



Revista CoPaLa. Construyendo Paz
Latinoamericana

E-ISSN: 2500-8870

copalarevista@gmail.com

Red Construyendo Paz Latinoamericana
Colombia

Moreno Hernández, Hugo César; Polo Herrera, Gabriela
Construcción de paz en espacios escolares a través de los enfoques de juventud y
derechos humanos
Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, núm. 8, julio-diciembre, 2019, pp.
141-161
Red Construyendo Paz Latinoamericana

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668170995010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Construcción de paz en espacios escolares a través de los enfoques de juventud y derechos humanos

Construction of peace in school spaces through the principles of youth and human rights

Hugo César Moreno Hernández
Gabriela Polo Herrera

Resumen

El presente artículo presenta algunos de los resultados obtenidos en dos intervenciones con jóvenes de escuelas secundarias públicas, ubicadas en la Ciudad de México y en el Estado de México. A partir del diagnóstico realizado con observación participante, entrevistas y la sistematización de talleres; se aplicó una intervención educativa desde la propuesta teórico metodológica que combina el enfoque de juventudes y la educación para la paz y derechos humanos. De ambas intervenciones, resalta la necesidad de tender puentes dialógicos como un elemento central para la formación de autonomía en jóvenes desde el dispositivo escolar. A modo de conclusión se proponen algunos elementos para la construcción de autonomía de los sujetos jóvenes, quienes requieren ser reconocidos como agentes sociales con capacidad de transformar de su entorno como elemento central para la dignificación y construcción de paz en los espacios escolares.

Palabras clave: Jóvenes, autonomía, educación para la paz, empoderamiento.

Abstract

This article presents some results obtained in two interventions with students in two Public High Schools located in Mexico City and in Mexico State. Based on the diagnosis made with active observation, interviews and the systematization of workshops; an educational intervention was applied from the theoretical-methodological proposal that combines the youth perspective, peace education and human rights approaches. Highlights on both interventions, the need to build dialogical bridges in schools as main autonomy construction element in young people training. Some elements are proposed as conclusion, for young people autonomy construction, who need to be recognized as social agents with the capacity to transform their environment as a central element for dignify and build-peace in schools.

Keywords: Youth, autonomy, education for peace, empowerment.

Recibido: 28/abril/2019
Aprobado: 21/mayo/2019

Introducción

El presente artículo es resultado de la aplicación de una estrategia de intervención en una escuela secundaria de la Ciudad de México en frontera con el Estado de México, por lo que muchos de los jóvenes estudiantes transitan la frontera política entre ambas entidades. Si bien la intervención partió de las expectativas institucionales, en torno a ofrecer un taller sobre derechos humanos a estudiantes de secundaria, fue un diagnóstico (Polo y Moreno, 2017) el que aportó los elementos fundamentales para su diseño¹. Por ello, tiene un diseño circular, ya que se partió de los datos obtenidos en el diagnóstico y las posibilidades con las que se contó, pero al cabo del análisis del desarrollo, se arrojan nuevos datos que sirven para que los actores educativos pudieran, si así lo decidieran, comenzar una nueva estrategia de intervención (ver Figura 1). Se hizo relevante comenzar la intervención con el grupo de primer año asignado por la escuela, de modo que la estadía prolongada permitiera seguir conociendo la realidad que se mueve día a día.

Uno de los aspectos centrales que se planteó en el dispositivo de intervención, como parte del proceso formativo con las y los jóvenes, fue el ejercicio de la participación como un *proceso en el que se comparten decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la que se vive* (Hart, 1993). El grado de participación que se buscó propiciar fue el que se encuentra en el sexto peldaño de la escalera de la participación², en el que, si bien el proyecto no fue iniciado por las y los jóvenes, éste se diseñó basado en el análisis del diagnóstico, y las decisiones fueron compartidas con ellas y ellos.

Figura 1 Estrategia de Intervención



1 Se trata de un diagnóstico Holístico-Interpretativo a través de una indagación contextualizada a través de la observación de las interrelaciones que se dan en el dispositivo escolar. Nos propusimos observar distintos momentos de actividad dentro de la escuela y en el horario escolar, en los cuales se pudieran observar las relaciones que se tejen entre el alumnado y los docentes. Los momentos fueron: receso, ceremonia cívica, cambio de clases y clases. Igualmente se implementaron actividades educativas en la modalidad de taller con los cinco grupos de cada uno de los tres grados de una escuela secundaria de la Ciudad de México. La actividad educativa tuvo dos caminos paralelos y mutuamente realizados. En primer lugar, el objetivo fue que las y los jóvenes participantes reflexionaran en torno al ejercicio de sus derechos. Como segundo camino paralelo, nos propusimos implementar y sistematizar las actividades propuestas, de modo que el análisis de esta información nos permitiera entender el horizonte que tenemos enfrente.

2 La Escalera de la Participación es una figura generada por Roger Hart en la que describe las características de los diversos niveles o grados de participación que las personas pueden tener en proyectos o políticas públicas. El primer escalón se refiere a una participación manipulada, el segundo es decorativa, en el tercer escalón es simbólica, al cuarto las personas participantes son asignadas pero informadas, el quinto se caracteriza por una consulta informada, el sexto aunque el proyecto es pensado por un agente externo se hace basado en las necesidades de las personas, en el séptimo escalón son las personas quienes piensan y ejecutan el proyecto, en el octavo también es pensado y realizado por las personas pero éste ha sido compartido con agentes externos que facilitan el desarrollo.

El propósito general de la propuesta de intervención fue generar espacios de reflexión de autonomía y agencia en jóvenes de una escuela secundaria que coadyuven a la construcción de la cultura de paz y respeto a los Derechos Humanos. Los propósitos específicos fueron que las y los jóvenes se reconocieran como agentes de transformación de su realidad a través de la realización de un producto artístico que diera a conocer a la comunidad sus preocupaciones y anhelos. Al mismo tiempo, se trataba también de generar alianzas y construir en el grupo docente espacio sustentable de reflexión sobre una convivencia que respete y promueva la autonomía de las personas bajo el enfoque de derechos humanos.

En cuanto a los principios educativos, se propuso implementar los siguientes, los cuales están basados en los Derechos Humanos y el enfoque de juventud:

1) Dignificación: Las acciones y/o actividades deben colocar en el centro y propiciar que las personas reconozcan su dignidad. Centrar la intervención en las necesidades específicas de las personas participantes.

2) Aprendizaje de la diversidad: Descentrar el "sujeto supuesto saber", propiciando la escucha de otras formas de entender el mundo. Las actividades y/o acciones para propiciar la escucha de diversas posturas, la controversia y los dilemas morales acompañado de una palabra colectiva fueron fundamentales para lograr este principio, amparado también en la convicción de que en el dispositivo escolar conviven la experiencia juvenil y la escolar, entendiendo que la primera implica una multitud de saberes invisibilizados por la institución y que es necesario hacerlos emerger para discutir y enriquecer los formatos de transmisión del conocimiento.

3) Aprendizaje a través del cuerpo: El cuerpo es una de las categorías principales que aparecen en el diagnóstico de la intervención, las actividades deben propiciar la resignificación a partir de actividades que involucren el cuerpo, comprendiendo el cuerpo de los estudiantes como un territorio en disputa, donde también se inscriben los saberes soterrados y, a través de él, se expresan de manera cruda. El objetivo fue dejarlos emerger a través de ejercicios corporales.

4) Autonomía: Fomentar el ejercicio de la autonomía a través de la reflexión sobre la toma de decisiones, las consecuencias que conllevan, así como de la responsabilidad para asumirlas, permitiendo a los jóvenes estudiantes reconocer la existencia de un marco de interacciones horizontal, es decir, de socialidad donde ellos participan sin supervisión adulta.

