliberalismo se vale de un discurso motivacional tan cruel que nos pone como los responsables de nuestro fracaso. Un sistema violento que nos aísla y nos culpa por no ser felices.

¿Qué tipo de proyecto de vida heredamos a los jóvenes? Puede que el discurso dominante del éxito envuelva al adolescente y aunque jueguen todas las cartas a su disposición, esta mentira de la calidad de vida se desmorona en una parte de camino ¿qué hacen con la culpa y la frustración, cuando nunca se les dio la oportunidad de aprender a vivirlas? Según Han (2016) trastornos mentales como la depresión y la ansiedad, son efectos secundarios de este sistema neoliberal. Muchos adolescentes llegan a la terapia con la sensación de no encajar, de estar deprimidos o con pensamientos suicidas, al no encontrarle sentido a la vida. Lo que nadie les ha dicho, es que ese sentimiento es precisamente lo que se necesita para que este sistema deje de exprimir y explotar la vida. Esta falta de pertenencia y sin sentido es normal, porque este mundo voraz no es apto para la vida. De hecho, es un signo de salud mental. Sin embargo, para que este sinsentido les abra el camino, el adolescente necesita ser acompañado y sostenido.

Los ideales contemporáneos ofrecen una falsa idea de que, solo trabajando duro, los sueños se alcanzan y eso fractura la vida misma, muchas veces sin ser conscientes de ello. Y quienes lo son, son señalados como inadaptados o carentes de la fuerza moral para soportar la vida. Al decir esto, no se pretende ser totalmente pesimista respecto al futuro de las adolescencias, sino señalar las amenazas que coartan su desarrollo personal y social. Un discurso donde la vida se reduce a la producción y al consumo, no es un discurso de vida, es uno de muerte.

Los espacios de encuentro, de escucha, actividades artísticas y expresión emocional, son esenciales, no solo para que las adolescencias crezcan de manera sana, sino para fomentar un mundo que abraza la vida. A pesar de que estos discursos dominan el mundo, también encontramos grupos y comunidades que luchan por una vida digna, por defender las costumbres y la naturaleza, la libertad y la reflexión. Es decir, hay grietas en este sistema, espacios donde podemos construir formas alternas de educar, vivir y cuidar a los más pequeños, pero se

necesita disposición, tiempo y, a veces, un poco de indignación para construir alternativas de vida.

1.6 Implicaciones de la ausencia del otro adulto en la posibilidad o imposibilidad de resignificar la identidad

La ausencia no es solo la falta de presencia física, sino la incapacidad de prestar atención a las necesidades y complejidades por las que atraviesa el adolescente. La falta de responsabilidad al establecer reglas y límites que se deben seguir en el hogar, es ausentarse del lugar paterno y dejar desprotegido al menor que está en crecimiento. Los adultos a cargo de los menores que han tomado la decisión de criar tienen que asumir que de ellos depende que un sujeto logre instaurarse en el mundo simbólico de una manera exitosa. Un trabajo sumamente importante es instaurar la autoridad y se tendrá que manejar con pericia para que los hijos queden contenidos en esa red que posibilita la ley. Se debe ejercer una autoridad que no caiga en la permisividad o en la falta de firmeza, pero que tampoco se ejerza desde el miedo y la ansiedad, es decir, que sea un autoritarismo (Winnicott, 1990).

Otro trabajo fundamental de los padres será generar un vínculo de confianza en la autoridad. Generar confianza es un ejercicio que lleva tiempo, soportar discusiones y hacer compromisos, lo cual requiere disposición y escucha comprensiva por parte del adulto. De esta manera se reconoce el reclamo del adolescente y se le da un lugar en la toma de decisiones familiares. Sin duda no podemos dejar a la deriva a las adolescencias ya que, cuando buscan diferenciarse y construir con sus pares su identidad, no siempre pueden identificar el riesgo que ciertas relaciones o circunstancias pueden acarrear. Los adultos tenemos un poco más de experiencia y hemos vivenciado o sido testigos de las consecuencias de ciertas actividades riesgosas y por ello la importancia de resguardar desde una distancia adecuada (Dolto, 1989).

Si los adultos responsables no ejercen este trabajo, el resultado será un sujeto en crecimiento que actúa desde la ansiedad y que busca por todos los medios su seguridad (Winnicott, 1990), lo cual puede dejar en total desamparo al adolescente;

en esa búsqueda se puede encontrar con personas o grupos que atentan contra su vida y bienestar psíquico y emocional.

1.6.1 Efectos de la violencia en la configuración de la adolescencia. En México, de acuerdo con encuestas realizadas por INEGI en el año 2023, se presentaron en menores de 0 a 17 años, 59, 141 delitos contra víctimas niñas y adolescentes mujeres y 30, 207 delitos en niños y adolescentes hombres. Entre los delitos cometidos están, el homicidio, feminicidio, abuso sexual, hostigamiento y acoso sexual, violencia intrafamiliar y trata de personas (no está de más aclarar, que las mujeres presentan una desproporción significativa al alza en cuanto a todos los delitos, exceptuando el homicidio que se dan más en los varones).

Otro tipo de violencia sumamente peligrosa es el acoso escolar, de acuerdo con un estudio realizado en 2024 por la ONG Bullying sin fronteras, México es el segundo país en el mundo con más casos, presentando 280 mil casos, el 90% de las víctimas tienen entre 4 y 18 años.

La violencia no solo tiene repercusiones psíquicas y emocionales en las personas que la viven, sino que impacta directamente en el tejido y vínculo social, desarrollando formas de relacionarse cada vez menos empáticas, donde el otro se percibe como el enemigo, más allá de ser un semejante. Los sujetos se aíslan como defensa, pero a su vez se sienten desamparados, es decir, la violencia rompe el vínculo de reciprocidad con el otro, quiebra los lazos solidarios y dificulta la formación de grupos de pertenencia que puedan otorgar sostén y cobijo (Puget, 1988).

“Las violencias pueden desestructurar toda una vida y todo un futuro” (Dolto, 1989 p. 84). La violencia es devastadora para un sujeto que apenas comienza a vivir y que está en crecimiento, cortamos la capacidad de empatía y lo lanzamos a la sociedad con la fiereza de quien fue traicionado. Si la agresión no se vuelca hacia afuera, se volcará sobre sí mismo, dejando a la persona en estados depresivos o autodestructivos. No podemos seguir pensando que traer un hijo al mundo se trata de alimentarlo y vestirlo, se trata de respetar la vida con el cuidado y presencia, no

tenemos el derecho de traer vida para después fracturarla. No tenemos derecho de ignorar el sufrimiento adolescente.

Según Winnicott (1990), parte de los intentos del adolescente por reconfigurarse en situaciones violentas y negligentes, son conductas antisociales como la delincuencia y adicciones, un niño o adolescente que opta por robar o delinquir, en realidad lo que busca es la contención de su madre a través de la ley jurídica. Es importante puntualizar, que el adolescente también se encuentra inserto en un contexto social negligente, donde no solo la crianza influye en este tipo de conductas, sino también un entorno hostil, que no tiene intención de ofrecer espacios de cuidado en los jóvenes. Este ambiente lejos de contenerlos les ofrece una forma de calmar la angustia y desesperación a través del consumo de drogas y la adhesión a grupos delictivos como una estrategia de supervivencia, aunque sea a costa de sus propias vidas.

Por lo tanto, la responsabilidad de los padres en este momento es crucial, ya que, si no proporcionan contención ante los impulsos más primitivos del niño, este se sentirá ansioso. Un niño cuyo hogar no logra darle un sentimiento de seguridad, lo buscará desesperadamente en otro lugar, aunque ello implique perder su libertad. En el caso de la delincuencia, el niño necesita un control exterior para sentirse feliz (Dolto, 1989). En este sentido, estamos arrojando a los jóvenes a un vacío de proyectos y propósitos de vida, y no solo los padres serán los únicos culpables, sino todos los que estamos alrededor de personas menores.

No todas las personas tienen la suerte de ser criados en ambientes suficientemente buenos (Winnicott, 1990), y no por ello su destino está trazado, los espacios de encuentro y escucha, marcarán la diferencia en las decisiones que tomen con respecto a su vida. “Si no hay comunicación, discusión acerca de lo que uno ha visto o escuchado, si no hay creación, realmente no vale la pena reagruparse. Por eso hay que buscar por todos los medios, grupos donde puedan encontrarse juntos para intercambiar ideas sin perder el sentido crítico, y crear algo” (Dolto, 1989, p. 86).

Hasta aquí, hemos planteado las dificultades que se viven en la adolescencia, sin embargo, la descripción de ellas sólo nos ayuda a reconocer la complejidad del

problema más no a proponer vías de solución. Ahora, el siguiente paso es preguntarnos cómo cuidar esta etapa de la mejor manera. ¿Desde qué marcos éticos es posible construir alternativas que no reproduzcan las lógicas del abandono disfrazado de mérito? La presente investigación sostiene que una posibilidad se encuentra en la ética del cuidado, propuesta que se desarrollara para el segundo capítulo. Esta ética no sólo se enfoca en el cuidado de las personas concretas, sino también de una forma de gobierno democrática que coloque el cuidado en el centro (Tronto, 2024). De este modo, se promueve el desarrollo de seres humanos empáticos y responsables, al mismo tiempo que se fortalece un sistema democrático que cuida a las personas con justicia, igualdad y libertad (Tronto, 2024).

Capítulo 2. La ética del cuidado como sostén y resguardo de las adolescencias

Las personas adultas tenemos un deber para con las generaciones que vienen detrás de nosotros. Este, consiste en cuidar sus vidas, no solo físicas, sino emocionales, psíquicas y ecológicas. Los ideales neoliberales que hoy rigen nuestras vidas nos hacen perder de vista la responsabilidad que implica estar vivo. Vivir como ser humano implica asumir hábitos y principios comunes que nos permitan relacionarnos con los otros (Cortina, 1986). En este sentido cabe preguntarse ¿hay principios y valores mejores que otros? Desde la perspectiva de este trabajo sí, siempre y cuando estos valores resguarden la vida y la dignidad de las personas.

Un ejemplo de ello es la ética del cuidado, ya que pone en el centro de la vida el valor de cuidar. Es decir, es una ética que visibiliza las prácticas cotidianas que nos permiten alimentarnos, vestarnos y atender la salud, como el sostén de la vida, sin ellas, simplemente ningún humano sería capaz de existir. Además de que son actividades diarias, están acompañadas de afecto, un aspecto que resulta fundamental para el desarrollo de relaciones empáticas y respetuosas entre los diferentes grupos humanos. Sin embargo, estas prácticas, hábitos y valores, no se restringen al ámbito privado, es crucial reconocer que el cuidado es el soporte de las actividades laborales, políticas, culturales y sociales del ser humano.

La ética del cuidado surge a partir del trabajo de Carol Gilligan, psicóloga feminista, quien en su libro *In a Different Voice* (1982) realiza una crítica a la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, psicólogo que describe las etapas del desarrollo moral. Este último afirmaba en sus investigaciones que las mujeres presentaban un desarrollo moral inferior al de los varones. Según Kohlberg los hombres basan sus decisiones en principios morales universales, sin tomar en cuenta características singulares de una situación. Es decir, se rigen por una ética de la justicia y, por lo tanto, superior. Las mujeres, en cambio, toman decisiones considerando las particularidades emocionales y relacionales de la situación, lo que Kohlberg interpreta como un fallo en la imparcialidad moral y, por lo tanto, es inferior.

Frente a estas aseveraciones, Gilligan da cuenta de que la moral de las mujeres no es inferior, sino que es distinta y se basa en una sensibilidad ética, orientada al cuidado de los otros. Por ejemplo, si una niña se comporta de manera inadecuada, una mujer tomará en cuenta las razones que están detrás de ese actuar; pondrá atención en las emociones que la guiaron. El juicio no se limita a una dicotomía de bueno o malo, se trata de comprender la situación. Para Gilligan este tipo de razonamiento obedece a una ética del cuidado, en contraste con una ética de la justicia que predomina en Kohlberg. Gilligan visibiliza distintas moralidades a partir de escuchar la voz de las mujeres.

Los aportes de Gilligan marcaron un punto de partida para el desarrollo posterior de la ética del cuidado. No obstante, la propuesta tiene limitaciones importantes. Joan Tronto, politóloga feminista, le hace una fuerte crítica a Gilligan ya que centra su investigación en mujeres blancas y de clase media. No escucha otras voces en condiciones de subordinación, donde las relaciones se ven atravesadas por el lugar que ocupan en la sociedad. Existen condiciones de poder que determina la ética del cuidado (Tronto, 1987).

Tronto amplía la noción de cuidado trascendiendo los límites de género y del ámbito privado. Propone una dimensión política y reconoce el cuidado como el pilar fundamental sobre el cual se sostienen todas las actividades humanas. Considera que es necesario gestionar desde lo público estrategias para llevar a cabo el cuidado en condiciones justas.

Es desde esta perspectiva que se retoma la ética del cuidado en este segundo capítulo, para pensar en cómo velar y acompañar a las adolescencias. En particular en la definición de cuidado desarrollada por Tronto y Fisher: “En el nivel más general, sugerimos que el cuidado sea visto como una actividad de especie que incluye todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro mundo para que podamos vivir en él lo mejor posible” (Fisher y Tronto, 1990, p. 40). Desde esta visión el cuidado de las adolescencias debe entenderse como una responsabilidad humana fundamental, ejercida en la vida cotidiana y enmarcada en condiciones sociales, culturales y políticas que lo hagan posible y justo.

2.1 Bases conceptuales de la ética

Para comenzar se considera imprescindible hacer un pequeño recorrido por las nociones y conceptos básicos de lo que es la ética, para luego situarnos en la ética del cuidado. Para ello, se retoman las aportaciones de Adela Cortina en su texto *Ética Mínima* y de Victoria Camps en *Breve Historia de la Ética*.

Para comprender la ética, es necesario aclarar la diferencia con el término moral, ya que generalmente se usan ambos conceptos como sinónimos. La filosofía moral o ética tiene como tarea reflexionar sobre lo moral: cuáles son los fundamentos mínimos en los que se basan las normas que guían la conducta de las personas y preguntarse si estos fundamentos son suficientes para definir la mejor forma de vida y convivencia en una sociedad. En este sentido, la ética no es simplemente prescriptiva sobre lo que los seres humanos están obligados a hacer, sino que busca esclarecer los ideales en los que descansan esos deberes. De esta manera, puede influir en el comportamiento moral de las personas, aunque ese no sea su objetivo principal (Cortina, 1986).

Por otro lado, la moral sí tiene como objetivo establecer ideales de buena conducta dentro de una comunidad determinada. Una sociedad específica determinará qué acciones son buenas y correctas y cuáles no lo son. Además, cada integrante de esa sociedad acepta e interioriza estas normas. La moral, por tanto, tiene un carácter normativo y prescriptivo; se interesa por lo que debemos hacer (Cortina, 1986).

Según Adela Cortina (1986), la ética cumple tres funciones principales: primero, clarificar qué es la moral; segundo, fundamentar por qué la moral es necesaria en la vida de los seres humanos; y tercero, aplicar estas reflexiones a la vida social, con el fin de adoptar una moral crítica y no dogmática. Así, podemos preguntarnos si todos los códigos morales son igualmente válidos o si existen mejores guías para la vida de las personas. Para responder a estas preguntas, la ética no puede adoptar un modelo de conducta moral específico; sin embargo, tampoco es neutral, ya que parte de ciertos valores relacionados con la concepción del ser humano. En este

sentido, puede expresar opiniones sobre la irracionalidad o inhumanidad de ciertos códigos morales.

Cabe precisar que los derechos humanos constituyen principios universales a toda persona, independientemente de los códigos morales de cada grupo social. Reconocer este aspecto es fundamental, pues de lo contrario se corre el riesgo de caer en relativismos o absolutismos, que lejos de garantizar la dignidad, terminan por vulnerar los derechos humanos. En otras palabras, la ética tiene el deber de pronunciarse ante tales argumentos vacíos (Cortina, 1986), ya que no asumen compromisos con la concepción de humanidad, en cambio muchas veces las motivaciones descansan en ansias de poder y sometimiento. En tanto no se integre el valor humano en la consciencia, es decir, como un fin en sí mismo, los sujetos tenderán a caer en acciones que cosifiquen al otro o dicho de otro modo a tratarlo como un medio. De ahí la importancia del quehacer ético.

2.1.1 Algunos principios morales en la historia: elementos para la reflexión.

Hablar de moral es hablar de valores, deberes, conductas o virtudes; todos los códigos morales descansan en estos supuestos. La ética lo que hace es analizar en qué sentido se utilizan estos valores, cómo se les da más peso o en qué orden (Cortina, 1986). Resulta importante reflexionar en las distintas éticas que han regido a las personas en la historia, y aprender de qué manera han aportado o restringido el despliegue de una sociedad regida por los derechos humanos.

Durante los siglos V al IV a.C, surgieron los primeros filósofos clásicos –sofistas, Sócrates, Platón y Aristóteles-- los cuales se preocuparon por el ser o esencia de las cosas y del mundo. Trataron de esclarecer y también diferenciar qué es la realidad y qué son las apariencias. Ya en ese tiempo, se podían ver nociones de lo bueno y lo virtuoso. Lo bueno eran aquellas acciones que afectan positivamente a los demás, y la virtud, la capacidad de desarrollar cualidades de manera tal que seamos excelentes en lo que hacemos. Entre estos filósofos, podemos mencionar a los sofistas y a Sócrates. Los primeros asociaban la virtud con el éxito político. Por el contrario, Sócrates se interesaba en identificar qué actos son en realidad

virtuosos y cuáles son meras apariencias. Los sofistas aseguraban que el éxito se podía alcanzar a través de la persuasión y el buen dominio del lenguaje. Por otro lado, Sócrates apostaba por el ejercicio del diálogo y la reflexión para alcanzar las virtudes. En este sentido, Sócrates planteaba que la vida debe estar regida por la búsqueda de la verdad y los mejores argumentos, a través del autoconocimiento. Solo de esta manera se puede ser un ciudadano que actúa con bien.

Para Platón, los ideales de lo bueno y lo justo no pueden separarse de la comunidad; es decir, el bienestar del individuo estaba ligado al de la ciudad. Para ello, Platón concibe una ciudad guiada y ordenada por la razón y la imaginación. Las virtudes necesarias para este tipo de ciudad son la prudencia, el valor, la moderación y la templanza, ya que estas conducen a la justicia. Por otro lado, para Aristóteles, se trata de una vida buena. Esta se alcanza mediante el fomento de las virtudes intelectuales y de carácter. Entre las primeras están la inteligencia o la prudencia; entre las segundas, podemos encontrar la generosidad y la amabilidad. La clave está en buscar el punto medio entre los deseos y los deberes, o entre los excesos, y encontrar los medios más adecuados para lograr esa vida buena o felicidad.

Estas virtudes que buscaban cultivar los filósofos de esta época favorecen relaciones sociales pacíficas, ya que promueven la reflexión por encima de los impulsos. No obstante, este modo de actuar y dirigirse estaba reservado solo a un grupo limitado de personas. Para estos filósofos existían humanos que no merecían tal título, puesto que, a su juicio, su razonamiento y virtud no eran diferentes a las que un animal podía tener. Entre estos se encontraban las mujeres y los esclavos. Es importante reflexionar en este contraste, ya que a pesar de fomentar el desarrollo de virtudes que contribuyen a una organización social más justa, en realidad también cae en injusticias. En otras palabras, el respeto a la dignidad humana no se da abasto con el solo ejercicio intelectual, ya que mientras no se dé igual valor a toda vida humana, el saber, la prudencia o la vida buena de las que hablaban estos filósofos, caía en la contradicción, convirtiendo estos conceptos en cualidades vacías que solo a unos pocos les concierne y les son comunes.

