



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
Consortio de Ciencias Sociales y Humanidades
Doctorado en estudios regionales



Experiencia vivida: matemáticas de los vendedores ambulantes. Una interpretación desde la fenomenología hermenéutica

Tesis que para obtener el grado de
Doctora en Estudios Regionales

Presenta
Denisse Alejandra Santizo Miles

Directora de tesis
Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes

Co-directora de tesis
Dra. Elisa Bertha Velázquez Rodríguez

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Mayo 2013



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
 COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
 ÁREA DE TITULACIÓN
 AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 03 de Mayo de 2013.

Oficio No. CIP/0420/2013.

C. DENISSE ALEJANDRA SANTIZO MILES

Promoción: **SEGUNDA**
 Matrícula: **09062018**
 Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS**
 Presente.


Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del **Programa de Doctorado en Estudios Regionales**, para la defensa de la tesis intitulada: "**EXPERIENCIA VIVIDA: MATEMATICAS DE LOS VENDEDORES AMBULANTES, UNA INTERPRETACION DESDE LA FENOMENOLOGIA HERMENEUTICA**".

Se le **autoriza la impresión de siete ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Se anexa oficio con los requisitos de entrega de tesis, emitido por la Dirección de Desarrollo Bibliotecario.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.




Atentamente
"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

DRA. ROSARIO GUADALUPE CHAVEZ MOGUEL
 Directora

Vo. Bo. 
Dra. Leticia Pons Borge
 Coordinadora 

RGCM/LPB/mcmd*
 C.c.p.- Expediente/Minutario.

AGRADECIMIENTOS

**Antes que a nadie a Dios por
darme esta experiencia de vida;
de esta forma, en este
tiempo, en este espacio
Al final todo tuvo sentido**

A mi familia

**A usted doctora,
a mi paciente comité
¡Gracias a la paciencia de todos!**

**Al CONACYT por el apoyo brindado
para la realización no solo de esta investigación
sino por las facilidades que su apoyo representó
para poder cursar el doctorado.**

**Pero sobre todo a ustedes,
quienes me permitieron conocer su mundo de vida**

ÍNDICE

Contenido	Página
Agradecimientos	
Introducción	5
Capítulo I La apertura de lo hermético : Posicionamiento teórico-epistemológico	14
1.1 Posicionamiento teórico-epistemológico	15
1.2 Fenomenología	17
1.3 La necesaria comprensión de los conceptos: fenómeno, logos , fenomenología y hermenéutica	20
1.3.1 El concepto de fenómeno	20
1.3.2 El concepto de logos	22
1.3.3 El concepto de fenomenología	23
1.4 La hermenéutica	24
1.4.1 La temporalidad hermenéutica	26
1.4.2 La lingüística de la hermenéutica	27
1.4.3 La estética hermenéutica	28
1.5 Fenomenología-hermenéutica, ciencia humana. La aproximación al objeto de estudio	29
1.6 El objeto de estudio.	38
Capítulo II Lo regional inmerso o, inmerso en lo regional	43
2.1.El concepto de Región	43
2.2 Regionalidad del fenómeno	45
2.3 Los vendedores ambulantes en la ciudad. Condiciones de vida	52
2.3.1 El trabajo infantil	55
Capítulo III Fenomenología-hermenéutica: La búsqueda de la comprensión	59
3.1 Características de la ciencia humana. Fenomenología-hermenéutica.	60
3.2 La estructura metódica de la fenomenología-hermenéutica	61
3.2.1 La experiencia vivida que se quiere investigar	62
3.2.2 Investigar la experiencia tal como la viven	67
3.2.2.1La experiencia personal vivida, como punto de partida	69
3.2.2.2 Expresiones idiomáticas portadoras de significado	71
3.2.2.3 Obtener la descripción experiencial de los demás	72
3.2.2.4 Métodos para el acopio de material	73
a) La escritura como medio para expresar la experiencia vivida	74
b) La entrevista	75
c) La observación de cerca	77
d) La compra simulada	80
e) Otros métodos para el acopio de datos fenomenológico hermenéuticos	80
3.3 La reflexión fenomenológico-hermenéutica de la experiencia vivida	81
3.3.1 Tematizar la experiencia vivida	83
3.3.2 La escritura de los textos fenomenológico-hermenéuticos	89
3.3.2.1 El uso hermenéutico de los ejemplos	91
3.3.2.2 Escribir es el método fenomenológico-hermenéutico	92
Capítulo IV El texto hermenéutico. La interpretación de lo hallado.	95
4.1 El miedo y la angustia	95
4.1.1 Temor y angustia en el ser	97
4.1.2 La postura de Heidegger respecto al miedo y la angustia	98
4.1.3 La angustia	100
4.2 La esperanza.	103
4.3. Identidad de los vendedores	109

4.3.1 El Dasein como respuesta al planteamiento por la estructura del ser	110
4.4. La interculturalidad al entredicho. La extranjería	115
4.5. Los cuatro existenciales del ser-ahí y uno más	118
4.5.1 El tiempo vivido. La temporalidad del Dasein	119
4.5.2 El espacio vivido. La espacialidad del ser-ahí	122
4.5.3 El cuerpo vivido. La corporeidad del Dasein del vendedor	124
4.5.4 Las relaciones vividas. El ser-ahí y su interaccionalidad con el Otro	128
4.5.5 La circunstancialidad que arroja al mundo al Dasein	129
4.6. Ma-te-mas. Matemáticas vividas	130
4.6.1 La noción de cuarto como unidad de medida	132
4.6.2 Operaciones aditivas	134
4.6.3 El cálculo mental	135
4.6.4 Manejo del dinero	137
4.6.5 Clasificaciones y agrupamientos	138
Capítulo V. Etnomatemáticas: matemáticas de los vendedores ambulantes, una interpretación conceptual	139
5.1 Una crítica a la matemática escolar	139
5.2 Matemática formal vs matemática informal	141
5.3 Etnomatemáticas	146
5.4 ¿Etnomatemáticas en (de) los vendedores ambulantes?	150
Consideraciones generales	152
Bibliografía	160
Anexos: Experiencia vivida y situaciones exploratorias. Descripción narrativa	165
1.- Nicolás	167
2.- Giovanni	170
3.- Willy	175
4.- María	180
5.- Manuel	182
6.- En el cruce de una avenida	183

Introducción

*Decía Unamuno que piensa el
sentimiento y siente el
pensamiento, de modo que
podemos hablar de un lenguaje en
el que el corazón funge como
verdadera co-razón.
Andrés Ortiz-Osés*

He aquí el resultado de un trabajo inesperado. El producto del esfuerzo académico de alguien que se reconoce inexperta o, por lo menos, novel en la labor de investigar la realidad desde el aparato crítico que ofrece la ciencia. Cuando obtuve la grata noticia de haber sido aceptada en el programa del doctorado que oferta la Universidad Autónoma de Chiapas, a través de su Consorcio de Ciencias Sociales y Humanidades, no imaginaba, siquiera, ser capaz de construir un texto como el que aquí presento a los lectores que, espero, sean muchos. Lo inesperado del trabajo se explica por la idea común que se tiene en el ámbito académico, de un trabajo de tesis elaborado desde la tradición positivista, en la que las hipótesis, el objeto de estudio, el muestreo estadístico, la aplicación de unos instrumentos de recolección de datos medibles, objetivos y verificables, es la tónica común; o bien desde la otra perspectiva que, aunque cualitativa, no deja su pretensión de estudiar-explicar los fenómenos humanos desde una postura que concibe a las personas como individuos o sujetos.

Las dos oportunidades que a mi vida personal y profesional, ambas imbricadas, llegaron con las decisiones que tomé en estos tres últimos años de mi tiempo vivido, me han resultado trascendentales: la primera, la oportunidad de hacer este postgrado en una institución seria que escapa, y lo celebro, a la tendencia certificante o certificadora que practican otras muchas en nuestro contexto cercano. De esta decisión, el trabajo que aquí se presenta, es tan sólo una muestra que objetiva tanta experiencia incorporada en mi subjetividad, producto de la interacción que tuvimos con todas las personas concretas, físicas y

simbólicas que participaron en el trayecto. La segunda y tal vez la más importante por su implicación para mi vida, fue el hecho de haber vivido, en este mismo tramo de mi existir en este mundo, la experiencia de ser Madre, experiencia que me lleva a desviarles su mirada de este texto por un momento, para compartir con ustedes el siguiente fragmento que expresa en toda su intensidad y sentido esta experiencia que muchas que la han vivido como yo, no negarán:

El año pasado morí. Mi vida sin ti acabó. Nuestra vida juntos -¡sólo nueve meses!- también acabó: abruptamente y para siempre, cuando me diste a luz. Nacer en la maternidad es el dolor más agudo que he conocido nunca. Soy una madre recién nacida: tengo exactamente tu edad, hoy cumplo un año.

He descendido diez mil años por un antiguo pozo. Mi propia vida amenaza con despegarse: insignificante, reciente. Tengo un nudo en el estomago, las uñas se me enrojecen para impedir la caída. Chillo. Escribo este libro para trazar mi caída. Para ralentizar mi descenso. Y te doy las gracias por venir. Pequeño antepasado, dulce bebé. De qué modo me moderas, me haces más profunda, como un viejo herrero trabajando lentamente. Tú, que necesitas que te lo hagan todo, eres el profesor más poderoso que he conocido nunca.

Ayer por la noche, tumbada dentro de una bañera caliente, de espuma blanca, volví a estar embarazada de ti. Lloré, sabiendo que nunca más ibas a dormir debajo de mi corazón.

Eras tú, (Alfonsito¹), allí en mí. No lo sabía. ¿Me pondré triste cada año en invierno, cuando me dejes para nacer? Esta barriga suave, todavía redonda, con tu huella. Prueba de tu origen, de tu paso por ella. Aquí, aquí es donde anduviste, sin poner un pie sobre la Tierra. Tu primera Luna, pequeño astronauta. Por ti volveré a la Tierra, transformada y ya no seré más una virgen, sino una madre casada con un hijo.

Estamos comprometidos por la química.

Debes saber esto. (Alfonsito): siempre hemos estado separados. Mientras yo estaba embarazada. Durante el parto. Desde el momento en que naciste. Siempre tuve cierto conocimiento de tu realidad absolutamente separada.

¹ El 25 de septiembre de 2011, en medio de la actividad académica que implicó el doctorado, la vida me dio el regalo más valioso: el nacimiento de Alfonsito, mi primer bebé: Por esa razón pongo entre paréntesis su nombre en este relato autobiográfico de Chesler, a quien agradezco sus palabras.

Y ¿quiénes podrían haber estado más cerca entre sí que nosotros dos?

(Phyllis Chesler, 1979)

Agradezco su distracción por este instante.

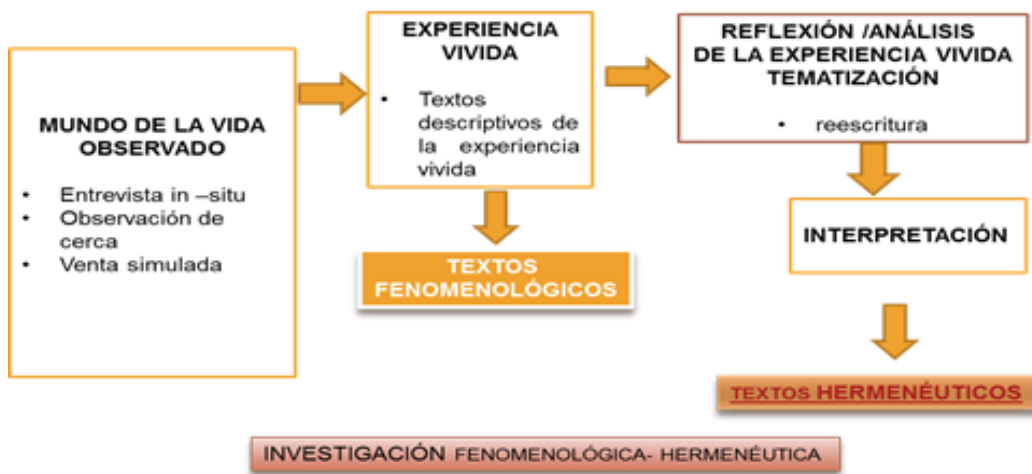
Ambas experiencias las refiero por su vocación formadora: una me dio la posibilidad de escribir este texto y la otra, la oportunidad de traer una vida a la mundaneidad de este mundo; ambas, lo admito, de una alta responsabilidad.

El objeto de estudio que motivó este trabajo de investigación tiene que ver con el campo de las matemáticas. El interés primordial desde el inicio del proyecto fue conocer la forma particular de hacer matemáticas de las personas que se dedican a la venta de dulces y golosinas en las calles y plazas de la ciudad. En sus actividades de compra-venta, estas personas resuelven problemas que implican el manejo de cantidades numéricas. Independientemente de que conozcan y dominen o no, las operaciones básicas de la aritmética, ellos resuelven problemas.

No obstante, el interés inicial asociado a una perspectiva estrictamente pedagógica, resultó ampliamente superada una vez que el trabajo y la interacción con ellos se fueron dando. Esto fue posible por la perspectiva metodológica elegida para abordarlo. Posando la mirada desde la amplia ventana que ofrecen y posibilitan las ciencias humanas tal como denomina Max van Manen (2003) a la combinación de fenomenología y hermenéutica, este interés inicial por el objeto de estudio fue ampliándose hasta intentar penetrar más allá de lo evidente o manifestado por lo que hacen las personas dedicadas a esta actividad, hasta llegar a entender que más allá de la actividad a la que se dedican, más allá del simple operar con números o cantidades, hay un ser-ahí que sufre, que vive a su modo la fatal condición a la que fue arrojado por la vida. Este ser humano y humanado en las interacciones que el diario convivir con los otros tienen, los hacen ser personas con sus propias características, sueños, temores y esperanzas. De este ser-ahí se escribirá lo necesario en el contenido del trabajo; espero que también lo suficiente. Respecto a la forma de proceder en el trabajo de

investigación el esquema 1 muestra de qué forma se fue integrando el contenido medular una vez definido el objeto de estudio y la metodología adoptada para aprehenderlo.

Con las entrevistas *in situ*, la observación de cerca o la compra simulada se recopiló la información de base para escribir los primeros textos fenomenológicos que describen la experiencia vivida de las personas que apoyaron con su colaboración. Estos textos primeros que aparecen completos en el anexo de este trabajo, fueron elaborados desde la subjetividad de quien realizó el trabajo.



ESQUEMA 1 Esquema de integración del contenido medular de la investigación. Elaboración propia a partir de los textos de Van Manen

Después de su lectura analítica realizada bajo las recomendaciones técnicas que Van Manen (2003) formula en el texto que sirvió de base para realizar el estudio y a los otros (Heidegger 1927, Husserl 1928, Merleau-Ponty, 1962 etc.) que también ofrecieron su luz para desvelar el contenido de dichos textos, fue posible tematizar la experiencia vivida; temas que permitieron re-escribir dichas experiencias interpretadas desde la particular mirada de quien los escribe. De esta forma, se construyeron los textos hermenéuticos cerrando así el círculo fenomenología-hermenéutica.

Al proceder así, reconozco que la intención primera del trabajo que era conocer los procedimientos matemáticos que los vendedores ambulantes realizan en sus vidas cotidianas fue más allá del hecho empírico y permitió saber que detrás de cada una de esas manifestaciones hay un ser-ahí que se expresa y manifiesta como ser humano.

Con respecto a las implicaciones que pudiera tener este trabajo y otras investigaciones desarrolladas bajo esta tradición fenomenológico-hermenéutica aplicada al campo educativo, hay una que en particular derivo y que está asociada al sentido de comprensión que entraña la experiencia educativa y, más específicamente hablando, lo escolar. Las relaciones vividas, la comprensión del otro complementario, es decir, el binomio maestro-alumno implicados en esa relación pedagógica, la búsqueda y el hallazgo de lo que significa y de lo que implica esta relación, es la principal lección que derivo para mi propia formación y práctica profesional. Esta lección la aprendí y la comprendí gracias a las personas con las que realicé el trabajo: Personas cuyo ser-ahí pasa desapercibido para mucha gente pero que son capaces de *mostrarnos* lo que son y lo que hacen. Su condición de extranjeros, en la mayoría de los casos², torna su situación en el mundo, más difícil y complicada. Están aquí sin estar. Son y no son al mismo tiempo en esta absurda contradicción de la existencia humana. Con su tradición histórica cargando a cuestas, los vendedores y ahora también las vendedoras de dulces y golosinas³ buscan, desde su precaria condición social y humilde actividad comercial, brindar el cuidado a sus seres queridos a través de los pocos recursos

² Para el caso regional de Tapachula declarada como zona comercial libre entre México y los países de Centro América, la mayoría, si no es que la totalidad de las personas que se dedican a esta actividad provienen de la vecina Guatemala. Así como ellos, otros miles de sus compatriotas o de otros países centroamericanos, han llegado a esta región para buscar mejores oportunidades de trabajo que no de desarrollo. En el caso de otras ciudades como Tuxtla Gutiérrez, la capital del estado de Chiapas, los vendedores provienen de comunidades indígenas del estado, lo que torna distinto este fenómeno.

³ De un tiempo acá, relativamente reciente, el número de mujeres, algunas madres solteras que provienen del mismo origen se ha incrementado en la ciudad. Cuando este trabajo de investigación se inició, la mayoría de los chicleritos eran niños, al terminarlo, se observa una gran cantidad de jóvenes de entre 16 y 22 años dedicados a esta actividad entre los que se observan muchas mujeres.

económicos que perciben con sus ventas. Se abren paso por las inclementes condiciones comerciales y culturales que su situación les puso y, aún así, persisten en su lucha que no parece tener fin. Son sujetos sin derechos interactuando en una sociedad que se dice democrática.

Estructura del trabajo.

El trabajo se ha organizado en cinco capítulos, un apartado de consideraciones generales a guisa de conclusiones y un anexo en el que se incluyen los relatos fenomenológicos en los que se describe la experiencia vivida de quienes colaboraron en la investigación. El primer capítulo que se ha denominado *La apertura de lo hermético: posicionamiento teórico-epistemológico* tiene como propósito presentar al lector la perspectiva metodológica que sirvió de guía y orientación para el desarrollo del trabajo de investigación. La investigación educativa orientada desde la fenomenología-hermenéutica permite nuevas formas de percibir y entender los fenómenos y de plantear el objeto de estudio desde una perspectiva más humana, alejada de la tendencia que cosifica a la persona. Desde esa dimensión filosófico-epistemológica el conocimiento de lo humano se torna más humano en tanto busca la esencia misma de lo que se muestra en apariencia.

El segundo capítulo "*Lo regional inmerso o, inmerso en lo regional*" pretende contextualizar el estudio en el aquí y el ahora del mundo, es decir, en el mundo de la experiencia vivida del fenómeno sobre el que se quiso reflexionar y para caracterizar, en su dimensión humana, a las personas, niñas, niños, jóvenes y adultos que se dedican a la venta ambulante de dulces, golosinas y otros productos y su tenaz lucha en una circunstancia de inequidades y desigualdades promovida por un modelo económico que no ha hecho más que profundizar y ampliar la brecha entre la pobreza y la riqueza de la gente y de las comunidades sociales. La regionalidad del trabajo no es únicamente una muestra de los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales del mundo complejo en el que vivimos, es, ante todo, un intento de mostrar que detrás de cada una de las personas que colaboraron con el trabajo hay una persona, un *ser ahí (Dasein)*,

para usar la expresión construida por Heidegger, que vive, sufre y subsiste a dichas condiciones y que muestran, con crudeza, la contradicción inclusión/exclusión (Flores, 2012) de nuestra sociedad.

El tercer capítulo, "*Fenomenología hermenéutica: La búsqueda de la comprensión*", aborda, desde la estructura metodológica recomendada por Van Manen (2003) lo investigado de la experiencia vivida, recuperada por quien la investiga y descrita desde su propia subjetividad. Aquí se exponen también los principales elementos metodológicos que son necesarios desarrollar para un estudio fenomenológico-hermenéutico. Entre estos, la naturaleza de los datos, que en este paradigma tienen una significación muy distinta a la que se le atribuye en investigaciones de otro corte. La importancia fenomenológica de la experiencia personal como punto de partida; el papel fenomenológico hermenéutico de las raíces etimológicas de las palabras o la importancia de reflexionar sobre las expresiones idiomáticas de la gente. Las formas de entender técnicas tradicionales de la investigación como la entrevista, la observación de cerca o la consulta de otras fuentes empleadas desde esta perspectiva, entre otros temas que se reflexionan acompañadas con citas de lo recuperado en las descripciones de la experiencia vivida de quienes colaboraron en la investigación.

Este capítulo, sin el afán de exponer una "metodología de la investigación" puede también adquirir este carácter didáctico para llevar a cabo investigaciones bajo esta perspectiva que, pocas veces se ha empleado en la investigación educativa. Para concluir el capítulo tres se plantea "*La reflexión fenomenológica de la experiencia vivida*" la cual tiene, como su título lo señala, la reflexión fenomenológica hermenéutica y el carácter que adopta la escritura en esta tradición epistémica, los motivos de su contenido. En él se abordan las sugerencias metodológicas recomendadas por Max van Manen (2003) respecto a las fuentes que sirven como proveedoras de datos de la experiencia vivida tales como la entrevista, la observación de cerca, y otras que se fueron diseñando y aplicando durante el trabajo de investigación y con las cuales fue posible escribir

los textos descriptivos que aparecen textualmente como anexos de este mismo trabajo. Estos primeros textos que narran la experiencia vivida contada por las propias personas u observadas por quien investiga, fueron la *materia prima* que permitió su *tematización* para, posteriormente interpretarlas desde la perspectiva hermenéutica.

Los temas que como producto del análisis y la reflexión sobre el ser-ahí y la experiencia vivida de las personas que colaboraron en el trabajo se exponen en el cuarto capítulo con el nombre de “*El texto hermenéutico: la interpretación de lo hallado*”. Estos textos fueron agrupados en tres grandes temáticas que abordan algunos aspectos que caracterizan el ser-ahí de los vendedores que colaboraron en el trabajo. Los dos primeros se refieren al ente individual, social e intercultural del *Dasein* de los vendedores. Los que siguen tocan temas asociados a la intimidad del ser-ahí como el miedo, la angustia, la esperanza y otros que la fenomenología hermenéutica - ciencia humana- al fin de cuentas, ha denominado como existenciales: la corporeidad, la temporalidad, la espacialidad, y la comunalidad del *Dasein* al que se ha agregado un quinto denominado la circunstancialidad del ser-ahí de las personas. Finalmente, con el título de *Ma-te-mas*, se exponen los temas propiamente matemáticos que se elaboraron como resultado de la interpretación de las descripciones de la experiencia vivida contada por los colaboradores u observada de cerca en la interacción con ellos. Estos ma-te-mas, por la asociación que tienen con el contenido del siguiente capítulo hacen las veces de punto de unión entre este y el capítulo siguiente.

“Consultar documentación fenomenológica” es una sugerencia procedimental que Van Manen recomienda para enriquecer la mirada y cerrar el círculo de la comprensión hermenéutica (H. Gadamer, 1975). Bajo esa perspectiva, el quinto capítulo denominado “*Etnomatemáticas: matemáticas de los vendedores ambulantes, una interpretación conceptual*” arriesga una interpretación de lo hallado. D’Ambrosio (1990), el matemático e investigador brasileño acuñó el concepto de Etnomatemática para englobar en él, todas aquellas formas

particulares y peculiares que los grupos sociales tienen y han tenido de hacer matemáticas. ¿Cabén en esa nueva mirada de las matemáticas las formas particulares que los vendedores tienen en su experiencia vivida? ¿Hacen etnomatemáticas en su vida cotidiana como vendedores? Los temas denominados aquí como *Ma-te-mas* por su contenido matemático pueden constituir un punto de articulación con esta concepción de las matemáticas.

En tanto estudio regional que aborda una problemática que indirectamente tiene que ver con el gran tema de lo educativo pero más directamente con lo cultural, dio pie a que en el apartado *Consideraciones generales* se formulen algunas reflexiones en términos de consideraciones generales relacionadas con estos campos y derivadas de los hallazgos formulados en el contenido de la investigación. Estas reflexiones que se derivan de la experiencia vivida como investigadora de este fenómeno humano, que, salvando la advertencia de que una investigación fenomenológica hermenéutica no resuelve problemas, pueden contribuir a lograr una práctica investigativa y educativa más proclive a la comprensión de uno mismo en tanto investigador-educador y la necesaria comprensión de los Otros o del Otro con quienes trabajamos.

Finalmente, pueden encontrarse como anexo del trabajo las descripciones textuales de la experiencia vivida que, cual dato para la investigación, se tomaron prestadas de los participantes. La idea es que estas descripciones escritas desde la perspectiva de quien investiga, estén allí, como evidencia de lo hecho y como referentes para otras miradas que quieran interpretarlas desde su propia subjetividad.

Bajo esta lógica, el texto se presenta ante el lector como un lienzo conformado en un todo por cada una de sus partes, es decir, el contenido de cada uno de los capítulos con su predecesor y su sucesor están estrechamente unidos por un hilo conductor: la propuesta metódica que presenta Max van Manen (2003) en su obra *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*.

CAPÍTULO I

La apertura de lo hermético: posicionamiento teórico-epistemológico

Sara Cifuentes (2004) reportera de *Wednesday de Bogotá, Colombia*, relata lo siguiente con lo que se abre este trabajo por la significatividad y relevancia que representa para lo que aquí se pretende abordar.

Hola, mi nombre es Javier y soy vendedor ambulante. Trabajo en los buses vendiendo promociones de artículos generalmente comestibles. Diariamente puedo ganarme entre \$10.000 y \$40.000 según la temporada y la cantidad de horas que trabaje. Creo que es una buena opción si se está desempleado para llegar a casa con el "diario" (alimentación, vivienda, etc.). Me ubico hace 3 meses sobre la avenida Primero de Mayo y he notado que conmigo son muchas personas las que se dedican a este oficio y la mayoría vendemos comestibles que se adquieren en las dulcerías del sector (Distribuidores de Colombina y Adro), éstas obtienen un gran beneficio de nosotros ya que cada vendedor puede llegar a vender hasta 4 bolsas o cajas de dulces por día. De alguna forma impulsamos el comercio de estas mercancías. Por ejemplo, a finales del año 2006 salió al mercado un nuevo dulce llamado Big Ben, un caramelo blando con sabores de maní, coco, ajonjolí y ron con pasas. 8 de cada diez vendedores lo comprábamos y en Diciembre uno se llegaba a vender hasta 5 bolsas de 110 dulces cada una, o sea 550 unidades. Cada bolsa costaba \$5.800 y al venderla (unidad a \$200, dos por \$500 o siete por \$1.000) se recolectaban \$16.000, es decir más o menos \$10.000 de ganancia por bolsa.

Esta forma de ganarse el pan puede que no sea la mejor pero de ella dependemos muchos... no solo los vendedores. Si no lo hiciéramos el Big Ben no se hubiera vendido tanto y no sería conocido por tantas personas..... y las galletas Capri XL..... y el Bon Ice...

¿A cuántas personas como Javier se les puede encontrar en el diario vivir de las grandes ciudades? ¿Cuál es el sentido que las personas como Javier le atribuyen a su vida y a su ser? ¿Qué experiencias de vida relacionadas con sus actividades comerciales nos pueden contar para conocer sus particulares formas de resolver situaciones relacionadas con las matemáticas? ¿Desde qué perspectivas teórico-

metodológicas se puede acceder al conocimiento de la esencia vital de estas personas?

Señalar, en una primera aproximación, los principales elementos que se abordaron y desde dónde se abordaron en el trabajo de investigación que se realizó, es el propósito de este apartado. El estudio de las formas particulares que los vendedores ambulantes de dulces y golosinas, que abundan en las ciudades, tienen de *hacer matemáticas* cuando resuelven las situaciones cotidianas de compra-venta de sus productos es el interés con el que se inicia esta búsqueda. El interés no es sólo pedagógico es, principalmente, humano, es decir ontológico, sin abandonar el componente social que también va inmerso en alguna medida. Aprender el objeto de estudio desde esa perspectiva, implicó asumir una postura teórico metodológica en tanto marco referencial coherente con lo que se busca investigar. Por otra parte, el trabajo está enmarcado en un enfoque necesariamente regional por las características específicas que tiene el fenómeno estudiado, las personas que involucra y el objeto de estudio que analiza. Veamos por qué:

1.1 Posicionamiento teórico-epistemológico

En las investigaciones de corte cuantitativo, en términos generales se busca medir y cuantificar para llegar a generalizaciones que expliquen las causas de los fenómenos. El sustento filosófico y teórico de esta tendencia, se encuentra en el positivismo. La investigación cualitativa, por su parte, busca la subjetividad; con ésta, develada, explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales es la manera en que las investigaciones deducen el conocimiento.

Como lo señala Álvarez– Gayou Jurgenson (2003) para explicar o comprender, los seres humanos en general, y los investigadores en particular, necesitan marcos referenciales en los cuales sustentar esta actividad intelectual. Este autor hace referencia a la confusión que suele presentarse entre marcos teóricos o enfoques

que sustentan el paradigma cualitativo y los métodos que se pueden emplear para obtener información. Sandín (2003) en su texto *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, da cuenta de esto mismo y señala la distinción que debe hacerse entre los diferentes niveles teórico, epistemológico y metodológico de una investigación y pone especial atención a la dimensión epistemológica ya que de ella derivan decisiones de nivel metodológico-técnicas. Esta autora presenta, basándose en el trabajo de Crotty (1998) tres perspectivas epistemológicas⁴ principales: objetivismo, construccionismo y subjetivismo y como perspectivas teóricas⁵ principales, la positivista, interpretativa y socio crítica.

En afán de superar esta confusión, Jurgenson hace referencia a marcos teóricos o interpretativos en el sentido de ser estos paradigmas que hablan de una forma de ver a los fenómenos y no de un procedimiento para obtener información. Siguiendo a este autor, dentro de la investigación cualitativa, Thomas Schwandt propone clasificar los marcos interpretativos en dos grandes grupos: constructivistas e interpretativos.

Los marcos constructivistas y los interpretativos tienen en común, su interés por la experiencia humana y cómo los actores de esta experiencia la viven. Los marcos constructivistas subrayan que la verdad objetiva resulta de la perspectiva desde donde se la mire. El conocimiento y la verdad son creados por la mente, y no descubiertos por ella (Jurgenson, 2003:43).

Bajo este precepto, Schwandt (1998) citado por este autor, propone agrupar en esta categoría de marcos constructivistas, al constructivismo clásico (J. Piaget, L. Vygotsky), el constructivismo radical (Glasserfeld), el constructivismo social (K. Gergen), el feminismo (S. Riger 2002, E. Martin, 1987, J. Radway 1984, C. Maeve, 1999) y la psicología de los constructos personales postulado por George A. Kelly

⁴ Una perspectiva epistemológica dice Sandín (2003:47) es una forma de comprender y explicar cómo conocemos lo que sabemos. ¿Qué tipo de conocimiento obtendremos en una investigación? ¿Qué características tendrá ese conocimiento? ¿Qué valor puede otorgarse a los resultados obtenidos? Estas, entre otras, son cuestiones epistemológicas.

⁵ Crotty utiliza el concepto de perspectiva teórica para significar la postura filosófica que subyace a una metodología y que proporciona un contexto y fundamentos para el desarrollo del proceso de investigación y una base para su lógica y criterios de validación (Sandín, 2003: 51).

en 1963; categoría a la que el autor agrega la teoría crítica originada por el grupo de intelectuales alemanes denominado *Escuela de Frankfurt* porque, "...al abocarse al estudio las instituciones sociales, la vida social y los problemas históricos (como la dominación y la enajenación) lo hace desde la afirmación de que todos ellos no son más que construcciones humanas" (Jurgenson, 2003: 43).

Los marcos interpretativos, al igual que los constructivistas, sostienen la idea de que el conocimiento es producto de la interpretación. Comparten la necesidad de comprender el significado de los fenómenos sociales. Entre estos, Schwandt señala a la antropología filosófica e interpretativa, al interaccionismo simbólico e interpretativo y a la fenomenología y la hermenéutica, principalmente y de las cuales se ocupan los siguientes párrafos para caracterizarlas brevemente⁶ en su significación. En el trabajo de Sandín (2003) es dentro del interpretativismo donde podemos ubicar a estas dos corrientes.

1.2 Fenomenología

Según Ray (1994 citado por Sandín, 2003: 62) en los trabajos de Husserl y Heidegger están representadas dos corrientes fundamentales de la fenomenología: fenomenología eidética (husserliana) y la tradición fenomenológica hermenéutica.

La tradición husserliana (...) es epistemológica y enfatiza el retorno a la intuición reflexiva para describir y clarificar la experiencia vivida y constituida en la conciencia. La tradición fenomenológica hermenéutica es ontológica, una forma de existir/ ser/ estar en el mundo (...) la encontramos en Heidegger, Gadamer y Ricoeur (Sandín, 2003: 62).

La fenomenología es la ciencia de los fenómenos y significa, según Heidegger, "hacer ver desde sí mismo aquello que se muestra, y hacerlo ver tal como se muestra desde sí mismo" (Heidegger, 1926: 44). Kant utilizó el término sólo de un modo vago para distinguir el estudio de los objetos y acontecimientos tal y como

⁶ Las referencias a cada una de estas perspectivas epistemológicas y metodológicas de la filosofía como ciencia son breves en el sentido de que una descripción profunda requeriría de otro tipo de investigación

aparecen en nuestra experiencia, de los objetos y fenómenos tal como son en sí mismos, *phenomena* y *nomena*, respectivamente. Más tarde, en su *Fenomenología del Espíritu*, Hegel (1977) formuló la fenomenología como la ciencia mediante la que llegamos a conocer la “mente” tal como es a través del estudio de las formas en la que se nos aparece. Sin embargo, es con Husserl cuando la fenomenología se convierte en un método descriptivo, así como en un movimiento de ciencias humanas cuya base radica en tener a la reflexión como el centro del pensamiento filosófico y de las ciencias humanas. Para el autor de *Lecciones sobre fenomenología*, esta es una disciplina que se ocupa de describir cómo se constituye el mundo y cómo se experimenta a través de los actos conscientes. Su frase en lengua alemana *Zu den Sachen* significa tanto ir “a las cosas en sí mismas” como “vayamos a lo que importa”. La fenomenología debe, entonces, describir lo que nos es dado en la experiencia inmediata sin estar obstruido por preconcepciones y nociones teóricas. Husserl avanzó una fenomenología trascendental. Pero en su última obra *La crisis europea de la ciencia y de la fenomenología trascendental* (1970) Husserl formuló la noción de “el mundo de la vida” (*Lebenswelt*), para referirse al mundo de cada día en el que vivimos.

La idea del Mundo de la vida se entiende como el mundo de la experiencia vivida. Husserl describió el mundo de la vida como “el mundo de la experiencia inmediata” (Husserl, 1970), el mundo como algo que ya está ahí, algo previamente dado. El mundo tal como se experimentaba en una actitud natural y primordial. Según Husserl, cada mundo de la vida muestra ciertas estructuras o estilos predominantes que deben ser estudiados. Heidegger (1927) dio a la idea de las estructuras del mundo de la vida un impulso más mundano, más existencial al hablar de la fenomenología como el estudio del Ser, es decir, es estudio de nuestras formas o modos de estar en el mundo (Max van Manen, 2003: 199-200).

Esta noción de “mundo de la vida” se ha convertido en algo programático para el desarrollo de una fenomenología orientada más a lo existencial. Esta fenomenología existencial pretende describir cómo los fenómenos se presentan en la experiencia vivida o en la existencia humana. Bajo este supuesto, para Heidegger la fenomenología es la ontología, es decir, un estudio de los modos de

estar en el mundo del ser humano. Para el autor de *El Ser y el Tiempo*⁷ (1927), el objetivo es dejar que las cosas del mundo hablen por sí mismas orientadas por las preguntas: ¿Cuál es la naturaleza, el Ser, de este ser? y ¿qué hace que este Ser sea lo que es?

A diferencia de otros enfoques de las ciencias humanas como la etnografía, el interaccionismo simbólico o la etnometodología, la fenomenología se distingue por su interés en la esencia y no sólo en la apariencia de las cosas. Esto significa que la fenomenología siempre pregunta la cuestión sobre cuál es el verdadero significado o la verdadera naturaleza de algo. En ese sentido, la fenomenología no produce observaciones ni relatos empíricos o teóricos, sino que ofrece relatos del espacio, del tiempo, del cuerpo y de las relaciones humanas vividas tal como los vivimos (Van Manen, 1997). Bajo este marco interpretativo se han producido una sociología fenomenológica (Schutz, 1972), una psicoterapia o psiquiatría fenomenológica (Vandenberg, 1972), una psicología fenomenológica (Merleau-Ponty, 1962 o Girgi, 1970).

En educación se ha ocupado como referente para una pedagogía fenomenológica con estudios como los realizados por Langeveld (1965), Bollnow (1970), Beets (1952) Beekman (1975), Greene (1978) y Vandenberg (1971) y otros más contemporáneos como Max van Manen (1997) desde una combinación de fenomenología y hermenéutica porque, a decir de Heidegger, la fenomenología es la ciencia del ser del ente y este ser del ente óntico y ontológicamente privilegiado es el *Dasein* y, dado que el sentido de toda descripción de este ente es la interpretación como se verá enseguida, la fenomenología del *Dasein* es hermenéutica (Heidegger, 1927: 46).

⁷ Todas las referencias al autor y a esta obra se harán aludiendo a la edición digital de *Ser y Tiempo* publicada en la página electrónica <http://www.philosophia.cl> traducida por Jorge Eduardo Rivera pero respetando el año en que el autor la publicó por primera vez en alemán.

1.3 La necesaria comprensión de los conceptos: fenómeno, logos y fenomenología.

La expresión fenomenología consta de dos partes: fenómeno y logos. Ambos términos se remontan a los griegos. La palabra, al igual que otras como teología, biología, sociología, etc. que se traducen respectivamente como ciencia de Dios, de la vida, de la sociedad, alude, en su significación original, a “ciencia de los fenómenos”. Pero, qué significan a su vez, fenómeno y logos, separadamente y qué significa el nombre compuesto por ellos. Heidegger (1927) aborda y aclara en el párrafo siete de su *Ser y Tiempo*, (páginas 37-48) esta trilogía. Precisiones conceptuales que se recuperan aquí para que no sólo sirvan de orientación para la formulación de la pregunta que se busca investigar en el trabajo, sino también para no caer en el error de nombrar con estos términos cosas que no son o que se parezcan; desviándonos así de la máxima fundamental de toda fenomenología que significa ir “a las cosas mismas”.

1.3.1 El concepto de fenómeno

La expresión griega a la que se remonta el término fenómeno deriva de un verbo que en esa misma lengua significa mostrarse. Fenómeno significa, por tanto, lo que se muestra, lo automostrante, lo patente. O, en otras palabras, “sacar a la luz del día, a la claridad, es decir, aquello en que algo puede hacer visible en sí mismo...lo-que-se-muestra-en-sí-mismo” es la significación que, según Heidegger debe retenerse de la expresión fenómeno (Heidegger, 1926: 38) Los fenómenos son concebidos así como la totalidad de lo que aparece a la luz del día o que puede ser develado, es decir, con lo que los griegos identificaron y concibieron pura y simplemente como “entes”. Sin embargo, estos entes pueden mostrarse desde sí mismos de diversas maneras según las formas que tenemos de acceder a ellos. Incluso, un ente puede mostrarse como lo que él no es en sí mismo, como algo que se parece pero que no es tal. Este parecer da origen a lo aparente, a la pura apariencia que en realidad no es lo que pretende ser. “Ser fenómeno, puede

mostrarse como algo que él no es, puede tan sólo parecer...” advierte Heidegger en la página 38 de la obra referida.

Más aún, Heidegger precisa que las acepciones referidas nada tienen que ver con la expresión que en alemán se llama “*Erscheinung*” que se refiere a fenómeno pero en el sentido de “manifestación” o “mera manifestación”. Al respecto, el propio Heidegger señala:

El término alemán “*Erscheinung*” puede, por su parte, significar nuevamente dos cosas: primero, el manifestarse, en el sentido de anunciarse como un mostrarse, y luego, lo anunciante mismo -que en su mostrarse denuncia algo que no se muestra-. Y por último, se puede emplear el vocablo como término para el fenómeno en su sentido auténtico, es decir, como mostrarse (Heidegger, 1927: 39).

Esta confusión entre el significado del término fenómeno en su acepción griega y alemana todavía recibe otro significado: Si manifestarse es anunciar-se por medio de algo que se muestra pero que ese mostrarse denuncia lo no patente, “entonces manifestación quiere decir tanto como producción o como producto, pero como un producto que no constituye el verdadero ser de del productor: es el ‘fenómeno’ en el sentido de ‘mero fenómeno”.

Citando a Kant, Heidegger señala que: “fenómenos son, por una parte, según él. Los “objetos de la intuición empírica’, lo que en ésta se muestra. Esto que se muestra (fenómeno en el sentido genuino y ordinario) es, a la vez, fenómeno como irradiación anunciadora de algo que se oculta en aquel fenómeno” (Heidegger, 1927: 40) y concluye, una vez aclarada la diferencia entre el concepto formal y vulgar del término fenómeno que:

Lo que en los fenómenos, es decir, en el fenómeno, entendido en sentido vulgar, ya siempre se muestra previa y concomitantemente, aunque no en forma temática, puede ser llevado a una mostración temática, y esto-que-así-se-muestra-en-sí-mismo (“formas de la intuición”) son los fenómenos de la fenomenología. (Heidegger, 1927: 41).

1.3.2 *El concepto de Logos*

No obstante la multiplicidad de sentidos que desde Platón y Aristóteles se le atribuyen a la palabra *logos*, Heidegger sostiene que Logos significa fundamentalmente “decir” (Heidegger, 1927: 41), pero, ¿qué significa el decir?, al respecto, él mismo señala que las múltiples y arbitrarias interpretaciones que la filosofía posterior ha dado al término, encubren constantemente la genuina interpretación del decir y, entre esa multiplicidad de significados Logos se interpreta como razón, juicio, concepto, definición, fundamento, relación, lo que Heidegger cuestiona: “¿Cómo puede modificarse tanto el ‘decir’ que Logos signifique todo lo enumerado, y todavía dentro del uso científico del lenguaje? (Heidegger, 1927: 41).

En cuanto decir, Logos significa hacer patente aquello de lo que se habla en el decir. El Logos hace ver algo: aquello de lo que se habla, y lo hace ver para el que lo dice o para los que lo hablan entre sí. El decir “hace ver”, desde aquello mismo de que se habla. Para que el decir sea auténtico, lo dicho debe extraerse de aquello de lo que se habla, de tal suerte que la comunicación hablante haga patente en lo dicho, aquello de lo que se habla y, de esta forma hacerlo accesible al otro. Así, el decir que ahora ya sabemos que significa “hacer-ver” tiene el carácter de un hablar, de un decir con palabras aquello que se quiere mostrar. En este sentido, como señala Van Manen (2003) la ciencia humana es racionalista en tanto que trabaja sobre la presuposición de que la vida humana puede hacerse inteligible, siempre accesible al Logos o razonamiento humano, en su sentido más amplio.

Ser racionalista consiste básicamente en creer en el poder del pensamiento humano, la intuición y el diálogo. Es también aceptar la posibilidad de comprender el mundo y mantener una relación considerada y conversacional con él. Poder decirlo, mostrarlo o hacerlo patente tal cual es, comprenderlo.

1.3.3 *El concepto de fenomenología*

Con la precisión conceptual de los términos arriba señalados, es fácil entender porqué Heidegger concluye definiendo el significado de fenomenología como “hacer ver desde sí mismo aquello que se muestra y hacerlo ver tal como se muestra así mismo” (Heidegger, 1927: 44) pero, a diferencia de las expresiones que refieren la ciencia de algo en concreto y en particular como teología, biología, etc., la fenomenología no designa el objeto de su investigación ni caracteriza su contenido. ¿Es la ciencia de qué? en ese sentido dice Heidegger, la palabra sólo da información acerca de la manera de mostrar y de tratar algo: lo que en esta ciencia o lo que con esta ciencia debe ser tratado. Es decir que la fenomenología refiere un modo tal de captar los objetos (fenómenos) de tal manera que todo lo que se diga (logos) o discuta acerca de ellos sea en directa mostración y justificación respecto a la verdad del ser así tratado. De allí deviene la expresión tautológica de “fenomenología descriptiva” en este contexto innecesaria porque el sentido que el Logos adquiere en la fenomenología es precisamente lograr tal descripción del fenómeno que se estudia (mostrarlo tal como se muestra en sí mismo).

Pero, como ya se apuntó en el apartado dedicado a aclarar el término “fenómeno”, la fenomenología no trata con los fenómenos tal como se entiende en su concepto vulgar. Entonces, dice Heidegger: “¿A qué se debe llamar fenómeno en término eminente? ¿Qué es lo que por esencia necesariamente debe ser tema de una mostración explícita?” (Heidegger, 1927:44) e, inmediatamente él mismo responde a estas preguntas haciendo referencia a todo aquello que de modo inmediato y regular precisamente no se muestra; es decir, aquello que queda oculto en lo que inmediata y regularmente se muestra y que, sin embargo no sólo forma parte de ese ser que así se muestra sino que eso que queda oculto es su sentido y fundamento. La verdad de ese ser que así y sólo así se muestra.

1.4 La hermenéutica

La palabra hermenéutica o filosofía interpretativa como la denomina Andrés Ortiz-Océs (1992) representa para el pensamiento contemporáneo un ámbito de encuentro interdisciplinario en torno a la comprensión del sentido de la realidad, es, como bien lo define este autor, la apertura de lo hermético y el ir más allá del sentido literal, al sentido pleno de las cosas. Etimológicamente el concepto deriva del término griego *hermeneuiein* (interpretar) que significa expresar o enunciar un pensamiento, descifrar e interpretar un mensaje o un texto.

En su sentido originario, teoría de la interpretación, el concepto se remonta a la mitología griega y deriva de la simbología que rodea la figura del dios griego Hermes, el de los pies alados, hijo de Zeus y de Maia, dios encargado de mediar entre los dioses, o entre éstos y los hombres. Sustentado en el Mito de Hermes, el hermeneuta es aquel que se dedica a interpretar y desvelar el sentido de los mensajes, haciendo que su comprensión sea posible. Se afirma que la interpretación no es propiamente uno de los procedimientos metodológicos de las ciencias del espíritu, sino la forma constitutiva de ser del hombre en el mundo y que esta forma de estar en el mundo es la que posibilita la misma interpretación. En el mito griego, Hermes transmite aquello que los hombres no podían entender; es el mensajero del destino de la humanidad, el encargado de conducir a los hombres hacia la comprensión.