Como parte del dispositivo de intervención se diseñó un cuaderno de trabajo para desarrollar algunas actividades y evaluar las sesiones. Este cuaderno se denominó *Bitácora de Vuelo* y se diseñó con el objetivo de que sirviera como herramienta para "reescribirse" (Duccio, 1999). Este análisis enriquece el conocimiento propio y posibilita ampliar los horizontes de la personalidad y la transformación de ésta.

Retomando a Duccio, reescribirse a través del trabajo autobiográfico les permitirá reconciliarse consigo mismos/as y abrir nuevos horizontes, así como posibilita responsabilizarse de una/uno mismo y las decisiones que se toman.

Sobre el enfoque de juventud y la educación para la paz

Como mencionamos, se trabajó interrelacionando el enfoque de juventud y el de educación para la paz, sabiendo que los jóvenes son agentes de cambio y transformación sociocultural y, por ello, con sus saberes y demás cualidades por ellos poseídas se abordaron los conflictos dados entre compañeros al interior de las aulas o escuela utilizando el diálogo. La relación entre el enfoque de juventud con el de educar para la paz, asumiendo que con los jóvenes se han de lograr transformaciones significativas ante los conflictos presentados cotidianamente al interior de sus aulas o escuela, sobre todo considerando que su relación de socialidad (horizontalidad) es sumamente importante, ya que entre ellos, con su innovación, invenciones, saberes y creatividad, los conocimientos que hasta esta etapa de la vida tienen, se puede también educar para la paz, retomando de manera específica el conflicto, visto éste de manera positiva y al diálogo como herramienta que ayude a la transformación positiva de dichos conflictos, en el que todos los implicados sean favorecidos.

Desde nuestro punto de vista, sobre todo en secundaria y bachillerato, si no se asume que los jóvenes son agentes de cambio y producción sociocultural y, “como actores sociales estratégicos que contribuyen a la transformación y al desarrollo humano, social, económico y cultural” (Castañeda, 2008: 18), sólo se llega al tope de tomar la educación para la paz como una asignatura más. En el trabajo de campo, como se verá más adelante, se nota cómo para los jóvenes estudiantes de secundaria, la cuestión académica queda en segundo plano y sobresale el asunto de la socialidad (más que la socialización). Entendemos por socialidad una relación de horizontalidad donde la intervención adulta queda marginada por las interacciones de los jóvenes (Maffesoli, 2004; Moreno, 2016). Preferimos entender a los sujetos estudiantes como Jóvenes y no adolescentes, porque el primer término, el de jóvenes, hace referencia a una subjetividad con capacidad de agencia y se concentra en la observación sociocultural. La segunda, “la de adolescentes, es una visión organicista y psicologista” (Urteaga, 2011: 65). Bajo esa visión, los jóvenes son considerados exclusivamente sujetos de tutela sin capacidad de agencia y sujetos que “sólo” padecen una situación transitoria. Por tanto, es necesario asumir el concepto de jóvenes como agentes de su realidad, como productores culturales y no simples receptores. Porque es de esta manera que es posible convertirlos en sujetos de diálogo. Para esto, tomando como referencia investigaciones sociológicas y lingüísticas, que asumen el “aula como un tipo de contexto social específico y al diálogo como uno de los mediadores en el proceso que allí ocurre” (Ferreira, et al, 2005: 2), donde los docentes ponen en juego estrategias dialógicas para contribuir a “construir conocimientos y códigos compartidos, de forma que ellas ayuden a establecer un ‘universo discursivo’ que permita una comprensión de los temas que se enseñan” (ibid.), consideramos la creación de un “universo discursivo” a través del diálogo para implementar en la cotidianidad de la escuela los principios de la educación para la paz. Los jóvenes estudiantes no sólo reciben aprendizajes en el aula, sino que tiene conocimientos previos y saberes propios.

El enfoque de juventud permite percibir la socialidad en su coexistencia con la socialización y deja ver su importancia para la formación de los jóvenes como agentes

de acción en su espacio. Los talleres realizados permitieron crear un puente, y como tal, como puente, un acceso de horizontalidad con los jóvenes para entablar diálogos posibilitadores de paz.

Para pensar la experiencia juvenil, la socialización y la socialidad, las actividades que realizan los jóvenes entre sí son determinante, pues es a través de éstas que se van forjando los derroteros de sus producciones estéticas, éticas y lingüísticas, mediante la música, el deporte, los juegos y el intercambio de puntos de vista, donde el acuerdo sobre el mundo que les circunda aprieta los lazos de pertenencia y horizontalidad (Moreno, 2016: 68).

Para comprender mejor la socialidad, como una relación de horizontalidad donde la intervención adulta queda marginada por las interacciones de los jóvenes, reproducimos algunas intervenciones de los jóvenes estudiantes. Estas intervenciones son producto de otras experiencias de investigación, las incluimos debido a la evidente utilidad para explicarnos y se pondrá entre paréntesis su procedencia para distinguir de caso central de este artículo.

La posición del adulto impide, en muchos sentidos, presenciar la socialidad en estado, digamos, puro. Los jóvenes estudiantes no dejan de ver a cualquier adulto inserto en el espacio escolar como una figura de autoridad (que no es lo mismo a un sujeto autorizado), estos adultos al frente, a pesar de insistir en no ser profesores o autoridades, de facto son considerado agentes que no deben enterarse de la cotidianidad subterránea donde habitan la escuela. Estamos frente a un grupo de jóvenes estudiantes "problemáticos". La orientadora de una escuela secundaria en un municipio del Estado de México nos deja observar el ejercicio que ella ha denominado "laboratorio de conversación". El grupo es heterogéneo, el común denominador es la "indisciplina" y "predisposición al conflicto". La orientadora les conmina a responder una pregunta un tanto sencilla: "¿Quién empieza a relatarme un día normal en la secundaria?" Dudan en responder o no, hasta que se recuerda que se está haciendo un trabajo donde todos y cada uno del grupo son parte importante y en el que juntos, a través de las opiniones o sugerencias de todos, se busca la transformación positiva de los conflictos presentados. Por fin, alguno decide responder. En los siguientes relatos se puede observar cómo sucede la socialidad y cómo se pone en tensión con la socialización que en la escuela está definida por las necesidades académicas y administrativas.

-Empiezo a platicar con mi amigo, después llega mi maestra, me siento, me vuelvo a parar empiezo a platicar y así me sigo

-Yo vengo a jugar.

-A dormirme.

- A platicar con los compañeros.

-Luego, y si me dan permiso los profes, saco mi celular y así hasta la hora del receso, en la hora del receso juego futbol allá en las canchas con mis amigos y luego ya empiezo a hacer lo mismo de la mañana.

-Pues yo llego a la escuela, me siento, saco mi libreta y me paro hasta que toque el timbre para el receso, cuando voy a tirar la basura, pues me paro. y bueno, me pongo a platicar con mis amigos.

-A jugar en el salón.

-Yo me pongo a platicar.

-Pues a la primera hora sí me apuro y a la segunda me pongo a platicar y así

-Cuando se me quita el sueño ya empiezo a hablar con los que están al lado de mí, medio que le pongo atención a la clase, y ya así me la paso.

-Pues yo como todo, mi día normal es así en las clases, apurarme porque ya le echo ganas, y ya cuando da el toque, ponerme a platicar un rato o así, salir al receso, salir a hacer un poco de desastre, pues a jugar así con mis amigos, pues no sé, pues nada más platicamos qué es lo que vamos a hacer en la tarde o así, nada más.

-Venir a la escuela, hablar con la gente, de varias cosas, privadas.

-Pues para mí un día normal pues es venirme de mi casa, venirme a la escuela, y trabajar lo que se pueda, en el recreo pues ya ahí hay tiempo para comer y jugar con T. y ya, luego también ahí nos levantamos a platicar en las clases, pero así de vez en cuando, ya no platicamos mucho (Laboratorio de conversación, secundaria pública en el Estado de México, 2017).