Avanzando un poco más en la historia, entre el siglo 323 a.C y 31 a.C, llegamos a la filosofía helenista. Con los filósofos de esta corriente, se observa un ideal individualista sobre cómo hay que vivir para alcanzar la felicidad; aparece una desconexión con la vida política y se busca, por medios individualistas, llegar a ese estado. Entre ellas, podemos destacar el estoicismo, que intenta alcanzar la felicidad a través de la renuncia a todos los placeres, o el hedonismo, que busca la felicidad mediante la satisfacción de esos placeres. Es decir, hay varios caminos para lograr la felicidad, pero todos dependen del esfuerzo individual para alcanzarla. Si bien, la felicidad es un valor que las personas buscan en su vida, me parece riesgoso considerar que solo con el esfuerzo individual se puede lograr. Desentendernos del resto del mundo a largo plazo puede conducir a vivir en grupos aislados que no tienen la capacidad de comunicarse entre sí. En tanto compartamos un mismo planeta, es responsabilidad de las personas organizarse para poder convivir. Si la felicidad no descansa en la dignidad y los derechos humanos puede convertirse en un pretexto para la opresión.

En contraste con las éticas que asumen una visión virtuosa del ser humano, encontramos la filosofía de Thomas Hobbes, ya en el siglo XVII. Esta perspectiva resulta relevante, porque mientras unas defienden la capacidad virtuosa del ser humano y Hobbes sostiene una naturaleza egoísta y conflictiva, ambas posturas pueden derivar en absolutismos que generan injusticias. Para Hobbes, el ser humano carece de autocontrol y de respeto por el otro; su único impulso es la autoconservación y la búsqueda del placer individual, sin importar los medios que utilice para alcanzarlo. Desde esta perspectiva, las personas no poseen la capacidad de convivir en armonía, y, por lo tanto, necesitan ser controlados y sometidos por un poder más fuerte que ellos. De ahí, surge la necesidad de ceder parte de la libertad al Estado, lo que Hobbes denomina contrato social. Este Estado debe ejercer un poder absoluto para garantizar el orden y evitar la “guerra de todos contra todos”. Seguir esta lógica implica pensarnos como seres incapaces de mirar al otro como un fin, sino siempre como un medio. En otras palabras, se niega la empatía, la compasión y la reciprocidad que también nos constituyen como especie.

Si bien, podemos ser agresivos o egoístas, ello no significa que carezcamos de cualidades que favorecen la convivencia.

Es importante reconocer tanto los deseos egoístas como las virtudes que habitan en nosotros; es decir no podemos guiarnos únicamente por visiones parciales, ni desentendernos de nuestras diferencias y necesidades contextuales, porque nos alejan de una convivencia digna. Desde la postura de Hobbes no tenemos más opciones que ser sometidos y controlados, y resulta importante mencionar su perspectiva, porque aún hoy en día muchas personas continúan sosteniendo su forma de vida a partir de esta premisa, lo que lleva a justificar actos crueles hacia los demás, bajo una ideología que se resume en la máxima: “mejor que sufran en tu casa a que sufran en la mía”, como si se tratara de una ley legítima y humana. Negar las actitudes de empatía, es en realidad, una irresponsabilidad que nos encierra en una aparente comodidad, al no exigirnos pensar en formas más amables de convivencia. Y se menciona “aparente” porque al no comprometernos con ello, nos dejarnos invadir por la paranoia y el miedo, sentimientos nada fáciles de soportar.

Otra de las éticas que se considera relevante discutir por su complejidad, es el utilitarismo, ya que busca incluir a un mayor número de personas en el bienestar social. Surge en el siglo XVIII con Jeremy Bentham y lo continúa desarrollando John Stuart Mill. Su principio central es el bien de la mayoría: aquello que resulta útil y produce felicidad para la mayor parte de la población, se considera correcto, mientras que las acciones orientadas a reducir el dolor y sufrimiento de los demás son moralmente válidas. En este sentido, las acciones individuales deben evaluarse pensando en el daño o beneficio que puedan provocarles a otros.

Al parecer es una postura que intenta establecer principios comunes que atraviesen a todas las personas, y, que en ese sentido se distancia del individualismo, la opresión y elitismo antes mencionados. Aquí las leyes deben articular los intereses públicos con los privados, con el fin de salvaguardar el bien común. Mill, además, plantea que hay placeres que tienen más valor y son los que debemos esforzarnos

por cultivar, como los intelectuales y morales por encima de los físicos. Según él, fomentar la autonomía a través de la educación, contribuye a formar personas capaces de interiorizar los intereses de los demás en sus propias acciones.

Puede considerarse que esta propuesta abarca más dimensiones de vida humana, pues incorpora a los otros en la toma de decisiones individuales y promueve una consciencia colectiva basada en la responsabilidad. Asimismo, concibe la educación como parte fundamental para el cultivo de las virtudes y prácticas morales que permitan convivir con armonía y felicidad. Cabe reconocer, además, que se trata de un esfuerzo por responder a la complejidad de la vida social con miras a respetar al mayor número de personas lo cual ya constituye un logro significativo. No obstante, “la mayoría” no incluye a todos, y desde esta lógica pueden justificarse actos violentos en contra de las minorías que no caben en esos estándares de bienestar. Ser parte de una minoría no implica dejar de ser sujetos de derecho; por ello, aunque el utilitarismo es una propuesta que parece funcionar, contiene implicaciones que son incompatibles con los derechos de todas las personas.

En definitiva, los pensadores han hecho grandes esfuerzos por concebir cómo debemos orientarnos para vivir juntos; aunque, como se ha podido analizar, no es una tarea sencilla. Algunas posturas privilegian solo a ciertos grupos; otras, aunque buscan impartir justicia, muchas veces caen en el absolutismo. Todas en mayor o menor medida dejan huecos por donde se filtran la crueldad, la injusticia y la violencia. De ahí la importancia de seguir reflexionando desde la ética, no partiendo desde cero, sino considerando las ideas y prácticas desarrolladas a lo largo de la historia, con el fin de construir herramientas que nos ayuden a pensar el presente. En este sentido, se coincide con el planteamiento de Adela Cortina (1986) ya que, si bien no podemos pensar en una ética estrictamente universal, sí podemos partir de principios mínimos compartidos por toda la humanidad:

Por eso algunos éticos nos hemos refugiado humildemente en una ética de mínimos, y nos limitamos a decir a nuestros oyentes y lectores: al decidir las normas

que en su sociedad van a regular la convivencia, tenga en cuenta los intereses de todos los afectados en pie de igualdad, y no se conforme con los pactos fácticos, que están previamente manipulados, y en lo que no gozan todos del mismo nivel material y cultural ni de la misma información; porque –por decirlo con John Rawls– usted está convencido de la igualdad humana cuando habla en serio sobre la justicia; o cuando ejecuta actos de habla con sentido, por decirlo con la ética discursiva; haga, pues, del respeto a la igualdad una forma de discurso normativo y de vida (Cortina, 1986 p. 139).

En definitiva, un principio fundamental que nos atraviesa a todos es la necesidad de ser cuidados. Para que una persona desarrolle las características que nos definen como humanidad, requiere ser sostenida mediante alimento, cariño y sentido de pertenencia hacia un grupo social. El cuidado siempre proviene de otro: estamos íntimamente en relación con los demás y no podemos reconocernos como humanos si antes no hemos sido reconocidos por un semejante. Somos tan vulnerables, que nuestra vida no sería posible si no hay quien nos alimente y sostenga. Por ello, un principio que debe salvaguardarse y guiar nuestras acciones, es la capacidad de cuidar en condiciones de igualdad, justicia y libertad.

2.2 El legado de la historia: aportes de la ética evolutiva

Todas las personas que habitamos el mundo, independientemente de la actividad que realicemos, estamos aquí porque en algún momento alguien nos cuidó (Tronto, 2024). Más allá de la calidad del cuidado recibido, este fue un factor determinante para nuestra supervivencia y desarrollo.

Saber de nuestra propia historia, constituye también una responsabilidad de cuidado que debemos asumir ¿podemos hablar de una ética natural? Como animales que formamos parte de este planeta somos el resultado de un proceso evolutivo que merece ser reconocido. Diversos antropólogos y primatólogos han estudiado las conductas morales de nuestros antepasados desde *Homo erectus* y *Homo habilis*, hasta especies como el *Australopithecus*. Las evidencias recopiladas, sugieren que la cooperación, empatía y cuidado, nos ha acompañado desde hace

al menos dos millones de años, funcionando como estrategias fundamentales para la preservación de nuestra especie.

Valorar nuestra naturaleza primate es un punto de partida para reflexionar sobre posibles escenarios en la convivencia social que nos permita preservar la cooperación y aspirar a formas de vida más dignas. El primatólogo Frans de Waal nos invita a observar el comportamiento de nuestros parientes más cercanos, los chimpancés, como una vía para acercarnos a nuestra naturaleza y reconectar con modos de relacionarnos que hemos dejado atrás al considerarnos exclusivamente racionales o civilizados.

De Waal cuestiona la llamada “teoría de la capa” que ha dominado la visión tradicional de la moral humana. Ésta sostiene que somos esencialmente competitivos, egoístas y violentos y que la moral es una construcción social destinada a controlar nuestros instintos. Según esta teoría la moral no surge de manera natural, sino que es un mecanismo de control: si no existieran normas o castigos cada vez que tuviésemos oportunidad de robar, transgredir o violentar, lo haríamos sin pensarlo.

Por el contrario, De Waal defiende que la moralidad está profundamente arraigada a nuestros instintos sociales (De Waal, 2006). Somos empáticos por naturaleza, y esta capacidad ha sido clave para sobrevivir. La empatía, nos permite relacionarnos bajo códigos morales que ayuden a nuestra especie a responder colectivamente a los peligros. Así los códigos morales emergen como una adaptación evolutiva que favorece la cohesión y cooperación dentro del grupo.

Diversas investigaciones respaldan esta idea. Por ejemplo, en un estudio con niños de entre 6 y 24 meses de edad llamado *Children’s Empathy Responses and their Understanding of Mother’s Emotions* — Tully, Donohue & Garcia (2014), se observó que muchos de ellos reaccionaban con consuelo al ver a sus familiares mostrar tristeza ante ellos. Esto sugiere que la empatía se desarrolla mucho antes que la internalización de las reglas morales específicas de una comunidad, pudiendo indicar un carácter innato.

Este rasgo también se manifiesta en otras especies primates. Un experimento con monos Rhesus, demostró que al asociar la obtención de alimento con el sufrimiento de un compañero -quien recibía una descarga eléctrica-, los monos dejaron de alimentarse, con tal de no provocar dolor a los demás. Este comportamiento refleja empatía que no se basa en castigos o recompensas, sino en el reconocimiento del otro.

En primates como los bonobos, por ejemplo, se han observado conductas más complejas que sugieren un cierto nivel para identificar la perspectiva del otro (De Waal, 2006). Es decir, hay un componente cognitivo más elaborado que les permite identificar las intenciones o necesidades de sus congéneres. Un caso ilustrativo es el de Kuni, un bonobo hembra que atrapó un ave. Ante esta situación, su cuidador le pidió que la liberara. Ella obedece y subió a lo más alto de un árbol y la lanzó hacia arriba. Desafortunadamente, el pájaro no pudo volar por lo que Kuni procedió a cuidarla durante un tiempo. Este gesto muestra que la bonobo no solo percibió que el ave no se desplazaba de manera distinta a ella, sino que intentó ayudarla en base a esa diferencia

Este tipo de ejemplos nos permite reconocer, ciertos comportamientos que tenemos los primates de manera natural. Parece algo intrínseco a nosotros, que nos impulsa a sentir y reconocer al otro como parte de nuestro grupo, y que lo que le pase, nos afecta a tal grado que intentamos ayudar. Sin embargo, también es necesario admitir que la violencia también habita en nosotros. Precisamente por ello, es necesario aprender de quienes nos rodean, ya sea para reencontrarnos con nuestra parte más empática o para construir sistemas de relaciones más pacíficas que minimicen el sufrimiento de los seres vivos.

Además de la empatía, también se han documentado conductas de reciprocidad en los primates. Esto implica un reconocimiento por las acciones realizadas en beneficio de otros. Por mencionar alguno, tenemos el acicalamiento entre los chimpancés: se ha observado que comparten su comida con aquellos que los han acicalado previamente, lo cual indica que consideran la labor de los otros y tienden a recompensarla.

Apreciar estos comportamientos en los primates, nos lleva a pensar la moralidad como parte de la naturaleza humana, más que un recurso externo para controlar los impulsos violentos (De Waal, 2006). En este sentido, teorías como de la capa, implica asumir que toda forma de imposición moral puede resultar igual de violenta que los instintos que pretende suprimir. En contraste, tanto en los primates como en niños humanos, encontramos gestos espontáneos de amabilidad y cooperación motivadas por emociones genuinas.

De acuerdo con De Waal (2006), es probable que la moralidad haya evolucionado a partir de las interacciones entre grupos que, con el tiempo, pasaron de ser pequeños a relativamente grandes. Este cambio hizo que los conflictos fueran más complejos y que, en consecuencia, las resoluciones también fueran más sofisticadas. Así, a medida que los grupos crecían, se fortalecería el sentimiento de comunidad se fue desarrollando cada vez más, toda vez que de ello dependía su sobrevivencia.

La evolución, señala De Waal, no siempre responde a la idea de *la supervivencia del más fuerte*. Más bien, favorece a quienes logran adaptarse, aunque estas adaptaciones no hayan requerido de la fuerza o violencia, sino que hay otras formas de hacerle frente a la adversidad. Existen otras formas de superar la adversidad: como la cooperación, la reciprocidad o el altruismo también son estrategias exitosas (De Waal, 2006).

Hay que reconocer que nuestra herencia evolutiva como seres sociales, nos dotó de las capacidades para la reflexión y resolución de problemas, nos permite repensarnos como especie. No somos tan malos y destructivos como a veces sugiere la historia marcada por guerras y conflictos. Gracias a la empatía y amabilidad, podemos anteponer las emociones a los intereses egoístas. Como formas naturales de interacción, estas capacidades nos permiten crear música, pintura o amistades. Cuidar nuestra naturaleza primate, es también una responsabilidad ética que nos compete a la humanidad.

2.2.1 El cuidado y la organización social en la evolución humana. El antropólogo Christopher Boehm ha realizado varios estudios en comunidades de

cazadores- recolectores que, se cree viven de manera similar a nuestros ancestros de hace aproximadamente 45 mil años. A partir de estas investigaciones y junto a los avances en paleontología, es posible inferir formas de organización social que promovieron comportamientos prosociales en el género *Homo*. Boehm sostiene que nuestros antepasados desarrollaron sistemas de control social que influyeron no solo en sus relaciones, sino también, en la evolución genética, favoreciendo el desarrollo de la conciencia, así como tendencias hacia la generosidad y altruismo.

El control social surgió en el contexto de la vida grupal, con el objetivo de asegurar el acceso al alimento y seguridad. En un inicio, la organización era jerárquica; sin embargo, con el tiempo, esta estructura dejó de ser funcional, ya que solo beneficiaba a unos cuantos. En contraste, la cooperación ofrecía mayores posibilidades de éxito, especialmente en habilidades como la caza de animales. Como consecuencia, los recursos obtenidos, se repartían entre todo el grupo. No obstante, existían individuos oportunistas que sin colaborar exigían una parte o intentaban obtener más de lo que les correspondía. Estos comportamientos amenazaban la supervivencia del grupo, al generar peleas y agresiones.

Ante estas amenazas, el castigo social, se consolidó como una estrategia para regular el comportamiento. Quienes eran sorprendidos robando podían ser exiliados, golpeados o incluso asesinados. Poco a poco estas reglas dejaron de depender únicamente del miedo al castigo ya que fueron internalizándose. Así, la conciencia colectiva emergió como un mecanismo de autocontrol, donde el vínculo con el grupo generaba culpa ante las trasgresiones, inhibiendo los impulsos egoístas.

La transición a sociedades igualitarias dio origen a lo que Boehm denomina reciprocidad indirecta: compartir sin esperar una recompensa inmediata, con la confianza que en el futuro se recibirá ayuda en caso de necesidad. Esta capacidad fue decisiva para la supervivencia en condiciones de vulnerabilidad.

Una anécdota relatada por Boehm ilustra este concepto. En la ex Yugoslavia observó como un grupo de camioneros compartían el alimento. Al finalizar sus comidas en un restaurante, siempre había alguien que, con orgullo se ofrecía a

pagar la cuenta de todos. Más adelante en una tribu alejada de la ciudad, Boehm identifica que las costumbres de los camioneros tenían orígenes más antiguos. En esta tribu, existía un ritual que consistía en que una sola persona compartía su tabaco con todos los demás, sin esperar ser recompensado. Estas prácticas, básicamente se basan en la confianza de que el sistema de reciprocidad indirecta funciona y está en continuo movimiento.

No obstante, esto no implica que los humanos somos generosos de forma ilimitada. Estas conductas también responden a necesidades de supervivencia. Si en momentos de escasez el coste de ayudar es demasiado alto, es probable que este tipo de comportamientos disminuyan. Por ello, es necesario reconocer que albergamos tanto tendencias prosociales, como mecanismos de autoprotección. No se trata de idealizarnos, pero tampoco de condenarnos.

Desde la perspectiva de Boehm, los orígenes de la moral se dieron de forma gradual a lo largo de miles de generaciones, a consecuencia de la selección natural, que favoreció los genes cooperativos. La internalización de las normas morales y la predisposición genética, facilitaron el desarrollo de emociones como la vergüenza: una señal de que existe algo en nosotros que nos lleva a seguir las reglas, y, que al transgredirlas nos invade un sentimiento desagradable.

Factores como las condiciones ambientales, interacción social y el azar también han contribuido al desarrollo de estas tendencias cooperativas y altruistas. En este sentido, resulta urgente reflexionar en las condiciones en las que nuestros entornos se encuentran. Vivimos en sociedades con cada vez menos espacios naturales, vínculos interpersonales frágiles y altos niveles de impunidad lo cual favorece comportamientos oportunistas, genera desconfianza y debilita el sentimiento de comunidad. En momentos de crisis, austeridad y peligro, emergen conductas más defensivas, lo cual interfiere con nuestra capacidad de ayuda. De ahí la importancia de retomar y construir condiciones de vida que propicien el altruismo, si es que queremos asegurar la continuidad y bienestar de nuestra especie.

2.2.2 La cooperación en el cuidado de las infancias como factor crucial para el desarrollo de la empatía. Sarah Blaffer, antropóloga y primatóloga, centra sus investigaciones en la aloparentalidad humana. Sostiene que esa práctica fue decisiva en el desarrollo de la empatía, y que esta, a su vez, sentó las bases para la evolución del *Homo sapiens*. El cuidado cooperativo de las crías permitió que los grupos aumentaran su tamaño, ya que las madres podían apoyarse en otros cuidadores para atender a los hijos mayores, mientras se enfocaban en los recién nacidos o en la búsqueda de alimento.

Esta forma de crianza implicaba que tanto los bebés como los cuidadores desarrollaran la capacidad de leer las expresiones faciales, lo que facilitaba una atención más eficaz a las necesidades infantiles. Por su parte, los bebés aprendían a generar respuestas emocionales que promovieran la cercanía afectiva, reforzando así el vínculo y la responsabilidad de cuidar incluso a crías que no eran propias.

Dado que los seres humanos nacemos con un alto grado de inmadurez, somos dependientes por un largo periodo de tiempo. Esta vulnerabilidad extrema habría dificultado la subsistencia en soledad, pero la crianza compartida aumentó nuestras probabilidades de supervivencia. Además, posibilitó una infancia más prolongada, lo que a su vez favoreció el desarrollo de cerebros más grandes y complejos (Blaffer, 2009). En otras palabras, sentó las condiciones necesarias para el surgimiento de la inteligencia humana.