La génesis de la hermenéutica como filosofía de la interpretación la podemos encontrar en los trabajos de Aristóteles, quien, como parte del *Organon*, escribió un *Peri hermeneias* que versaba sobre el análisis de los juicios y las proposiciones, es decir, un análisis del discurso, bajo el supuesto de que sólo desde el interior del mismo la realidad nos puede ser manifiesta. Desde entonces, la hermenéutica se constituyó en el arte (*techné*) de la interpretación dirigida.

Más tarde, durante el Renacimiento, con la Reforma Protestante, el esclarecimiento de los textos sagrados dio lugar a la exégesis bíblica. Este

movimiento filosófico-religioso provocó que fuera apareciendo en el escenario de la reflexión una rica tradición hermenéutica encabezada por personajes de la talla de San Agustín, Ítalo Calvino, Tomás de Aquino, entre otros. En esa misma época y como consecuencia de la corriente de pensamiento denominada Humanismo, la hermenéutica se aplicó a la literatura clásica grecolatina, configurándose como una disciplina de carácter filológico aplicado después a la jurisprudencia para interpretar los textos legales para su correcta aplicación a la particularidad de los casos. Flacsius es un buen representante de esa tradición hermeneuta.

Durante el Romanticismo la hermenéutica se constituye en una disciplina autónoma que, con Schleiermacher se convierte en la teoría general de la interpretación. Teoría que busca la correcta interpretación de un autor y su obra textual. Años más tarde, Wilhelm Dilthey ampliaría el uso de esa teoría a todas las “ciencias del espíritu”.

Actualmente se entiende por hermenéutica aquella corriente filosófica que, hundiendo sus raíces en la fenomenología de Husserl y en el vitalismo nietzscheano, surge a mediados del siglo XX. Entre sus exponentes más importantes, Martin Heidegger describe las formas concretas de la interpretación comprensiva. Otro exponente importante de esta filosofía de la interpretación es el alemán Hans Gadamer que estudia el círculo de la comprensión hermenéutica. Teóricos y hermeneutas destacados más próximos a nuestro tiempo son Paul Ricoeur para quien, interpretar es desarrollar la comprensión, explicitar la estructura de un fenómeno en cuanto tal o cual (Ricoeur, 2003: 722) Gianni Vátimo, Michel Foucault, Jacques Dérriada, Habermas, Richard Rorty quienes, con sus reflexiones filosófico-científicas contribuyen a dar un sentido más humano a la interpretación humana.

La hermenéutica constituye una postura epistemológica fenomenológica y relativista cuya tarea es tratar de interpretar, comprender los fenómenos a partir de las descripción de situaciones de vida o vividas, recuperadas por medio de la observación atenta de los mismos o de la descripción del sentir y el pensar de las

personas hechos textos. La idea de trabajar con discursos, planteados fundamentalmente a través de textos, es una forma de aproximación al objeto de estudio poco ortodoxa. Esta aproximación propone que la interacción humana constituye la fuente central de datos. La capacidad de las personas para captar a los demás y sus conductas es un elemento central para entender cómo funciona la interacción. En otras palabras: “La comprensión del pensamiento humano (...) requiere del intercambio de significados para captar el sentido que ofrecen los otros aun cuando no compartamos su mundo conceptual” (Velázquez, 2010: 193) o, mejor aún para intentar hacerlo.

Técnicamente hablando, el análisis de los datos consiste, siguiendo a Jurgenson, en un proceso de lectura, reflexión, escritura y reescritura que permite al investigador transformar la experiencia vivida en una expresión textual (Jurgenson, 2003: 88) mediante la selección de palabras o frases que describen la experiencia estudiada, seguida de una agrupación de aquellas que tienen relación y semejanza entre sí para formar grupos que revelen la subjetividad de las personas que participan en la investigación; es decir, tematizar la experiencia de vida de acuerdo a la propuesta de Manen (2003).

Siguiendo a Planella (s.r.) el enfoque hermenéutico presenta tres características necesarias para comprender el objeto de estudio: la temporalidad, la lingüística y la estética.

1.4.1 La temporalidad hermenéutica

La temporalidad, en el marco de la hermenéutica, hace referencia a la presencia del sujeto en la historia. No es posible tomar autoconciencia sin el reconocimiento de la propia historicidad. Detrás de esta idea se encuentra una orientación fenomenológica que se preocupa de atribuir al fenómeno estudiado un valor, y vincularlo al momento en el cual se manifiesta. La fenomenología se caracteriza por ser una teoría que busca la esencia de los fenómenos.

Desde esta perspectiva el sujeto entra en relación con la historia y lo hace no desde el conocimiento positivista, sino desde la intuición eidética que propone Husserl. Esta aproximación se encuentra ligada a la experiencia del sujeto en la vida cotidiana (*Lebenswelt*), a través de sus relaciones y vivencias, más que a la cuantificación y/o positivización de las variables a través de las cuales podemos estructurarlo.

La historicidad, leída desde la hermenéutica de Gadamer, nos acerca al problema de la contingencia radical, aspecto éste, que nos obliga a tener presente la idea de la finitud radical. Es en este sentido que Domingo (1991 citado por Velázquez, 2010) nos recuerda que "el tiempo no se presenta a la reflexión únicamente como una de las formas de percepción del sujeto, sino que en la reflexión sobre su finitud cada sujeto conoce el tiempo como su propia limitación y emplazamiento, como el hecho radical que determina el horizonte de sus posibilidades". Bajo esta concepción, el tiempo, en la hermenéutica, pasa a ser tiempo meditado, y lo es no en el sentido de tiempo científico o historiográfico, sino que lo es como condición de posibilidad. En palabras de Elisa Bertha Velázquez:

Para compartir la mirada de los otros, de su percepción, conciencia y fusión con el universo, es necesario abrir la conciencia simbólica, es decir, la capacidad humana de percatarse y discernir la realidad histórica haciendo trayectos del presente al pasado y del pasado al futuro; es la capacidad de tomar distancia de los productos del entendimiento como reflexión del logos, y los dispositivos lógicos que buscan la identificación con lo continuo, cognoscible y homogéneo (Velázquez, 2010: 193).

1.4.2 La lingüisticidad hermenéutica

Plantear la hermenéutica desde la lingüisticidad es partir de la concepción del hombre como animal hermenéutico, simbólico y lingüístico (y no exclusivamente racional) que vive en un entorno que él mismo inaugura y construye. Este animal lingüístico del cual nos habla Garagalza (1990) es el que utilizará el lenguaje para articular de forma comunicativa su experiencia, pues es a través del lenguaje que el sujeto manifiesta su tradición. Pero si el tema del lenguaje es un tema clave en la hermenéutica, se debe tener presente una apreciación hecha por Gadamer en

su texto *Hombre y lenguaje* donde denuncia la falsa interpretación del lenguaje debida a una traducción de la palabra *lógos* por razón, en lugar de hacerlo como lenguaje (Planella, s.f.)

La lingüística es una de las expresiones más profundas del hombre y una vía para expresar su identidad y su diversidad: "la lingüística es algo que impregna el modo de estar-en-el-mundo del hombre histórico" (Palmer, 2002: 257). Ésta aporta el terreno común entre aquél que interpreta y el texto que debe ser interpretado, como si se tratara de un organismo entre sujeto y objeto, proponiendo un mundo intermedio, simbólico en el sentido que el mismo Gadamer anunciaba: el lenguaje no fundamenta, abre camino.

1.4.3 La estética hermenéutica

La posibilidad de que la hermenéutica contemple el acceso del sujeto a la belleza (estética) es uno de los puntos relevantes de este enfoque. Aunque, en el caso del interés de este trabajo no aplique porque el objeto de estudio no hace referencia a ningún objeto artístico. Si se considera aquí, es únicamente por la posibilidad que da el enfoque hermenéutico para investigaciones en el campo de la pedagogía (pedagogía hermenéutica).

La estética hace referencia a la experiencia del sujeto frente a un objeto artístico. En el transcurso de esta experiencia, el sujeto no se limita a captar el objeto, sino que va más allá de los datos objetivos para captar su esencia. Se trata de poder llegar a captar la plenitud del significado de la obra que transmite ideas de la experiencia vivida por el sujeto y que le permitirá abrir horizontes del sentido siempre nuevos. En esta construcción, la naturaleza representa lo natural, mientras que la obra de arte lo ideal. Y aquello ideal necesita de una acción de desvelo o desocultación que sólo es posible a través de la formación de la conciencia estética. A través de esta conciencia la obra de arte pasará de una categoría objetual a categoría experiencial por parte del sujeto. Así, por ejemplo, en su trabajo "*El 'otro' en el arte rupestre*" (2010) Elisa Bertha Velázquez señala:

El arte rupestre es la expresión estética de algunos grupos nómadas que recorrieron las planicies, los desiertos, montes y valles, acantilados y cordilleras, en donde plasmaron las huellas de la experiencia interior en las rocas, es la representación de un enigma mediante signos manifiestos que alcanzan una profunda sensibilidad y provocan en su espectador una experiencia interior copartícipe (Velázquez ,2010:194).

Lo más importante de las tres características que hemos expuesto sobre la hermenéutica es que historicidad, lingüística y estética no deben ser entendidas de forma separada. Las tres dimensiones ponen al sujeto en situación de saber vivir el propio tiempo y este hecho es fundamental en los procesos de aproximación hermenéutica a la realidad.

1.5 Fenomenología-hermenéutica, ciencia humana. La aproximación al objeto de estudio

Con la distinción entre ciencia natural y ciencia filosófica; la primera que brota de la actitud espiritual natural y la segunda de la actitud espiritual filosófica, Husserl sustenta una nueva crítica del conocimiento. El conocimiento –afirma en su Primera Lección sobre *La idea de la fenomenología*- es, tan sólo conocimiento humano, ligado a las formas intelectuales humanas, incapaz de alcanzar la naturaleza de las cosas mismas, de la cosa en sí (Husserl, s.f., 4), por eso señala: si hacemos de las ciencias naturales nuestra morada (como ciencias de la naturaleza física y de la naturaleza psíquica) en la medida en que están desarrolladas como ciencias exactas

...todo lo encontramos claro y comprensible. Estamos seguros de hallarnos en posesión de verdades objetivas, fundamentadas por métodos fidedignos, que realmente alcanzan lo objetivo. Sin embargo, en cuanto reflexionamos, caemos en extravíos y perplejidades. Nos envolvemos en patentes incompatibilidades y hasta en contradicciones. Estamos en constante peligro de caer en el escepticismo, o, mejor dicho, en cualquiera de las diversas formas del escepticismo, cuya nota común, por desgracia, es una y la misma: el contrasentido (Husserl, s.f., 4).

Para escapar de tal contrasentido del conocimiento, sólo la reflexión gnoseológica-afirma- produce la separación de ciencia natural y filosofía. Sólo por ella se hace patente que las ciencias naturales del ser no son ciencias definitivas del ser. Y

propone, en su tarea de aclarar la esencia del conocimiento y del objeto de conocimiento a la fenomenología del conocimiento y del objeto de conocimiento como fragmento primero y básico de la fenomenología en general. «Fenomenología» afirma Husserl, “designa una ciencia, un nexo de disciplinas científicas. Pero, a un tiempo, y ante todo, «fenomenología» designa un método y una actitud intelectual: la actitud intelectual específicamente filosófica; el método específicamente filosófico” (Husserl, s.f., 6) por medio del cual se busca investigar los fenómenos humanos que se suscitan en el mundo. Al respecto, Heidegger (1988: 4) asocia el concepto de fenomenología con el concepto de filosofía científica en general y afirma: “Hablamos de ‘filosofía científica’ principalmente porque prevalecen concepciones de la filosofía que no sólo ponen en peligro sino que, incluso, niegan su carácter como ciencia pura y simple” y agrega:

Estas concepciones de la filosofía no son solamente contemporáneas sino que acompañan el desarrollo de la filosofía científica a través del tiempo que la filosofía ha existido como una ciencia. En esta perspectiva se supone que la filosofía no es la única, ni en primer lugar, que es una ciencia teórica, sino que da guía práctica a nuestras visiones de las cosas y sus interconexiones y a nuestras actitudes hacia ellas, y regula y dirige nuestra interpretación de la existencia y su significado. La filosofía es sabiduría del mundo y de la vida, o, para usar una expresión actual hoy en día, se supone que la filosofía provee una *Weltanschauung*, una visión-de-mundo (Heidegger, 1989: 4).

No obstante la existencia de una gran variedad de aproximaciones (Van Manen, 2003: 19) con las que se puede investigar en ciencias humanas⁸, la elección que se haga de la aproximación metodológica ha de sustentarse en el interés que se tiene por el objeto de estudio, para el caso que nos ocupa en este trabajo estamos hablando de las experiencias vividas de las personas dedicadas a la venta

⁸ El término ciencias humanas hace referencia a los estudios que desde la fenomenología y la hermenéutica se realizan y se realizaron en diversas partes del mundo y en distintos momentos por investigadores cualitativos. En Estados Unidos el ámbito de las ciencias humanas incluye el interaccionismo simbólico, la sociología fenomenológica, la etnografía, la etnometodología, la teoría crítica, los estudios de género, la semiótica, etc.) Según Max van Manen (2003: 21) la distinción entre ciencia natural y ciencia humana se le atribuye a Dilthey. Para Dilthey, el objeto de estudio propio de las *Geisteswissenschaften* es el mundo humano caracterizado por la *Geist*, es decir, la psique, la mente, los pensamientos, la conciencia, los valores, los sentimientos, las emociones, las acciones y los objetivos, que encuentran su objetivación en las lenguas, las creencias, las artes y las instituciones.

ambulante de dulces y golosinas, respecto a las maneras con que resuelven sus actividades de compra y venta, y a sus características y no únicamente por el simple deseo, preferencia, gusto o moda por una de tantas formas de aproximarse a la realidad. La fenomenología⁹, entendida entonces como filosofía científica, según lo señalado por Husserl y Heidegger, se eligió como “guía práctica” que reguló y dirigió el trabajo de investigación.

Tan solo como orientación previa para ubicar metodológicamente el trabajo realizado, se recuperan aquí las aportaciones de Max van Manen (2003: 27-31) quien esboza algunas características de la fenomenología hermenéutica para tener una idea general de esta aproximación investigativa.

En *Ser y Tiempo* (1927) Heidegger sostiene que la expresión “fenomenología” significa primariamente una *concepción metodológica*. No caracteriza el qué de los objetos de la investigación filosófica, sino el *cómo* de ésta y agrega:

Cuanto más genuinamente opere una concepción metodológica y cuanto más ampliamente determine el cause fundamental de una ciencia, tanto más originariamente estará arraigada en la confrontación con las cosas mismas, y más se alejará de lo que llamamos una manipulación técnica, como las que abundan también en las disciplinas teóricas (Heidegger, 1927: 37).

Bajo esta perspectiva Van Manen (2003) refiere que la investigación fenomenológica es: 1. El estudio de la experiencia vivida, 2. La explicación de los fenómenos tal como se presentan en la conciencia, 3. El estudio de la esencia de los fenómenos; 4. La descripción de los significados tal como se viven; 5. El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de las ciencias humanas; 6. Un método de carácter eminentemente reflexivo; 7. La búsqueda incesante de lo que significa ser humano y, por ende, 8. Puede concebirse como una actividad poética respecto a la forma como se emplea en ella el lenguaje. A continuación se describe cada una de ellas:

⁹ A partir de aquí, la perspectiva va a denominarse como fenomenología, fenomenología-hermenéutica o ciencia humana para que esto no conlleve a confusión.

1. La fenomenología como estudio de la experiencia vivida. Con la fenomenología o ayudados por ésta, los investigadores pretenden obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza humana o del significado de nuestras experiencias cotidianas. Al investigar el mundo tal como lo experimentamos, inmediatamente de un modo pre-reflexivo y no tal y como conceptualizamos o reflexionamos sobre él con la ayuda de los conocimientos desarrollados por las ciencias, es como se pretende llegar a obtener ese conocer más profundo al darnos la posibilidad de unas percepciones que nos ponen en contacto más directo con él y no por medio de conceptualizaciones como lo hacen las ciencias positivas.

2. La fenomenología como explicación de los fenómenos tal como se presentan en la vida permite la posibilidad de explicar-interpretar los fenómenos tal como se presentan en la conciencia, tanto si el objeto es real o imaginario, empíricamente medible o sentido subjetivamente.

3. La fenomenología como estudio de la esencia de los fenómenos se pregunta por la naturaleza misma de un fenómeno, es decir, por “aquello que hace que algo sea lo que ‘es’ y sin lo cual no podría ser lo que ‘es’ (Husserl, 1982; Merleau-Ponty 1962; Van Manen, 2003). Intenta sistemáticamente descubrir y describir, mediante el lenguaje, las estructuras de significado interno de la experiencia vivida de la gente, cualquiera que sea el rol de vida que realice.

4. La fenomenología, o la ciencia humana fenomenológica como la define Max van Manen (2003) es el estudio de los significados vividos y pretende interpretar dichos significados a partir de la reflexión que de ellos se haga mediante su descripción. Desde esta perspectiva, la fenomenología no aspira a explicar dichos fenómenos como generalmente lo hacen otras metodologías de la investigación como la etnografía que explica significados específicos de culturas o grupos culturales determinados o de comportamientos de individuos o grupos sociales como lo hace la sociología u otras disciplinas como la psicología y la historia u otras metodologías como la biografía o los estudios de vida, de las que la fenomenología se distingue al centrar su interés en interpretar-comprender los

significados de la existencia tal como la vivimos cotidianamente en nuestro universo vital. Esta distinción metodológica es importante en tanto que ayuda a definir y precisar el objeto de estudio de la investigación.

5. En tanto ciencia humana, la fenomenología “reivindica su carácter científico en un sentido amplio puesto que estudia de un modo sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo su objeto de estudio: nuestra experiencia vivida” (Van Manen, 2003: 29) La sistematicidad de la fenomenología se expresa en el empleo de métodos que permiten cuestionar, reflexionar, enfocar e intuir sobre su objeto de estudio. Es explícita porque se centra en las estructuras de significado generadas en la experiencia vivida sin dejar de lado los significados implícitos como sucede en los textos literarios. Es autocrítica en la medida en que examina continua y permanentemente sus objetivos y métodos para aproximarse mejor a lograr sus propósitos y es intersubjetiva porque el investigador en ciencias humanas necesita de la otra parte (el Otro) para desarrollar la relación dialéctica con el fenómeno investigado que son siempre, las estructuras de significado del mundo vivido humano.

6. El carácter reflexivo de la fenomenología es la expresión que define de manera más acertada este enfoque de la investigación filosófico-científica. Dicho carácter reflexivo de esta ciencia ha sido descrito como una concienciación, una preocupación o una armonización atenta (Heidegger, 1962) o como el acto de preguntarse atenta y conscientemente sobre el proyecto de vida, del vivir, de lo que significa vivir una vida (Van Manen, 2003).

7. La búsqueda de lo que significa ser humano es la preocupación de la fenomenología en tanto ciencia humana. Por eso, investigar sobre las estructuras de significado de las experiencias vividas es la forma para llegar a comprender de un modo más completo lo que significa ser y estar en el mundo siendo lo que se es, sin olvidar que hay elementos socioculturales e históricos que han dado significado y sentido a nuestras formas de ser y estar en él.

8. La fenomenología puede concebirse como una cierta manera de poetizar el mundo y las experiencias vividas y, por tanto, es, en cierta manera, muy distinta a otro tipo de investigación. Investigación fenomenológica y poesía intentan, mediante la exposición de un discurso evocativo, “implicar a la voz en un canto original del mundo (Merleau-Ponty, 1973, citado por Van Manen, 2003: 31) porque poetizar es pensar en la experiencia original, hablar en un sentido más primario de algo o de alguien que es y está siendo en el mundo.

El objetivo de la fenomenología es elaborar una descripción estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida. Dicha descripción, siguiendo a Van Manen (2003) hace referencia, implícitamente a la interpretación, es decir, a lo hermenéutico. No obstante, aunque las descripciones fenomenológicas pretenden elucidar la experiencia vivida, el significado de tales experiencias al encontrarse, generalmente oculto o disimulado, puede conducir a que tales descripciones no siempre resulten ser lo que pretenden. En ese sentido, en *Investigación educativa y experiencia vivida* (2003: 45) Max van Manen advierte tres posibles fracasos con los que un investigador puede tropezar:

- a) Una descripción puede no lograr su principal objetivo de describir una experiencia vivida y adquirir el carácter de una conceptualización sobre el asunto que se investiga. Más aún, puede correr el riesgo de convertirse en un informe de carácter periodístico, de opinión personal o de una simple descripción del estado que guarda la cosa que investiga.
- b) Una descripción puede referirse a una experiencia vivida pero no lograr elucidar el significado vivido de dicha experiencia y, por tanto, también fracasa al no lograr su objetivo.
- c) Una descripción puede esclarecer un significado, pero que no se refiera a la experiencia vivida. Puede que logre una clarificación conceptual o una explicación teórica de dicho significado.

Aun corriendo el riesgo de caer en alguno o en los tres desaciertos enunciados, por la novatez de la experiencia como investigadora, Como puede advertirse, una descripción fenomenológica “se recoge a través de la experiencia vivida y evoca la experiencia vivida: es validada por la experiencia vivida y valida a su vez a la experiencia vivida” convirtiéndose ella misma en el “círculo validador de la investigación” (Van Manen, 2003: 45).

No obstante lo que se ha dicho sobre la investigación fenomenológico-hermenéutica o, como la denomina este autor, ciencia humana, es pertinente precisar, para no confundirla con otras metodologías de investigación lo que esta ciencia humana fenomenológica *no es, o qué es lo que no hace*. Siguiendo al mismo autor, los cuatro puntos siguientes ayudan a establecer esta precisión:

1. “La fenomenología no es una ciencia analítica empírica”
2. “La fenomenología no es un mero cuestionario especulativo en el sentido de una reflexión ingenua”
3. “La fenomenología no es ni una simple particularidad ni una pura universalidad”
y
4. “La fenomenología no soluciona problemas” (Van Manen, 2003: 41-42, los subrayados son míos).

La fenomenología no es una ciencia analítica porque los estudios realizados con esta metodología no describen estados reales de cosas, es decir, no es una ciencia de hechos empíricos ni de generalizaciones científicas. La fenomenología no puede ser utilizada para demostrar o probar tal o cual fenómeno; en ella no tienen cabida las generalizaciones empíricas o el establecimiento de leyes ni el establecimiento de relaciones funcionales entre variables. “La única generalización permitida por la fenomenología - afirma Van Manen- es esta: ¡no generalizar nunca!” (2003: 40) porque, como señala: la “tendencia a generalizar puede evitar que desarrollemos unos conocimientos que se centren en la singularidad de la experiencia humana” (2003:40) razón de ser de los estudios fenomenológico-

hermenéuticos. Por esa misma razón, la fenomenología se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales, como lo señala Jurgenson (2003).

La especulación no tiene cabida en la fenomenología. Ésta toma como punto de partida la experiencia vivida o los datos recuperados de la descripción de estas experiencias. Como ciencia humana no puede ni debe ser confundida con otras filosofías que reflexionan o meditan sobre la existencia “universal” como los métodos orientales, por ejemplo. Como ciencia humana occidental aspira a comprender, mediante el lenguaje y no por otra vía, experiencias concretas vividas por la gente, considerando estas experiencias desde cuatro conceptos clave para comprenderla: la temporalidad, es decir, el tiempo vivido, la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana vivida) (Jurgenson, 2003).

La fenomenología consiste en mediar de un modo personal entre la antinomia de la particularidad y la universalidad. Es decir, está interesada en la concreción, la diferencia y lo que es único y, además, por lo esencial, en la distinción que marca la diferencia. Al respecto, Merleau-Ponty (1964, citado por Van Manen, 2003: 41) sostiene que el objeto de interés fenomenológico no es “ni eterno y sin raíces en el presente, ni un simple acontecimiento destinado a ser sustituido por otro mañana y, en consecuencia, privado de cualquier valor intrínseco”. Una de las premisas en la fenomenología señaladas por J. Morse y L. Richards (2002, citado por Jurgenson, 2003) apunta que la existencia humana es significativa e interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo. “Las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos” (Jurgenson, 2003: 86)

Las cuestiones fenomenológicas son cuestiones de significado. Cuestionan sobre el significado y la importancia de determinados fenómenos. Desde ella, un individuo no puede *solucionar* y dar por acabado las cuestiones de significado. Estas pueden entenderse mejor o con mayor profundidad para que podamos ser

capaces de actuar de un modo más reflexivo, con tacto y con acierto en determinadas situaciones de la vida. Martín Heidegger, alumno y crítico de Husserl, formula la fenomenología hermenéutica con la que busca describir el o los significados no manifiestos de los fenómenos ocultos analizarlos y describirlos. En ese sentido, Sokolowsky (2000, citado por Jurgenson 2003: 88) señala que Heidegger expande el interés de la fenomenología eidética de Husserl interesada en la interpretación de textos, a la auto interpretación de la existencia humana como tal.

En tanto metodología de investigación cualitativa, o mejor dicho, en tanto marco de referencia, la fenomenología postula un enfoque de esta actividad humana que aspira a carecer de presuposiciones. Es una metodología que intenta protegerse ante la tendencia a construir de antemano, un conjunto de procedimientos, técnicas y conceptos fijos que regulen el proceso de investigación. Lo anterior no significa que la fenomenología y la hermenéutica, o la fenomenología hermenéutica carezcan de un cierto *métodos* en tanto camino que guíe al investigador. Heidegger se refería a la reflexión fenomenológica como el hecho de seguir determinados caminos “caminos del bosque” hacia una “clarificación” donde algo podría mostrarse, desvelarse o aclararse en su naturaleza esencial. Tales “caminos” sin embargo, no pueden estar determinados por unos indicadores fijos e invariables que estén allí marcando el sendero por donde caminar; estos tienen que ser descubiertos, inventados o creados a partir de la interrogante o la pregunta fenomenológica en cuestión. Desde el paradigma fenomenológico, señala Jurgenson, “...las preguntas de quien investiga siempre se dirigen hacia una comprensión del significado que la experiencia vivida tiene para la persona” (2003: 88) y, congruentes con esa orientación, recomiendan que el investigador llegue al participante sin ideas preconcebidas y abierto a recibir cuanto éste exprese.

No obstante lo anterior y la aseveración que hacen Gadamer (1975), Rorty (1979) y Van Manen (2003) de que “el método de la fenomenología y la hermenéutica

consiste en que no hay método”, el último de los autores mencionados sugiere que la investigación fenomenológica hermenéutica puede verse como una interacción dinámica entre las siguientes seis actividades investigadoras que ayudan a dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se puede llevar a cabo una investigación en ciencias humanas? (Manen, 2003: 48-49).

- 1) Centrarnos en un fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo
- 2) Investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos
- 3) Reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno
- 4) Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y reescribir
- 5) Mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él
- 6) Equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo

Cabe aclarar que en este momento estas actividades son solo presentadas como la propuesta que aporta el autor y que denomina como la estructura metódica bajo la cual desarrollar una investigación fenomenológico-hermenéutica. En el capítulo tres se precisan estas actividades, no solo en su exposición teórica sino en relación a lo investigado de la experiencia vivida, recuperada por quien la investiga y descrita desde su propia subjetividad.

1.6 El objeto de estudio

Se eligió como objeto de estudio para este trabajo de investigación la experiencia vivida relacionada con las matemáticas por un interés personal que se tiene con este campo del conocimiento. Desde la licenciatura, y luego en la maestría, se han hecho trabajos de investigación en esta temática. Sin embargo, es conveniente aclarar que la concepción que sobre ella se venía elaborando difiere de la

perspectiva de este trabajo, alumbrado ya, con las referencias que se han mencionado, es decir, bajo una nueva comprensión.

Decir matemáticas y no reflexionar sobre el origen etimológico del término es correr el riesgo de perderse en la vaguedad que han alcanzado las palabras que, como afirma, Foucault, ya no expresan las cosas que quieren expresar. Por eso, “prestar atención a los orígenes de las palabras puede a veces ponernos en contacto con una forma de vida original en la que los términos todavía tenían vínculos vivos con las experiencias vividas de las que emanaban en su origen” (Van Manen, 2003: 77). Este sentido, la etimología del término matemática proviene del griego *mathema* que quiere decir “estudio de un tema” o a lo que ahora se conoce como ciencia. Su otro significado también de origen griego “tema” significa asunto o materia principal. Para los griegos, *mathematica* era el nombre con el que se conocían las cuatro ciencias enseñadas por sus sabios como Platón y Aristóteles: aritmética, geometría, música y astronomía. Por ello se incluye en el capítulo dos esta recuperación de la raíz etimológica de las matemáticas como una de las acciones que se pueden realizar al investigar la experiencia y de entender el fenómeno que nos ocupa.

Pero, ¿de dónde deviene el interés por investigar, bajo la perspectiva en la que ya se señaló, las formas particulares y peculiares que los vendedores de golosinas (los “chicleritos” o “cangureritos”, como se les denomina) tienen de hacer matemáticas desde el ser-ahí en el que viven cotidianamente? No se trata de preguntarnos cómo aprenden o cómo aprendieron a realizar las operaciones que utilizan en sus actividades de compra-venta, tampoco se trata de dar una explicación teórica a los procesos cognitivos implicados en esas actividades, se trata, como fenomenológica que es la experiencia, de preguntar ¿cuál es la naturaleza o esencia de la experiencia vivida que tienen con esos objetos matemáticos? para comprenderlos mejor como seres que son en el mundo.

Cuando voy por las calles o plazas de la ciudad y veo a personas (niños, mujeres con sus niños, jóvenes y uno que otro adulto) que van y vienen llevando colgadas

en sus cuellos y sostenidas con cordones en su cintura una caja repleta de una variedad de productos que venden para subsistir, mis pensamientos divagan formulando una y mil preguntas para las que no encuentro respuestas inmediatas. ¿De dónde han venido que de pronto han “invadido calles y plazas por doquier en las ciudades?, ¿quiénes son?, ¿cómo viven?, ¿por qué están allí, desempeñando ese papel en el mundo actual?, ¿existían antes?, ¿existen en otras partes del mundo o son producto de las condiciones sociales y económicas imperantes en nuestra región?, cuando compartí mis reflexiones con alguna otra persona cercana a mis inquietudes nos atrevimos a compararlos, lo digo con respeto, con aquellas máquinas expendedoras de los mismos productos que la industria y el comercio ha establecido en puntos estratégicos de ciudades más desarrolladas. Sólo que aquí, ellos son personas, seres humanos con una identidad, seres que sienten, piensan, gozan y sufren su estar ahí, en el mundo de vida que construyen, personas con su propia subjetividad y con sus formas particulares de enfrentar la vida.

El tomar conciencia de su presencia en el mundo, puesto que para la mayoría de la gente que cohabita con ellos en las ciudades pasan desapercibidos o los miran con ojos de indiferencia, fue una de las motivaciones que me llevaron a querer profundizar mi conocimiento sobre ellos. La observación de cerca de las maneras en que resuelven las situaciones cuando venden sus productos, permitió centrar la reflexión en el ámbito de las matemáticas, por las inquietudes personales de las que, en algún lugar de este trabajo ya di cuenta. Una de las descripciones de la experiencia vivida que forman parte del mismo ilustra con mayor detalle, el vínculo intersubjetivo que motivó la elección de este objeto de estudio y la perspectiva elegida para investigarlo; si la pregunta por el ser del ser es ontológica, “la ontología - afirma Heidegger- solo es posible como fenomenología” (Heidegger, 1927: 45).

En el cruce de una avenida.

Escenas como la que se describe a continuación se repiten una y otra vez en las experiencias que los vendedores de dulces, chicles y cigarros viven en su diario devenir por las ciudades. Esa mañana, como todos los días, voy como pasajera en una de las unidades de transporte público urbano y colectivo denominadas “combis” en estos lugares. La avenida por la que transitamos esa mañana es una de las más congestionadas por el tránsito vehicular matutino. Entre las prisas y el ajetreo que esta situación provoca entre los conductores de vehículos, de pronto el conductor de la colectiva en la que me encuentro, aprovechando las luces del semáforo, llama a uno de los vendedores que han instalado en ese cruce de vialidades para pedirle, apresuradamente, que se aproxime a la ventanilla con su caja de productos. El propio conductor toma, otra vez con premura, dos cigarrillos de la marca Marlboro y tres cajitas de goma de mascar al tiempo que le entrega una moneda de diez pesos para que se cobre. Rápidamente también, el muchacho observa los productos que el conductor tomó, hace mentalmente su cuenta y con la misma urgencia que amerita el tráfico de vehículos y la luz del semáforo, toma una monedas y da el cambio al conductor quien lo recibe al mismo tiempo que se pone en marcha para continuar su viaje.

Lamentablemente no pude hacer la reflexión sobre la experiencia que narro con el muchacho que la vivió esa mañana. Sin embargo, cuando hubo ocasión de platicarla con otro de ellos, días después para que me comentara si había vivido algo parecido y si podía reflexionar sobre ello, el joven me comentó que esas cosas les pasan muy seguido con taxistas, con conductores de combis y hasta con otras personas que les compran cuando van manejando. Por eso “nos ponemos en esos lugares, porque allí se vende bien”. Sin importar los peligros que corren en esos sitios, cuando le platiqué lo que había visto y le pregunté cómo le hacían para cobrar: hacer la cuenta, dar el cambio sin equivocarse, comentó: “rápido hacemos la cuenta: dos cigarros de a tres pesos cada uno, son seis pesos y tres chicles es un peso, entonces son siete y como me está pagando con diez...siete, ocho, nueve, diez (usando los dedos de su mano) son tres”. Esta forma de hacer matemáticas no es exclusiva de personas que se dedican a vender en la calle. La suma, empleando como apoyo los dedos de las manos, se puede observar, incluso en la escuela con los niños. El valor que tiene como experiencia vivida en el contexto de la venta ambulante en lugares como el que se describe, es el mecanismo y la particularidad del mismo empleado en una situación tan acelerada por la presión del tiempo, casi instantes en que se desarrolla esta experiencia.

Esta y otras situaciones observadas en la vida de los vendedores fueron el punto de reflexión que me llevaron a la elección de la temática de este trabajo, a la par de la lectura de la nota periodística con la que inicié (el caso de Javier, citado por Sara Cifuentes). El propósito de este capítulo es dejar clara la orientación teórico epistemológica y la estructura metodológica con la que se gestó la investigación sobre las experiencias vividas por las personas que se dedican a la venta de

dulces en relación con las matemáticas que utilizan cotidianamente. En el capítulo siguiente se describe cada una de las seis actividades propuestas por Van Manen, teniendo como referencia lo que él mismo expone en los capítulos 2 al 7 de su obra titulada “Investigación educativa y experiencia vivida” (2003: 55-189). Allí se exponen a la luz de las experiencias vividas recuperadas en los encuentros con las y los vendedores que colaboraron en el trabajo.

Por otra parte y como acto previo a la descripción que se hace de las experiencias vividas, la elección del enfoque hermenéutico nos acerca, a través de un primer contacto, a la temática de estudio. Esta elección metodológica de enfoque fenomenológico hermenéutico nos posiciona en el orden de aquello interpretativo, porque pretende interpretar una realidad concreta.

El enfoque cualitativo y en concreto la fenomenología hermenéutica, como postura teórica y epistemológica válida para estudiar los temas pedagógicos y otros relacionados con la vida de las personas, en tanto paradigma humanista permite otras posibilidades que no ofrecen los estudios desde la perspectiva positivista. La investigación desde el modelo humanista tiene, entre otras, las siguientes características: son estudios que centran su punto en aquello humano, reconoce y da importancia a los aspectos subjetivos de la vida de las personas.

Con lo anterior expuesto se busca justificar la perspectiva desde dónde posar la mirada para intentar aprehender la experiencia vivida de las personas que dedican su vida a la venta de golosinas, haciendo de los espacios urbanos su lugar de trabajo y apostándole a esta actividad no solo como una fuente comercial cuyo producto les ayude a resolver sus necesidades vitales, sino como el punto de partida para trazar, desde allí, los horizontes de su porvenir, con la esperanza de hallar en ese diario trajinar por las calles, mejores oportunidades para ser las personas que quieren ser, o para contribuir con su “granito de arena” al cuidado del ser de ese Otro encarnado en sus seres queridos.

Capítulo II

Lo regional inmerso o inmerso en lo regional

En este capítulo se define “lo regional” del estudio desde diferentes dimensiones. En un primer momento se aborda lo geográfico y económico caracterizando a la región de América Latina en consideración a las desigualdades sociales y económicas que presenta como consecuencia de la aplicación de políticas neoliberales, acotándose después al ámbito estatal. En este mismo aspecto se considera en último término a las ciudades como el espacio de interacción y configuración regional.

Se habla luego de los vendedores ambulantes y se esbozan algunas de las categorías que les dan unidad como un “grupo región” de estudio. Pero más allá de ello se plantea la regionalización del estudio desde el mundo de vida de los vendedores ambulantes, que los unifica como grupo pero que a la vez los define como seres ahí, en el mundo.

2.1 El concepto Región

Es desde la geografía principalmente, la ciencia desde donde se ha hecho una definición más delimitada del término *Región* por sus implicaciones territoriales físicas y humanas. No obstante y casi, siempre acompañada de este componente geográfico, otras ciencias humanas como la economía, la sociología, la historia, el derecho, entre otras, han hecho su aportación a la conceptualización del término.

El término región tiene un doble significado: una concepción abstracta que hace referencia de una variable en cuyo interior existen rasgos de homogeneidad; en este sentido, escapa a la realidad objetiva y puede adentrarse en categorías del pensamiento humano. Su segunda significancia es la objetiva o concreto material;

se utiliza con fines de parcialización del territorio, partiendo de elementos generales del mismo y los rasgos de singularidad ex profesa.

La región es entonces una construcción del Hombre, se aplica a cuestiones de diversa naturaleza pero no obstante es un recurso mental, un instrumento científico que permite la diferenciación en un plano de singularidad respecto a la generalidad. La regionalización de una investigación estará delimitada al interés metodológico del investigador, responde a una forma de conceptualizar la realidad y define los objetivos de la misma.

La región de antemano es un concepto paramétrico porque viene a responder a las necesidades de singularizar, tipificar, clasificar, distinguir una variable del resto. En el caso específico de esta investigación, la variable es el territorio (Tapachula) y el carácter de singularidad lo da la comunidad humana asentada en él (los vendedores ambulantes).

Una región alude a la existencia de ciertas características unitarias que le dan identidad. En este sentido, más que definir la región en términos geográficos u económicos, se hace referencia al conjunto de características que dan sentido e identidad a las personas sujetos de investigación como una unidad comprensiva, independientemente del espacio que habitan. Tales características o propiedades unificadoras, según la expresión de Taylor (citado por Ginsburg, 1958: 784.), pueden ser el resultado de una o más fronteras de varias clases.

Lo regional en la investigación aparece en cuanto se refiere a las formas en que un “grupo humano, definido y acotado conforme a ciertos criterios, vive, piensa, siente y actúa sobre un territorio, cuyo espacio también es definido y acotado conforme a ciertos criterios” (De la Peña, 1998: 13).

Para este autor, la región no es simplemente algo que está allí, sino un espacio privilegiado de investigación que se construye tanto por el observador como por los sujetos que viven ese espacio, del conjunto de relaciones y prácticas sociales

de los sujetos que la habitan y desde la perspectiva donde ellos sitúan dichas prácticas. En ese sentido, las formas particulares y peculiares de *hacer* matemáticas y de usar las matemáticas que los vendedores manifiestan, constituyen una práctica social más que una práctica educativa propiamente dicha. Para Fabregas (1997):

(...) la región es el resultado de un proceso que vincula en el tiempo y el espacio a la sociedad, la cultura, el medio ambiente y la historia. (...) La región constituye el recipiente de una historia cuya cotidianidad aparece en la conciencia regional manifestándose en símbolos de identidad que recuperan y unifican la vivencia compartida" (Fábregas, 1997: 142) (el subrayado es mío).

Esta definición de región permite orientar la regionalización de una manera más precisa hacia la comprensión del mundo de la vida y de la experiencia vivida, por lo que se considera la más congruente con el posicionamiento epistemológico asumido y con la fenomenología hermenéutica como propuesta de abordaje metodológico.

2.2 La regionalidad del estudio

América Latina constituye una de las regiones más desiguales del mundo. El ingreso medio del 30% más rico de la población es 19,3 veces superior al del quintil más pobre (Itzcovich, 2011), esta es una situación que se ha mantenido relativamente estable en las últimas cuatro décadas en todos los países que forman el área, resaltándose en algunas regiones particulares de los mismos; constituye el contexto, es decir el mundo de la vida en que las personas existen o subsisten cotidianamente. Nos obstante ser la región de mayores ingresos entre las regiones más pobres del mundo, según lo señalado por Fuentes (1997) es la más desigual en la distribución de dichos ingresos que se concentran cada vez más, aumentando o abriendo más la brecha entre ricos y pobres. Como menciona este autor, entre las décadas de 1950 y 1980 el Producto Interno Bruto (PIB) de América Latina aumentó en un 80%, mismo periodo en que la pobreza se incrementó en un 10% (Fuentes, 1997: 71) provocando no sólo desigualdad sino también inequidad social. En el México contemporáneo estas tendencias se han

incrementado al grado de que el poder económico, ahora conjuntado con el poder político, se ha concentrado en un reducido grupo en tanto que la población pobre y en pobreza extrema se cuenta en millares.

Según Macías-Aymar (2004), en un análisis crítico que hace de las políticas internacionales aplicadas por el Banco Mundial (BM) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) señala que:

En 2002, aproximadamente más de 220 millones de personas en la región apenas lograban alcanzar el ingreso mínimo para satisfacer sus necesidades básicas. De este volumen, 62 millones ni siquiera alcanzaban a satisfacer sus necesidades básicas nutricionales. Este registro se deriva de una tendencia muy desalentadora si consideramos que en 1980, este mismo organismo estimaba que cerca de 136 millones de latinoamericanos (un 40% del total) eran pobres, 62 millones de los cuales eran indigentes. Es decir, en poco más de dos décadas, el número absoluto de pobres en la región ha aumentado en cerca de 90 millones (Macías-Aymar, 2004, en: Flores, 2012: 165).

La desigualdad, los índices de desempleo, la exclusión social traducida en la imposibilidad de estudiar y de educarse; salud precaria, vivienda no digna y los actos de violencia suscitados y alarmantes en los últimos tiempos (Flores, 2012), constituyen signos claros de esas condiciones de vida de la gente que genera el sistema de economía-mundo vigente (Wallerstein, 2003). En palabras de este autor, estamos viviendo el tránsito del sistema mundial vigente que denomina “economía-mundo capitalista” a otro u otros sistemas mundiales cuyos rostros no acaban por definirse. Dicho proceso de transición está resultando muy difícil para todos los que lo viven; tanto para los poderosos como para la gente común. Wallerstein define esta transición como una etapa de conflictos y disturbios graves que, incluso significará el colapso para los sistemas morales que los grupos humanos han construido. Paralelo a este colapso y no paradójicamente, también será un periodo en el que el “libre albedrío” alcanzará su punto máximo, lo que significará que la acción individual y colectiva pueden tener un impacto mayor en la estructuración futura del mundo en la medida en que tengan más o menos oportunidades de participación.

En su análisis, Wallerstein, autor de *Utopística* (2003) refiere que el modo de producción capitalista del sistema de economía-mundo está en crisis por diversas razones. Una de ellas es la fuerte competencia que se ha generado entre los propios capitalistas en la búsqueda de mantener sus cuantiosas ganancias al margen de consideraciones por la situación de los otros. Otra razón que apunta en su análisis tiene que ver con la interferencia de los Estados en los mercados que han marcado una considerable disminución en sus utilidades sobre todo cuando se convierten en los principales reguladores del salario o bien por la creciente exigencia del pago de impuestos: “Los productores capitalistas invierten mucha energía tratando de reducir los costos en salarios e impuestos” (Wallerstein, 2003: 39).

Para el caso de Chiapas y sus principales centros de concentración demográfica: ciudades, villas o poblaciones más pequeñas, comparten con otros similares, los mismos fenómenos y problemáticas sociales. “Males de nuestra época” como lo denunció Herbert Marcuse refiriéndose a “la ciega lucha por la existencia, la competitividad despiadada, la productividad despilfarradora, la represión engañosa, la falsa virilidad y la brutalidad cínica” (citado por Habermas, 1999: 111) que caracterizaron la sociedad del siglo XX y que siguen manifestándose, tal vez con más intensidad en el presente. No obstante la similitud de esas situaciones, determinadas por los modelos sociales, económicos y políticos imperantes en el mundo global, existen condiciones histórico-sociales que dan a la problemática regional peculiaridades particulares y específicas dignas de consideración para cualquier programa o proyecto de investigación. Lo regional se asume como el imperativo indispensable para interpretar/comprender los hechos sociales que en el *aquí y ahora* se suscitan; sin pretender llegar a generalizaciones espacio temporales como lo exigen los ideales del *status quo* de la episteme dominante (Velázquez, 2010).

La crisis -o las crisis que se suceden una tras otra (crisis económica, crisis social, crisis ambiental, crisis religiosas, etc.) -que afronta la humanidad entera y que

sumerge a los grupos sociales y a las personas en su especificidad en diversas situaciones conflictivas, son producto, contradictoriamente, del afán de progreso de la civilización contemporánea. El desarrollo económico de un país en general o el de un territorio, en particular, dentro del contexto de la globalización debe ser, como afirma Boisier (1997), el resultado de esfuerzos endógenos y estar asociado al crecimiento humano en todos los órdenes (social, cultural, educativo, etc.); sin embargo, la realidad se muestra de otra manera: la globalización y el modelo económico, político y social que le acompaña, se muestra amenazante para ciertos territorios y grupos sociales concretos (Bervejillo, 1995) aunque, por otra parte, abre ventanas de oportunidad para éstos (Pérez, 1996) tornándose así, el proceso de desarrollo y crecimiento, en fenómenos complejos y contradictorios que debieran analizarse desde la especificidad de cada región para conocer su impacto en los diversos órdenes de vida de la gente y de los grupos sociales que la habitan.