La situación académica queda en segundo plano, “la escuela, más que ser lugar de aprendizaje, es el espacio de socialidad donde los jóvenes se reconocen y producen horizontalidad a través de una experiencia vital poco encarnada por lo académico. De ahí que el otro, el amigo, el compañero, se convierta en puntal de su proceso de crecimiento y en la toma de decisiones personales, ideológicas e, incluso, políticas” (Moreno, 2015: 71), y es por ello que los profesores se quejan mucho de que los alumnos muestran apatía al trabajo y a las clases, desconocen que al estudiante, en primer lugar, da mayor importancia a la convivencia con sus compañeros, al juego, en general a la socialidad, rebasando en este sentido lo que el maestro les solicita; atención y cumplimiento en clase. Los aprendizajes parecieran puramente accesorios, no lo central de la escuela secundaria, sino algo colateral, algo que les distrae de sus relaciones horizontales y los lleva al mundo del aburrimiento que poco les indica sobre la realidad. Esto se observa en las respuestas a la pregunta “¿Qué ha sido para ti hasta este momento la escuela?”:

-Para mí es diversión, es como para ejercer una educación, es lo que pienso.

-Igual, es diversión.

-Igual es así como un medio de educación o algo así.

-Es que también depende, porque hay días que te la agarras así con tus amigos, luego estás jugando y se te hacen días de juego, depende de que te juntas con tus amigos, lo tomas todo a juego.

-Igual, diversión.

-Diversión.

-A pasar el tiempo, a perder el tiempo, a pasar el rato.

-Un lugar donde puedo desestresarme un poco, o algo así, desestresarme un poco de las cosas que pasan en mi casa.

-Pues hay a veces que te diviertes y hay a veces que no.

-Un lugar para... un lugar divertido.

-Un lugar para distraerse, pues no sé, cuando no hay clase no hay nada que hacer profa, y pues aquí nos venimos a distraer de la familia.

-Pues vengo también porque, pues, así como dicen para desaburrirme, para distraerme un rato.

-Pues yo me siento bien aquí.

-En la escuela, pues bien, pues más o menos, es como un distractorio porque como a veces te puede aburrir y a veces te divierte.

-Pues bien, maestra, bien, bien, bien, porque aquí vengo a ver a mi súper amiga, con ella cuando me pasa algo malo, se lo cuento y así, ella también.

-A platicar, a veces a platicar y a veces a estudiar.

-Pues a divertirme.

-Mmm, a pasarla bien.

-A hacer travesuras.

-A ver a mis amigos y a aprender.

-Vengo a ver a mis amigos y a estudiar.

-A platicar, a estudiar, a ver a mis amigos.

-A ver a mis amigos y a estudiar...

-A hacer amigos, y novio, novia (Laboratorio de conversación, secundaria pública en el Estado de México, 2017).

Los jóvenes asumen su situación de estudiantes y dejan filtrar lo que suponen respuestas correctas. A pesar de que se encuentran en un espacio de confianza, un entorno construido dialógicamente que invita a la declaración veraz, llega a relacionar la diversión con el aprendizaje en una especie de dialéctica que en la realidad funciona como una tensión que puede ser productiva en términos de los procesos de enseñanza aprendizaje, si se implica a los jóvenes en la generación del currículo. No es el objetivo del artículo analizar

estas respuestas, se usan para ejemplificar la tensión entre socialidad y socialización que sólo en la escuela puede suceder. Esa tensión es fuente de conflictos, los cuales escalan cuando los adultos son los únicos participantes en su resolución y omiten los saberes producidos en socialidad imponiendo procesos de socialización, muchas veces violentos. Los jóvenes reconocen su situación de estudiantes y hacen de la tensión socialidad-socialización un conflicto productivo para ellos y su entorno, proceso que es truncado por las condiciones a las que están sometidos la institución y sus agentes centrales: docentes y directivos.

La escuela, como espacio de socialidad es central en el proceso de producciones identitarias y foco de creación de amistades que podrán durar toda la vida, es decir, se convierte en un eje del mundo de la vida, en un rector de la experiencia social de estos jóvenes que a veces, mucho tiempo después de terminar sus estudios, regresan para recordar su estadía allí (sobre todo en este caso específico de la realidad sociocultural de este municipio del Estado de México). En este sentido, la escuela es de suma importancia en lo que se refiere al desarrollo de habilidades de convivencia para la vida y la autonomía de los sujetos, en lo que se refiere al ejercicio pleno de sus derechos.

Educar en y desde los derechos humanos para su protección y defensa

Existe una tensión entre los derechos humanos y la percepción sobre ellos en el sentido común de la sociedad. En el caso de la escuela, esta tensión es muy profunda porque la escuela se ha ocupado de la reproducción del *status quo* que sujeta a las personas a condiciones de desigualdad, que sostiene el privilegio de algunos cuantos sobre la negación de justicia y derechos para muchos.

Si bien no podemos hacer una jerarquía de derechos, sí puede decirse que hay derechos llave, es decir, derechos que al ser garantizados abren la posibilidad del ejercicio de otros. La educación es uno de estos, cuando es una educación que forma para la crítica y la autonomía. En ese sentido, es necesario imaginar procesos educativos capaces de incorporar a los contenidos clásicos, los saberes que portan los estudiantes. Si bien, en términos de un quehacer pedagógico, el conocimiento sirve para definir qué deben aprender en secundaria, lo pedagógico debe también abrirse a la socialidad espontánea del estar juntos, donde se producen saberes que no necesariamente entran en oposición con los conocimientos académicos. Se trata de pensar en la educación necesaria para el mundo de la vida. Esto no implica desdeñar los conocimientos científicos abstractos, sino ponerlos en relación con la vida cotidiana a través de los saberes de los jóvenes.

Una educación que promueve que las y los jóvenes reflexionen y actúen sobre sus condiciones de vida, que problematiza las relaciones de desigualdad en lugar de perpetuarlas, requiere de una comunidad educativa que realiza una práctica deliberativa de su contexto y sus posibilidades “que se construye en la relación dialéctica entre las condiciones pedagógicas y la posibilidad de realizarlas” (Contreras, 1997: 152). Promover una cultura de paz y de respeto a los derechos humanos no es tarea sencilla, requiere procesos de reflexión que no siempre son fáciles de gestionar en un contexto social de tanta complejidad.

Un posible camino para ello es la generación de espacios para el cuestionamiento e identificación de las carencias y de la identificación del papel que ha jugado la escuela desde su institucionalización, para perpetuar la paz de las carencias, al constituirse como la escuela de la negación (no corro, no grito, no te pares, no hablas hasta que se te indique, no puedes ir al baño después del recreo, no puedes tener hambre antes del recreo, etcétera). Se trata de conspirar contra esa paz donde el disenso no está permitido, aunque el discurso formal lo considere.

Apostar por una didáctica que no genere más desigualdades e injusticias implica romper con varios mitos de la enseñanza y estar dispuesto a descolocarse del lugar del supuesto saber y reconocer los saberes que portan los sujetos, incluso esos sujetos supuestamente incompletos. Por ello, el enfoque de juventud es útil para reflexionar sobre cómo habitan los estudiantes un espacio donde se ponen en tensión procesos de socialidad y la socialización encargada a la institución.