Blaffer se pregunta por qué los humanos desarrollamos habilidades sociales más sofisticadas que otros primates, como los chimpancés, con quienes compartimos muchas capacidades cognitivas. Su hipótesis es que esta diferencia se debe precisamente a la aloparentalidad: la necesidad de vincularse con múltiples cuidadores estimuló la evolución de formas más complejas de interacción social.

Frente a esto, cabe preguntarnos cómo afecta hoy el abandono de estas prácticas cooperativas. Actualmente, es común observar infancias marcadas por altos niveles de ansiedad y dificultades en el autocontrol. A menudo, estos niños provienen de contextos con vínculos frágiles con sus cuidadores, una condición que en psicología

del desarrollo se denomina apego desorganizado (Bowlby, 1989). Esta forma de apego puede llevar a una escasa o nula empatía hacia los demás, e incluso estar vinculada a rasgos psicopáticos. El resultado son adultos con tendencias violentas, que reproducen entornos igualmente violentos, generando un círculo vicioso que afecta tanto a las infancias como a toda la sociedad.

En este sentido, es fundamental analizar las condiciones de vida que estamos generando. La crianza cooperativa practicada por nuestros antepasados nos permitió desarrollar cualidades humanas esenciales, como la empatía, la cooperación y la sensibilidad hacia los demás. No obstante, estas capacidades podrían debilitarse o incluso desaparecer si continúan expandiéndose las lógicas individualistas del mundo neoliberal. Recuperar el sentido colectivo del cuidado es, por tanto, una tarea urgente si aspiramos a un futuro más humano.

2.3 Principios de la ética del cuidado

Un aspecto central para adentrarnos en la ética del cuidado es comprender qué significa cuidar. De acuerdo con Victoria Camps, en *Tiempos de cuidados*, la acción de cuidar se acompaña siempre de una disposición y una actitud (Camps, 2021). Cuidar implica tener tiempo para preparar alimentos, lavar ropa o arrullar a un bebé; también exige la disposición a atender y aprender las necesidades de los demás, y se encuentra atravesado por emociones como la preocupación, el amor, la alegría o el miedo. Cuidamos a otros no solo porque sabemos hacerlo o porque lo consideramos una obligación, sino también porque así lo deseamos. En este sentido, cuidar es una práctica que, más que a principios o normas abstractas, obedece a las condiciones contextuales y relacionales en las que se ejerce (Camps, 2021).

Ahora bien, no todas las personas partimos de las mismas condiciones para ejercer el cuidado: no siempre se cuenta con el tiempo, la competencia o la disposición emocional necesarias. Además, la responsabilidad de cuidar no se asume en igual medida por todos; con frecuencia se relega solo a unas cuantas personas, en su mayoría mujeres. Es precisamente en esta desigualdad, donde la ética del cuidado

pone el acento. Todos somos agentes de cuidado, pero no todos lo recibimos ni lo brindamos de manera justa. De ahí la importancia de regirnos bajo una ética orientada a buscar que las condiciones sociales posibiliten el ejercicio equitativo y pleno del cuidado.

Como hemos revisado en apartados anteriores, los ideales éticos a los que se ha aspirado a lo largo de la historia suelen describir un ser humano abstracto guiado por su capacidad racional. Además, se asume que estos principios racionales encierran en sí mismos la solución ante cualquier circunstancia, ya que se conciben como universales y suficientes para dar respuesta a toda condición de índole contextual. Algunas de las virtudes que se espera que posean las personas, son la autonomía, la justicia y la libertad, concebidas como logros que se alcanzan desde la individualidad. Esta visión, supone en cierto modo, que el ser humano está aislado de su contexto, sin influencia de las condiciones sociales en las que vive; asimismo sin que el dolor, alegría o pasión, sean parte de su consciencia al momento de tomar decisiones.

En contraste, la ética del cuidado reconoce que las personas no somos únicamente seres racionales, sino que contamos con otras dimensiones que también orientan nuestra vida. Entre ellas se encuentra la vulnerabilidad y la dependencia, tanto físicas como emocionales, que nos sostienen y nos permiten vivir. En otras palabras, antes de ser estudiantes, políticos o trabajadores responsables y competentes, somos sujetos necesitados de protección y atención. Tratar de esconder o invisibilizar esta condición, porque contradice los valores de la autonomía, no la hace menos real ni menos necesaria. Por ello la ética del cuidado insiste en reconocer la vulnerabilidad como un valor fundamental que debe guiar nuestras acciones.

La ética del cuidado se va construyendo a la par que las éticas aplicadas (Camps, 2021), las cuales buscan centrarse en problemas y personas concretas. En este sentido, se distancian de la visión de un ser humano abstracto, que actúa solo en condiciones ideales y que no describen realidades más complejas. Las éticas

aplicadas consideran que las circunstancias son diversas, y que las razones que orientan nuestras acciones no siempre responden a un ideal de vida, sino a las situaciones específicas a las que cada persona tiene que hacer frente. Comprender y validar esas razones es tarea de la ética aplicada.

Además de valorar el contexto y las necesidades específicas de cada grupo social, la ética del cuidado reconoce el valor relacional de la condición humana. En otras palabras, actuamos según la manera en la que nos vinculamos con nuestro entorno. No todos podemos responder desde los mismos principios, porque nuestro medio nos exige respuestas distintas y no por ello nuestras acciones dejan de ser moralmente correctas. Las decisiones que tomamos también incluyen las necesidades de los demás, que no son las mismas todo el tiempo y ello también nos atraviesa y afecta cuando decidimos actuar de una u otra manera.

2.4 Los componentes del cuidado desde la propuesta de Joan Tronto

Tronto, en *Democracia y cuidado* (2024) argumenta que el cuidado, que tradicionalmente ha sido considerado parte de la vida privada, hoy ya no se encuentra en los hogares. Las condiciones económicas y exigencias sociales lo han desplazado a otros sectores, en muchos casos al mercado, por ejemplo, a través de escuelas de tiempo completo o clases extracurriculares. Hoy se demanda trabajar más para sostener estilos de vida impuestos por una sociedad neoliberal. En este contexto, los adultos a cargo de los hogares se ven obligados a recurrir a agentes externos que cuiden a sus hijos, que hagan la limpieza o preparen los alimentos. Sin embargo, ¿el mercado puede realmente cuidar?, ¿qué tipo de cuidado ofrece? y ¿el mercado puede hacerse cargo de la parte afectiva que involucra el cuidado? De acuerdo con la definición que hemos adoptado de Fisher y Tronto (1990), no es posible. Los afectos surgen en relación con los semejantes; los productos o servicios podrán suplir ciertas funciones, pero no generar el vínculo humano. Por ello, Tronto (2024), insiste en reformular las condiciones de cuidado que necesitamos hoy, las cuales no se darán solo desde el ámbito doméstico ni del mercado, sino desde una política democrática que asigne responsabilidades colectivas para el cuidado.

Siguiendo esta línea, llevar el cuidado al ámbito político democrático (Tronto, 2024) permitirá que se lleve a cabo en mejores condiciones para todas las personas y, al mismo tiempo que la democracia se ejerza de una manera responsable y activa. Al respecto Tronto señala: “ningún Estado puede funcionar sin ciudadanos producidos y reproducidos mediante el cuidado” (Tronto, 2024, p.73). Desde esta premisa, el Estado también es responsable de las condiciones en las que se brinda el cuidado, por lo que no podemos seguir sosteniendo que corresponde únicamente al ámbito privado. Dado que todas las personas son relacionales, vulnerables y frágiles, y a lo largo de la vida necesitan cuidados y también lo otorgan, el cuidado debe entenderse como un valor público (Tronto, 2024).

Tronto propone una definición de cuidado que ya se ha mencionado; además, plantea cuatro componentes prácticos y democráticos que permiten garantizar un cuidado en condiciones de igualdad. En primer lugar, preocuparse por, es decir, poner atención en las necesidades de las personas concretas, considerando su contexto social, condiciones de salud o las redes de apoyo con las que cuentan. En segundo lugar, cuidar de, lo cual implica asumir la responsabilidad. Reconocer nuestra participación en el cuidado es fundamental: seamos padres de familia, directores de escuela, gobernantes o empresarios, todos tenemos un papel que desempeñar y es vital que se cumpla. El tercer componente es administrar cuidado, que consiste en la práctica misma, es decir en llevarlo a cabo. Por ejemplo, que una empresa considere horarios flexibles para las personas con hijos, que los funcionarios públicos aseguren que las empresas cumplan con disposiciones de protección a los cuidadores, o que las personas responsables del cuidado de enfermos y adultos mayores reciban asistencia adecuada. El cuarto lugar es recibir cuidado, que se refiere a evaluar los efectos del cuidado: determinar si lo otorgado tuvo un resultado idóneo para quienes lo recibieron, y en caso contrario, introducir los cambios necesarios para mejorar su calidad. Este componente puede estar en constante actualización, ya que las necesidades de los individuos, grupos y naciones se transforman de manera continua.

Un último componente identificado Joan Tronto, que ella sitúa en un lugar un poco diferente a los cuatro anteriores, -esto último por considerarlo más específico al cuidado democrático-, es lo que denomina concuidar, es decir, cuidar con libertad, justicia e igualdad. El cuidado no se puede ejercer de manera unilateral; por ejemplo, a las mujeres se les ha asignado históricamente el rol de cuidadora, sin que ellas mismas sean receptoras del cuidado. Esta asimetría genera desigualdad, desgaste físico y emocional de quienes asumen esta tarea perpetuando las desigualdades de género. Por ello el cuidado debe entenderse siempre como recíproco. De ninguna manera puede ser impositivo ni coercitivo, de ahí la necesidad de resguardar su valor político, el cual atraviesa los componentes anteriores. Sin una gestión democrática el cuidado no puede ejercerse desde la horizontalidad: cuidar al ser humano concreto es tan importante como cuidar el ejercicio de una democracia solidaria.

2.4.1 Preocuparse por. Este aspecto de la preocupación activa es esencial. Tronto y Fisher lo formulan de manera clara: “¿cómo preocuparse por algo que ni siquiera notamos?” (Fisher, Tronto, 1990 p. 42). Prestar atención es el primer paso para cuidar; desarrollar la capacidad de mirar y escuchar lo que hasta ahora se ha ignorado. A manera de ejemplo podemos escuchar el relato de uno de los adolescentes entrevistados “Tengo miedo de recaer, que me vuelva a dar un ataque de pánico, tengo la obsesión de tener que hacer todo perfecto y eso es tan cansado y angustiante” Marcos 17 años. En este sentido, preocuparse por, implica darse el tiempo de conocer y escuchar al otro. Algunos adolescentes manifiestan emociones sumamente complejas que los abruman y, en ocasiones los paralizan. Las crisis de pánico, por ejemplo, son expresiones de angustia que actualmente son muy comunes entre los adolescentes y resultan insostenibles cuando no se cuenta con las herramientas para afrontar lo que se vive. Mientras algunos jóvenes necesitan contención emocional y espacios de escucha, otros requieren espacios de actividad física y recreación para tramitar lo que les ocurre. No todos los adolescentes expresan ni procesan sus emociones de la misma manera; por tanto, nos toca a los adultos identificar esas demandas desde la empatía y la responsabilidad.

En casos como el de Marcos los adultos solemos encontrar la respuesta en un profesional de la salud mental –una ayuda fundamental-, pero no suficiente. La ética del cuidado nos invita a preguntarnos ¿qué condiciones sociales, familiares, escolares o culturales alimentan este padecimiento? Marcos no creció solo, ni aislado de un estrato social; por el contrario fue moldeado por un contexto, lleno de exigencias e ideales a seguir, que puede llegar a ser angustiantes, porque tal vez no se ajuste a sus deseos y necesidades particulares. Considerando lo anterior, un terapeuta puede proporcionar herramientas muy valiosas, no obstante, los síntomas no emergen del vacío. Son resultado de las distintas relaciones en las que estamos conectados y contruidos. Cuidar también implica reflexionar sobre ideologías y obligaciones que delegamos a los más jóvenes. En ocasiones estas ideas no contribuyen al desarrollo de su personalidad o a relacionarse asertivamente con los otros. Esto implica, que también somos responsables de esos síntomas y tendremos que acompañar desde varios lugares y con diferentes acciones.

De ahí la importancia de las políticas públicas que nos permitan delegar y asumir la responsabilidad ¿Cómo aprender a mirar? ¿existe alguna manera de mirar bien? Una de las muchas maneras de comenzar el cuidado es poner atención en las personas que están a nuestro alrededor y reconocer que todos tenemos necesidades complejas y específicas. “Todos los seres humanos son vulnerables, aunque no en igual modo ni en todo momento” (Tronto, 2020, p.32). ¿En qué condiciones se da el cuidado en las etapas más vulnerables del ser humano?

En América Latina y el Caribe, el acceso al cuidado suele estar condicionado por los ingresos que perciben las familias. La desigualdad limita las oportunidades laborales, profesionales y personales tanto de hombres como de mujeres (Batthyány, 2020). Esta situación genera una sobrecarga de trabajo de cuidados en los hogares, mientras que el Estado queda, en muchas ocasiones, al margen de esta responsabilidad. La población más vulnerable, frente a esta dinámica, son los menores de edad, las personas adultas mayores y quienes enfrentan enfermedades o discapacidades, debido a la dependencia del cuidado de otros.

En México, el cuidado de la infancia se encuentra condicionado tanto por la carga laboral de los padres o tutores como por la infraestructura disponible en los hogares (Sánchez, 2019). Durante la primera infancia - de 0 a 5 años- la dependencia es total, lo que obliga a los cuidadores a implementar diversas estrategias para garantizar el bienestar de sus hijos. Sin embargo, cuando el cuidado está supeditado a las condiciones laborales, suele verse afectado por la inestabilidad de los empleos. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (2025) el 54.8% de la población se sostiene de trabajos informales, los cuales carecen de prestaciones de seguridad social, como el acceso a la salud o el derecho a estancias infantiles que aseguren un cuidado efectivo. En consecuencia, muchas familias deben recurrir al apoyo de otros parientes o conocidos, aunque no todos cuentan con esta red. En tales casos, son principalmente las madres quienes permanecen en casa para cuidar a los hijos más pequeños, lo que provoca un desequilibrio en los ingresos familiares. Si bien existen programas estatales que destinan alrededor de 950 pesos por menor para acceso a guarderías y así facilitar la inserción laboral de las madres, estos excluyen a los infantes menores de un año (Sánchez, 2019). Esta limitación perpetúa la desventaja de las mujeres que, al convertirse en madres se ven obligadas a abandonar el trabajo remunerado, lo que repercute en precariedades del cuidado cotidiano, como el alimento, la atención médica y gastos básicos como ropa o pañales.

Además de las condiciones materiales que requieren los infantes, el cuidado también incide en el vínculo afectivo que establecen con su familia. Dicho vínculo resulta fundamental para generar confianza y seguridad, y constituye - según John Bowlby y su teoría del apego (1989)- una base segura desde la cual el niño puede desarrollarse en el mundo. Para sobrevivir no basta el alimento: se necesita una atención cargada de afecto. En este sentido, la presencia de los padres es imprescindible, pues proporciona los cimientos de la personalidad. El cuidado de la primera infancia es responsabilidad del entorno cercano y, para que tenga un impacto positivo en el desarrollo del niño, debe asumirse de manera colectiva. Solo así al crecer, podrá convertirse en un adulto sensible a las necesidades de los demás.

En la segunda infancia que abarca de los 6 a los 11 años, los niños adquieren cierta independencia y pueden realizar por sí mismos actividades como bañarse, comer o colaborar con algunas tareas del hogar. En esta etapa ingresan a la educación primaria, la cual en México tiene una cobertura amplia; sin embargo, no todas las escuelas garantizan condiciones de seguridad y calidad. Aun así, el cuidado comienza a compartirse entre la familia y la institución escolar. De acuerdo con los datos nacionales, el 97.7% de los niños asiste a la escuela, lo que representa un tiempo en el que los padres pueden dedicarse al trabajo o actividades que puedan ser remuneradas. No obstante, la posibilidad de integrarse a un empleo formal se ve limitada por el horario escolar – generalmente de 8:00 a 12:30 horas en las escuelas públicas a las que acuden la mayoría de la población infantil- pues resulta incompatible con las jornadas laborales de 8 horas. En el 2007 hasta el 2018 se implementó un programa de escuelas de tiempo completo con horarios extendidos hasta entre las 14:30 y 16:00 horas, lo que ofrecía un margen más amplio a los padres para la inserción a un trabajo formal. Estas instituciones además proporcionaban servicio de comedor gratuito, lo cual representó un apoyo adicional a los padres de familia. Lamentablemente, este programa fue eliminado en el 2022, privando a muchos padres del apoyo que representaban estas escuelas.

El siguiente grupo en situación de vulnerabilidad es la adolescencia. Aunque en apariencia las y los adolescentes pueden cuidarse por sí mismo, al menos en el aspecto físico, como se planteó en el primer capítulo, los riesgos continúan presentes y las necesidades del cuidado persisten, aunque se transformen. Diversas situaciones dificultan su desarrollo pleno, entre ellas, las económicas, pues determinan en gran medida la calidad del cuidado recibido. En muchos casos, los jóvenes se ven obligados a abandonar la escuela para poder trabajar y contribuir con los gastos del hogar. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE, 2021), 16.3 mil adolescentes de 12 a 17 años, nunca han asistido a la escuela, en algunos casos por discapacidad y en otros por falta de recursos económicos, lo cual los obliga a salir a trabajar. El abandono de la escuela, ésta al constituir un factor de protección y un espacio de cuidado, expone a las adolescencias a mayores riesgos, entre ellos el consumo de

sustancias. Según la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco (2016-2017), el 6.4% de la población de 12 a 17 años ha consumido alguna droga, registrándose un aumento en el consumo de marihuana respecto a los resultados de 2011. Otro de los riesgos más comunes es el embarazo no planeado. De acuerdo con los datos publicados por el INEGI (2023) a propósito del Día Mundial para la Prevención del Embarazo no Planificado en Adolescentes, entre el 2017 y 2021, se registraron 35.3 embarazos por cada mil adolescentes de 15 a 19 años, y 0.2 por cada mil niñas menores de 15 años. Esta situación vulnera los derechos de niñas y adolescentes, muchas de las cuales se ven obligadas a abandonar la escuela lo cual limita así sus oportunidades de desarrollo pleno.

Otro grupo con situaciones de vulnerabilidad son las personas con discapacidad, aunque como tal no es una etapa en el desarrollo humano, sí es una condición que requiere un cuidado muy específico. Según las estadísticas publicadas por el INEGI (2024) a propósito del Día internacional de las Personas con Discapacidad, en México existen 8.8 millones de personas de 5 años y más que viven con alguna discapacidad. Las necesidades de esta población varían de acuerdo con sus condiciones corporales o mentales: mientras que algunos requieren apoyo total para desplazarse o alimentarse, otras necesitan asistencia mínima para desenvolverse; en todos los casos el cuidado resulta indispensable. Sin embargo, este apoyo recae principalmente en las familias. Muchas madres se ven obligadas a abandonar el trabajo remunerado para atender las demandas de cuidado de sus hijos o familiares.

Actualmente, solo el 30% de la población con discapacidad cuenta con trabajo remunerado. Existen programas destinados a fomentar la inclusión educativa y laboral, además de otorgar apoyos para rehabilitación y atención médica especializada. Estos apoyos consisten en una pensión de 3200 pesos bimestrales y Salud Casa por Casa, que ofrece atención médica a domicilio. Además de que la cantidad otorgada no es suficiente para los costos de tratamientos, no se considera el transporte especializado o calles aptas para su traslado. Asimismo, no se tiene presente un apoyo para el desgaste emocional y físico de los cuidadores, especialmente cuando sus hijos dependen por completo de ellos. Surge entonces

una pregunta ineludible ¿quién cuidará de estas personas cuando los padres ya no puedan hacerlo? La vida cotidiana de las familias transcurre entre la angustia, exclusión y la discriminación. En suma, aunque hay programas de apoyo, estos son limitados y no contemplan de manera integral las condiciones ni el cuidado afectivo que esta situación exige.