Tal endogeneidad implica, siguiendo a Boisier (1993, 1997) la coexistencia de cuatro condiciones que se dan en igual número de planos:

- Primero, un plano político referido a la capacidad que tiene una región para tomar decisiones relevantes en el diseño, ejecución y negociación de políticas de desarrollo que la beneficien.
- Segundo, un plano económico referido a la capacidad que se tiene de apropiarse de recursos y de invertir-reinvertir el excedente en la misma región para garantizar su sostenibilidad y sustentabilidad temporal.
- Tercero, la capacidad interna de la región para generar sus propios impulsos tecnológico-científicos capaces de provocar modificaciones sustantivas en los modos de vida de sus habitantes y,
- Cuarto, la endogeneidad referida a la capacidad de una región para generar, en el plano cultural, una identidad socioterritorial compartida y respetuosa. Así, desarrollo regional endógeno.

...es un concepto referido a las personas de carne y hueso y no a categorías abstractas y (...) consiste en la permanente ampliación de oportunidades o de opciones a disposición de cada individuo que no es otra cosa (...) que una ampliación de la libertad personal (Boisier, 1997: 12).

Entre otros indicadores del desarrollo y crecimiento regional, la capacidad productiva, el aumento del empleo local, el crecimiento del nivel educativo, y, en general, la mejora en el nivel de vida de la población debiera ser la expresión más evidente del desarrollo de una región. Es innegable que muchas de estas condiciones han sido posibles en el plano general de la vida de una región en particular, variando, entre unas y otras regiones que conforman la geografía¹⁰ nacional y estatal. No obstante, el concepto mismo de región referido a otros componentes empírico-conceptuales, permite enfocar el fenómeno en aspectos particulares que posibilitan una focalización más puntual de los alcances que el desarrollo y el crecimiento han o no han podido lograr.

Chiapas como otros estados del sureste mexicano, tiene una composición demográfica pluriétnica y pluricultural. A través de estudios estadísticos se ha establecido que del 24 al 32 por ciento de la población, es decir entre 979, mil a 1 millón 266 mil personas pertenecen a un pueblo o comunidad indígena. Concentrándose el 81.5% de esta población indígena en tres regiones geográficas, a saber: los Altos, el Norte y la Selva, principalmente y, en menor porcentaje, en la región de la Sierra. Entre los principales grupos indígenas que conforman la sociedad chiapaneca se encuentran los siguientes: Tsozil (36% de la población indígena total), Tseltal (34%), Chol (17%), Zoque (5%), Tojolabal (4%) y un 3% formado por Mames, Chujes, Kanjobales, Lacandones, Katchikeles y Mochos. (Secretaría de Desarrollo Social del Estado de Chiapas, 2003). A esta población indígena local, habría que agregar al cada vez más amplio número de población indígena proveniente de comunidades del vecino país de Guatemala que están en constante migración a las ciudades fronterizas del estado a las que

¹⁰ El estudio de lo regional no puede prescindir de su connotación geográfica y geopolítica aunque puede también ser definido siguiendo otros referentes como lo jurídico, lo étnico, lo cultural entre otras.

llegan en busca de mejores oportunidades para sobrevivir a las condiciones de marginación y pobreza que sufren en sus comunidades de origen.

Esta multiculturalidad que cada vez más caracteriza a los grandes centros de población humana, tornan complejas las relaciones sociales y difíciles las oportunidades de desarrollo personal pues se soslaya la diversidad cultural existente, sobretodo, por la tendencia homogenizante de la cultura predominante y dominante de tipo occidental. Cada grupo social, cada colectivo, cada comunidad humana mantiene su cultura propia lo que hace que una sociedad se torna en “Una heterogeneidad propiamente comunicativa: de mundos de vida, de tradiciones y constelaciones simbólicas que los rigen...todo lo cual impide pensar a la sociedad y su cultura como una unidad, como una totalidad...” (Brunner, 1992: 12) porque la misma cultura dominante no siempre permite su expresión como tal o, impedidos por muchas circunstancias, estos grupos sociales, considerados minoritarios, tienden a una integración pasiva y necesaria a las pautas dominantes para no conflictuarse con ellas dadas su condición de extranjería.

Visto desde una perspectiva plana y lineal podría pensarse que la población indígena del estado de Chiapas es estable y no dinámica. Y, aunque el grueso de la población habita estas regiones por tener en ellas sus intereses y sus raíces ancestrales, también es una realidad que amplios grupos de población indígena han emigrado a otras latitudes en busca de mejores condiciones de vida o atraídos por la bonanza que les ofrece el mundo globalizado que, aparentemente da mejores y mayores oportunidades de desarrollo y crecimiento social y personal. Estos grupos de migrantes, incluyendo entre ellos a población mestiza e indígena de países centroamericanos (Guatemala, principalmente) conviven en los grandes centros de población con otros grupos étnicos nativos y llegados de otras latitudes, generando una dinámica social *sui generis* que demanda otras condiciones para el Estado proveedor de servicios y oportunidades de desarrollo social.

En ese mundo de relaciones e interrelaciones sociales surgen fenómenos dignos de estudio para ciencias como la sociología, la antropología o la psicología social.

El interés desde una ciencia humana como la fenomenología, sin embargo, radica en las experiencias de vida de las personas de quienes trata esta investigación por ser parte inherente de dicho fenómeno migratorio. Las personas que se dedican a la venta de golosinas en las ciudades son, en su mayoría provenientes de comunidades indígenas del estado de Chiapas y, en algunas otras ciudades de la entidad, de comunidades indígenas del vecino país de Guatemala. Las condiciones de vida y la situación social que caracterizan a estas personas así como las respuestas que sociedad y gobierno diseñan para su atención hacen del fenómeno una problemática regional susceptible de ser analizada desde diverso campos disciplinarios y perspectivas teórico-metodológicas.

Las principales ciudades del estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez su capital, Tapachula, entre otras, viven y afrontan estos fenómenos sociales. Como entidades sociales estos conglomerados están constituidos por una diversidad de “pueblos” que por causas de índole social, política pero, principalmente, económica, se han establecido allí, ocasionando un crecimiento demográfico reciente. En las últimas dos décadas, la población de estas ciudades incrementó significativamente tanto en su población fija como en la flotante. Visto desde esta perspectiva, puede afirmarse que la ciudad está constituida por una colectividad diversa de personas provenientes de distintas etnias emigradas del campo, de otras ciudades y regiones del país o de comunidades indígenas que al tratar de adaptarse a las condiciones de vida de la ciudad, interactúan o se aíslan de los demás, en una compleja dinámica social y cultural más caracterizada por el caos que por el cosmos deseado por todo grupo social organizado. Desde ese punto de vista, lo regional puede referirse también a las características específicas y formas de vida particulares que los grupos sociales que habitan la ciudad practican en sus interrelaciones entre sí y con los demás. Estas formas de vida, permeadas por la cosmovisión que cada grupo posee y que han sido históricamente construidas les da su propia identidad y los distingue de los demás, diferenciándolos. Las relaciones sociales en la ciudad se tensan entre lo diverso y lo común. Entre la homogeneidad y la heterogeneidad; se tenga o no conciencia de ello.

Las ciudades se tornan así en el espacio que “...reúne a personas a las que todo separa, obligándolos a cohabitar, sea en la ignorancia o la incompreensión mutua, sea con el conflicto latente o declarado, con todos los sufrimientos que resulten de ello...” (Bourdieu, 2007: 9) y generando un mundo de desigualdades y exclusiones no solo en términos materiales y económicos, si no también simbólicos. Es en ese sentido que las políticas externas (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que adoptan los Estados y gobiernos regionales agudizan más la contradicción inclusión-exclusión de personas y grupos sociales, pues, como afirma Flores Osorio (2012) las condiciones de pobreza, marginación y miseria aumentan diariamente y su impacto en la vida de los pueblos se vuelve alarmante.

2.3 Los vendedores ambulantes en la ciudad: Condiciones de vida

Cada día, el paisaje urbano se puebla de escenas que evidencian la crisis que la gente vive y que manifiestan “la ciega lucha por la existencia” marcusiana. ¿Signos de la modernidad? ¿Características fatales de la condición humana actual? Basta salir a las calles de las grandes ciudades para presenciar esta tenaz lucha por la supervivencia de la gente y por la sobrevivencia de algunos miembros de culturas ancestrales que, llevados por necesidad a las grandes ciudades coexisten junto a otros distintos a ellos. ¿Depredación humana? ¿Competitividad despiadada? Calles abarrotas de comercio informal. Asalto a los espacios públicos para desarrollar actividades comerciales. Lucha tenaz entre el comercio formal establecido y el comercio informal itinerante. Y lo que no vemos. Todo está allí, coexistiendo y siendo cada día más complicado. Dándole a la vida en sociedad su peculiar forma de ser. El sentido y sinsentido de la vida urbana, juntos en una entidad dialéctica, formando el mundo de la vida¹¹ en el que existe tanta esa gente.

¹¹ La idea del mundo de la vida (*Lebenswelt* en lengua alemana) es el mundo de la experiencia vivida según Husserl en su obra póstuma *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (1970) Allí Husserl definió Mundo de la vida como el mundo de la experiencia

En ese mundo de contradicciones e interacciones sociales las niñas, los niños y los jóvenes que tuvieron que dejar sus lugares de origen (“*porque allá no hay como vivir*”) en busca de mejores oportunidades de vida, de estudio o de trabajo subsisten realizando trabajos informales que apenas les reporta utilidades para sobrevivir. Son muchos y diversos los trabajos que desempeñan: las mujeres, en su mayoría, en trabajo doméstico que prácticamente las esclaviza. Los hombres haciendo de todo: peones en la industria de la construcción, lavacoches, aseadores de calzado, entre otros cuyas retribuciones salariales son magras. En ese micromundo de trabajo informal están los “chicleritos” denominación casi despectiva con la que se les nombra a los cientos de niños (y recientemente también niñas) dedicados a la venta ambulante de dulces, chicles, cigarros y otras golosinas que portan en cajas especialmente diseñadas para portar su mercancía y que llevan colgadas de su cuello todo el día. ¿De dónde provienen? ¿Por qué decidieron entrar a esa actividad? ¿Qué sienten y piensan de ellos mismos en su condición de vendedores ambulantes? preguntas todas, que intentan penetrar el conocimiento del ser de estas personas. ¿Tienen conciencia del ser que son ellos mismos?

Para Sara Cifuentes (2004) reportera de *Wednesday de Bogotá, Colombia* hay estudios que muestran que el fenómeno del desplazamiento es un factor importante en el crecimiento acelerado de la economía informal en ciudades como Bogotá, estos desplazamientos están motivados a su vez, por la crisis agropecuaria que vive la gente del campo (“*sembramos milpa pero no da, aunque lo abonamos...*”) porque la invasión de productos y servicios extranjeros a precios muy bajos, especialmente en los sectores industrial y agropecuario, ha provocado el cierre de miles de fábricas, y disminución de hectáreas de tierra cultivada que provoca la migración de los campesinos a la ciudad. De otro lado, la violencia en

inmediata; el mundo tal como se experimenta en “una actitud natural”, el de la vida natural original. La actitud natural del mundo de la vida, a diferencia de la actitud teórica, es siempre pragmática, siempre dirigida al mundo “hacia esto o hacia aquello... hacia lo privado o hacia lo público, hacia lo que es necesario diariamente o hacia lo que aparece demasiado como visiblemente nuevo” (Husserl, 1970: 281) En: Max van Manen, 2002: 199.

zonas rurales, en algunos países o regiones del nuestro, ha obligado a cientos de familias a desplazarse hacia grandes ciudades desde las intermedias y aún de las pequeñas poblaciones. Muchos de estos desplazados basan su sustento y el de sus familias en la diaria venta de algún producto o servicio. En algunas otras ciudades estas comunidades están integradas por personas provenientes de países centroamericanos, principalmente de Guatemala. Es interesante ver como las plazas públicas de estas ciudades se convierten en un caleidoscopio de hombres y mujeres de distintas nacionalidades, los días de descanso laboral. Estudios realizados en ese país (Colombia) señalan que el 62 por ciento de la población económicamente activa se dedica a la economía informal y dentro de ella el mayor porcentaje deriva su sustento de las ventas callejeras, eso sí, con tendencia a crecer cada año (Cifuentes, 2004) situación de la que México no escapa. Independientemente de la posición que se tenga frente al tema, el incremento de vendedores informales en las ciudades de todo el mundo es una realidad que no hay que desconocer.

Con el creciente desempleo en el país y en el mundo, las personas tienen que recurrir a otras formas para subsistir, Sólo basta echar un vistazo a las principales calles y avenidas de las ciudades para ver en cada esquina, guiados por los semáforos o en los parques y calles, a mujeres y niños (especialmente) valiéndose de cualquier mercancía para subsistir, en el mejor de los casos, cuando ellos tienen con que comprar al menos un paquete de dulces y venderlos. Otros con menos suerte deben conformarse con la caridad de los buenos corazones ciudadanos o, en lo peor: ser reclutados por grupos para delinquir.

Este fenómeno es el resultado de la aplicación de la política neoliberal en los países latinoamericanos y de otras latitudes que ha dejado, como uno de los más devastadores efectos, el crecimiento desmesurado de la economía informal y el incremento de la pobreza y la desigualdad social (perdón por la tendencia a la explicación) Así, como afirma Macías-Aymar, en la cita que de él hace Flores Osorio (2012: 165)

...La región ha experimentado avances en términos de desarrollo humano, sin embargo, éstos no han sido suficientes, y apenas han logrado cumplir con las enormes expectativas puestas en la región tras las reformas implementadas a finales de los años 80 y a lo largo de los 90. Únicamente cuatro de los 18 países de la región de los que tenemos información sobre el periodo han experimentado un crecimiento superior al promedio mundial (20.9%) lo que explica la falta de eficiencia de la región en cuanto a desempeño en términos de desarrollo humano. Destacan los progresos logrados por países como Bolivia, Honduras y Guatemala (33.01%, 29.98% y 27.25%, respectivamente), aunque no han sido suficientes para mejorar sustantivamente las condiciones de vida de la población, pues en 1975 eran los países de la región con los niveles de desarrollo humano más bajos.

En Chiapas, particularmente, se reconoce la existencia de zonas geopolíticas conformadas por muchos municipios en los que los bajos índices de desarrollo humano son alarmantes.

2.3.1 El trabajo infantil

El trabajo infantil es un proceso social que acompaña al capitalismo desde su nacimiento pero que ahora se manifiesta en una nueva forma con el modelo neoliberal que provoca un proceso de decadencia de las relaciones sociales capitalistas (López Limón, 1998). Cuando los cimientos del capitalismo están siendo carcomidos por la especulación, el narcotráfico y el negocio de la guerra, provoca contradicciones que trastocan toda lógica: los millones de niñas y niños trabajando, mientras millones de adultos no tienen empleo, o si aún lo tienen, viven en la incertidumbre y pobreza crecientes.

El mercado mundial actual tiende a "...la reducción de costos laborales, directos e indirectos, para elevar los excedentes, y por lo tanto la tasa de ganancia", lo que coloca al trabajo infantil como un proceso integrado a la producción e intercambio de bienes materiales (Martínez, et al, 1994, p. 36).

Especialistas de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) definen el trabajo infantil como "... el conjunto de actividades que implican: a) la participación de niños y niñas en la producción y comercialización de los bienes no destinados al autoconsumo, b) la prestación de servicios por los niños a personas naturales o

jurídicas” o a ‘personas físicas o morales’ (Staelens, 1993, :. 16,17), O bien: c) La expresión ‘*trabajo infantil*’ o ‘*trabajo de los niños*’ abarca toda actividad económica efectuada por una persona menor de quince años de edad, cualquiera que sea su situación en la ocupación (trabajador asalariado, trabajador independiente, trabajador familiar no remunerado, etc.)” (OIT, 1995: 6). Se puede resumir que el trabajo infantil es la utilización de la fuerza de trabajo de niños y niñas en actividades económicas de producción e intercambio de bienes y servicios.

En el caso de México existen dos categorías de menores trabajadores: los de menos de 14 años; de quienes la Constitución y la Ley Federal del Trabajo prohíben se utilice su trabajo, y los de entre 14 y 16 años de edad, cuyo trabajo permite la ley bajo determinadas circunstancias como el haber cursado su educación obligatoria, hacerlo en jornadas de un máximo de seis horas, no realizar el trabajo nocturno ni horas extras, etc. (López, 1998) preceptos que no se cumplen cuando de este tipo de trabajadores se trata.

De acuerdo con el Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Empleo 2007 de la UNICEF, en México, 3.6 millones de niños, niñas y adolescentes entre los 5 y 17 años de edad están trabajando. Lo anterior equivale al 12,5% de la población infantil de este mismo rango de edad. De ellos, 1.1 millones son menores de 14 años; es decir, no han cumplido con la edad mínima para trabajar marcada por la Ley Federal del Trabajo lo que constituye una flagrante violación a la legislación en esa materia, cabría aquí preguntar si en estas cifras se incluyen los niños migrantes que también se encuentran trabajando en las ciudades de Chipas. El trabajo infantil es producto principalmente de dos factores: 1. El ingreso precario de las familias y 2. La disponibilidad de menores como fuerza de trabajo barata.

Dentro de la lógica de la supervivencia familiar el trabajador puede asumir que: “*Apenas trabajando todos nos alcanza para medio vivir*”, como dijo un padre jornalero. Aun cuando el trabajo infantil es percibido o expresado por los padres

como una contribución a la subsistencia familiar, éste tiene por sí mismo su lugar como fuerza de trabajo. *“Todo lo que gano se lo doy a mi mamá para que compre tortilla, comida...”* (Willy, 12 años).

Los empresarios saben que los menores le son indispensables y aprovechan la necesidad de los niños para incrementar sus ganancias. (*“... la mayoría vendemos comestibles que se adquieren en las dulcerías del sector, éstas obtienen un gran beneficio de nosotros ya que cada vendedor puede llegar a vender hasta 4 bolsas o cajas de dulces por día”*) “Para ocultar esta necesidad, los comerciantes afirman que son los padres de familia los responsables de que los niños trabajen que ellos no lo promueven ni tienen nada que ver” (López Limón, 1998).

La derrama económica que generan los vendedores ambulantes sean niños o adultos es importante. Los vendedores mayoristas de los productos que venden las personas dedicadas a esta actividad se benefician en gran manera en la medida que se incrementa el número de personas dedicadas a estas ventas. En palabras de uno de los vendedores entrevistados, cada uno de ellos invierte, en la compra de productos, entre quinientos y setecientos pesos, todos los días *“...imagínese usted, aquí somos muchos los que vendemos...más de cien...”* (Vendedor).

Fenómenos asociados con esta situación de los vendedores ambulantes es la marginación y la discriminación social. La primera Encuesta Nacional sobre Discriminación aplicada en México en 2005 por parte de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) señala que, en promedio, 9 de cada 10 mujeres, discapacitados, indígenas, homosexuales, adultos mayores y pertenecientes a minorías religiosas opina que en el país son discriminados por su situación. Según esta encuesta el 94.4% de los discapacitados, el 94.7% de los homosexuales, el 94.2% de las mujeres y el 90.8% de las personas indígenas se perciben como discriminados en su propio territorio nacional. Respecto a la discriminación de los indígenas el fenómeno se presenta de la siguiente manera, según el análisis que de los resultados de la Encuesta hace Bello Domínguez (2010)

“a primera impresión, el mexicano promedio no da un trato discriminatorio a la población indígena. De hecho, a primera impresión, existe un trato de consideración hacia ese grupo. Sin embargo, todavía subyacen una cultura de discriminación del mexicano promedio: 43% opina que los indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características raciales. Uno de cada tres opina que lo único que tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza, es no comportarse como indígenas; el 40% de los mexicanos, está dispuesto a organizarse con otras personas para solicitar que no permitan a un grupo de indígenas establecerse cerca de su comunidad (Bello, 2010: 21).

En ese sentido, según la Encuesta, 9 de cada 10 indígenas opinan que son marginados por su condición, 90.3% siente que tiene menos oportunidad para conseguir empleo y tres de cada cuatro afirman que las oportunidades para ir a las escuela se ven limitadas por esa condición social. Como puede apreciarse por los datos señalados por la SEDESOL, vivimos en un contexto en el que la exclusión social existe y en el que, para enfrentarla, las personas tienen que forjarse una identidad que van construyendo en su actuar cotidiana, mediados por dichas condiciones culturales que les son adversas.

Capítulo III

Fenomenología hermenéutica: la búsqueda de la comprensión

Como se expuso en capítulos anteriores, el interés de este trabajo tiene que ver con las experiencias vividas y las formas peculiares que los vendedores ambulantes tienen de *matematizar*¹² sus actividades cotidianas. Por esa razón se plantea desde una perspectiva sustentada en la fenomenología hermenéutica¹³ (Van Manen, 1997). En este capítulo, además de sintetizar las actividades que implica un trabajo de esta naturaleza, se analizan las experiencias vividas por los participantes, siguiendo las recomendaciones metodológicas que hace Max van Manen en su trabajo *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*, publicado en el año 2003 por editorial Idea Books, S.A. Esta referencia al texto del autor en reiteradas ocasiones merece una aclaración: Como todo investigador novel (y más aun cuando se trata de adoptar la perspectiva poco común en la investigación educativa como lo es la fenomenológico-hermenéutica) tener una fuente confiable y segura de donde abreviar, se torna una necesidad) En él y en ese trabajo, encontré dicha fuente.

¹² Se usa el término *Matematizar* como una expresión que da cuenta de las formas particulares que las y los vendedores que colaboraron con el trabajo realizan en sus operaciones o cuando organizan sus productos y sus ganancias resultado de sus ventas. Con esta expresión se quiere diferenciar estas acciones de las operaciones de la matemática formal que, generalmente se adquiere en la escuela

¹³ La fenomenología hermenéutica intenta fusionar en su metodología la descripción (fenomenología) y la interpretación (hermenéutica) Sostiene que los “hechos” de la experiencia vivida son siempre ya experimentados de forma significativa, es decir, hermenéuticamente. Además, los “hechos” de la experiencia vivida deben captarse en el lenguaje, en un texto, y esto, inevitablemente resulta un proceso interpretativo. (Van Manen, 2003: 196).

3.1 Características de las ciencias humanas o fenomenológico-hermenéuticas.

Según el autor citado, las ciencias humanas fenomenológico-hermenéuticas:

1. Centran su interés en el estudio de la experiencia vivida. Así, la tradición fenomenológico-hermenéutica posibilita tanto la descripción de esas particulares formas de experiencia de vida asociadas con las matemáticas y la interpretación/comprensión de dichas manifestaciones desde la práctica misma que se da como expresión del **ser** situado en esa circunstancia.

2. La descripción del fenómeno tal como se presenta en la conciencia de las y los vendedores para interpretarlo y comprenderlo como formas particulares subjetivo-objetivas de matematizar su hacer de vida cotidiana, son las experiencias que “se piden prestadas” para construir el texto de esta investigación.

3. Porque bajo esta perspectiva de estudio, la esencia del fenómeno de matematizar sus actividades de compra-venta, organización, representación de sus productos y ganancias, etc. permite descubrir que esta matemática se construye al margen de las matemáticas formales que conocemos.

4. La descripción de los significados de sus manifestaciones prácticas o verbales tal como las viven solo pueden ser enunciadas bajo esta perspectiva metodológica de las ciencias humanas.

Bajo esta perspectiva teórica y metodológica de la investigación, se trabajó con niñas y niños y personas vendedores de dulces y golosinas que tienen su centro de operación en las ciudades principales del estado de Chiapas; sin embargo, para el caso que nos ocupa, las personas que colaboraron con el estudio se encuentran ubicadas en Tapachula. En su mayoría, las personas que se dedican a esta actividad son seres marginados de las oportunidades educativas y, por ende, carecen de experiencia escolar o, si la tienen, ésta es muy reducida o incipiente. Otra característica de estas personas es su situación social: en general provienen

de comunidades indígenas o rurales del propio estado o de la vecina república de Guatemala que viven marginados en la propia ciudad, hacinados en viviendas que generalmente comparten con otros, para poder cubrir el costo de la renta mensual. No obstante esas condiciones de vida, su condición principal de seres-en-el-mundo los hace *estar allí*, desempeñándose en una actividad en la que, necesariamente tienen que utilizar nociones y procedimientos matemáticos que es necesario descubrir o desvelar para tener conciencia de ellos. La hermenéutica, concebida como la apertura de lo hermético, de lo que está cerrado a la posibilidad de la reflexión y al que solo se puede arribar mediante ella, constituye una vía para el trabajo.

3.2 La estructura metódica de la fenomenología hermenéutica

Respecto al método de la investigación fenomenológico-hermenéutica, Max van Manen (2003: 48-53) propone los siguientes pasos:

1. El primer paso es “centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida”.
2. Investigar la experiencia tal como la vivimos (o la viven las personas que interesa investigar)
3. Ubicarse en los aspectos centrales que caracterizan el fenómeno.
4. Describir el fenómeno mediante la escritura.
5. Mantener una relación firme con el fenómeno que se estudia, y
- 6.- Equilibrar el contexto investigado considerando las partes y el todo.

Bajo esa perspectiva, ¿cuál es la naturaleza de la *experiencia vivida* que motivó esta investigación?, ¿cómo viven las personas-sujetos de la investigación, esas experiencias de vida?, ¿cómo o qué caracteriza dicho fenómeno humano?, ¿con qué procedimiento metodico se pudo llegar a describir/descubrir el fenómeno estudiado?

En la introducción a este trabajo se hizo hincapié en caracterizar la metodología desde la cual se sustentó y realizó la investigación. Allí se apuntaron, de manera general, las seis actividades que propone Max van Manen (2003) como indispensables para un trabajo de esta naturaleza. A continuación se precisan dichas actividades las cuales fueron consideradas para el desarrollo de la investigación, formulando los elementos teóricos que el mismo autor propone pero asociándolos o poniéndolos en relación a los datos que aportó cada una de las experiencias que comentan las personas que participaron en la investigación y cuyas descripciones están consideradas en el anexo de este trabajo con el título de *Experiencias de vida y situaciones exploratorias: descripciones y narrativas*.

3.2.1 La experiencia vivida que se quiere investigar

¿Qué es la experiencia vivida? La experiencia vivida constituye la razón de la fenomenología. La ciencia humana fenomenológica empieza y termina con la experiencia vivida. Dilthey (1985) citado por Max van Manen (2003: 55) propuso que “en su forma más básica, la experiencia vivida es una conciencia de vida inmediata y prerreflexiva: un conocimiento reflejo dado por uno mismo que no es, en tanto conocimiento, consciente de sí mismo” y, por tanto, necesita hacerse consciente por medio del lenguaje. Porque, a decir de Heidegger (1971) ser, pensamiento y lenguaje son uno mismo.

La experiencia vivida está, o mejor dicho, estuvo allí, fue y queda como un texto expuesto a toda interpretación para extraer su significado. Así, las niñas, los niños y las personas que viven de la venta de dulces y golosinas en las calles y plazas de la ciudad, pueden manifestar *experiencias vividas* que tienen relación con el usos o las formas en que usan algunos procedimientos que pueden asociarse con las matemáticas, es decir, la técnica (*tics* derivada del griego *techné*) con la que explican, operan en la realidad y aprenden ciertos procedimientos (*Mathema* de la raíz griega que se usa para explicar, entendiendo el aprender, ocupándose de la realidad). (D'Ambrosio, 1990: 232) y con las que clasifican, cuentan, ordenan,

calculan, infieren como actos prerreflexivos, inmediatos de los que no necesariamente tienen conciencia y que, podrían describir o explicar si se les inquiriere o impulsa a ello. Esta experiencia vivida con esos *objetos matemáticos* es lo que se buscó estudiar bajo esta perspectiva por lo que, la pregunta fenomenológica que guió la investigación (Van Manen) es la siguiente: ¿Cuál es la experiencia vivida de las y los vendedores ambulantes con esos objetos matemáticos?, ¿cómo viven los vendedores ambulantes, esas experiencias?, ¿mediante qué procedimientos metodológicos se puede aprehender el objeto de estudio?

Recuperar la experiencia vivida de las personas que colaboraron con la investigación no fue tarea fácil ni sencilla. Algunos de los factores del mundo de la vida de estas personas que intervinieron en este proceso son los siguientes:

a) Su condición de vendedores ambulantes que los obliga a desplazarse por la ciudad para poder vender sus productos. Esta situación representó una dificultad en el proceso de investigación. Al no poder contar con un tiempo apropiado para entrevistarlos o platicar con ellas ampliamente se tuvo que recurrir a la observación de cerca como instrumento para capturar la experiencia. Cuando *su* tiempo se lo permitió, se tuvo la oportunidad de realizar entrevistas cortas que no fueron más allá de los treinta minutos, para no violentar sus actividades. En algunos casos, incluso, sólo fue posible estar con ellos cara a cara, una sola vez. Cuando se les buscó para otras entrevistas no fue posible localizarlos porque cambiaron de sitio, regresaron a su lugar de origen o emigraron a otros lugares. Esta característica de movilidad de las personas que se dedican a esta actividad los hace parecer a aquellas aves que durante las tardes, a la puesta del sol, se congregan en el lugar al que instintivamente regresan para pasar la noche, después de haber estado durante el día en quién sabe dónde. Así, a los vendedores de pronto se les puede ver aglutinados en algún punto de interés para hacer sus compras, vender sus productos o platicar anécdotas del día o dispersos

por toda la ciudad para lograr “sacar el día”. “*No podemos quedarnos en un solo lugar. Si no, no vendemos...*” señaló uno de ellos.

b) La desconfianza constituyó la principal barrera en el trabajo. Esta actitud natural hacía lo desconocido o hacía lo riesgoso fue la razón que no permitió que muchos de los niños colaboraran con la investigación. Esta desconfianza se acentuó en el caso de las mujeres y los niños. Con los jóvenes y adultos no fue tan evidente. Las formas de manifestar esta actitud de desconfianza y temor se expresó de diversas maneras: en algunos casos con la negativa a participar. En otras, con la reserva de no “abrirse” ampliamente ante la entrevistadora o bien con manifestaciones de “huida” visual o lingüística ante los planteamientos que buscaban desvelar su experiencia. El hecho de “sentirse mirado” o cuestionado por una persona extraña a su cotidianidad y sus rutinas provoca, invariablemente esa desconfianza. Solo con la reiteración del motivo del trabajo y de la solicitud de su cooperación y con la actitud y tacto demostrados por la entrevistadora, fue disminuyendo esta desconfianza hasta lograr, en algunos casos, una mayor seguridad para comentar y expresar su experiencia vivida. Tornar la desconfianza en su antónimo, la confianza constituye un reto para cualquier investigador, independientemente del enfoque con que se investigue. En el caso de la investigación bajo este enfoque, resulta aún más necesaria. Nadie puede ni quiere expresar el ser lo que es a alguien en el que no confía. La condición social, la situación migratoria de la mayoría de las mujeres y hombres (niños o adultos) que viven bajo esta situación los hace ser así. Sin embargo, cuando encuentran sinceridad en la relación con el otro, no dudan en colaborar abiertamente. Aun cuando hacerlo, les implica distraerse de su tarea cotidiana. ¿Será que al hacerlo o al sentir que son tomados en cuenta para hacer algo distinto a lo que comúnmente hacen les da seguridad o reafirma su identidad como personas?

c) El lenguaje se erigió como otra barrera para la expresión de la experiencia vivida. Con los niños se tuvo una experiencia distinta a la observada con los adultos. Los niños mexicanos tuvieron como dificultad las limitaciones léxicas

propias de su edad. Muchos de los datos recuperados fueron logrados empleando una estrategia muy parecida al método clínico¹⁴ utilizado por Piaget en sus investigaciones. Los cuestionamientos o preguntas planteadas como situaciones exploratorias de sus vivencias con las operaciones que realizan como parte de su trabajo, fueron las que permitieron conocer o saber su experiencia vivida. Cuando se les pidió que relataran alguna anécdota o experiencia relevante que hubieran tenido en su andar como vendedores, no fue posible lograrlo; mucho menos cuando se les pidió hacerlo por escrito. En el caso de los adultos, la situación fue distinta: su situación de personas migrantes de comunidades indígenas de otro país o del mismo estado fue una de las causas que limitó la expresión verbal de su experiencia vivida, por la lengua con la que se comunican. El español que hablan es limitado y hace que se limiten en su manifestación. Sería interesante intentar conocer su experiencia vivida expresada en su lengua materna pero, en este caso, la limitante es nuestra. La expresión escrita de las experiencias vividas por este grupo de vendedores fue imposible; no solo por la inseguridad que manifestaron, sino porque, en muchos casos no saben leer ni escribir.

La reflexión que hacemos al recordar la experiencia vivida hace que éstas acumulen importancia hermenéutica. Asignar significado a los fenómenos humanos que se logran recuperar mediante la descripción narración de lo observado es posible en la medida en que se piense en ellos, se mediten, se imaginen y se reflexionen. La investigación fenomenológico hermenéutica no

¹⁴ El método clínico también llamado método crítico por Piaget en el prólogo de la tercera edición de su libro *El juego y el razonamiento en el niño* (1947) fue adoptado por éste en sus investigaciones de epistemología genética con el propósito de superar las desventajas del método de la pura observación, sin caer en los inconvenientes del *test* como método principal empleado en la psicología experimental. Desde 1926, en la introducción de su libro *La representación del mundo en el niño*, Jean Piaget sostenía esta postura metodológica con la idea de no constreñirse, en sus investigaciones con sus hijos, a la presentación de problemas estandarizados, sino en conversar libremente con ellos, en lugar de limitarse a preguntas fijas y estandarizadas, con las características y ventajas de una charla adaptada a cada niño y destinada a permitirle a éste el máximo posible de toma de conciencia y de formulación de sus propias actitudes mentales. En nuestro caso, *la observación de cerca* y las *entrevistas* con los vendedores, en muchos casos adoptó las características de este método en la medida que la conversación que se generó con ellos, dio pie a tratar de profundizar en sus ideas y pensamientos hasta tener una visión lo más comprensiva posible del Dasein (El ser-ahí) de cada uno.

termina en la sistematización o categorización de los datos hallados, ni mucho menos en la explicación o conceptualización que de ellos se realice pues su objetivo final, como afirma Merleau Ponty es “volver a adquirir un contacto directo y primitivo con el mundo” (1962: 7) lo que implica una práctica textual, una “escritura reflexiva” (Van Manen, 2003: 58). De esta forma, la experiencia vivida es en sí misma, un texto. Texto que requiere ser interpretado, leído bajo distintas miradas que le asignarán, cada una, un significado distinto. Esta textualidad o lingüicidad de la experiencia vivida y su interpretación para extraer sus significados representan la comprensión y la aceptación de que es el lenguaje el principal ingrediente de la experiencia vivida. No obstante las limitaciones de las que ya se ha hablado, el lenguaje, en sus distintas manifestaciones, constituye el vehículo de toda experiencia vivida. Aunque, a veces como lo refiere Álvaro Mutis, el novelista colombiano en su novela *La Nieve del Almirante*, este componente de toda experiencia humana vivida, resulte por sí mismo, un obstáculo si no se le sabe interpretar.

Extraño diálogo con el Capitán. Lo enigmático fluye por debajo de las palabras. Por eso su transcripción resulta insuficiente. El tono de su voz, sus gestos, sus maneras de perderse en largos silencios, contribuyen mucho para hacer de nuestra conversación uno de esos ejercicios en donde no son las palabras las encargadas de comunicar lo que queremos, más bien sirven, por el contrario, de obstáculo y como factor de distracción. Ocultan el auténtico diálogo (Mutis, 1986: 118).

Plantear la hermenéutica desde la lingüisticidad es partir de la concepción del hombre como animal hermenéutico, simbólico y lingüístico y no exclusivamente *racional* que vive en un entorno que él mismo construye. Este *animal lingüístico* del cual nos habla Garagalza (1990) es el que utilizará el lenguaje para articular de forma comunicativa su experiencia, pues es a través del lenguaje que el sujeto manifiesta su tradición o sus maneras de concebir el mundo.

La lingüisticidad es una de las expresiones más profundas del hombre y una vía mediante la cual puede expresar su identidad y su diversidad: "la lingüisticidad es algo que impregna el modo de estar-en-el-mundo del hombre histórico" afirma

Palmer (Palmer, 2002:257) O, como lo define Gadamer: una forma de abrir camino hacia la comprensión del otro, del nosotros; hacía el entendimiento humano de lo humano.

El objetivo de la fenomenología es transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia. En un texto que sea, a la vez, un revivir reflejo de dicha experiencia y una apropiación reflexiva del significado de la misma. Las descripciones textuales que se hace de cada una de las aportaciones de las personas que participaron en el trabajo, intentan presentar al lector esa experiencia vivida y sentida que por su situación no siempre pudieron relatar ni verbal ni en forma escrita por los protagonistas pero que, sin embargo, constituyen parte de su esencia como seres en el mundo. El “nexo estructural”, como lo denomina Dilthey o, el significado “condensador”, según la expresión de Gadamer, de las experiencias vividas recuperadas para este trabajo, son varios, aunque, en algunos casos, comunes en todos los relatos. Entre los temas que constituyen el patrón dominante (Van Manen, 2003) o la unidad de significado comunes en todas, están los siguientes:

La esperanza, el cuarto como noción de fracción más utilizada, la empiricidad, es decir, las formas empíricas que usan para resolver sus situaciones de compra-venta, el deambular por las calles o las plazas, la confianza /desconfianza en los otros; la práctica, la humildad, el analfabetismo el acusmatismo que sirven como temas para la construcción de textos fenomenológicos y hermenéuticos en este trabajo.

3.2.2 Investigar la experiencia tal como la viven

La segunda actividad investigadora elemental de este modelo teórico propuesto por Van Manen, es el de investigar la experiencia tal como la vivimos. Es retomar el principio fenomenológico formulado por Husserl de poner atención a las cosas mismas. Ser uno, experimentando lo que vive o lo que vive el Otro. Estar en la plenitud de la vida, en medio de las relaciones vividas y las situaciones

compartidas. Explorar activamente la experiencia vivida en todas sus modalidades y aspectos. “El mundo de la vida, es decir, el mundo de la experiencia vivida, constituye el objeto de estudio de la fenomenología” (Van Manen, 2003: 71). En ese sentido, el verdadero significado de las acciones matemáticas que expresan los vendedores hay que encontrarlas en la experiencia misma que viven en el día a día. En la reflexión que de ellas se hace. Bajo esta perspectiva, el dato o los datos, considerados como elementos cuantificables u observables en los modelos de investigación de corte positivista, adquieren aquí una connotación distinta. En su sentido original, señala Van Manen (2003:71) el término *datum* significa algo “dado”, algo que nos es concedido: la experiencia, nuestra experiencia nos es dada en la vida cotidiana, aunque, los relatos o las descripciones orales o escritas que de ella hagamos, nunca sean idénticos a la propia experiencia vivida; son de ellas, tan solo una representación, transformada por la visión de quien las cuenta o interpreta.

En esa representación transformada de las experiencias vividas hechas relato o descripciones textuales, la experiencia personal es un punto de partida y constituyen datos o material sobre el cual se puede trabajar, aunque, la descripción de una experiencia vivida, en sí misma, no es fenomenológica. Lo fenomenológico aparece cuando se hace de dichas descripciones un material sobre el cual se dubita, es decir, se reflexiona. No para encontrar explicaciones, sino para encontrar su significado y sentido.

Para acceder al significado de las experiencias de vida que interesa estudiar, Van Manen (2003) propone varias vías. La primera de ellas es la propia experiencia personal como punto de partida para reflexionar el problema. La otra, es el recuperar las raíces etimológicas de las palabras que utilizamos. Una tercera vía que hace posible hacernos del dato, es buscar los significados en las expresiones idiomáticas asociadas con el fenómeno en estudio. Obtener las descripciones de las experiencias de los demás, “tomar prestadas las experiencias de otras personas” (Manen,2003) para poder reflexionar sobre el significado de la

experiencia humana que se estudia. Otras “técnicas” que pudieran emplearse para hacernos del fenómeno son, según el autor citado, la escritura de protocolos como guías para que las personas escogidas relaten por escrito sus experiencias; entrevistar para recuperar la historia de la vida personal de la gente; la observación de cerca como una forma indirecta de allegar los datos. Otras sugerencias para los trabajos fenomenológicos propuestos por el autor son: retomar las descripciones experienciales de la literatura (la poesía, la novela, entre otras manifestaciones literarias) la biografía también puede ser un recurso para el retomar material experiencial, otros portadores de esas experiencias de vida son las agendas, los diarios personales y otras anotaciones informales; el arte puede ser fuente de muchos significados fenomenológicos y, finalmente la consulta de documentación fenomenológica constituye otra vía interesante para encontrar las experiencias de vida que interesa estudiar.

3.2.2.1 La experiencia personal vivida como punto de partida

La experiencia personal vivida es un buen punto de partida para sustentar la investigación como fenomenológica. De ella se pueden sustraer datos significativos que tienen relación con el objeto de interés de la investigación; sobre todo porque ayuda, de algún modo, a justificar la elección del objeto y del marco referencial desde el cual pretende investigarse. Esto porque allí se refleja el interés que desde lo personal se tiene sobre el fenómeno. En este sentido, describir o narrar la experiencia vivida que como profesora de educación primaria he tenido, podría ayudar a encontrar el sentido y el significado de haber elegido este objeto de estudio para la investigación. Sin ser exhaustiva en ese relato, la descripción siguiente puede aportar alguna información.

Durante los años de mi formación como licenciada en educación primaria en la escuela normal, desde comienzos de los estudios nos ocupamos de revisar los contenidos que la escuela primaria enseña a los alumnos y las metodologías con las que se enseñan y aprenden las matemáticas; lo mismo que las de las otras asignaturas que forman la currícula de la escuela primaria. La crítica metodológica y la crítica a la concepción de matemáticas y su enseñanza que habían

permanecido inalterables en las aulas, herencia de una pedagogía tradicional o de corte conductista, prevalecieron en el trayecto de dicha formación inicial como futura maestra. Desde allí, la tendencia a concebir las matemáticas y los métodos para su enseñanza desde otra perspectiva, constituyeron los referentes que incorporé durante esos primeros años formativos. Vista la enseñanza de las matemáticas como un proceso constructivo en el que la participación cognitiva del que aprende es tomada en cuenta y concebida esta asignatura ya no desde su perspectiva formalista si no como una asignatura interesada en propiciar la construcción del pensamiento matemático en el niño, me fueron llevando a una práctica en la que había que buscar ambos fines. No obstante esa experiencia vivida durante mis primeros años docentes en los que pude constatar que los niños se van haciendo de las nociones, conceptos y habilidades matemáticas con la intermediación del maestro, también supe que hay otra matemática u otras formas de hacer matemáticas distintas a las que se enseñan en la escuela. Son estas otras formas de hacer matemáticas las que me interesaron y, aunque son muchos los grupos humanos que las practican de diversas maneras, la que los vendedores ambulantes tienen, llamaron mi atención... Lo que hace realmente que este interés se pose en los vendedores ambulantes fue la experiencia que tuve con Marino, uno de los muchos niños vendedores que se pueden observar en las calles de Tapachula. Ahí sentado a la salida de una escuela de nivel superior, Marino atendía a un cliente y yo esperaba mi turno. Lo que desvió mi atención hacia Marino fue la particular forma en la que resuelve el problema que se refleja en su mirada hacia arriba, esa que indica que estamos pensando profundamente en algo, para dar el cambio. Ocho pesos eran la venta y doce los que había que devolver. Lo primero que hace es sacar una moneda de 10 pesos y una de a cinco...observa. Mete la de a cinco regreso a su respectivo lugar, a la bolsa derecha de su pantalón y de la otra saca cinco monedas de a peso. Con la misma expresión dubitativa regresa tres de a peso a la bolsita de plástico destinada para guardar a las de esta denominación y da el cambio. Marino asegura no saber de números ni de restas ni de sumas, el dinero mexicano a penas lo empieza a manejar pues tiene escasas tres semanas trabajando en esto. Después de este encuentro no lo vi otra vez. Tal vez cambio de lugar de trabajo, tal vez regresó a su pueblo. Pero ese día despertó en mi el interés por indagar en esto de las matemáticas con ellos, en develar esas formas particulares de hacer matemáticas. También supe lo difícil que iba a ser adentrarme en su mundo de vida, y en acercamientos posteriores con otros vendedores confirme los obstáculos que se presentarían. Ese día también me di cuenta de que antes de esta experiencia Marino solo existía en cuanto la necesidad de un dulce, o de un chicle o un cigarro surge en los demás, casi vistos como maquinitas despachadoras de dulces, como las que hay en la entrada de la biblioteca central de la UNACH en Tuxtla, solo que móviles. Ese día comprendí que así los veía, que así los ven todavía quienes no se acercan a ellos con la intención con la que me acercaría.

Naturalmente, como advierte el propio Manen (2003: 73) “esta descripción de una experiencia vivida no es fenomenológica” en sí misma, sin embargo, aporta datos o material sobre el cual se puede trabajar, porque, al hacer y ser consciente de la estructura de la experiencia propia de un fenómeno puede proporcionar al investigador las claves para orientarse hacia el fenómeno.

En las descripciones fenomenológicas reales, a menudo nos damos cuenta que el autor emplea las formas personales <yo> o <nosotros>. Esto se hace no solo para potenciar el valor evocativo de una experiencia verdadera expresada de este modo, sino para mostrar que el autor reconoce que las propias experiencias pueden ser posibles experiencias de otros y también que las experiencias de los demás pueden ser posibles experiencias propias (Van Manen, 2003: 75).

La fenomenología siempre trata cualquier fenómeno como una experiencia humana posible. Por eso tienen un carácter universal, es decir, intersubjetivo. “Si yo fuera un objeto, sería objetivo; como soy un sujeto, soy subjetivo” decía el poeta José Bergamín (citado por Savater, 1997: 156) cuando se le cuestionaba su exceso de subjetivismo.

3.2.2.2 Expresiones idiomáticas portadoras de significado

El lenguaje común expresado por los niños y las personas dedicadas a la venta de dulces y otros productos puede ser portador de significados fenomenológicos de su experiencia vivida. La “jerga” lingüística propia que emplean durante su actividad y que tiene relación con el fenómeno que se estudia, da sentido a su actividad humana. ¿Qué significa para ellos la expresión “sacar la cuenta”, por ejemplo?

Más allá del lenguaje literal y de las definiciones exactas, el lenguaje común o las expresiones lingüísticas constituyen una fuente inagotable de análisis fenomenológico. En la recolección fenomenológica de datos, las expresiones manifestadas por los participantes, no obstante no haberlas escrito o descrito en un texto o haberlas expresado en su limitado español, encierran un significado que les es propio porque es resultado de su experiencia vivida. Así, algunas

expresiones lingüísticas comunes a esa experiencia que pueden ser reflexionadas fenomenológicamente son las siguientes:

“No sé contar pero el dinero si lo conozco y lo puedo usar”

“Lo bueno aquí es que la gente es muy honrada, no te roban y pagan lo que es”

“Ni entiendo los números...con trabajo puedo contar”

“Hacer la cuenta”

“Sacar la cuenta”

“Con la mente”

“Por cuarto”

“Uso lo que aprendo”

“La ganancia se lo doy a mi mamá. Todo se lo doy a ella...”

“Esas cantidades sólo se usan en los bancos o en las tiendas grandes”

“Me salen 25 de ganancia”

“Si gano o no gano, es mío”

¿Qué significado encierran estas expresiones, más allá de lo literalmente expuesto?, ¿tienen o pueden tener un sentido fenomenológico en tanto que expresan la experiencia vivida de las personas que se dedican a esta actividad? En ese sentido, Max van Manen (2003) advierte que no se trata de que el investigador se dedique a ir recogiendo una multitud de esos elementos lingüísticos, sino que uno se aferre de un modo reflexivo a aquellas que pueden tener alguna importancia interpretativa para la descripción fenomenológica que se esté realizando. Bajo esta premisa, las siguientes descripciones pretenden una interpretación siempre personal y por tanto subjetiva de estas expresiones lingüísticas recuperadas como lo dado por la experiencia vivida sobre fenómeno analizado.

3.2.2.3 Obtener las descripciones experienciales de los demás

¿Qué significado encierran las experiencias vividas de los demás?, ¿por qué tenemos que tomar prestadas las experiencias de los otros para reflexionar sobre un fenómeno? En la investigación fenomenológica, lo más importante siempre es el significado de la experiencia vivida. Lo que aportan estas experiencias vividas constituyen “los datos” del que la reflexión del interprete o hermeneuta parte para comprenderlas. El hecho de reunir en un estudio bajo esta tradición investigativa

las experiencias vividas de otras personas nos permite ser más experimentados. El hecho de conocer y reflexionar sobre la experiencia vivida de un niño cuando lee o juega, de un maestro cuando enseña o estudia, de un investigador cuando investiga, etc. nos permitirá ser “in-formados”, moldeados, enriquecidos por esas experiencias, no solo para extraer toda la importancia de lo que cada una significa en toda su expresión humana, sino también para ser mejores personas en actividades relacionadas con esos campos de la vida, para interactuar de un modo más comprensivo con ellas. El objetivo profundo de la investigación fenomenológica, sin embargo, no termina en el conocimiento de la experiencias vivida de las otras personas como situaciones aisladas entre sí; el verdadero interés fenomenológico está orientado a encontrar respuestas a la pregunta sobre cuál es la naturaleza de tal o cual fenómeno en tanto experiencia esencialmente humana: ¿cuál es la naturaleza de la lectura en el niño?, no cómo lee o por qué lee así. ¿Cuál es la naturaleza de ser padre o madre, por ejemplo?, en este sentido, ¿cuál es la naturaleza esencial de las formas de hacer matemáticas de los vendedores ambulantes?, ¿cómo es el acto de operar con las matemáticas que emplean cotidianamente?, ¿significa que las acciones que realizan son matemáticas?

3.2.2.4 Métodos para acopiar material experiencial

En el proceso de “reunir” material fenomenológico mediante el empleo de algunas actividades como la escritura, la entrevista, la observación, los diálogos o la compra simulada de sus productos, el análisis y la reflexión sobre lo vivido en esos momentos son dos actos que no necesariamente se pueden separar. La relación conversacional que se tiene con las personas sobre los temas que interesan conjuntan ambas acciones: Reunir información y reflexionar o, por lo menos, comenzar la reflexión junto con ellas es un acto dialógico en el que no solo las palabras cuentan. Estas acciones hermenéuticas convierten a los entrevistados en participantes del proceso de investigación.

Los “datos” que son extraídos de lo dicho por las personas o de lo inferido por el investigador como resultado de las observaciones o de las entrevistas y charlas con ellas, son datos de la experiencia vivida. Son, en sí mismas, experiencias vividas hechas texto. Aunque, aparentemente, refieran fragmentos de una vida, esos fragmentos cuentan lo vivido. En estudios fenomenológico-hermenéuticos las partes constituyen el todo y el todo sólo se puede comprender entendiendo esas partes que le dan sentido.

a) La escritura como medio para expresar la experiencia vivida

De acuerdo con Van Manen y con lo vivido durante el proceso de investigación, el camino más directo para investigar la naturaleza de un fenómeno es pedir a los participantes escogidos que relaten sus experiencias. Preferentemente la petición es que esos relatos se hagan por escrito. La escritura constituye la mejor manera de plasmar una experiencia vivida porque, al escribir, la persona reflexiona más sobre su propia experiencia. Sin embargo esta cualidad de la escritura la convierte también en una gran dificultad porque no todas las personas tienen la habilidad para plantear en un texto escrito su vivencia; más aún cuando las características de las personas hacen de la escritura un acto difícil o imposible por su condición de niños con escasa escolaridad o adultos sin ninguna. Pedir a una persona que *“Escriba por favor un relato directo de una experiencia personal tal como la vivió”* pareciera una solicitud sencilla. No obstante para el caso de las personas que participaron en el trabajo constituye una gran dificultad, entre otras, por las siguientes razones: el analfabetismo imperante en la mayoría de ellos; el nivel de escolaridad en otros y la dificultad propia que implica el acto de escribir o de expresar por escrito los pensamientos y los sentimientos. Por esa razón, todo el trabajo de recuperar las experiencias vividas y descritas por los vendedores consiste en reconstrucciones descritas por quien hace la investigación, aun cuando se sabe de antemano que estas sufren alguna modificación desde el momento mismo en que se elaboran. Al respecto y solo como orientación metodológica, las siguientes son algunas de las sugerencias que Van Manen

(2003:82) aporta para lograr que la escritura de experiencias vividas sea correcta y útil:

1. Tiene que describirse la experiencia tal como se vive o la han vivido; evitando explicaciones causales, generalizaciones o interpretaciones muy abstractas que no aludan al hecho vivido que se está describiendo.
2. Describa la experiencia desde dentro, como si se tratara de sentimientos, estados de ánimo o de emociones propias.
3. Centrarse en ejemplos o sucesos particulares y describir los hechos específicos como aventuras, acontecimientos, anécdotas o la experiencia concreta.
4. Centrarse en algunos ejemplos de la experiencia que destaquen por su intensidad.
5. Fijarse en aspectos relacionados con la experiencia contada o con quien la cuenta: reacciones del cuerpo, olores, sonidos, etc.
6. No embellecer o tratar de no embellecer el relato con frases o terminologías rimbombantes. Sin importar la exactitud como haya ocurrido la experiencia vivida motivo del relato, sino su plausividad, es decir, si es fiel a la sensación que uno tiene de él.

b) La entrevista

¿Qué objetivos tiene la entrevista en los estudios fenomenológico-hermenéuticos?, ¿se puede hablar de un modo distinto de hacer entrevistas a la conocida en otras perspectivas de investigación incluida la misma investigación cualitativa en ciencias humanas y sociales?

En las ciencia humana fenomenológico-hermenéutica, además de la escritura, la entrevista constituye otra manera de apropiarse de la experiencia vivida de las personas respecto a algún fenómeno que interese reflexionar. La entrevista cumple propósitos muy específicos como: explorar y reunir material narrativo experiencial que, en un momento dado, puede servir para desarrollar un conocimiento más comprensivo, rico y profundo sobre un determinado fenómeno humano. Puede usarse como el medio o vehículo para establecer una relación conversacional con otra persona respecto a ciertas experiencias vividas por ella.

Sea cualesquiera de estas funciones, no debe perderse de vista que lo fundamental en la aplicación de esta herramienta-método está en que debe centrarse en la pregunta fundamental que originó la entrevista. En este sentido Van Manen advierte: “Hay que resistir la tentación de dejar que el método gobierne la pregunta en lugar de que sea la pregunta la que determine qué tipo de método es el más adecuado para su dirección inmanente” (2003: 84).

En el estudio de la experiencia vivida que los vendedores de chicles han tenido con las matemáticas que usan cotidianamente, la entrevista tuvo un propósito fundamental. Al tener dificultades para que los vendedores expresaran su experiencia por escrito, la relación conversacional con ellos fue posible mediante esta estrategia. Gracias a las breves pero ricas entrevistas con ellos, por el contenido concreto de sus respuestas, se pudo recolectar datos que permitieron más tarde la escritura de textos en los que se describen estas experiencias vividas contadas por ellos.

Es posible que estas entrevistas con los colaboradores del trabajo fueran poco sistemáticas y que no presentaran una estructura previamente definida. La circunstancia, la situación de los participantes y la naturaleza del fenómeno lo requirió así. Sólo en algunos casos, la entrevista con ellos tuvo una connotación del tipo método clínico usado por Piaget en sus estudios sobre la psicogénesis de algunas nociones y conceptos matemáticos como el número, el espacio o la causalidad. Solo que en este caso el propósito fue el de allegarse de información que ayudara a las personas a relatar su experiencia vivida y no a indagar los mecanismos intelectuales con los que operan esas nociones o conceptos. A continuación un ejemplo extraído de la entrevista con Giovanni que tiene este matiz.

Dulces Lucas.

Entrevistador: ¿Cuántos dulces Lucas tienes en tu cajita?

Giovani: siete.

E: Si cada Lucas vale cinco pesos, ¿Cuánto dinero es?

Giovani: Treinta y cinco... (Afirma después de hacer el procedimiento de “sumar” con golpecitos de sus dedos de cinco en cinco siete veces),

E: Y si tuvieras veintiún Lucas? (Tratando de cuestionar al niño sobre lo inapropiado de su estrategia de suma y llevarlo a la necesidad de usar la multiplicación) Sabes que lo puedes resolver con una multiplicación?

Giovani: No.

(Confirmando que la multiplicación definitivamente no aparece entre sus herramientas para la resolución de problemas, aunque es uno de los contenidos que se abordan en la escuela con más énfasis desde los primeros grados.)

El uso de apoyos audiovisuales como la grabación o filmación de las entrevistas con los participantes en el trabajo investigación se omitió intencionalmente por respeto a la individualidad de cada persona y por la desconfianza que estos apoyos generan; esto, sin embargo no demerita la fidelidad de sus aportaciones que fueron registradas por escrito y más tarde descritas en forma de textos que las contienen por quien investiga.

¿Qué experiencia relacionada con la venta de tus productos me puedes contar? Fue la interrogante con la que se abrió la conversación con la mayoría de ellos; por supuesto después de haber establecido el clima de confianza necesario para “entrar” en materia con ellos. A partir de allí y con base en sus respuestas, se fueron generando otras preguntas que provocaran en ellos una reflexión sobre lo que hacen, cómo lo hacen y qué piensan y sienten cuando viven esas situaciones que les son significativas para ellos. Las respuestas orales no siempre fueron los datos más relevantes que se recupera de lo dicho. Sus gestos, sus actitudes, sus silencios, etc., también fueron aportando información que trasmite parte de esa experiencia vivida que interesa para comprender el fenómeno.

c) La observación de cerca

Como no toda la experiencia vivida por la gente puede ser comunicada mediante la escritura o la expresión oral, en tanto que existen partes constitutivas de dicha experiencia que son incomunicables por esas vías, la observación atenta constituye una forma más para recoger datos en investigación fenomenológico-hermenéutica. Esta “observación de cerca” como la denomina Van Manen, suele ser muy útil cuando son niños o, como en muchos de los casos de las personas

con quienes se trabajo, no saben escribir o por el limitado español que hablan no pueden expresar lo que realmente sienten o han vivido o bien, por la circunstancia en que suceden no son susceptibles de ser descritas por ellos en persona, como puede apreciarse en el siguiente caso:

Una experiencia observada¹⁵.

Escenas como la que describo a continuación se repiten una y otra vez en las experiencias que los vendedores de dulces, chicles y cigarrón viven en su diario devenir por las ciudades. Esa mañana como todos los días, voy como pasajera en una de las unidades de transporte público urbano y colectivo denominadas “combis” en estos lugares. La avenida por la que transitamos esa mañana es una de las más congestionadas por el tránsito vehicular matutino. Entre las prisas y el ajeteo que esta situación provoca entre los conductores de vehículos, de pronto el conductor de la colectiva en la que me encuentro, aprovechando las luces del semáforo, llama a uno de los vendedores que se han instalado en ese cruce de vialidades para pedirle, apresuradamente, que se aproxime a la ventanilla con su caja de productos. El propio conductor toma, otra vez con premura, dos cigarrillos de la marca Marlboro y tres cajitas de goma de mascar al tiempo que le entrega una moneda de diez pesos para que se cobre. Rápidamente también, el muchacho observa los productos que el conductor tomó, hace mentalmente su cuenta y con la misma urgencia que amerita el tráfico de vehículos y la luz del semáforo, toma una moneda y da el cambio al conductor quien lo recibe al mismo tiempo que se pone en marcha para continuar su viaje.

Lamentablemente no pude hacer la reflexión sobre la experiencia que narro con el muchacho que la vivió esa mañana. Sin embargo, cuando hubo ocasión de platicarla con otro de ellos, días después para que me comentara si había vivido algo parecido y si podía reflexionar sobre ella, el joven me comentó que esas cosas les pasan muy seguido con taxistas, con conductores de combis y hasta con otras personas que les compran cuando van manejando. Por eso “nos ponemos en esos lugares, porque allí se vende bien”. Sin importar los peligros que corren en esos lugares, cuando le platiqué lo que había visto y le pregunté cómo le hacían para cobrar: hacer la cuenta, dar el cambio sin equivocarse, comentó: “rápido hacemos la cuenta: dos cigarros de a tres pesos cada uno, son seis pesos y tres chicles es un peso, entonces son siete y como me está pagando con diez...siete, ocho, nueve, diez (usando los dedos de su mano) son tres”. Esta forma de hacer matemáticas no es exclusiva de personas que se dedican a vender en la calle. La suma, empleando como apoyo los dedos de las manos, se puede observar, incluso en la escuela con los niños. El valor que tiene como experiencia

¹⁵ Este relato ya había sido presentado antes, en esta ocasión se retoma como un ejemplo claro de que esta situación de vida no es propia de un solo vendedor, sino que define y caracteriza el mundo de vida de ellos. Más que como una experiencia que motiva el trabajo con estos seres, como fue el caso de la primer referencia en esta ocasión el relato nos abre a la comprensión del mundo de vida de los vendedores y aunque la persona observada no es uno de los colaboradores, esta experiencia se repite en la misma forma con otros y es una experiencia de vida compartida con los demás.

vivida en el contexto de la venta ambulante en lugares como el que se describe, es el mecanismo y la particularidad del mismo empleado en una situación tan acelerada por la presión del tiempo, casi instantes en que se desarrolla esta experiencia.

Como puede apreciarse por la descripción que se hace, la recolección de datos del mundo de la vida en que los vendedores se desenvuelven puede hacerse en cualquier lugar y en cualquier instante. Son parte inherente a la vida de ellos que para toda la gente no representa ninguna novedad o algo de importancia. La ven, si es que la ven y ya. Para la investigación fenomenológico-hermenéutica sin embargo, son la fuente de la que abreva el investigador para la reflexión posterior. En este caso, la observación cercana constituye el método privilegiado para capturar estos instantes significativos para la interpretación y comprensión del fenómeno y de las personas que la viven, acompañados de la entrevista posterior con otro que reflexiona sobre lo vivido. Las experiencias vividas por uno, son las posibles experiencias vividas por los demás y viceversa. Al respecto, Paul Ricoeur, otro destacado teórico de la fenomenología hermenéutica sostiene: “Desligada de la visión directa, la fenomenología está integrada a la lucha contra el disimulo” y, citando a Heidegger, remarca:

Estar cubierto es el concepto complementario del fenómeno” (...) Mas allá del dilema de la visibilidad y de la invisibilidad (...) se abre el camino de una fenomenología hermenéutica en la que el ver deja el paso al comprender o, según otra expresión, a una *interpretación descubridora*, guiada por la anticipación del sentido del ser que somos y llamada a liberar (...) este sentido, a liberarlo del olvido y del disimulo!” (Ricoeur, 2003:721).

Por esta razón, el trabajo fenomenológico-hermenéutico realizado, al interesarse en la experiencia vivida de forma cotidiana por quienes se dedican a esta actividad, no necesariamente se concentró en un grupo-muestra de individuos como lo exigen las investigaciones de otro corte teórico-metodológico para dar “validez” a la investigación. Tampoco se concentró sólo en ellos como los únicos aportadores de datos con la aplicación reiterada de guiones preconcebidos de entrevista u observación.

d) La compra simulada

Esta estrategia se aplicó en algunos casos con el propósito de hacer evidente los procedimientos de cálculo que los vendedores hacen cuando venden más de los productos que comúnmente acostumbran vender. Como la mayoría de las personas que les compran, no lo hacen en más de dos o tres productos, fue necesario, para suscitar situaciones más complicadas, simular compras en las que se involucrarán otras cantidades y la necesidad de otras operaciones o estrategias de solución para cobrar o dar el cambio. Esta forma de hacerse de datos de la experiencia vivida se trabajó únicamente con las personas que lo autorizaron, previa aclaración con ellos que era una simulación de compra-venta o como un ejercicio para conocer sus formas de resolver situaciones que podrían vivir en algún momento.

Este método, en algunos casos, dio pie a utilizar una especie de interrogatorio para profundizar la indagación, muy similar al *método clínico* empleado por Jean Piaget en sus estudios sobre la génesis del número y de otras nociones que sustentaron sus investigaciones psicogenéticas.

e) Otros métodos para el acopio de datos fenomenológico-hermenéuticos.

Escritura, entrevista y observación de cerca constituyen las tres formas básicas que la investigación en ciencias humanas fenomenológico-hermenéutico emplea para hacerse de lo dado por las experiencias vividas. Aun cuando Van Manen expone otras fuentes para recuperar material existencial (2003 pp. 87-94) tales como las descripciones experienciales que existen en la literatura (poesía, novelas, etc.) el uso de la biografía para contar historias de vida, agendas, diarios y otras anotaciones personales, la consulta atenta de material artístico (pintura, principalmente) o la consulta a bibliografía o documentación especializada en fenomenología que también se emplearon en este trabajo para sustentar algunos aspectos en particular. Para esto, se partió de la idea de que los textos narrativos

de ficción también son portadores de datos de la subjetividad humana a veces con más fuerza que los textos científicos más preocupados por la objetividad.

3.3 La reflexión fenomenológica-hermenéutica de la experiencia vivida

Reflexionar la experiencia vivida contada por los vendedores es el paso siguiente en esta investigación fenomenológico-hermenéutica. No se puede “extraer” el significado de los datos aportados o dados por la experiencia vivida que cuentan, si no a partir de un acto de reflexión seria y profunda sobre lo que dicen y hacen. Para Ricoeur, en su obra *Lo voluntario y lo involuntario* (1986) el método reflexivo consiste, en extraer de la experiencia vivida los significados y estructuras esenciales de la intención, del proyecto, del motivo, del deseo, mientras que en *La simbólica del Mal* el mismo autor sostiene que esta disciplina está llamada a interpretar la semántica propia del lenguaje simbólico y descifrar las expresiones de doble sentido refiriendo sus comentarios a los trabajos de hermeneutas de la sospecha, entre los que ubica a Marx, Nietzsche y Freud, principalmente.

Puesto que nos enfrentamos con un lenguaje indirecto, debemos reconocer, recíprocamente, que tenemos planteado un problema hermenéutico. Y ello porque el símbolo puede ser definido como una expresión en la que un sentido primario, literal tomado de la experiencia cotidiana designa otra cosa figurativamente, perteneciente a la experiencia interior, a la vivencia de una experiencia existencial o, por el contrario, posee significaciones concernientes al origen del mundo, el origen de la totalidad de las cosas... Posee pues, una doble expresividad: cósmica y psíquica, y un doble sentido. Ello reclama una hermenéutica (Maceiras, 2007: 16).

Por lo que propone para lograr dicho fin, una hermenéutica de la escucha nacida del magisterio de Husserl. La hermenéutica fenomenológica nacida de Husserl introduce la dimensión de escucha que tiende a un descentramiento de la conciencia hacia nuevos significados que el sentido primero solo preconiza. La otra, la hermenéutica reductiva freudiana, por el contrario, descentra también la conciencia pero hacia una dimensión regresiva que justifica lo aparente por lo oculto, lo actual por lo anterior. Ambas coinciden en reconocer la conciencia como lugar de llegada y no de partida. La conciencia, en Ricoeur no es abolida pero

tampoco es realidad primera. Ella no es dato inicial sino tarea a realizar según lo expresa en la presentación de *Tiempo y Narración*, el filósofo español, Manuel Maceiras (2007).

En ese sentido, la hermenéutica no busca ya la convergencia de dos subjetividades: la del autor y la del interprete; si no la confluencia de dos discursos: el del texto y el del interprete... lo que exige ser interpretado en el discurso es su sentido, y el acto de su apropiación; es más una fusión del mundo del lector y del mundo del texto que una proyección del interprete sobre el texto. Una "fusión de horizontes" de acuerdo a lo planteado por H.G. Gadamer.

La reflexión fenomenológica pues,radica en intentar aprehender el significado esencial de algo, de ese algo que está oculto o manifiesto en las expresiones de la gente pero que no necesariamente está dicho textualmente. Reflexionar sobre lo dicho o lo visto en lo vivido por la gente es un acto paradójicamente, fácil y difícil a la vez. Fácil porque "como lo mostró Husserl, analizar el significado o la esencia de un fenómeno es algo que todo el mundo hace constantemente en su vida cotidiana" (Van Manen, 2003: 95) pero difícil en tanto que la reflexión sobre lo que un fenómeno es, en esencia, no se muestra de manera tan evidente. Así, por ejemplo, la reflexión sobre el tiempo, sobre lo que es en esencia el tiempo y lo que significa, ha dado lugar a toda una tradición que ha reflexionado acerca de este componente de la vida humana que todos vivimos cotidianamente. Desde Aristóteles pasando por San Agustín, Husserl, Kant, Heidegger hasta Ricoeur, más contemporáneamente, se ha desarrollado toda una discusión fenomenológico-hermeneuta sobre este fenómeno. Llegar a la estructura fenomenológica del significado de la experiencia vivida es una tarea difícil y a menudo laboriosa porque implica un proceso de apropiación, esclarecimiento y explicitación reflexivos de dicha estructura de significado de la experiencia vivida. ¿Cuál es la estructura del significado de la experiencia vivida por lo vendedores respecto a las matemáticas?, ¿cómo se puede extraer de las descripciones de la experiencia vivida dicha estructura para apropiarnos de ella, esclarecerla y

explicitarla? Tener un contacto más directo con la experiencia tal como se ha vivido por lo manifestado por los vendedores implica reflexionar sobre ella, aprehenderla mediante ese proceso intencionado e intencional de reflexión.

3.3.1 Tematizar la experiencia vivida

El significado o esencia de un fenómeno como el que aquí se estudia, es siempre multidimensional y estratificado. Su aprehensión a través de la reflexión no puede darse desde una única definición. El significado de la experiencia vivida con los “objetos matemáticos” de los vendedores pudo comunicarse textualmente mediante una narración que el investigador re-escribió en prosa hasta tener una descripción más o menos original de lo platicado por los participantes. Es, gracias a esos textos, que la investigación puede continuar mediante una actividad reflexiva de la experiencia vivida que contiene. En ese sentido, el texto (conteniente) y las experiencias vividas (contenido) pueden ser motivo de análisis y reflexión para encontrar las unidades de significado, las estructuras de significado o los temas que los configuran. “Reflexionar sobre la experiencia vivida pasa a ser, entonces, analizar de modo reflexivo los aspectos estructurales o temáticos de dicha experiencia” (Van Manen, 2003: 96).

El tema o la busca de temas en las descripciones de la experiencia vivida para su interpretación fenomenológica posterior, constituyen la tarea primordial de la reflexión hermenéutica. Extraer el texto de una experiencia vivida, su significado es un proceso de invención, descubrimiento o revelación perspicaz y no un proceso que sigue unas reglas determinadas para llegar a establecer un contenido temático de los mismos. En ese sentido, el concepto de tema o la formulación de temas o estructuras temáticas constituyen tan sólo un medio que posibilita llegar a comprender la noción que se está estudiando; una estrategia que proporciona control y orden a la investigación y los textos que la alimentan. Los temas fenomenológicos - afirma Van Manen- pueden entenderse como las “estructuras de la experiencia”. Y como la experiencia vivida descrita en los textos no se puede captar en abstracciones conceptuales, los temas no pueden ser afirmaciones

categorías únicas e invariables. Cada lectura o cada lector-interprete pueden atribuirle un significado o puede analizar los textos y encontrar otros temas o estructuras temáticas distintas de esa experiencia vivida.

¿Qué temas o estructuras temáticas pueden derivarse de la lectura reflexiva de los textos que describen la experiencia vivida por los vendedores que participaron en la investigación? Aunque la lectura completa de estas descripciones puede hacerse en el capítulo siguiente, en el que se decidió incluirlas textualmente, a continuación se presentan algunos extractos de estos textos para sustentar el proceso reflexivo que se tuvo con ellos y poder llegar a formular algunos temas que les dan sentido.

Nicolás.

Nicolás es un joven que ha dedicado su vida a la venta de golosinas. Desde su mirada melancólica, refiere que llegó a Tapachula siendo un niño. Dejó atrás su familia en una aldea de Guatemala cercana a la ciudad de Quetzaltenango que visita con frecuencia porque su actividad se lo permite. “Como no tengo patrón y soy independiente voy seguido a ver a mi familia que vive allá” Afirma que le gusta su trabajo porque le permite “ganar algo de dinero”.y tener la libertad para ir a su tierra.

Nicolás no tuvo oportunidad para ir a la escuela porque su padre los abandonó cuando era niño y a su madre no le fue posible darle esa oportunidad porque eran muchos en la familia “somos once hermanos y todos estamos ‘regados’ en muchas partes. Tengo hermanos en los Estados Unidos. Yo me quedé aquí en Tapachula porque esta cerca mi casa”.

En esta ciudad vive y comparte con cuatro compañeros una habitación que paga \$ 800.00 mensuales de renta. Afirma, con seguridad, que no sabe leer, escribir ni hacer cuentas: “Los números no los sé, sólo algunos pero no los entiendo mucho”. No obstante su analfabetismo y su desconocimiento de los aspectos formales de la matemática elemental, ha desarrollado habilidades numéricas y de cálculo que le permiten resolver las situaciones básicas que exige su trabajo...

Willy.

Willy es un niño de once años. Es un niño que manifiesta gusto e interés en lo que hace. Cuando se le propuso colaborar para el trabajo fue el primero en aceptar, entre muchos otros que se negaron a hacerlo. En su rostro infantil se advierte

satisfacción por colaborar con el ingreso para su familia al dedicarse a esta actividad que inició hace más o menos dos meses, según afirma.

A sus once años cursa el cuarto grado de primaria en una escuela cercana a su domicilio. Vive con su familia compuesta de siete miembros: sus padres y cinco hermanos de los cuáles él es el tercero. A Willy le gusta dedicarse a la venta de dulces y golosinas no sólo por el dinero que gana, sino también porque de allí aprende muchas cosas. “Aprendo a sumar, restar, multiplicar...dividir y otras cosas” señala con orgullo. Está seguro que lo que aprende en la escuela le sirve en el trabajo y lo que aprende en él, le sirve en la escuela. Esta relación que Willy establece entre sus actividades de venta en el parque con la escuela, parece dar sentido a lo que hace y cómo lo hace. Siente que eso le da ciertas ventajas sobre el desempeño de sus compañeros de grupo escolar porque- afirma- “uso lo que aprendo”. Tiene claro su futuro y cifra sus esperanzas en que pronto va a terminar la primaria y va a entrar a la secundaria. Que sus ventas le ayudaran a lograr sus propósitos de vida...

María.

Sentada en uno de los muros de las jardineras del palacio municipal de Tapachula, María tiene allí su “lugar de trabajo”. Con la clásica caja repleta de dulces, chicles, paletas, cajitas de cigarros de distintas marcas en sus rodillas, María, a diferencia de los otros, vende allí, sentada, sin necesidad de desplazarse por todo el parque como lo hacen los demás. Junto a ella, está una niña de cinco años que es su hija, y que la acompaña todos los días a vender. Le preguntamos si la niña va a la escuela o al Jardín de Niños y contesta que no, porque está muy chiquita y le da miedo que se le vaya a perder.

María dice que no sabe leer ni escribir ni “entiendo números, con trabajo puedo contar. Mi marido me trajo, me compro mi caja y el me enseñó qué vale cada cosa y cómo lo voy a vender”. Por esa razón a María no se le plantearon situaciones de resolución de situaciones que implicaran el conocimiento y manejo de números, cantidades y operaciones. En este caso, la observación y la plática con ella de cuestiones de la vida permitieron conocer algo de su subjetividad y experiencias de vida en este tipo de trabajo.

“No sé contar pero el dinero si lo conozco y lo puedo usar: diez, veinte, cincuenta, cien, doscientos, quinientos...eso si lo puedo usar” Dice que trabajó como vendedora en una tienda, pero “como allí, otro cobra, no me costaba despachar, menudeo y mayoreo...” Esta afirmación la confirma cuando realiza el cobro de lo que vende y cuando tiene que dar el cambio. “En eso si no me equivoco...se cuanto es”._Afirma_. “Lo bueno aquí es que la gente es muy honrada, no te roban y pagan lo que es”.

No sin desencanto María se queja de la situación que vive aquí con su niña: “A veces no sale ni para comer, es que hay muchos vendedores. Antes no había tantos”. Con las ganancias del día que no van más allá de los cien pesos cuando le va bien en sus ventas, María y su niñas tienen que comer. “Ella ya le dí de

comer. Le compré un tamal” Y cuando se le pregunta si ella ya comió (cinco de la tarde) contesta que ella todavía no. De allí, saca para la renta del cuarto donde viven (ochocientos pesos al mes) y dinero para ir de vez en cuando a visitar a su familia a su pueblo. “Aquí estamos muchos de Concepción (el nombre de su lugar de origen) y como está algo cerca, vamos seguido pero hay que pagar pasaje. Como ciento cincuenta”) Para facilitar el manejo de dinero, María deposita en varias bolsitas las monedas de cincuenta centavos, uno, y dos pesos. No puede contar cantidades mayores de diez. Ni idea tiene de cómo sumar y restar. Cuando tiene que vender más de tres productos a la vez, observa dificultades y espera y confía en el dinero que le dan como pago para poder calcular el cambio que tiene que dar, o esperar que sea exacto. Tiene confianza en la gente, en ese sentido.

Manuel.

Como suele hacerlo todas las tardes, Manuel se aparece por esta calle atraído por la posibilidad de hacer algunas ventas en las numerosas cantinas que hay frente a lo que alguna vez fueran las vías del ferrocarril en la estación de Tapachula, ahora abandonadas y carcomidas por el tiempo, las inclemencias del clima y la indiferencia de la gente.

Con su caja de productos colgada al cuello, platicamos un rato. No más de 15 minutos por su premura de “ganarle a la tarde” Ante la pregunta de cómo te fue en tus ventas, Manuel responde: “ahí...cincuenta, sesenta...,” refiriéndose a lo que ha logrado vender en toda la jornada que comenzó a las seis de la mañana, doce horas atrás. “No ha salido la venta y ya entró la noche” Como he platicado con él anteriormente y comentándole el interés del trabajo, hago la siguiente pregunta: ¿Qué experiencia me puedes platicar de tus ventas? -“Ahí, poco a poco, no sale mucho”-. Le inquiero sobre si ha tenido alguna dificultad para realizar sus cuentas aludiendo a las experiencias que me han platicado otros vendedores a lo que Manuel responde: “Como yo fui a la escuela no me cuesta mucho. Pero a otros si porque no saben contar. Yo multiplico, hago suma y resta. Allá en mi tierra los papas no dejaban que fuéramos a la escuela. Yo terminé sexto pero entré ya grande...a los doce y salí a los 18 aunque mi papá no quería. Más mi mamá, tenía miedo que fuera a la escuela. Gané la secundaria pero ya no pude porque no había con qué (haciendo con su mano el signo de dinero) Se vino a esta ciudad porque allá en su tierra natal no tiene formas para subsistir: “sembramos maíz pero no da, ni porque lo abonamos dos veces, y está caro el abono” “Algunos venimos por un mes otros por dos o tres y luego nos regresamos a trabajar en la milpa. Como tengo familia, un hijito, vengo a ganar un poco”. Comenta que lo poco que gana como resultado de sus ventas lo ahorra para poder regresar con su familia con algo de dinero. “Por eso yo no tomo, para llevar”. “Quiero irme más arriba, a Cancún dicen que allá se gana más pero por mi familia mejor me quedo aquí, aquí esta más cerca y como tengo mi FM1 (permiso de migración) puedo entrar. Más allá de Huixtla ya no nos dejan pasar.

Cuando habló de que sabe multiplicar hice la pregunta de cuánto cobraría por la venta de seis cigarros, inmediatamente y no mecánicamente dice que dieciocho

pesos, en una clara operación mental de multiplicar 6X3 que se advierte en su rostro.

Después de platicar algunas otras cosas de lo cotidiano entre las que destacan su agotamiento por haber caminado todo el día “y con este calor” (Él, como otros, vienen de la *Tierra fría* de las faldas del Tacaná) se despide aprisa prometiendo que platicaremos otro día...

¿Cuál es, o cuáles son los temas que pueden extraerse del análisis fenomenológico que se puede hacer sobre los textos presentados?, ¿cuáles son los significados esenciales de los relatos experienciales allí descritos? Descubrir ese algo revelador, lo significativo de dichos relatos constituye la tarea del intérprete o hermeneuta; aun con el riesgo de que ese algo revelador esté cargado de la subjetividad de quién lo analiza. Pero, ¿qué es, en esencia, un tema?, ¿cómo debe entenderse este concepto en la ciencia fenomenológico-hermenéutica. Al respecto, Van Manen sostiene:

- 1) Tema constituye la experiencia de lo que es central, significativo o importante. Cuando leo una anécdota, me pregunto: ¿Cuál es su significado, cuál es el centro mismo de la cuestión?
- 2) La formulación del tema representa, en el mejor de los casos, una simplificación. Tenemos delante la formulación de un tema, pero, inmediatamente, notamos que, en cierto sentido, se queda corta, que es, tan sólo, un resumen inexacto de la cuestión.
- 3) Los temas no son objetos que uno encuentra en determinados puntos o momentos de un texto. Un tema una es una cosa: los temas son intransitivos.
- 4) Un tema es la forma de captar el fenómeno que uno intenta entender. El tema describe un aspecto de la estructura de la experiencia vivida. (Van Manen, 2003: 105).

El proceso intuitivo de invención, descubrimiento y revelación que implica la elaboración o formulación de un tema surge de la necesidad o deseo de dar sentido y de entender qué hay detrás de lo dicho o lo descrito por las personas en el relato de su experiencia vivida. Poder concretar un tema de algo que se analiza únicamente puede hacerse si el investigador o el interprete de ese texto se abre plenamente a la promesa de la noción incorporada a la experiencia vivida de que trata. Sólo así estará en condiciones de elaborar temas que serán el producto

interpretativo, el significado interpretado “dado a mi por el texto de la vida misma” (Van Manen, 2003: 106).

Al examinar atentamente los textos que describen parte de la experiencia vivida que los vendedores comentan como vendedores y apoyados por las aportaciones metodológicas apuntadas, podrían señalarse los siguientes temas:

1. Un primer grupo de temas o una estructura temática que puede derivarse de la reflexión sobre estos textos tienen que ver con los cuatro componentes existenciales del ser-allí que son y que están siendo: La *temporalidad* del ser, es decir el tiempo vivido y la forma cómo estas personas lo viven. La *especialidad*, que hace referencia al espacio vivido, ese espacio vital en el que desarrollan su vida como vendedores en la ciudad. La *corporeidad* (el cuerpo vivido) con el que los vendedores actúan, sienten y se mueven por el mundo que construyen día con día. La *interaccionalidad* o *socialidad*, entendida como aquellos datos que dan cuenta de sus relaciones con los demás. Existenciales a las que agregaríamos un quinto elemento que supone la presencia de una *circunstancialidad* que los llevó y lleva a ser las personas que son en el rol que les toca jugar para su familia, para la sociedad y para ellos mismos; “...estos agentes-sostiene Ricoeur, actúan y sufren en *circunstancias* que ellos no han producido y que, sin embargo, pertenecen al campo práctico precisamente en cuanto circunscriben su intervención de agentes históricos dentro del transcurso de los acontecimientos físicos y ofrecen a su acción ocasiones favorables o desfavorables” (Ricoeur, 2003: 117).

2. Por otra parte e imbricados con los anteriores, están los temas propiamente *matemáticos*, es decir, los que aluden a la experiencia vivida relacionada con sus acciones al momento de vender, comprar, organizar sus productos, calcular y administrar sus ganancias para satisfacer sus necesidades vitales y para garantizar el sustento que han de llevar a su familia que los espera. De éstos, los siguientes son los temas que sirvieron como referentes para re-escribir los textos que forman parte del siguiente apartado que tiene, en la escritura fenomenológica hermenéutica su contenido.

3.3.2 La escritura de los textos fenomenológico-hermenéuticos

“Incumbe a la hermenéutica reconstruir el conjunto de las operaciones por las que una obra se levanta sobre el fondo opaco del vivir, del obrar y del sufrir, para ser dada por el autor a un lector que la recibe y así cambia su obrar” (Ricoeur, 2003: 114). Refigurar dicho texto (Ricoeur, 2003) a partir de los textos prefigurados que se elaboraron con los fragmentos de las experiencia vivida aportada por los participantes en este trabajo de investigación, implica necesariamente configurar otros que, en conjunto, den sentido y significado al fenómeno estudiado. La escritura fenomenológica hermenéutica constituye la cuarta actividad en la estructura metodológica de la investigación en ciencias humanas propuesta por Van Manen (2003) y consiste, fundamentalmente, en convertir algo en discurso, en este caso, la experiencia vivida de vendedores ambulantes. La escritura es la actividad mediante la cual se convierte en discurso lo dicho y lo pensado por las personas que participaron en el proyecto. Este *logos*, entendido como lenguaje en este enfoque, es portador del pensamiento, pero también del sentimiento de la gente. Gadamer (1975: 366-397) advierte cómo el pensamiento y el habla, la lógica y el lenguaje derivan sus significados contemporáneos de la misma raíz: *logos*. Así, se puede concluir con Van Manen (2003) que la fenomenología es la aplicación del *logos* (lenguaje y reflexión) a un fenómeno, un aspecto de la experiencia vivida; mostrar, mediante un texto, en este caso escrito, lo que se muestra y tal como se muestra: “permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra por sí mismo, efectivamente por sí mismo” (Heidegger, 1927: 58).

Ser sensible a las connotaciones del lenguaje, a la forma en que habla el lenguaje cuando deja que las cosas se expresen por sí mismas, requiere de la capacidad de escucha a la que Husserl se refería. Este difícil arte de escuchar, de ser sensible a lo que las palabras, los gestos, los silencios dicen, constituye, en esencia, el método fenomenológico. El mundo, advierte Vandenberg (1972) citado por Manen, no es una aglomeración de objetos que deben y pueden ser descritos simplemente por el lenguaje de las ciencias físicas; el mundo constituye nuestro

hogar, nuestro hábitat y la materialización de nuestra subjetividad (Van Manen, 2007) es decir, nuestras ideas, sentimientos, emociones, creencias temores, Etc. Que podemos y que la humanidad ha expresado de distintas maneras, en distintos lenguajes.

En este “decir” lo que las cosas son en esencia, lo que significan, mediante el lenguaje adquiere muchas formas. El silencio es una de ellas. El valor hermenéutico del silencio para expresar el sentido de un fenómeno fue uno de los aspectos mayormente encontrado en la expresión de las personas que participaron en el trabajo. Este silencio puede interpretarse de distintas formas: a) El silencio literal ante la actitud demostrada por parte de los niños o personas adultas de no estar dispuesto a participar en la investigación por desconfianza, por inseguridad o simplemente por no desearlo. b) un silencio que puede interpretarse como un acto de reflexión ante la pregunta formulada a los participantes; este silencio es de un enorme potencial significativo si se logra interpretar adecuadamente. Antes de decir algo, las personas que lo utilizaron en las conversaciones permanecen callados durante un tiempo, tiempo que emplean para pensar su respuesta o para no formularla en definitiva. No obstante, la actitud que se observa en su rostro o en su mirada denota que el planteamiento hecho provoca alguna reflexión o rememoración de algo vivido que prefieren no expresar abiertamente. ¿Qué carga semántica ocultan esos silencios?, ¿cómo pueden ser “escuchados”, leídos o interpretados para que expresen la esencia del fenómeno estudiado? El potencial epistemológico de este tipo de silencio que expresa, sin palabras, que las personas saben más de lo que pueden decir con ellas porque basta con interpretar los gestos que lo acompañan, son situaciones que dan cuanta de la intensidad y riqueza de la experiencia vivida.

La naturaleza del fenómeno, asociado con las matemáticas que se investigó, es una de las razones por las que el silencio fue una de las manifestaciones presente en la mayoría de los entrevistados, aunado a las limitaciones lingüísticas de las que ya se habló en este trabajo. En ese sentido, la observación de cerca (Van

Manen, 2007) se erigió en el método que intentó su interpretación o, en el caso de algunos niños, la compra simulada interrogada con una estrategia tipo método clínico piagetiano.

No toda la experiencia vivida relacionada con las matemáticas que usan cuando compran o venden pudo ser expresada verbalmente por las personas que la compartieron para el trabajo. Quedan “ocultas” y sin develar, muchas otras que pudieron ser descritas en anécdotas, en vivencias significativas que no pudieron o no quisieron contar: “A mi ya me pasaron muchas cosas-comentó uno de ellos-hasta ya me han robado”

3.3.2.1 El uso hermenéutico de los ejemplos

Van Manen (2003) refiere que el fenomenólogo holandés Buytendijk describió alguna vez que la fenomenología es la ciencia de los ejemplos. Este carácter icónico de la fenomenología lo distingue de lo que hacen otras metodologías como la etnografía, por ejemplo. Una descripción fenomenológica describe el hecho original del cual la descripción es tan sólo un ejemplo: un ejemplo compuesto de ejemplos. “Si la descripción tiene fuerza fenomenológica adquiere cierta transparencia, es decir, nos permite ‘ver’ la significación más profunda o las estructuras de significado de la experiencia vivida que describe” (Van Manen, 2003: 138). Para lograr tal transparencia es necesario que los temas identificados sean bien adecuados y la capacidad de reflexión que susciten nuestras descripciones suficiente. Una descripción tiene fuerza si hace revivir la experiencia básica del fenómeno que describe. Variar los ejemplos constituye la fórmula idónea para que los temas tratados muestren los aspectos “invariables” de dicho fenómeno.

En las descripciones que forman parte de este trabajo hay elementos presentes en todos los casos que pueden servir como ejemplos de experiencias vividas fundamentales. El miedo y la esperanza son algunos referidos a su existir como personas, la interculturalidad y la identidad cultural, otros en tanto sujetos sociales

y el conocimiento y manejo de dinero, entre otros, referidos a sus formas particulares de matematizar en su trabajo, objeto que dio origen a esta investigación.

3.3.2.2 Escribir es el método fenomenológico-hermenéutico

Para las ciencias humanas, y específicamente, para los trabajos fenomenológico-hermenéuticos como éste, la escritura se fusiona con la actividad investigativa y la reflexión. Al fijar el pensamiento que genera la reflexión sobre la experiencia vivida que se cuenta en los textos que la describen y que la interpretan sobre el papel (el acto de escribir), se logra externalizar lo que en cierto sentido es interno. Esta forma de objetivar el pensamiento mediante la escritura permite, como un espejo, reflejar o devolver la mirada. Se busca que el texto escrito que es la investigación misma, haga comprensible e inteligible de modo reflexivo nuestro mundo vivido, nuestra existencia hecha experiencia vivida. El imperativo de escribir, sostiene Barthes “pretende devolver a la investigación su condición epistemológica: busque lo que busque, no debe olvidar su naturaleza lingüística, y esto es lo que en definitiva hace inevitable un encuentro con la escritura” (Barthes, 1994: 316), para este autor, investigar es el trabajo de escribir; escribir constituye la verdadera esencia de la investigación. En el campo de las ciencias humanas, afirma Van Manen, “si una investigación no ha sido escrita, no ha entendido su sentido fundamental” (2003: 142) y agrega:

Para teóricos como Husserl, Heidegger, Sartre y Merleau_Ponty, las actividades de la investigación y de la reflexión por un lado, y de la lectura y de la escritura, por otro, son, en realidad muy poco distinguibles y separables entre sí. Cuando se consultan los archivos de Husserl en la Universidad de Lovaina, esta estrecha relación entre la investigación y la escritura se hace evidente en el valor simbólico que tiene la mesa de trabajo de este autor, que ocupa un lugar destacado en la sala de archivo. Es en esta mesa de trabajo donde la fenomenología recibió su impulso fundamental (Van Manen, 2003: 142).

Si escribir es el método ¿cuál es la naturaleza de la escritura en tanto método fenomenológico?, ¿qué es escribir?, ¿cómo es el *Logos* que se comunica

mediante la escritura?, al producir un texto, el autor se produce a sí mismo “El escritor es el producto de su propio producto” afirmaba Sartre.