Esta propuesta no pretende aculturar, ni aleccionar, pero tampoco es neutral. Esta propuesta educativa y metodológica tiene por núcleo la dignidad y los derechos humanos. Busca, como la pedagogía crítica de Freire (2008), develar los desequilibrios de poder en las estructuras que permiten se perpetúen la desigualdad de derechos y al reconocer los saberes de los sujetos juveniles, pretende reactivar la idea de emancipación a través de la igualdad de las inteligencias retomada por Jacques Rancière (2002). En ese sentido, se trata de una crítica a la naturaleza actual del dispositivo escolar. Comprendiendo que el dispositivo escolar es una función estratégica del sistema de sociedad para fabricar ciudadanos mediante técnicas disciplinarias, para situar a los sujetos en posición de alumno, una pura posición de receptores de saberes, ya sean técnicos o para la vida cotidiana, el dispositivo escolar se concentra en los sujetos por formar (técnica y políticamente).

Crear que estos procesos se darán por sí solos es una ilusión, pues el dispositivo escolar no sólo construye una realidad, sino que enseña a enseñar los significados de nuevos eventos a los que nos enfrentamos, ceñidos a esta forma de entender el mundo, se cosifica en su funcionamiento de dispositivo entrampado en las necesidades propias de modificación y su éxito como dispositivo disciplinar y de seguridad, porque la escuela es un lugar seguro (Moreno, 2016), pero se ha cosificado sin que la propia sociedad sea capaz de brindarle herramientas para orientar la flexibilidad necesaria. Se requiere, entonces, no sólo de la intencionalidad para generarlos, sino herramientas para potenciar espacios institucionalizados para ello. Porque no es asunto de desarticular al dispositivo escolar, sino de dotarlo de instrumentos más eficaces para formar técnica y cívicamente a los jóvenes estudiantes inmersos en la experiencia escolar, a fin de que esa formación sea consecuente con la realidad social a la que se enfrentan los estudiantes e, incluso, docentes y directivos. El enfoque aquí utilizado es también una composición, un ensamble, si se quiere, entre los derechos humanos y el enfoque de juventud. Esto es, asumir que la educación debe formar sujetos dignos y autónomos capaces de incidir en la realidad social inmediata y general.

La escuela como espacio de construcción para la agencia

La educación en derechos humanos no es privativa de la clase de educación cívica y ética o del bloque en el que el currículum formal dicta que se aborde. La educación en derechos humanos toca cualquier materia, cualquier momento de la vida escolar, está presente en la forma en la que organizamos la clase, en la que resolvemos los conflictos, en los contenidos y la forma en que se abordan; por ejemplo, en la clase de matemáticas hacer una gráfica en la que se aborden las desigualdades que existe en la población y reflexionar sobre ello.

La educación en derechos humanos requiere del ser docente, renunciar a la idea de que las y los alumnos, del latín *alumnus* (alimentar), son vasijas a las que hay que llenar; y que, por el contrario, tal como dice Freire (2008: 69), *nadie educa a nadie, todos nos educamos*, siendo las y los estudiantes, personas a las que acompañamos en su proceso de aprendizaje. Requiere entonces, renunciar al poder absoluto sobre las y los otros y aceptar que a quienes acompañamos Retomando la idea de la igualdad de las inteligencias de Rancière (2002), esto es, reconociendo los saberes de los jóvenes estudiantes, quienes ofrecen, a través de su experiencia juvenil, es decir, de su estar juntos en una socialidad, en la horizontalidad de los pares, en la igualdad de las inteligencias más allá de la mirada adulta, unos saberes más puntuales, más cercanos a la cotidianidad, asumiendo que, si existe un derecho que de no ejercerse es motor de iniquidades, como el de la educación, hay saberes que potencian la posibilidad de adquirir otros saberes. Los lenguajes son esos saberes potencializadores, leer y escribir, el idioma y la abstracción, el español y las matemáticas, son saberes que permiten la apertura a otros saberes, pero que no están, por ello, clausurados a los saberes de los jóvenes. Se requieren conocimientos técnicos, de la convicción de que la educación que hagamos permitirá mentes críticas hacia las formas en que se ejerce el poder, para transformar dichas formas, lo que implica el propio cuestionamiento, de los sujetos, del dispositivo y de las instituciones. Por supuesto, una educación normada por un dispositivo diseñado para educar según una relación de poder puramente vertical, siente estertores cuando aparece cualquier motor de horizontalidad. La socialización y la socialidad no están, necesariamente, en oposición.

No hay proceso de construcción de paz que no pase por la conciencia, por darse cuenta. La escuela como un espacio que se recrea con sus actores tiene la posibilidad de repensarse y contradecir al sistema, desde el momento mismo de buscar la conciencia, como el sistema complejo que es, a modo de caja china que siempre contendrá cajas y entre las cajas, leves grietas e intersticios donde los sujetos sometidos a la enseñanza aprenden horizontalmente, a contracorriente de la verticalidad que orienta los ejercicios de poder dispuestos en las líneas que dan forma y sentido a la función de la escuela como ordenador de conciencias. Es duro para el dispositivo lograr reflexibilidad sobre su propia operación, pero es posible. Se necesita. a decir de Morin (1984); i) de la capacidad de comprender, del latín *comprehendere* (*tomarlo todo junto, abarcar todo*); ii) de la capacidad de pensar, de llegar a una zona de equilibrio del pensamiento sin evitar sus necesarias turbulencias; iii) y de ser consciente de uno mismo, de lo que se sabe, de lo que se piensa y de la propia conciencia. No hay verdadera conciencia sin ser consciente de ello, no hay posibilidad para potenciar el saber sin reconocer los saberes

alternos, horizontales, no escolares e, incluso, ofensivos a la conciencia de un dispositivo orientador de conciencias (generador de orden y constructor de verticalidades del poder social, político, cultural y económico), esta autoconsciencia es el resultado del encuentro de las inteligencias en una arena de diálogo de saberes, no en un supuesto sujeto saber dueño y maestro del conocimiento.

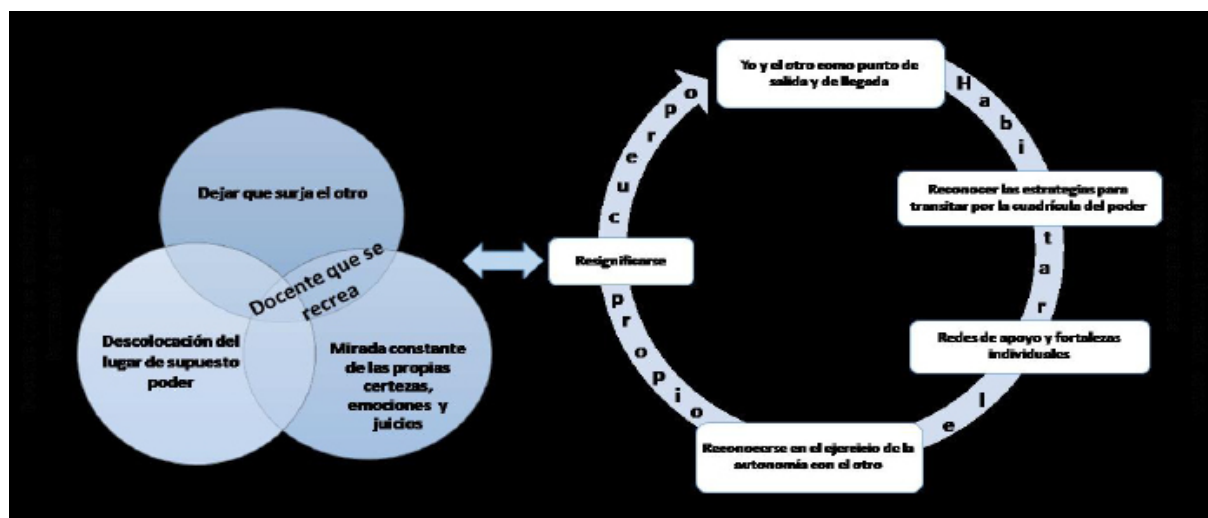
Si bien no se podría estar consciente de todo lo que se piensa, si es posible generar procesos que permitan poner la atención en aquellos pensamientos que nos asaltan y provocan un frío que recorre la espalda, de lo que se da por cierto y de aquello que no se sabe y se esconde a la sombra de las certezas. A modo del mito de la cueva, si no se es consciente de haber salido de ella, en realidad se sigue adentro.