Finalmente, tenemos la vejez, otra población vulnerable. Esta etapa se acompaña de representaciones sociales que la devalúan, provocando discriminación y exclusión de la vejez (Batthyány, 2020). Las habilidades cognitivas y físicas pueden comenzar a disminuir, lo que hace necesario el acompañamiento cotidiano. Muchas personas mayores, por condiciones económicas tienen que seguir trabajando, a pesar del dolor o la dificultad que ello les provoque. Algunas incluso viven en situación de indigencia. A pesar de que hay apoyos gubernamentales, como pensiones para adultos mayores, muchas veces no es suficiente para pagar sus gastos básicos.

Además, generalmente en esta etapa, se centra en el cuidado del cuerpo, pero se descuida la necesidad de socializar y seguir siendo parte de la vida y del mundo. Existen centros culturales del INAPAM que ofrecen actividades educativas, culturales y recreativas para los adultos mayores, sin embargo, hoy en día solo existen 4 centros y únicamente en la Ciudad de México. Es deber de los adultos más jóvenes, proporcionarles espacios de pertenencia. Un primer paso es dejar de asociar la vejez con la inutilidad o la espera de la muerte (Batthyán, 2020) y comenzar a reconocer su lugar y su aportación a la historia como su valor presente.

Cada etapa y población requiere cuidado, las demandas cambian, pero la vulnerabilidad es constante. La presencia para acompañar, colaborar o asistir, se requiere a lo largo de la vida. La dependencia a los demás es inherente en el ser humano y por ello el cuidado también. Esto implica aprender a cuidar y transmitir en cada generación el valor de las personas.

Y para que lo anterior se pueda llevar a cabo, es necesario reconocer los espacios donde se comparte el cuidado por ejemplo la escuela y las instituciones de salud. Se requieren instancias de protección y cuidado, ya que el descuido tiene raíces

sociales, económicas y políticas que deben ser reconocidas y abordadas desde un ámbito público que permitan descentralizar el cuidado de las mujeres y las familias (Tronto, 2024).

En este sentido, la escuela es un espacio crucial para el desarrollo de las personas; aprendemos a socializar, adquirir nuevas perspectivas y conocimientos básicos para la vida. Las escuelas como un factor de protección son indispensables para el cuidado de las personas. No obstante, muchas veces la escuela es vista como un espacio de competencia, donde los afectos y problemáticas personales no tienen cabida. Se piensa que el intelecto tiene que separarse del afecto, lo cual constituye un descuido, ya que estas creencias sitúan a los alumnos como seres desvinculados de su contexto, sumidos en la homogeneización e invisibilizan sus necesidades particulares.

En algunas escuelas, a través de cambios en el currículo, poco a poco se han ido integrando componentes socioemocionales que ayudan a que los estudiantes adquieran herramientas para la gestión de sus emociones. Sin embargo, estas materias, se implementan como áreas aisladas y no integradoras. En este sentido, parece que el cuidado de las emociones se brinda solo en ciertos lugares y bajo ciertas circunstancias, asumiendo que las demás actividades cotidianas, se viven sin emociones.

Además de las dificultades en cuanto al cuidado emocional, se observa la centralización del cuidado en las familias (Esquivel, 2012), lo que resulta en una falta de responsabilidad por parte de las escuelas respecto a su papel en la formación de personas. Se escuchan frases, como: “eso viene desde casa” o “eso es problema de los padres”. Parece que, en muchos casos, no se tiene claridad sobre dónde, quién y qué le corresponde a cada parte. Y es que, para muchos es complicado asumir el compromiso por situaciones que no se logran comprender a profundidad.

En las escuelas algunos profesores consideran que su única responsabilidad es enseñar su materia, mientras que otros se esfuerzan por mirar a los alumnos como personas con una historia, no solo como una calificación. Las ideologías y prácticas

de cuidado que tienen los profesores también influyen en las tareas que están dispuestos a asumir. Los docentes también enfrentan contextos de descuido para el ejercicio de su profesión, entre salarios bajos, la falta de infraestructura adecuada para sus clases, exigencias administrativas adicionales, y una excesiva cantidad de alumnos que atender. Muchos de los profesores están estresados, en condiciones sociales precarias y con poco espacio para el cuidado de sí mismos. Estas son razones suficientes para comprender que el cuidado requiere condiciones políticas para su ejercicio. Una escuela que cuida a sus maestros tendrá más probabilidades que estos cuiden a sus alumnos, y que estos últimos aprendan a cuidar. Una escuela que ejerce sus objetivos con responsabilidad es una escuela que no delega todo a la familia y contribuye al cuidado como centro de la vida.

Las instituciones de salud también son un espacio fundamental para el aprendizaje del cuidado, no solo del físico, sino también de la salud mental. La salud repercute en las actividades de la vida cotidiana: el trabajo, los estudios, el cuidado de los demás, entre otras actividades. El fomento al cuidado también es responsabilidad de las instituciones de salud. El ejercicio de este tipo de cuidado también se manifiesta en condiciones materiales y administrativas que aseguren una atención digna para sus usuarios. La salud pública, en muchos casos, resulta insuficiente para brindar atención oportuna y de calidad para las personas. Muchas veces se exige a los médicos cubrir jornadas de trabajo sumamente largas. En este sentido, una institución encargada del cuidado tampoco cuida a sus médicos. Faltan materiales, no hay atención pronta debido a la gran cantidad de personas por atender.

Las instituciones de salud también merecen leyes que las protejan para que puedan proteger y asumir su responsabilidad en el cuidado de la vida, no como un mero trabajo, sino como un ejercicio que valora a las personas por sobre la economía. Mejorar los estatutos de incapacidad, pensiones y retiros son indispensables para el cuidado digno. Licencias de maternidad y paternidad que prioricen el bienestar del recién nacido y sus padres y no las necesidades de los convenios laborales. Citas médicas que den tiempo de calidad a sus pacientes y no a la cantidad con la

que tienen que cumplir su jornada. Es decir, se necesita trabajar en un cambio ideológico del valor de la vida, pero también en proporcionar la infraestructura necesaria para la atención de la salud.

En conclusión, que las instituciones asuman su responsabilidad en materia de cuidado es fundamental; sin embargo, no pueden lograr este objetivo por sí solas. Requieren de un marco normativo que las respalden y que establezca con claridad las responsabilidades de cada sujeto involucrado en el lugar y momentos adecuados. En palabras de Valeria Esquivel: “Las políticas tienen la capacidad de transformar situaciones de desigualdad, pero también de perpetuarlas o agudizarlas” (Esquivel, 2012, p.28).

2.5 Cuidar de: asumir la responsabilidad de atender las necesidades

La responsabilidad, en el marco de la ética del cuidado se ejerce desde una perspectiva relacional, dinámica, concreta, social y política. Es relacional porque se da en el vínculo entre las personas; dinámica porque no siempre se mantiene en el mismo lugar ni de la misma manera, dado que las condiciones ambientales, sociales y personales cambian; concreta porque se dirige a personas de carne y hueso con necesidades y problemáticas específicas; social porque involucra a instituciones, grupos y personas para el sostenimiento del cuidado; política porque requiere claridad sobre quién ejerce qué responsabilidades y bajo qué condiciones, dónde concluye la responsabilidad de unos y comienza la de otros.

De este modo, se supera la idea de que las acciones competen únicamente a la responsabilidad de quien las ejerce: todos los seres humanos que vivimos en sociedades compartimos responsabilidades, y lo importante es que cada uno asuma su rol relacionado con el cuidado (Tronto, 2024). Así, la definición de responsabilidad parte de un contexto relacional. En palabras de Tronto “si por responsabilidad entendemos una respuesta que nace de una relación existente, entonces esa forma de responsabilidad requiere que la ciudadanía se tome en serio la inclusión” (Tronto, 2024, p.135). En consecuencia, la responsabilidad que posibilita que el cuidado se ejerza de manera efectiva, es en esencia, colectiva.

Históricamente las responsabilidades de cuidado se han configurado de diferentes maneras. En el siglo XIX, se entendían en términos de domesticidad: el cuidado recaía en las familias, y en particular en las mujeres, por lo que la responsabilidad era considerada principalmente personal. Durante el siglo XX comenzó un proceso de profesionalización e institucionalización en el cual el cuidado se comparte con profesionales de la salud o de la educación. Hacia finales del siglo XX y principios de siglo XXI, el cuidado se trasladó en gran medida al mercado, de modo que se convirtió en un bien que se paga. En este esquema la responsabilidad depende de los recursos económicos de cada persona y se mide con base en lo que puedan pagar. Sin embargo, el mercado únicamente ofrece servicios, pero no se responsabiliza, de modo que la responsabilidad sigue cayendo en el sujeto que compra. Así, la responsabilidad continúa percibiéndose como un asunto individual, lo cual permite que otros actores se deslinden de las obligaciones que sí les toca asumir (Tronto, 2024).

Desde la ética del cuidado, se propone una responsabilidad de carácter democrático, donde todos los individuos participen en las decisiones que competen a la sociedad, la comunidad o el grupo de manera que nadie quede exento o aislado. De este modo cada persona tendría claridad sobre las acciones, decisiones y evaluaciones que le corresponde, con el fin de llevar a cabo el cuidado de la mejor manera. La participación colectiva es esencial para evitar que se difuminen las líneas de responsabilidad, pues ello genera desequilibrios en el sostén del cuidado. Si se excluye a quienes deben estar involucrados en la toma de decisiones, se desconocen las condiciones y necesidades reales de tal población; y si las personas se ausentan se pierden de vista las acciones que les corresponden. Todo esto da como resultado, algo que Tronto (2024) denomina irresponsabilidad privilegiada. Es decir, los vacíos de responsabilidad que algunos actores aprovechan para no ejercer su compromiso como agentes democráticos.

Estos huecos muchas veces se legitiman desde el desconocimiento tanto de las propias responsabilidades, como de las de los demás; sin embargo, este desconocimiento no siempre es por falta de acceso a ellas, sino por la falta de

voluntad de saber de aquellos. Es decir, creemos que no nos corresponde saber de las problemáticas ajenas a nuestro círculo de relaciones sociales, o ajenos a nuestra propia vida, sin embargo, esto no es necesariamente cierto.

Existen condiciones estructurales que hacen posible que algunas personas consideren que ciertas responsabilidades no les corresponden – por ejemplo, limpiar o asegurarse si sus hijos tienen ropa limpia – mientras que otras asumen por completo esas tareas. A esta lógica, Tronto (2024), la denomina maquinaria de la irresponsabilidad la cual se vale de la ignorancia o en la falta de voluntad de saber. En este marco las líneas de autoridad se vuelven difusas: no queda claro quién es responsable qué, ni de qué manera, y se toman decisiones políticas, sociales, económicas y culturales en segundo plano (Tronto, 2024) sin que nadie tenga plena conciencia de cómo afectan o benefician a los individuos. Todas estas grietas permiten que la irresponsabilidad sea parte de las condiciones en las que se ejerce la democracia, lo que deriva en la centralización de la responsabilidad en un solo sujeto. Bajo esta idea, si las personas gozan de salud, tienen empleo o alcanzan cierto nivel de bienestar, se considera únicamente resultado de su propio esfuerzo. De este modo, el Estado queda fuera de la ecuación, se exime de las responsabilidades que efectivamente le competen.

Entonces, delegar responsabilidades en una democracia, implica garantizar que el cuidado se ejerza en condiciones de igualdad y justicia, y traducirlo en acciones concretas (Tronto, 2024). A manera de ejemplo, pensemos en una persona con discapacidad: es fundamental precisar, cuál es la responsabilidad del Estado – brindar la infraestructura de salud, terapias de rehabilitación, brindar apoyo tanto monetario como de cuidado a las familias – ; cuál es la del médico –favorecer el desarrollo óptimo de las funciones corporales y cognitivas – ; cuál corresponde a la familia – apoyo físico y emocional – ; y cuál es la responsabilidad personal – aprender a cuidarse, aprovechar las terapias y realizar sus ejercicios indicados. Además, a quienes no tenemos un vínculo cercano con la persona, nos corresponde ayudar, ya sea facilitando su movilidad, respetando los espacios de rampas y

espacios reservados para ellos. En este sentido, la discapacidad no es un asunto privado, sino una responsabilidad colectiva.

La humanidad en su conjunto comparte desafíos y problemáticas que nos exigen una respuesta común. De ahí la importancia de compartir códigos éticos que posibiliten el diálogo (Cortina, 1985) y, a partir de él, desarrollar propuestas que integren un compromiso democrático que nos permita dar respuesta a aquellas problemáticas que nos afectan de manera global: el deterioro ambiental, la dignidad y vida de las personas más vulnerables, o las condiciones de violencia y exclusión. Surge entonces la pregunta ¿quién se responsabiliza de las amenazas universales? Las guerras, la contaminación, el cambio climático o el sufrimiento humano no pueden ser atendidos de manera aislada; nos conciernen a todos y requieren de una acción colectiva que responda a la manera en la que nos vinculamos con el mundo y con todo lo que habita.

En este sentido, la responsabilidad se entiende como capacidad de actuar frente a aquello que nos amenaza, pero también como la posibilidad de imaginar que algo puede ser diferente. En palabras de Hans Jonas: “la responsabilidad es el cuidado reconocido como deber, por otro ser, cuidado que, dada la amenaza de su vulnerabilidad se convierte en preocupación” (Jonas, 1995, p. 306). Esta preocupación, sin embargo, no debe paralizar sino llevarnos a la acción, ya que la vulnerabilidad del otro también es la propia, nos invita a preguntarnos “¿Qué le sucedería a eso si yo no me ocupo de ello?” (Jonas, 1995, p.306). De la respuesta que demos a esta interrogante, dependerá en qué medida nos comprometemos a hacernos cargo de ello.

En conclusión, la responsabilidad nos lleva a actuar de manera concreta y contextualizada frente a las condiciones de injusticia y terror que atraviesan las personas, comunidades y al conjunto de vida en el planeta. Solo el cuidado podrá darnos la oportunidad de vivir de una manera digna, pero para ello es necesario acordar quién es responsable de qué cosa, cómo se lleva a cabo y si eso que se hace es suficiente.

2.6 Administrar cuidado. Ser competente para cuidar

Una vez que se ha identificado qué se necesita, en qué condiciones nos encontramos y qué es preciso hacer o transformar, corresponde tomar la decisión de actuar; es decir, responsabilizarnos de lo detectado. En este punto se trata de llevar a cabo el trabajo real de cuidado (Tronto, 2024). Para ello es necesario saber cuidar, ya que no todas las personas, grupos o contextos requieren lo mismo. Adquirir las competencias necesarias para efectuar el cuidado constituye una responsabilidad de todo ser humano. Con este propósito, resulta pertinente analizar las políticas de cuidado propuestas en nuestro país a fin de valorar en qué condiciones se está otorgando y si se hace bajo la competencia adecuada.

En México, el 25 de septiembre del 2024, se llevó a cabo un foro para consolidar un Sistema Nacional de Cuidados, cuyo objetivo es garantizar la justicia social a poblaciones vulnerables como son niñas, niños y adolescentes, mujeres, personas con discapacidad y adultos mayores. La iniciativa busca reconocer y visibilizar el cuidado como eje fundamental de la vida y por ello plantea llevar acciones a nivel Estado para asegurar que se dé en condiciones de igualdad. El documento titulado Estudios Sobre Sistemas de Cuidados: aportes para la Ciudad de México, justifica esta propuesta mediante datos estadísticos sobre las desigualdades en torno al cuidado, analiza experiencias de otros países de América Latina y subraya la necesidad de establecer un sistema en México que reconozca el cuidado como un derecho humano.

Desde el 2020 se han impulsado algunas iniciativas legislativas en materia de cuidados, aunque muchas no han sido aprobadas, carecen de seguimiento o permanecen suspendidas. Estas propuestas contemplan tres modalidades: pública, privada y mixta. Asimismo, sugieren que el Estado financie las acciones destinadas al cuidado de quienes enfrentan mayor precariedad económica y que exista una colaboración entre instituciones públicas y privadas, compartiendo responsabilidades con las familias.

En la Ciudad de México, la jefatura de gobierno presentó el 11 de agosto del 2025 una iniciativa de Ley del Sistema Público de Cuidados, que implica reformas a la

constitución local con el fin de reconocer el cuidado como un derecho y soporte de la vida, además de visibilizar y erradicar la división sexual del trabajo. Se tiene asignado un presupuesto de 200 millones de pesos para el desarrollo de la infraestructura, con la meta de implementar 200 sistemas y 300 espacios de desarrollo infantil en un plazo de 6 años. El presupuesto también contempla apoyos y programas sociales, pensiones para adultos mayores, construcción de viviendas, becas estudiantiles y apoyos para útiles escolares.

El proyecto contempla también la creación de estancias infantiles con servicio gratuito para infancias de 6 meses a 6 años, casas de día para adultos mayores, centros de rehabilitación para personas con discapacidad, lavanderías populares y comedores comunitarios. Asimismo, se plantea que cada alcaldía desarrolle su propio sistema de cuidados, atendiendo a las particularidades de su población, con la meta de consolidar en un plazo de treinta años un sistema efectivo y de amplia cobertura.

Por otra parte, la Secretaría de las Mujeres presentó la iniciativa Sistema de cuidados para el bienestar en la Ciudad de México, cuyo objetivo es articular programas e iniciativas de ley que promuevan el bienestar y la autonomía de las personas más vulnerables. Dentro de esta propuesta se plantea la creación de un circuito de cuidados diseñado para responder a las necesidades del servicio público mediante la proximidad y accesibilidad a los servicios básicos. La idea es facilitar el acceso a espacios esenciales dentro de un radio reducido de modo que las personas puedan desplazarse en el menor tiempo posible con las menores dificultades.

Las propuestas mínimas de este sistema incluyen que, en las cercanías del hogar exista al menos un centro de educación inicial, un centro comunitario, una escuela de tiempo completo y un servicio especializado para el bienestar de los adultos mayores. Entre las propuestas consolidadas se prevé la instalación de, por lo menos, una unidad básica de rehabilitación para personas con discapacidad, al menos un comedor comunitario y un sendero seguro de vías primarias.

Para responder de mejor manera a las necesidades comunitarias se cuenta con el Mapa de Cuidados de México, que permite identificar espacios de cuidado en los distintos puntos de la ciudad para las distintas poblaciones. Además, esta herramienta permite identificar problemáticas específicas y diseñar estrategias acordes a la realidad de cada población, lo que refleja un esfuerzo por llevar el cuidado en términos de la ética del cuidado.

El documento también detalla las dependencias jurídicas responsables de la gestión y ejecución del cuidado, así como las personas encargadas de coordinar los programas. Además, incluye un plan estratégico orientado a atender las principales problemáticas identificadas: la insuficiencia en la cobertura de servicios públicos y la desigualdad en la distribución de las tareas de cuidado que recaen mayoritariamente en las mujeres. Frente a estas situaciones se proponen diversos ejes estratégicos y líneas de acción tales como: la articulación y expansión de entornos cuidadores – asegurando el buen funcionamiento de los servicios públicos –, la profesionalización y certificación del trabajo de cuidados, la promoción del empleo formal en este ámbito y el impulso de la corresponsabilidad.

En términos generales, existe ya un estudio sobre el Sistema Nacional de Cuidados; sin embargo, todavía no está desarrollado para todo el país. Algunos programas aún están en estatuto de propuesta, mientras que otros ya se están implementando con diagnósticos, planeación y tiempos definidos para su desarrollo. Esto nos habla, de que al menos en la Ciudad de México, si se están generando avances con un seguimiento concreto por población y con presupuesto asignado. No obstante, fuera de esta región aún no se cuenta con un plan claro de extensión a nivel nacional.