Escribir es un tipo de creación, de moldeado de sí mismo, pero a la vez, es una manera de hacer visible lo invisible, de desocultar lo oculto de un fenómeno. De hacerlo patente, de presentarlo a los ojos del otro o de los otros, tal-como es-en sí-mismo. “Escribir es medir nuestra capacidad reflexiva” afirma Van Manen (2003: 143) y lo es en muchos sentidos. 1. En primer lugar, escribir nos separa de lo que conocemos a la vez que nos une de un modo más estrecho con eso conocido. Con el acto de escribir, vamos dando cuerpo al pensamiento y en ese sentido nos vamos dando cuenta qué es lo que sabemos y el modo en llegamos a conocer lo que sabemos. Sólo cuando se ha logrado plasmar en el papel el pensamiento, cuando se ha externalizado lo que es interno, lo reflexionado, podemos darnos cuenta de lo que se ha logrado conocer y comprender del fenómeno analizado o lo que hace falta entender para hacerlo comprensible. Es la dialéctica del interior y del exterior, de lo expresado y lo no expresado lo que en el acto de escribir se manifiesta. 2. En ese mismo sentido, escribir nos distancia del mundo de la vida al mismo tiempo que nos acerca a ese mundo de existencia del ser que somos. El acto de escribir media entre el mundo de la vida y la reflexión que ese mundo de la vida nos genera. Al tomar distancia entre ambos puntos, las subjetividades de la experiencia de vida diarias de la gente y de uno mismo se objetivan en nuestra conciencia reflexiva y surge el texto que las manifiesta. 3. Escribir descontextualiza el pensamiento de la acción práctica, pero hace praxis de esa acción a través del acto reflexivo que genera. Esa acción reflexiva que es “acción llena de pensamiento y pensamiento lleno de acción” según la expresión que de ella hace Max van Manen (2003) posibilita y capacita a la persona para que se involucre en una praxis reflexiva que tiene como tema o materia de escritura el mundo de la vida y la acción del ser situado (Dasein) en ese mundo en el que actúa. 4. Escribir es abstraer en una representación gráfica el mundo de la vida. Ese re-presentar en un texto la experiencia vivida constituye a la vez, una manera de concretizarla y de concretar nuestra comprensión acerca de ella. Si el interés de los estudios

fenomenológicos es “volver a las cosas misma tal como es”, “a ese mundo que precede al conocimiento, del cual el conocimiento siempre habla, y en relación con el cual toda esquematización científica constituye, por sí misma, un lenguaje de signos abstractos y derivativos (Merleau-Ponty, 1962: ix) el lenguaje plasmado en la escritura, parecería una contradicción. Para escapar de esa paradoja del lenguaje, el poder narrativo de la escritura debe concretizar la experiencia del mundo y conmover-emocionar al que la escribe y al que lo lee. 5. Escribir objetifica el pensamiento en algo impreso y, a la vez, subjetifica nuestro conocimiento de ese algo con el que nos hemos involucrado. Lo objetivo del texto y lo subjetivo de su contenido permiten a la investigación fenomenológica ese enfrentamiento de la conciencia consigo misma para que, en ese acto de autorreflexión y de autoconciencia, “lo interior se enfrente contra lo exterior, el yo subjetivo contra el yo objetivo, lo ideal contra lo real” (Van Manen, 2003: 145-146).

Gracias al acto de escribir y a la reflexión anterior al texto, durante el texto y posterior a él, la mirada hacía el mundo cambia. La escritura fenomenológico-hermenéutica ejercita nuestra capacidad de ver y de escuchar más allá de lo aparente o de lo “evidente” y muestra también los límites de nuestra capacidad de ver y de escuchar. Después de escribir, ya no se puede ignorar lo que se ha visto o lo que se ha dicho. La escritura permite mostrar ese algo que se investiga, deja ver aquello que se trasluce, aquello que tiende a ocultarse, es la forma en como lo invisible se hace visible.

Capítulo IV

El texto hermenéutico: la interpretación de lo hallado

En los textos fenomenológico - hermenéuticos no son las palabras el objeto, son tan sólo el medio que hace visible lo invisible del fenómeno analizado. Nos muestran el ser del ente investigado, reflexionado en su experiencia vivida. Los textos que se presentan a continuación son el producto de dicha reflexión objetivada. Los dos primeros (El miedo y la esperanza) aluden a cuestiones más individuales y quizás míticas de su ser histórico, el ser-ahí arrojado al mundo. Los siguientes hacen referencia al componente social y cultural que son las personas que colaboraron en el trabajo. Le siguen textos que hacen referencia a los cinco existenciales que hacen de ellos los seres-en-el mundo que son y que están siendo en este devenir de su existencia dedicados a la actividad que tienen. Cierran este capítulo los textos que se derivan del objeto de estudio de esta investigación: los temas matemáticos que se han agrupado bajo el subtítulo de *Ma-te-mas* para expresar su contenido: temas matemáticos. El pensamiento objetivado en estos textos es producto de la subjetividad y se presentan para que sean leídos por otras subjetividades que las objetivaran de otras maneras.

4.1 El Miedo y la angustia

El miedo es un elemento existencial que determina y ha determinado la vida de muchos de quienes colaboraron en el trabajo. Miedo propio o miedo de otra o por otra persona cercana a ellos. El miedo de las mamás de algunos de ellos de enviarlos a la escuela para que cursaran, al menos su instrucción primaria. El miedo que hizo que Manuel lo hiciera pero tarde *“Entré a la escuela pero ya grande, a los doce y terminé a los 18”*. El miedo a no poder sostener sus estudios posteriores. El miedo que expresa María de que su hija “se pierda” si la manda al

Jardín de Niñas y Niños. El miedo a no irse más lejos a buscar otras oportunidades de trabajo como la hacen miles de sus compatriotas porque los aleja de su tierra, de su casa, de su familia y de sus tradiciones.

¿Qué significa para ellos dicho miedo?, ¿de dónde proviene este sentimiento que tanto ha definido su existencia?, ¿a qué, exactamente, temen? Freud (1909) definió miedo como la respuesta psíquica (o mítica) a las coacciones que los hombres ejercen sobre los demás dentro de la interdependencia social.

En el caso particular del temor expresado respecto a llevar o dejar que sus hijos vayan a la escuela puede tener dos interpretaciones, desde mi punto de vista: Uno de ellos estaría referido al temor que representa la escuela en tanto portadora de una cultura distinta que amenaza la propia identidad cultural amalgamada históricamente. El temor a que el hijo o la hija “se pierda” entre esos patrones culturales ajenos a su condición idiosincrásica y que, una vez incorporados lo vuelva otro, distinto a lo que un día fueron sus antepasados.

Detrás de ese temor, expresado por las madres, principalmente, estaría la angustia de perder al hijo amado, de perderlo no sólo por el tiempo y la distancia que significa ir a ese otro lugar distinto al hogar que rivaliza con sus costumbres y con sus tradiciones, sino a una pérdida más trascendental que representa perder a un miembro de su propia cultura que, como resultado de la influencia escolar puede o no volver a casa o la comunidad. Otra interpretación de esta expresión manifestada estaría explicada por el temor natural que representa para los miembros de esas comunidades marginadas a no poder convivir con los miembros de una cultura diferente, avasalladora. A ser rechazados y marginados por ellos por las diferencias lingüísticas, económicas, sociales y culturales que los caracteriza. El temor a fracasar de antemano en ese mundo cultural al que no pertenecen. Pero también está el miedo que provoca la incertidumbre ante un mundo cada vez más caótico, complejo y difícil para ellos. “Navegamos en un mar de incertidumbres, entre islotes de certezas” señalaba Edgar Morin (2005) refiriéndose a esa complejidad que entraña la condición del hombre actual. ¿Cómo

pueden tener certezas los vendedores cuando salen a sus actividades cotidianas pensando en cómo les irá en esa jornada?, ¿obtendrán, al menos, para “sacar la cuenta” y con ella, cubrir sus necesidades básicas además de incrementar el tan ansiado ahorro que se convierte en el dinero que dará sustento a sus familiares cuando se lo envíen o lleven a sus lugares de origen? Cualquiera que sea la interpretación dada a este tema/ejemplo fenomenológico, comprenderlo humanamente, contribuiría a la construcción de una sociedad humana más incluyente y respetuosa.

4.1.1 *Temor y angustia en el ser*

Hoy platicué con “Manuel”. El tema de nuestra plática fue la venta del día. Refirió que a pesar de haber comenzado a vender desde muy temprano no ha logrado vender más de cien pesos y ya son casi las ocho de la noche. “antes si vendía bien, cuando no había muchos. Vendía 500 o 700 pesos en el parque (se refiere al parque Miguel Hidalgo”. Pero ahora ya no se vende, la gente ya no compra” ...”No tendrán dinero, igual que nosotros” Dice, entre resignado y queriendo buscar una justificación a la situación actual. Le pregunté si antes se había dedicado a otra actividad y comentó que una vez trabajó en una finca “nos llevaron... un contratista. Allá por Mapastepec. Me dieron un “*pante*” para limpiar (Se refiere a una superficie donde cultivan café y que se limpia o desyerba periódicamente) pero no aguanté mucho porque me ampollé mi mano y se acalambró mi brazo. Mejor corté café, allí me fue mejor. Ganaba como quinientos pesos a la semana. Pero eso fue hace tiempo, estaba yo más chico”. Las experiencias que han tenido como trabajadores jornaleros en las fincas cafetaleras son comunes entre ellos pero él refiere que no le “pareció” lo que le hizo tomar la decisión de dedicarse a vender aquí en la ciudad.

“El cigarro ya subió pero la gente no quiere pagar cuatro pesos por uno, por eso lo damos a tres. La gente cree que uno no come, que no paga su cuarto” Interrumpe la plática para atender a una persona que compra un cigarrillo y le paga con un billete de \$50.00, sin dificultad da los 47 de cambio y prosigue su conversación. “Ayer fui a comer y cuando tomé mi agua sentí que mi estómago se alborotó. Me dio diarrea y me siento mal de mi estómago” Pregunta dónde lo podrían atender sin que tenga que pagar mucho por la consulta y el medicamento. “Da miedo enfermarse, parece que no se va uno a curar y solito”. Él, a diferencia de otros vendedores vive solo en una habitación por el que le cobran seiscientos pesos por mes. No le gusta compartir con otros porque teme que le puedan robar. “Hay gente mala que le roba a uno, aunque sea compañero” afirma. Expresa también su temor al referir y desconfiar de la persona que le dio de comer ayer “saber si no le puso algo a mi agua. Cuando tome tres tragos sentí que estaba amargo y me revolvió mi estómago” La angustia y el temor se refleja en sus palabras por sentirse solo y lejos de su familia. “Uno cree que no se va a enfermar” y por no contar con los recursos suficientes para pagar una consulta y comprar el medicamento que

podiera necesitar. “A ver cómo sigo mañana, ya ni quiero caminar pa’ seguir vendiendo”. Le sugerí que viera algún médico en las farmacias que apoyan con precios módicos y me quedé reflexionando en las situaciones que él como tantos otros que están en esta situación de vida tiene ante la falta de servicios médicos que pudieran socorrerlos en circunstancias como las que atraviesa.

No existe época en la historia de la humanidad más proclive al temor y a la angustia como la que vivimos. Cuentos apocalípticos y profecías sobre el fin del mundo se conjugan con la aparición de enfermedades, y otros peligros que acechan a la humanidad; y ¡cómo no podía ser de otra forma con los efectos mediatos de la contaminación producto del uso y abuso de los recursos naturales y de los males sociales que la pobreza ha generado!. Aunque, como afirma, Morin: “Las amenazas más graves que enfrenta la humanidad están ligadas al progreso ciego e incontrolado del conocimiento (armas termonucleares, manipulaciones de todo orden, desarreglos ecológicos, etc.)” (E. Morin, 1990).

En este contexto de constante y creciente temor y angustia; el existencialismo filosófico se pregunta y se cuestiona el papel del ser ante la nada, ante lo infinito y ante lo desconocido que lo asechan. Autores como Martín Heidegger, Jean-Paul Sartre, Sören Kierkegaard abordaron, cada uno de su propia construcción teórica estos fenómenos. Sobre ellas nos ocuparemos en las siguientes líneas tan solo para reflexionar sobre estos sentimientos que viven personas que como Manuel están solos, “arrojados en el mundo”, lejos de sus seres queridos y angustiados por ellos. La magnitud del existencialismo alemán ha sido tan grande que es difícil sintetizar y resumir en estas páginas temas tan humanos como el miedo y la angustia., por mencionar algunos.

4.1.2 La postura de Heidegger con respecto al miedo y a la angustia

Para el filósofo alemán la angustia surge como parte inherente al “ser-ahí”. Si se comprende al “ser” como el cuestionamiento propio del “ente”, que se pregunta y se busca así mismo. El Dasein o “ser-ahí” no sólo tiene la propensión de estar en su mundo, en el mundo en el que es, sino que también queda a merced de su propia tradición, esta tradición le sustrae la dirección de sí mismo, el preguntar y el

elegir (Heidegger, 1927) y da origen a sus temores y angustias ante el no saber qué hacer o cómo hacer ante situaciones amenazantes. Pero ¿cuál es el origen del miedo de este ser-ahí? En la constitución existencial del ahí, Heidegger considera que el miedo se fundamenta en tres etapas interconexas entre así: *el ante qué del miedo, el tener miedo y el por qué del miedo*. En el ante qué del miedo este se transforma en la “temible” amenaza (la enfermedad por ejemplo). A su vez, lo amenazante comprende lo perjudicial, tal perjudicialidad apunta a ciertos ámbitos del *ser* (Dasein) que pueden ser afectados por ésta, de allí el miedo; ante esto surge la inquietud como una experiencia angustiante o de alerta al no poder responder adecuadamente a los perjuicios que pudiera causarle la amenaza (Heidegger, 1927: 164).

En tanto lejano de la situación amenazante, el acercamiento no revela su temibilidad pero cuando se acerca lo perjudicial se construye como “amenazante” en la idea que puede tocarnos, alcanzarnos o quizás pueda no tocarnos. “*Da miedo enfermarse... parece que no va uno a sanar*” señaló Manuel. En efecto, dice Heidegger, el miedo se constituye en cuanto tal cuando lo perjudicial en su devenir no disminuye la posibilidad de alcanzarnos. Por el contrario, el tener miedo permite al ser-ahí liberar lo amenazante tal y cual ha sido presentado ante él. Al respecto, el autor dice “no es que primero se constate un mal venidero (*malum futurum*) y que luego se lo tema. Pero tampoco empieza el miedo por constatar lo que se acerca, sino que primeramente lo descubre en su temibilidad. Y teniendo miedo, el miedo puede, enseguida, en una explícita mirada observadora, aclarar qué es lo temible” (Heidegger, 1927: 165).

Todo aquello por lo que el miedo teme es del Dasein porque sólo el Dasein puede verse reflexivamente a sí mismo y entonces puede experimentar temor. Por lo tanto, su función es abrir a este ente de su estar-en-sí-mismo a estar-en-peligro. En cuanto al porqué del miedo, Heidegger argumenta que el peligro para el Dasein es la amenaza de su estar inserto en el medio, si tememos por la pérdida de nuestra casa, nuestra salud, nuestras pertenencias o seres queridos, es porque

estamos ocupando un lugar en ese estar-ahí; en este sentido, el miedo puede tomar dos caminos diferentes: por un lado puede hacerle “perder la cabeza” al Dasein y provocar que no tome las decisiones adecuadas, mientras que, por el otro, el estar-puesto-en peligro puede permitirle reencontrarse consigo mismo. Pero el miedo puede también estar vinculado al temer por el Otro, puedo estar dirigido hacia los otros; en ese temer, podría, llegado el caso, no experimentar el mismo sentimiento que nosotros o no optar por la misma disposición afectiva; cuando ello sucede, el Dasein “teme-al-máximo” por el otro precisamente porque el “otro” depende de él o de lo que haga él. El otro que recuerda mi finitud y mi diferencia con respecto a él, como señala Vernant (2005).

Este tipo de coexistencia con el otro sugiere que el temer-por no debe ser comprendido como una “forma extenuada del temer”, sino como una manera de “temer por uno mismo en la coexistencia del Dasein”. Ahora bien, el “Miedo-angustia” surge en momentos en los cuales algo amenazante irrumpe sorpresivamente en el medio ocupado por el ser-en-el-mundo pero acompañado por el “todavía-no, pero posiblemente en cualquier momento”; en este contexto, lo repentino de lo amenazante en el caso del susto es familiar, mientras que si es totalmente desconocido da lugar al pavor. Asimismo, cuando el carácter de amenazante se encuentra con el pavor conservando su repentinidad se origina el espanto. Sin embargo, ¿cuál es la diferencia entre el miedo y la angustia?, ¿hay un miedo más allá de lo que amenaza el ser-ahí en el mundo de la vida del Dasein?

4.1.3 La angustia

La angustia es un sentimiento asociado con el miedo. ¿De dónde proviene este sentimiento? Para responder a esta pregunta es necesario adentrarse en el tratamiento que Heidegger hace de la nada. En su obra *¿Qué es la metafísica?* (1997) el filósofo alemán explica la angustia como una forma de “hacer patente la nada” dejando al *ser-ahí* suspendido en la pregunta ¿qué pasa con la nada?. Heidegger define “la nada” como “la absoluta negación de la universalidad del

ente”, y la angustia es una manera de intelectualizarla. La existencia, en general, flota en limbos que no pueden explicar la nada; oprimida por algo informe, algo que no es causado por ella. Más bien, parece estar supeditado a ese algo (que es nada) irrazonable, que a veces causa pavor, espanto, angustia; que queremos ignorar, rechazarlo de nuestra vida y de nuestras vivencias, y sin embargo nos sentimos atados a ello por un hilo invisible, mítico. Está en nosotros y se manifiesta a veces produciéndonos ansias, pero siempre apartándonos de las cosas de nuestra vida diaria, confundiéndonos.

En este sentido, se experimenta “angustia” por lo que ha sido y no volverá a ser, que es la nada misma: “recuerdos imposibles”, o es traer la nada, es decir, la no existencia, lo que no es y no será o lo que todavía no es pero que está en nuestra propia consciencia como eso, como angustia. No obstante, existe otro tipo de angustia que es generada por “algo” un algo que no puede ser precisado pero que se encuentra ahí, causando angustia pero que vuelve a poner al ser en contacto con la nada. La angustia sobre la muerte es de este tipo.

Sobre el más allá y su posibilidad, lo mismo que sobre el más acá, nada se zanja ónticamente... el análisis de la muerte se mantiene, puramente, en el más acá, en la medida en que su interpretación del fenómeno sólo mira al modo como la muerte, en cuanto posibilidad de ser de cada Dasein, se hace presente dentro de éste” (Heidegger, 1997: 268).

La angustia se hace presente cuando el sujeto se topa con la nada, precisamente porque no es “aniquilado” o “negado” de sí mismo sino que lo rechaza hacia el hundimiento del ser (el anonadamiento). En otras palabras, la nada recuerda al sujeto su impotencia frente a la totalidad y es por eso que se angustia; no lo destruye sino lo obliga a vivir con ese sentimiento de impotencia. Por lo general, la nada se mantiene camuflada o “disimulada” para el sujeto el cual tiene la tendencia de perderse en el ente y sumergirse en la “pública superficie de la existencia”. Es precisamente la angustia –que permanece adormitada- aquella que permite correr el velo para ponerse frente a la nada –angustia radical- según Heidegger (Heidegger, 1997: 52).

En analogía con Heidegger, la angustia en el hombre - escribe Sartre en *El Existencialismo es un humanismo* (1997)- es condición de su propia libertad de elección y la responsabilidad que asume en ese proceso. Es decir, son los actos del hombre los que determinan su propio ser. (Sartre, 1997: 28). Frente a cualquier situación que hace que el sujeto actúe de una manera u otra, la responsabilidad de una elección continúa presente. Ante todo la cuestión de la angustia, es una cuestión de elección y de la libertad del hombre frente al mundo. Al respecto, el autor escribe “no puedo decir, evidentemente, que cuando elijo entre mil hojas y un *eclair* de chocolate, elijo en la angustia. La angustia es constante en el sentido de que mi elección original es una cosa constante. De hecho, la angustia es, para mí, la ausencia total de justificación al mismo tiempo que la responsabilidad con respecto a todos” (Sartre, 1997: 42). Por su parte, Kierkegaard, en concordancia con Heidegger y Sartre afirma que “... la angustia es una reflexión, por lo que se distingue específicamente de la pena. La angustia es el sentido por el cual el individuo se hace de la pena y la incorpora. La angustia es la fuerza del movimiento por el que la pena se asienta en el corazón humano (Kierkegaard, 2005: 52). En otro de sus trabajos –*Tratado de la Desesperación*– Kierkegaard (2006) sostiene que existen dos tipos de angustia (traducido como desesperación), una real y otra virtual que sitúan al hombre en esa relación dialéctica entre dos opuestos: vida y muerte

No es sólo la desesperación sino que además es la desesperanza en vida la que plantea un escape hacia la muerte. Así, el sujeto se constituye en base a una relación dialéctica entre dos opuestos, vida y muerte, recurriendo a una u a otra según sus conveniencias (Kierkegaard, 2006: 18).

En este sentido, es la ambición desmedida de ser otro que no somos, con más riqueza, poder o carisma la que nos conduciría a la desesperación si fallásemos: no somos quien queremos ser, sino nosotros mismos y por ello nos odiamos. En parte, es un error suponer que el desesperado destruye su yo, más es precisamente por no poder hacerlo que realmente desespera. En consecuencia, la desesperación se encuentra siempre presente en el sujeto como parte de su naturaleza. Y agrega:

Cuando el hombre no reconoce otro “yo” más que aquel que se refiere a la vida exterior y al hábito, el ser se transforma en un “hombre-de-lo-inmediato” cuyo desprecio es tan grande como la diferencia entre el exterior y su propio yo (desesperación-debilidad). Cuando el hombre-de-lo-inmediato desespera no se reconoce a sí mismo; cuenta Kierkegaard (2006: 52)) que un campesino llegó a la ciudad descalzo y gana tantas monedas que no sólo pudo comprarse calzado sino que se emborrachó; cuenta el autor que intentó regresar pero fatigado se acostó en medio del camino; entonces, un cochero que quería pasar por el camino le gritó que se apartara, el campesino se despertó y mirando sus piernas le respondió: ¡pasa cuando quieras esas piernas no son mías!; este ejemplo ayuda al autor a explicar la actitud del hombre de lo inmediato cuando desespera (Korstanje s.r.)

4.2 La esperanza

Empeñados en sus actividades en la venta de sus productos, los “cangureritos”, como ellos mismos se autodenominan, esperan. ¿Qué esperan?, ¿en qué cifran sus ilusiones más allá de “sacar la cuenta” del día?, ¿qué significan para ellos los cien o doscientos pesos que pudieran vender en una jornada de trabajo? La esperanza o la espera socrática, se torna en ese otro gran componente del mundo de la vida de estas personas.

De inmediato no advertimos por qué la voz “esperanza” tenga hoy igual validez que en tiempos de Sócrates, cuando éste, a punto de beber la cicuta, mencionaba a sus discípulos llorosos “la gran esperanza”, *he helpis megale* (traducción: *la gran espera* y no *la gran esperanza*). Hay grandes palabras, que por ser tales, están más expuestas a variar de significado y a la melladura del tiempo (De Anquín, 2003: 1).

Tema que motiva la escritura o reescritura de este texto porque antes ya fue escrito, sin letras y a veces sin palabras por ellos mismos. La podemos leer en sus manifestaciones, en sus gestos, en sus silencios. Está allí, en su experiencia vivida cotidianamente, dicha o nada más sentida. Pero, la Esperanza como tema, va mucho más allá de lo óptico y de lo ontológico que podría decirse en este trabajo derivado de la investigación con quienes colaboraron. Por eso y para tener un mayor referente al respecto, se consideró oportuno incluir textual y completamente una ponencia que presentara el Dr. Nimio de Anquín en la I Jornada Nacional de Filosofía organizada por la Sociedad Argentina de Filosofía en 1977 para que sea él, pidiéndole prestadas sus palabras, quien abunde en este tema.

Cuando se me pidió que desarrollara ante vosotros el tema de la Esperanza, yo objeté que se me proponía un tema teológico y no estrictamente filosófico. Debo ahora mitigar un poco mi objeción y reconocer que sí es posible hablar de esperanza en un terreno conceptual-racional, pero si se ponen entre paréntesis las connotaciones de origen religioso que le dan un carácter trascendental y la sobreelevan de la esfera humana. Pero mi duda inicial no queda con ello desmentida del todo, pues inmediatamente surge la pregunta de si la esperanza tiene algún sentido sin la referencia religiosa trascendental.

También puede uno preguntarse si lo que fue primitivamente un concepto inteligible, no perdió –con mayor o menor profundidad- su carácter y adquirió una validez distinta y diversa. Se sabe, en efecto, que existe un fenómeno lingüístico denominado diacronía que impone su ley a todas las palabras, incluidos los nombres cuya definición tradicional derivada del *Perihermeneias* parecía haberlos sustraído al tiempo. De inmediato no advertimos por qué la voz "esperanza" tenga hoy igual validez que en tiempos de Sócrates, cuando éste, a punto de beber la cicuta, mencionaba a sus discípulos llorosos "la gran esperanza", *he helpis megale* (traducción: *la gran espera* y no *la gran esperanza*). Hay grandes palabras, que por ser tales, están más expuestas a variar de significado y a la melladura del tiempo.

A la palabra "esperanza" le ha ocurrido un suceso lingüístico que le ha dado otra naturaleza que la que tenía originalmente: ha sido bautizada cristianamente, y podríamos decir que con el bautismo cambió de naturaleza y se transformó en virtud teológica, junto con la fe y la caridad. De manera que a la melladura del tiempo a que hemos hecho referencia al mentar la diacronía, suma un cambio sustancial que sin destruirla le da otro sentido y la adscribe simultáneamente a la esfera teológica o religiosa. La palabra en su forma material subsiste, pero su significado no es el mismo en boca de un estoico y de un cristiano. El caso histórico se ha dado respecto al *Theós ágnostos* (cito por analogía) cuando el apóstol Pablo intentó hablar del "Dios desconocido" a los estoicos y epicúreos del Areópago, utilizando las palabras del poeta Arato (no cristiano). Los auditores se levantaron indignados de sus asientos, le volvieron las espaldas y se despidieron de él con el conocido *audiemus te de hoc iterum*. Pablo citaba a Arato con un sentido fundamentalmente diverso e ininteligible para aquellos filósofos del aquende. La palabra *Théos* había cambiado de significado y sentido: para aquellos hombres no era unívoca como lo era para los cristianos, sino equívoca como lo era para los paganos.

Parece que el bautismo de las antiguas virtudes ha sido definitivo, mientras el cristianismo subsista, y resulta muy difícil, para algunos imposible, rehallar la significación precristiana de los términos, sólo *materialiter*, semejantes. Los cambios lingüísticos siguen a los cambios históricos, cuyo signo es la *Einmaligkeit* o irrepitibilidad, de manera que no hay que forjarse muchas ilusiones de lograr establecer una significación, que en su estructura más parece una *función* que una expresión estática. En el caso de la esperanza, la vigencia de su significación está

condicionada por la duración del cristianismo, cuyos altibajos crean simultáneamente una inestabilidad significativa. En los tiempos de exaltación de la fe –porque hay una interconexión entre las virtudes teologales- la esperanza tuvo una vigencia vigorosa, pero su validez nunca fue unívoca.

Existen dos mundos del que hemos llamado en nuestra antropología de tres hombres históricos, el *homo capax Dei*: el de la profecía y el del Evangelio. El mundo de la profecía o del AT es un mundo de poder divino manifestado por la boca de los sujetos inspirados que transmiten las órdenes de Jehová, Dios creador poderoso y sin mediador, que comunica su voluntad infinita por intermedio de los profetas a la Emuna de sus criaturas temblorosas y serviles. La esperanza de estas criaturas (que más parece espera y no esperanza), no se funda en el amor sino en el temor y por ello creen en una escatología terrible y vindicatoria. De aquí nace una esperanza inspirada en el temor (*timor Domini*) y en el sentimiento de venganza y alienación. Acaso resultase más adecuado y propio llamar a este sentimiento *espera* y no esperanza, porque la esperanza implica el amor, implica la unión y no la alienación, que a su vez significa irreductibilidad de extremos. Este tipo antropológico que alienta semejante esperanza o espera, ha creado una apocalíptica de consumación por el fuego y de condenación eterna de todos sus enemigos. Por ello, la esperanza mesiánica es espera de un vengador, de los cuatro jinetes que con su obra destructora saciarán la sed de venganza del pueblo de la promesa. Si este tipo de esperanza subsiste, lo atestigua la historia universal, y creo yo que desempeña un papel muy importante en su desarrollo. Se trata de una esperanza (espera) vindicativa, sin encarnación y sin redención. Es una esperanza que fomenta la pugna del Yo y el Tú, extraña al sentimiento de unidad, porque excluye definitivamente el amor. Es también parcial, racial, limitada a los siervos del Señor, que han recuperado sus tierras y sus beneficios, para invertir así el orden de las cosas e instituir una tiranía contra sus enemigos.

Pero existe otro mundo del *homo capax Dei*, alimentado por otro tipo de esperanza, por la virtud de la esperanza inspirada en Dios-Amor. Tal fuente del amor es el Dios trinitario del cristianismo, el Dios de la Encarnación y de la Redención. Ser cristiano significa una renovación de la naturaleza propia, es adquirir una filiación divina que santifica el alma del creyente en la participación con el Padre amoroso. Esta es la Esperanza-virtud, la esperanza de criatura participante cuyo símbolo es Cristo crucificado, Cristo que por amor a la criatura para redimirla se hizo pecado, el Cristo de la *kénosis* y de la resurrección. Todo este misterio inenarrable está implicado en la esperanza cristiana, en la virtud-esperanza.

En relación a nuestro problema hemos logrado hasta aquí tres determinaciones: primeramente la gran espera socrática, cuya profundidad ignoramos, pero que conceptualmente es inteligible sólo como futuro desconocido. En segundo lugar, la que podríamos llamar la espera-esperanza del *homo capax Dei* no cristiano, y en tercer lugar, la virtud-esperanza del *homo capax Dei* cristiano.

Del punto de vista filosófico estricto parece que la salida humana más auténtica fuese la socrática o sea la esperanza concebida como una simple espera, ligada naturalmente al concepto de futuro, o sea de lo que puede llegar a ser en el tiempo por venir y que no es en el tiempo presente, con un ámbito limitado de precognoscibilidad o de previsión. La previsión a larga distancia en el tiempo está condicionada por la categoría del vidente, que puede tener un alcance misterioso e indeterminado como en el caso de los oráculos (por ejemplo el oráculo de Amón que consultó Alejandro antes de comenzar la guerra contra los persas). Esto entra en el orden mítico, que excede la consideración humana conceptual-inteligible. Prescindiendo de esta posibilidad, que ahora no rige, puede afirmarse que esta es la esperanza cotidiana, radicada en una aptitud natural de prever, con todas las contingencias imaginables en cuanto el tiempo no es domeñable, ni previsible sino por cálculo o en el caso del oráculo por adivinación. Mientras no cambie el concepto de tiempo que aún profesamos (en el orden intuible no inintuible), pese a su origen pitagórico porque está ligado al número (el tiempo es un número), la determinación del tiempo será aritmética y será racional. La *arithmetica universalis* de los pitagóricos excluía sistemáticamente el número irracional, como se sabe, de manera que en esta línea de pensamiento es posible una previsibilidad racional que no exceda la ciencia matemática.

Pero históricamente las cosas pasaron de otro modo que el previsto por la ciencia pitagórica: el descubrimiento del número irracional quebró el dominio de la *arithmetica universalis* y con ello la presunción de predeterminación rigurosa: no es posible la aritmetización total del tiempo, porque el número irracional no es previsible, ni predeterminable racionalmente. El futuro, pues, está lleno de incertidumbre, de irracionalidad y así también será la esperanza que allí se origine. La esperanza humana derivada del concepto aritmético pitagórico aparece empapada de irracionalidad e incertidumbre. Para darle un sentido será necesaria una modificación hasta donde sea posible del concepto de tiempo, lo cual los griegos no cumplieron.

Por los imperativos que trae la presencia del cristianismo –que es locura para los gentiles y escándalo para los judíos- el tiempo deja de ser considerado aritméticamente para serlo ahora escatológicamente con lo que adquiere una dimensión distinta. Aritméticamente el tiempo fluye hacia el futuro de acuerdo con el movimiento del cual es número según un antes y un después. Ese es el futuro cosmológico-aritmético. *Futurum* es **lo que será, lo que vendrá** y corresponde al participio futuro de *fuo* que a su vez corresponde al verbo griego *fyoo*, sustantivo *fysis*. La *fysis* genera, es el vientre divino de las cosas y tiene doble sentido, pues el proceso físico genera y destruye, pare sus hijos y los estrangula al mismo tiempo. Todo esto es propio del tiempo aritmético-cosmológico, tal como lo entendió el paganismo y como naturalmente se concibe. Parece que el hombre **desde sí mismo** no puede pensar de otro modo.

Pero escatológicamente es posible otra visión de las cosas, pues *futurum* puede también ser traducido por *adventus*, o como acontece en la Palabra inspirada, por *parousía*, y esto tiene ya un carácter escatológico,

religioso y superracional. Y por ello es legítimo que un cristiano diga: "El presente no tiene futuro, sino es *adventus* del futuro". Así es; si el *futurum* no está ligado a la venida de Cristo en gloria y majestad, no tendrá más que un significado cosmológico e histórico, pero no un significado escatológico vital. Aquí está la raíz de la Esperanza-virtud y el norte de nuestra peregrinación hacia la muerte y la resurrección. Todo el mundo cristiano está alimentado y sostenido por la virtud de la Esperanza y nunca podrá vivir sin ella.

Aquí se inserta el tema propuesto por Ernst Bloch en su obra magna *Das Prinzip Hoffnung*, cuyo título expresa bien la intención que lo guía. Se trata de presentar la esperanza como un principio racional y no como una virtud teologal. Para ello es necesario volver atrás y situarse en el punto de vista del hombre anterior a la Encarnación, que veía las cosas futuras como simple espera, según lo hemos determinado ya. Consecuentes con lo que llevamos dicho, no correspondería hablar de *Hoffnung* que es una virtud teologal con las implicaciones escatológicas que acabamos de mencionar, sino de *Warten*, esperar, que expresa mejor la actitud y el comportamiento de quien se vuelve al futuro silencioso. Toda esta historia retrospectiva es cruel y dolorosa, porque el "principio esperanza" se despliega en un panorama desacralizado y desacralizante. La esperanza (espera) puramente histórica, o sea el "principio esperanza" no alienta ninguna esperanza y priva al hombre de un horizonte de transfiguración en lo divino. Por ello el hombre no va más allá del hombre y se vuelve a sí mismo, autocreándose engañosamente. De aquí nacerá su ilusión sacrílega que ya Feuerbach expresaba al cabo de su itinerario antropológico: *Homo homini Deus*, el hombre dios del hombre. Bloch acepta esta expresión en cuanto ofrece posibilidad a la procesalidad de hombre y mundo. El hombre busca al hombre *absconditus* en un futuro no logrado: todas las imágenes de Dios y el Futuro giran en torno a la incógnita humana y escatológica. Este movimiento solamente se interrumpe cuando el hombre ha logrado conocer su diferencia ontológica y con ello su posición excéntrica respecto a sí mismo. Igual cosa acaece con el mundo, cuando ha logrado ser una patria (*Heimat*) como diferencia ontológica. En todo este proceso ha estado presente la esperanza, la cual cesa de existir cuando se consuma el proceso de la diferencia ontológica. Dios es reducido a imagen y dios del hombre. Pero no a la actualidad sensible del hombre, ni tampoco a su situación antagónica social y alienada, sino a lo *humanum* futuro y aún no hallado. El Dios personal es entendido como *utopisch hypostasiertes Ideal des unbekanntes Menschen*. Aun más, "la mística celeste deviene mística del hijo del hombre y la gloria de Dios se vuelve gloria de la comunidad redimida". Como Feuerbach y Marx, basándose en razones tempohistóricas que analiza morosamente, Bloch invierte la escatología cristiana. Hemos visto, en efecto, que para la escatología cristiana, la esperanza está en la *parousía*, la venida gloriosa de Cristo, revelado así a los cristianos, como dice san Pablo: "Nosotros todos con el rostro desnudo de velo mirando como en espejo la gloria del Señor nos transformamos en la misma imagen, de gloria en gloria, como por el espíritu del Señor" (2 Cor. III, 18). Según Bloch, todo esto no es más que la expresión del futuro del hombre desconocido (*absconditus*), e igualmente del mundo desconocido,

hasta que hallan la *ontologische Differenz* y se realizan en el proceso de las cosas. La imagen paulina no es más que "un ideal hipostasiado del hombre desconocido" que, por cierto, tiende naturalmente a realizarse. Desde que logra tal realización la religión pierde su carácter esencial y se humaniza. No hay, pues, *parousía* en esta concepción antropológica, ni puede haberla, porque todo en ella es humano. No hay aquí *futurum* escatológico, sino simple futuro histórico. Hay espera, pero no esperanza, en el sentido de un acontecer determinado poco más o menos por el hombre, que se ha realizado. Como consecuencia la esperanza se desacraliza y pierde su carácter divino que la vincula a la *parousía* del Señor, a su carácter de expectación de lo divino consumado en la historia. Deja de ser una virtud teologal y se transforma en un principio, en lo que Bloch llama *das Prinzip Hoffnung*, que mueve finalísticamente el mundo de las cosas humanas. El "principio esperanza" parece la expresión de un acontecer indiferente a lo que es divino en el hombre, un acontecer sin más información que la necesidad de la generación y corrupción que se mueven de acuerdo a las leyes fatales y crueles: paren a sus hijos y los estrangulan después de haber nacido, como ya dijimos. Este retorno a la necesidad es inevitable en una concepción desacralizada de la esperanza, o sea en su regreso a lo que fue primitivamente como espera, sin información escatológica que le dé carácter de virtud teologal.

Si es posible este regreso al mundo precristiano, solamente la historia de los siglos futuros sabrá decirlo. Recordemos nuevamente que la esperanza había sido bautizada en la religión cristiana y que su bautismo la había modificado esencialmente dándole otra naturaleza como virtud teologal. Esto ha ocurrido con las tres virtudes teologales, a saber, con la fe, la esperanza y la caridad. La Fe dejó de ser Emuna al adquirir caracteres de inteligibilidad. La Caridad reemplazó al *eros* y se hizo *Agape*. La Esperanza reemplazó a la futurología y se hizo Adviento y *Parousía*. Son las entrañas de la sociedad cristiana que sin ellas no puede vivir.

Vivimos, en efecto, en la Esperanza del que ha de venir en gloria y majestad a nuestros corazones expectantes de la transfiguración escatológica. (De Anquín, 2003).

Todas estas acepciones del concepto esperanza coexisten en el ser-ahí de los colaboradores del trabajo. Por una parte confían en que una voluntad suprema, extraterrena que no necesariamente asocian a su fe cristiana sino que va más allá, a la existencia de un ser todopoderoso les dará los beneficios de sus afanes cotidianos. Pero, por otra parte, sienten que con su actividad y con el tiempo y esfuerzo dedicado a ella es como obtendrán la tan ansiada ganancia. La esperanza constituye su fuerza vital, saben que con su dedicación obtendrán algún beneficio en el futuro como se expresa en el texto descriptivo de la experiencia vivida de Willy: "...tiene claro su futuro y cifra sus esperanzas en que

pronto va a terminar la primaria y va a entrar a la secundaria. Que sus ventas le ayudarán a lograr sus propósitos de vida”.

4.3 La identidad de los vendedores

“Porque manifiestamente vosotros estáis familiarizados desde hace mucho tiempo con lo que propiamente queréis decir cuando usáis la expresión ‘ente’; en cambio nosotros creíamos otrora comprenderlo, pero ahora nos encontramos en aporía” (Platón, *El Sofista*, citado en Heidegger, 1927:12) Efectivamente, ¿qué entendemos actualmente por la expresión “ente”? ¿son los hombres en el mundo tan solo entes vivientes?, ¿son entes vivientes y actuantes en las calles de la ciudad los vendedores de golosinas, o son algo más que eso?, como no tenemos una respuesta a la pregunta formulada respecto al término “ente”, dice Heidegger, él mismo sostiene que es necesario plantear de nuevo *la pregunta por el sentido del ser*. Pero, ¿comprendemos en todo su sentido esta nueva expresión? La respuesta que el autor de *Ser y Tiempo* (1927) se da a esta nueva pregunta es la siguiente: “De ningún modo” por lo que con esta obra Heidegger emprende “la elaboración concreta de la pregunta por el sentido del Ser” (Heidegger, 1928.: 12) y que aquí se retoma para bosquejar con esta investigación, el sentido del ser, del ser-ahí (el Dasein) de cada uno de los vendedores ambulantes.

En la investigación que le genera la pregunta por el sentido del ser, Heidegger hunde sus raíces en la ontología antigua. Desde Platón y Aristóteles hasta Hegel y Kant, Heidegger encuentra los siguientes prejuicios en las definiciones que al respecto se hacen:

- 1.- “El ‘ser’ es el concepto más universal”.
- 2.- “El concepto de ‘ser’ es indefinible”.
- 3.- “El ‘ser’ es un concepto evidente por sí mismo”.

Y, después de plantear una serie de consideraciones sobre estos tres prejuicios sobre el ser, (parágrafo 1 pp 13-15) Heidegger sostiene que: “...los prejuicios nos

han hecho ver que no solo faltan respuestas a la pregunta sobre el ser, sino que incluso, la pregunta misma es oscura y carece de dirección. Por consiguiente, repetir la pregunta por el ser significa: elaborar de una vez por todas en forma suficiente el *planteamiento* mismo de la pregunta” (Heidegger, 1927: 15)

4.3.1 El Dasein como respuesta al planteamiento formal de la pregunta por el sentido del ser

Con el término *Dasein*¹⁶ Heidegger alude al ser, pero no al ser en su sentido universal ni trascendental ni, mucho menos. El hombre como ser ha sido considerado como un amalgamamiento de componentes biológicos, afectivo-emocionales (psicológicos) sociales y espirituales complejo. No obstante, aunque se reconozca que para entenderlo y comprenderlo es necesario verlo como un todo integral y no desde cada una de las disciplinas a las que pertenecen cada uno de esos elementos constitutivos del ser del hombre¹⁷, interpretar el sentido del ser desde la posición fenomenológica-hermenéutica requiere de otra perspectiva porque, como señala el propio Heidegger: “La ontología sólo es posible como fenomenología” (1927: 45).

El ser-ahí al que refiere el término *Dasein*, es el ser que está siendo, el ser situado en el mundo, el que somos cada uno de nosotros mismos en nuestra existencia cotidiana y que tiene la posibilidad de mostrarse tal cual es en sí mismo y por sí mismo. “Dasein es el ente que soy cada vez yo mismo; su ser es siempre el mío” (Heidegger, 1927: 119). A este ser-ahí, al Dasein que es cada una de las personas que colaboraron con la investigación alude este texto.

¹⁶ El término alemán *Dasein* que Heidegger construye para referirse al Hombre esta formado por los terminos **Sein** que significa ser y **Da** que equivale a ahí: Ser-ahí.

¹⁷ Al respecto, Heidegger sostiene que la ciencia en general puede definirse como un todo de proposiciones verdaderas conectadas entre sí por relaciones de fundamentación. Sin embargo, esta definición no es completa ni alcanza a la ciencia en su sentido. En el comportamiento del hombre, las ciencias tienen el modo de ser de este ente (el hombre) al que designa con el término *Dasein*. La investigación científica, afirma, no es el único ni el más inmediato de los posibles modos de ser de este ente porque el Dasein mismo se destaca frente a los demás entes que estudian las ciencias (Martín Heidegger, 1926: 22).

Como seres en el mundo, los vendedores a quienes se hace referencia hunden sus orígenes en los referentes histórico-temporales de los grupos sociales de los que provienen. Sus antecesores, padres, abuelos y más estuvieron y muchos siguen estando en estas tierras como trabajadores temporales bajo otras condiciones y contextos. Un testimonio de esta situación histórica la da Helen H. Seargeant en una descripción de la experiencia que su familia y ella vivieron a finales del Siglo XIX cuando fundaron la Finca denominada San Antonio Nexapa en las faldas del volcán Tacaná, al Norte de Tapachula, en dicha descripción la autora señala:

Nuestros indígenas tacanecas poseían casas y tierras en los pueblos montañoses, bajaban a trabajar seis meses o un año y entonces tomaban vacaciones e iban a casa por una temporada. Albert hacía viajes anuales a sus casas para mantenerse en contacto con ellos y llamarlos cuando venía la presión de trabajo... (Seargeant, 1980: 186).

La necesidad de los finqueros y productores agrícolas de muchas manos para recolectar sus productos (café, algodón, principalmente) fue motivo para contratarlos como trabajadores jornaleros. Sin que esta condición haya cambiado radicalmente, las personas que hoy se dedican a la venta ambulante en las ciudades tratan de escapar a esta histórica tradición para evitar los rigores que implica el pesado trabajo agrícola tal como lo afirma uno de ellos cuando dice: *“nos llevaron... un contratista. Allá por Mapastepec. Me dieron un “pante” para limpiar (Se refiere a una superficie donde cultivan café y que se limpia o desyerba periódicamente) pero no aguanté mucho porque me ampollé mi mano y se acalabró mi brazo. Mejor corté café, allí me fue mejor. Ganaba como quinientos pesos a la semana. Pero eso fue hace tiempo, estaba yo más chico”;* ahora como el mismo refiere prefiere aprovechar la oportunidad de ganar casi lo mismo o más, en la relativa comodidad de la ciudad haciendo lo que hace¹⁸. De este relato que ya había sido referido, se rescata lo subrayado. Esto que habla de evitar los rigores del trabajo del campo, de la comodidad o de las ventajas de ser

¹⁸ Otra referencia importante respecto a este fenómeno de contratar personas de grupos indígenas del estado y de Guatemala la ofrece el sociólogo Ricardo Pozas Arciniega en su novela *“Juan Pérez Jolote”*

vendedores ambulantes, del como atesoran, valoran y aprecian su condición de vendedor ambulante por encima de otras actividades que les son más pesadas y los hace sentir oprimidos.

Los caracteres ontológicos fundamentales de este ente son la existencialidad, la facticidad y el estar-caído; el existir es siempre existir fáctico. La existencialidad está determinada esencialmente por la facticidad (Heidegger, 1927: 192). En la realidad económica en la que vivimos (la mundaneidad del mundo actual) y a la cual hemos sido arrojados, el hombre se ha olvidado del ser porque se ha consagrado a los entes que forman las cosas. Este mundo cósmico también ha cosificado al hombre a quien ve como un ente que produce y que consume.