De la consciencia deviene necesariamente la responsabilidad, es decir, darse cuenta implica poder explicarse a sí mismo su actuar y rendir cuentas por ello, responder por las decisiones que se toman. Y en este proceso la alteridad juega un papel relevante "[Aprendí] Cosas de mis compañeros como expresarme" (*Taller en secundaria pública de la Ciudad de México, junio, 2016*). Dejarse ser en el otro. Lo que las personas perciben de nosotros en ocasiones no coincide con nuestro propio auto concepto, y en algunas otras es inevitable que vean aquellas cosas que quisiéramos mantener en las sombras. Es difícil verse en los otros, sin embargo, estamos ahí cuando miramos a los otros, aun cuando no quisieran vernos es cuando más nos encontramos.

Dimensiones para la formación de jóvenes estudiantes de secundaria como sujetos autónomos

El presente apartado no pretende ser prescriptivo, no presenta un modelo rígido y normativo. Lo que planteamos son algunos elementos que, como resultado de la práctica reflexiva de la experiencia de intervención con jóvenes de secundaria nos parecen fundamentales para la formación de sujetos autónomos (Ver figura2).

Figura 2 Elementos para la formulación de modelo de intervención para la formación de jóvenes estudiantes de secundaria como sujetos autónomos.



Elaboración propia

Esta propuesta representa dos procesos paralelos que se implican uno al otro: el del docente que se autoforma en la formación de otros (Navia, 2006) y el proceso de formación de jóvenes como sujetos autónomos. En primer lugar, abordaremos el proceso que como docente - educador(a) se moviliza cuando toma conciencia de la necesidad de trabajar la autonomía en jóvenes estudiantes de secundaria.

- *Docente que se autoforma en la formación de otros*

Asumir la necesidad de trabajar para formar desde y para la autonomía de los y las jóvenes implica comprender que, en primera instancia es necesario dejar ser al otro. Tal cosa puede parecer bastante simple, pero permitir que el otro sea, es reconocer que aquella persona que se tiene al frente tiene un propio ritmo y su propia forma de concebir el mundo; más aún, es muy probable que esa forma de entenderlo no coincida con la propia. Este dejar ser al otro impone la aceptación de unos saberes no académicos, saberes viscosos que se filtran desde la experiencia juvenil en la experiencia escolar. La escuela es un espacio de encuentro que permite la vivencia de una experiencia juvenil, dejando sólo como marco y punto de enfrentamiento a la experiencia escolar, lo que produce saberes horizontales con cualidades confrontativas y, por ello, conflictivas. Ese *dejar ser al otro* (el otro joven, estudiante, diferente y distante con quien se comparte los entramados y líneas del dispositivo escolar) significa aceptar el conflicto, lo cual no necesariamente lleva a la violencia. Aceptar el conflicto significa aceptar la diferencia como tal y es en la forma como se resuelve o tramita el conflicto como será posible una convivencia en el eje vertical sin autoritarismo ni violencia.

Dejar ser al otro implica descolocarse de ese lugar de supuesto saber que da poder en la relación docente – alumno, reconocer las propias formas de ejercicio de poder, renunciar al monopolio del poder en el aula y reconocer la necesidad de compartirlo. Compartir el poder también es compartir la responsabilidad de lo que suceda en el aula. No significa que se deja de ser la autoridad en el aula, sino abandonar la posición autoritaria, ese autoritarismo fofo e indolente (Moreno, 2015), sino ejercer la autoridad sin pasar por encima del otro, reconocerle y reconocer la relación de tensión que se genera en esta relación con las y los jóvenes. No es perder la relación vertical que autoriza en términos de la figura docente, sino romper la rigidez vertical que evita la tensión ejercida por el eje horizontal de la socialidad. Las relaciones de poder, digamos, saludables, son aquellas que no se osifican en un eje, sobre todo en el dispositivo escolar, donde los mismos jóvenes reconocen la necesidad de guía autorizada (autoridad). Otras investigaciones con el enfoque que aquí utilizamos (Moreno, Barrera y Sánchez, 2009; Moreno, 2016; Páramo, 2015; Pérez-Islas, León y Labastida, 2016; Pérez-Islas, y Lira, 2016; Zurita, 2016) han descubierto que la resolución de conflictos deriva en acciones violentas cuando se oscila entre autoridad rígida muy estricta y laxitud permisiva. En ambos extremos (muy estricto, poco estricto), el resultado del trámite de los conflictos es violento. Las relaciones de poder en tensión entre lo vertical y lo horizontal (la socializadora de la escuela, la socialidad entre pares) permite flexibilidad, no se osifica la relación de poder.

Para colocarse en otro lugar del ejercicio de poder con el otro, es necesario tener la mirada constante sobre las propias certezas, los prejuicios y, sobre todo, las emociones que se presentan. Esta mirada permitirá cuestionar lo que se tiene por sentado, afirmar

lo que es fundamental y deconstruir aquello anquilosado. No se puede explorar lo que no se reconoce. Atender las emociones que se presentan en los distintos momentos en el aula puede propiciar entender las razones de su presencia y la forma en la que operan en la convivencia.

La identidad ética del docente se conforma al recrearse, al tener en cuenta estos tres elementos: 1) estar en constante movimiento; 2) autoformarse en el proceso de formación de otros; y 3) encontrar nuevas necesidades en el propio proceso de aprendizaje. De esta forma la identidad ética del docente está relacionada con reconstruirse a sí mismo a partir de la identificación de las propias necesidades e intereses. A continuación, abordaremos la segunda parte de esta dupla inseparable que es el proceso de formación en jóvenes como sujetos autónomos.

- *Jóvenes estudiantes de secundaria en proceso de formación como sujetos autónomos*

Habitar el propio cuerpo: Planteamos como parte fundamental de este proceso de reconocimiento del ejercicio de autonomía en jóvenes estudiantes de secundaria, el habitar el propio cuerpo, ese cuerpo que parecía haber sido nuestro por tanto tiempo y que, sin embargo, había estado lejos de serlo. Habitar ese territorio es la primera forma en el que las y los jóvenes encuentran un espacio para construirse como sujetos autónomos, es en el primer territorio que se descubre la posibilidad de exploración de la libertad, de la toma de decisiones, a pesar de los constantes dispositivos de control que el mundo adulto va imponiendo sobre los cuerpos juveniles. Proponemos partir de este reconocimiento para llegar a la concientización de las estrategias por las cuales las y los jóvenes van territorializando (Moreno, 2016) su cuerpo de tal forma que lo van habitando con sus propios códigos.

En algunos casos, se reconocen las estrategias individuales que cada joven ha ido construyendo, en otros se tuvo que desarrollar actividades que permitieran esclarecer las que han sido construidas y transmitidas como grupo social. Ya que se está hablando del reconocimiento de estrategias para habitar el cuerpo, es fundamental que las actividades con este propósito pasen por el cuerpo, que se vea implicado, puesto en juego, incluso fuera de su estado de confort. Poner la mirada en él es de por sí una forma de hacerlo, en el sentido de que se logra objetivar en la medida en que se considera sujeto a reflexión. A pesar de que en la juventud el interés por el cuerpo es amplio, cuando es colocado en el centro de la exploración y aprendizaje es probable que ocurra un retraimiento de la participación, en este momento se debe recordar que se debe dejar ser al otro, darle su tiempo, no esperar que se avance si no es al ritmo deseado. Este retraimiento es un claro ejemplo de la osificación de un ejercicio de poder vertical que trata de convertir al cuerpo de los estudiantes en una unidad de formación, en objeto de construcción vacío, donde se cancelan los saberes y experiencias subjetivas sobre las maneras de apropiarse del cuerpo, territorializándolo como el hábitat de una subjetividad temerosa de fincar su bandera en el único territorio propio, el cual está en disputa entre la escuela, la familia, los medios de comunicación y los consumos. Los jóvenes, habitantes de sus cuerpos, los dejan enmudecer frente al sujeto supuesto saber-poder. Sin embargo, nunca quedan mudos, se burlan, inventan desviaciones apropiativas (con los uniformes, los aretes, pseudotatuajes, etcétera).