Es importante reconocer el valor de que, por lo menos el cuidado se haya posicionado como tema público y se reconozca como un trabajo vital que sostiene la vida social, razón por la cual es una corresponsabilidad entre el Estado y la familia. Sin embargo, la falta de una legislación que establezca metas diferenciadas por entidad federativa revela que el Estado no está asumiendo plenamente su responsabilidad ni prestando atención a las necesidades de la población del resto del país. Existen iniciativas, sí, y es un paso necesario, pero es insuficiente.

2.7 Recibir el cuidado. Evaluar y ajustar el cuidado

Las personas y sus circunstancias cambian, por lo que sus necesidades también lo hacen. En consecuencia, es necesario ajustar las acciones o apoyos que se brindan. Por ello, en el cuarto componente planteado por Tronto (2024), se analiza y escucha la respuesta de quien recibe el cuidado: cómo fue administrado y si resultó suficiente, adecuado y pertinente. Por lo tanto, una vez que se han implementado propuestas de cuidado en una comunidad, familia o institución, es necesario revisar sus efectos e impacto generado. A partir de estos resultados, se deben realizar los ajustes que correspondan para garantizar que el cuidado se lleve a cabo desde el respeto y la igualdad.

Algunos de los programas mencionados en el apartado anterior son recientes y, al no haberse implementado por completo, aún no se cuenta con evaluaciones que permitan conocer su impacto social. Sin embargo, existen otros programas de bienestar social que sí han sido evaluados por el CONEVAL, instancia encargada de evaluar la efectividad de los programas sociales encaminados a la mejora en la calidad de vida de las personas más vulnerables.

Es importante revisar estas evaluaciones para analizar en qué medida se han tomado en cuenta para el desarrollo social de las personas. Para ello, se analizan resultados del 2014 y del 2024. Aunque se trate de programas distintos, todos tienen como objetivo el bienestar social y lo relevante es determinar hasta qué punto los hallazgos obtenidos han sido utilizados para modificar, fortalecer o rediseñar las políticas implementadas

En el comunicado del CONEVAL del 2014, se presentan los resultados de la evaluación del sistema de protección social mexicano, particularmente en relación con la salud, al trabajo y la protección social. De acuerdo con los resultados de esta evaluación la cobertura es mayor que hace veinte años atrás; no obstante, sigue siendo insuficiente y no se distribuye en condiciones de igualdad. Esto se debe a que no se consideran adecuadamente las particularidades de las problemáticas específicas de las personas, lo que deriva en poca o nula satisfacción de sus necesidades mediante los apoyos otorgados.

En esta evaluación, el sistema de protección social se organiza en tres rubros: acceso a la salud, protección en el trabajo y sistema de pensiones. En lo referente al acceso a la salud se identificó un aumento significativo en la afiliación al Seguro Popular entre personas con menores recursos: de 15.7 millones en 2006 a 52.8 millones en 2011. Aunque esta ampliación representa un avance importante en términos de acceso, la atención sigue siendo desigual y no garantiza servicios de calidad que permitan ofrecer un cuidado digno y con impacto positivo en la salud de los usuarios.

En lo referente al trabajo, los apoyos disponibles para personas desempleadas resultan insuficientes para generar un soporte importante en quienes han perdido su empleo. Además, existen pocos recursos que faciliten la compatibilidad entre jornadas laborales y cuidados infantiles lo que afecta especialmente a las mujeres trabajadoras debido a la falta de servicios de guarderías adecuados. En cuanto a las pensiones, también se observa que los apoyos son insuficientes y se distribuyen de manera desigual. Las necesidades de las personas adultas mayores son diversas, pero los programas no consideran estas diferencias al asignar los beneficios, lo que deja a muchos en situación de desventaja para cubrir sus requerimientos sociales básicos.

En síntesis, de acuerdo con la evaluación del 2014, estos programas presentan vacíos significativos y una limitada coordinación entre las distintas instancias gubernamentales encargadas de garantizar el bienestar de la población. Como resultado, los apoyos otorgados suelen ser paliativos que cubren necesidades inmediatas, pero no abordan las problemáticas de fondo ni contribuyen a superarlas de manera integral. Si bien, los programas existen y distribuyen ciertos beneficios, estos no se diseñan ni ejecutan a partir de las necesidades concretas de la población. Desde la perspectiva de Tronto, ello implica que no se está proporcionando un cuidado adecuado pues no se consideran las particularidades, condiciones y contextos de los grupos a quienes se pretende cuidar.

Los resultados más recientes, se encuentran en el Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2024. En este documento se evalúan programas

dirigidos a cubrir las carencias más comunes entre los distintos grupos de edad. Estas incluyen la falta de protección social, acceso limitado a servicios de salud, el rezago educativo y las dificultades relacionadas con el bienestar económico.

En el caso de niños, niñas y adolescentes la mayor carencia es el acceso a la protección social, seguida del acceso a la salud. Se registran 21 programas gubernamentales orientados a garantizar el derecho a la educación, principalmente mediante becas y transferencias económicas que buscan solventar los costos asociados a continuar los estudios. Sin embargo, algunas becas se asignan por familia y no por estudiante, lo cual puede dejar en desventaja a hogares con más de un menor escolarizado. Frente a ello, el CONEVAL propone becas con montos diferenciados de acuerdo con las características familiares. Además, los programas evaluados no consideran otros obstáculos clave para el acceso a la educación, como la falta de transporte, o la distancia entre los hogares y las instituciones escolares.

En cuanto al acceso a la salud, el CONEVAL identifica 23 programas y acciones federales. No obstante, estos programas se diseñan para toda la población y no incorporan medidas específicas para niños, niñas y adolescentes cuyas necesidades difieren a las de otros grupos. Tampoco se contemplan adecuadamente a poblaciones indígenas y afroamericanas que viven en zonas rurales, ya que los servicios de salud se concentran en regiones urbanas lo que limita una atención oportuna y adecuada para estas comunidades.

Respecto al derecho a una alimentación nutritiva y de calidad se identifican 15 programas. Sin embargo, ninguno de ellos incluye acciones que promuevan hábitos alimentarios saludables en las familias. Por ejemplo, el programa de Prevención y control del Sobrepeso carece de estrategias concretas como cursos, talleres o dietas orientativas. En relación con el derecho a la seguridad social se registran 12 programas; aunque algunos apoyos brindan recursos económicos para el cuidado infantil, no existen iniciativas que promuevan directamente en las familias buenas prácticas de cuidado, prevención de enfermedades o formación en higiene. En

general la seguridad de las y los menores termina dependiendo de las condiciones sociales y laborales de sus padres o tutores.

En la población joven, las principales carencias son el acceso a la seguridad social seguido del acceso a la salud. En lo relativo al derecho a la educación se identifican 18 programas y acciones que ofrecen apoyos económicos; sin embargo, no existen estrategias específicas para la población indígena o afrodescendiente joven que contemplen la cercanía de los centros educativos, siendo la distancia un obstáculo recurrente. En cuanto al derecho a la salud, aunque hay 24 programas federales, estos no incluyen acciones específicas que atiendan las necesidades particulares de las juventudes.

Sobre el derecho a una alimentación nutritiva y de calidad, se identifican 13 programas, mayormente centrados en apoyos económicos. No obstante, no hay mecanismos de evaluación que asegure que estos recursos se destinan efectivamente a la compra de alimentos saludables lo cual limita su impacto. En lo relativo al derecho al trabajo, se registran 8 programas. Se observa que la inserción laboral de las y los jóvenes ocurre en condiciones de desigualdad: suelen recibir salarios menores debido a la falta de experiencia y enfrentan dificultades para acceder a empleos en mejores condiciones ya que estos exigen experiencia previa. Esto los lleva con frecuencia a empleos informales, lo cual incrementa la precariedad laboral. En cuanto a la seguridad social, se detectan 14 programas; si bien en algunos casos de les proporciona el IMSS que cubren enfermedades, maternidad y riesgos del trabajo, no se cubren otros riesgos propios de esta población, como el desempleo o atención y protección a personas jóvenes en caso de estar en el sector informal.

En cuanto a las personas adultas mayores, las carencias más frecuentes son el rezago educativo, seguido del acceso a la salud y seguridad social. Se identificaron 27 mecanismos de atención distribuidos en 7 programas; sin embargo, solo el programa institucional del Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores 2021-2024, se dirige de manera exclusiva a este grupo. En términos de derecho a la educación existe un programa de educación para adultos mayores, pero se limita al

nivel básico, sin opciones que proyecten educación media superior o de formación continua.

En el derecho a la salud se registran 22 intervenciones orientadas a la prevención y atención. No obstante, no existen programas que consideren y den atención a las discapacidades asociadas a esta etapa ni las necesidades de rehabilitación, movilidad o dependencia de cuidados. En la práctica, estos cuidados recaen principalmente en las familias, sin apoyos institucionales. Sobre el derecho a la alimentación nutritiva y de calidad se ofrecen subsidios y entrega de alimentos en el marco de programas de atención a la obesidad. En lo que respecta al derecho al trabajo, algunas personas adultas mayores siguen insertas en el mercado laboral por lo que es necesario contar con programas que garanticen condiciones dignas y equitativas. Con respecto al derecho a la seguridad social se cuentan con pensiones contributivas (IMSS e ISSSTE) y no contributivas; sin embargo, estas últimas suelen ser insuficientes para cubrir las necesidades que están presentes en todos los adultos mayores, y no consideran estados de incapacidad, enfermedades o dependencias que puedan incrementar sus gastos.

En términos generales, las carencias más extendidas en todas las poblaciones evaluadas son al acceso a la seguridad social y a la salud. Además, el ejercicio de derechos no se da en condiciones de igualdad: las personas indígenas, con discapacidad y las mujeres son quienes enfrentan mayores obstáculos para acceder plenamente a sus derechos. Es fundamental que los programas incluyan componentes educativos que acompañen los apoyos económicos; por ejemplo, los programas que buscan fomentar una alimentación saludable requieren campañas intensivas de sensibilización que fortalezcan la capacidad de autocuidado de la población.

En conclusión, tanto en la evaluación del 2014 como en la del 2024, muestran que persisten omisiones respecto a las características concretas y necesidades específicas de cada población y de los diversos grupos dentro un mismo contexto. Por ejemplo, las pensiones se otorgan de manera general, sin considerar las necesidades individuales de cuidado, discapacidad o apoyos familiares disponibles.

Esto revela problemas tanto en la cobertura de los programas como en la falta de conocimiento de aquel que se pretende apoyar. Desde esta perspectiva, las condiciones que Tronto propone para un cuidado eficiente y democrático, aún no se reflejan en las políticas públicas dirigidas a atender las carencias sociales. Hace falta escuchar las voces de los más vulnerables y no partir únicamente de lo que el Estado considera que necesitan o la forma en que puede otorgar el cuidado.

2.8 Concuidar. Cuidar con Justicia, libertad e igualdad

Desde la ética del cuidado, la mejor forma de sostenerlo es desde una democracia solidaria; es decir una forma de organización social donde el cuidado ocupa un lugar central en la vida colectiva. En este tipo de democracia las responsabilidades se delegan desde un punto de vista relacional: concreta, situada y dependiente de las necesidades reales de las personas. Así, al mismo tiempo que se procura una vida digna también se fortalece la democracia. Entonces cuidar dentro de este marco implica actuar con justicia, libertad e igualdad.

Cuidar con igualdad es exigir y procurar que todas las personas cuenten con las mismas condiciones de desarrollo dentro de sus contextos y puedan expresar y atender sus necesidades. Sin embargo, en sociedades que no se rigen bajo estos principios, las condiciones de partida son profundamente desiguales. Por ejemplo, en nuestro país hay programas que fomentan la igualdad de oportunidades para los jóvenes, los cuales otorgan becas para sus estudios, presuponiendo que con este apoyo el estudiante ya solo depende de su voluntad para llevar a cabo su proyecto de vida. No obstante, muchos jóvenes deben trabajar para sostenerse a sí mismos o a sus familias, lo cual puede afectar su desempeño académico y los coloca en desventaja con respecto a quienes pueden dedicarse solo a estudiar. De modo que ofrecer las mismas oportunidades o el mismo monto de becas para todos, no constituye igualdad. Lo que es necesario, es asegurar que todos los jóvenes cuenten con los recursos necesarios para acceder a esas oportunidades en equidad entendiendo el desarrollo no como un mérito individual, sino como un esfuerzo comunitario para garantizar el cuidado.

En cuanto a la libertad, dentro la ética del cuidado, se entiende como un tipo de autonomía relacional (Tronto, 2024): la capacidad de elegir bajo condiciones de igualdad y reconociendo que nuestras acciones afectan a otros. La idea de libertad como desapego o como hacer únicamente lo que conviene al interés individual, no es compatible con un marco democrático. La libertad en cambio implica considerar la responsabilidad de que nuestras acciones afectan a los demás.

En un contexto neoliberal, no todas las personas cuentan con la condiciones físicas, sociales o económicas que les permitan elegir lo que realmente necesitan. Quienes viven en condiciones de pobreza y opresión no pueden decidir dónde estudiar, trabajar o vivir, simplemente toman lo que está a su alcance. En la empresa donde doy acompañamiento psicológico escucho historias de frustración: personas que quisieran dejar ambientes familiares violentos o precariedad habitacional, pero que no tienen alternativas reales. Por más herramientas emocionales que puedan adquirir, la raíz de su malestar permanece ¿Qué puedo yo decir ante estas realidades? ¿es, entonces, el bienestar un privilegio para quienes pueden pagarlo? ¿se reduce la libertad a decidir que alcanza para comer? Mientras no existan condiciones de igualdad, no existe libertad plena. Ser libre implica el compromiso con el otro, por eso es relacional.

La justicia, desde la ética del cuidado es una práctica relacional y política. Todas las personas somos sujetos de cuidado y, por lo tanto, distribuir las responsabilidades de manera equitativa es un acto de justicia: Estado, instituciones, familias y ciudadanía deben asumir su parte. La justicia se concreta cuando nadie carga con todo el peso del cuidado y nadie queda exento de él; todos somos a la vez cuidadores y receptores de cuidado (Tronto 2024).

Concuidar solo es posible en una sociedad democrática, porque el cuidado es un asunto político (Tronto, 2024) y debe pensarse desde la política. Dejar de entenderlo como un asunto privado permite incluir a más sujetos en los procesos de asignación de responsabilidades y asegurar que las decisiones se tomen desde la inclusión y la escucha. Muchas veces quienes ocupan posiciones de poder definen cómo debe cuidarse a otros, sin conocer sus vidas y contextos lo que genera prácticas

asistenciales injustas y desiguales ¿Cómo puede alguien ajeno a una comunidad determinar qué necesita y cómo lo necesita? El cuidado democrático es necesariamente inclusivo.

Necesitamos un cambio que priorice el cuidado por encima de los valores económicos (Tronto, 2024). El bienestar colectivo debe considerarse un proyecto compartido no solo una responsabilidad individual. Abandonar la idea de que “cada persona debe resolver su vida” en solitario permite cuestionar la narrativa del mérito y romper con la sensación de aislamiento que debilita la acción política. Cuando el cuidado se concibe como un derecho y no como un privilegio económico, se cuestiona también que el acceso a una vida digna dependa exclusivamente de la capacidad de pago. El descuido estructural genera círculos viciosos (Tronto, 2024) que solo benefician a aquellos con poder y recursos económicos altos.

Ahora bien ¿qué prácticas democráticas se pueden establecer para concuidar? En primer lugar, informarnos sobre la vida de las personas (Tronto, 2024): reconocer sus carencias, dificultades y también las estrategias de cuidado que llevan a cabo para sobrevivir a la precariedad. Estas prácticas no justifican el descuido institucional, pero sí ofrecen un aprendizaje que permita diseñar políticas públicas más adecuadas.

En segundo lugar, identificar todas las dimensiones del cuidado (Tronto, 2024). Por ejemplo, cuidar la salud requiere ciertas prácticas específicas, además de instituciones que estén a cargo de esta atención. Indagar en qué condiciones se da este tipo de cuidado y que tanto acceso se tiene a ello, es un deber político. En tercer lugar, comprender que el cuidado es relacional y contextual, no se puede ofrecer lo mismo a todas las personas ni bajo las mismas premisas. Las necesidades no son universales ni abstractas. Es necesario mirar a las personas de carne y hueso, hablar con ellas y aprender de la diversidad de los contextos para tomar decisiones políticas con respecto a sus intereses vitales.

En cuarto lugar, es necesario que las políticas de cuidado sean flexibles e innovadoras (Tronto, 2024). Las personas y los contextos cambian lo que antes funcionó podría no ser suficiente hoy, de ahí la importancia de la flexibilidad. La

innovación es necesaria para responder a problemas nuevos que no cuentan con precedentes. Por último, es fundamental romper con las jerarquías (Tronto, 2024) pues perpetúan la injusticia al concentrar las responsabilidades a unos cuantos y eximiendo a otros. Concebirnos como seres interdependientes de cuidado invita a cuestionar que la satisfacción de las necesidades no solo es para aquellos que pueden pagarlo.

Para que el cuidado sea efectivo, es necesario reordenar nuestra vida en torno a él, priorizándolo por encima del trabajo. Esto parece utópico en un contexto de precariedad donde trabajar más es necesario para sobrevivir; sin embargo, esa misma precariedad alimenta los círculos viciosos que señala Tronto (2024): la falta de trabajos dignos limita nuestra capacidad de cuidarnos y cuidar perpetuando la desigualdad y restringiendo el tiempo para vivir dignamente. Imaginar que la vida puede ser distinta y revalorizar la existencia como algo digno de ser cuidado, puede sembrar una semilla de conciencia colectiva en las personas que favorezca transformaciones futuras, sostenidas en solidaridad, confianza y responsabilidad. De esta manera, las carencias de un padre o madre que no cuentan con los recursos básicos dejarán de ser problemas individuales para convertirse en problema de toda la comunidad. Las políticas públicas deberán resguardar la vida con competencia y responsabilidad para asegurar un cuidado verdaderamente democrático.

Si bien existen políticas públicas orientadas a atender las necesidades de cuidado, aun resulta necesario la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la concientización sobre su dimensión ética y relacional. Sin esta dimensión formativa, los apoyos institucionales pueden reducirse a intervenciones asistencialistas que no necesariamente transforman las condiciones estructurales de desigualdad ni fortalecen una cultura del cuidado en términos de corresponsabilidad.

En este sentido, se vuelve necesario propiciar espacios de diálogo y reflexión que permitan internalizar el cuidado como un valor fundamental para la vida en común, así como repensar críticamente las condiciones que afectan el tejido social y el bienestar colectivo. Es precisamente en este horizonte donde las comunidades de

indagación pueden configurarse como un espacio pedagógico pertinente para encarnar el cuidado en prácticas concretas de encuentro y deliberación.

Capítulo 3. Matthew Lipman y la comunidad de investigación: alcances y limitaciones

En el presente capítulo se abordan las premisas que sustentan las comunidades de investigación propuestas por Matthew Lipman, así como el contraste entre estos postulados teóricos y su aplicación práctica en el marco de esta investigación.

Las comunidades de investigación se retoman como una herramienta para reflexionar colectivamente y construir prácticas de cuidado en adolescentes de educación media superior. Esta metodología promueve el desarrollo de un pensamiento multidimensional, que integra no solo habilidades cognitivas, sino también disposiciones éticas orientadas al reconocimiento del otro y al cuidado del mundo compartido. En este sentido, el proyecto buscó abrir un espacio donde los estudiantes pudieran analizar críticamente sus experiencias cotidianas, identificar prácticas de cuidado y descuido, y explorar creativamente estrategias que les permitieran protegerse frente a contextos adversos caracterizados por la violencia, la indiferencia y la falta de escucha por parte del mundo adulto. Asimismo, se pretendía acompañar el ejercicio reflexivo con el reconocimiento de las emociones como motores del pensamiento y la acción, con el fin de fortalecer una perspectiva de respeto, dignidad y defensa de la vida.