Esta es la primera impresión que se tiene de los vendedores: entes que sirven al mercado para incrementar sus ganancias, independientemente de que ellos se beneficien o no de la actividad que realizan. En ese sentido, a quienes comercializan masivamente los productos que venden los “cangureritos” únicamente les importa vender lo más que puedan. Así, entre más aumenta el número de éstos, mayor es su ganancia porque cada uno de ellos les compra entre trescientos y seiscientos pesos cada día y: *“¡uy, somos más de cien!”* comentó uno de ellos cuando se le pregunto si tenía alguna idea de cuántos son en la ciudad. *“antes si vendía bien, cuando no había muchos. Vendía 500 o 700 pesos en el parque (se refiere al parque Miguel Hidalgo”. Pero ahora ya no se vende, la gente ya no compra...No tendrán dinero, igual que nosotros”* Aún cuando su ganancia es limitada por la fuerte competencia que se da entre ellos, el afán de las personas se demuestra por el tiempo que dedican a esta actividad. Algunos de ellos comienzan sus actividades a las 11 del día y la prolongan hasta la madrugada, los más jóvenes, principalmente. Otros, más moderados, comienzan su jornada a las siete de la mañana y terminan de vender a las ocho o nueve de la noche para descansar. En el caso de los niños que colaboraron con el trabajo, como dependen más de sus padres y asisten a la escuela, su actividad de vendedores la realizan por las tardes de dos a ocho de la noche.

Una característica que define el ser-ahí de los vendedores es su condición de ser “agentes libres”. No dependen de ninguna organización ni pertenecen a ningún sindicato como es común con otras personas que comercian. Sólo en el caso de los niños, sus ganancias se las dan a sus papás que, generalmente también son vendedores de estos u otros productos, como es el caso de los hermanos Willy y Giovanni. *Las ganancias de la venta de sus productos del día que oscilan entre cincuenta y cien pesos, cuando bien le va, se los da a su mamá “para que compre comida, agua, tortillas. Todo se lo doy a ella”.* Esta condición de libertad que tienen los que provienen de Guatemala, les da la posibilidad de ir frecuentemente a ver a sus familiares que quedaron allá y llevarles el dinero que lograron reunir con sus ventas. Al respecto Nicolás refiere: *“Como no tengo patrón y soy independiente voy seguido a ver a mi familia que vive allá”.* O bien de realizar otras actividades como refirió uno de ellos cuando afirma: *“Vine para ganar un poco de dinero aprovechando que son vacaciones. En enero me regreso para seguir estudiando. Estoy en segundo básico”*¹⁹

El vínculo que los vendedores colaboradores tienen con su familia constituye una característica inherente a su Dasein. Su ser-ahí no tiene otra justificación más que la de trabajar y ganar algo para el cuidado de su familia. Sentirse cercanos a ella, verlos y estar con ellos con cierta frecuencia les da cierta seguridad. Por esa razón no se van más lejos a buscar otras opciones de trabajo como lo hacen aquellos que se aventuran a irse como trabajadores ilegales a los Estados Unidos. Más bien, rechazan esa posibilidad por lo que esa condición implica: ponerse en peligro, aprender otras cosas que no les agrada mucho, que “no va con ellos” y alejarse de sus seres queridos. El *cuidado* constituye el componente fundamental en la configuración de la identidad del ser-ahí de los vendedores, en este sentido, Heidegger sostiene:

¹⁹ El segundo básico al que hace referencia equivale al segundo grado de secundaria en nuestro sistema escolar. El periodo vacacional de fin de curso en Guatemala comprende los meses de noviembre-diciembre, tiempo que aprovecha para trabajar de vendedor en Tapachula.

La totalidad existencial del todo estructural ontológico del Dasein debe concebirse, pues, formalmente, en la siguiente estructura: el ser del Dasein es un anticiparse a-sí-estando-ya-en-(el-mundo) en-medio-de (el ente que comparece dentro del mundo). Este ser da contenido a la significación del término *cuidado* [*Sorge*], que se emplea en un sentido puramente ontológico existencial. Queda excluida de su significación toda tendencia de ser de carácter óntico, tal como la preocupación o, correlativamente, la despreocupación (Heidegger, 1927: 193).

Por ser este *estar-en-el-mundo* esencialmente cuidado, *ocupación* y *solicitud* van de la mano en el estar en medio del mundo y con el estar con los otros, en cuanto coexistencia que comparece en el mundo. El estar-en-medio-de... es ocupación porque, como modo de, el estar-en queda determinado por la estructura fundamental de este último, es decir, por el cuidado. El cuidado de sí, y por medio de su ocupación, el cuidado de los otros (sus familiares cercanos) constituyen el origen de sus deseos, de sus motivos pero también de sus angustias y temores.

La existencialidad de los vendedores, determinada como está por elementos de orden socio-económicos e históricos los convierte en un colectivo de trabajadores expuestos a muchas injusticias por no contar con un marco legal que los proteja; dada la informalidad de su actividad y su condición de extranjería, en el caso de los que provienen de otros países. En ese sentido, como señala Wallerstein:

En términos históricos, los grupos de trabajadores más débiles, son aquellos que llegan por primera vez a las zonas de producción urbanas (o al menos a zonas más monetizadas) procedentes de áreas rurales y menos monetizadas. Las causas de la debilidad política inicial son culturales y económicas. Del lado cultural existe cierta desorientación y desorganización debido a la migración física de la fuerza de trabajo, más un cierto grado de inexperiencia ante la política local existente...Del lado económico, los sueldos en la zona de producción urbana que son extremadamente bajos con respecto a los estándares mundiales, con frecuencia representan en el ámbito local, un ingreso mayor que el que existía en el área rural..."(Wallerstein, 2003:41).

Condiciones y circunstancias que lo hace migrar, dejando atrás un contexto en el que su condición de seres en el mundo era más estable, al menos emocional y afectivamente.

4. 4 La interculturalidad al entredicho. *La extranjería*

La pertenencia a grupos culturales desfavorecidos, social, económica y educativamente de la mayoría de las personas que se dedican a la venta ambulante de dulces y otros productos en las calles y plazas de la ciudad, torna su condición de vida en una situación de desventaja y vulnerabilidad. La desigualdad, en términos de oportunidades, caracteriza su condición de vida y los somete a procesos de adaptación inequitativos e injustos. La ciudad es el *locus* donde coexisten. El espacio cultural que los incluye y los excluye a la vez. Allí, viven la paradoja de la inclusión y la exclusión al mismo tiempo. Son, sin ser parte de ella por la hegemonía de la cultura dominante y predominante. En ella, como personas, tienen pocos espacios de participación y expresión de lo que son y representan. Si bien no los restringe formalmente, el tiempo que dedican a sus actividades no les da espacio para interactuar con el otro.

La interculturalidad que caracteriza los discursos teóricos de algunas disciplinas y de las políticas actuales queda, en esta situación, en entredicho. La cualidad del concepto de ser semánticamente abierto y no excluyente conlleva cierta confusión no exenta de polémica. Para entenderla debemos partir desde el significado del prefijo *inter* que señala el deseo de “ir hacia” una búsqueda de conexión y relación, hacía una reciprocidad de perspectivas (García, 2007) que en la práctica social cotidiana no siempre se concreta. Si el término interculturalidad significa respeto, intercambio, apertura, aceptación de los valores y de los modos de vida de los otros, y si no se restringe a una simple integración ni asimilación, ni mucho menos a separación o marginación como, generalmente se da entre las personas a las que hace referencia este trabajo, entonces, su estar en la ciudad como vendedores no manifiesta estos rasgos de interculturalidad. En ese sentido, como señalan Velasco y Vences (2010) la interculturalidad debiera propiciar la habilidad para reconocer, armonizar y negociar las innumerables formas de diferencia que existe en la sociedad de una manera dialógica y compartida. La dificultad para establecer el diálogo intercultural surge de la proclividad de los seres humanos, en

tanto seres gregarios, de no ceder parte de lo nuestro en aras de la convivencia con los otros o por la dificultad cultural de no comprender una cultura diferente. Por esa razón, la dificultad de comprender al Otro, la forma de percibirlo y la extrañeza que nos produce por sus actitudes o manifestaciones, da lugar al choque cultural que consiste en un estado de ansiedad que las personas vivimos cuando nos enfrentamos o adentramos a una cultura nueva, distinta a la que pertenecemos (Trujillo Sáenz, 2006). Según Iglesias (2006), el choque cultural se caracteriza por los siguientes rasgos:

Tensión, que hace que las personas involucradas en la situación de encuentro intercultural tengan que esforzarse por hacerse entender, creándose un ambiente de tensión y ansiedad.

Un clima de rechazo en las situaciones de encuentro intercultural, las personas sienten cierta duda, ansiedad y, a veces miedo a ser rechazadas.

Desorientación debido a que en las situaciones de encuentro intercultural las expectativas de rol, de valores y de todo a lo que las personas están acostumbradas no se satisfacen, se sienten confundidas y desorientadas.

Sensación de pérdida, las personas en estas situaciones experimentan sentimientos de pérdida de sus parientes y amigos, su estatus y profesión.

Aparecen sentimientos de sorpresa en los sujetos que al darse cuenta de las diferencias entre sus expectativas y lo que observan y experimentan diariamente, sienten fuertes emociones con frecuencia negativas.

Y un sentimiento de impotencia debido a que se dificulta su habilidad para actuar de manera eficaz en el nuevo entorno. (Iglesias, 2006, citado por Velasco y Vences, 2010: 53).

Como resultado de estas emociones, sentimientos y actitudes que conlleva el choque cultural surge, entre los miembros de los grupos culturales enfrentados, algunos fenómenos como el etnocentrismo, los prejuicios y los estereotipos que dificultad o impiden la comunicación intercultural pues están destinados a exaltar una cultura y a menospreciar otra.

Así, el mundo de la vida en el que interactúan los vendedores de dulces, chicles y de otros productos en calles y plazas de las ciudades se caracteriza por la desigualdad, por la exclusión social expresada en la falta de oportunidad para asistir a la escuela, por una condición de salud precaria exenta de servicios, por carecer de una vivienda digna para protegerse o por los actos de violencia real o simbólica de lo que son objeto.

Respecto a su condición de extranjería por provenir de comunidades de la vecina Guatemala o, incluso por considerarlos como extraños aunque provengan de las comunidades indígenas del propio estado, una ética común de la hospitalidad debiera caracterizar la relación con ellos, puesto que, como lo ha señalado Jacques Derrida en un discurso pronunciado ante el Parlamento Internacional de Escritores en Estrasburgo el 21 de marzo de 1996:

La hospitalidad es la cultura misma y no una ética entre otras. En la medida en que atañe al *ethos*, a saber, a la morada, a la casa propia, al lugar de residencia familiar tanto como a la manera de estar en él, a la manera de relacionarse consigo mismo y con los demás, con los demás como con los suyos o con los extraños, la ética es hospitalidad, sea cual sea el modo en que la abramos o la limitemos (Derrida, 1996 citado por Savater, 1998: 45).

Y, porque el mundo de hoy se distingue por las exclusiones, los exilios, los destierros y las inmigraciones masivas en busca de un hogar, de protección o de trabajo, el reto de toda la humanidad es lograr dar el paso de una hospitalidad del *nosotros* entendida como *no-a-otros*, por la hospitalidad de un *nosotros* sin requisitos previos, un *nosotros* al que “nada humano le resulte ajeno”. Al fin de cuentas y como lo expresó el poeta Melagro de Gádara (Savater, 1998: 55) que vivió en Siria cien años antes de Cristo:

*La isla de Tiro me crió, fue mi tierra materna
el Ática de Asiria, Gádara, y nací de Éucrates
yo, Melagro, a quien dieron antaño las Musas
el poder cultivar las Gracias Manipeas.
Sirio soy. ¿Qué te asombra extranjero, si el mundo
es la patria
y que todos vivimos, paridos por el Caos.*

4.5 Los cuatro existenciales y uno más

La fenomenología es el estudio del mundo de la vida. La mundaneidad del Dasein es tal que él mismo es-el-mundo y no sólo por el hecho de estar en él, sino porque está siendo (y haciendo) en él. Los elementos básicos de nuestro mundo de la vida, como la experiencia del tiempo vivido, el espacio vivido, el cuerpo vivido y las relaciones humanas vividas son preverbales y, por lo tanto difíciles de describir (Van Manen, 2003). Más difícil aún resulta describir las circunstancias que nos llevaron ahí, que nos trajo a ser el ser que estamos siendo y, que sin embargo, forman parte de lo que somos o de lo que hacemos. En las ciencias humanas, el rigor y la exactitud de una investigación está dada por la capacidad que se tenga para decir con fuerza y con dureza, en un sentido moral y enérgico lo que se trata. Por la resolución que se tiene para abogar por la unicidad e importancia de lo que se ha investigado. No obstante, cuando no se está preparado para hacerlo así, una ciencia humana rigurosa también está preparada para ser “suave”, “sentimental”, “sutil” y “sensible” para aportar a la variedad de significados de los fenómenos vitales de la conciencia reflexiva. Sutileza y sensibilidad son dos cualidades que Merleau-Ponty (1962) propone, no obstante, también advierte y recomienda, emplear para describir los elementos básicos del mundo de la vida de cada ser-ahí, porque:

Hacer fenomenología es intentar lograr lo imposible: elaborar una descripción interpretativa completa de algún aspecto del mundo de la vida y, sin embargo, seguir siendo consciente de que la vida vivida es siempre más compleja de lo que cualquier explicación de su significado pueda desvelar. La reducción fenomenológica nos enseña que la reducción completa es imposible, que las descripciones totales o definitivas son inalcanzables. Pero más que, por ello, rendirnos ante las ciencias humanas, lo que debemos hacer es perseguir sus objetivos con un vigor adicional (Merleau-Ponty, 1962: xxi).

Temporeidad, espacialidad, corporeidad e interaccionalidad son los cuatro elementos básicos que constituyen la experiencia vivida del ser-ahí. A estos cuatro elementos se ha agregado un quinto que hace referencia a la circunstancialidad, es decir, tratar de describir-interpretar aquellos elementos del mundo de la vida de

las personas que colaboraron con el trabajo que los “arrojó” a vivir esta condición de vendedores en una tierra que les es ajena y en unas condiciones de vida que resultan, muchas veces, inhumanas. A estos cinco componentes del mundo de la vida de los vendedores se refieren los siguientes textos.

4.5.1 *El tiempo vivido, la temporalidad del Dasein.*

*El **Timeo** merece ser evocado en este momento de nuestra meditación, ya que el tiempo no encuentra su lugar original en el alma, sino en el alma del mundo, y recibe como finalidad última, la de hacer el mundo ‘más semejante aún a su modelo’. Aristóteles.*

¿Qué es el tiempo?, ¿qué noción del tiempo tienen los vendedores?, ¿cómo viven el tiempo las personas que se dedican a esta actividad?, ¿qué importancia tiene este existencial en la determinación del Dasein, del ser ahí de las personas que participaron en esta investigación?

El tiempo es y ha sido uno de los existenciales del hombre que más reflexión ha suscitado a lo largo de la historia de la humanidad. Es nuestro invento más característico, más determinante y más intimidatorio. No obstante toda la ocupación que el hombre ha tenido para meditar sobre este fenómeno, no ha llegado a una conclusión definitiva respecto a la pregunta fundamental: ¿Qué es el tiempo?, quedando toda explicación en aporía. La aporía del *ser* y no *ser* del tiempo queda así, delimitada en la siguiente cita que Paúl Ricoeur mienta en su obra *Tiempo y Narración*:

Conocemos de memoria el grito de Agustín en el umbral de su meditación: ‘¿Qué es, entonces, el tiempo? Si nadie me lo pregunta lo sé, y si trato de explicárselo a quien me lo pregunta, no lo sé’. Así, la paradoja ontológica opone no solo el lenguaje al argumento escéptico, si no el lenguaje a sí mismo. ¿Cómo conciliar la positividad de los verbos ‘haber pasado’ ‘sobrevenir’, ‘ser’ y la negatividad de los adverbios ‘ya no’, ‘todavía no’, ‘no siempre’? La pregunta queda, pues, delimitada:

¿Cómo puede ser el tiempo si el pasado ya no es, el futuro todavía no es y el presente no es siempre? (Ricoeur, 2003: 45) (las cursivas con propias).

Esta aporía en la concepción agustiniana del tiempo va a mantenerse en una progresión en algunos de sus sucesores. La fenomenología de Husserl, la única que reivindica con razón el título de fenomenología *pura*, verificará sin duda esta ley desconcertante aporética. Más tarde, la fenomenología hermenéutica de Heidegger, pese a su ruptura profunda con una fenomenología de la conciencia íntima del tiempo, tampoco escapa a la regla, sino que añade sus propias dificultades a las de sus predecesores.

Si con la aperturidad del mundo el tiempo queda hecho público, y si con el estar al descubierto del ente intramundano el tiempo ya se ha vuelto siempre objeto de ocupación, en cuanto el Dasein, contando *consigo mismo*, calcula su tiempo, entonces el comportamiento en el que “uno” se rige explícitamente por *el tiempo* consiste en el uso del reloj. El sentido tempóreo existencial del uso del reloj se revela como una presentación del puntero en movimiento. El *seguimiento* presentante de las posiciones del puntero, *cuenta*. Esta presentación se temporiza en la unidad extática de un retener que está a la espera. *Presentando, retener* el “entonces” significa: diciendo-ahora, estar abierto para el horizonte del antes, es decir, del ahora-ya-no-más. *Presentando, estar a la espera* del “luego” significa: diciendo ahora, estar abierto para el horizonte del después, esto es, del ahora-toda-vía-no. *Lo que se muestra en dicha presentación es el tiempo* (Heidegger, 1927: 404).

Con esta definición aristotélica del tiempo: *“Porque el tiempo es lo numerado en el movimiento que comparece en el horizonte de lo anterior y posterior”*, los vendedores ambulantes de dulces y otros productos están en el mundo ocupados en una actividad de la que esperan todo. Pareciera que para ellos no hay tiempo y, sin embargo, es este componente de su ser ahí, el que más les preocupa. Pareciera que para ellos no hay tiempo porque están ahí, ocupados todo el día o gran parte de éste y de la noche, haciendo lo que hacen. Pueden verse a cualquier hora del día en algún punto de la ciudad. Siempre están ahí, y cuando no están todos, siempre será posible encontrar alguno. Viven todo su tiempo o el que les es posible físicamente soportar, vendiendo sus productos. Les angustia el tiempo por lo que han o no vendido: *“Ya es de noche y no he sacado la cuenta”*

comenta uno de ellos, preocupado porque no ha podido vender lo que esperaba, aunque su jornada, como él lo dice, comenzó a las seis de la mañana.

Miden *su* tiempo con otros criterios. La ganancia del día es uno de ellos, No se van a descansar si no han vendido lo necesario y lo hacen así porque de esa venta dependen qué comerán al día siguiente y qué llevarán a su familia cuando llegue el tiempo de ir a verlos. Los vemos estar ahí independientemente de las condiciones atmosféricas: sol, calor, lluvia, humedad y frío no les inquieta; el paso de las horas a ellos les angustia.

Organizan su tiempo en función de las veces que tienen que ir a sus lugares de origen para llevar el sustento a su familia. Estos periodos varían entre dos y tres meses, dependiendo de la distancia, el costo de traslado y lo que hayan logrado reunir como ganancias. O bien, aprovechan el tiempo que les queda después de realizar otras actividades como en el caso de los que estudian. Sacarle ventaja al tiempo pareciera ser el lema de los vendedores.

La perspectiva de futuro que tienen, varía en razón de su condición como personas. En el caso de los que aún son niños o los que estudian, el estar como vendedores es su apuesta a un mejor futuro, a una vida mejor para ellos y para su familia. Los mayores, parecen ya no esperar algo más, como que se han resignado a su condición y ven la vida tal y como viene. Viven el día a día empeñados en lograr *sacar la cuenta* y con ello llevar algo de dinero a sus seres queridos que está allá, esperándolos.

Por la conciencia que tenemos del tiempo, señala Savater en su reflexión sobre este existencial eminentemente humano, nos vemos cargados de símbolos y famas pretéritas, de amenazas y esperanzas venideras entre las que se escurre apenas el agobiado presente personal. El tiempo es nuestro campo de juego, el campo en el que, junto al espacio, el Dasein se desenvuelve.

4.5.2 *El espacio vivido, la espacialidad del ser-ahí*

“La geometría de Tlön comprende dos disciplinas algo distintas: la visual y la táctil. La última corresponde a la nuestra y la subordina a la primera. La base de la geometría visual es la superficie, no el punto. Esta geometría desconoce las paralelas y declara que el hombre que se desplaza modifica las formas que lo circundan...” J.L. Borges, *Ficciones*, 2012: 29).

Lo circundante del mundo circundante es lo que Heidegger entiende como la espacialidad del Dasein. En los párrafos 22, 23 y 24 de su *Ser y Tiempo*, el autor abunda en el análisis fenomenológico de este existencial. Allí, Heidegger sostiene, entre otros elementos, lo siguiente: a. La espacialidad de lo “*a la mano*” dentro del mundo, b. La espacialidad del estar-en-el-mundo, y c. la espacialidad del Dasein y del espacio.

La consideración fenomenológica de “lo a la mano” es el elemento principal que Heidegger establece para señalar la espacialidad o la intraespacialidad del ser. Con lo *inmediatamente* a la mano el autor se refiere a lo que está en la *cercanía*. Lo a la mano del trato cotidiano tiene el carácter de la *cercanía*.

Si bien se mira- afirma Heidegger- esta cercanía del útil queda ya señalada en el término que expresa su ser, en el “estar-a-la-mano”. El ente “a la mano” tiene cada vez una cercanía variable, que no se determina midiendo distancias. Esta cercanía se regula por el manejo y el uso en un “cálculo” circunspectivo. La circunspección del ocuparse determina lo que en esta forma es cercano considerando también la dirección en la que el útil es accesible en cada momento” (Heidegger, 1927; 108).

La cercanía direccionada del útil como es el ente que constituye el ser-ahí de las personas de quienes trata el trabajo, significa que éste no tiene simplemente su lugar en el espacio como un ente que está-ahí en alguna parte, sino que en cuanto útil está por esencia colocado, instalado, emplazado, puesto en un lugar determinado. No importa si se desplaza por un área de la ciudad (una plaza, ciertas calles, o ciertos lugares) o si, como el caso de las mujeres, permanece en

un solo sitio, el útil tiene su lugar propio o bien “está por ahí en alguna parte”. Como lugar propio de este particular “útil para...”, cada lugar propio se determina desde un conjunto de lugares propios recíprocamente orientados en el complejo de útiles a la mano en el mundo circundante. El lugar propio y, por consiguiente, el mundo es también espacial. Los vendedores, no considerados ya como meros entes, sino como Dasein tienen así, su lugar propio en el mundo, lugar que ellos mismos van trazando y delimitando con su hacer cotidiano que, en palabras de Heidegger, constituye su *zona*.

Los desplazamientos que los vendedores tienen en su *zona* es cíclico y se repite innumerables veces durante el día de trabajo. Van y vienen de un lugar a otro que ya les es familiar y en el que ellos también lo son. Como formando parte del paisaje urbano. Sin embargo y no obstante tener su lugar propio no son territoriales, es decir, nada les impide estar en otro sitio en donde las ventas podrían mejorar: en ese sentido, no son excluyentes entre sí y, sin que exista un acuerdo previo, cada uno va apropiándose de su respectiva zona para vender. Todos los “donde” –señala Heidegger- son descubiertos a través de los pasos y caminos del quehacer cotidiano e interpretados circunspectivamente, jamás son establecidos y catalogados en una consideración mensurante del espacio (Heidegger, 1927: 109). De esta forma, el Dasein mismo es espacial en su estar en el mundo y, como afirma Borges en la cita que introdujo este parágrafo: “...el hombre que se desplaza modifica las formas que lo circundan”.

La espacialidad del Dasein empero, no puede determinarse indicando el lugar en el que está presente como cosa corpórea. Es cierto que también el Dasein siempre ocupa un lugar pero este “ocupar un lugar” es fundamentalmente distinto del estar-a-la-mano en un lugar propio dentro de una zona como cosa. La ocupación de un lugar por parte del Dasein, según Heidegger, debe concebirse como una desalejación de lo a la mano en el mundo circundante en una zona previamente descubierta por la circunspección, es decir, por la cordura o la prudencia. Aunque hay la tendencia, como se señaló en alguna parte de este

trabajo, a cosificar al hombre y a concebirlo como un ente económico que consume y que produce, o que se alinea y aliena a lo establecido, el Dasein comprende su aquí desde el allí del mundo circundante. Al respecto Heidegger afirma:

El aquí no mienta el dónde de algo que estuviera-ahí, sino el en-medio-de-qué de un desalejante estar-en-medio-de... y, junto con él, la desalejación misma. En virtud de su peculiar espacialidad, el Dasein no está jamás primeramente aquí, sino más bien allí; y desde ese allí viene a su aquí; y esto ocurre, una vez más, tan sólo interpretando su ocupado estar vuelto hacia... desde lo que está allí a la mano. Esto se vuelve enteramente claro si se considera una característica fenoménica de la estructura de desalejación del estar-en (Heidegger, 1927: 113).

¿Cómo hemos de entender esta desalejación de, en la situación de los vendedores de quienes trata esta reflexión?, la “peculiar espacialidad del Dasein” de cada uno comprende ese desalejarse de su allí que queda en la distancia pero que, paradójicamente, sigue estando aquí, en tanto constituye el motivo de sus afanes cotidianos y genera su ocupación. El estar-en-el-mundo del ser que es cada uno de las personas se circunscribe así, en un estar aquí y en un estar allí circunspectiva y paralelamente.

La noción de espacio que construyen es lineal. Van y vienen de un punto a otro de la ciudad en un caminar rutinario y definido o se apuestan en un solo punto desde el cual realizan sus ventas. Es común encontrarlos en alguna esquina o enfrente de algún establecimiento comercial muy concurrido por la gente, o bien en un incansable entrar y salir de bares y cantinas que son los lugares en los que más venden, aunque estén expuestos a los peligros inherentes a esos sitios. Hacen de la ciudad su mundo, el espacio en el que su ser-ahí se desarrolla.

4.5.3 El cuerpo vivido, la corporeidad del Dasein del vendedor

El estar-en-el-mundo temporal y espacialmente es estar como ser, es decir, como y con una entidad físico-corporal propia. El cuerpo es la entidad óptica y ontológica con la que el Dasein, el ser-ahí de los vendedores se mueven por el mundo. Lo

trascendental del ser planteado por Husserl y situado más tarde en la mundaneidad del mundo por Heidegger en su analítica trascendental del Dasein consideró como existencial el tiempo y el espacio. Aunque afirma la intramundaneidad del Dasein, no la fundamenta desde el momento en que rehúsa a hacer de la corporeidad un existencial de él. Es Merleau-Ponty quien sostiene la necesidad de establecer la relación y el entrelazamiento de la conciencia trascendental y del mundo apuntalando así la intramundaneidad del Dasein. Para ello, coloca al propio cuerpo en el núcleo de la persona. El sujeto que vive en el mundo, que lo percibe y lo concibe solo puede ser sujeto carnal. Su teoría de la corporeidad desemboca en una ontología de la carne.

Para fundamentarla Merleau-Ponty plantea una fenomenología de la percepción y, en la medida en que adquiere este carácter, él sostiene una filosofía del cuerpo. Si con Husserl, la determinación objetivista de la cosa en sí como unidad de sentido remitía a un sujeto constituyente fuera del mundo (ideal), en Merleau-Ponty, por el contrario, el repliegue del sentido mediante los aspectos sensibles corresponde a un sujeto que no es constituyente y cuya actividad no se distingue de su pasividad sino como un sujeto encarnado. El cuerpo se caracteriza por un modo de ser absolutamente singular, que viene a enturbiar la separación o partición de la conciencia y del objeto como dos cosas distintas. Aparece como una especie de testigo ontológico en la medida en que llega a dar testimonio del sentido del ser; a mostrar al ser tal cual es y como es, lo que este autor llama *Carne*. Merleau-Ponty parte del cuerpo para poner en evidencia la estructura de la percepción que le es correlativa: la fenomenología del cuerpo está al servicio de fenomenología de la percepción. Este acceso al propio cuerpo, o fenomenal, se hace posible por una reducción de un género particular, que podríamos calificar de indirecto en la medida en que no se apoya en un acto de ruptura del sujeto respecto de la actitud natural, es decir, un acto de reflexión.

Así pues, como lo confirma por otra parte la experiencia «tocante-tocado» (mi cuerpo, objeto del acto de tocar, se demuestra sensible en cada punto de sí mismo), mi pertenencia al mundo por mi cuerpo, lejos de ser un obstáculo para la

visión (para la percepción) es su condición misma de posibilidad. La carne designa la indistinción de la visión y de su encarnación o, más bien, el modo de ser originario del que proceden cuerpo y visión. La experiencia supone un parentesco ontológico: el mundo no puede ser *para* el sujeto más que por lo que este es *de él*; el ocultamiento del mundo por el sujeto es necesariamente ocultamiento del sujeto por el mundo (Merleau-Ponty, s.r.).

¿Podemos concebir a los vendedores de chicles como personas distintas a lo que son, tal como los vemos?, el cuerpo, *su* cuerpo y un elemento ajeno a su constitución física pero inherente a su Dasein, en este caso, su caja donde llevan sus productos para vender, llamada por ellos mismos “*Cangurera*” constituye el componente que los distingue de otros seres que están en el mundo y da sentido a su vida. Quitemos de su constitución ese elemento fundamental de su ser-ahí y dejará de ser el vendedor para convertirse en otro ser, en otra persona. La caja donde llevan sus productos pasa a formar parte de corporeidad.

De constitución física menuda en estatura y peso (pocos pasan del 1.60 metros de estatura y un peso equivalente) resultado de una herencia genética que hunde sus raíces en sus predecesores y de las condiciones climáticas y alimenticias de los lugares de donde provienen, las y los vendedores parecieran no poder resistir las duras condiciones que su trabajo exige. Con ese cuerpo, aparentemente frágil resisten todo: lluvia, frío, calor, cansancio. No obstante la precaria alimentación que consumen y los pocos o nulos cuidados a su salud, persisten y subsisten en largas y pesadas jornadas de trabajo con el único afán de lograr alguna ganancia de sus ventas. De esas situaciones también están excluidos. No existe para ellos una jornada de trabajo establecida en tiempos y horarios, su alimentación se reduce, a veces, a una o dos comidas al día; duermen en el suelo, la mayoría de ellos, sobre camas que improvisan con cartones u otros materiales que no les cuesta mucho conseguir en la ciudad y hacinados en pequeñas habitaciones que comparten entre cinco o seis compañeros de trabajo; no son beneficiarios de ningún servicio de salud público; cuando se enferman resisten su enfermedad automedicándose con medicamentos que consiguen a bajos precios en alguna de esas farmacias que venden genéricos o con medicamentos tradicionales. Con ese

cuerpo menudo, frágil y vulnerable están ahí, siendo y haciendo lo que hacen. Con el sienten, perciben, sufren y gozan, a su modo, la vida que les tocó vivir o la que ellos eligieron no por voluntad precisamente, sino obligados por las circunstancias que les rodea.

Este concepto de carne propuesto por la fenomenología de Merleau-Ponty se ve aclarado con la ayuda del de entrelazamiento o de *quiasmo*. Primero hay que comprender «si el cuerpo es cosa entre las cosas, es en un sentido más fuerte y más profundo que ellas». En efecto, si el cuerpo se desliga *en* el mundo, como un fragmento de materia, es que se desliga *del* mundo, en el sentido en que está hecho de la misma tela ontológica: a la pertenencia *espacial* al mundo, que caracteriza a las cosas, y en consecuencia al cuerpo, hay que oponer la pertenencia *ontológica* al mundo, que caracteriza a la carne. Por lo tanto, si se aborda al cuerpo según esta pertenencia fundamental al mundo, según esta comunidad ontológica con él, se comprende que la inmersión del sentir en el cuerpo (en la carne) significa a la vez la llegada del mundo mismo a la manifestación. En la medida en que el cuerpo y el mundo son de la misma textura ontológica (a lo que alude el concepto de Carne), el devenir- cuerpo del sujeto es devenir-fenómeno del mundo. Merleau-Ponty radicaliza, pues, la dimensión de pasividad del sentir que, por intermedio del cuerpo, está inmerso en el mundo mismo. Se asiste, así, a una suerte de inversión intencional tal que el sentir del mundo (por parte del sujeto) es igualmente acceso del mundo al ser-sentido, a la fenomenalidad. Es esta relación cruzada de cuatro términos (mi sentir, mi cuerpo, el mundo, su aparecer sensible) que Merleau-Ponty tematiza con el concepto de quiasmo.

Es a través del concepto de Carne que Merleau-Ponty intenta pensar la correlación, objeto propio de la fenomenología. Ella designa la copertenencia del sujeto y del ente trascendente, la oscilación simétrica de la subjetividad en el mundo (intencionalidad) y del mundo en la fenomenalidad (reducción) En *El Problema de Ser y Tiempo* (1928) Heidegger sostiene la tesis de que:

En general el Dasein oculta en la corporeidad la posibilidad interna para la dispersión y con ello en la sexualidad. La neutralidad metafísica del hombre más internamente aislado en cuanto Dasein no es la abstracción vacía de lo óptico, un ni - ni, sino lo propiamente concreto del origen, el todavía no de la dispersión fáctica. El Dasein como fáctico (ser) cada uno entre los otros está disperso en un cuerpo y, aún con ello, entre los otros cada uno (está) dividido en una determinada genitalidad (Heidegger, 1928: 298).

4.5.4 *Las relaciones vividas .El ser-ahí y su interaccionalidad con el Otro*

El mundo del Dasein es un *mundo en común*. El estar-en es un *coestar* con los otros. El ser-en-sí intramundano de éstos es la *coexistencia*. El Dasein neutral no es el egoísta solitario, no es el individuo ópticamente aislado. Las personas que se dedican a la venta de los productos que innumerables veces se han referido, parecieran estar solos en el mundo. Su deambular por las calles y plazas de la ciudad, solos con su caja de productos colgada al cuello nos da la imagen de un sujeto aislado, absorto en sí mismo que sólo responde al llamado de los otros que le compran sus productos, sin embargo esto no es así, el egoísmo del solitario no avanza al centro de toda problemática. Sin embargo, hay que tomarlo en principio con la constitución esencial del Dasein, pertenecerse a sí mismo en su existencia. El comienzo en la neutralidad significa en verdad un originario aislamiento del hombre, pero no en un sentido fácticamente existencial, como si fuera el que filosofa el centro del mundo, sino que este es el aislamiento metafísico del hombre (Heidegger, 1928: 298). Dicho aislamiento es tan solo aparente porque los otros también están ahí, comparecen desde el *mundo* en el que el Dasein circunspectivamente ocupado se mueve por su misma esencia. Al respecto, Heidegger señala:

Frente a las “explicaciones” teóricamente elucubradas que fácilmente se nos imponen para dar cuenta del estar-ahí de los otros, será necesario atenerse firmemente al dato fenoménico ya mostrado de su comparecer en el *mundo circundante*. Este inmediato y elemental modo mundano de comparecer del Dasein es tan radical que incluso el Dasein *propio* sólo puede “encontrarse” *primariamente* a sí mismo si *deja de mirar* o simplemente aún no ve sus propias “vivencias” y el “centro de sus actos”. El Dasein se encuentra inmediatamente a “sí mismo” en lo que realiza, necesita, espera y evita en lo a la mano de su inmediato *quehacer* en el mundo circundante (Heidegger, 1927: 123-124).

Este estar-ahí con los otros que el Dasein de los vendedores manifiesta se muestra de diversos modos. Su mismidad está determinada por la otredad. Es el otro o los otros encarnados en sus familiares para quienes trabaja lo que define y determina su estar-ahí. El procurarles su cuidado a través del recurso económico que se afanan en conseguir con sus ventas es la principal motivación de su actividad en el mundo. En este sentido, más que trabajar para sí, es la busca del beneficio para ellos que quedaron allí, en la distancia, la razón de su existencia en esa condición que eligieron para trabajar. La relación que establecen con los otros, sus similares adquiere diversos matices: Entre ellos platican y cuentan sus aventuras o desventuras empleando a veces el español que dominan, o bien empleando su lengua materna. En esa relación que generalmente está definida por la amistad o por el compañerismo, no existen rivalidades, no obstante, ser ellos mismo sus propios competidores. En otros casos, esa relación no existe y la soledad acompaña su ser-ahí tal como lo expresó uno de ellos: *“Como yo no hablo su lengua, no platico con ellos”*. Respecto a la relación que sostienen con quienes no forman parte de su círculo pero que son sus clientes, la relación comunicativa se reduce a las palabras que emplean para realizar la compra-venta y casi nunca llega a constituir un diálogo. La interaccionalidad del ser-ahí se limita a estas relaciones descritas.

4.5.5 *La circunstancialidad que arroja al mundo al Dasein*

Yo soy yo y mi circunstancia.

¿Qué razones llevaron a los vendedores a elegir este modo de estar-en-el-mundo?, ¿cuáles fueron las circunstancias que los arrojó a esta condición? La principal, y en la mayoría de los casos, fue y es la circunstancia económica la razón que los llevó a elegir esta actividad como posibilidad para paliar o remediar las injustas y desigualdades condiciones que viven en sus comunidades de origen. La pobreza, la falta de oportunidades de trabajo en sus comunidades y la perspectiva de mejora que ofrece la ciudad, constituyen los elementos básicos que los trajó a ser lo que son y hacer lo que hacen. La desigualdad, la marginación y la

inequidad que caracterizan la condición humana actual son factores que han prohiado otros fenómenos como la emigración, el desempleo y su modalidad, el empleo informal. En su afán y con la esperanza de mejorar su vida y la de los suyos, los vendedores de chicles y otras golosinas, se empeñan en trabajar en la ciudad sin llegar a beneficiarse de las oportunidades que estas podrían ofrecerles para mejorar su situación de vida porque todo su tiempo lo emplean en esa actividad. En ese sentido, viven la paradoja de la exclusión aun cuando tienen a la mano otras posibilidades como la educación, la salud, la recreación, entre otras ventajas que la vida citadina ofrece. Adaptados a esa circunstancia, los vendedores parecen estar condenados a vivir dentro del mismo círculo de inequidad en que vivieron y viven sus antecesores.

4.6 *Ma-te-mas*: matemáticas vividas

A los procesos matemáticos, símbolos, jergas, mitologías, modelos de razonamientos, etc., practicados por grupos culturales identificados; inclusive clases profesionales, se les ha denominado *Etnomatemáticas*. Con este término cuya raíz proviene de la palabra *Etnomathematics*, la cual, interpretada por partes es: *Etno*: lo que se refiere a la cultura y sus raíces; *Mathema*, de la raíz griega que se usa para explicar, entendiendo el aprender, ocupándose de la realidad; y *Tics* como modificación de *tecne* que es arte, técnicas o modos. (D'Ambrosio, 1994: 232) se han construido los siguientes textos que intentan una interpretación de la forma peculiar y particular que los vendedores de dulces y otros productos que colaboraron en la investigación, realizan cotidianamente. En el siguiente capítulo de este trabajo se abunda en la descripción de esta concepción de las matemáticas que dista mucho o que se diferencia de algún modo de las formas convencionales de las matemáticas formales que se enseña y aprende en la escuela.

Por lo observado en la experiencia vivida de y con las personas que colaboraron con el trabajo, puede afirmarse que esta concepción de las matemáticas puede ayudar a interpretar las formas específicas que este grupo cultural practica como

herramienta natural que no necesariamente ha sido aprendida en la escuela y constituye su *técnica o modo* de matematizar su actividad de venta. En la interpretación de esta forma particular de hacer matemáticas de los vendedores, recuperada de los textos descriptivos de la experiencia vivida, no se alude a los mecanismos o procedimientos que los llevaron a aprender esta forma de hacer matemáticas puesto que no es el interés de un estudio de carácter fenomenológico. El interés está centrado en la descripción-interpretación de dichos procedimientos que se expresan en el hacer cotidiano de su existencia, es decir, de su ser-ahí (Dasein) como vendedores.

Desde esa perspectiva y considerando los seis universales que propone Bishop (1999) para la actividad matemática: contar, medir, localizar, diseñar, jugar y explicar, es válido considerar y aceptar que cada cultura o grupo cultural puede desarrollar un conocimiento matemático particular, distinto y fuera de lo académico y de la cultura occidental impuesta o sobrepuesta a otras culturas. Así, los temas que articulan este apartado, derivados del análisis y reflexión de la experiencia vivida son los siguientes: a. La noción de cuarto; b. Las operaciones aditivas; c. El cálculo mental; d. El uso del dinero; y, d. La clasificación y los agrupamientos. Sin que esta enumeración sea definitiva puesto que otras miradas sobre los textos que describen la experiencia vivida pueden identificar otros temas. Cabe hacer notar que la mayoría de quienes colaboraron con el trabajo, a excepción de los niños, no fueron ni están escolarizados, en ese sentido, no tienen ninguna experiencia relacionada con las matemáticas que sea resultado de su experiencia o de la influencia escolar; incluso los niños que asisten a la escuela, no logran establecer una relación entre las matemáticas que allí aprenden, con las actividades que realizan en el ahí de su condición. Sólo uno, Willy, reconoce que lo que aprende en la escuela le sirve en sus ventas y viceversa. En este sentido, la experiencia vivida que relatan o que se observa en su desempeño constituye una experiencia natural, resultado de su hacer cotidiano.

4.6.1 La noción de cuarto como unidad de medida

Los vendedores que colaboraron emplean la noción de *cuarto* al margen del concepto formal y solo como un referente de medida para la adquisición de los productos que venden. Un cuarto de dulces, un cuarto de paletas, un cuarto de chicles son expresiones de uso cotidiano que emplean para referirse a la cantidad de estos productos que pueden adquirir o que generalmente pueden vender en una jornada de trabajo. Sólo uno, Manuel que, posiblemente por su mayor experiencia o por su solvencia económica no lo hace así: *“Yo compro el chicle por caja, así me sale mejor. Una caja de chicle vale dieciocho (pesos) si lo compro por cuarto me cobran nueve pesos²⁰. Mejor compro la caja completa. La caja trae sesenta, nos da treinta, le gano doce pesos. A veces vendo una o dos. Este sale más que el amarillo (mostrando los de la marca clorets)”*.

Esta noción empleada como unidad de medida para hacer sus compras, dista mucho del concepto formal de fracción o número racional que se aprende en las aulas. Así se observó cuando se plantearon algunas interrogantes a los vendedores para indagar su experiencia al respecto.

La siguiente es una situación que se le planteó a uno de ellos para conocer las formas de operar con números racionales cuando comentó que las paletas “corazón” las compra por cuarto (un cuarto de bolsa) que equivale a diez paletas.

“Entrevistador: “Si un cuarto (1/4) son diez, ¿Cuántas paletas tiene una bolsa? Giovanni, perplejo ante la pregunta, asegura que no sabe. La misma respuesta da cuando se le pregunta si sabe cuántas paletas es $\frac{1}{2}$ o la mitad de una bolsa”.

Parece que la noción de números racionales o fracciones está totalmente fuera del conocimiento del niño, no obstante que son contenidos que se comienzan a trabajar en los primeros grados de la escuela primaria. Esta distancia que establece entre los contenidos escolares y las operaciones o nociones que pudiera

²⁰ Por la cantidad a la que hace referencia probablemente confundió un cuarto con un medio.

emplear como cotidianas en sus ventas se extiende a la multiplicación y la división.

“Si en una bolsa de paletas corazón gastas cuarenta pesos, ¿Cuánto gastas en media bolsa? Giovani permanece mucho tiempo en silencio como reflexionando la pregunta y realizando algún cálculo mental sin poder dar una respuesta a esta situación”.

Pero sabe muy bien lo que tiene que pagar por un cuarto de paletas y cuánta ganancia le puede generar. No obstante la experiencia escolar de algunos de ellos, como es el caso de Willy que cursa el 4º de primaria, el manejo formal de los números racionales respecto a su representación escrita, su lectura y sus operaciones no son de su competencia. Cuando se le presentó las siguientes cifras, aludiendo a las fracciones de dulces, paletas y chicles que compra para vender: $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{5}$, sin titubear afirmó no conocerlos ni saber como se leen. Esta situación conlleva la reflexión sobre los contenidos escolares que muchas veces se “enseñan” descontextualizados de situaciones reales y que por ello no son empleados en la vida cotidiana por las personas. Para confirmar esta situación e indagar la experiencia de vida que el niño tiene con estos productos culturales, se le planteó la siguiente situación:

Si un cuarto de bolsa de paletas son diez paletas ¿Cuántas paletas son media (1/2) bolsa? Sin mayor reflexión, Willy respondió que cinco. Atendiendo más a la mitad de las diez que forman el cuarto. Pero, cuando se le presentó de otra manera el problema para evitar esa primera interpretación, Willy sostuvo su respuesta. “Son cinco”.

Esta dificultad para operar con números fraccionarios queda demostrada cuando no logran deducir el total de elementos que contiene un entero bien señalado por con la siguiente expresión:

Entrevistador: ¿En media bolsa, cuántas paletas habrá?
Willy: No sé cuántas paletas tiene una bolsa

En otra situación similar, se le plantó a Willy lo siguiente: Si $\frac{1}{4}$ de bolsa de paletas vale ocho pesos. ¿Cuánto vale la bolsa completa? El niño sin dudarlo y después de un cálculo mental que hace rápidamente, contesta: Treinta y dos.

Entrevistador: ¿Cómo le hiciste para saber?

Willy: sumando.
Entrevistador: ¿Qué sumaste?
Willy: Las paletas.

En una franca confusión entre paletas y pesos o probablemente porque, en este caso, el costo de una paleta equivale a un peso.

El uso natural que los vendedores hacen del *cuarto*, no como fracción propiamente dicha, sino como unidad de medida, es una muestra de la forma particular y peculiar que tienen de matematizar su actividad, independientemente del conocimiento formal de esta disciplina.

4.6.2 Operaciones aditivas

Entre las operaciones aditivas (suma y resta) que los vendedores emplean, la primera es la que mayormente utilizan en sus transacciones de compra-venta. No obstante, la forma en que emplean esta operación no corresponde al proceso formal que las matemáticas escolarizadas enseñan, es decir, los vendedores hacen sus operaciones de suma de una manera informal y mediante una relación biunívoca entre cada uno de los elementos sumados y su resultado. Como si en el plano mental dibujaran una tabla de relaciones en las que si un cigarro, por ejemplo, vale tres pesos, dos cigarros son seis pesos; tres son nueve y así, sucesivamente hasta que llega un momento en que esta forma de operar les resulta inapropiada porque no siempre tienen un manejo y conocimiento mayor de los números. Afortunadamente para ellos, las ventas que generalmente hacen, no van más allá de tres o cuatro piezas de un mismo producto por lo que esa estrategia les es de mucha utilidad. Un ejemplo de esta situación es la siguiente:

Dulces Lucas.

Entrevistador: ¿Cuántos dulces Lucas tienes en tu cajita?

Giovani: siete.

E: ¿Cuánto cuesta cada uno?

Giovanni: cinco.

E: Si cada Lucas vale cinco pesos, ¿Cuánto dinero es por todos?

Giovani: (Después de hacer el procedimiento de sumar de cinco en cinco siete veces, apoyado con los dedos de sus manos) afirma: Treinta y cinco..

*E: Y si tuvieras veintiún Lucas?- Tratando de cuestionar al niño sobre lo inapropiado de su estrategia de suma y llevarlo a la necesidad de usar la multiplicación - ¿Sabes que lo puedes resolver con una multiplicación?
Giovani: No.*

Otra dificultad la presentan cuando tienen la necesidad de “hacer la cuenta” de más de tres o cuatro productos vendidos, un ejemplo lo proporcionó Nicolás cuando se le pidió (en una situación de venta simulada) que dijera cuánto era el total de la venta de tres paletas “corazón” que valen dos pesos cada una; dos bolsas de cacahuates de cinco pesos y tres paquetes de chicles “Extra Care” con valor de diez pesos cada una. La situación, que involucra varias operaciones de suma para obtener el valor de cada producto, más las suma de esos resultados le ocasionaron respuestas incorrectas que fluctuaron entre 54, 45 hasta lograr expresar la cantidad correcta (46). No tuvo mayores dificultades cuando se le preguntó cuánto tendría que dar de cambio si se le pagaba con un billete de cien pesos que resolvió también empleando la suma: “47...48, 49, 50 más 50, cien”.

Con la suma operada de la forma descrita, los vendedores resuelven las situaciones que se le presenta sin necesidad de tener que hacer la representación escrita de dicha operación ya que no todos conocen el algoritmo convencional de esta operación. El uso de la calculadora tampoco lo advierten como necesaria pues la práctica misma les ha proporcionado la habilidad para sumar y, mediante esta misma operación dar el cambio cuando la situación lo amerita. La resta y las operaciones multiplicativas (multiplicación y división definitivamente no las necesitan ni utilizan en sus estar-ahí como vendedores).

4.6.3 El cálculo mental

La habilidad que da la práctica cotidiana al enfrentar las situaciones que viven durante el desempeño de su actividad ha generado que la capacidad para realizar cálculos mentales esté ampliamente desarrollada. Ante la carencia que tienen en el dominio del sistema de numeración y de las operaciones con números convencionales, las personas que venden tienen en esta habilidad matemática su

principal fortaleza. El cálculo mental se define como la capacidad que desarrollan los seres humanos para realizar operaciones matemáticas utilizando únicamente el cerebro o “la mente” como señaló uno de ellos sin el empleo de otros instrumentos. El uso de alguna parte del cuerpo como los dedos de las manos también puede considerarse como parte de esta habilidad. Algunas de las situaciones recuperadas de la experiencia vivida que muestran esta habilidad son las siguientes:

Entrevistador: ¿Cuánto cuesta una paleta “corazón”?

Giovani: Dos pesos

Entrevistador: Si te compro cinco paletas. ¿Cuánto te debo pagar?

Como no es común para él, la venta de cinco paletas a la vez, Giovani recurre a la forma particular de apoyarse con los dedos de sus manos que tiene semicultas debajo de su caja y, después de un momento de hacer sus cuentas dice, seguro de sí mismo que diez pesos.

Cuándo se le inquiriere explique cómo le hizo para saber, inmediatamente responde que “con la mente”. Sin embargo al continuar insistiendo con la pregunta termina por reconocer que con sus manos pero sin explicar el procedimiento. Después de continuar el interrogatorio señala, utilizando los dedos de sus manos que utiliza un procedimiento de adición de dos en dos: “dos, cuatro, seis, ocho...diez”. No obstante, al complejizar la situación cuando se le pide que diga cuánto sería el costo de 22 paletas, afirma no saber cuánto es, aunque se le aconseja utilizar el mismo procedimiento anterior. La estrategia de sumar reiteradamente la misma cantidad hasta encontrar el valor de lo comprado le es útil con pocos elementos.

La habilidad de utilizar el cálculo mental como herramienta para resolver, con la premura del tiempo que les da el vender en situaciones más complejas, la demuestra la siguiente situación observada en el cruce de una avenida densamente transitada a cierta hora “pico” del día:

...El propio conductor toma, otra vez con premura, dos cigarrillos de la marca Marlboro y tres cajitas de goma de mascar al tiempo que le entrega una moneda de diez pesos para que se cobre. Rápidamente también, el muchacho observa los productos que el conductor tomó, hace mentalmente su cuenta y con la misma urgencia que amerita el tráfico de vehículos y la luz del semáforo, toma una monedas y da el cambio a conductor quien lo recibe al mismo tiempo que se pone en marcha para continuar su viaje.

Es con la repetición constante y permanente del uso del cálculo mental como los vendedores desarrollan esta habilidad hasta tenerla casi como un automatismo que forma parte de sus ser-ahí, ante las situaciones que viven en el día a día de su estar-en-el-mundo como vendedores. Durante una plática con Manuel y al plantearle lo siguiente pudo apreciarse esta habilidad: “... *¿cuánto cobrarías por la venta de seis cigarrillos?, inmediata y no mecánicamente dice que dieciocho pesos, en una clara operación mental de multiplicar 6X3 que se advierte en su rostro.*

4.6.4 Manejo del dinero

En general, el uso de este útil que tienen a la mano en su estar por el mundo y que constituye el elemento principal que buscan incrementar como resultado de sus ventas, se convierte en la destreza que más desarrollan mediante estrategias que ellos mismos van construyendo para no perder un solo peso de sus ventas. El caso más significativo en el uso y manejo del dinero que pudo derivarse del contacto con ellos es el que muestra María. Al reconocer ella misma que nunca fue a la escuela, que desconoce los números y que no puede contar más allá del diez, ella señala con cierto orgullo cuando dice que: “*No sé contar pero el dinero si lo conozco y lo puedo usar: diez, veinte, cincuenta, cien, doscientos, quinientos...eso si lo puedo usar*” porque cuenta que trabajó como vendedora en una tienda, aunque “*como allí, otro cobra, no me costaba despachar, menudeo y mayoreo...*” Para asegurarse de no confundirse con las monedas mexicanas (allá en su tierra de origen la moneda es el Quetzal) María las guarda en bolsitas separadas según su valor (50 centavos, las de uno, dos, cinco y diez pesos) pero, sobre todo confía en la honestidad de sus clientes, como ella llama a quienes le compran que, asegura, no abusan de su condición, cuando de cobrar o dar el cambio se trata: “*En eso si no me equivoco...se cuánto es*”.- afirma-. “*Lo bueno aquí es que la gente es muy honrada, no te roban y pagan lo que es*”.

Aunque las cantidades de dinero que manejan en sus compras y ventas que realizan son fácilmente operables, los vendedores también tienen nociones de otras cantidades más grandes pero, que éstas solo se manejan en negocios o

establecimientos o comercio mayor. "... estas cantidades solo se usan en los bancos o en las tiendas grandes" señaló uno de ellos.

4.6.5 Clasificación y agrupamientos

La "cangurera" es una cajita hecha de madera especialmente para que los vendedores acomoden sus productos. Como en general venden una diversidad de estos, que incluye paletas de distintos sabores y marcas comerciales, gomas de mascar en distintas presentaciones, marcas y sabores; caramelos y cigarrillos diversos, el orden y su clasificación constituyen dos condiciones que los vendedores han podido desarrollar con mucha destreza. En algunos como el caso de Nicolás, esta habilidad es notoria porque se advierte una gran capacidad de organización en su caja de productos. En otros, aunque cada objeto tiene un lugar, no se manifiesta esta pulcritud. El caso que denota María respecto a la clasificación de las monedas también es una evidencia de esta capacidad de organización orden y clasificación necesarias para facilitarse su existencia.

Su actividad como vendedores ha requerido que esta capacidad matemática esté desarrollada ampliamente por varias situaciones: una de ellas tiene que ver con la capacidad que tienen para sustituir los productos que van saliendo día a día. Cuánto de cada producto deben comprar para la venta de la jornada. Cómo es más conveniente para ellos adquirirlos. Cómo deben organizar el dinero que recolectan todos los días. Cuánto de este dinero deben emplear para renovar su mercancía. Cuánto para sufragar los gastos personales (alimentación, hospedaje, etc.) y cuánto para engrosar la ganancia que deben llevar a su familia cuando los visitan. Toda esta actividad matemática que no es apreciable a simple vista, denota la capacidad matemáticas que las vendedoras y vendedores tienen que realizar, independientemente de que tengan o no conocimientos formales de esta disciplina. A esta capacidad de hacer matemáticas inherente a su condición es la que se reconoce como etnomatemáticas y que constituye un referente que debería tenerse muy en cuenta por los sistemas educativos mundiales porque, al fin de cuentas, son las matemáticas del mundo de la vida de la gente.

Capítulo V

Etnomatemáticas: matemáticas de los vendedores ambulantes, una interpretación conceptual

El siguiente capítulo representa el riesgo tomado a nivel personal, pues en su contenido se tiende el puente que une por un lado el interés que como investigadora se tiene por las matemáticas producto de las experiencias negativas que se tengo en mi vida como estudiante y aquellas positivas que me han dejado mis años de docente durante los cuales me he percatado del impacto que en el aprendizaje tiene el cómo se concibe y percibe a las matemáticas y por ende el cómo se enseñan, así como el fracaso que los alumnos tienen en el ámbito escolar con esta disciplina y el éxito que se observa de las mismas en el contexto de la vida diaria como en el caso de los niños vendedores ambulantes. Todo este cúmulo de experiencias se acompaña de los referentes teóricos y conceptuales que aportan diferentes autores con sus teorías y estudios. En la otra orilla está lo hallado a través de la fenomenología en el caso concreto de los vendedores ambulantes de las calles de Tapachula, Chiapas. A estas riveras considero las una la etnomatemática; puesto que presenta una forma distinta de concebir a las matemáticas dentro de la que caben muy bien las matemáticas que hacen los vendedores ambulantes.

La etnomatemática implica también una postura epistemológica que descansa en la fenomenología. Es decir se asume a las investigaciones en Etnomatemáticas como fenomenológicas y a esta investigación fenomenológica – hermenéutica como un aporte a la etnomatemática.

5.1 Una crítica a la matemática escolar

Cuando un niño resuelve en la calle un problema con números usando sus propios métodos, pero que son métodos compartidos por otros niños y adultos, estamos ante un fenómeno que incluye a las matemáticas, debido al contenido del

problema; a la psicología porque ciertamente el niño razonó, y a la educación porque queremos saber cómo aprendió a resolver problemas de esa manera. (...) las matemáticas que efectúa un sujeto no son independientes de su pensamiento por cuanto lo produce, pero puede llegar a ser cristalizada y volverse parte de una ciencia, la matemática, que se enseña en la escuela y se aprende dentro y fuera de ella (Carragher T., Carragher D. y Schielmann, 1988:11).

En la cultura dominante, que en nuestro contexto se reproduce en la escuela, definida como el espacio socialmente construido para adquirir, transmitir y preservar los patrones culturales establecidos en una sociedad, las matemáticas se conciben de una cierta manera que constituye el modelo válido y hegemónico que debe adquirir todo individuo que se considera forma parte de dicha cultura.

En la educación formal el conocimiento matemático está concentrado de una forma específica y sistemática. Persiste la idea de que se aprende a través de recibir informaciones por lo cual la repetición, memorización y ejercitación de algoritmos y un manejo mecanizado de conceptos carentes de significado han caracterizado las condiciones escolares en las que se desarrolla la enseñanza de las matemáticas. Los currículos y los métodos de enseñanza de las matemáticas han sido inspirados y diseñados bajo la idea y la estructura de unas matemáticas formales, apoyada por métodos didácticos basados en la memoria y la algoritmia. Son muy pocas o nulas las ocasiones en que se utiliza el acercamiento o la demostración informal que los alumnos pudieran haber realizado; por el contrario se comienza por formalizar un concepto.

La visión más extendida entre los docentes que enseñan matemáticas es la que asume que los conceptos y procedimientos matemáticos son entidades preelaboradas que solo deben comunicarse/enseñarse a los alumnos. Se olvida que estos conceptos y procedimientos deben ser construidos por los estudiantes y constituirse en herramientas capaces de ser utilizadas en varias y diversas situaciones de la vida. Para:

Desde el punto de vista racional, las matemáticas son una disciplina en la cual las conclusiones se obtienen a partir de premisas claramente definidas y de procedimientos rigurosos (...) la construcción y comprensión de modelos

,matemáticos poco o nada tienen que ver con los procedimientos de la vida diaria y solamente serían conocidos a través de la instrucción escolar formal (Schliemann,1991: 91).

Aunque esta visión dominante en el contexto escolar está cambiando paulatinamente, para Block (1993) estos cambios dependen, en mucho, del concepto de matemáticas que se asume. Si se la entiende solo como un cuerpo de conocimientos definidos formalmente o si se la entiende como una capacidad, una manera de actuar, de proceder, de pensar, de generar y de crear procesos no canónicos para resolver problemas. En el devenir de la Educación Matemática han emergido otras formas de concebir la actividad matemática con un sentido más amplio. No restringido a las matemáticas formales escolares que conocemos. Concepciones que coinciden en que ésta es una actividad humana y como tal, depende de una gran variedad de condiciones de orden cultural, histórica e institucional.

5.2 Matemática formal vs matemática informal

En su obra "*En la vida diez, en la escuela cero*", Teresinha y David Carraher junto con Schliemann (1991) sostienen que las matemáticas no son solo una ciencia *per se* sino, además y sobretodo, una actividad humana. En este nivel, el trabajo matemático no sigue las leyes de la lógica deductiva desde las que las matemáticas se formalizan. Sostienen que el aprendizaje de las matemáticas en el aula debiera ser un momento de interacción entre las matemáticas formales, organizadas por la comunidad científica y las matemáticas como actividad humana. ¿De qué sirve una matemática que, aunque se aprenda bien en la escuela no ayude a las personas a resolver los problemas de la vida?, es decir, ¿qué sentido tendría que en la escuela diez y en la vida cero?; o al revés, por la tendencia a enseñar una matemática sin sentido para quien lo aprende. Al respecto los autores citados sostienen que:

Como actividad humana las matemáticas son una forma particular de organizar los objetos y los acontecimientos en el mundo. Podemos establecer relaciones entre los objetos de nuestro conocimiento, contarlos, medirlos, dividirlos, etc., y

verificar los resultados de las diferentes formas de organización que escogemos para nuestras actividades (Carraher T., Carraher D. y Schielmann 1991: 13).

A continuación se recupera un fragmento del texto referido: *En la vida diez, en la escuela cero*, donde se da cuenta de este hecho:

Si tuviéramos ante nosotros la tarea de distribuir iguales cantidades de frijoles obtenidos después de una recolección entre 30 familias, podemos contar grano por grano, dividir el número de granos entre 30 y después contar para cada familia el número de granos que le corresponde. Pero al ir a ejecutar esa tarea descubrimos enseguida que esta solución es absurda aunque sea una solución matemáticamente correcta. La organización de esa actividad requiere un camino más eficiente. Podemos llenar una lata de frijoles para cada familia, distribuir varias latas hasta que no se pueda hacer una distribución equitativa con latas de ese tamaño entonces cambiarlas por latas menores para la división final. Disponer la división de una cantidad en partes iguales es una actividad matemática, que implica conceptos matemáticos; pero no es totalmente idéntica a las matemáticas: hay aquí un proceso de decisión que está relacionado con lo que se desea conseguir. El cálculo de los granos es un proceso perfectamente correcto desde el punto de vista matemático pero inapropiado desde el punto de vista de lo que se desea realizar. Medir con latas no es un proceso aceptado en la escuela, pero representa una solución adecuada que supone los mismos conceptos matemáticos utilizados si hablásemos de litros...(Carraher T., Carraher D. y Schielmann 1991: 19).

Una visión diferente a la racional antes expuesta es por un grupo de autores que desde su disciplina enfocan el problema de la naturaleza del conocimiento matemático, pero que comparten la premisa de que este es resultado tanto de la experiencia como de la reflexión, entre estos se encuentran autores como el educador D'Ambrosio (1986), psicólogos como Piaget (1965), o filósofos como Kitcher (1984).

Se cree entonces, que existe un conocimiento (matemático) que no se ha desarrollado en la escuela. Esto lleva a pensar que, si la matemática solo se aprende en esos espacios diseñados con el fin de enseñar y aprender o si son de alguna utilidad las estrategias *mentales* que las personas utilizan en su cotidianidad laboral para resolver problemas que tienen que ver, de alguna manera, con el conocimiento matemático. De ser así, ¿qué situaciones les permite a las personas hacer y aplicar matemáticas fuera del contexto escolar?, ¿qué

características poseen esas formas particulares de hacer matemáticas?, ¿en qué se distinguen esas formas particulares de hacer matemáticas de las matemáticas que todos conocemos?, ¿son válidas y legítimas esas formas de hacer matemáticas?

De acuerdo con Carraher y Schielmann (1985) las matemáticas se pueden dar en diferentes estados y momentos. Por lo general no necesitan de un espacio unificado como el aula o el laboratorio para darse, formarse y aplicarse. Argumentan que las matemáticas no se dan únicamente en la escuela; aun cuando pueden darse en lugares que tienen un estado definido, es decir, formales, también lo hacen en cualquier momento circunstancial de la actividad diaria en cuyo caso son informales. Declaran además, que las matemáticas son hoy tanto una ciencia como una habilidad necesaria para la vida. Las situaciones presentadas en los ambientes cotidianos de personas que crecen en el medio laboral son generalmente problemas matemáticos, Esto hace que las matemáticas elementales sean hoy, una habilidad necesaria para la supervivencia. En las actividades diarias, desde niños, las personas resuelven innumerables problemas y en realidad aprenden mucho en estas situaciones; aun cuando fracasen en la escuela. Entonces ¿por qué esta diferencia entre las matemáticas como habilidad de supervivencia y las matemáticas de la escuela?

En este mismo sentido se encuentran investigaciones como las realizadas por Fuenlabrada y Ferreiro "*Concepciones matemáticas en adultos no alfabetizados*" (1987) y Block "*La matemática expulsada de la escuela*" (1993) que exponen la capacidad para resolver problemas de personas con nula experiencia escolar y la incapacidad en el mismo rubro de alumnos egresados de la primaria. Estos estudios coinciden al establecer el fracaso de la escuela al enseñar estos contenidos. Fracaso que no es generalizable a todos los alumnos, por supuesto.

Diferentes estudios antropológicos y psicológicos han determinado que las experiencias en la vida diaria, fuera de la escuela proporcionan oportunidades par el aprendizaje de las matemáticas , por lo menos en la aritmética, y con base en lo

hallado a través de la experiencia con los vendedores ambulantes en este estudio, se puede decir que esta experiencia cotidiana más que ayudar en el aprendizaje los ha llevado a desarrollar una matemática propia.

Por su parte, Mariño (1939) realizó un estudio en Colombia, en el que analizó diferentes grupos organizados de trabajadores del campo. En ese estudio identificó que para cada población existen diversas estrategias para realizar la diversidad de cálculos aritméticos, geométricos y métricos, los cuales en ocasiones se podían comparar con algunas estructuras establecidas desde la historia. A pesar de que el estudio trató de formalizar las estrategias de los adultos del sector popular, su trabajo investigativo comprendió que los adultos de este sector, desarrollan una lógica muy diferente a la influida por la educación escolar. Estos y muchos más antecedentes, dan prueba de que las matemáticas son parte de la sociedad en sus prácticas cotidianas y no solamente una materia dentro de un aula de clase. Sin embargo, surge la interrogante en el sentido de que si las concepciones de las matemáticas de cada persona, varían o no, según la influencia del contexto. Para autores como Carraher T, Carraher D. y Schliemann (1991):

En la escuela las matemáticas son una ciencia ,que enseña en un momento definido alguien con mayor competencia. En la vida, las matemáticas son parte de la actividad de un sujeto que compra, vende, mide y encarga piezas de madera, que construye paredes y que hace cálculos de ángulos (Carraher T, Carraher D. y Schliemann ,1991:19).

Se requiere entonces, de una distinta forma de concebir las matemáticas y el conocimiento matemático para escaparnos del modelo universal-occidental de origen centroeuropeo que se ha extendido como único, válido, universal y hegemónico por todo el mundo. Esta nueva concepción de las matemáticas, o mejor dicho de las distintas *matemáticas* o maneras de hacerla, contribuiría sin duda, a enriquecer la experiencia escolar de alumnos y maestros. Investigar las formas de razonamiento (matemático) distintas a las escolares para saber cómo son, qué características tienen, cómo se enfrentan las personas en las distintas

situaciones que surgen en su vida cotidiana, principalmente laboral, cómo aplican y generan procesos y procedimientos matemáticos para resolver problemas que surgen en las diversas situaciones de su existencia. Para saber desde qué perspectiva pueden validarse y legitimarse estas *otras formas* de hacer matemáticas propias de la gente.

Una visión diferente del aprendizaje en general, y de las matemáticas, incluidas: la aproximación sociocultural, sostiene que los procesos mentales humanos poseen una relación esencial con los escenarios culturales, históricos e institucionales. Bajo esa perspectiva, para Alberti y Gorgorio (2006) en matemáticas los axiomas y teoremas no constituyen el punto de partida sino el punto final de un proceso. Citando a Ernest (1991) asumen que las matemáticas son una construcción social y un producto cultural de naturaleza empírica. Las teorías socioculturales surgen precisamente del énfasis en una concepción del conocimiento matemático entendida como proceso social y cultural (Lerman, 2006). Históricamente, estas teorías han ido acompañadas del auge del constructivismo social (Ernest, 1998) por delante de los posicionamientos más psicológicos y cognitivos donde el conocimiento matemático es, sobre todo, visto como un producto mental e individual. Carraher T, Carraher D. y Schliemann (1991): .Afirma Ernest:

La tesis del constructivismo social es que el conocimiento objetivo de las matemáticas existe en y a través de la naturaleza social de la acción humana, reglas e interacción, sostenido por el conocimiento matemático subjetivo de los individuos (y el lenguaje y la vida social) y que necesita constante re-creación (Ernest, 1991: 83).

Planas, por su parte, (2010) apunta que es un error considerar como incompatibles los enfoques socioculturales y los cognitivos y argumenta que ambos se complementan puesto que:

Por una parte, no tiene sentido pensar la actividad matemática en el contexto único de la persona que la realiza sin ubicar esta persona en un contexto amplio de influencias históricas, sociales y culturales que explican en parte sus acciones y el uso de ciertos mediadores (formas de razonamiento, artefactos físicos y culturales, modos de comunicación, etc.). Por otra parte, tampoco tiene sentido pensar la actividad matemática únicamente ambientada en el entorno sociocultural, histórico

y político sin atender a las particularidades cognitivas de las personas involucradas en dicha actividad (Planas, 2010: 166).

Para Bishop (1999) la actividad matemática implica seis universales: contar, medir, localizar, diseñar, jugar y explicar, desde la perspectiva arriba expuesta es válido considerar y aceptar que cada cultura o grupo cultural puede desarrollar un conocimiento matemático particular, distinto y fuera de lo académico, que es un producto social y cultural además de cognitivo, alejada de lo impuesto por la cultura occidental sobrepuesta a otras culturas. Esto conduce a una nueva manera de concebirla generada y sostenida por algunos estudiosos de esta actividad que han denominado, acertadamente como *etnomatemáticas*. La etnomatemáticas se destaca como una de las corrientes dentro de las teorías socioculturales que plantea la recuperación o rescate de estas distintas y diversas maneras de *matematizar* el mundo y la realidad.

5.3 Etnomatemáticas

La etnomatemática nace como respuesta a la imposibilidad de las matemáticas y la antropología de explicar las prácticas matemáticas de grupos sociales bien diferenciados, cada una por su lado. Es decir, las matemáticas con su metodología de investigación no logran capturar los aspectos socioculturales que circundan el desarrollo matemático de las personas. Por otro lado, a la antropología aunque es una disciplina estudiosa de la cultura, su falta de formación matemática le impide “ver” los conceptos matemáticos que circulan en la cotidianidad de las comunidades. El profesor de matemáticas e investigador en etnomatemática Ubiratan define la etnomatemática como

“la matemática que se practica entre grupos culturales identificables, tales como sociedades de tribus nacionales, grupos laborales, niños de cierto rango de edades, clases profesionales, entre otros” (D’ Ambrosio, 1994: 16).

Mucho antes que a los estudios que relacionan matemáticas y antropología cultural se les conociera como etnomatemáticas en el mundo, en Colombia se venían adelantando trabajos que tenían que ver con los saberes matemáticos de

personas iletradas, con la geometría implícita en la ornamentación de la cerámica de las culturas ancestrales de ese país, y el mito y su relación con las matemáticas.

El término *Etnomatemática* fue ideado primero por el doctor Ubiratan D' Ambrosio (1996), matemático y educador brasileño, quien uso el término para referirse a los *procesos matemáticos, símbolos, jergas, mitologías, modelos de razonamientos, etc., practicados por grupos culturales identificados; inclusive clases profesionales*. Principalmente se utilizó en comunidades étnicas. Sin embargo, hoy en día es aceptada como cualquier tipo de matemática en una comunidad particular.

La Etnomatemática se refiere a la producción, organización intelectual, social y a la difusión de diferentes maneras, estilos, modos de explicar, conocer el ambiente natural y social. En palabras de Ambrosio:

[...] llamaremos etnomatemáticas a las matemáticas practicadas por grupos culturales identificables tales como sociedades tribales nacionales, grupos de trabajo, niños de una cierta edad, clases profesionales y así sucesivamente. Su identidad depende en gran medida de los focos de interés y de ciertos códigos y jergas no pertenecientes al reino de las matemáticas académicas (D'Ambrosio 1985: 16).

Alberti (2007) por su parte, declara que las Etnomatemáticas son el estudio que toma en consideración las culturas en las que surge la matemática. Dado que algunas actividades humanas requieren de matemáticas, actividades como la arquitectura, el tejido, la costura, la agricultura, la ornamentación, las prácticas religiosas y espirituales, y, por supuesto, las comerciales van a tener sus propias peculiaridades en razón del grupo cultural que la práctica y del contexto histórico-social y natural en el que se desenvuelven. Lo anterior se complementa con la idea de D'Ambrosio que sustenta que:

Etnomatemáticas supone un tratamiento del conocimiento Matemático de modo bastante particular, es decir, un conocimiento visto como una producción socio-cultural y como tal, plausible de ser construido, re-construido y apropiado para la resolución de problemas y el mejoramiento de la calidad de vida del ser humano en situación (D'Ambrosio ,1994: 24).

La Etnomatemática es una de las aproximaciones teóricas que estudia las distintas formas culturales de construcción y uso de herramientas matemáticas empleadas por los integrantes de un grupo cultural específico. Mediante esta construcción teórica, se reconocen las prácticas empíricas que llegaron a ser teorizadas formando conceptos y prácticas matemáticas en un marco cultural y antropológico específico; dando legitimidad y reconocimiento a las técnicas que se usan para *matematizar* el medio ambiente.

Para mejor comprender el significado del término etnomatemáticas D'Ambrosio menciona:

Etnomatemática proviene de la palabra Etnomathematics, la cual, interpretada por partes es: Etno: lo que se refiere a la cultura y sus raíces Mathema, de la raíz griega que se usa para explicar, entendiendo el aprender, ocupándose de la realidad. Y Tics es una modificación de tecne que es para artes, las técnicas o modos. (D'Ambrosio, 1994 : 232) (El subrayado es mío).

Con esta aportación, se pueden recuperar los modos distintos de explicar y de hacer frente a la realidad en diversos ajustes culturales y ambientales. Y proporciona una perspectiva múltiple en la que se elabora el estudio de las matemáticas que desarrollan grupos culturales identificados.

La Etnomatemática toma su motivación para desarrollarse como campo de conocimientos específico, de una problemática propia de las matemáticas: Hablar de la universalidad de ésta disciplina, es decir, una disciplina que puede ser desarrollada por diversos grupos humanos y que no sea exclusiva de “mentes desarrolladas”. Para explicar esto Muñoz (1988) cita lo siguiente:

Según Herodoto, la geometría habría nacido en Egipto a causa de la necesidad de medir la tierra y distribuirla en sus propietarios después de las periódicas inundaciones del Nilo. Según otras tradiciones, la astronomía habría surgido entre los babilonios y la aritmética también en Egipto. Pero los babilonios cultivaban la astronomía como consecuencia de sus creencias astrológicas, o sea a fin de poder predecir el destino de los hombres; y la geometría y la aritmética conservaron entre los egipcios su carácter práctico, completamente distinto del especulativo y

científico de que estas doctrinas se revistieron los griegos. Fueron los griegos que le dieron el corte teórico que ahora conocemos y estudiamos. Según Platón las matemáticas se podían clasificar en las matemáticas para los estudiantes y las matemáticas prácticas para trabajadores manuales (Muñoz, 1988: 13).

La etnomatemáticas estudia prácticas de naturaleza científica y matemática, tales como clasificar, contar, medir, ordenar, inferir y calcular que se realizan en diversos entornos culturales. Se adquieren, se desarrollan y se transmiten a través de las generaciones apareciendo, en su forma estructural, como la forma más temprana del conocimiento. Para Covián:

La Etnomatemáticas reconoce prácticas específicas en grupos específicos que se realizan matemáticamente en su ambiente cultural o extraescolar contando, midiendo, solucionando problemas y dibujando conclusiones, usando las artes o técnicas para explicar, entendiendo, haciendo frente a su ambiente (mathema) que han aprendido en su ajuste cultural (etno) que han adquirido de sus antepasados (Covián ,2010: 47).

Estos comportamientos se han identificado en diversos campos ya que desarrollan su propia jerga; incluso, códigos y símbolos especiales, relajan o modifican convenientemente reglas para satisfacer su trabajo y generan, organizan e incluso transmiten estas matemáticas. La Etnomatemáticas es “el estudio de la generación, organización, transmisión y difusión del uso de estas jergas, de los códigos, de estilos de razonamiento, de las prácticas, resultados y métodos” (D’Ambrosio, 1994:237).

Las investigaciones que abordan como marco la Etnomatemática, reconocen que esta es para su naturaleza multidisciplinaria, ya que logra integrar dentro de su estudio a la historia, la psicología y la antropología para lograr el tratamiento adecuado de las culturas y de los grupos. Por la problemática que aborda, trata de descubrir las prácticas comunes que se encuentran en las culturas y grupos así como reconocer las técnicas, maneras y formas de hacer la matemática por parte de ellos. Para aclarar el concepto, D’Ambrosio señala:

At this moment, it is important to clarify that my view of ethnomathematics should not be confused with ethnic-mathematics, as it is understood by many. This is the reason why I insist in using Program Ethnomathematics. This program tries to explain mathematics, as it tries to explain religion, culinary, dressing, football and several other practical and abstract manifestations of the human species. Of course, the Program Ethnomathematics was initially inspired by recognizing ideas and ways of doing that reminds us of Western mathematics. What we call mathematics in the academia is a Western construct. Although dealing with space, time, classifying, comparing, which are proper to the human species, the codes and techniques to express and communicate the reflections on these behaviors is undeniably contextual. I got an insight into this general approach while visiting other cultural environments, during my work in Africa, in practically all the countries of continental America and the Caribbean, and in some European environments. Later, I tried to understand the situation in Asia and Oceania, although with no field work. Thus came my approach to Cultural Anthropology (curiously, my first book on Ethnomathematics was placed by the publishers in a collection of Anthropology).(D'Ambrosio, s.f.).

5.4 ¿Etnomatemática en (de) los vendedores ambulantes?

Como se ha dicho anteriormente todo grupo tiene conocimientos etnomatemáticos como parte de la cultura y cosmovisión que le ayuda a vivir y actuar en el medio donde habita, este es el caso de los vendedores ambulantes; en el mundo de vida , en sus experiencias de vida cotidianas tienen una manera de contar, organizar, clasificar, medir el tiempo y de explicar cosas.

¿Qué rasgos identitarios pueden definirse de las formas específicas que las personas dedicadas a esta actividad hacen de las matemáticas?, ¿estas formas o maneras de hacer matemáticas, pueden ser descritas como etnomatemática?, ¿en qué sentido es una forma (Tics) propia de ese grupo cultural (Etno) que se traduce en una manera de explicar, hacer matemáticas (Mathema)? De los relatos descritos en el capítulo cuatro de este trabajo y hechos textos tematizados en el anterior, en los que se manifiestan las experiencias vividas de quienes colaboraron con la investigación, se pueden derivar, después de un intento de interpretación de dichas manifestaciones, que existe una forma particular de hacer matemáticas que este grupo cultural de personas en el mundo hacen y tienen como herramientas que les permite resolver, a su modo, las situaciones que enfrentan en el cotidiano vivir en calles y plazas de la ciudad vendiendo sus productos.

Ellos, como se ha hecho de manifiesto, también usan el cálculo “mental”. Practican las operaciones de adición (la suma como herramienta privilegiada). Emplean la noción de “cuarto” no precisamente como fracción, sino como unidad de medida. Hacen arreglos (organización y clasificación) de su mercancía. Tienen sus propias estrategias para el uso e intercambio de dinero “el cambio” y, en conclusión mantienen una relación viva con las matemáticas. Algo que podría denominarse “matemáticas de la calle” en contraposición a unas matemáticas escolares.

Consideraciones generales

Una vez desvelado o desocultado, de algún modo, el ser-ahí de las personas que dedican su tiempo a la venta ambulante de chicles, cigarros y demás golosinas en la ciudad. Mostración que ha sido posible mediante los textos descriptivos e interpretativos de la experiencia vivida contenidos en este trabajo, habrá que reconocer, como sostenía el propio Heidegger, que no hay palabras ni gramática suficientes para describir la complejidad del ser-ahí de cada persona. El análisis del *Dasein* de los vendedores que se ha realizado en este trabajo, revela y confirma, en primer lugar que, llegar a la comprensión del ser es una tarea compleja, jamás acabada. Y que es, sólo a partir del modo de ser del *Dasein* en su existencia fáctica como puede llegarse a dicha comprensión.

Siguiendo a Heidegger, en una de sus tesis: “Para el ente que es tema de la analítica no se eligió el título “hombre” sino el título neutro “el *Dasein*”. Con el que se designa el ente para el que su propia manera de ser en un sentido especial no resulta indiferente” (Heidegger, 1928). Bajo esta perspectiva, fenomenología y hermenéutica, entendidas como ciencias humanas centradas en la búsqueda de la interpretación de los aspectos significativos de la vida humana fueron los referentes desde donde fue posible la concreción de este trabajo. Los desaciertos, limitaciones, insuficiencias y deficiencias que lo acompañan son atribuibles a la novatés como investigadora en este campo del conocimiento, del cual es una primera aproximación que enriquece el marco referencial y que enseña que para mirar el mundo hay otras ventanas que muestran nuevos horizontes.

El objeto de estudio que alude el título del trabajo y que está centrado en las formas particulares que los vendedores tienen de hacer matemáticas o de matematizar su actividad, fue llevando la investigación hacia otros componentes del ser-ahí de las personas que colaboraron en el estudio como una condición necesaria que el acercamiento con ellos dio como posibilidad. La observación de

cerca, las entrevistas, que más que eso resultaron un platicar con ellos sobre lo que son, lo que hacen y lo que esperan ser, no cambio la perspectiva sino que ofreció la oportunidad de conocerlos y comprenderlos porque, al mostrarse así mismos tal y como son en su estar-en-el-mundo mostró también lo que debemos ser como investigadores, como educadores y como personas y la urgente necesidad de construir un mundo en el que, en palabras de Savater: “Bailamos todos sobre el abismo pero cogidos de la mano. El corro debe hacerse más y más amplio sin excluir a nadie” (Savater, 1998: 66).

El análisis y la reflexión fenomenológico-hermenéutica nos muestra un ser-ahí encarnado en la persona que se dedica a esta actividad, vulnerable. Muy distante de ser considerado un sujeto de y con derechos, porque sus más elementales derechos que deberían tener como ciudadanos del mundo que son, han sido vulnerados o en definitiva negados por su condición. Así nos lo muestra su analfabetismo o su escasa escolaridad, su precaria condición de salud y de alimentación que se manifiesta en su constitución física, al margen de los caracteres biológicos heredados o bien, arrastrados desde ahí. Así se patentiza en las formas de vida que tienen que adoptar al haber sido arrojados a esta condición por las carencias históricas y la falta de oportunidades para vivir y convivir con los suyos sin tener que emigrar para buscar mejores condiciones de vida que a la postre resultan contradictorias en tanto que lo único que logran es perpetuar y acentuar esas desdichas. Así lo manifiestan cuando afirman que su esperado descanso, después de maratónicas jornadas de trabajo, lo tienen que hacer en “camas” que improvisan y en habitaciones que comparten con más de tres o cinco compañeros del oficio para que les resulte menos onerosa su renta. Así se muestra su ser-ahí ocupado todo el día y preocupados todo el tiempo por reunir la tan ansiada cantidad de dinero que les permita a ellos continuar con sus ventas y llevar el sustento a su familia. Esta dualidad de estar en el mundo allí y ahí, en el presente y en el futuro, pensando en el cuidado de sí mismos y en el de los otros, hace de los vendedores, paradójicamente, un ser-ahí con fortalezas. Personas cuyo Dasein ha podido trascender el tiempo y los infortunios porque la esperanza

de una vida mejor la buscan y construyen en el día a día de su existencia. Las condiciones de marginación y de exclusión que se tejen alrededor de su existencia no les importan o buscan superarlas estando-ahí, haciendo lo que hacen. Su capacidad de adaptación a estas injustas circunstancias lo demuestra con trabajo. Así, se abren paso por la vida, así consiguen lo poco que buscan y que les permite satisfacer sus más básicas necesidades y las de su familia. No se desesperan, esperan, y la esperanza se convierte en el combustible que les da energía y fuerzas para superar la adversidad del mundo.

El Dasein que es cada uno del vendedor que se mueve por las calles de la ciudad y que ha tenido que venir a ella para buscar nuevos horizontes nos enseña y alecciona en muchas cosas:

Nos enseña que aún con toda la adversidad que pueda presentar la vida, ellos la viven con alegría que es “la constatación jubilosa de que lo más grave que podía ocurrirnos (...) ya nos ha pasado al nacer; por lo tanto el resto de los incidentes que nos sucedan o que nos aguardan no pueden ser para tanto” (Savater, 1998: 34).

Nos enseña también que es necesario construir una ética universalista (Savater, 1998) que consiste en un reconocimiento de la humanidad ajena desde la humanidad propia y que lo específicamente moral es colocar ese reconocimiento por encima de cualquier otro concepto diferenciador como la raza, el sexo, la posición social, las ideologías, las religiones, las nacionalidades, etc. que solo nos excluyen. Una ética que busque lo que los humanos tenemos en común, no lo que nos diferencia.

Su condición de “extranjeros” en la ciudad, no solo por provenir de otra patria, sino por como los vemos: como extraños, nos enseña que “Los humanos somos todos por igual huéspedes unos de otros sin el derecho racional a menospreciarnos o a maltratarnos por cuestiones de procedencia, sino que

debemos atender solamente nuestro parentesco esencial y juzgar a cada cual de acuerdo con sus méritos o deméritos demostrados en la liza de la vida". *"Sirio soy. ¿Qué te asombra, extranjero, si el mundo es la patria en que todos vivimos, paridos por el Caos"*. Epitafio de Meleagro de Gádara citado por Fernando Savater en su excelente ensayo titulado *"Hacia una ciudadanía caopolítica"* que ayuda a comprender que los humanos no somos hijos de lo fijo, lo estable, lo ordenado, lo lleno de propósito, sino que tratamos de fijar, de estabilizar, de ordenar y de introducir proyectos allí donde todo es azaroso...insondable" (Savater, 1998: 66).

Efectivamente, la mundaneidad del mundo en que vivimos se caracteriza más por el caos que por el cosmos anhelado, y que, por lo mismo, es necesario, siguiendo a Savater (1998) construir una ciudadanía caopolítica cuyas cláusulas son bien sabidas: *dignidad* de cada persona para que sea tratada de acuerdo con sus propios méritos y no según aquellos factores constitutivos que no puede controlar como son, raza, lugar natal, lengua materna, sexo, clase social. *Autonomía* de cada persona, es decir, que tenga libertad para elegir y conseguir sus planes de vida y excelencia siempre que no colisionen injustificablemente con los otros. *Inviolabilidad* de cada persona para que no sea sacrificada en su dignidad ni en su autonomía, ni mucho menos en su integridad física mediante la violencia. *Auxilio* social a cada persona en tanto padece los males sociales de nuestra condición. Males sociales que el autor citado enumera atinadamente como:

...los accidentes de la miseria y de la biología, la invalidez de nacer y morir débiles, la necesidad de aprender cuando no se sabe o se ignora que es importante saber - cuando ni siquiera se sabe que no se sabe o se ignora que es importante saber - y poder atender, por torpe que sea, las exigencias del alimento, del vestido, del cobijo, de la procreación, de la participación sin humillaciones ni discriminaciones caprichosas en la vida común de la colectividad...(Savater, 1998: 68).

No obstante su analfabetismo o su escasa escolaridad, el ser-ahí del vendedor nos muestra la habilidad matemática que ha desarrollado para afrontar con éxito las situaciones que su actividad requiere. Esta capacidad matemática desarrollada por ellos podría ser motivo de un debate entre quienes se han especializado en

esa disciplina ante la interrogante si lo que los vendedores hacen es realmente matemáticas o si sólo son conocimiento y saberes familiares que no alcanzan esa denominación. Al fin de cuentas lo que se pretendió era desvelar esas formas particulares en que los vendedores resuelven los problemas cotidianos que plantea el contacto que tienen con la sociedad dominante al realizar la compra y la venta de los productos que manejan; las interacciones que realizan con quienes les surten la mercancía y quienes la consumen en circunstancias muy diversas: utilizar sistemas de medida, calcular y comparar los precios, estimar las pérdidas y ganancias. En el campo de la numeración, el conocimiento hablado y escrito de los números naturales y racionales; las operaciones aritméticas básicas (suma, resta, multiplicación y división) el manejo del dinero, dar el cambio, etc. En suma, tanto en los textos descriptivos como en los interpretativos que recuperan la experiencia vivida en estos temas que constituyeron el punto de partida de la investigación, pueden hallarse evidencia de lo que el ser-ahí de cada uno de quienes colaboraron con el estudio muestra respecto a este asunto. La explicación no cabe en esta perspectiva interpretativa.

La exclusión, voluntaria o circunstancial, de la mayoría de las personas dedicadas a esta actividad de los “beneficios” que brinda la escuela como síntesis de un sistema educativo, lleva a retomar la interrogante que Silvia Redón plantea en un interesante artículo en el que aborda un discurso crítico sobre la educación: “¿Es la institución escolar la ‘guardiana’ de la especie, el seguro de justicia social y el camino de la felicidad para el desarrollo pleno de sus actores?” (Redón, 2011: 53).

El proceso educativo que se institucionaliza en la escuela con la idea de escolarizar masiva y obligatoriamente a la población no ha logrado la meta de proporcionar, por lo menor, la educación básica universal. Son muchos y por

variadas circunstancias las personas que no logran ingresar o concluir con éxito este ciclo obligatorio de enseñanza²¹.

Entre esa población se encuentra la mayoría de las personas que por cuestiones económicas tuvieron que dejarla o, desde el principio de su vida decidieron no tomarla como opción para su desarrollo; bien porque no era un útil que tuvieran a su alcance, o bien porque ésta no llegaba a satisfacer sus necesidades inmediatas, o por otras causas. “No son neutros los nichos en los cuales interactuamos afectados por múltiples experiencias” que llevan a la gente a tomar sus decisiones. La familia - afirma Redón- es “un nido sustantivo en la base de las construcciones personales sociales y la misteriosa forma en la que cada entidad se perfila para actuar y leer el mundo” (Redón, 2011: 53) como lo patentizaron algunos de los que colaboraron con este trabajo. A veces porque, como bien lo señala Gimeno Sacristán: “La fe y la esperanza en la educación escolarizada también cuenta con su particular historia acerca de la falsedad de sus promesas, su decadencia, su inutilidad y sus efectos perniciosos (Gimeno, 2000:16). O bien porque con su tendencia a la reproducción de una cultura que para muchos es ajena o contraria a su idiosincrasia que los aleja de ella.

La urgencia de comprender la diversidad, de construir una cultura de inclusión en la sociedad y en su institución educadora: la escuela, aumenta en proporción directa a la existencia de conflictos y disintonías sociales expresadas en desigualdades, inequidades y exclusiones de las cuales cada ser-ahí encarnado en la persona de los vendedores resulta una evidencia.

Afortunadamente durante el transcurrir del tiempo que ocupó este trabajo pudo observarse que la permanencia de niños y niñas como vendedores en la calle y en

²¹ Según el informe de la UNESCO que data de 1998, “todavía quedan 150 millones de niños sin escolarizar en el mundo entre los 6 y 11 años”. En tanto que Solórzano Benítez expone que “el desafío de alfabetización incluye a los 876 millones de personas jóvenes y adultas analfabetas y a los 113 millones de niños y niñas que todavía permanecen fuera de la escuela y que continúan nutriendo cada año las estadísticas mundiales del analfabetismo (Solórzano, 2007) citados por Redón (2011: 54).

los parques de la ciudad fue disminuyendo hasta casi desaparecer totalmente. Cuando se interrogó a los jóvenes y adultos respecto a este fenómeno comentaron que les estaban prohibiendo hacerlo para que pudieran asistir a la escuela. No fue posible hacer el seguimiento correspondiente de este hecho para conocer la veracidad de esa información que, de resultar cierta, constituiría un avance significativo para frenar esas desigualdades.

Mientras tanto, a la escuela y sus actores, los maestros y sus directivos les queda la tarea de ajustar razonablemente los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y gestión para que den cabida a cada una de la diversidad de sus usuarios. Desde la práctica de una pedagogía distinta a:

El espejismo que la edad moderna inventó acerca de un alumno receptor de discursos, y un maestro emisor de verdades (que) ha provocado la imposición de un modelo educativo fundado en el ideal de la práctica docente del saber disciplinario, y un alumno sometido a las exigencias de la excelencia educativa en el mundo de las competencias. Lo cierto es que como espejismo, se reduce a imágenes fantasmales que no corresponden con la identidad de los sujetos, identidad que involucra el cuerpo y la memoria (Velázquez, 2011: 41).

Una escuela de la comprensión, humana e intersubjetiva en la que la formación proceda del interior del sujeto-persona, donde se conjugue el conocimiento y el sentimiento. Una escuela de la vida, reflexiva y analítica; del refinamiento del espíritu y del cuidado del cuerpo, sustentada en una ética de apertura, de inclusión y de escucha al diferente donde permee el pensamiento y el comportamiento del alumno-y-del-maestro-persona. Una escuela donde el contacto con la experiencia tal como se vive sea el punto reflexión y de mejora del ser-ahí que es cada uno de ellos.

La fenomenología hermenéutica ha dejado clara su aportación en cuanto al componente humano de este trabajo, invito a que estas consideraciones sean componente crucial en toda actividad pedagógica de los lectores. No quise pasar por alto la contribución de la etnomatemática al logro de todo lo aquí señalado, sin embargo considero prudente que las teclas de mi lap top, fiel compañera en este

proceso de escritura, suenen esta última vez para traer a este trabajo las palabras de Ambrosio para expresar esta contribución:

La etnomatemática contribuye a restaurar la dignidad cultural y ofrece herramientas intelectuales para conseguir el ejercicio de la ciudadanía (ciudadanos del mundo somos).

La etnomatemática se reconoce como una práctica escolar válida que refuerza la creatividad, los esfuerzos, el auto respeto cultural, y ofrece una visión amplia de la humanidad que tiende de forma creciente hacia el multiculturalismo o pluriculturalismo (Ubiratan D´Ambrosio s/r). (lo señalado entre paréntesis es mi aportación).

Bibliografía

Alberti, M. y Gorgorió N. (2007) "Etnomatemáticas y cognición situada: cuestión de ingenios". En: Jesús M. Goñi (Coord.) *Matemáticas e interculturalidad*. España: Grao.

Álvarez J. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós

Anquin d, N. (2003) Conferencia sobre el tema de la Esperanza dictada en la I Jornada Nacional de Filosofía organizada por la Sociedad Argentina de Filosofía.

Barthes, R. (1994) *El susurro del lenguaje*. Traducción al Castellano, Paidós, Barcelona.

Bello J. (2010) "La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión" En: Juan Bello D. y Elisa Bertha Velázquez (Coomp.) *La educación intercultural en el contexto da la diversidad y la inclusión*. México Cerpo-Castellanos.

Berbejillo, F. (1995) "Nuevos procesos y estrategias de desarrollo. Territorios en la globalización". *Prisma 4*, Universidad Católica de Uruguay. Montevideo

Boisier, Sergio (1997) *El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial*. Revista Eure. Vol. XXII, No. 69, pp. 7-29. Julio, Santiago de Chile.

Bishop A.J., (2005). *Aproximación sociocultural a la educación matemática...* Traducido por Patricia Inés Perry de la Universidad del Valle, Colombia. Barcelona: Paidós.

Block, D. y Davila M.(1993) *La matemática expulsada de la escuela*. México : CINVESTAV.

Bourdieu, Pierre. (2007) *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.

Brunner, José Joaquín. (1992) *América Latina, cultura y modernidad*. México: CNCA/Grijalbo.

Cauty, André (s.r.) *Etnomatemáticas*. Julio Escamilla (Trad.) Universidad de la Guajira, Colombia.

Carraher, T, et al. (1982) *En la vida diez, en la escuela ceroll, los contextos culturales de aprendizaje de matemáticas. Matemáticas en la calle y en la escuela*. Brasil: Cuadernos de Pesquisa.

Cifuentes, Sara (2004) "Vendedores ambulantes, el reflejo de una realidad nacional" en: *Wednesday, Nov.24, 2004.*, Bogotá, Colombia.

Covián O. (2005) *El papel del conocimiento matemático en la construcción de la vivienda tradicional: El caso de la Cultura Maya*. Tesis de maestría, México: Departamento de Investigación Educativa, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- D'Ambrosio, Ubirathan. (1990). *Etnomatemática*. São Paulo: Ática.
- D'Ambrosio, U. (1994). Ethnomathematics, the Nature of Mathematics and Mathematics Education. En Ernest Paul (Ed). *Mathematics, Education and Philosophy: An International*
- D'Ambrosio, Ubirathan (s.f.) "Ethnomathematics: my personal view". En: Página del sitio oficial de Ubirathan de D'Ambrosio.
- De la Peña G. (1998) "*La región Visiones antropológicas*" En Pasado, presente y futuro de la historiografía regional de México. México :UNAM
- Fábregas, A. (1997) "El concepto de región en la literatura antropológica" En, Andrés Fábregas Puig, Ensayos Antropológicos. 1990-1997. Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Fuentes, C. (1977) *Por un progreso incluyente*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Fuenlabrada I. y Ferreiro E. (1987) "*Concepciones matemáticas en adultos no alfabetizados*" México: CINVESTAV.
- Flores O.. (2012) "Contradicción inclusión/exclusión social" en: Chan, M. y Flores O. J. M. (Coord.) *Entre Utopías, Saberes y Exclusión, el debate educativo*. México: Fontamara/UNAM.
- Gadamer, H. (1994) *Verdad y método II*. Manuel Olasagasti (Traductor), Salamanca: Ediciones Sígueme
- Gadamer, H. (2002) *Verdad y método I*. Manuel Olasagasti (Trad.) Sígueme, Salamanca, España.
- Garagalza, L. (1990) *La interpretación de los símbolos. Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*. España: Anthropos.
- García, A. et al (2007) *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Dykinson, Madrid.
- Ginsburg L, y Uribe O. (1958) Significado del término " Región". *Revista Mexicana de Sociología*, Vol 20 No.3 (sep.-dic).
- Gimeno S. (2000) *La educación obligatoria, su sentido educativo y social*. Madrid, España, Morata.
- Habermas, J. (1999) "La psique 'al termidor' y el renacimiento de la subjetividad rebelde" en: Anthony Giddens et al. *Habermas y la modernidad.*, 4ª edición, Madrid: Cátedra
- Heidegger, M. (1927) *El ser y el tiempo*. Traducción de Jorge Rivera. *Revista Electrónica de la Univeridad ARCIS*, www.philosophia.cl.
- Heidegger, M. (1989) *Ser y Tiempo*, 7ª edición, FCE, México.
- Heidegger, M. (1997) *¿Qué Es la metafísica?*. Buenos Aires, Ediciones Fausto.

- Heidegger, M. (1928) *El problema de Ser y Tiempo*. Trad. de William Betancourt D. Departamento de Filosofía, Universidad del Valle, Colombia
- Heidegger. (1971) *Poetry, language, though*. Harper and Row, New York.
- Husserl, E. (1928) *Lecciones sobre fenomenología*.
- Itzcovich, H. (2011) En www.ambito/noticias.com
- Kierkegaard, S. (2003). *Temor y Temblor*. Buenos Aires, Losada.
- Kierkegaard, S. (2005). *De la Tragedia*. Buenos Aires, Quadratta.
- Kierkegaard, S. (2006). *Tratado de la Desesperación*. Buenos Aires, Quadratta.
- Korstanje, M.: *Temor y angustia en el ser-ahí según la posición filosófica existencialista*, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, enero 2010, www.eumed.net/rev/cccss/07/mk.htm
- López Limón Mercedes Gema, (s.f.) *El trabajo infantil en México*. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de Baja California, México.
- Maceiras, (2007) Prólogo a *Tiempo y Narración* de P. Ricoeur. Siglo XXI Ed. México.
- Macías-Aymar, I. (2004) *El impacto de las desigualdades en el desarrollo humano de América Latina*. Catalunya, Instituto Internacional de Gobernabilidad de Cataluña, num. 7, noviembre.
- Manen, Max van (1997) *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. México: Idea Books, S.A.
- Mariño, G., (1983). *¿Cómo opera matemáticamente el adulto del sector popular?* Proyecto Dimensión Educativa. COLCIENCIAS. Colombia.
- Martínez, H. et al (1994) "El trabajo infantil y los planes de ajuste estructural"
- Memorias del Foro y Taller Interinstitucional "Trabajo Infantil y Educación" UNICEF, UABC, UPN, SEDESOL, México.
- Merleau-Ponty (1962) *Fenomenología de la percepción*. Traducción castellana, Península, Barcelona.
- Morín, E. (2005) *Introducción al pensamiento complejo*. Marcelo Pakman (Trad.). Barcelona: Gedisa, 8ª reimpresión.
- Muñoz, G. et. al (1988). *Orígenes y Carácter de la Filosofía Griega. Historia del Pensamiento. Filosofía Antigua* (pp. 12-21), Madrid, España: Editorial SARPE, S.A.
- OIT. (1995) *Boletín internacional* No. 5.
- Ortiz-Océs, A (1992) *Amor y sentido. Una hermenéutica simbólica*. España: Anthropos.
- Palmer, R. (2002). *Hermeneutics*, Northwestern University Press, Chicago.

Pérez, C.(1996) “La modernización industrial en América Latina y la herencia de la sustitución de importaciones” *Comercio Exterior*, México.

Planas, N. (2010). *Las teorías socioculturales en la investigación en Educación Matemática: reflexiones y datos bibliométricos*. En Moreno, Mar; Carrillo, José; Estrada, Assumpta (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIV* Lleida: España:Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.

Planella, J. (s.r.) “Pedagogía y hermenéutica, más allá de los datos en educación” En: *Revista Iberoamericana de Educación*.

Redón, S. (2012) “Entrada al discurso crítico de la educación como proceso de vida”. En: Chang y Flores (coord.) *Entre utopías,saberes y exclusión. El debate educativo*. México, Fontamara,

Ricoeur, P. (2003) *Tiempo y narración I, Configuración del tiempo en el relato histórico*. 4ta. edición en español, México: Siglo XXI, Editores S.A. de C.V.

Ricoeur, P. (2003) *Tiempo y narración III, El tiempo narrado*. 4ta. Edición en español, México: Siglo XXI editores S.A de C.V.

Ricoeur, P. (1986) *Lo voluntario y lo involuntario*. Traducción de Juan Carlos Gorlier, Argentina.

Sartre, J. P. (1997). *El Existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires, Ediciones del 80

Savater, F. (1997) *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina.

Savater, F. (1998) *Lee y despierta*. México. Alfaguara, 4ª edición.

Seargeant, H.(1980) *San Antonio Nexapa*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-FONAPAS Chiapas

Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno de Chipas, (2003)

Staelens, P. (1993) *El trabajo de los menores* México: UAM,

Trujillo, F. (2006) *Cultura, comunicación y lenguaje*. Madrid: Octaedro,

Vernant, J. P. (2005). *Érase una vez el universo, los dioses, los hombres*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Velasco, J. y Vences, S. (2010) “Cultura, lenguaje y comunicación para la interculturalidad”. En: Juan Bello y Elisa Bertha Velázquez (Comp.) *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*. México.CERPO-Castellanos,

Velázquez E. (2010) “El ‘Otro’ en el arte rupestre” en: Bello Domínguez y Velázquez R. (Coomp.) *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*. México: CERPO-Castellanos.

Velázquez E. (2012) “Un viaje por el mundo fenoménico de la educación”. En: Chang y Flores (Coord.) *Entre utopías, saberes y exclusión. El debate educativo*. México, Fontamara, 1ª edición.

Wallerstein, I.. (2003) *Utopística o las opciones históricas del Siglo XXI*. México: Siglo XXI editores/UNAM, 2ª edición en español.

Anexos

Experiencia vivida y situaciones exploratorias: Descripciones y narrativas

Los siguientes fueron algunos de los tópicos para la observación y recuperación de la experiencia vivida de los vendedores con las matemáticas. Con ellas, como guías para la interacción con ellos se estableció el contenido del trabajo.

- Sentimientos e ideas personales sobre la actividad que desempeñan.
- Razones que los llevaron a la actividad que realizan
- Expectativas de vida que manifiestan
- Experiencia escolar
- Experiencias significativas que han vivido como vendedores

Respecto a las formas matemáticas de operar su actividad a partir de los cuales se formularon los temas matemáticos, estos son algunos cuestionamientos:

1. ¿Cuántos tipos de productos contiene tu caja?
2. ¿Qué valor de inversión en dinero trae tu caja?
3. ¿Cuál es el producto que más vendes?
4. ¿Cuál es el producto que más ganancia te deja?
5. ¿Cuánto es tu ganancia aproximada de un día de trabajo. Cómo la calculas

Operaciones aditivas planteadas en compra real o simulada:

6. Si te compran 5 cigarros, seis chicles, y dos paletas ¿Cuánto te deben pagar?
¿Cómo haces tu cuenta?

7. Otras que impliquen sumar productos o dinero.

8. Si te pagan con un billete de \$50.00 y la cuenta son \$ 15.00 ¿Qué cambio das?
¿Cómo sabes que eso debes dar de cambio?

9. Otras que impliquen restar.

Operaciones multiplicativas:

10. ¿Cuántos cigarrillos sueltos debes vender para poder comprar una caja?

11. ¿Cuántos chicles son la mitad de una caja? ¿Cuánto vale esa mitad? ¿Cuánto vale la mitad de una caja de chicles si la vendes? ¿Cuánto es tu ganancia?

12. ¿Qué parte de una bolsa son 25 paletas de corazón? ¿Cuántas paletas trae una bolsa? ¿Cuánto te cuesta la bolsa? ¿Y las 25 paletas?. ¿Qué parte (porcentaje) de lo que vendes es ganancia?

13. Otras situaciones que impliquen multiplicar, dividir o repartir.

14. Haz perdido dinero alguna vez por errores en tus cuentas? Qué sientes? Qué haces para no volver a cometerlos?

15. ¿Han abusado de ti alguna vez, pagándote menos o robándote mercancía?
¿Qué sientes? ¿Qué piensas? ¿Qué haces?

16. ¿Te apoyan tus compañeros en tus ventas o sientes que compiten contigo?.

Además, se guió la observación y se orientaron las pláticas y entrevistas considerando lo siguiente:

- Describir los procedimientos que hacen para resolver las situaciones que se les presentan.
- Solicitar si pueden representar o modelizar sus acciones en papel.
- Observar si emplean calculadora como apoyo y preguntar qué opinan de su uso.

- Cuestionar si lo que saben lo aprendieron de la escuela, en la calle, solos o si recibieron el apoyo del algún compañero.

Bajo esta orientación y haciendo uso de los diferentes métodos para acopiar el material experiencial de los que se habla en el capítulo III, se elaboraron las descripciones que se presentan a continuación.

El trabajo posterior a esta actividad es la reflexión sobre estas descripciones con lo cual se logran establecer los temas sobre los cuales tratan los textos interpretativos.

Las descripciones:

Nicolás.

Nicolás es un joven que ha dedicado su vida a la venta de golosinas. Desde su mirada melancólica, refiere que llegó a Tapachula siendo un niño. Dejó atrás su familia en una aldea de Guatemala cercana a la ciudad de Quetzaltenango que visita con frecuencia porque su actividad se lo permite. “Como no tengo patrón y soy independiente voy seguido a ver a mi familia que vive allá” Afirma que le gusta su trabajo porque le permite “ganar algo de dinero”.y tener la libertad para ir a su tierra.

Nicolás no tuvo oportunidad para ir a la escuela porque su padre los abandonó cuando era niño y a su madre no le fue posible darle esa oportunidad porque eran muchos en la familia “somos once hermanos y todos estamos ‘regados’ en muchas partes. Tengo hermanos en los Estados Unidos. Yo me quedé aquí en Tapachula porque esta cerca mi casa”.

En esta ciudad vive y comparte con cuatro compañeros una habitación que paga \$800.00 mensuales de renta. Afirma, con seguridad, que no sabe leer, escribir ni hacer cuentas: “Los números no los se, sólo algunos pero no los entiendo mucho”. No obstante su analfabetismo y su desconocimiento de los aspectos formales de

la matemática elemental, ha desarrollado habilidades numéricas y de cálculo que le permiten resolver las situaciones básicas que exige su trabajo.

“Con lo que gano de mis ventas – afirma- pago mis gastos y le mando dinero a mi familia en Guatemala, Cuando va bien gano doscientos pesos o más, lo menos son cien en el día. Si ganó o no ganó, es mío”

Nicolás lleva su mercancía en una caja que evidencia una excelente capacidad de clasificación y orden. Sus productos se observan bien clasificados y ordenados. Cuando se le cuestiona sobre el valor aproximado de los productos que vende dice que tiene una inversión de ochocientos pesos, más o menos. Al escribir el entrevistador esta cifra en una hoja de papel y presentársela, confirma que no sabe cómo leerla.

Entre los más de diez productos que vende se encuentran cigarros de diversas marcas, pastillas refrescantes (Halls) goma de mascar, paletas, cacahuates y otras golosinas y señala que las gomas de mascar y los cigarros es lo que más se vende.

“Cada cajetilla de cigarros Marlboro me cuesta 35 pesos, un cigarro lo doy a 3 pesos, como la cajetilla trae veinte me salen 60 pesos con una ganancia de 25 pesos por cada cajita para mí” Estas “operaciones” que ya le resultan familiares por el uso constante, las realiza casi de forma mecánica y automática. Sin embargo, observa dificultades cuando se le pide cálculos que involucran otras cantidades o situaciones no tan familiares. Por ejemplo, tuvo desaciertos cuando se le pidió que dijera cuánto es el total de la venta de tres paletas “corazón” que valen dos pesos cada una; dos bolsas de cacahuates de cinco pesos y tres paquetes de chicles “Extra Care” con valor de diez pesos cada una. La situación, que involucra varias operaciones de suma para obtener el valor de cada producto, más las suma de esos resultados le ocasionaron respuestas incorrectas que fluctuaron entre 54, 45 hasta lograr expresar la cantidad correcta (46) No tuvo

mayores dificultades cuando se le preguntó cuánto tendría que dar de cambio si se le pagaba con un billete de cien pesos.

A Nicolás se le preguntó si alguna vez ha tenido que usar la calculadora y respondió que no porque no sabe los números. No obstante cuando se le presenta cifras escritas en una hoja de papel logra reconocer algunos de dos cifras pero no los de tres. Aunque si se le explica a partir del valor posicional de cada cifra parece comprenderlos con cierta facilidad.

La habilidad numérica y de cálculo que Nicolás ha desarrollado a partir de sus experiencias con las ventas de sus productos, a pesar de no tener ninguna experiencia escolar, se reduce a aquellos números que representan cantidades redondas de diez. Por ejemplo: Un Halls vale diez pesos, tres valen treinta, cuatro, cuarenta y así, sucesivamente: Cuando se presentan otras cantidades no cerradas advierte dificultades para operar con ellas.

Las operaciones de reparto para observar las nociones de números fraccionarios o racionales se reducen a las más usuales como el medio y el cuarto. Cuando se le cuestionó sobre qué parte de dulces son veinte piezas de una bolsa de cien no logró responder adecuadamente: Si lo hizo cuando se le pregunto cuántos dulces son un medio y un cuarto porque usualmente adquiere sus productos en esas fracciones.

Las operaciones multiplicativas están fuera de sus posibilidades como tales, ni la multiplicación ni la división le resultan familiares porque no las utiliza en sus actividades cotidianas. Las aditivas (suma y resta) son las herramientas con las que opera su actividad.

El acercamiento a Nicolás fue posible solo con la mediación de otra persona conocida. La natural resistencia y un cierto grado de desconfianza parecían caracterizar los primeros contactos. No obstante, en el transcurso de la conversación con él, estas barreras fueron derribándose hasta alcanzar un cierto grado de confianza. Es un joven que manifiesta un buen nivel de interacción

aunque habla poco. Es amable y respetuoso. Expresa un alto sentido de responsabilidad por su familia y por él mismo ya que manifiesta no tener ningún vicio y verse pulcro en su vestido y su presentación. Otras entrevistas con él permitirán conocer otros aspectos de su persona y de sus experiencias de vida en la actividad que realiza. Haber realizado la entrevista en el Parque “Miguel Hidalgo” su lugar de trabajo, le da una mayor confianza y certeza en su colaboración porque es el “nicho ecológico” donde cotidianamente realiza sus ventas.

Giovani.

Giovani tiene nueve años de edad y uno dedicado a la venta de golosinas en esta ciudad en la que recientemente se ha incrementado el número de personas dedicadas a estas tareas. Es el cuarto hijo de una familia formada por el padre, la madre y cinco hijos de los cuales cuatro son varones y una niña. A decir de él, toda su familia se dedica al comercio informal: sus padres venden ropa en el mercado, el hermano mayor es albañil, otro vende dulces de coco, y él y su hermano de once años, venden golosinas en el Parque “Miguel Hidalgo” de la ciudad de Tapachula.

Giovani y su hermano –que también decidió colaborar con este trabajo- van a la escuela por la mañana; después de las dos de la tarde toman cada uno su caja de las ventas y se vienen al parque a vender. Afirma que sus ganancias del día van de cincuenta a cien pesos según como les vaya. Ese dinero se lo entregan a su mamá y con eso ella provee de alimentos, ropa y útiles que necesitan en la escuela. En este ciclo escolar (2011-2012) Giovani cursa el tercer grado de primaria en una escuela cercana a su domicilio.

La conversación con el niño se da de una manera informal. Al principio no quería participar por desconfianza y temor. Después de unos días y después de ver que otros lo hacían, decidió hacerlo también. Tanto la información general para

establecer el mínimo de confianza como los primeros interrogatorios sobre sus actividades matemáticas en sus operaciones de venta, no siguieron un proceso metodológico formal. Las preguntas sobre el tipo de productos que vende, cómo y dónde los compra, el valor de cada uno, entre otras se dieron en su ámbito de trabajo. Cuando se observó en sus actividades de venta se ve seguro de sí, tal vez porque en general, lo que vende es de uno a dos productos y eso no le causa mayores dificultades en sus operaciones de vender, cobrar, dar cambio, etcétera.

La tendencia pedagógica que conlleva las pláticas con el niño por la actividad profesional de quien lo entrevista, tiende, sin poder evitarlo, a darle un sentido didáctico a cada situación que se le plantea. Esto, sin embargo, no demerita el sentido y el significado que le atribuye a cada una de sus respuestas o intentos de ellas, en la medida que son respuestas espontáneas que construye apoyado con los dedos de sus manos o, como él mismo lo dice, “con la mente”.

Las expectativas del niño para cuando sea adulto es llegar a “ser licenciado”. Dice que va terminar la primaria y después va continuar estudiando y vendiendo chicles y dulces. “Tengo un tío que vendía dulces y ahora es policía”. Afirma.

Cuando se le inquiriere sobre el valor aproximado de los productos que trae en su cajita dice que como quinientos pesos. Al preguntarle cómo hace para calcularlo contesta que con su mente. Haciendo referencia a una actividad gruesa de cálculo mental. Surte su mercancía en un comercio que se especializa en la venta de estos productos en el que se surte la mayoría de los vendedores ambulantes. “Compro de 25 a 50 pesos todos los días según lo que necesite” Probablemente, por su edad, es algún familiar que le ayuda en estos casos.

Mediante la estrategia de “compra simulada” como mecanismo para indagar sus formas de operar con los números, a Giovani se le plantearon varias situaciones que evidencian una manera particular de resolver las operaciones y realizar sus cálculos de venta: Algunos ejemplos de estas situaciones son las siguientes:

Entrevistador: ¿Cuánto cuesta una paleta “corazón”?

Giovani: Dos pesos

Entrevistador: Si te compro cinco paletas. ¿Cuánto te debo pagar?

Como no le es común la venta de cinco paletas a la vez, Giovani recurre a la forma particular de apoyarse con los dedos de sus manos que tiene semiocultas debajo de su caja y, después de un momento de hacer sus cuentas dice, seguro de sí mismo que diez pesos.

Cuándo se le inquiera explique cómo le hizo para saber, inmediatamente responde que “con la mente”. Sin embargo al continuar insistiendo con la pregunta termina por reconocer que con sus manos pero sin explicar el procedimiento. Después de continuar el interrogatorio señala, utilizando los dedos de sus manos que utiliza un procedimiento de adición de dos en dos: “dos, cuatro, seis, ocho...diez”. No obstante, al complejizar la situación cuando se le pide que diga cuánto sería el costo de 22 paletas, afirma no saber cuánto es, aunque se le aconseja utilizar el mismo procedimiento anterior. La estrategia de sumar reiteradamente la misma cantidad hasta encontrar el valor de lo comprado le es útil con pocos elementos. El uso de la operación de multiplicar está fuera de su competencia, no obstante el grado escolar que cursa.

Otra situación que se aprovecha para conocer alguna noción o las formas de operar con números racionales es la que se presentó cuando señaló que las paletas “corazón” las compra por cuarto (un cuarto de bolsa) que equivale a diez paletas.

Entrevistador: Si un cuarto ($1/4$) son diez, ¿Cuántas paletas tiene una bolsa?

Giovani, perplejo ante la pregunta asegura que no sabe. La misma respuesta da cuando se le pregunta si sabe cuántas paletas es $\frac{1}{2}$ o la mitad de una bolsa. Parece que la noción de números racionales o fracciones está totalmente fuera del conocimiento del niño, no obstante que son contenidos que se comienzan a trabajar en los primeros grados de la escuela primaria. Esta distancia que

establece entre los contenidos escolares y las operaciones o nociones que pudiera emplear como cotidianas en sus ventas se extiende a la multiplicación y la división.

Entrevistador : Si en una bolsa de paletas corazón gastas cuarenta pesos, ¿Cuánto gastas en media bolsa?”

Giovani permanece mucho tiempo en silencio como reflexionando la pregunta y realizando algún cálculo mental sin poder dar una respuesta a esta situación.

Entrevistador : Si tienes 12 chicles y quieres repartirlos entre tres de tus amigos ¿Cuántos chicles les va a tocar a cada uno?

Hace sus cálculos “con la mente” y responde que tres. Cuando se plantea la misma situación apoyándonos con las cajitas de chicles, hace el reparto y sigue afirmado que tres. Las tres que le sobran señala que son para él cuando se le interroga por qué le sobraron. Sólo hasta insistir en el planteamiento llega, después de varios desaciertos a repartir equitativamente los doce chicles entre tres.

Entrevistador: (señalando la representación gráfica de la división que escribió en una hoja $12 \div 3$ mediante el procedimiento de la “casita”. ¿Conoces esto? ¿Qué significa?

Giovani: Sí. Una división

Entrevistador: ¿Y cómo se resuelve?

Giovani: No sé.

Entrevistador: Lo que acabas de hacer con los 12 chicles y tus tres amigos, es lo mismo?

Giovani: No sé

Entrevistador: ¿Sabes cómo se hace la división?

Giovani: No

Entrevistador (haciendo el procedimiento convencional junto con él pregunta): ¿Qué hicimos?

Giovani: Una división

Entrevistador: ¿Qué haces para resolver una división?

Giovani: Suma

Entrevistador: ¿ Multiplicaste algún número ?

Giovani: No.

Esta omisión de la operación de multiplicar cociente y dividendo para igualar el divisor está fuera de las posibilidades del niño. La suma iterada parece ser el procedimiento de cálculo más empleado por él. Esto lo confirma en la siguiente situación:

Dulces Lucas.

Entrevistador: ¿Cuántos dulces Lucas tienes en tu cajita?

Giovani: siete.

Entrevistador: Si cada Lucas vale cinco pesos, ¿Cuánto dinero es?

Giovani: (Después de hacer el procedimiento de sumar de cinco en cinco siete veces) afirma :Treinta y cinco..

Entrevistador: Y si tuvieras veintiún Lucas? (Tratando de cuestionar al niño sobre lo inapropiado de su estrategia de suma y llevarlo a la necesidad de usar la multiplicación) ¿Sabes que lo puedes resolver con una multiplicación?

Giovani: No.

Confirmando que la multiplicación definitivamente no aparece entre sus herramientas para la resolución de problemas, aunque es uno de los contenidos que se abordan en la escuela con más énfasis desde los primeros grados.

La venta de dulces y golosinas si bien constituyen una manera natural de utilizar las matemáticas, en casos como el representado por Giovani también evidencian que los contenidos escolares no siempre les son útiles para resolver las

situaciones, llegando muchas veces a cometer errores que le ocasiona la pérdida de ganancias.

Entrevistador: Una caja de cigarros, ¿Cuántos cigarros tiene?

Giovani: veinte

Entrevistador: Y dos cajas, ¿Cuántos cigarros son?

Giovani: (Seguro en su respuesta) cuarenta

Entrevistador: ¿Y tres?

Giovani: sesenta (todavía seguro de su respuesta)

Entrevistador: Y en siete cajas, ¿Cuántos cigarros hay?

(Giovani duda y no responde)

Entrevistador: Si te compro tres cajas de cigarros ¿Cuánto te debo pagar?

Giovani: (pensandolo poco afirma) sesenta pesos

Entrevistador: ¿Estas seguro?

Giovani: Sí, sesenta

Entrevistador: ¿Cuánto vale un cigarro?

Giovani: tres pesos

Entrevistador: Entonces ¿si te compro tres cajas...?

Giovani: Son sesenta pesos.

Estas respuestas parecen manifestar una confusión entre la cantidad de cigarros que hay en tres cajas y la cantidad de pesos que hay que pagar si cada pieza suelta vale tres pesos, no obstante la insistencia de preguntar si está seguro que es lo correcto que debe cobrar.

Willy

William es un niño de once años. Es un niño que manifiesta gusto e interés en lo que hace. Cuando se le propuso colaborar para el trabajo, fue el primero en aceptar entre muchos otros que se negaron a hacerlo. En su rostro infantil se

advierte satisfacción por colaborar con el ingreso para su familia al dedicarse a esta actividad que inició hace más o menos dos meses, según afirma.

A sus once años cursa el cuarto grado de primaria en una escuela cercana a su domicilio. Vive con su familia compuesta de siete miembros: sus padres y cinco hermanos de los cuáles él es el tercero. A Willy le gusta dedicarse a la venta de dulces y golosinas no sólo por el dinero que gana, sino también porque de allí aprende muchas cosas. “Aprendo a sumar, restar, multiplicar...dividir y otras cosas” señala con orgullo. Está seguro que lo que aprende en la escuela le sirve en el trabajo y lo que aprende en él, le sirve en la escuela. Esta relación que Willy establece entre sus actividades de venta en el parque con la escuela, parece dar sentido a lo que hace y cómo lo hace. Siente que eso le da ciertas ventajas sobre el desempeño de sus compañeros de grupo escolar porque - afirma- “uso lo que aprendo”. Tiene claro su futuro y cifra sus esperanzas en que pronto va a terminar la primaria y va a entrar a la secundaria. Que sus ventas le ayudaran a lograr sus propósitos de vida.

Las ganancias de la venta de sus productos del día que oscilan entre cincuenta y cien pesos, cuando bien le va, se los da a su mamá “para que compre comida, agua, tortillas. Todo se lo doy a ella.”

Willy y dos de sus hermanos pequeños como él, se dedican a la venta de dulces. Cuando se le pregunta acerca de su hermana, señala que ella no, porque esta chiquita y es mujer. Prevalece en él la tendencia a proteger a hermanita puesto que cuando se le pide su opinión sobre si permitiría que su hermanita también vendiera dulces como lo hacen él y sus hermanos señala, contundentemente, que no porque ella es mujer y está pequeña.

Respecto al horario de trabajo Willy dice que en las mañanas va a la escuela y de las dos de la tarde a las ocho de la noche vende en el parque. Probablemente por su edad, él y sus dos hermanos terminan sus ventas a esa hora de la noche y no continúan hasta más tarde como es común verlo en jovencitos mayores que él que

prolongan esta actividad hasta altas horas de la noche y, a veces hasta la madrugada. Es común encontrarlos en las estaciones de autobuses, en las esquinas de las calles más importantes o cerca de las áreas de diversión (antros, cantinas, restaurantes) hasta muy avanzada la noche vendiendo sus productos.

Por el grado y la experiencia escolar que tiene, Willy conoce, comprende y escribe números de más de cinco dígitos, pero tiene conciencia que estas cantidades solo se usan en ciertas actividades y no en las que él hace. Por ejemplo, cuando se le presentó una cifra superior al millón, no tuvo dificultades para leerla y tampoco cuando se le pidió que escribiera una cantidad similar. “Pero estas cantidades solo se usan en los bancos o en las tiendas grandes” - dijo- haciendo referencia al uso de cantidad de dinero, suponemos.

No obstante su experiencia escolar, Willy no maneja números racionales ni en su escritura ni en su lectura. Cuando se le presentó las siguientes cifras, aludiendo a las fracciones de dulces, paletas y chicles que compra para vender: $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{5}$, sin titubear afirmó no conocerlos ni saber como se leen. Esta situación conlleva la reflexión sobre los contenidos escolares que muchas veces se “enseñan” descontextualizados de situaciones reales y que por ello no son empleados en la vida cotidiana por las personas.

Para confirmar esta situación e indagar la experiencia de vida que el niño tiene con estos productos culturales, se le planteó la siguiente situación: Si un cuarto de bolsa de paletas son diez paletas ¿Cuántas paletas son media ($\frac{1}{2}$) bolsa? Sin mayor reflexión, Willy respondió que cinco. Seguramente atendiendo la mitad de las diez que forman el cuarto. Pero, cuando se le presentó de otra manera el problema para evitar esa primera interpretación, Willy sostuvo su respuesta. “Son cinco”.

Entrevistador: “Un cuarto de bolsa de paletas corazón sabes que son diez paletas” Entonces $\frac{1}{2}$ de bolsa o la mitad de una bolsa ¿Cuántas paletas son?

Willy: Son cinco paletas

Entrevistador: ¿Estás seguro?

Willy: Si, son cinco

Entrevistador: (Dibujando en una hoja de pape). A ver, mira: Diez paletas es $\frac{1}{4}$

10 paletas	

Entrevistador: ¿En media bolsa, cuántas paletas habrá?

Willy: No sé cuántas paletas tiene una bolsa

En otra situación similar, se le plantó a Willy lo siguiente:

Entrevistador: Si $\frac{1}{4}$ de bolsa de paletas vale ocho pesos. ¿Cuánto vale la bolsa completa?

El niño sin dudarle y después de un cálculo mental que hace rápidamente, contesta: Treinta y dos.

Entrevistador: ¿Cómo le hiciste para saber?

Willy: sumando.

Entrevistador: ¿Qué sumaste?

Willy: Las paletas. (En una franca confusión entre paletas y pesos)

El uso cotidiano de la fracción $\frac{1}{4}$ que emplea para surtir su mercancía le da seguridad en el manejo del numeral que representa esta cantidad, sin embargo es una noción que no tiene consolidada por las respuestas que da a los planteamientos que se le hacen con otras y con la misma fracción.

Después de una serie de razonamientos matemáticos que se hicieron con él hasta llegar a establecer que la bolsa de paletas “corazón” tiene cuarenta unidades, a partir de saber que $\frac{1}{4}$ de bolsa son diez, a Willy se le plantó otra situación con el propósito de conocer la noción que tiene de la multiplicación: Se estima que, por el grado de escolaridad que cursa, esta noción debiera ser parte de sus competencias.

Entrevistador: ¿A cómo vendes cada paleta “corazón”?

Willy: A dos pesos

Entrevistador: Entonces, si ya sabes que en una bolsa hay cuarenta paletas ¿Cuántos pesos son?

Willy: -Sin mayores dificultades afirma- Ochenta pesos, demostrando que la suma es una operación que maneja con facilidad.

Entrevistador: (Presentando a Willy la siguiente expresión: $40 \times 2 =$)
Inquieta; ¿Qué dice aquí? ¿Te sirve esto para decir (representar) lo que acabas de hacer?

Willy viendo con asombro la expresión, contesta que no y que no sabe que dice allí.

Entrevistador: Aquí dice cuarenta por dos. ¿Podrías escribirlo de otra forma?

Willy:(Modificando esta forma de representar la multiplicación por la otra que tiene un empleo más común en la vida escolar) anota:

$$\begin{array}{r} 40 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$$

Entrevistador: ¿Y sabes que dice?

Willy: Sí. Cuarenta por dos”

Cuando se le pide que resuelva la multiplicación, Willy hace lo siguiente:

$$\begin{array}{r} 40 \\ \times 2 \\ \hline 8 \end{array}$$

Sin poner el cero. La operación la realiza multiplicando 4X2 y no 2X4 como regularmente sugiere el algoritmo. Por esa razón, no multiplica 2X0 y después el 2X4 como se enseña con el procedimiento convencional. Sólo hasta después de reflexionar el resultado y percatarse de lo incorrecto que resulta a partir de la operación aditiva que hizo antes, agrega el cero para que represente los 80 pesos de la bolsa; resaltándolo al repintarlo varias veces como para expresar su sentido.

$$\begin{array}{r} 40 \\ \times 2 \\ \hline 8 \mathbf{0} \end{array}$$

En ningún momento se percató ni corrigió la posición del multiplicador 2 en su representación. De esta expresión de la experiencia genuina y espontánea de Willy con esta noción matemática pueden realizarse muchas reflexiones respecto al papel de la enseñanza escolar, del aprendizaje áulico y de los procedimientos convencionales de la matemática formal, incluyendo, por supuesto el papel que juegan en la escuela, maestros y alumnos.

María.

La relación-interacción que se tuvo en las entrevistas con María resultó distinta y, tal vez, más especial. María es una mujer indígena de la etnia Mame que vive en Guatemala. Viste la ropa típica que acostumbran usar el pueblo en su lugar de origen. Esta conservación de su vestimenta tal como es originalmente afirma su

identidad sin avergonzarse de ella. “Vine a Tapachula porque allá no hay como vivir” señala, en un español que se le dificulta hablar.

Sentada en uno de los muros de las jardineras del palacio municipal de Tapachula, María tiene allí su “lugar de trabajo”. Con la clásica caja repleta de dulces, chicles, paletas, cajitas de cigarros de distintas marcas en sus rodillas, María, a diferencia de los otros, vende allí, sentada, sin necesidad de desplazarse por todo el parque como lo hacen los demás. Junto a ella, está una niña de cinco años que es su hija, y que la acompaña todos los días a vender. Le preguntamos si la niña va a la escuela o al Jardín de Niños y contesta que no, porque está muy chiquita y le da miedo que se le vaya a perder.

María dice que no sabe leer ni escribir ni “entiendo números, con trabajo puedo contar. Mi marido me trajo, me compro mi caja y el me enseñó qué vale cada cosa y cómo lo voy a vender”. Por esa razón a María no se le plantearon situaciones de resolución de situaciones que implicaran el conocimiento y manejo de números, cantidades y operaciones. En este caso, la observación y la plática con ella de cuestiones de la vida permitieron conocer algo de su subjetividad y experiencias de vida en este tipo de trabajo.

“No sé contar pero el dinero si lo conozco y lo puedo usar: diez, veinte, cincuenta, cien, doscientos, quinientos...eso si lo puedo usar” Dice que trabajó como vendedora en una tienda, pero “como allí, otro cobra, no me costaba despachar, menudeo y mayoreo...” Esta afirmación la confirma cuando realiza el cobro de lo que vende y cuando tiene que dar el cambio. “En eso si no me equivoco...se cuanto es” – afirma - “Lo bueno aquí es que la gente es muy honrada, no te roban y pagan lo que es”.

No sin desencanto María se queja de la situación que vive aquí con su niña: “A veces no sale ni para comer, es que hay muchos vendedores. Antes no había tantos”. Con las ganancias del día que no van más allá de los cien pesos cuando le va bien en sus ventas, María y su niñas tienen que comer. “Ella ya le di de

comer. Le compré un tamal” Y cuando se le pregunta si ella ya comió (cinco de la tarde) contesta que ella todavía no. De allí, saca para la renta del cuarto donde viven (ochocientos pesos al mes) y dinero para ir de vez en cuando a visitar a su familia a su pueblo. “Aquí estamos muchos de Concepción (el nombre de su lugar de origen) y como está algo cerca, vamos seguido pero hay que pagar pasaje. Como ciento cincuenta”).

Para facilitar el manejo de dinero, María deposita en varias bolsitas las monedas de cincuenta centavos, uno, y dos pesos. No puede contar cantidades mayores de diez. Ni idea tiene de cómo sumar y restar. Cuando tiene que vender más de tres productos a la vez, observa dificultades y espera y confía en el dinero que le dan como pago para poder calcular el cambio que tiene que dar, o esperar que sea exacto. Tiene confianza en la gente, en ese sentido.

Manuel. Una tarde. Una calle.

Como suele hacerlo todas las tardes, Manuel se aparece por esta calle atraído por la posibilidad de hacer algunas ventas en las numerosas cantinas que hay frente a lo que alguna vez fueron las vías del ferrocarril en la estación de Tapachula, ahora abandonadas y carcomidas por el tiempo y las inclemencias del clima.

Con su caja de productos colgada al cuello, platicamos un rato. No más de 15 minutos por su premura de “ganarle a la tarde” Ante la pregunta de cómo te fue en tus ventas, Manuel responde: “ahí...cincuenta, sesenta...,” refiriéndose a lo que ha logrado vender en toda la jornada que comenzó a las seis de la mañana, doce horas atrás. “No ha salido la venta y ya entró la noche” Como he platicado con él anteriormente y comentándole el interés del trabajo, hago la siguiente pregunta: ¿Qué experiencia me puedes platicar de tus ventas? “Ahí, poco a poco, no sale mucho”. Le inquiero sobre si ha tenido alguna dificultad para realizar sus cuentas aludiendo a las experiencias que me han platicado otros vendedores a lo que

Manuel responde: “Como yo fui a la escuela no me cuesta mucho. Pero a otros si porque no saben contar. Yo multiplico, hago suma y resta. Allá en mi tierra los papas no dejaban que fuéramos a la escuela. Yo terminé sexto pero entré ya grande...a los doce y salí a los 18 aunque mi papá no quería. Más mi mamá, tenía miedo que fuera a la escuela. Gané la secundaria pero ya no pude porque no había con qué (haciendo con su mano el signo de dinero). Se vino a esta ciudad porque allá en su tierra natal no tiene formas para subsistir: “sembramos maíz pero no da, ni porque lo abonamos dos veces, y está caro el abono” “Algunos venimos por un mes otros por dos o tres y luego nos regresamos a trabajar en la milpa. Como tengo familia, un hijito, vengo a ganar un poco”. Comenta que lo poco que gana como resultado de sus ventas lo ahorra para poder regresar con su familia con algo de dinero. “Por eso yo no tomo, para llevar”. “Quiero irme más arriba, a Cancún dicen que allá se gana más pero por mi familia mejor me quedo aquí, aquí esta más cerca y como tengo mi FM (permiso de migración) puedo entrar. Más allá de Huixtla ya no nos dejan pasar.

Cuando habló de que sabe multiplicar hice la pregunta de cuánto cobraría por la venta de seis cigarros, inmediatamente y no mecánicamente dice que dieciocho pesos, en una clara operación mental de multiplicar 6X3 que se advierte en su rostro.

Después de platicar algunas otras cosas de lo cotidiano entre las que destacan su agotamiento por haber caminado todo el día “y con este calor” (El como otros vienen de la Tierra fría de las faldas del Tacaná) se despide aprisa prometiendo que platicaremos otro día.

En el cruce de una avenida

Escenas como la que describo a continuación se repiten una y otra vez en las experiencias que los vendedores de dulces, chicles y cigarrón viven en su diario devenir por las ciudades. Esa mañana como todos los días, voy como pasajera en

una de las unidades de transporte público urbano y colectivo denominadas “combis” en estos lugares. La avenida por la que transitamos esa mañana es una de las más congestionadas por el tránsito vehicular matutino. Entre las prisas y el ajeteo que esta situación provoca entre los conductores de vehículos, de pronto el conductor de la colectiva en la que me encuentro, aprovechando las luces del semáforo, llama a uno de los vendedores que han instalado en ese cruce de vialidades para pedirle, apresuradamente, que se aproxime a la ventanilla con su caja de productos. El propio conductor toma, otra vez con premura, dos cigarrillos de la marca Marlboro y tres cajitas de goma de mascar al tiempo que le entrega una moneda de diez pesos para que se cobre. Rápidamente también, el muchacho observa los productos que el conductor tomó, hace mentalmente su cuenta y con la misma urgencia que amerita el tráfico de vehículos y la luz del semáforo, toma una moneda y da el cambio al conductor quien lo recibe al mismo tiempo que se pone en marcha para continuar su viaje.

Lamentablemente no pude hacer la reflexión sobre la experiencia que narro con el muchacho que la vivió esa mañana. Sin embargo, cuando hubo ocasión de platicarla con otro de ellos, días después para que me comentara si había vivido algo parecido y si podía reflexionar sobre ella, el joven me comentó que esas cosas les pasan muy seguido con taxistas, con conductores de combis y hasta con otras personas que les compran cuando van manejando. Por eso “nos ponemos en esos lugares, porque allí se vende bien”. Sin importar los peligros que corren en esos lugares, cuando le platiqué lo que había visto y le pregunté cómo le hacían para cobrar: hacer la cuenta, dar el cambio sin equivocarse, comentó: “rápido hacemos la cuenta: dos cigarros de a tres pesos cada uno, son seis pesos y tres chicles es un peso, entonces son siete y como me está pagando con diez...siete, ocho, nueve, diez (usando los dedos de su mano) son tres”. Esta forma de hacer matemáticas no es exclusiva de personas que se dedican a vender en la calle. La suma, empleando como apoyo los dedos de las manos, se puede observar, incluso en la escuela con los niños. El valor que tiene como experiencia vivida en el contexto de la venta ambulante en lugares como el que se describe,

es el mecanismo y la particularidad del mismo empleado en una situación tan acelerada por la presión del tiempo, casi instantes en que se desarrolla esta experiencia.