Yo y el otro como punto de partida y de llegada: Durante esta intervención se insistió en una propuesta metodológica que como punto de partida movilizara las emociones y las significaciones que son fundamentales para las y los jóvenes. Pero estas también son un punto de llegada, es decir, que la introspección se convierte en un fin en sí mismo al mismo tiempo que en un camino a seguir en el proceso de construcción de sujetos autónomos (Escamez, 1998). De forma paralela, el mismo proceso ocurre en el encuentro con el otro. De la misma forma se insistió en la necesidad de construirse a partir de las reflexiones compartidas, con la mirada a sí mismo que el otro genera como un punto de salida, pero se debe insistir en que es también un fin del proceso.

El encuentro con el otro permite, entre otras cosas, reconocer su valía, permite reconocer los propios límites, el lugar que se ocupa en un grupo, el referente que el otro puede ser en el propio proceso. Reconocer la propia diferencia a partir del otro es un ejercicio permanente de tolerancia.

Reconocer las estrategias para transitar la cuadrícula del poder: Por cuadrícula del poder nos referimos a una metáfora desarrollada a partir de las reflexiones de Michel de Certeau (2000), quien, siguiendo a Michel Foucault, imagina el plano social como una cuadrícula cuyas líneas están formadas por la vigilancia, las disciplinas, los mercados e, incluso, la forma en que se cuadrícula un espacio físico, como la ciudad, según la diseminación reticular de una microfísica del poder. Como imagen, la cuadrícula dirige a través de sus líneas buscando eliminar las desviaciones. Sin embargo, para de Certeau los sujetos tienen tácticas para desviarse:

Si es cierto que por todos lados se extiende y se precisa la cuadrícula de la “vigilancia”, resulta tanto más urgente señalar cómo una sociedad entera no se reduce a ella; qué procedimientos populares (también “minúsculos” y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina y sólo se conforman para cambiarlos; en fin, qué “maneras de hacer” forman la contrapartida, del lado de los consumidores (o ¿dominados?), de los procedimientos mudos que organizan el orden sociopolítico (2000: XLIV).

Para de Certeau la relación entre tácticas y estrategias se definen por las instancias que se confrontan. En resumen, las estrategias son institucionales, tienen lugar y acumulan poder. Por su parte, las tácticas son momentáneas, armas de los débiles que permiten “no obedecer” sin hacerlo de manera abiertamente conflictiva. Las tácticas no hacen instituciones, no acumulan poder, son formas de hacer y habitar, de usar y vivir de los sujetos, “los tipos de operaciones que caracterizan el consumo en la cuadrícula de una economía [padecen desviaciones, por lo que se trata de] reconocer en [...] prácticas de apropiación los indicadores de la creatividad que pulula allí mismo donde desaparece el poder de darse un lenguaje propio (ibid.: XLVII). Si bien la cuadrícula indica dirección y manera “adecuadas” de habitar, los sujetos, tácticamente, cruzan por donde no deben, regresan en contrasentido, abotagan ciertos puntos de transmisión, revientan líneas, habitan otras o las abandonan.

Cada vez más, las tácticas se desorbitan. Apartadas de las comunidades tradicionales que circunscriben su funcionamiento, se ponen a vagar por todas partes en un espacio que se homogeneiza y se extiende. Los consumidores se transforman en inmigrantes.

El sistema en el que circulan resulta demasiado vasto para fijarlos en alguna parte, pero demasiado cuadrículado para que pudieran escapársele y exiliarse en otra parte. Ya no hay ninguna otra parte. Debido a esto, el modelo "estratégico" cambia él también, como si estuviera perdido en su éxito: descansa en la definición de un lugar "propio" distinto del resto se convierte en el todo. Podría ser que, poco a poco, agotara sus capacidades transformadoras para constituir solamente el espacio (tan totalitario como el cosmos de antaño) donde se activaría una sociedad de tipo cibernético, entregada a los movimientos brownianos de tácticas invisibles e innumerables. Habría una proliferación de manipulaciones aleatorias e incontrolables, en el interior de una inmensa cuadrícula de coacciones y de certezas socioeconómicas: miríadas de movimientos cuasi invisibles, que andan sobre la textura cada vez más fina de un lugar homogéneo, continuo y propio de todos. ¿Ya es el presente o acaso el futuro de la gran ciudad? (ibid.: 47).

Las tácticas no desestabilizan la cuadrícula, no la transforman ostensiblemente, tampoco la hacen disfuncional. Las tácticas permiten al sujeto vivir, hacer y crear en y entre la cuadrícula. El espacio lizo de la cuadrícula, aparentemente pulcro, se deja agrietar por prácticas, por las maneras tácticas de asumir la vida en un sitio aparentemente absoluto, sin posibilidad de desviaciones. Las instituciones, siempre estratégicas, precisan tácticas para realizar un cuerpo a cuerpo con los sujetos. Esta necesidad, en un movimiento casi paradójico para su naturaleza, abre más grietas, produce nuevos lugares que a su vez serán llevados a la superficie de la cuadrícula donde volverá la relación de uso vital y uso disciplinado.

...los procedimientos disciplinarios lentamente afinados en el ejército y en la escuela se imponen con rapidez en el vasto y complejo sistema judicial elaborado por la Ilustración. Estas técnicas se afinan y se extienden sin haber recurrido a una ideología. Mediante un espacio celular del mismo tipo para todos (escolares, militares, obreros, criminales o enfermos), perfeccionan la visibilidad y la cuadrícula de este espacio para hacer de él una herramienta capaz de disciplinar, al vigilar, y de "tratar" a cualquier grupo humano. Son detalles tecnológicos, métodos ínfimos y decisivos. Vencen a la teoría: mediante estos últimos se impone la universalización de una pena uniforme, la prisión, que invierte desde el interior las instituciones revolucionarias e instala por todas partes lo "penitenciario" en el sitio de la justicia penal (ibid.: 54).

La dureza de la superficie es reflejo del sistema de sociedad o, mejor dicho, de las pretensiones del sistema que, realmente, operan en la producción de subjetividad. Sin embargo, el sujeto, para sobrevivir el plano lizo, homogéneo y absoluto de la cuadrícula, lo experimenta en la desviación cotidiana, a través de producciones tácticas que poco a poco exigirán nuevas estrategias en un conflicto productivo de movimiento perpetuo. La escuela es una línea de esa cuadrícula del poder, es una estrategia del sistema de sociedad, un dispositivo eficaz de la tecnología del poder. Los estudiantes son los sujetos que, tácticamente, experimentan ese plano con desviaciones. La experiencia juvenil está en las prácticas de la socialidad que taponan, cruza o viaja a contraflujo de las líneas gracias a su relación horizontal.

Los diversos dispositivos de control que la escuela como institución ha desplegado, han cuadrículado el espacio, delimitando modos y formas comportamiento. Sin embargo, las y los jóvenes encuentran estrategias de transitar entre las líneas de esa cuadrícula (Moreno, 2016). Esas estrategias transgreden lo suficiente para transitar entre los intersticios de la cuadrícula dispuesta sin romperla. En algunas ocasiones éstas son conocidas y toleradas por el personal docente a modo de una válvula de escape o por falta de herramientas o mecanismos ante ellas.