El proyecto se llevó a cabo en el Colegio de Bachilleres, plantel 17, del estado de Querétaro, con estudiantes de quinto semestre cuyas edades oscilaban entre los 17 y 18 años. De acuerdo con los diagnósticos institucionales, esta escuela presenta altos índices de violencia escolar, situación que rebasa la capacidad de atención del personal educativo y que, en consecuencia, suele atenderse de manera parcial y reactiva. Este contexto incidió de forma directa en la continuidad y alcances del taller.

En una primera etapa se realizaron entrevistas orientadas a identificar las prácticas de cuidado que los estudiantes desarrollaban en su vida cotidiana, así como las problemáticas que más les preocupaban. Estos insumos permitieron diseñar el taller en función de sus intereses y necesidades. Sin embargo, pronto se evidenció que

diversas condiciones —entre ellas el sufrimiento psíquico, la sobrecarga de actividades escolares, la falta de tiempo y un clima de desconfianza derivado de la violencia escolar— dificultaban la participación sostenida de los alumnos. Tales factores mostraron que, antes de propiciar el diálogo, era necesario atender condiciones básicas que hicieran posible el encuentro.

No obstante, aun con estas limitaciones fue posible vislumbrar otras formas de intercambio y diálogo que emergen espontáneamente en los espacios cotidianos de los estudiantes. Estas dinámicas, aunque no responden estrictamente a la metodología de las comunidades de investigación, constituyen puntos de partida valiosos para pensar el diálogo como práctica de cuidado en las adolescencias. En este sentido, el reto no radica únicamente en implementar modelos formales, sino también en reconocer, sistematizar y acompañar los espacios urbanos y comunes que los jóvenes ya habitan, con el fin de fomentar desde allí procesos de reflexión, pensamiento multidimensional y prácticas de cuidado.

3.1 Contexto y origen de la propuesta de Matthew Lipman

La propuesta de Lipman surge como una crítica a los modelos educativos tradicionales. En ellos, la escuela suele funcionar como un espacio de repetición de contenidos previamente establecidos por los docentes o instancias institucionales, bajo criterios que tienden a preservar el orden social existente. En este contexto, más que enseñar a pensar, se privilegia la reproducción de saberes y valores ya definidos.

Lipman considera que la mejor forma de vivir en sociedad es bajo un orden democrático. Sin embargo, para que una sociedad democrática sea viable, la educación constituye un elemento central, particularmente aquella que promueve la deliberación, el diálogo y el pensamiento autónomo. En este sentido, la escuela puede convertirse también en un espacio de socialización de valores individualistas o mercantiles, propios de las lógicas dominantes.

Frente a ello, la propuesta de Lipman concibe la educación como un ámbito orientado al desarrollo de la autonomía intelectual. Su planteamiento busca que los

alumnos no se limiten a reproducir valores existentes, sino que se constituyan como sujetos capaces de reflexionar críticamente y de participar en la reconstrucción de una sociedad basada en el bienestar común mediante prácticas democráticas.

El resultado de una educación que no fomenta el pensamiento crítico es la formación de adultos pasivos, incapaces de imaginar otras formas de vida en sociedad. En estas condiciones, las personas tienden a no cuestionar las injusticias ni reconocer su responsabilidad ética en la defensa de la justicia y la libertad. De este modo, se reproducen estructuras sociales que solo benefician principalmente a quienes detentan el poder. Derivado de lo anterior, Lipman está convencido de que la responsabilidad educativa es trabajar en que los estudiantes aprendan a argumentar sus ideas y fundamentar sus juicios como condición para validar el conocimiento.

3.2 Influencia del pragmatismo en la propuesta de Lipman

La propuesta de Lipman presenta una clara influencia del pensamiento de John Dewey, para quien la educación constituye un proceso de construcción que posibilita una relación significativa y respetuosa con el mundo. En este sentido, Dewey sostiene que la educación es una necesidad fundamental que hace posible la vida en sociedad, pues sin ella los grupos no podrían sostenerse ni reproducirse (Dewey, 1995). Desde esta perspectiva, educar no implica únicamente transmitir ideas o prácticas, sino generar experiencias de convivencia que permitan la formación de un sentimiento de lo común.

Sin embargo, en los sistemas educativos institucionalizados, los contenidos suelen adquirir un carácter abstracto que los desvincula de la experiencia cotidiana de los estudiantes. Esta distancia dificulta que el conocimiento sea apropiado de manera significativa al no poder traducirse en acciones concretas vinculadas con la realidad social y el compromiso ético hacia el entorno (Dewey, 1995). Por ello, Dewey subraya la importancia de reflexionar no solo sobre qué se enseña sino cómo se construyen las condiciones para que el aprendizaje adquiriera sentido. La transmisión del conocimiento requiere propiciar experiencias que permitan desarrollar

convicciones, responsabilidad social y el compromiso con el bien común dentro de las instituciones educativas.

Para Dewey (1995), la clave del aprendizaje se encuentra en la interacción de la persona y su entorno. Conocer el ambiente implica reconocer que las condiciones naturales, sociales y culturales constituyen la existencia al mismo tiempo que nuestras acciones transforman ese entorno. Nuestra existencia no es pasiva, seamos o no conscientes de ello. Desde esta visión, el aprendizaje surge de la relación activa que mantenemos con el mundo y con los otros en los espacios compartidos donde se construyen significados comunes.

En este sentido, las instituciones educativas no se encuentran aisladas del contexto social, sino que forman parte de él. Por ello, las actividades escolares deben orientarse a conectar los contenidos con propósitos compartidos, que despierten el interés por la acción colectiva. Dewey destaca la importancia de que la escuela amplíe su ambiente generando oportunidades de encuentro con diversas realidades, lo cual favorece el desarrollo de disposiciones mentales más abiertas, así como la comprensión y la empatía hacia otros. Asimismo, estos entornos ampliados permiten cuestionar y resignificar los hábitos previamente adquiridos, especialmente aquellos que pueden resultar limitantes para el bienestar individual y colectivo. De este modo, la escuela se convierte en un espacio de encuentro donde las experiencias educativas dotan de sentido a los contenidos transmitidos.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo no surge únicamente de la comunicación verbal directa sino de las condiciones ambientales que posibilitan la interacción, la participación y la experiencia compartida. Es en el diálogo, la convivencia y el intercambio de prácticas donde se construyen propósitos comunes que sostienen la vida social.

3.3 La filosofía como práctica educativa y no sólo como disciplina teórica

En los sistemas educativos suele concebirse la filosofía como un contenido que se introduce tardíamente, generalmente, en secundaria o preparatoria. Sin embargo, la filosofía no se reduce al estudio de autores o corrientes de pensamiento, sino que

constituye, ante todo, una práctica formativa que enseña a pensar de manera compleja. Eso implica desarrollar la capacidad de considerar las múltiples dimensiones que intervienen en los problemas de la vida y analizar críticamente las afirmaciones que se presentan como verdades incuestionables.

Cuando los estudiantes se limitan a repetir contenidos sin examinar su validez o pertinencia, se vuelven vulnerables a aceptar de manera acrítica las formas en las que se organiza la vida social y las decisiones cotidianas. En cambio, la práctica filosófica promueve una actitud investigativa que impulsa a cuestionar, explorar diversas respuestas y comprender los contextos en los que surgen determinadas ideas. De este modo, la filosofía favorece el desarrollo del pensamiento autónomo y la construcción del conocimiento a partir de criterios argumentativos.

Un estudiante que asume un papel activo en su aprendizaje logra otorgar sentido a lo que conoce y se involucra en la búsqueda de respuestas más pertinentes frente a sus interrogantes. En muchos casos, el desinterés o el aburrimiento que se observa en las aulas se relaciona con la falta de significado que los estudiantes encuentran en los contenidos escolares, al ser situados como receptores pasivos del conocimiento. Por el contrario, cuando se promueven espacios de diálogo, intercambio y argumentación, los estudiantes se convierten en cocreadores de su aprendizaje, lo cual fortalece su motivación y compromiso.

Asimismo, el ejercicio del pensamiento crítico no solo tiene implicaciones cognitivas, sino también éticas y sociales. La práctica filosófica permite cuestionar las normas, costumbres y relaciones de poder que estructuran la vida cotidiana, abriendo la posibilidad de proponer formas más justas de convivencia. En este sentido, reflexionar y deliberar se constituyen en prácticas éticas que deben fomentarse desde edades tempranas, no únicamente en el ámbito familiar, sino también en las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, Matthew Lipman propone la incorporación de la filosofía como práctica educativa desde la educación básica, a través de su programa “Filosofía para niños”. Esta propuesta se orienta al desarrollo del pensamiento multidimensional mediante el diálogo y la indagación colectiva, donde los

estudiantes aprenden a reconocer la legitimidad de distintas perspectivas y a construir nuevas formas de comprensión de manera conjunta.

Adoptar la filosofía no como una disciplina meramente teórica, sino como una forma de vida, implica enseñar a los jóvenes a filosofar en su experiencia cotidiana: al formarse una opinión, tomar decisiones o reflexionar sobre sus acciones. Este enfoque busca que la práctica filosófica trascienda las aulas y se convierta en una herramienta para la participación social responsable. En este sentido, Lipman (1992) destaca la importancia de que los estudiantes aprendan a discutir críticamente los medios y los fines de las acciones sociales, con el propósito de involucrarse en su transformación. De lo contrario, si los jóvenes consideran los principios establecidos como inamovibles e incuestionables, es probable que en el futuro permanezcan ajenos a las problemáticas colectivas y se limiten a atender únicamente sus intereses individuales.

3. 4 La comunidad de indagación: fundamentos teóricos

Matthew Lipman señala que los sistemas educativos presentan serias deficiencias en su capacidad para transmitir el conocimiento de manera que despierte un interés genuino en los estudiantes, lo cual repercute en la forma en que las personas adquieren y producen saberes. Como afirma: “La mayor decepción de la educación tradicional ha sido su fracaso para conseguir gente que se acerque al ideal de una persona razonable” (Lipman, 1992, p. 37). Además de sus consecuencias cognitivas, Lipman responsabiliza a este modelo educativo de contribuir a problemáticas sociales como la indiferencia, la violencia y el deterioro del medio ambiente.

En este sentido, si la educación predominante no ha logrado fomentar valores orientados al respeto por la vida y la diversidad, resulta necesario introducir cambios en el currículo (Lipman, 1992) que incorporen las comunidades de indagación como un modelo de aprendizaje. Para el autor, investigar implica un proceso reflexivo que permite cuestionar los propios supuestos, reconocer posibles errores en la interpretación de la realidad y desarrollar la creatividad para formular preguntas y construir respuestas frente a los problemas del mundo.

Dentro de la comunidad de indagación se prioriza la discusión por encima de la simple repetición de contenidos preestablecidos en los programas de estudio. El intercambio entre los estudiantes favorece el desarrollo de habilidades de razonamiento y constituye un fundamento para el interés investigativo (Lipman, 1992). Este proceso no se limita al análisis de problemáticas externas, sino que también promueve la reflexión sobre la estructura del propio pensamiento: cómo se forman las ideas, qué supuestos se adoptan y de qué manera estos influyen en la construcción de conceptos y juicios. Esta dimensión metacognitiva resulta valiosa porque fomenta la autocrítica y permite reafirmar o revisar las posturas éticas que orientan la acción.

Los sentidos y significados que sostienen la vida social constituyen la base para formar personas comprometidas con una existencia digna. Por ello, es fundamental que los estudiantes aprendan a construir dichos significados mediante el ejercicio activo del pensamiento. El propósito de una comunidad de indagación es desarrollar la capacidad de pensar (Lipman, 1992), de modo que los participantes puedan discernir, emitir juicios fundamentados y orientar sus acciones hacia el bien común. Así, no se trata únicamente de promover un pensamiento eficaz, sino de formar sujetos capaces de actuar de manera justa y responsable.

Para Lipman, la mejor vía para propiciar este tipo de pensamiento es el diálogo que se genera en las comunidades de indagación. El encuentro con distintas perspectivas favorece la reflexión, fortalece la estructura lógica del razonamiento y otorga significado a los aprendizajes.

No obstante, el diálogo no puede sostenerse a partir de temas aislados o meramente teóricos que resulten ajenos a la experiencia de los estudiantes. Por el contrario, debe vincularse con sus intereses, preocupaciones y vivencias cotidianas. Son estas experiencias concretas las que permiten que las discusiones trasciendan el nivel conceptual y se conviertan en espacios de construcción compartida de sentido.

3.4. 1 El aula como espacio dialógico y democrático. Los niños siempre formulan preguntas, muchas de ellas complejas, para las cuales los adultos no siempre

contamos con herramientas suficientes que permitan ofrecer respuestas profundas y significativas. Con frecuencia se proporcionan explicaciones parciales o simplificadas que resultan poco comprensibles para los estudiantes, lo cual termina por debilitar su interés por el conocimiento. A ello se suma la fragmentación curricular: la existencia de asignaturas aisladas que no dialogan entre sí dificulta que los alumnos construyan sentido en torno a los contenidos que se les presentan.

Las aulas que buscan seguir el modelo de Filosofía para Niños pretenden, por el contrario, generar un ambiente de horizontalidad en el que los distintos argumentos y formas de pensamiento sean valorados por igual (Lipman, 1992). No se trata de exaltar algunas posturas y descalificar otras, sino de reflexionar sobre ellas, de modo que cada estudiante pueda reconocer cómo ha construido sus ideas y cuestionar críticamente sus propios razonamientos. En este sentido, un aula dialógica implica necesariamente una práctica democrática.

La comunidad de indagación requiere constituirse como un espacio abierto al ejercicio de la razón, sustentado en el respeto mutuo entre estudiantes y docentes, donde el adoctrinamiento quede excluido (Lipman, 1992). En este contexto, el profesor orienta la discusión mediante preguntas que profundizan en las ideas expresadas por los alumnos, sin imponer su propio punto de vista. Su función consiste en fomentar el pensamiento autónomo y garantizar condiciones de escucha y participación equitativa.

3.4.2 El pensamiento multidimensional de M. Lipman. El pensamiento se manifiesta de diversas maneras frente a la realidad y adopta distintos modos de valoración. Aquello que capta nuestra atención suele generar interés, curiosidad, emoción o aprecio, impulsándonos a conocer más sobre ello. De esta forma, pensar no constituye únicamente una actividad académica o conceptual, sino una práctica que atraviesa la experiencia cotidiana y se encuentra estrechamente vinculada con la dimensión afectiva.

Desde esta perspectiva, Lipman propone el desarrollo del pensamiento multidimensional en las comunidades de indagación. Este enfoque busca que las decisiones humanas no se basen exclusivamente en criterios racionales, sino que

integren también consideraciones éticas y empáticas vinculadas con la responsabilidad social.

Para Lipman (2016) el desarrollo del pensamiento constituye un derecho fundamental, ya que permite orientar la conducta con libertad y responsabilidad. La capacidad de autocriticar las propias acciones y las de otros favorece la construcción de juicios más justos y respetuosos. Asimismo, fortalecer esta forma de pensar contribuye a transformar ideas y prácticas que resultan ineficaces o injustas, posicionando a las personas como agentes activos de la realidad y no como simples reproductores de lo establecido. En este sentido, la educación tiene el deber ético de promover un pensamiento que integre dimensiones críticas, creativas y cuidadosas.

El pensamiento crítico permite formular juicios fundamentados mediante el uso de criterios confiables. Su ejercicio implica analizar las circunstancias en las que se desarrollan los problemas, identificar los límites del propio conocimiento y evaluar la información disponible. Además, conlleva la capacidad de autocorrección y la disposición a reconsiderar las propias posturas desde distintas perspectivas. Por ello, pensar críticamente constituye no solo una actividad cognitiva, sino también un acto ético, ya que exige responsabilidad tanto en los procesos como en las consecuencias de los juicios emitidos.

Comprender la realidad no es el único propósito del pensamiento complejo; también implica la capacidad de generar respuestas novedosas frente a problemas aún no resueltos. El pensamiento creativo permite imaginar alternativas y construir nuevas posibilidades de acción. Sin embargo, la creatividad no surge en el vacío: requiere partir de conocimientos previos y dialogar con los criterios existentes. La innovación, por tanto, se sustenta en la crítica, ya que cuestionar las estructuras establecidas demanda comprenderlas previamente. De esta manera, la creatividad fomenta la originalidad, la imaginación y el asombro que impulsa la investigación.

El pensamiento cuidadoso integra la dimensión emocional y sensible en los procesos cognitivos. Las emociones orientan la atención hacia aquello que valoramos o consideramos significativo, dotando al pensamiento de compromiso y

profundidad. Pensar con cuidado implica, por un lado, atender rigurosamente las múltiples dimensiones de los problemas, reconociendo sus interrelaciones y complejidad. Por otro lado, supone reflexionar sobre las propias formas de pensar, examinando los intereses, experiencias y contextos que influyen en la construcción de los juicios.

Este tipo de pensamiento promueve la conciencia sobre el origen de nuestras ideas y permite identificar si se fundamentan en actitudes como la arrogancia o el elitismo, o bien en principios de comprensión e igualdad. En última instancia, el pensamiento cuidadoso busca establecer un equilibrio en el reconocimiento del valor de todas las formas de vida como criterio orientador de la acción ética.

El pensamiento multidimensional implica un compromiso activo con el mundo, ya que no se limita a la organización lógica de la información, sino que orienta la transformación de la realidad mediante acciones responsables. Su objetivo es formar personas críticas, empáticas y comprometidas con el bienestar social, capaces de ejercer la democracia, deliberar colectivamente y construir alternativas para un futuro más justo.

3.5 Problematicación crítica de la propuesta de Lipman en contraste con el proyecto aplicado

Una vez que se cuenta con claridad sobre las condiciones y técnicas necesarias para trabajar en las escuelas bajo el modelo de comunidades de indagación, es posible construir espacios de diálogo que favorezcan el encuentro entre estudiantes y promuevan transformaciones en sus realidades inmediatas.

En el trabajo práctico se intentó generar un espacio de encuentro para adolescentes de educación media superior, con la intención de reflexionar sobre posibles formas de cuidado de sí desde los componentes planteados por Tronto. Esta investigación parte de la premisa de que la adolescencia constituye una etapa particularmente vulnerable del desarrollo humano, en la que resulta fundamental el sostén comunitario, ya que se trata de un momento crucial en la configuración de la ética y la relación futura con el entorno social.

Sin embargo, las adolescencias con las cuales se trabajó se encuentran, en distintos grados, atravesadas por experiencias de soledad. Esta situación se relaciona tanto con la ausencia física de las figuras parentales —frecuentemente derivada de condiciones laborales— como con la falta de presencia emocional dentro del entorno familiar. La invalidación constante de sus emociones, problemáticas psíquicas y experiencias sociales favorece el aislamiento, el cual puede percibirse inicialmente como un mecanismo de protección, pero que en realidad profundiza el malestar al impedir la elaboración y el reconocimiento de lo que se siente.

Esta situación no es marginal. De los estudiantes entrevistados, al menos el 60 % manifestó sentirse invalidado y experimentar una falta de sentido frente a los modelos de vida propuestos por los adultos. En otros casos, los jóvenes relataron experiencias de violencia familiar, problemas de ansiedad y depresión, así como relaciones de noviazgo marcadas por dinámicas violentas.

Frente a este panorama, el proyecto buscó crear un espacio donde las adolescencias pudieran enunciar aquello que sienten y piensan. No obstante, no se planteó como un grupo de contención emocional, sino como un espacio de diálogo desde la propuesta de Lipman. El objetivo no era prescribir formas de actuar, sino posibilitar que, a través del encuentro con otros, los estudiantes pudieran confrontar perspectivas distintas, cuestionar su realidad y construir interpretaciones que les permitieran comprender y afrontar sus experiencias. En este sentido, la meta consistía en propiciar prácticas de cuidado en sus propios términos.

No obstante, la implementación del proyecto enfrentó importantes obstáculos estructurales. En primer lugar, resultó difícil encontrar un espacio dentro de las exigencias institucionales. Las escuelas no están dispuestas a ceder tiempo dentro del horario escolar, debido a la prioridad otorgada al cumplimiento de programas y contenidos curriculares. Paradójicamente, los propios estudiantes identifican las exigencias escolares como una de sus principales fuentes de estrés. Esto evidencia una tensión significativa: aquello que la institución considera indispensable enseñar es percibido por los alumnos como carente de sentido y generador de angustia.

Esta situación conduce a cuestionamientos fundamentales: ¿para quién se diseñan los programas educativos?, ¿quién define qué conocimientos son relevantes para los estudiantes? Con frecuencia, los jóvenes quedan excluidos de estas decisiones, lo cual reproduce la invalidación de sus experiencias y necesidades.

En este contexto, la institución educativa aparece como una estructura rígida, orientada más hacia objetivos burocráticos que hacia el bienestar integral del alumnado. Esto no implica negar la importancia de los contenidos escolares, sino señalar la ausencia de espacios dedicados al cuidado, los cuales resultan tan necesarios como el aprendizaje académico.

Estas condiciones estructurales también influyeron en la implementación del proyecto. El único horario disponible para el taller fue después de las clases, lo cual dificultó la asistencia constante de los estudiantes debido al cansancio acumulado y a otras responsabilidades. Asimismo, el apoyo institucional para la difusión del espacio fue limitado, no por falta de voluntad, sino por la sobrecarga administrativa que enfrentan directivos y docentes.

Este aspecto revela otra dimensión del problema: quienes dirigen las instituciones educativas también se encuentran sometidos a exigencias burocráticas impuestas a nivel estatal, frecuentemente diseñadas sin considerar los contextos reales de aplicación. De esta manera, se reproducen dinámicas de cuidado deficitario en toda la estructura institucional.

En consecuencia, resulta difícil esperar sensibilidad hacia espacios de diálogo y cuidado cuando los propios actores educativos carecen de condiciones que favorezcan su bienestar. Como señala Tronto (2024), no es posible cuidar desde el descuido. En instituciones organizadas jerárquicamente, la comprensión de las problemáticas de los grupos subordinados se ve limitada, lo que obstaculiza la construcción de procesos verdaderamente democráticos.

En síntesis, los requerimientos burocráticos y la rigidez institucional constituyeron obstáculos centrales para la continuidad del taller. Esto permite concluir que la comunidad de indagación no depende únicamente de la voluntad pedagógica, sino

de condiciones estructurales que posibiliten su implementación. Si bien estos espacios tienen un alto potencial transformador para la vida personal y social de los estudiantes, su desarrollo requiere procesos más amplios de apertura institucional y reconfiguración ideológica dentro del sistema educativo.

3.6 El supuesto de igualdad racional en Lipman

¿Todos los estudiantes pueden dialogar en igualdad de condiciones?

Los estudiantes con los cuales se trabajó se encuentran atravesados por diversas circunstancias que dificultan su disposición para sostener la atención en los otros y participar plenamente en procesos dialógicos. Muchos de ellos dirigen gran parte de su energía psíquica a responder a presiones relacionadas con estándares de belleza y aceptación social. La preocupación constante por cumplir con estos modelos ocupa su vida cotidiana y genera altos niveles de angustia, lo que vuelve difícil cuestionar dichos mandatos cuando el temor a la exclusión se percibe como una amenaza inmediata.

Asimismo, diversos estados emocionales —como ansiedad, tristeza, enojo o angustia— condicionan su capacidad reflexiva. En numerosos casos, la atención de los estudiantes se centra en conflictos relacionales, particularmente en vínculos de pareja marcados por dinámicas problemáticas para las cuales no cuentan con herramientas de comprensión o resolución. Estas experiencias afectan su disponibilidad cognitiva y emocional para participar en procesos de pensamiento complejo.

Esto no significa que los adolescentes carezcan de pensamiento crítico, sino que sus procesos cognitivos se encuentran profundamente mediados por estados emocionales intensos que tienden a restringir las posibilidades de reflexión. En este sentido, la experiencia observada sugiere que, antes de propiciar el diálogo, resulta necesario generar condiciones de escucha y contención que permitan a los estudiantes elaborar sus emociones y desplazarse gradualmente de la experiencia individual hacia el intercambio colectivo.

3.6.1 Invisibilidad de las desigualdades sociales, emocionales y culturales.

El modelo de comunidad de indagación propuesto por Lipman parte del supuesto de que el diálogo se desarrolla en condiciones de igualdad entre los participantes. Sin embargo, en la escuela pública donde se implementó el proyecto se observó una profunda heterogeneidad en términos económicos, sociales y educativos que afecta directamente la posibilidad de interacción horizontal.

No todos los estudiantes son reconocidos como interlocutores legítimos dentro de su entorno escolar. Algunos son sistemáticamente ignorados por sus compañeros debido a su situación económica, su apariencia física, su personalidad introvertida o sus diferencias de pensamiento. En este contexto, la confianza necesaria para sostener un diálogo abierto no se encuentra garantizada. El temor al juicio y a la descalificación limita la disposición a compartir pensamientos y emociones, restringiendo los vínculos a círculos sociales cerrados.

Las experiencias de violencia constituyen otro factor central que impide la igualdad de condiciones en el diálogo. Estas van desde la desvalorización constante por parte de figuras parentales hasta situaciones de maltrato físico y emocional. Asimismo, el bullying escolar deteriora la autoestima y el sentido de dignidad personal, generando sentimientos persistentes de indefensión.

Ante estas experiencias, algunos adolescentes dirigen la agresión hacia sí mismos, mientras que otros reproducen patrones violentos en sus relaciones interpersonales. En tales condiciones, no puede hablarse de un terreno horizontal para el ejercicio del diálogo, ya que muchos estudiantes se encuentran dedicados principalmente a sobrevivir emocionalmente y a gestionar sentimientos de rechazo y desprecio hacia sí mismos.

Esta dinámica puede comprenderse a partir de lo que Axel Honneth (1992) denomina jerarquías sociales de valor, en las cuales el reconocimiento de los individuos depende de su posición dentro de estructuras simbólicas que establecen quién merece ser escuchado y quién no. En este sentido, los adolescentes quedan frecuentemente a merced de las valoraciones externas, lo que debilita su confianza para definirse a sí mismos y afirmar su lugar en el mundo.

No obstante, también se observan encuentros significativos entre pares que posibilitan experiencias de reconocimiento mutuo. En estos espacios, el compartir preocupaciones y emociones contribuye a construir vínculos que, aunque no siempre ofrezcan soluciones concretas, permiten transformar el sufrimiento en una búsqueda colectiva de dignidad y sentido.

3.6.2 Condiciones previas para el diálogo. A pesar de las limitaciones institucionales para abrir espacios de diálogo, las comunidades de indagación continúan siendo una herramienta valiosa para el desarrollo de capacidades cognitivas, éticas y psíquicas. Sin embargo, la experiencia muestra que su implementación requiere un trabajo previo orientado a generar condiciones de confianza, reconocimiento y seguridad emocional.

En este proceso, resulta fundamental legitimar la expresión afectiva, facilitar momentos de catarsis y promover la reflexión sobre experiencias significativas para los estudiantes. Solo a partir de estas condiciones puede emerger gradualmente una disposición genuina hacia el encuentro dialógico.

Si bien Lipman reconoce el papel de las emociones como motor de la indagación, existen estados afectivos particularmente intensos que, lejos de impulsar la reflexión, pueden conducir al aislamiento y al bloqueo cognitivo. Por ello, el diálogo no puede comprenderse únicamente como un ejercicio racional, sino como un proceso que requiere la integración de dimensiones emocionales, psíquicas y sociales.

¿Qué ocurre ante el sufrimiento psíquico profundo? De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, cerca del 50% de los trastornos mentales que se manifiestan en la adultez tienen su origen en la infancia o la adolescencia, lo cual evidencia la importancia de atender de manera prioritaria estas etapas del desarrollo. En México, se estima que uno de cada siete niños y adolescentes presenta algún trastorno mental.

Condiciones como la depresión, la ansiedad o la esquizofrenia afectan significativamente los procesos cognitivos, dificultando la atención, la memoria, la

toma de decisiones y la resolución de problemas (Lascano, 2025). En este sentido, el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso —tal como lo propone Lipman— requiere que las funciones mentales se encuentren en condiciones mínimas de estabilidad y receptividad.

Cuando las personas viven bajo sufrimiento psíquico intenso o estrés constante, su energía mental se orienta primordialmente hacia la supervivencia emocional. En tales circunstancias, resulta difícil involucrarlas de manera inmediata en discusiones académicas, sociales o políticas. Esto plantea una pregunta fundamental: ¿cómo pueden funcionar las comunidades de indagación en contextos donde los estudiantes enfrentan trastornos mentales o situaciones de alta vulnerabilidad emocional?

Es necesario reconocer la salud mental como un asunto social y político, y no únicamente individual. El cuidado del bienestar psíquico de las adolescencias constituye un deber ético colectivo, ya que los procesos propios de esta etapa los colocan en una posición de especial vulnerabilidad frente al desarrollo de trastornos emocionales.

Antes de integrar a los estudiantes en comunidades de indagación, resulta indispensable atender sus condiciones básicas de salud física y mental. Existen factores estructurales —como la precariedad, la violencia y la falta de redes de apoyo— que limitan la posibilidad de que la educación se convierta en un espacio verdaderamente crítico y transformador.

Por ello, la creación de espacios de diálogo no puede pensarse de manera aislada, sino que debe ir acompañada de políticas públicas orientadas a garantizar condiciones mínimas de bienestar psíquico y social. Sólo en un entorno que promueva la equidad y el cuidado será posible que los estudiantes ejerzan plenamente su derecho a pensar, tal como lo plantea Lipman (2016).

¿Qué ocurre cuando no hay condiciones de dialogar? ¿Hay condiciones subjetivas para el dialogo en contextos educativos de carácter público?

Es posible que en este contexto no existan condiciones para el diálogo en los términos formales propuestos por Lipman. Sin embargo, esto no significa que los jóvenes no dialoguen. Por el contrario, ellos sí conversan sobre sus experiencias, preocupaciones e interpretaciones del mundo, aunque estas interacciones suelen darse principalmente en espacios informales y entre sus pares. En este sentido, resulta relevante indagar en qué condiciones se producen estos intercambios y qué características tienen. Es necesario observar de qué hablan los jóvenes en los espacios cotidianos de las escuelas —como cafeterías, patios, jardineras o zonas que ellos mismos apropian para interactuar— y preguntarse si en estos entornos puede construirse el diálogo desde otras perspectivas, más cercanas a la vida cotidiana y a sus experiencias inmediatas.

En muchos casos, estos intercambios no se orientan a la reflexión crítica o deliberativa en sentido académico, sino que funcionan como estrategias de supervivencia emocional en contextos donde los adolescentes perciben que no son escuchados. Desde esta perspectiva, el diálogo cumple una función de cuidado entre pares: permite compartir angustias, buscar apoyo y construir formas de defensa frente a entornos adversos. Frases como “no les hagas caso”, “defiéndete”, “júntate con quienes parecen fuertes” o “evita a ciertas personas” pueden no fomentar necesariamente la empatía o el pensamiento crítico, pero representan intentos concretos de protección emocional y autopreservación.

Estos intercambios muestran que el diálogo juvenil no siempre persigue fines deliberativos o democráticos en el sentido ideal, sino que muchas veces se orienta a sostener la vida en condiciones de vulnerabilidad. Reconocer este aspecto permite valorar estas prácticas comunicativas no como formas deficientes de diálogo, sino como expresiones situadas de cuidado y resistencia. Asimismo, los encuentros dialógicos no se limitan a la interacción cara a cara. También pueden manifestarse en expresiones culturales como grafitis, podcasts, publicaciones en redes sociales o contenidos digitales, donde los jóvenes comparten experiencias, narrativas y posicionamientos que pueden dar lugar a procesos de identificación y reflexión colectiva.

Desde esta perspectiva, es importante evitar la idea de que los adolescentes simplemente “pierden el tiempo” cuando se reúnen en estos espacios. Por el contrario, en ellos encuentran formas de reconocimiento, pertenencia y sentido. Estos escenarios pueden ofrecer pistas valiosas para diseñar estrategias pedagógicas que se acerquen a sus formas reales de interacción y permitan ampliar sus herramientas de expresión, reflexión y construcción de futuro en sus propios términos. En consecuencia, aunque la escuela sigue siendo un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades cognitivas y dialógicas, es necesario reconocer la existencia de otros ámbitos de socialización que también constituyen oportunidades significativas para fomentar procesos de diálogo y cuidado entre las adolescencias.

3.7 El diálogo como práctica de cuidado

Desde la perspectiva de Joan Tronto (2024), el cuidado puede entenderse como todo aquello que hacemos para preservar nuestro entorno y sostener el mundo en el que vivimos. En este sentido, el diálogo —como espacio de encuentro, escucha y reflexión— constituye una práctica de cuidado, ya que no solo resguarda el derecho a pensar, sino que también posibilita la construcción de redes de identificación que permiten a las personas sentirse parte de una comunidad. A partir de estos vínculos, los sujetos pueden encontrar herramientas para exigir reconocimiento y repensar el cuidado como un derecho colectivo.

Uno de los primeros momentos del cuidado que señala Tronto es la atención: la capacidad de percibir y reconocer las necesidades del otro. El encuentro dialógico puede constituir precisamente ese primer acto de atención, al abrir un espacio donde es posible reconocer las complejidades que atraviesan la vida de las adolescencias. Este reconocimiento no se limita a las comunidades de indagación formales, sino que también puede darse en los diversos espacios de interacción cotidiana entre jóvenes, los cuales resulta fundamental observar y comprender para reconocer las formas en que ellos mismos elaboran su pensamiento y sus experiencias.

Desde esta perspectiva, poner atención implica un proceso profundo que puede extenderse a lo largo del tiempo, incluso durante toda la trayectoria escolar. No se

trata únicamente de escuchar ideas, sino también de reconocer las emociones, comprenderlas y permitir su expresión. Dialogar desde la tristeza, la frustración o el enojo supone un proceso que no puede apresurarse, pues implica atravesar experiencias afectivas intensas que requieren validación y acompañamiento.

En muchos casos, el intercambio emocional —como llorar, expresar angustia o compartir experiencias dolorosas— constituye un primer momento de cuidado colectivo. Reconocer estas expresiones como legítimas permite a los adolescentes comprender que tienen derecho a sentir y a ser escuchados. A partir de este reconocimiento, puede abrirse gradualmente la posibilidad de reflexionar, buscar alternativas y avanzar hacia las siguientes fases del cuidado planteadas por Tronto, orientadas a la responsabilidad y la acción transformadora.

3.8 Aportes y resignificaciones desde la experiencia empírica

A pesar de los obstáculos mencionados, si fue posible abrir el taller y generar un espacio de encuentro con estudiantes del bachillerato. Se lograron realizar tres sesiones en las que los participantes pudieron expresar sus ideas, preocupaciones, emociones y miedos, tanto en el ámbito escolar como en el personal y social.

El espacio permitió, además, el reconocimiento de tensiones y malentendidos dentro del propio grupo que asistió, conformado por amigos del mismo salón. Durante las sesiones se hizo evidente la existencia de un conflicto: uno de los integrantes se sentía excluido, aunque esta situación no había sido nombrada abiertamente y se manifestaba únicamente mediante interacciones hostiles o actitudes de distanciamiento.

En una de las sesiones, la discusión derivó hacia la reflexión sobre el conflicto como parte inherente de las relaciones humanas y sobre la importancia del diálogo para su resolución. Este giro permitió que el integrante que se sentía excluido pudiera expresar cómo ciertas acciones de sus compañeros lo afectaban. A su vez, los demás pudieron explicar las razones de su comportamiento y reconocer que, en ocasiones, la intensidad de sus emociones les dificultaba actuar de manera reflexiva, lo que terminaba generando actitudes defensivas u hostiles. Sin embargo,

también pudieron reafirmar el valor de la amistad y el afecto genuino que sentían hacia él.

Este encuentro resultó sumamente significativo. Si bien no se profundizó en problemáticas sociales amplias ni se desarrolló un ejercicio de pensamiento crítico en sentido estrictamente lógico, sí se generaron las condiciones para transformar una dinámica relacional concreta. Frente a la tendencia previa a evadir los conflictos, el espacio facilitó la expresión sincera, el reconocimiento de errores, la empatía y la posibilidad de ofrecer disculpas, lo que permitió reconstruir el vínculo afectivo entre los participantes.

En contextos de vulnerabilidad como los que atraviesan muchos de los estudiantes con los que se trabajó, contar con una red de amistad puede marcar una diferencia crucial. Estas relaciones pueden convertirse en un soporte fundamental que permita a los adolescentes sostener sus proyectos de vida a pesar de la adversidad, mientras que la ausencia de estas redes puede profundizar sentimientos de desesperanza, exclusión y pérdida de sentido.

Desde esta perspectiva, el derecho a defender y preservar una relación amistosa puede constituir también un posicionamiento ético y político, en la medida en que implica luchar por espacios de reconocimiento que permiten sostener la vida emocional y social. Este acontecimiento permitió observar que el diálogo no solo se produce en registros racionales, sino también en un lenguaje profundamente emocional, atravesado por la indignación, la vulnerabilidad y el deseo de ser comprendido.

Así, aunque uno de los objetivos de las comunidades de indagación es formar sujetos críticos comprometidos con la transformación democrática, en contextos como los descritos el primer paso puede ser más elemental pero igualmente fundamental: preservar la vida en comunidad. En este sentido, el diálogo se convierte en una práctica mediante la cual los jóvenes comienzan a apropiarse de su lugar en el mundo, incluso cuando, en un primer momento, ese proceso no implique transformar estructuralmente su realidad, sino simplemente sostenerse en ella.

Sin embargo, no fue posible sostener el espacio, ya que los integrantes dejaron de asistir. Entre las razones que señalaron, mencionaron que el horario —los viernes después de clases— resultaba poco favorable, pues a esa hora se sentían cansados o tenían otros compromisos. Por su parte, la escuela no pudo ofrecer un espacio dentro del horario escolar, debido a que las asignaturas curriculares son consideradas la prioridad. En este sentido, los espacios de cuidado aún no son lo suficientemente valorados como para tener un lugar formal dentro de la organización escolar.

Además de las dificultades que el horario representó para la continuidad del taller, la propia metodología de la comunidad de indagación también presentó desafíos. Esta propone tres momentos para orientar el diálogo: primero, se presenta un texto sobre el tema a reflexionar; posteriormente, se comparten con el grupo las reflexiones derivadas de la lectura y, finalmente, se reflexiona sobre cómo este intercambio modifica el propio pensamiento. Si bien los integrantes participaron y compartieron sus experiencias, resultó difícil orientar las intervenciones más allá de la expresión emocional. El espacio se vivió principalmente como un lugar de catarsis, contenido tanto por la coordinadora como por el propio grupo, lo cual también constituye un logro y un elemento relevante para el análisis de otras formas posibles de promover el pensamiento.

Ante la imposibilidad de continuar con este formato, se propuso un taller de menor duración y se diseñaron carteles para su difusión en la escuela, tanto de manera física como virtual. Sin embargo, las múltiples responsabilidades de los directivos impidieron dar seguimiento a esta iniciativa. Este aspecto también resulta significativo, ya que evidencia que los espacios de cuidado no solo carecen de prioridad para los estudiantes, sino también para quienes ocupan cargos directivos y docentes, quienes enfrentan una sobrecarga de trabajo derivada de programas estatales y federales de carácter obligatorio. Desde esta perspectiva, puede observarse lo que Tronto denomina irresponsabilidad privilegiada: la toma de decisiones sobre las necesidades de otros desde posiciones de poder que, paradójicamente, pueden reproducir desigualdades y formas de descuido.

En esta institución en particular, las condiciones burocráticas y las exigencias administrativas dificultaron la implementación del proyecto de comunidades de indagación. Es posible que, en otros contextos, con condiciones distintas, estos espacios pudieran desarrollarse con mayor facilidad; sin embargo, las características de esta escuela no lo permitieron en este momento.

Otro factor que dificultó la asistencia de los estudiantes fue la poca disposición a compartir espacios con alumnos de otros grupos. Manifestaron desconfianza hacia la interacción con otros, ya que expresar ideas y emociones es percibido como un riesgo que puede dar lugar a ataques o burlas. Esta desconfianza se relaciona con las altas tasas de violencia escolar, donde cualquier manifestación de vulnerabilidad puede convertirse en motivo de agresión.

Como expresó una alumna: “Es como si ahora se acepta ser malo; ser malo está bien”. En este contexto, la violencia no se cuestiona, sino que se normaliza como una cualidad que facilita la pertenencia. Quienes no participan en estas dinámicas pueden ser considerados poco divertidos o socialmente inadaptados.

Desde esta perspectiva, la desconfianza puede entenderse como una estrategia de protección. No se trata de una falta de interés por reflexionar sobre el cuidado — pues los estudiantes sí manifestaron ese deseo—, sino de una práctica de autocuidado orientada a evitar la exposición emocional. Los adolescentes desarrollan así herramientas de supervivencia que priorizan la protección de sí mismos y de sus vínculos más cercanos.

En este sentido, antes de implementar comunidades de indagación, resulta fundamental reconocer y comprender estas prácticas como formas legítimas de cuidado. Aunque puedan fomentar la individualidad y la competencia, constituyen respuestas adaptativas ante contextos percibidos como inseguros. Por ello, el desafío consiste en construir puentes desde una escucha comprensiva que permita transitar, gradualmente, hacia experiencias de encuentro y diálogo.

Además del trabajo con los alumnos, otra actividad que se pudo realizar fue una charla con padres de familia, en la cual se abordaron los aspectos del cuidado propuestos por Tronto (2024). La reflexión giró principalmente en torno a las prácticas de cuidado que los propios padres llevan a cabo hacia sí mismos. Entre largas jornadas de trabajo y la percepción del cuidado como una prioridad secundaria, se identificó la ausencia de prácticas claras de autocuidado. Sin embargo, sí se manifestó una profunda preocupación por el bienestar de sus hijos.

El hecho de contar con un espacio donde los padres pudieran tomar la palabra y hablar de sí mismos resultó una experiencia particularmente significativa para repensar el sentido del diálogo. En los tres grupos con los que se trabajó emergió una inquietud común: el enojo hacia los docentes, a quienes perciben como poco comprensivos en el trato hacia sus hijos. Según sus propias palabras, los maestros suelen mostrarse inflexibles; incluso algunos padres señalaron que “a los maestros tendrían que darles este taller, porque tal vez lo necesiten”, expresándolo más como una queja que como una preocupación genuina. Desde su perspectiva, los docentes requieren herramientas para regular sus emociones, ya que consideran que estas influyen negativamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, en la interacción con directivos y profesores emergió una narrativa distinta. Desde su perspectiva, los alumnos muestran poco respeto hacia los docentes, incumplen con sus responsabilidades escolares y posteriormente atribuyen sus bajas calificaciones a los maestros. A su vez, los profesores consideran que son los padres quienes tienen la principal responsabilidad en la formación de valores y el fomento de la responsabilidad en los estudiantes.

En medio de estas tensiones, los directivos se encuentran en una posición particularmente compleja, pues deben atender simultáneamente las demandas de maestros, alumnos y padres, además de responder a exigencias académicas impuestas por autoridades federales y estatales. No todas las quejas, además, se presentan en términos respetuosos; algunas se expresan desde tonos amenazantes por parte de los padres.

Esta configuración da lugar a una situación relacional altamente compleja. Mientras la escuela identifica altos niveles de violencia tanto en alumnos como en padres, estos últimos perciben que los docentes no cumplen adecuadamente su función. A su vez, los profesores reciben reclamos constantes que los colocan en una posición de vulnerabilidad. En este entramado, parece no existir claridad sobre dónde comienzan y terminan las responsabilidades de cada actor en relación con el cuidado del alumnado.

Esta falta de delimitación y desconexión genera una sensación generalizada de vulnerabilidad que se traduce en actitudes defensivas, dificultando la construcción de puentes de diálogo. Más que orientarse a la resolución conjunta de problemas, las interacciones tienden a centrarse en la búsqueda de culpables. Bajo estas condiciones, surge una pregunta fundamental: ¿existen realmente las condiciones para el diálogo?

Desde esta perspectiva, resulta necesario abrir primero espacios de cuidado dirigidos a todos los actores de la relación educativa. El breve espacio ofrecido a los padres permitió visibilizar quiénes son, cuáles son sus formas de vida, sus preocupaciones y sus enojos. Aunque no condujo a soluciones concretas ni necesariamente a una interiorización inmediata de la importancia del cuidado, sí posibilitó una comprensión más profunda de la complejidad relacional en la que se inscriben estas experiencias.

Este análisis, si bien no constituye el objetivo central de la investigación, ofrece elementos clave para pensar los posibles caminos hacia la construcción de comunidades de diálogo con adolescentes, mostrando que existen factores estructurales y relacionales que trascienden la disposición individual de los estudiantes a participar en estos espacios.

Conclusiones

El recorrido desarrollado en esta investigación permite evidenciar que los adolescentes están creciendo en soledad y muchos se ven afectados de manera física, emocional y psicológica por la falta de un sostén afectivo que les permita resguardarse de las dificultades propias de esta etapa.

Actualmente, muchos adolescentes viven con depresión, ansiedad y en relaciones violentas, lo cual limita su capacidad de buscar e imaginar formas de vida más sanas. Porque la energía se invierte en sobrevivir y no en vivir con dignidad. No podemos normalizar que los adolescentes lleguen al suicidio, a la agresión o a la desesperanza. Abandonarlos o mirar hacia otro lado ante lo intolerable perpetúa el círculo de malestar y violencia. Si hoy las adolescencias sufren, mañana harán sufrir a otros. Por ello es necesario construir puentes de escucha empática y validar sus necesidades como una forma de cuidado emocional, psíquico y social. Sus expresiones –a veces hostiles- no deben interpretarse como exageraciones sino como llamadas de auxilio en un contexto donde no siempre cuentan con las herramientas para sostener su malestar. El sufrimiento psíquico ya es difícil por sí mismo; lo es más cuando se vive desde la incompreensión y el desamparo.

Se han visibilizado los desafíos psíquicos y sociales que enfrenta la adolescencia, así como las condiciones familiares, sociales y económicas que dificultan el desarrollo óptimo de la subjetividad. La importancia de poner atención a estas situaciones radica en sensibilizarnos frente a las necesidades de las adolescencias, como un momento crucial en la construcción de una vida adulta. Si aspiramos a sociedades más pacíficas, con relaciones más empáticas y solidarias, es indispensable cuidar a quienes están en proceso de crecimiento. Si los protegemos y escuchamos ellos aprenderán a hacerlo consigo mismos y con los otros. Es decir, los adultos de hoy, somos responsables de los que se están formando.

En este sentido, se abordó la propuesta de incorporar un marco ético que priorice el cuidado como un orden de vida, generando prácticas que permitan a las personas vivir de la mejor manera posible. Priorizar el cuidado genera una conciencia de igualdad, justicia y libertad, las bases de una democracia solidaria. Se destacó la

importancia de considerar el cuidado como un asunto público -y no solamente privado- como forma de acceder a él de manera equitativa y justa. Así mismo, se enfatizó la necesidad de asumirnos como seres relacionales, vulnerables y constituidos por el cuidado. Desde esta perspectiva es una práctica situada que depende del contexto, la etapa de vida, las condiciones de dependencia y necesidades concretas de cada grupo; por ello no puede pensarse desde nociones abstractas que invisibilizan la diversidad y las necesidades reales de cada grupo.

Se profundizó en la relevancia y pertinencia de las políticas públicas que comienzan a implementarse en el país como el Sistema Nacional de Cuidados. Aunque aún son insuficientes, representan un avance en el reconocimiento de las necesidades diferenciadas. Estas políticas buscan consolidar el cuidado como un bien público mediante apoyos y servicios que se articulen con los horarios laborales de padres y cuidadores. Sin embargo, aún no integran todas las dimensiones del cuidado, particularmente el emocional y psíquico en las adolescencias. Es cierto que en las escuelas hay departamentos de psicopedagogía, sin embargo, en el caso de instituciones públicas suele haber sólo un profesional para miles de estudiantes ¿Qué tanta atención digna se puede dar en estas condiciones? Al menos no la adecuada para las necesidades del adolescente.

Además de lo anterior, las políticas públicas revisadas no contemplan la importancia de llevar a cabo campañas de sensibilización en escuelas e instituciones sobre la importancia del cuidado. Si bien, la Nueva Escuela Mexicana integra contenidos temáticos sobre el cuidado ambiental y de sí mismo se abordan como una materia aislada y no como parte de la vida y valores de una persona.

En este sentido, en este trabajo, se pensó en las comunidades de investigación como una práctica que posibilita internalizar el cuidado y repensar críticamente las condiciones que afectan el tejido social y el bienestar colectivo.

No obstante, el trabajo práctico demostró que la conformación de comunidades de indagación no depende únicamente de buenas intenciones, sino que está condicionada por factores estructurales que, en muchas ocasiones, dificultan o

incluso imposibilitan los encuentros. Estas limitaciones van desde la falta de espacios físicos adecuados hasta la escasa disposición de las instituciones escolares para destinar tiempo a este tipo de actividades, privilegiando otras asignaturas que suelen considerarse más importantes que la reflexión sobre el cuidado.

A ello se suma la desconfianza que muchas adolescencias han internalizado en sus relaciones con los otros, lo que hace que el encuentro sea percibido con frecuencia como una amenaza y dificulte reconocer al otro como alguien digno de escucha y validación.

Si bien no fue posible trabajar bajo la metodología de las comunidades de investigación en este contexto escolar, continúan siendo una propuesta valiosa, no sólo como un horizonte político y ético, sino también como una posibilidad para sostener la construcción de redes de cuidado en las adolescencias. Sin embargo, su implementación exige situarse en las condiciones concretas de los contextos escolares. No es lo mismo abrir espacios de diálogo en instituciones privadas que en escuelas públicas, donde el desborde de problemáticas cotidianas obliga a priorizar la atención inmediata de conflictos, el cumplimiento de protocolos y la gestión constante de crisis institucionales.

En este contexto, los espacios de diálogo y cuidado difícilmente forman parte del imaginario escolar como herramientas para enfrentar problemáticas como la violencia, el consumo de sustancias o el deterioro de la salud mental en los jóvenes. El cuidado continúa percibiéndose principalmente como una responsabilidad del ámbito privado, lo que genera un deslinde institucional y una falta de claridad en la delimitación de responsabilidades entre los distintos integrantes de la educación. Esta situación dificulta la comunicación, fomenta el individualismo y coloca a las personas en una posición defensiva frente a los demás.

No obstante, resulta fundamental insistir en la pertinencia de estas comunidades dentro de las escuelas, pues estas siguen siendo espacios privilegiados de encuentro e intercambio. Si bien su implementación puede no ajustarse inicialmente

al esquema propuesto por Lipman, la investigación permitió reconocer que el diálogo entre los jóvenes ya ocurre de otras maneras significativas. En los espacios comunes fuera del aula —como patios, jardineras o zonas de recreación—, los adolescentes construyen formas propias de interacción, apropiándose de estos lugares como territorios simbólicos donde pueden descansar, convivir y expresar sus experiencias.

Asimismo, prácticas como los grafitis o los mensajes escritos en espacios públicos muestran que existen formas alternativas de comunicación que, aunque no siempre se orientan al cuidado, sí revelan la necesidad de ser escuchados y de dejar huella en el espacio social. Reconocer estas expresiones nos invita a pensar en la construcción de estrategias de diálogo que no invadan dichos espacios, sino que interactúen con ellos, por ejemplo, mediante mensajes escritos que inviten a la reflexión desde el anonimato y la participación espontánea.

Desde esta perspectiva, si las escuelas aún no cuentan con las condiciones institucionales para sostener formalmente comunidades de diálogo, resulta necesario explorar formas de resignificar los espacios de recreación como escenarios potenciales para el encuentro reflexivo, sin que pierdan su función de contención afectiva entre pares.

En un plano más amplio, se vuelve indispensable construir puentes que permitan resguardar los procesos subjetivos propios de las adolescencias. Si bien corresponde a los jóvenes elaborar sus conflictos identitarios y construir sentidos de vida, quienes les rodeamos tenemos la responsabilidad ética de acompañar dichos procesos desde la dignidad, el respeto y el reconocimiento de su vulnerabilidad.

En síntesis, los espacios de diálogo constituyen una práctica fundamental de cuidado en las escuelas, al posibilitar la resignificación del valor de la vida, el encuentro consigo mismo y con los otros, y el reconocimiento de las experiencias y preocupaciones juveniles. Estos espacios no necesariamente deben surgir de estructuras rígidas o metodologías formales; pueden emerger de las grietas cotidianas donde ya se expresan las voces juveniles. Reconocerlas y responder a ellas abre la posibilidad de construir una escucha activa que permita salir del

ensimismamiento individual y asumir la responsabilidad ética que implica el cuidado del otro.

Bibliografía

- Abel, E., & Nelson, M. (1990). *Circles of care*. State University of New York Press.
- Batthyány, K. (2020). *Miradas latinoamericanas de los cuidados* (1.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Boehm, C. (2012). *Moral origins: The evolution of virtue, altruism, and shame*. Basic Books.
- Bolwby, J. (1989). *Una base segura*. Paidós
- Bullying Sin Fronteras. (2024). *Estadísticas de bullying en México*. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com>
- Byung-Chul, H. (2016). *La sociedad del cansancio* (4.^a ed.). Herder.
- Camps, V. (2013). *Breve historia de la ética*. Eudeba.
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados: Otra forma de estar en el mundo*. Titivillus.
- Carrera, I., Carrera, S., & Carnicero, A. (2018). *Controversias y beneficios de los videojuegos en adolescentes*. Edunovatic 2018 Conference Proceedings. Adaya Press
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). (2014). *Comunicado 004: Evaluación de la protección social en México*. https://www.coneval.org.mx/Informes/COMUNICADOS_DE_PRENSA/2014/COMUNICADO_004_Evaluacion_Proteccion_Social_en_Mexico.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). (2024). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social 2024*. https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/Documents/Informes/EPDS_2024_Resumen.pdf
- Cortina, A. (1985). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Ediciones Sígueme.
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima* (6.^a ed.). Tecnos.
- De Waal, F. (2006). *Primates y filósofos: La evolución de la moral del simio al hombre* (V. Tobal, Trad.). Tusquets Editores. (Obra original publicada en 2006).

- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes: El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes* (1.^a ed.). Seix Barral.
- Dolto, F., & Dolto, C. (1989). *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta* (5.^a ed.). Atlántida.
- Esquivel, V., Faur, E., & Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil: Entre las familias, el Estado y el mercado* (1.^a ed.). IDES.
- Freud, S. (1986). Recordar, repetir y elaborar. En *Obras completas* (Vol. XII, pp. 145-176). Amorrortu. (Obra original publicada en 1914).
- Freud, S. (1986). El malestar en la cultura. En *Obras completas* (Vol. XXI, pp. 57-149). Amorrortu. (Obra original publicada en 1930).
- Gobierno de la Ciudad de México. (s.f.). *Sistemas de cuidado para el bienestar de la Ciudad de México*. Secretaría de las Mujeres.
- Gobierno de México. (2024, 15 de marzo). *Brindará Sistema Nacional de Cuidados justicia social a grupos de atención prioritaria* [Comunicado de prensa]. Sistema Nacional DIF. <https://www.gob.mx/difnacional/articulos/brindara-sistema-nacional-de-cuidados-justicia-social-a-grupos-de-atencion-prioritaria>
- Honneth, A. (1992). *La lucha por el reconocimiento*. Biblioteca d'Humanitats.
- Hornstein, L. (2000). *Narcisismo: Autoestima, identidad, alteridad* (1.^a ed.). Paidós.
- Hrdy, S. B. (2009). *Mothers and others: The evolutionary origins of mutual understanding*. Harvard University Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación* (ENAPE) 2021. [Encuesta]. www.inegi.org.mx
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares* (ENIGH) 2020. [Encuesta]. www.inegi.org.mx
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2025). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* (ENOE) 2025. [Encuesta]. www.inegi.org.mx

Instituto Nacional de Estadística y geografía. (2022). Encuesta Nacional para el Sistema de Cuidados (ENASIC) 2022. [Encuesta]. www.inegi.org.mx

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Estadísticas al Propósito del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer* (8 de marzo). [Comunicado de prensa]. www.inegi.org.mx

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Estadísticas a Propósito del Día Internacional de la Juventud* (12 de agosto). [Comunicado de prensa]. www.inegi.org.mx

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de las Personas con Discapacidad* (3 de diciembre). [Comunicado de prensa]. www.inegi.org.mx

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Estadísticas a Propósito del de Día Mundial para la Prevención del Embarazo no Planificado en Adolescentes* (26 de septiembre). [Comunicado de prensa]. www.inegi.org.mx

Jefatura de Gobierno de la Ciudad de México. (2025). *Cuidados, derecho humano en la Constitución Política de la Ciudad de México* [Comunicado de prensa]. <https://www.jefaturadegobierno.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/presenta-clara-brugada-ley-del-sistema-publico-de-cuidados-incluye-reformas-al-articulo-9-de-la-constitucion-politica-de-la-ciudad-de-mexico>

Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.

Juárez, M. (2023). *Estudios sobre sistemas de cuidados: Aportes para la Ciudad de México*. Centro de Estudios Legislativos para la Igualdad de Género del Congreso de la Ciudad de México.

Lascano, G. (2025). Cognición y salud mental. *Revista Científica de ProCiencias*.

Latereau, L. (2019). *Esos raros adolescentes nuevos: Narcisistas, desafiantes, hiperconectados* (1.ª ed.). Paidós.

Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro.

OECD (2022). *Estudios Económicos de la OCDE: México 2022*

Rother, M. (2006). *Adolescencias: Trayectorias turbulentas* (1.^a ed.). Paidós.

Sánchez, S. (2019). *Las políticas de cuidado en México: ¿Quién cuida y cómo se cuida?* Fundación Friedrich Ebert.

Secretaría de Salud. (2017). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco (ENCODAT) 2016-2017*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/234856/CONSUMO_DE_DROGAS.pdf

Secretaría de Salud. (2022, 14 de septiembre). *Más del 50% de trastornos mentales en la edad adulta iniciaron en la niñez y la adolescencia*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/salud/prensa/467-mas-de-50-de-trastornos-mentales-en-la-edad-adulta-iniciaron-en-la-ninez-y-la-adolescencia>

Tronto, J. (2024). *Democracia y cuidado*. Rayo Verde.

Tronto, J. (1987). *Más allá de la diferencia de género. Hacia una teoría del cuidado*. En: Signs: Journal of Women in Culture and Society, vol. 12, University of Chicago.

Tully, E. C., Donohue, M. R., & Garcia, S. E. (2014). Children's empathy responses and their understanding of mother's emotions. *Cognition and Emotion*, 29(7), 1184–1197. <https://doi.org/10.1080/02699931.2014.969744>

Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego* (1.^a ed.). Gedisa.

Winnicott, D. (1990). *Deprivación y delincuencia* (1.^a ed.). Paidós.