La propuesta es generar actividades que coloquen a las y los jóvenes frente a la necesidad de reconocer estas estrategias, traerlas a la conciencia para responsabilizarse de los lugares que se ocupa en ese entramado. Para las y los jóvenes es necesario problematizar cómo se posicionan frente a estas estructuras y dispositivos, qué estrategias individuales y colectivas se generan, cuáles son las alianzas que se construyen para transitar, cuáles son los resultados que esperan tener y cuáles se obtienen eventualmente.

Ha de insistirse en la problematización y no el aleccionamiento o el juicio frente a lo que las y los jóvenes puedan expresar, por lo que descolocarse de ese lugar de supuesto saber-poder será fundamental, ya que como educador/a se forma parte de lo dispuesto en la cuadrícula. Esto es superar la posición pasiva de la propuesta de Dubet (2003) respecto a la desviación tolerada, romper la verticalidad del ejercicio del poder desde el supuesto sujeto de saber-poder para alcanzar cierto grado de horizontalidad, comprendiendo que es imposible llegar a la horizontalidad total en la relación con los jóvenes, pues esto significa caer en el lado de la nulificación de la autoridad. No se trata de eso, no se trata de desactivar la territorialización espacial de los jóvenes estudiantes, no se trata de colonizar los intersticios con la presencia adulta, sino de construir puentes de visión o visibilizaciones de esos intersticios con el fin de procurar bienestar en la dignidad y libertad de los jóvenes. Se trata de una alianza de saberes verticales y horizontales, de crear reales espacios de participación en la toma de decisiones colectivas en el espacio escolar. Repetimos, la cuadrícula del poder necesita desviaciones (otras vías de tránsito) por donde los conflictos sean tramitados de formas no violentas. El docente, como línea dura de la cuadrícula del poder, sujeto complejo, no unidimensional, es en sí mismo línea de fuga, flexible, otra vía. Línea autónoma de subjetividad. El docente tiene cuerpo. Esto parece perogrullada, pero el dispositivo escolar también tiene efectos de sujeto sobre los adultos inmersos en él.

Reconocerse en el ejercicio de la autonomía con el otro: La autonomía no es una cualidad sino un ejercicio, es adverbial a las situaciones que frente al otro se presentan (Contreras, 1997). En este proceso habrá que reflexionar sobre qué y cómo se toman decisiones en circunstancias en las que el otro está implicado, tomando en cuenta que, al ser seres sociales, cuando tomamos una decisión, siempre de alguna forma se toca al otro. Para responsabilizarse es necesario concientizar, darse cuenta, significa rendirse cuentas a sí mismo, por lo que la propuesta es que las actividades que se desarrollan permitan rendirse cuentas a sí de las decisiones que se toman en las diversas circunstancias.

Resignificarse, construir identidad ética: Como parte de estos elementos se plantea comprender que hay circunstancias estructurales que nos colocan frente a diversas situaciones, pero que ello no determina cómo se actúa. Por ello, se propone que la

estrategia de intervención contemple que a partir de la comprensión de quién se es y de las circunstancias que le han rodeado, las y los jóvenes generen un proceso de reescritura de sí, deconstruirse para resignificarse. El planteamiento es que la deconstrucción puede ser muy dolorosa, por lo que el acompañamiento y contención emocional deberá ser prevista, incluso la del docente que facilita el proceso. Si la deconstrucción puede ser dolorosa, la resignificación puede ser muy gozosa. Reescribir quien se es a partir de lo que se ha sido, tiene la pretensión a modo de Bertolt Brecht, de un distanciamiento de la propia historia³, mirarse dentro de ella para analizar los caminos tomados, sin juzgarse para después regresar y tomar nuevos caminos.

En este constante ejercicio se tocan con mayor fuerza el proceso como docente y el de las y los jóvenes que se encuentran en proceso de construcción como sujetos autónomos. Jóvenes y docentes se encuentran en el proceso de construcción de su identidad ética, el cual es un proceso permanente, y como la formación, inacabado. Es por ello que este es un elemento fundamental de la propuesta de intervención, por lo que las actividades o escenarios de intervención que se planteen deben tener en el horizonte este objetivo. Nos encontramos en el punto de llegada que es el mismo que el de salida, yo y el encuentro con el otro, yo en el encuentro con el otro. Es evidente que, como proceso que debe ser contextualizado, estos son apenas algunos elementos que pueden apuntar a construir un propio modelo de intervención para la formación de jóvenes como sujetos autónomos.

Reflexiones finales

Este proceso llamado *Bitácora de vuelo*, refiere a que, en la juventud, como en la navegación, emprendemos un vuelo que puede llevarnos a descubrir tierras antes no exploradas, a encontrar nuevas rutas, corrientes cálidas y montañas en las cuales descansar. Pero también encontraremos tormentas y vientos tan fuertes que en ocasiones pensemos que no podremos salir de ellos, y sin embargo las tormentas terminan y los vientos cálidos permiten un vuelo calmo que favorece nuevamente el viaje. En ocasiones nos lleva más rápido o nos hace cambiar de rumbo para no caer en picada. Requiere comprender que el vuelo, como el paso por la vida, es una actividad divertida y necesaria, pero puede llegar a pasar que no se sabe hacia dónde volar. El horizonte se presenta entonces tan enorme que trazarse una ruta resulta gran trabajo, por lo que es necesario hacer breves escalas o cambios repentinos de ruta. Por momentos el vuelo solitario lleva a lugares inesperados y se hace necesario volar con el grupo que da seguridad y descanso.

El vuelo ofrece su propia metáfora. No podemos volar sin al menos contar con unas pequeñas alas, habrá que ser consciente de su tamaño y de su fuerza, para aletear a la velocidad que sea necesario. Por otro lado, requiere llevar el equipaje suficiente que no impida el despegue pero que fortalezca el vuelo. El vuelo exige volar a distintas alturas. Hacer vuelos altos para distanciarse y comprender, pero en abarcar más con una mirada se corre el riesgo de perderse de los detalles, el sobrevuelo permite ver el detalle, pero se puede perder el horizonte.

³ El efecto de distanciamiento, es una técnica teatral que el dramaturgo alemán Bertolt Brecht desarrolla dentro de su obra, la cual consiste en suspender el efecto dramático que lleva a la catarsis emocional, de modo que el público se centra en las ideas y a partir de ello puede analizar de forma crítica los dilemas morales que ahí se presentan.

La bitácora de vuelo permite re-escribir nuestra ruta, encontrar nuevos y luminosos horizontes, trazar rutas de escape y escalas a realizar, encontrar las corrientes y las ráfagas de aire que nos permitan planear, y disfrutar el vuelo, encontrar cornisas para descansar y continuar para lanzarse en picada cuando sea necesario. El vuelo, implica la conciencia del mismo viaje y de lo que se encuentre en él.

Así en la juventud, las tormentas suelen sentirse intensamente y parecen no tener salida, las y los jóvenes deben aprender a reconocerlas, saber que pasarán y tienen la posibilidad de encontrar rutas en las que experimentarían la libertad. En esta etapa de la vida es crucial reconocer las propias capacidades que nos permitirán explorar el mundo, reconocer lo que nos fortalece y lo que nos hace falta para lograrlo.

El sistema educativo dice promover la autonomía en las y los jóvenes, pero lo cierto es que forma para ser parte del Estado, desarrollar los talentos siempre y cuando el proyecto de vida esté dentro del él, a través de la sujeción del pensamiento a las verdades dichas y repetidas, *todo dentro de la razón -la verdad- nada fuera de ella*, para eso la herramienta más fuerte que tiene la escuela es el examen. El examen que califica determina, selecciona, desecha, clasifica. Por más que se quiera esconder o negar, en su forma misma no acepta otra forma de entender el mundo, de aquello que se percibe o se significa como realidad.

Habría que reconocer el gran trabajo de la razón y de la escuela han hecho en nosotros, casi siempre regresamos a la razón y le pedimos a las y los jóvenes que también lo hagan. En el vuelo, como en el ejercicio de la autonomía, implica reconocer que la razón opera rápidamente y en ocasiones en contrasentido, aquello que no encaja con lo racionalmente esperado, es eliminado del escenario de la realidad. Asumirse es la primera responsabilidad, hacerlo de forma dialéctica, asumir la responsabilidad que esto conlleva. Una vez comprendido, no hay posibilidad de echar marcha atrás, de regresar a la cueva. Nuestra responsabilidad ética es asumir esa comprensión, una vez que se ha salido de la caverna, por más doloroso que sea no se puede regresar y olvidar lo que hay afuera.

Las personas adultas estamos en constante espera de que la juventud llegue a la autonomía, lo cierto es que en realidad no se les quiere sacar de la caverna, queremos que sigan creyendo lo que les decimos que hay afuera, que se muevan cuando se les pide, que se comporten como es esperado. Decimos estar esperando a que las y los jóvenes sean autónomos, que desarrollen la *ipseidad*, la soberanía en tanto posesión de sí mismos, pero en torno al otro, en contraposición del otro, en tensión con la verdad del otro (Derrida, 2005). Pero si no les reconocemos como un otro con la capacidad de ser en sí mismos, no pueden llegar a ser. Esta intervención no cambia toda la realidad de un centro escolar, pero sí la ha descolocado, aunque no ha sido fácil, se ha emprendido un proceso con docentes en la búsqueda de la construcción permanente de espacios, para detenerse unos momentos a mirar, a mirarse, a mirarse con las y los otros. El proceso no es más fácil cuando lo que se tiene por delante es a uno mismo, su camino, la ruta y las decisiones tomadas.

Referencias

Castañeda, Gloria Eeperanza (2008). Módulo educativo: los enfoques de juventud y los modos de intervención. Disponible en http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2012/03/mod18_enfoquesjuventud.1388.pdf.

Certeau, de Michel (2000). La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer. México, Universidad Iberoamericana.

Contreras Domingo, J. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.

Derrida, Jacques (2005) "La razón del más fuerte". En: Canallas. Dos ensayos de la razón. Trad. Cistina Peretti. Madrid: Trotta.

Dubet François (2003). Las figuras de la violencia en la escuela. Reflexiones pedagógicas, Docencia No.19. disponible en <https://docplayer.es/50304777-Las-figuras-de-la-violencia-en-la-escuela-1.html>

Duccio, Demetrio (1999). Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo. Barcelona: Paidós.

Escamez Juan, et. Al (1998) Educar en la autonomía moral. España: Generalitat Valenciana.

Ferreira, Adriana; De Longhi, Ana Lía; Cortez, Marcela Claudia; Paz, Alicia y Bermúdez, Gonzalo (2005). "La indagación dialógica: una estrategia reguladora de la construcción de la ciencia escolar" en Enseñanza de las Ciencias, Número Extra. VII Congreso.

Freire, Paulo (2008). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.

Hart, Roger (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. En UNICEF, Ensayos Innocenti No. 4. Florencia: Centro de Desarrollo Infantil Internacional.

Maffesoli, Michel (2004). El tiempo de las tribus. México, Siglo XXI.

Moreno, Hugo César (2016). Quieto, atento y obediente. Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D.F. Colección ESCUELA Y JUVENTUD. México, Universidad Nacional Autónoma de México Secretaría de Educación Pública Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

Moreno, Hugo César; Martínez, Martínez Óscar y Barrera, Sánchez Óscar (2009). Disciplina y violencia en las escuelas de educación secundaria en México. En Campillo, Claudia y Guillermo Zúñiga (coords). La violencia social en México. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León. Pp. 101-120.

Morin, Edgar (1984) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO

Navia Cecilia (2006) Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. Teresa Yurén, Cecilia Navia y Cony Saenger (Coordinadoras). México: Pomares.

Páramo, Riestra Martha (2016). Cuando los maestros nos interrumpen dando clases. El malestar en la escuela. Colección ESCUELA Y JUVENTUD. México, Universidad Nacional Autónoma de México Secretaría de Educación Pública Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

Pérez Islas, José Antonio, León, Mónica y Labastida, Gloria (2016). Historia de una trayectoria. Del acoso al conflicto en la escuela. Colección ESCUELA Y JUVENTUD. México, Universidad Nacional Autónoma de México Secretaría de Educación Pública Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

Pérez Islas, José Antonio; Lira, García Israel (2016). Del acoso al conflicto en la escuela. La construcción social de la violencia escolar. Colección ESCUELA Y JUVENTUD. México, Universidad Nacional Autónoma de México Secretaría de Educación Pública Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

Polo, Gabriela y Moreno, Hugo César (2017). Habitar el cuerpo como territorio.

Prácticas de territorialización del cuerpo en jóvenes estudiantes de una secundaria en la Ciudad de México. En Vitam. Revista de Investigación en Humanidades, Año 3, número 1, Enero – Abril, Universidad Salesiana, México.

Rancière J. (2002) El Maestro Ignorante pág. Editorial Alertes. Barcelona

Urteaga, Maritza (2011). La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos. México: UAM/JUAN Pablos Editor.

Zurita, Rivera Úrsula (2016). No correr, no gritar, no empujar. Miradas, voces y acciones de estudiantes y docentes del D.F. respecto a las normas. Colección ESCUELA Y JUVENTUD. México, Universidad Nacional Autónoma de México Secretaría de Educación Pública Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

Hugo César Moreno Hernández

hcmor@hotmail.com

Doctor en Ciencias Sociales y Políticas, SNI nivel 1. Sus temas de investigación son pandillas juveniles transnacionales, en México, El Salvador y Ecuador; realizó la investigación Pandillas transnacionales en El Salvador y Ecuador: criminalización versus integración, auspiciada por el programa CLACSO-ASDI de Promoción de la Investigación Social, Juventudes y movimientos juveniles en América Latina y el Caribe; realizó una estancia posdoctoral en la ENAH (2013-2015). Publicó los libros La pandilla como ejercicio de micropoder. Relaciones de poder en los márgenes de la sociedad, jóvenes, violencia y estrategias de sobrevivencia (2011); Quieto, Atento y Obediente. Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes den las escuelas secundarias del DF (2016), y Homies Unidos: Estrategias de reestratificación desde la sociedad civil (2018), así como el reporte de investigación en CLACSO "Pandillas transnacionales en El Salvador y Ecuador: criminalización versus integración" (2014). Actualmente es profesor de tiempo completo en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélaz Pliego", de la BUAP.

Gabriela Polo Herrera

gpoloh@gmail.com

Maestra en Gestión de la convivencia en la escuela; violencia, derechos humanos y cultura de paz, Doctorante en Antropología Social, Licenciada en actuación y pedagogía, Diplomada en Mediación Educativa y Transformación de Conflictos con Enfoque de Derechos, Diplomada en la atención de casos de violencia sexual contra niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Ha trabajado en el diseño e impartición de talleres y cursos incorporando el arte a niñas, niños, adolescentes, jóvenes, docentes, madres y padres de familia, personal del servicio público de distintas dependencias educativas, de salud, justicia; los temas de violencia de género, educación para la paz y mediación de conflictos. Ha coordinado diversos proyectos de educación en derechos humanos. Colaboró como educadora y jefa de departamento de contenidos en derechos humanos en la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, en donde participó en la elaboración de contenidos y diseño, materiales didácticos, así como en la elaboración de las publicaciones: Aproximación al contexto social de los jóvenes, Sembrando Derechos para cosechar la paz, Cartilla de Derechos y compromisos de la niñez, entre otras. Actualmente colabora en la Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes.