UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

DERECHOS HUMANOS, VIOLENCIA Y CULTURA DE PAZ

JÓVENES Y LA AUTONOMÍA POR VENIR.

CULTURA DE PAZ Y DERECHOS HUMANOS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Tesis que para obtener el Grado de

Maestra en Gestión de la Convivencia. Derechos Humanos, Violencia y Cultura de la Paz

Presenta

Gabriela Polo Herrera

Directora de Tesis

Dra. Cecilia Salomé Navia Antezana

Ciudad de México, México. **Agosto de 2017**

A Jorge, mí amado compañero de vida, que impulsa y alimenta mis locuras, apoya incondicionalmente y sostiene en los momentos difíciles.

A Jimena, que desde su nacimiento su increíble fuerza me inspira y me ha hecho crecer con ella.

AGRADECIMIENTOS

Muy en especial a las y los jóvenes que compartieron sus reflexiones y anhelos.

Agradezco profundamente a Sylvia, quien ha sido una gran maestra en muchos aspectos y maravillosa amiga.

A mi madre, hermanas, abuela, a mis amigas Mónica, Amaranta, Magy, Tere, todas ellas mujeres tenaces, inteligentes, amorosas y solidarias que me han acompañado en mi vida.

A mi increíble equipo de trabajo de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, quienes además de haber colaborado para esta intervención me han enseñado con sus experiencias.

A mi asesora Cecilia Navia por su paciencia, enseñanzas y respeto por mi proceso de aprendizaje.

A Hugo en quien encontré un gran aliado para iniciar este camino.

A mis compañeras y compañeros de generación y docentes de esta Maestría, de quienes aprendí de muchas formas.

Y a todas las personas que han contribuido de forma directa o indirecta en este proceso.

G r a c i a s

INDICE

INTRODUCCIÓN 1
CONSIDERACIONES PRELIMINARES 5
Antecedentes 5
¿Desde dónde miramos? 10
Una mirada desde los Derechos Humanos 10
Para conocer el horizonte 20
Pasos y recursos metodológicos para conocer el horizonte 21
MIRANDO EL HORIZONTE ¿QUÉ ENCONTRAMOS? 25
La interacción docente – alumno 27
La escuela como prisma social 27
El juego de jalar la cuerda 31
El cuerpo juvenil como territorio 38
a) El cuerpo como territorio individual. 40
b) El cuerpo como territorio compartido 42
c) El cuerpo como territorio que transgrede normas 44
La escuela como espacio para la socialización 47
La transgresión ¿resistencia? 50
El espacio sin lugar que transgrede 51
¿Con qué contamos? 56
INTERVENCIÓN PARA LA FORMACIÓN DE JÓVENES COMO SUJETOS AUTÓNOMOS: BITÁCORA DE VUELO 61
Estrategia de intervención 61
Principios educativos: 64
Fundamento de intervención 64
Recursos 65
Planeación de la intervención 67
Proceso formativo con las y los jóvenes 68
El cuerpo como espacio de autonomía 70
La regulación de afuera: los maestros, los padres 70
La calle como espacio de experimentación diferenciada de los cuerpos 77
¡Qué difícil es dejar el quieto y atento a la autoridad! 83

Encontrarse/pertenecerse 85
Reconocerse en relación a los otros (alteridad) 86
El cuerpo como espacio para pertenecerse, como resistencia a la violencia social de los estereotipos 88
Espacios de participación: entre lo formal y lo intersticial 92
Resistencias-transgresión 92
Habitar la calle, escuela, casa, las redes sociales 94
¡Que paren las críticas! Confiar en las personas adultas y en las instituciones 96
Los pares como fuente de confianza más segura 96
La crisis de confianza con el mundo adulto y las instituciones 100
La transgresión como resistencia para la agencia 103
El proceso reflexivo de sí mismo y de los otros como un espacio de agencia 105
LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LOS ESPACIOS ESCOLARES 109
Educar en y desde los derechos humanos para su protección y defensa 109
La escuela como espacio de construcción para la agencia 111
Dimensiones para la formación de jóvenes estudiantes de secundaria como sujetos autónomos 113
Docente que se autoforma en la formación de otros 114
Jóvenes estudiantes de secundaria en proceso de formación como sujetos autónomos 115
Reflexiones finales 119
Bibliografía 123
ANEXOS 127
Siglas y abreviaturas utilizadas 128
Anexo 1 Taller Diagnóstico 129
Anexo 2. Curso Implementación de Dispositivo (ID) 130

Índice de Figuras, Tablas y Fotos

Figuras

Figura 1 Diagnóstico 26
Figura 2 Delitos denunciados ante el Ministerio Público, por Delegación Política 58
Figura 3 Estrategia de Intervención 63
Figura 4 Frecuencia de actores a quienes acudirían. Mujeres 98
Figura 5 Frecuencia de actores a quienes acudirían. Hombres 99
Figura 6 Elementos para la formulación de modelo de intervención para la formación de jóvenes estudiantes de secundaria como sujetos autónomos. 113

Tablas

Tabla 1 Malla semántica de libertad 34
Tabla 2 El cuerpo como territorio individual 42
Tabla 3 El cuerpo como territorio compartido 43
Tabla 4 El cuerpo como territorio que trasgrede normas 45
Tabla 5 La escuela como espacio de socialización 47
Tabla 6 La calle como espacio de socialización 48
Tabla 7 El espacio virtual como transgresión de normas y de socialización 52
Tabla 8 La transgresión de normas en complicidad 53
Tabla 9 La calle como espacio de transgresión de normas 54
Tabla 10 Transgresión en los espacios y tiempos escolares 55
Tabla 11 Obstáculos para el desarrollo de las y los jóvenes según las madres y padres de familia 79
Tabla 12 Lo que necesitan las y los jóvenes para desarrollarse 81
Tabla 13 A quién acudir cuando… 97
Tabla 14 Necesito para poder acudir a… 101

Fotos

Foto 1 74
Foto 2 75
Foto 3 89
Foto 4 90
Foto 5 93
Foto 6 94
Foto 7 95
Foto 8 95
Foto 9 95
Foto 10 95

INTRODUCCIÓN

> *Y porque, en el cruce de lo imprevisible y de la repetición, en ese lugar en donde de nuevo cada vez, por turno, de una vez por todas, no se ve venir lo que queda por venir…*
>
> *Jacques Derrida*

La escuela, más específicamente, la escuela secundaria, como espacio social de desarrollo se ha visto increpada por diversas situaciones que trastornan su cotidianidad: constantes peleas entre el alumnado, desencuentros entre docentes, personal administrativo y directivos, tensa relación con madres y padres de familia así como con el alumnado, embarazos tempranos no planeados y en casos extremos problemas de consumo y tráfico de drogas.

He señalado que estos acontecimientos trastornan la cotidianidad de la escuela, sin embargo, la frecuente aparición con la que ocurren dan cuenta de la emergencia de otra cotidianidad, en la que se construyen nuevas formas de relacionarse y subjetividades que intentamos analizar, no sin tropiezos, como una obligación para entender la realidad de las escuelas y de la sociedad.

En estas situaciones toman por asalto a la comunidad educativa, pero en su repetición también se repiten las historias de las y los jóvenes que se implican y ven afectados sus derechos.

Desde mi quehacer como educadora en derechos humanos me fue importante llevar a cabo una intervención que promueve la autonomía en jóvenes de secundaria. Encuentro en ello una forma de promover la oposición a la reproducción de esquemas de formación paternalistas y heterónomas, que mira a jóvenes y docentes desde un enfoque discriminador.

Desde mi perspectiva atender las problemáticas a las que se enfrenta la escuela desde la dignidad de las personas redunda en un proyecto integrador. Si bien el

problema es enorme, la intervención con un grupo de jóvenes y docentes de secundaria buscando la reflexión conjunta sobre los temas que les preocupan, bajo el principio de construcción de autonomía, permitirá construir nuevas formas para acercarnos a la juventud.

La intervención que presento, se realizó desde la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, la cual se define como un organismo público autónomo que tiene como objeto la protección, defensa, vigilancia, promoción, estudio, educación y difusión de derechos humanos.

El trabajo que he desarrollado dentro de esta Comisión me ha llevado a reflexionar en torno a la libertad como aspiración humana y al lugar que ha ocupado en las reflexiones, a lo largo del desarrollo de la humanidad y desde diversas disciplinas como la filosofía, la literatura, la dramaturgia y demás ciencias humanas y sociales.

Es a partir de mis catorce años de práctica educativa en el ámbito de la educación y promoción de derechos humanos con niñas, niños, adolescentes, jóvenes, madres, padres, docentes y personal del servicio público, que me encuentro con la necesidad de investigar, sustentar y teorizar acerca de la educación para la autonomía en jóvenes estudiantes de secundaria, como eje de la educación en y para los derechos humanos.

En este trabajo, presento en primer lugar antecedentes de la problemática de la intervención, la postura teórica de base, así como los recursos y pasos metodológicos puestos en juego para el diagnóstico y seguimiento del trabajo desarrollado.

Posteriormente, en el capítulo *Mirando el horizonte,* describo y analizo el contexto situado de la escuela en la que realicé la intervención con la colaboración de mis compañeras y compañeros educadores.

En el capítulo *Intervención para la formación de jóvenes como sujetos autónomos: Bitácora de Vuelo,* doy cuenta del desarrollo de la intervención y de lo que desde mi interpretación se movilizó en las personas participantes.

Finalmente, en la búsqueda de contribuir por encontrar mejores formas de formación para la autonomía, propongo algunos elementos y dimensiones para la

formación de jóvenes como sujetos autónomos, que coadyuve a la construcción de paz en los espacios escolares. Esta reconstrucción se complementa con mis reflexiones finales y con los talleres anexos utilizados para esta intervención.

Jóvenes y la autonomía por venir es una reflexión en el torno, el retorno, de aquello que cada vez, en espera de que llegue y a la vez suspendida, la autonomía que esperamos de las y los jóvenes como si viniera sola, como si en algún momento fuera a llegar por simple inercia a pesar del contexto y de lo dispuesto para que no ocurra.

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Antecedentes

Las situaciones que afectan a las y los jóvenes estudiantes de secundaria, que podrían ser particulares de una escuela, de un grupo o de una o un joven, se ven expresadas en datos estadísticos y políticas públicas que muestran la afectación a esta población. La exposición de ellas no pretende ser exhaustiva, más bien se busca recuperar algunos de los elementos que, desde mi punto de vista, configura la dificultad que he podido observar en mi práctica de doce años con niñas, niños, jóvenes, madres, padres, docentes y personal del servicio público, como educadora en derechos humanos.

Las políticas públicas dirigidas a la atención de las y los jóvenes son inexistentes o punitivas. Para Rafael Cordera (2010), investigador de la UNAM, las secuelas que han dejado esta falta de políticas para esta población son la segregación, discriminación, marginación y desencanto por el país y sus instituciones, dado que la tasa de desempleo a partir de los años ochenta va en aumento, así como la tasa de deserción escolar (Cordera, 2010). En México residen 20.9 millones de jóvenes entre 15 y 24 años de edad, de los cuales, 11 millones son jóvenes (15 a 19 años) y 9.9 millones son adultos jóvenes (20 a 24 años). Es decir, la población juvenil en México representa cerca de la quinta parte de la población total (Censo de Población y Vivienda 2010, INEGI). A pesar de ello, las y los jóvenes han dejado de considerarse un bono demográfico benéfico para el país, para ser considerados como un problema.

La falta de atención a esta población tiene graves afectaciones a la salud y a la vida. Según datos de la Organización Mundial de la Salud "*Casi dos tercios de las muertes prematuras y un tercio de la carga de morbilidad total de los adultos están relacionadas con condiciones o comportamientos que se inician en la juventud, incluidos el consumo de tabaco, la falta de actividad física, las relaciones sexuales sin protección o la exposición a la violencia*" (OMS, 2008). El 11% de los nacimientos son de embarazos de mujeres de entre 15 y 19 años; la desnutrición,

el sobrepeso y la obesidad tienen graves consecuencias de salud pública en jóvenes; el 20% de los jóvenes a nivel mundial vive alguna enfermedad mental, como la depresión; hay una alarmante tasa de incidencia de consumo de tabaco y alcohol que está asociada a las muertes violentas; el suicidio se presenta como la segunda causa de muerte, seguido de la violencia en la comunidad y en la familia; los traumatismos son la principal causa de muerte de jóvenes siendo los de mayor incidencia por accidentes de tránsito, el ahogamiento y las quemaduras.

En lo que se refiere a la participación en hechos violentos: la tasa de homicidio juvenil ha ido en aumento pasando de un 7.8 en el año 2007 a 25.5 en 2010. En cuanto al porcentaje de homicidios en México de 2000 a 2010 los jóvenes representan 38.2% de las víctimas y a la vez han sido responsables de la mitad de los delitos en 2010. Sobre los jóvenes que participaron en actos delictivos, 6 de cada 10 tienen entre 18 y 24 años (60.5%). En cuanto a la distribución por sexo, 9 de cada 10 son hombres lo que representa el 91.5% (Banco Mundial, 2012). Estos datos son consistentes con el hecho de que en la Ciudad de México se cuenta con cuatro comunidades para jóvenes en conflicto con la ley para hombres y sólo uno para mujeres.

Ante estas y otras problemáticas la escuela se ha quedado sin respuestas. En su investigación “Violencia e institución educativa” Gómez Nashiki (2005) da cuenta de la naturalización y legitimación social de las prácticas violentas dentro de la escuela, a pesar de su prohibición legal. Describe por ejemplo, cómo madres y padres de distintos niveles socioeconómicos, estados de la República y niveles educativos, validaban prácticas de supuesta corrección en la escuela, basadas en el castigo corporal, golpes y humillaciones, correcciones que iban de amarrar los zapatos a la silla para evitar que las niñas y niños se pararán, poner cinta canela en la boca para evitar que hablaran, excluir del grupo, señalar y ridiculizar frente a todo el grupo, hacer ejercicios físicos extenuantes, hasta golpes de diversa índole.

El motivo por el cual se validaban estas prácticas, se encontraba en primer lugar en la creencia de que esto les llevaría a “ser personas de bien”, lo cual puede deberse a las creencias de la cultura judeo-cristiana, en donde el dolor y el rechazo al placer son formas de encontrar la redención y el buen camino. Por otra

parte, las y los docentes eran considerados como profesionales altamente calificados moralmente para guiar en lo académico e, incluso, en lo espiritual. Ejemplo de ello son los referentes que se pueden encontrar en la cinematografía mexicana. Por ejemplo, en la película “Simitrio” de 1960, se resalta la imagen de un maestro rural casi ciego que con métodos violentos lleva a su grupo a enseñanzas morales, de igual forma sucede en la cinta “Corazón de niño” de 1939.

Si bien hay cambios importantes en la percepción y atención de la conducta de infantes y jóvenes, sigue persistiendo una idea de propiedad sobre estos por parte de madres y padres, aunque cada vez más esta misma prerrogativa no se les adjudica a las y los docentes. Hoy por hoy, está presente un discurso que plantea que ninguna persona adulta puede utilizar métodos violentos para corregir a una niña o niño.

Ante este discurso las y los docentes no saben exactamente cómo actuar cuando se enfrentan a una niña o niño con las mismas o nuevas necesidades de moverse, de imaginar, de cuestionar. En su práctica se ven obligados a contrastar su actuación ante los niños y niñas de generaciones pasadas, a los que controlaban o reprimían con métodos violentos. Esto lo podemos observar en el reclamo de una maestra de primaria: “Y ahora resulta que con eso de sus derechos ya no les puede uno obligar a que hagan la tarea o que se porten bien, ya no les puedes pegar, ni alzar tantito la voz, porque te acusan con Derechos Humanos” (Docente, mujer, taller CDHDF). Este reclamo de una docente de primaria, lo he encontrado en otros/as profesores/as en los talleres sobre Derechos Humanos en los que he tenido la oportunidad colaborar como facilitadora y aparece como una tensión constante en las prácticas escolares para atender la conducta de sus estudiantes Ante la dificultad de atender las problemáticas de los jóvenes, la escuela opta, en algunos casos por soluciones extremas, como la expulsión del sistema educativo de niñas y niños que consideran *conflictivos, violentos, insalvables*. Se opta en estos casos por una solución en la que se les impide continuar una trayectoria escolar, excluyéndolos del sistema educativo. Sin embargo, es más grave aún, el impacto en tanto que para algunas de estas niñas y niños la escuela representa el

único espacio de contención y protección del medio en el que viven; al encontrarse fuera de la escuela son más vulnerables, y puede darse el caso extremo, por ejemplo, de ser cooptados por el crimen organizado, con lo que, una decisión de exclusión escolar puede impactar, de manera indirecta, en la exclusión social.

Los docentes manifiestan una preocupación, en cierta parte legítima, sobre cómo actuar frente al nuevo paradigma de Derechos Humanos. Por un lado, las y los docentes tienen la obligación de formar en un currículum preestablecido, con planes o programas en constante cambio, que se supone deben seguir. Sin embargo, en muchos casos se colocan más como ejecutores u operadores de dichos planes, que como garantes de los derechos de las niñas y niños que se encuentran bajo su cargo mientras se encuentran en la escuela. Además de los planes de estudio deben implementar una serie de programas emergentes que se les pide desde la Secretaría de Educación Pública (SEP)[1]. ¿Cómo actuar en un salón clases, muchas veces sobrepoblados con aproximadamente cincuenta jóvenes, que se encuentran en una etapa de desarrollo sensible de múltiples formas, que les retan, increpan, cuestionan y, en algunos casos, violentan? ¿Hasta dónde pueden utilizar la fuerza de forma legítima? ¿Es posible tener expresiones de afecto para con el alumnado?[2] En muchos casos, al encontrarse

[1] Como parte de la implementación de políticas públicas que atiendan las diversas problemáticas que inciden en la escuela, la Secretaría de Educación Pública constantemente implementa programas que pueden variar en cada ciclo escolar, algunos de ellos son: Programa para la Inclusión y la equidad educativa (DGDC-S244) – 2017, Programa para el Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica (DGDC S267) 2017, Pograma Nacional de Inglés (DGDC-S270) 2017, Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo (DGDGIE U082), Programa Nacional de Becas (SES-S243), así como los programas especiales e institucionales del Sector Educativo. Derivados del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Programa Especial de Cultura y Arte, Programa Especial de Educación Intercultural, Programa Especial de Cultura Física y Deporte, Programa Institucional de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, Programa Institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo, Programa de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo, Programa Institucional del Instituto Mexicano de Cinematografía, Programa Institucional del Fondo de Cultura Económica 2014-2018, Programa Institucional del Instituto Mexicano de la Radio 2014-2018, Programa Institucional del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas PROINALI 2014-2018.
Consulta en línea: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_progr, el 12 de julio de 2017

[2]Estas son algunas de las preguntas que se hacen como docentesque asisten a las actividades educativas que la Dirección Ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos de la CDHDF, realiza como una de sus funciones en la Defensa, Promoción e Investigación de Derechos Humanos.

sin respuestas, el personal docente omite, encubre, evade o busca desesperadamente dar solución de manera personal a un problema que no puede afrontar una sola persona. Todo ello redunda en el desgaste laboral del personal docente, el cual difícilmente permitirá mirar los derechos de autonomía de las y los jóvenes estudiantes.

El síndrome de *burnout* o síndrome de estar quemado, se caracteriza por la disminución de la eficiencia profesional, el agotamiento emocional y la despersonalización; tiene consecuencias físicas, emocionales y relacionales, que pueden ser de naturaleza individual y organizacional (Aranda-Beltrán, 2004). Este síndrome, que se ha observado en personal profesional sanitario, desde hace algún tiempo ha sido motivo para la investigación en el campo educativo. Nuria Arís, de la Universidad Internacional de Cataluña, en su investigación sobre este síndrome en docentes, concluye que los niveles de agotamiento del personal que estudió, van de medio a moderado, pero que existe una tendencia a su incremento, sobre todo en el agotamiento emocional (Arís, 2009).

Un profesional que presenta este síndrome deja de mirar a las personas con las que se relaciona como seres humanos, para mirarles como problemas a los que hay que enfrentarse todos los días, con lo que la tarea docente parece dejar de tener sentido. En un taller con niñas y niños de segundo año de primaria, en el cual participaba su maestra de grupo, se preguntó al grupo qué era lo que más les gustaba y menos les gustaba, encontrando de manera sorprendente que la maestra, una mujer madura, señaló ante el grupo que lo que menos le gustaba era su trabajo.

Éste es un caso extremo por las condiciones actuales de nuestras escuelas, pero podemos suponer que el nivel de desgaste en el personal docente es muy alto. De ahí que es comprensible que, como respuesta a este problema, el personal docente recurra a métodos más bien heterónomos.

¿Desde dónde miramos?

Una mirada desde los Derechos Humanos

Nuestra generación atraviesa un cambio de paradigma en cuanto a la concepción que se tiene de las personas, mujeres y hombres. La lucha feminista y en contra de la discriminación racial en todo el mundo, ha traído consigo el reconocimiento de las desigualdades en otros grupos que, por cuestiones sociales, se encuentran en una situación de vulnerabilidad. Esto puede observarse, por ejemplo, en el hecho de que los primeros instrumentos internacionales de protección de Derechos Humanos (DH) en firmarse después de la Declaración Universal de Derechos Humanos y sus dos Pactos, fueron precisamente la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965) y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979).

Uno de los temas principales que guían el contenido de los instrumentos de protección de derechos humanos es el reconocimiento de la dignidad, así como de la necesidad de que los Estados reconozcan, respeten, protejan y garanticen los Derechos Humanos para el bienestar y desarrollo de las personas sin discriminación.

Sin embargo, la relación de los Derechos Humanos con la ciudadanía en general está llena de tensiones. En parte porque existe una confusión sobre su conceptualización que provoca que algunas personas que forman parte del servicio público, no se identifiquen como garantes de derechos, en el caso que nos ocupa en la escuela, del derecho a la educación.

Otra confusión asociada a la anterior, que es bastante común, es la de confundir la noción de derechos humanos con los organismos de protección de derechos humanos. En este caso existe una vaga percepción sobre estos organismos de persecución y de auditoría debido a su naturaleza.

Sobre la noción de derechos humanos, hemos de decir que existen diversas tradiciones de filosofía de los derechos humanos, las cuales plantean una conceptualización que enfatiza ese paradigma. Ejemplo de ello son los siguientes conceptos planteados por organismos, instituciones o teóricos.

La Comisión Nacional de Derechos Humanos (2014) los define como "Prerrogativas inherentes a la naturaleza de la persona cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral del individuo que vive en una sociedad jurídicamente organizada". La Organización de Naciones Unidas los define como "Garantías esenciales para que podamos vivir como seres humanos". Otra definición que advierte algunas características y fines, es la que propone el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2004):

> Son inherentes a nuestra naturaleza sin los que no podemos vivir como seres humanos. Nos permiten desarrollarnos plenamente y hacer uso de nuestras cualidades humanas, nuestra inteligencia, nuestras aptitudes y nuestra conciencia. Se basan en el deseo, cada vez más extendido en la humanidad, de vivir una vida en la que se respeten y protejan la dignidad y valor inherentes de cada ser humano", resalta la importancia de su observancia como forma de vida en sociedad, desde el convencimiento, lo que se espera del actuar consciente de las personas.

En la definición de Ferrajoli (2006) los derechos humanos se miran en torno a la relación sobre todo con el Estado como encargado de la regulación de la vida social. Al respecto señala: "son derechos subjetivos; expectativa positiva y negativa, con relación al Estado, empresas, poderes fácticos y personas, respecto a la dignidad humana" (p. 33). Las expectativas negativas se refieren a la obligación de *respetar*, es decir, de no violentar. Las positivas se refieren a lo que el Estado debe hacer para *garantizar y proteger* esos derechos, es decir, generar las condiciones necesarias para que se lleven a cabo.

En la conceptualización de Serrano y Vázquez (2013) los derechos son definidos como "exigencias éticas justificadas y protegidas por el aparato jurídico". Se

observa el paso de las aspiraciones valorales que se han configurado en la historia al anclaje jurídico que tienen en la actualidad.

El propósito de presentar estas diferentes definiciones es plantear, al menos de manera somera, que la noción de derechos humanos es compleja y que se ha construido desde diferentes posturas filosóficas. Estos pueden ser analizados desde una visión multidimensional considerando sus dimensiones éticas, históricas, políticas y jurídicas.

Desde la dimensión ética, los derechos humanos se entienden como los imperativos éticos que se requieren para una convivencia basada en una cultura de paz y que promuevan la autonomía de las personas.

Cuando se reconocen como construcción de los procesos históricos y luchas sociales, se está abordando la dimensión histórica de los derechos humanos. Sobre la dimensión jurídica hemos de decir que es en la que generalmente tienen en mente la mayoría de las personas, pues se tiende a reducirlos en su relación con leyes, tratados, convenciones que hacen a los derechos humanos efectivos y justiciables.

Y desde la dimensión política, se entienden como las presiones que realizan las personas y los grupos sociales para el reconocimiento de sus derechos. En esta dimensión es en la que los organismos de protección de derechos humanos realizan con mayor fuerza su trabajo.

La importancia de reconocer estas dimensiones, radica en que, si se reduce a la positivización, es decir al marco jurídico, quedarían sujetos a las asimetrías de los poderes políticos que negocian la promulgación de leyes.

Colocar en el centro de los derechos humanos la dignidad, permite des occidentalizar la construcción teórica de los derechos humanos, sobre todo porque la relativización que se plantea utilizando éste discurso pone en riesgo el sentido mismo de los derechos humanos. La dignidad no puede ser relativa ni el valor de la vida de una persona puede ponerse en duda, como tampoco puede estar sujeto a la discrecionalidad de un contexto social. Pero también, es importante poner en

el debate el reconocimiento de derechos que habían estado en segundo orden por el contexto político (Habermas, 2010).

Los organismos de protección de Derechos Humanos

Los organismos de protección de derechos humanos fueron fundados, por la ineficacia de las instituciones del Estado para garantizarlos. Estos organismos no tendrían razón de ser, si en las instituciones que fueron fundadas para garantizar y proteger derechos, no existieran personas que los violentan a través del abuso de poder o por la omisión de sus funciones.

Estos organismos nacen del reclamo del pueblo ante las injusticias, son un logro histórico marcado por la sangre y el miedo de quienes ante los atropellos se alzaron y combatieron. En algunos casos son la última puerta de las muchas que han tocado las víctimas, quienes han vivido la violación a sus derechos en algunos casos de forma reiterada.

En la mayoría de los casos la presión que realizan estos organismos de protección de derechos humanos es a nivel político, a través de la emisión de recomendaciones y de los oficios de colaboración que se emiten para que las autoridades implicadas restituyan o eviten la violación a derechos humanos.

Ámbito de competencia.

La competencia de éstos organismos a nivel nacional se encuentra dada en el Artículo 102, apartado B, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

A partir de la reforma de junio de 2011, se establece que las Comisiones pueden recibir quejas de presuntas violaciones a derechos humanos incluyendo las que se refieran a asuntos laborales, cometidas por autoridades que se encuentren es su jurisdicción. En el caso de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, este organismo puede conocer sobre autoridades que dependan del gobierno de

la Ciudad de México. Quedando fuera de su competencia los asuntos jurisdiccionales (sentencias emitidas) y los asuntos en materia electoral.

Las autoridades que no acepten las recomendaciones deben fundar su negativa y en dado caso a comparecer ante las legislaturas locales para explicar la no aceptación a solicitud de las Comisiones locales.

En el ámbito internacional, el Estado mexicano ha aceptado pertenecer a dos sistemas internacionales de protección de derechos humanos, el Internacional con sede en la Organización de Naciones Unidas (ONU) y el Interamericano regido por la Organización de Estados Americanos OEA. Éste sistema cuenta con la Comisión y la Corte Interamericana de Derechos Humanos. La Comisión interamericana de DH emite recomendaciones, las cuales no tienen vinculación jurídica, pero que, como cualquier pronunciamiento internacional la presión política que ejerce es amplia, y la Corte emite sentencias a los Estados que después de un largo proceso se ha acreditado las violaciones a derechos humanos. Estas sentencias sí tienen vinculación jurídica, es decir, que de no cumplirlas el Estado parte se hace acreedor a una sanción por parte de la organización, un caso paradigmático que ha sentenciado la Corte que tiene repercusiones importantes en el sistema jurídico mexicano.

La divulgación, investigación y educación en derechos humanos, cobra gran relevancia en contextos de violencia, pues indirectamente es una forma de defenderlos, sobre todo cuando se trata de grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Las niñas y niños han sido reconocidos mundialmente como un grupo que se encuentra en una situación transitoria de vulnerabilidad. Es por ello que uno de los instrumentos de protección más aceptados por todos los países del mundo es la Convención sobre los derechos del Niño, la cual fue aprobada el 20 de noviembre de 1989.

En este instrumento se reconoce en el preámbulo que “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales” y que “que en

todos los países del mundo hay niños que viven en condiciones excepcionalmente difíciles y que esos niños necesitan especial consideración" (CDN, 1989, p.9). Se reconoce así que, las niñas y niños se encuentran en esta situación de especial vulnerabilidad, y que por ello es necesario brindarles una protección especial durante esta etapa de su vida, pero que lo que se busca es que esté "plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad" (Ibíd).

La autonomía como principio para el reconocimiento como sujetos de derechos de niñas, niños y jóvenes

En el caso particular de los niños y las niñas, debido al desarrollo de las teorías filosóficas y psicológicas sobre el desarrollo humano, la concepción jurídica fue transitando en pocos años de considerarlos objetos de protección a reconocerles como sujetos de derecho.

El reconocimiento como sujeto de derecho conlleva a reconocer que las niñas y niños en sí mismos son poseedores de todos sus derechos. Sin embargo, esto se contrapone a la construcción histórica que, de forma dicotómica, concibe a las niñas y niños como pequeños "ángeles" o como adultos miniatura (González., 2008). Durante mucho tiempo, a las niñas y niños se les consideró como propiedad de sus madres y padres. La encuesta sobre discriminación realizada en el año 2010 da cuenta de ello, ya que, tres de cada diez personas opinó que las niñas y niños deben tener los derechos que sus padres quieran darles (Encuesta Nacional sobre Discriminación, ENADIS, 2010).

Uno de los principios innovadores que se establecen en la Convención, es el principio de participación y de autonomía progresiva, establecidos en los artículos 12, 13, 14 y 15.

En los que se establece los derechos a: formarse un juicio propio, expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan, ser escuchado, en todo

procedimiento judicial o administrativo que les afecte, la libertad de expresión (incluyendo la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones), libertad de pensamiento, de conciencia y de religión y, por último, libertad de asociación y de celebrar reuniones pacíficas.

Este principio es de suma relevancia para el reconocimiento de formar a niñas y niños hacia la autonomía y toma de decisiones, lo cual tiene implicaciones en la concepción social de niñas, niños y jóvenes, presente en la legislación y las políticas públicas. De estos artículos se deriva el principio de la autonomía progresiva, que implica que el Estado debe hacer todo lo que esté a su alcance para desarrollar en la niñez las capacidades necesarias para la libre autodeterminación de manera progresiva.

La educación en derechos humanos parte de la premisa de contribuir activamente a su defensa, puesto que se supone que una población que se reconoce como sujeto de derechos participará en la construcción de una cultura para la paz y el respeto a los derechos humanos.

Desde esta perspectiva, apostar por la autonomía de las personas, y específicamente de la juventud, repercute positivamente en el ejercicio de sus derechos humanos, en la cultura de la exigencia al respeto y garantía de una vida digna y, con ello, a la construcción de una sociedad más justa. Sobre esto último vale recuperar lo que señala Castoriadis (2000):

> La autonomía del individuo consiste en el hecho de que otra relación se establece entre la instancia reflexiva y las otras instancias psíquicas, así como entre su presente y la historia, mediante la cual se hizo tal como es, permitiéndole escapar a la servidumbre de la repetición, volverse sobre sí mismo y sobre las razones de sus pensamientos y los motivos de sus actos, guiado por la mira de lo verdadero y la elucidación de su deseo. (65-66)

La autonomía de la persona está ligada al reconocimiento de la otredad, el reconocimiento de la posibilidad de que esa otra persona piensa, siente y vive de forma distinta a la propia concepción, y al mismo tiempo reconocer la valía que tiene por el hecho de ser una persona.

> La autonomía no se puede analizar desde una perspectiva individual o psicológica, como una capacidad que poseen los individuos. La autonomía, como los valores en general, no es una capacidad individual, no es un estado o atributo de las personas, sino un ejercicio, una cualidad de la vida que viven. Tendremos que hablar, por tanto de procesos y situaciones sociales en las que las personas se conducen autónomamente y, en ese proceso construyen su identidad ética. (Contreras, 1997, p.150)

Como lo refiere Contreras, la autonomía no es una capacidad dada sino un ejercicio contextuado, una constante construcción reflexiva en un contexto de relación, basada en la colaboración y el entendimiento y no en la imposición.

Dentro del ámbito educativo no podemos hablar de autonomía de las y los estudiantes si no hablamos de la necesaria autonomía del docente como "la cualidad deliberativa de la relación educativa se construye en la dialéctica entre las convicciones pedagógicas y las posibilidades de realizarlas", (Contreras, 1997p. 151). De ahí que la autonomía docente está ligada a la relación que se establece en el contexto educativo con el alumnado y sus colegas, en una constante reconstrucción de su identidad ética y la forma de interpretación social.

Para ello el personal docente requiere transcender sus límites para analizar su propia práctica, configurándose un proceso emancipatorio de las ideologías que no le permiten inteligir la complejidad de la realidad y por lo tanto se sujeta a formas autoritarias y de reproducción del poder.

Esta primera ubicación teórica no pretende ser exhaustiva, pues en el desarrollo del diagnóstico e implementación se podrán encontrar entretejidas otras propuestas teóricas que sustentan la intervención. Son útiles en tanto me permiten dar cuenta de la relevancia que tiene educar en y para la autonomía para abonar a la construcción de una cultura de paz y el respeto a los derechos humanos, desde un organismo de protección y promoción de derechos humanos, desde los cuales me plante realizar esta intervención.

La intervención se desarrolló en el contexto de los programas de educación y promoción de derechos humanos en las escuelas desde la Comisión de Derechos

Humanos del Distrito Federal, organismo público autónomo de defensa y promoción de derechos humanos, que además de investigar quejas sobre presuntas violaciones a derechos humanos, promueve su vivencia y exigencia, a través de actividades de difusión, capacitación y formación. Para responder a las solicitudes de escuelas, organizaciones de la sociedad civil, así como instituciones públicas, la Dirección de Educación y Formación para la Paz y los Derechos Humanos de la CDHDF ha desarrollado diversos programas dirigidos a estas poblaciones, que buscan responder a las necesidades y el contexto de la Ciudad de México. Estos programas son La Casa del Árbol, Juventud por La Paz, La Casita de los Derechos, Palomito, así como una estrategia dirigida a personas adultas con talleres, cursos, diplomados.

En particular, el programa Juventud por la Paz se centra en jóvenes que estudian en los niveles de educación secundaria, media superior y superior, docentes y personal del servicio público que desempeñan funciones relativas a proteger y garantizar los derechos de esta población. Es a partir de este programa que se implementan actividades ligadas con el sector educativo, en el cual se enmarca el trabajo que presento en esta tesis.

Un caso, que se atendió desde la CDHDF, fue el relacionado con el programa *Mochila Segura* que la Secretaría de Educación Pública implementó en el año 2004 en escuelas secundarias. Este programa surgió a raíz de la muerte accidental por arma de fuego de una estudiante de secundaria dentro de las instalaciones de una escuela ubicada en la delegación Iztapalapa. Como respuesta a este problema, se planteó la revisión de las mochilas del estudiantado por parte de madres y padres en la entrada de las escuelas, con el fin de evitar el ingreso de armas y drogas; este programa se sigue aplicado como medida para evitar nuevos actos violentos en las escuelas debido a que, desafortunadamente, se siguen presentando en diversos planteles de educación básica en el país.

La CDHDF se pronunció en contra de este programa porque hacer una revisión de sus pertenencias implica la invasión a la vida privada de las y los jóvenes. Además de vulnerar éste derecho, privilegiando la seguridad, les criminaliza pues se da por

sentado que son probables portadores de armas o estupefacientes, colocando en las y los jóvenes la responsabilidad de la violencia dentro de los espacios escolares. En contraparte la CDHDF propuso desde el programa Juventud por la Paz, una medida educativa de corte preventivo a la cual denominó *Comunidad segura.* Este programa tiene por objetivo contribuir a la sensibilización sobre la violencia que se da entre y hacia las y los jóvenes, con la finalidad de brindar herramientas para la resolución *noviolenta*[3] de conflictos a toda la comunidad educativa, así como des-criminalizar a la juventud que se ve inmersa en la violencia dentro de los planteles educativos.

Es de éste programa, desde el cual partí para desarrollar la intervención en una escuela secundaria. Partí de realizar un diagnóstico que me permitiera conocer y entender mejor la situación específica de la escuela, diagnóstico que expondré en el siguiente apartado.

[3] Desde la teoría e la Eduación para la Paz y los Derechos Humanos que la CDHDF toma para desarrollar su marco conceptual, la *noviolencia* es un concepto que refiere a la oposición activa a la violencia y no solo su negación, promoviendo señalar y transformar las situaciones de indigndiad en las que se encuentran las personas. Ver CDHDF, (2007). Marco Conceptual Educativo de la CDHDF. México

Para conocer el horizonte

Para la realización del diagnóstico de la escuela secundaria en la que se realizó la intervención que se recupera en la presente tesis, me centré en comprender, desde una perspectiva de derechos humanos y cultura de paz, las formas en que se construyen las subjetividades y las interrelaciones de las y los jóvenes, sujetos de la intervención.

Me propuse observar, en distintos momentos y desde distintas miradas de la comunidad educativa (jóvenes, docentes, personal especialista y responsables de crianza), las relaciones que se tejen entre el alumnado y, a su vez, entre los estudiantes y los docentes, en relación con la convivencia que promueve sujetos autónomos. Así mismo, conocer cuáles son las formas en que ejercen su libertad y construyen la autonomía las y los jóvenes estudiantes del nivel de secundaria.

Las preguntas que orientaron el diagnóstico fueron: ¿Cuáles son las estrategias de las y los alumnos para ejercer su libertad?, ¿Cuáles son las estrategias docentes frente a la necesidad del alumnado de ejercer su libertad?, ¿Cómo se configura la convivencia desde las significaciones que sobre autonomía tienen los sujetos pedagógicos?

Al cabo de la implementación del diagnóstico y de cómo fue planteado, surgieron nuevas preguntas:

¿Cómo ejercen las y los jóvenes su libertad en los distintos espacios de socialización?, ¿Qué problemáticas identifican en los distintos espacios en los que se desarrollan?, ¿Qué obstáculos identifican para el ejercicio de su libertad?, y ¿Qué elementos pueden ser útiles en la educación para la autonomía?

Si bien el diagnóstico tuvo un momento inicial, al realizarlo desde la situación específica de las personas involucradas percibí un contexto en constante modificación, por lo que profundizar en él me permitió conocer las problemáticas de una forma más clara y fina.

Pasos y recursos metodológicos para conocer el horizonte

Me propuse realizar una intervención en la cual, desde una dimensión epistemológica, se establezca una relación de sujeto-sujeto con el conocimiento y con la realidad. En cuanto a mi participación en la realidad, la intención no sólo es la de observar-investigar, como sujeto externo a ella, sino la de mirar e intervenir en esa realidad.

Se realizó un diagnóstico situado y situacional durante el periodo comprendido entre octubre de 2015 a marzo de 2016. El diagnóstico buscó realizar una indagación contextualizada a través de la observación de las interrelaciones que se dan en el espacio escolar de secundaria, con el propósito de una interpretación y comprensión de la configuración de la convivencia desde una perspectiva de educar para y desde la autonomía.

Parte fundamental del diagnóstico surgió de la implementación del taller "Juventud por la Paz", realizado en una escuela secundaria de la Ciudad de México ubicada en la delegación Gustavo A. Madero, que, con el fin de resguardar la confidencialidad de los informantes, se omitirá el nombre. Participé como coordinadora del proceso de intervención en el periodo comprendido de octubre de 2015 a agosto de 2016.

Se inició con un taller que se desarrolló por solicitud de la escuela a la CDHDF, en un primer momento, para trabajar con los cinco grupos de tercer grado en el mes de octubre del año 2015. Al observar las actividades desarrolladas y ver sus resultados, la escuela pidió que se trabajara con los grupos de segundo y primer grado, a los cuales también me tocó atender y coordinar la intervención.

La actividad educativa en los talleres se planteó a partir de dos caminos paralelos y mutuamente realizables: en primer lugar, el objetivo fue que las y los jóvenes participantes reflexionaran en torno al ejercicio de sus derechos, ya que fue la razón por la que la escuela solicitó la intervención de la CDHDF; como segundo camino, y tengo que insistir en que éste es paralelo, y por lo tanto no excluye al

primero, me propuse implementar y sistematizar las actividades propuestas, de modo que el análisis de esta información nos permitiera entender el horizonte que teníamos enfrente.

Las distintas técnicas que se desarrollaron en el taller retoman las metodologías sustentadas en el marco conceptual y metodológico que ha adoptado la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, éstas son:

a) *lúdico-participativa*; que a partir de actividades que promueven el trabajo colectivo facilita el análisis, la discusión y la construcción de conceptos;

b) *socioafectiva,* plantea a través de la reflexión de escenarios de aprendizaje vivenciales, develar las tensiones ideológicas y morales que se viven en la vida cotidiana;

c) *problematizadora,* a partir del cuestionamiento de la "normalidad" y de la toma de decisiones en situaciones cotidianas permite potencia el desarrollo moral;

d) la *perspectiva de género*, que como herramienta de análisis permite identificar los desequilibrios de poder entre los géneros en el acceso y manejo de recursos. Se anexa la carta descriptiva de las actividades que se desarrollaron (Anexo 1).

En la implementación de los talleres, se empleó una estrategia para recopilar la información derivada de las actividades, que permitieran dar cuenta de las preguntas planteadas para el diagnóstico, sino también de los resultados en los estudiantes. Esta se centró en que gran parte de las actividades se iban apuntando en hojas de rotafolio. Posteriormente estas hojas se fotografiaron y transcribieron. De igual modo, se recopiló información por medio de notas textuales de las plenarias. Este material se analizó posteriormente.

Otra técnica empleada fue la observación. En un primer planteamiento se había considerado como no participante, sin embargo, en el desarrollo de las observaciones me di cuenta que, a pesar de ser un actor externo a la escuela, mi presencia había sido anunciada y, por lo tanto, generó ciertas expectativas entre

los distintos actores de la escuela. De pronto, me encontré siendo parte del esquema escolar y en mi observación advertía mi participación en las interrelaciones que se presentaban a mi mirada.

Se realizaron siete observaciones fuera del contexto del taller, en distintos días en el periodo de tiempo comprendido de octubre de 2015 a mayo de 2016. La intención fue observar distintos momentos de la vida cotidiana de la escuela, en el horario escolar, en los cuales se pudieran apreciar las relaciones que se tejen entre el alumnado y el personal docente.

Los momentos previstos fueron: receso, ceremonia cívica, cambio de clases y clases. Se definieron estos momentos por la posibilidad que tenía como agente externo a la escuela para observar estos y no otros, que quedan fueran de posibilidad, dada la intención de la relación institucional que se estableció. El registro de la información se realizó en algunas ocasiones por medio de descripciones en grabación de voz y otras en diario de campo. Las grabaciones fueron transcritas y complementadas con las notas del diario de campo.

Durante la implementación del diagnóstico, además del acceso a la totalidad del alumnado en el espacio destinado para el taller, realicé entrevistas informales con distintos actores de la escuela: director, subdirectoras, con el grupo de Servicios Auxiliares Educativos (SAE) conformado por la trabajadora social, prefecto de primero, prefectas de segundo y tercero así como dos orientadoras; el profesor de química, profesor de inglés, el tutor de un grupo de primer grado, profesora de historia, y dos profesoras quienes desconocía la materia que impartían.

Se realizaron siete entrevistas informales con docentes, personal directivo y personal del SAE con quienes pude tener contacto en el espacio del taller, pues acompañaban a los grupos. Con algunas maestras o maestros el encuentro fue casual. Con quienes se tuvo el mayor contacto fue con el personal directivo y con el grupo de SAE. No se tuvo un guion de preguntas determinadas para las entrevistas, pero mi interés era indagar en torno a las percepciones que tenían estos actores educativos sobre el ejercicio que las y los jóvenes estudiantes realizan de su libertad, así como de los recursos con los que cuentan para

establecer límites y formar en la autonomía. De este modo las entrevistas se realizaron por medio de preguntas que surgían sobretodo del contexto y de los intereses de la intervención, articulados a los de las personas entrevistadas. Se tomó registro al final de la entrevista en el diario de campo, describiendo detalladamente las expresiones de las personas entrevistadas.

Aunque en un principio consideré la posibilidad de observar el desarrollo de alguna clase dentro de un salón, la única clase a la que tuve acceso fue la de educación física, pues ésta se desarrolla en el patio. No se ampliaron las observaciones debido a la falta de tiempo para realizarlas, sin embargo, al valorarse que su realización no afectaba a la investigación no insistí en llevarlas a cabo.

La información se analizó mediante el análisis de contenido, identificando fragmentos de información o categorías que iba encontrando en todos los grupos. Posteriormente se fue identificando la frecuencia de presencia de estas categorías, lo cual se contrastó con la información analizada en las diversas técnicas. A través de un proceso inductivo se establecieron los vínculos y relaciones que permitieron plantear las categorías y teorizarlas a partir del marco conceptual revisado (Goetz y LeCompte, 1988).

En el siguiente apartado se presentan los hallazgos del análisis de la información del diagnóstico.

MIRANDO EL HORIZONTE ¿QUÉ ENCONTRAMOS?

Este capítulo presenta las categorías encontradas en el diagnóstico asidas a referentes teóricos que orientaron la intervención. Además de lo ya mencionado y retomando las diversas investigaciones y teorías educativas, en esta intervención se recuperaron las significaciones que los actores educativos daban a ser joven en una secundaria, espacios de libertad y autonomía, para plantear posteriormente una estrategia que permita educar en la autonomía a jóvenes estudiantes de una escuela de secundaria.

En los siguientes apartados presento las categorías encontradas en el diagnóstico (ver Figura 1). En la primera categoría *la interacción docente – alumno,* se analiza el papel docente dentro del dispositivo escolar como punto de partida para la relación de tensión que establecen las personas adultas con las y los jóvenes.

La segunda categoría plantea *el cuerpo juvenil como territorio* ya sea individual o colectivo, que las y los jóvenes habitan desde diversas formas, algunas transgresoras y otras conservadoras, para construir su autonomía.

Como tercera categoría se presenta *la escuela como un espacio de socialización,* dejando atrás la concepción del espacio destinado para la adquisición de contenidos previstos en un currículum prescrito, para sustituirla como un espacio para una socialización que ya no es ocasional y que va ganando terreno en el espacio escolar.

Finalmente, se presenta como cuarta categoría *la transgresión ¿resistencia?,* en la que me pregunto si estas trasgresiones que llevan a cabo en el espacio escolar son una estrategia para la resistencia ante la alineación que el sistema educativo impone, y como una importante palanca para la construcción de espacios de agencia. Posterior a la presentación del diagnóstico se analiza *con qué contamos* para el diseño de la intervención.

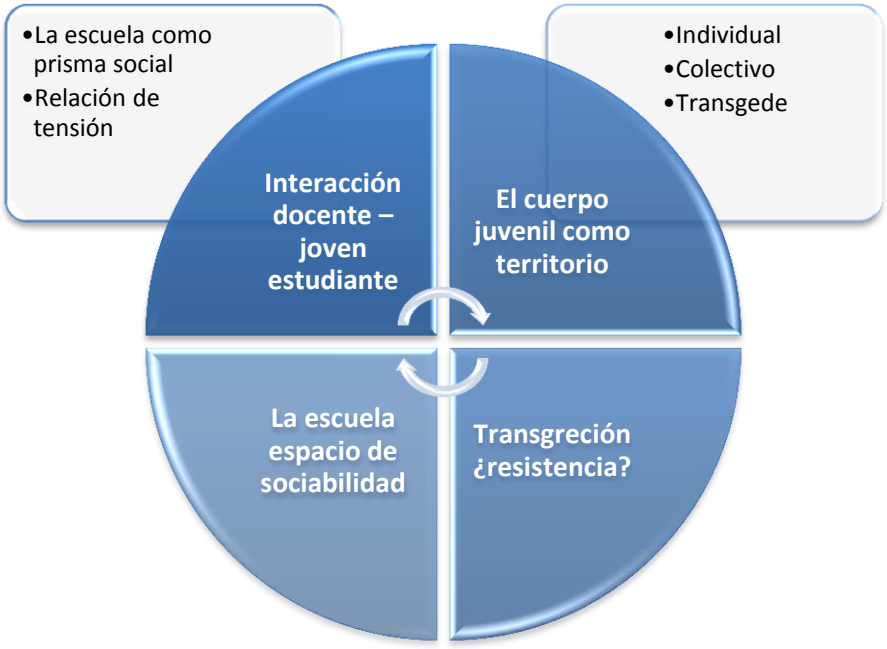


Figura 1 Diagnóstico

La interacción docente – alumno

La escuela como prisma social

El ámbito escolar no está lejos de las concepciones de las y los responsables de crianza. Una de las ideas que circulan en el personal docente es que el hecho de que las y los niños conozcan sus derechos es peligroso para sí mismos y para las demás personas, que ya no hay forma de *controlarles pues han caído en el libertinaje*; por ello, en algunas ocasiones, las acciones docentes que se llevan a cabo en los procesos formativos y en el manejo de conducta de los estudiantes se realizan bajo esquemas de vigilancia y control, como se puede observar en el siguiente relato:

> *"A ver dígame, ¿qué hace con un niño que no hace la tarea?* – señala el docente a un joven (al parecer de tercer grado), que está sentado junto a él. - *Ya sé, hay que darle sus buenos…*- con la palma le da un pequeño golpe en el brazo, ríe; el joven al recibir el golpe también ríe - *¿A poco no?, ¡Uy, yo me acuerdo que mi mamá, bueno ella no tenía bastón -señala el bastón que trae consigo- pero me daba con el cable o con lo que fuera, ¡uy! y ahora ya no puedes hacer nada, inmediatamente te amenazan con ir a Derechos Humanos"* (Profesor, entrevista personal, 2016 febrero 20).

Si bien las prácticas docentes pueden estar permeadas por estos principios educativos de vigilancia y control, al realizarse una práctica reflexiva, pueden generarse esquemas estratégicos hacia una cultura que promueva la autonomía de las personas en un en torno a una nueva cultura de paz. Las y los docentes pueden decidir en los distintos niveles que vertebran la práctica educativa.

> En la educación, como en cualquier acción social, las prácticas tienen relación con creencias provenientes del contexto en el que se realizan, los movimientos ideológicos, con configuraciones mentales subjetivas de las personas implicadas en las relaciones educativas, etc. (Sacristán, 1997).

Considero que, a diferencia de la crítica constante que se realiza sobre las prácticas docentes, no existe falta de compromiso por parte de las y los docentes. En estos años de constante trabajo con docentes de distintos niveles educativos, que realizan su trabajo bajo condiciones realmente desgastantes, he tenido la

oportunidad de atestiguar el gran convencimiento con el que realizan su trabajo. El punto está en que las y los docentes se han, nos hemos quedado sin respuestas ante este nuevo paradigma que platea la teoría de derechos humanos y las nuevas problemáticas derivadas del contexto, que se manifiesta por ejemplo en la publicación de fotografías hipersexuadas, peleas, violencia extrema o el *cutting*[4]. Al respecto, el director de una escuela señalaba sobre la actuación de algunos docentes del plantel ante las problemáticas que las y los jóvenes estudiantes les plantean: *no saben bien qué hacer, luego se meten demasiado y al final se meten en problemas* (Director de escuela secundaria, entrevista personal, 2016 enero 20).

Las y los jóvenes se encuentran en un momento en el que, a la vez que están construyendo su identidad, se encuentran en el marco de un mundo globalizado, en el que prevalecen las ideas se conforman de todo y de nada, lo importante es la innovación, lo popular, lo nuevo. En una cultura en la que prima el consumo, la cultura se ve cosificada, se vuelve mercancía. La necesidad de lo nuevo lleva a la constante experimentación, poniendo en el centro el resultado y no el proceso, importando más el éxito rápido, lo masivo. Ante todas estas condiciones, la ética de la conveniencia y del beneficio personal se constituye bajo el lente de lo bueno, novedoso (Vásquez, 1993).

Existe una incomprensión generacional que tiene impacto sobre las y los jóvenes en la escuela. Ésta se incrementa por el nuevo contexto en el que se encuentran, en el que parece haber un gran abismo entre la juventud y los adultos, con lo cual, a pesar de que somos responsables de acompañarles en su proceso de desarrollo parece haber un desentendimiento entre los mundos de unos y otros. A pesar del interés de docentes por tratar de acercarse a un ejercicio responsable con los jóvenes, se enfrentan a importantes barreras y en algunas ocasiones sienten que han perdido la brújula, esto podemos verlo expresado en las palabras de un profesor, *Quisiera meterme a la cabeza de los muchachos para entenderlos. Ya*

[4] El cutting, es una práctica de autolesión, cada vez más popular entre las y los jóvenes de secundaria.

no sé ni qué hacer, he tratado por todos los medios, se intenta reflexionar con ellos y no entienden, y los papás también están perdidos (Profesor, entrevista personal, 2016 febrero 11).

Me aventuraré a decir que existe un vacío de autoridad, las personas adultas no tenemos claro cómo ser autoridad en este nuevo contexto. Es cierto, también, que nuestras figuras de autoridad están debilitadas. Por ejemplo, la imagen del agente de tránsito, del policía, de la/el político, del gobierno en general, están gravemente devaluadas; existe un imaginario social de corrupción e ineficiencia y el trabajo docente también está altamente desprestigiado.

Urge reconocer de forma amplia los factores que deterioran la educación, en ocasiones se destaca las deficiencias docentes, pero esta mirada es incompleta, si no intenta reconocer los elementos estructurales (procesos sociales, reducción de presupuesto, burocratización institucional, etc.). Cuando se habla de innovación educativa las personas especialistas la plantean desde una orientación determinada, de generalizaciones hechas a partir de investigaciones situadas; es necesario entonces, que las y los docentes tomen en cuenta que estas propuestas tienen de fondo las orientaciones ideológicas, el bagaje conceptual y la experiencia en tareas educativas de la o el especialista que las plantean. “La sociedad como los conductores del sistema educativo necesitan valorar la dimensión profesional del trabajo docente. Es necesario revertir el amplio desprestigio social de la profesión y modificar el concepto de progreso dentro de la carrera” (Díaz Barriga, 1996, pág. 95).

No será posible el reconocimiento social al docente mediante un decreto. Se debe reconstruir desde la concepción social que orienta la remuneración económica de la actividad, como se hace desde las diversas profesiones a partir del intercambio específico que los conocimientos técnicos; dentro de la tarea docente no existe una tipificación de la especificidad de la habilidad técnico-profesional inherentes a su función.

> Si se considera al docente como un profesional, debe regimentarse en qué consiste su tarea, lo que implica reconocer la dimensión intelectual, pedagógica y social de su actividad, sin limitar sus funciones al cumplimiento formal de lo establecido en un plan de estudios (Díaz Barriga, 1996, pág. 97).

Esta falta de reconocimiento social se ve expresado cuando no se reconoce en las y los docentes su dimensión intelectual como profesionales de la educación y se les trata como operadores de programas, que especialistas han realizado desde un lugar distante al aula, la autoridad social de la profesión va perdiendo fuerza.

El juego de jalar la cuerda

La educación, para Pierre Bourdieu (2005), ha sido el medio por el cual el sistema se perpetúa a sí mismo, por el cual las clases sociales se mantienen. Bourdieu señala que tanto los contenidos como la metodología que es utilizada en las escuelas para cada clase social, están claramente diseñadas para ello. En ello juega un papel importante el currículo oculto, que contribuye a la reproducción de valores sociales para limitar o catapultar, según la clase, a estudiantes pertenecientes a un sector social. En el mismo sentido, Illich (citado en Giddens, 2007, p. 207) plantea que las escuelas son reproductoras del orden de dominación.

De este modo, el sistema educativo es uno de los pilares para la reproducción de la división social del trabajo, al estar encargado de la reproducción de la conciencia, en donde la autoconcepción y la identificación ajustan las necesidades de las personas de acuerdo con las condiciones de la vida económica (Bowles, 2001). La organización social que se materializa en la escuela, perpetúa los desequilibrios de poder legitimando las jerarquías con lo cual la instrucción escolar recompensa ciertas habilidades y actitudes y castiga otras, esto de acuerdo a la clase o sector social del cual se provenga. Encontramos entonces una correspondencia del sistema educativo con el económico, donde las líneas de autoridad son verticales, las y los estudiantes no controlan su propio proceso educativo, se realiza una fragmentación del trabajo, llevando a cabo una competencia institucionalizada. En todo el sistema educativo podemos observar cómo, los diferentes niveles educativos, están permeados por la estructura ocupacional, a pesar de que cada vez con mayor fuerza las propuestas y proyectos educativos buscan preparar para la integración al mercado laboral. Esto no ha sido suficientemente efectivo; finalmente, a partir de los patrones de socialización, verticales y en muchos casos autoritarios, las escuelas reflejan los objetivos y esperanzas educativas de los actores que la integran: administradores,

docentes, así como de madres y padres. Las aspiraciones o proyectos de los estudiantes no parecen tener un lugar en estos objetivos.

La organización de la ceremonia cívica es un ejemplo de la legitimación de estas estructuras verticales. Quienes conducen la ceremonia en esta escuela secundaria lo hacen, a modo de púlpito, desde un segundo piso. El director, subdirector y docente en turno llevan la ceremonia con breves intervenciones de algunos/as estudiantes sobresalientes a quienes se escogió para participar. El resto de la escuela debe mirar hacia arriba cuando están hablando y seguir las instrucciones. La intención de construir valores culturales identitarios que nos re-construyan como comunidad, se diluye cuando el personal docente y de prefectura tienen la encomienda de pararse atrás de los grupos y hacer una vigilancia férrea, y tomar acciones cuando alguien se distrae, platica o tiene una conducta disruptiva; lo cual sucede varias veces durante las ceremonias de cada semana.

Ante ello, la sanción pareciera ser la única posible respuesta ante las conductas de indisciplina del alumnado. El director anuncia desde este lugar de poder, en lo alto del segundo piso, que durante la junta de Consejo técnico se habla de la conducta y de los casos que se tienen en la escuela, y que han llegado al acuerdo de que cualquier incumplimiento al *Marco de convivencia*[5], se aplicarán las medidas que ahí se especifican y que, por lo tanto, durante la ceremonia estarán muy atentos de la conducta del alumnado (Diario de campo, 2015 noviembre 01).

A pesar de las advertencias, se puede observar que las y los jóvenes buscan constantemente hacer ejercicio de su libertad, explorando hasta dónde pueden estirar los límites de la vigilancia.

[5] La Secretaría de Educación Pública estableció mediante el Oficio Circular No. AFSEDF/642/2011 los Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal. En éste documento se establecen derechos, deberes y disciplina escolar que son aplicables en las escuelas de educación básica, el cual debe ser firmado por niñas, niños, jóvenes, docentes y madres y padres. Este documento es utilizado para establecer las sanciones a las faltas de disciplina que se dan por parte del alumnado en las escuelas.
Consultado en línea https://www2.sepdf.gob.mx/convivencia/escuela/archivos/divulgacion_secundaria.pdf, el18 de julio de 2017

El ejercicio de esta libertad va constituyendo cada vez más como un tema central en las discusiones de las personas adultas, quienes definen sobre lo que se considera un buen o mal comportamiento de los niños y jóvenes, prevaleciendo en ellos una concepción sedimentada de que las niñas y niños son propiedad de sus madres y padres y requieren ser corregidos, mostrando en todos estas concepciones, que sigue prevaleciendo una representación de los jóvenes como sujetos de cuidado, en lugar de sujetos de derecho como lo demuestra los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México (ENADIS, 2010) referida con anterioridad.

Esto significa que, dentro del imaginario social, el ejercicio de la libertad no es un concepto que esté asociado a la niñez y juventud, sino que, desafortunadamente, se asocia con mayor fuerza al cumplimiento de la mayoría de edad, considerada en nuestro país a partir de los 18 años.

Por ello, en este trabajo me pregunté: qué entienden los jóvenes como libertad. Para conocerlo durante el taller diagnóstico apliqué la actividad *Yo soy… y para mí la libertad es…* La actividad consistió en que las y los jóvenes estudiantes debían escribir para ellos qué es la libertad, sin utilizar la misma palabra para decirlo.

El objetivo fue construir una red semántica del concepto que permitiera, a partir de asociaciones de palabras, acercarme al concepto de libertad que las y los jóvenes tienen.

Participaron 66 mujeres y 54 hombres de tres grupos de tercer grado de ésta secundaria. En la Tabla 1 se muestra la sistematización de estas respuestas.

Tabla 1 Malla semántica de libertad

Libertad es…	Hombres	Mujeres	TOTAL	Porcentaje
Expresarse, comunicarse	21	24	45	32.85%
Hacer lo que se quiera sin afectar a otros	8	15	23	16.79%
Capacidad de decidir	9	7	16	11.68%
Hacer lo que se quiera sin restricción	8	8	16	11.68%
Asociado a la felicidad	3	5	8	5.84%
Asociado a otros derechos como la igualdad o la privacidad	5	2	7	5.11%
Identidad	0	5	5	3.65%
Responsabilidad, seguir normas	1	4	5	3.65%
Paz	3	0	3	2.19%
Independencia	1	1	2	1.46%
Conciencia colectiva	1	1	2	1.46%
Como oposición a la esclavitud	1	1	2	1.46%
Sin definición	2	0	2	1.46%
Total	64	73	137	100.00%

Elaboración propia a partir de datos recopilados en el taller diagnóstico, noviembre 2015

Se observa que un alto grado de las concepciones están asociadas a la necesidad de Expresarse y comunicarse (32.85%). Podríamos inferir que, hay una gran necesidad de expresar lo que se siente y se necesita y que, en sentido contrario, al reconocer esta necesidad, existe un entorno que limita esta posibilidad. En el contexto social que México está viviendo, en el que el ejercicio de la libertad de expresión está limitado por la violencia y la represión (en nuestro país, por ejemplo, la profesión de periodista es una de las más peligrosas del mundo dado el alto número de periodistas asesinados, desaparecidos o bajo amenaza), me lleva a preguntarme (guardando las necesarias distancias) si este contexto social de represión se reproduce o se hace presente de alguna forma en los ámbitos escolares.

El sustento del uso del uniforme en la escuela tiene, en sus raíces, borrar las desigualdades, sin embargo, al unificar también borra la diversidad. Una forma de resistencia ante esta unificación la podemos identificar cuando en su mayoría las y los jóvenes estudiantes relacionan la libertad, con la capacidad de expresarse o

comunicarse (ver Tabla 1). Este tema será abordado con mayor profundidad más adelante, por ahora baste decir que una de las interpretaciones que podemos darle al gran número de concepciones de libertad asociadas a la comunicación, puede estar relacionada con la propia etapa en la que se encuentran las y los jóvenes, en dónde la necesidad de auto afirmación y de construcción de la identidad, se da en gran medida por las posibilidades de expresar o comunicar sus ideas, deseos, inconformidades. Si sumamos las respuestas dadas a Expresarse, comunicarse con Identidad encontramos que 21 hombres y 29 mujeres asocian la libertad con estos conceptos.

En cuanto a la segunda concepción que aparece con mayor recurrencia*, hacer lo que se quiera sin afectar a otros (*16.79%), está ligada a la idea liberal: de mientras no esté prohibido esto puede ser realizado, es decir, mientras no se demuestre la afectación a un tercero existe la libertad de hacerlo.

Resulta interesante cuando los estudiantes asocian la libertad con *hacer lo que se quiera sin restricción.* Recuperando a Nino (1989) la autonomía está intrínsecamente ligada a la libertad como derecho humano, pues es la raíz del derecho subjetivo. Como personas morales nos conducimos con base en principios morales, y desde la perspectiva de Derechos Humanos, estos constituyen principios de una moral crítica o ideal (Nino, 1989).

En la expresión, *hacer lo que se quiera sin restricción,* la voluntad individual está claramente expresada como elemento fundamental del ejercicio de libertad. Por otro lado, en la malla semántica también se puede encontrar una concepción más ligada al reconocimiento de la otredad como elemento que posibilita el ejercicio de la propia libertad, y al ejercicio responsable de la libertad, cuando asocian la libertad a la paz, al amor, a la toma de decisiones y a lo que retomo como conciencia colectiva. En esta última categoría se encuentran concepciones como: *abrir tu mente y opinión a los demás,* así como, *vida al gusto de una persona, ser feliz y asumiendo consecuencias* (TD, A3, diciembre 2015).

Encontramos que en estas categorías, que refieren a expresarse y a la acción (Hacer lo que se quiera sin afectar al otro y Hacer lo que se quiera sin restricción),

se puede apreciar que dan cuenta de relaciones de tensión y de poder. En algunas ocasiones parecen expresarse en confrontación de un esquema de apropiación, como si las y los jóvenes fueran de alguien, como si alguien les pudiera tener, o les tuviese de *facto* por el detentar una posición dentro de un grupo de adulto (docentes, prefectura, jefatura de grupo, dirección, etc.). En otras, como aspiración de apropiación de un espacio (la dirección, el cuadro de honor, la escolta, el escritorio, la última o la primera fila de asientos, etc.). Por ejemplo, durante un ejercicio de dramatización de las problemáticas vividas en la escuela, a un grupo le tocó representar "Un accidente grave por correr por los pasillos". En el montaje, una joven que representaba el papel de una prefecta, se dirige a las y los estudiantes diciendo: *tienen la culpa los niños por correr en el pasillo, como la jefa de grupo por no poner orden* (EM, TD, A6, febrero 2016).

Estas relaciones toman fuerza mediante distintos dispositivos desplegados en la institución, debido a que dispone condiciones para este ejercicio de poder. Michel Foucault (1976) ubica a estos dispositivos dentro de la escuela a través de la vigilancia jerárquica de un poder disciplinario que busca enderezar las conductas. Estos dispositivos se construyen bajo la lógica de economía calculada de inspección jerárquica y de una sanción normalizadora, que se objetiva, por ejemplo, en el examen. Éste normaliza, estableciendo un estándar de conocimientos, habilidades y capacidades que deben ser cumplidos, para calificar, clasificar y, de ser necesario, castigar a quien no esté dentro de ese estándar (Foucault, 1976). Otras formas de objetivar el poder, son, por ejemplo, la aplicación del reglamento escolar, el cuadro de honor, la escolta y la formación de los grupos durante las ceremonias cívicas.

La definición que estoy retomando sobre autonomía coloca la voluntad de la persona en juego en las situaciones concretas en las que se ve inmersa, "La autonomía es pues una cualidad adverbial" (Contreras Domingo, 1997, pág. 150). Es decir que docentes y alumnos construyen su identidad ética conforme toman decisiones en la constante interacción en el espacio educativo, en el que existe una cultura institucional del ejercicio de poder.

Durante el diagnóstico pude identificar que particularmente esta tensión en el ejercicio de poder se expresa en lo que Foucault (2008) llama el cuerpo controlado. El disciplinamiento que se ejerce a través de métodos que garantizan la autosujeción, con técnicas minuciosas de frecuencia calculada se constituye una nueva microfísica del poder (p. 141).

.

El cuerpo juvenil como territorio

El cuerpo ha sido motivo de incesantes cuestionamientos por el ser humano. Para los griegos pre platónicos pareciera que el cuerpo era innecesario, *una nada de ser*. En la filosofía inicial no hay causas por lo tanto no hay problema. Pero en Platón el Ente es parte fundamental de su filosofía y en su metafísica plantea que la causa inicial es la materia y por lo tanto el cuerpo. Para Aristóteles la filosofía se encarga de conocer las causas, y se llega a conocer que es una cosa cuando se conoce la causa primera, al preguntarse qué es, ese algo se convierte en sí misma en cosa, en ente.

Todo aquello que se percibe es para Nietzsche una representación humana, determinada por los juicios dados como producciones humanas determinadas por el tiempo y el lugar en el que se produce, la experiencia siempre sucede sobre esas determinaciones (Navia, 2017).

> El cuerpo es una gran razón, una pluralidad dotada de un único sentido, una guerra y una paz, un rebaño y un pastor. Instrumento de tu cuerpo es también tu pequeña razón, hermano mío, a la que llamas «espíritu», un pequeño instrumento y un pequeño juguete de tu gran razón.
>
> Dices «yo» y estás orgulloso de esa palabra. Pero esa cosa aún más grande, en la que tú no quieres creer, - tu cuerpo y su gran razón: ésa no dice yo, pero hace yo. (Nietzsche, 1976, p. 18)

Si el cuerpo es el medio por el cual experimentamos el mundo, es a través de él que la experiencia sensible configura esas producciones humanas con las cuales nos enfrentamos, y se es en sí. El cuerpo no sólo es un medio de experimentar el mundo, sino el decodificador de lo que experimentamos, y como cualquier vía ésta puede ser en los dos sentidos, se descifra el mundo pero también lo construimos desde el cuerpo.

A pesar de las restricciones y disciplina de las instituciones, existen espacios en los que las y los jóvenes ejercen su libertad, como he podido observar en la escuela secundaria de esta intervención, en la que el cuerpo aparece como uno de esos espacios en el que construyen su yo.

A pesar de que se despliegan toda una serie de dispositivos para disciplinar esos cuerpos y hacerlos dóciles, las y los jóvenes hacen uso de ese territorio marcando espacios de autonomía, como ocurre cuando modifican el uniforme, cuando buscan hasta donde les sea posible utilizar el cabello de distintas formas, cuando se inscriben pseudotatuajes hechos con tinta de pluma, entre otras prácticas que muestran formas de resistencia y rebeldía ante las normas y reglas que se les imponen en la institución escolar.

La forma en que las y los jóvenes ocupan su cuerpo se convierte en un espacio de libertad y de resistencia que desafía a los dispositivos de poder que buscan disciplinar su conducta a través del control de los cuerpos.

Estas relaciones de poder, o luchas de poder, se construyen en un juego de estira y afloja, tirando un poco más en algunas ocasiones hacia uno de los extremos y en otras de forma intempestiva se jala fuertemente hacia el otro.

Mientras este juego de fuerzas está en movimiento, hay reconocimiento del otro, cuando deja de haber este juego este reconocimiento parece diluirse, cuando no existe este reconocimiento la violencia se hace presente y el uso de poder avasalla, tendiendo a romper, escindir a aquel que deja de tener nombre, personalidad, dignidad.

Las técnicas de disciplinamiento van constituyendo cuerpos individuales localizados a través de actividades codificadas, en las que se puede apreciar cuatro características o ejes; i) la celular, es decir la distribución del cuerpo material que ocupa un espacio en el espacio, ii) la orgánica: las actividades que realiza, iii) la genética que se observa en la utilización del tiempo, y iv) la combinatoria: los recursos que utiliza y genera. Sin embargo, también desde estos cuerpos trazados, estos ejes se constituyen como tácticas de resistencia al poder (Foucault, 1976).

Para este estudio, considerando al cuerpo como un territorio de resistencia, he podido distinguir tres formas de habitar esos cuerpos: a) El cuerpo como territorio

individual, b) El cuerpo como territorio compartido, y c) El cuerpo como territorio que transgrede normas.

a) El cuerpo como territorio individual.

Trabajé esta categoría a partir de una de las actividades desarrolladas en los talleres, la técnica *Bandas.* Participaron 447 jóvenes (236 mujeres y 211 hombres), que pertenecían a dos grupos de tercer grado, cinco de segundo grado y cuatro de primer grado (TD, A4, febrero 2016). La dinámica de trabajo consistió en lo siguiente: las personas debían caminar individualmente, tratando de no ir con sus amigas/os; como conductora iba lanzando una serie de consignas, las cuales fueron diseñadas para tocar cada una de las cuatro características que Foucault advierte: cuerpo (qué te gusta hacer con tu cuerpo), tiempo (cuántas horas duermes), información (qué medio de información utilizas para hacer tu tarea) y recursos (Actividad que realizo con amigos/as), también incluí el tema de la Actividad que haces sin permiso adulto. A partir de sus respuestas se solicitó a las y los estudiantes que se agruparan en grupos, "ahora formen una banda", con las personas que coincidan. De ahí se les solicitó que contaran cuantas personas conformaban ese grupo y lo expresaran ante el grupo. La información se sintetizó en hojas de rotafolios, posterior a la formación de bandas con las consignas diseñadas para ello, se abrió un espacio de discusión de lo sucedido en la actividad. Las discusiones se grabaron en audio y se trascribieron para su posterior análisis[6].

Para el análisis, se compiló la información de los grupos en que fue aplicada y se categorizó de acuerdo a temas similares, que podían ser agrupadas en categorías de análisis (ver Tabla 2). Se encontró que para las y los jóvenes el cuerpo puede

[6] Las consignas utilizadas fueron: Sexo, medio de información que utilizo para hacer mi tarea, cuantas horas duermo, actividades que hago sin autorización adulta, lo que más me gusta hacer con mi cuerpo, que es lo que hago con mis amistades, taller al que se asiste, tiempo que utilizan para hacer tareas escolares. En plenaria reflexionamos sobre las siguientes preguntas: ¿Fue fácil agruparse ante las diferencias consignas? ¿Reconocimos nuevas alianzas?, Se hace énfasis en que las diferencias nos enriquecen, más que distanciarnos o discriminarnos.

convertirse en un espacio de libertad individual en el que pueden ejercer su voluntad, lo cual desarrollo en los siguientes apartados.

En las respuestas, *dormir* apareció como la actividad que más les gustaba más hacer con su cuerpo (64 menciones); es claro que la etapa de cambios físicos que están viviendo les exige más horas de sueño. A este respecto, 133 jóvenes refirieron dormir entre 7 y 9 horas, 36 duermen más 10 horas, 96 de 5 a 6 horas, y 21 de 2 a 4 horas (TD, A4, febrero 2016). Podríamos decir que un alto porcentaje de jóvenes duerme lo recomendado medicamente, sin embargo, un número considerable de ellos expresó que duerme de poco a muy poco. Este dato tiene mayor relevancia en las actividades que realizan sin permiso de los adultos, sobre las cuales se expondrá más adelante.

La segunda actividad con mayor frecuencia fue la de *arreglarse*, si bien no se tomaron los datos exactos de acuerdo al sexo, es importante decir que la mayor parte de personas en este grupo eran mujeres.

En cuanto a *bañarse*, la tercera actividad más frecuente, es de destacar que cuando se lanzaba la consigna, en la mayoría de los grupos en que se aplicó, los hombres reaccionaban con excitación, primero hacían un grupo aparte, pero cuando iban a decir el nombre de su grupo, se juntaban con el grupo de bañarse. La inferencia que se hace de su reacción es que se referían a la masturbación, pero esta no fue nombrada más que en uno de los grupos, y que en su totalidad estaba conformado por hombres.

Finalmente, el cuarto grupo se refiere a perforaciones y tatuajes, que si bien reconocían que no se les permitía por parte de los adultos, refirieron subsanarlo con dibujos a tinta en los brazos.

Tabla 2 El cuerpo como territorio individual

Lo que más me gusta hacer con mi cuerpo	Frecuencia	Porcentaje
Dormir	64	38.6%
Arreglarse	48	28.9%
Bañarse	32	19.3%
Perforaciones/tatuajes	17	10.2%
Masturbación (chaquetear)	5	3.0%
Total	166	100.0%

Elaboración propia a partir de datos recopilados en el taller diagnóstico, Diario de campo 2016 marzo.

Concientizar la habitación del propio cuerpo se nos presenta como una de las opciones a trabajar en conjunto con estas y estos jóvenes, encontrarnos en los espacios de la cuadrícula escolar, en los intersticios que los dispositivos de disciplinamiento han dejado libres para la libertad de expresión y pensamiento, para repensarnos a partir de mirar y mirarnos como cuerpos que irrumpen, se someten, transgreden y reconstruyen el espacio social.

b) El cuerpo como territorio compartido

Para las y los jóvenes el cuerpo es clave en sus relaciones. Lo que más les gusta hacer con su cuerpo frecuentemente coincide con lo que hacen con sus amistades, es el cuerpo una vía, un canal por el cual se encuentran con el otro, pero también para encontrarse consigo mismo. En este sentido, para Heidegger (2000) somos cuerpo con el otro, el otro habita en mi cuerpo a partir no solo del momento en el que estamos en los mismos espacios y tiempos, sino al encontrarnos con el otro en aquello que compartimos, y al hacerlo nos hacemos un mismo cuerpo. El modo en el que nos encontramos con nosotros mismos y con ello ante las cosas, ante el ente que no somos nosotros mismos. La forma en el que el cuerpo nos habla es sentir a sí mismo, y de la misma forma que el sentirse así mismo es el cuerpo esta de antemano contenido en nuestro sí mismo. Ese

sentimiento rebasa al ser mismo, no sólo se viven en el interior, somos los otros, somos nosotros hablando por los otros.

Si bien en los jóvenes el cuerpo pareciera ser un espacio netamente individual, en las actividades del taller “Lo que más me gusta hacer con mi cuerpo” y “Actividad que realizo con amigos/as”, encontramos que este territorio también puede ser compartido. Se pudieron observar coincidencias de las cosas que les gusta hacer con su cuerpo y las que realizan con amigos. Estas coincidencias casi son exactas, por ejemplo, a 43 personas les gusta cantar y bailar (26%) y 45 escucha música y bailan con sus amigos y amigas (22 %). Podemos deducir que aquello que más les gusta hacer con su cuerpo lo hacen como una experiencia compartida, que les permite socializar y construir una identidad juvenil a partir de esa experiencia compartida.

Tabla 3 El cuerpo como territorio compartido

Lo que más me gusta hacer con mi cuerpo			Actividad que realizo con amigos/as		
Actividad	Frecuencia	Porcentaje	Actividad	Frecuencia	Porcentaje
Bailar/cantar	43	26 %	Escuchar música	25	12%
			Bailar	20	10%
Ejercicio	95	58%	Deporte	40	20 %
			Futbol	94	46 %
Comer	18	11%	Cocinar/comer	16	8%
Tomarme fotos	8	5%	Fotos	9	4%
Total	164	100%		204	100%

Elaboración propia a partir de datos recopilados en el taller diagnóstico, Diario de campo 2016 febrero.

c) El cuerpo como territorio que transgrede normas

Según Foucault (1976) todo aquello con lo que nos encontramos lo interpretamos a partir de las determinaciones que nos atraviesan, que nos constituyen. Constituir cuerpos dóciles, disciplinados por los distintos dispositivos de control dispuestos en el espacio escolar encuentra su contrapeso, su antítesis, en las transgresiones de los jóvenes que ponen en juego desde los cuerpos que han querido domesticar.

Esta categoría se desarrolló a partir del análisis de los datos recopilados con dos técnicas, la primera es la de *Bandas* (ya descrita arriba), según la cual las personas deben asociarse de acuerdo a ciertas consignas. La segunda proviene de la técnica *Mapeo de convivencia por espacios en la escuela*, que consistió en que las personas participantes en el taller se reúnen en grupos y analizan cómo es la convivencia en ese espacio o durante ese tiempo en la escuela. En esta segunda actividad del taller diagnóstico participaron la misma cantidad de personas. Los espacios que se analizaron fueron: la casa, las relaciones afectivo/amorosas (noviazgo o amistad), la calle, la escuela y las redes sociales. Se escogieron estos espacios por ser los principales en los que las y los jóvenes aprenden a socializar y establecen sus vínculos por medio de los cuales se desarrollan. Para la actividad el grupo se divide en cinco equipos, integrados por 8 o 9 personas los que durante aproximadamente 15 minutos discuten cómo ejercen su libertad y qué la limita en el espacio asignado. Posterior a ello plasman sus conclusiones en una hoja de rotafolio por medio de dibujos o palabras, para compartirse en plenaria con todo el grupo.

En la Tabla 4 se integra el análisis de las dos actividades. Debemos acotar que los números que se presentan en la tabla representan el número de personas y las actividades que realizan sin permiso adulto y las menciones que se hicieron por actividad en la técnica Mapeo de convivencia.

Tabla 4 El cuerpo como territorio que trasgrede normas

	Actividad	Frecuencia	Porcentaje
Actividad sin permiso adulto (personas)	Tomar y fumar	15	14.56%
	Jugar futbol	15	14.56%
	Comer chocolate	33	32.04%
Mapeo convivencia: salón, receso, ceremonia cívica, pasillos y entrada/salida (menciones por grupo)	Actividades físicas (correr, empujarse, trepar paredes)	12	11.65%
	Gritos	7	6.80%
	Identidad (Ropa, maquillaje, corte de cabello)	8	7.77%
	Comer	1	0.97%
	Lugar del cuerpo (formación, salón)	6	5.83%
	Sexualidad	3	2.91%
	Confrontación con la autoridad	2	1.94%
	Consumo tabaco	1	0.97%
Total		103	100.00%

Elaboración propia a partir de datos recopilados en el taller diagnóstico, Diario de campo 2016 febrero

Lo que encontramos es una alta coincidencia entre las cosas que hacen sin permiso adulto con los conflictos que identifican en los espacios y tiempos escolares; las actividades físicas y gritar son una forma de transgredir esas normas. Ante el mensaje de *No grito, No corro y No empujo*; que se encuentra en los pasillos y paredes de las escuelas, lo que sobreviene es exactamente lo contrario.

Como lo había mencionado, el cuerpo como espacio de construcción de identidad es una forma de resistencia a la unificación, así que la modificación del uniforme con otras prendas, así como el uso de maquillaje y la modificación del corte de cabello son muestras de ésta resistencia.

> *La manera de ejercer la libertad en la escuela pues ya la venimos haciendo, es expresar y las cosas que queramos a nuestra manera siempre y cuando no afecten a los demás, ni se rompan las normas de la escuela* (ME, TD, A5, noviembre 2015).

Ante el límite que marca la escuela, el cual al parecer es claro para las y los jóvenes, la necesidad de libertad de expresión encuentra en el cuerpo la posibilidad de expresar aquello que no es posible por otros medios.

Como lo menciona Di Leo (2008) el cuerpo y sus manifestaciones es uno de los puntos de tensión más fuertes entre las autoridades y las y los jóvenes, lo cual pude identificar en la secundaria estudiada. Estas tensiones están presentes por las diferentes expectativas civilizatorias de la escuela y la necesidad de constituirse como sujetos a partir de habitar su cuerpo. Ejemplo de ello es que las y los jóvenes identifican durante las actividades del taller diagnóstico, estas situaciones como punto de conflicto con las autoridades.

La escuela como espacio para la socialización

Las respuestas a la pregunta ¿qué es lo más importante que hacen las y los jóvenes en la escuela?, depende del actor social al que se le haga. Podría pensarse que la respuesta evidente sería, aprender cosas que les llevará a ser profesionistas que se insertarán en la vida laboral de nuestra sociedad, o respuestas similares, sin embargo, estas premisas han ido variando a la par que la misma sociedad.

Durante el diagnóstico se identificó que una de las principales actividades que les gusta realizar con sus amistades es Conversar, a la que también se identifica como un elemento fundamental de la convivencia en la escuela. Vale mencionar a su vez que esta categoría también apareció como una de las más importantes cuando analizamos lo que las y los jóvenes qué entienden por libertad, donde mencionaron *Expresar, comunicarse*, como la definición más cerca de libertad. Sin embargo, es interesante mirar cómo la conversación también es vista como fuente de conflictos con las autoridades de la escuela, pues transgrede las normas del salón o de la ceremonia cívica (ver Tabla 5).

Tabla 5 La escuela como espacio de socialización

	Actividad	Frecuencia	Porcentaje
Actividad que realizo con amigos/as	Chismear	70	82.35%
	Conversaciones	5	5.88%
	Buena convivencia	5	5.88%
Mapeo convivencia (salón, receso, ceremonia cívica, pasillos y entrada/salida)	Visión de la complejidad: *"La convivencia puede ser buena o en ocasiones mala, depende de las personas"*	2	2.35%
	Socialización que transgrede (Platicar en clase o en ceremonia cívica)	3	3.53%
	Total	85	100.00%

Elaboración propia a partir de datos recopilados en el taller diagnóstico, Diario de campo 2016 febrero

Cuando la comunicación en el salón se da fuera de la actividad propuesta por la autoridad, esta transgrede la normalidad del aula y se vuelve transgresora. Pareciera que cuando la comunicación no está mediada por el personal docente ésta no es considerada como acción ética, es decir, pareciera que la escuela limitara todo tipo de comunicación que no esté bajo su control. Cuando las y los jóvenes estudiantes se comunican, bajo sus propias normas, como ejercicio de libertad, surgen desde "una violencia simbólica ejercida desde abajo [..] que posibilita encuentros y genera espacios de horizontalidad los cuales repercuten en aprendizajes vitales, no académicos" (Moreno, 2016, p. 26).

En dos grupos se identificó que la convivencia varía, no es una sola todo el tiempo, es cambiante. Varía por las personas, por las formas de comunicación, o incluso parece emerger de forma inusitada: "*Por la mañana todo tranquilo, se saludan de beso, pero para la salida sí se tuvieron pleitos pues ya se pelean fuera de la escuela*" (EM, TD, A5, noviembre 2015).

Encontramos entonces que los espacios de comunicación y de ejercicio de libertad, como transgresión o no, también pueden ubicarse en la calle (ver Tabla 6), la cual se configura para los jóvenes como un espacio neutral entre la casa y la escuela, en ella socializan y transgreden, y, pueden ejercer su libertad al "*caminar libremente, también actuar libremente, o sea, que podemos ir platicando o riendo con una persona, cosas así"* (EM, TD, A5, noviembre 2015).

Tabla 6 La calle como espacio de socialización

	Actividad	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Actividad que realizo con amigos/as	Calle	11	91.67%
Mapeo convivencia (salón, receso, ceremonia cívica, pasillos y entrada/salida)	Se van a jugar al deportivo	1	8.33%
	Total	12	100.00%

Elaboración propia a partir de datos recopilados en el taller diagnóstico, Diario de campo 2016 febrero

En sentido contrario, la calle también se les presenta como un espacio en el cual existe una variedad y complejidad de obstáculos para el ejercicio de su libertad, entre ellos está: la delincuencia, la contaminación y el tráfico. Esto nos muestra, que en cierta manera si bien los jóvenes, encuentran como la calle como un espacio de fuga de las constricciones de los adultos a su libertad, son capaces de mirar o reflexionar, que el ejercicio de la autonomía tiene límites, al distinguir los límites que esta les presenta a su seguridad, salud. Este punto fue explorado durante la intervención posterior al diagnóstico.

La transgresión ¿resistencia?

De las mayores preocupaciones de las personas adultas que rodean a las y los jóvenes, como responsables de crianza, docentes, personal directivo, así como asociaciones e instituciones que trabajan para esta población, se encuentra el fenómeno de la violencia que se vive en los centros escolares, en particular la irrupción de la violencia social, sobre todo en las escuelas de niveles socioeconómicos más bajos.

La violencia ha sido caracterizada de forma diferenciada por los diferentes agentes escolares, confundiéndola, en algunos casos, con las transgresiones que las y los jóvenes realizan. Parece interesante distinguir como ésta se relaciona con la comunicación: Lo que la violencia como acto trae de diferente es que se sitúa fuera del lenguaje, diferenciándose así de los actos de transgresión a lo instituido donde la pretensión es disputar ideas e imaginarios (Filmus, citado en Di Leo, 2008, p.23).

Esta confusión lleva a las autoridades de la escuela a definir como violentas conductas ásperas con las que las y los jóvenes se relacionan, "*se ponen a jugar luchitas o se saludan con un manotazo fuerte en la espalda, en ocasiones hay algunos que no tienen ganas de aguantarse esos juegos y es cuando vienen las peleas*" (Prefecto, entrevista personal, 2016 febrero 2)

En esta intervención, las transgresiones que suceden en la escuela se entienden como los actos que se oponen, consciente o inconscientemente, a la autoridad. Está claro que en estos actos no existe una intención de causar algún daño directo a alguna persona. Sin embargo, estos actos se convierten es espacios en los que las personas, ya sean las y los jóvenes estudiantes o el mismo personal docente, encuentran pequeños espacios de libertad entre los dispositivos de control dispuestos por el sistema educativo, y en los que se construye una posición ética, en el reconocimiento de los otros.

El espacio sin lugar que transgrede

Recientemente se empieza a conocer el impacto de las redes sociales, del internet y de las tecnologías de información en diferentes esferas de la vida cotidiana, educativa y laboral de las personas. Sobre todo, en jóvenes su influencia está en aumento. De acuerdo con la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) en su 12vo. Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México (2016) en el año 2015 hubo un aumento del 15.7% de usuarios llegando a 65 millones de internautas, de ellos el 19% oscilan entre los 13 y los 18 años, el promedio de tiempo que se dedica es de 7 horas y 14 minutos al día, *El hogar sigue siendo el lugar de conexión por excelencia […], el 79% de las personas lo utiliza para acceder a las redes sociales […] y 3 de cada 4 internautas declara que internet ha cambiado los hábitos en cómo hacen las cosas* (AMIPCI, Asociación Mexicana de Internet, 2016).

El ciberespacio es cada vez más un lugar de apropiación de las y los jóvenes. En él se sienten en la comodidad de la intimidad, rodeados de adultos que intentamos colonizar el ciber espacio con grandes esfuerzos, tratando de alcanzar a las y los jóvenes para frenar algo que no entendemos.

Además de ser una fuente de información para la realización de trabajos académicos, en este espacio, las y los jóvenes construyen vínculos que rebasan los espacios que socialmente estaban destinados ello, como la escuela. Las amistades, los pleitos, los rumores, los noviazgos traspasan las paredes de las escuelas y pueden aparecer en los dispositivos móviles, que se convierten en una extensión de los patios, las banquetas, las escaleras, las aulas. Esto lo observamos al cruzar la información proporcionada por los jóvenes en los talleres (ver Tabla 7) implementados en la escuela secundaria.

Tabla 7 El espacio virtual como transgresión de normas y de socialización

	Actividad	Frecuencia	Porcentaje
Actividad sin permiso adulto	Redes sociales	74	19.89%
	Videojuegos	14	3.76%
Medio de información para hacer tareas	Internet	262	70.43%
Actividad que realizo con amigos/as	Jugar videojuegos	20	5.38%
Mapeo convivencia (salón, receso, ceremonia cívica, pasillos y entrada/salida)	Uso celular	2	0.54%
	Total	372	100.00%

Elaboración propia a partir de datos recopilados en el taller diagnóstico, Diario de campo 2016 febrero

Encontramos que el ciberespacio puede convertirse en un espacio para la trasgresión en razón de que está más lejos de los ojos vigilantes de las personas adultas y de que es posible interactuar en complicidad de sus pares. Es posible compartir los códigos nuevos, creados por una nueva generación que toma las tecnologías, las utiliza, las recrea desde sus propias lógicas lejanas a las del mundo adulto.

En la Tabla 8 podemos notar la coincidencia que existe entre las actividades que realizan sin permiso adulto y las que realizan en compañía de amistades. En ellas se nota la gran incidencia que tienen el ciberespacio y los medios audiovisuales, como un punto de encuentro para las y los jóvenes.

Tabla 8 La transgresión de normas en complicidad

	Actividad	Frecuencia
Actividad sin permiso adulto	Redes sociales	74
	Ver gore	3
	Desmadre	19
	Ver *animé*	15
Actividad que realizo con amigos/as	Ver porno	10
	Ver películas	2
	Desmadre	67
Mapeo convivencia (salón, receso, ceremonia cívica, pasillos y entrada/salida)	Convivencia pesada	10
	Desorden	6
	Sexualidad	1

Elaboración propia a partir de datos recopilados en el taller diagnóstico, Diario de campo 2016 febrero

En la escuela, la línea divisoria entre adentro y afuera comienza a ser cada vez más difusa, los conflictos que se dan estos espacios se traslapan, se entrecruzan y también se dirimen o escalan.

Siempre atractiva como el espacio sin la vigilancia constante de las y los adultos cercanos, la calle es utilizada para explorar los límites sin el reproche del vínculo y sin embargo también es justo eso lo que les permitirá construir su identidad ética.

Pude observar que la transgresión está sobre todo en ocupar el espacio público, más allá de si se rompen o no las reglas, pues en general las que se rompen son las de vialidad (ver Tabla 9). Dato que fue constatado con las observaciones en las inmediaciones de la escuela, pues las y los jóvenes acostumbran no usar el puente peatonal o caminar por el carril confinado al metrobús y en una especie de reto o de prueba de valentía, esperan a que el camión se acerque para subir a la banqueta.

Ocupar la calle se ha convertido en una transgresión, pues el contexto de violencia y la percepción de inseguridad ha hecho que le neguemos ese espacio a las y los jóvenes, ya no es un espacio que puedan ocupar libremente.

Tabla 9 La calle como espacio de transgresión de normas

	Actividad	Frecuencia
Actividad sin permiso adulto	Salir a la calle	71
Mapeo convivencia (salón, receso, ceremonia cívica, pasillos y entrada/salida)	Disrupción de normas de vialidad (no usar puente, jugar por la avenida, etc.)	5
	Peleas	4
	Irse de pinta	1

Elaboración propia a partir de datos recopilados en el taller diagnóstico, Diario de campo 2016 febrero

Dentro de la escuela, no pude presenciar algún evento violento que me dejará ver que la cotidianidad de la escuela transcurra en un contexto de violencia incontrolable, tal como lo refirió el prefecto, para quien en la escuela las relaciones entre los jóvenes son ásperas, juegan *luchitas*, y en ocasiones estas trascienden a insultos o peleas. Sin embargo, encontré que las transgresiones más frecuentes se presentan mediados por esos dispositivos que las y los docentes han hecho suyos y defienden férreamente como si de ello dependiera el aseguramiento de preservación de la escuela, como lo es la exigencia de la portación del uniforme, el corte de cabello solicitado y la disciplina que se debe observar durante la ceremonia cívica.

Precisamente la portación del uniforme sin prendas diferentes, el corte de cabello en los hombres, el cabello agarrado para las mujeres y las pláticas en la ceremonia cívica fueron los temas más mencionados en las diversas actividades durante los talleres (ver Tabla 10). Dato que pude constatar en las diversas observaciones que realicé.

Tabla 10 Transgresión en los espacios y tiempos escolares

Actividad	Frecuencia	Porcentaje
Falta a las reglas (retardos, no traer credencial, falta de atención en ceremonia cívica, etc.)	29	34.52%
Peleas/insultos	28	33.33%
Conflictos entre alumnado (discusiones, falta de organización, accidentes)	9	10.71%
Tirar basura	7	8.33%
Faltas de respeto con docentes	7	8.33%
Faltas de respeto entre alumnado	4	4.76%
Total	84	100.00%

Elaboración propia a partir de datos recopilados en el taller diagnóstico, Diario de campo 2016 febrero

Son en estas transgresiones de bajo impacto, es decir en donde no están implicados actos de violencia que transgreden la integridad física o psicoemocional de las personas, en donde las y los jóvenes van encontrando espacios de ejercicio de una libertad ante los dispositivos disciplinantes.

¿Con qué contamos?

Derivado del diagnóstico realizado en esta escuela secundaria se detectaron las siguientes áreas de oportunidad y elementos del contexto que consideré para el diseño de la presente intervención.

En cuanto a las áreas de oportunidad encontré una amplia disposición de la escuela para la intervención en el área de los derechos humanos, tanto en los docentes y personal directivo como en los estudiantes. La escuela secundaria mostró interés en continuar trabajando en una línea educativa sobre este tema al proponerles la posibilidad de trabajar un proceso de 20 sesiones con el grupo que la escuela designe.

Sobre el tiempo que se podía invertir en la intervención, me encontré que la carga académica que se tiene en la escuela secundaria es alta y el tiempo que las y los docentes tienen para desarrollarla es tan solo de 50 minutos por clase, lo que dificulta y limita el tiempo que la escuela puede dedicarle a un proceso de diez sesiones de dos horas clase.

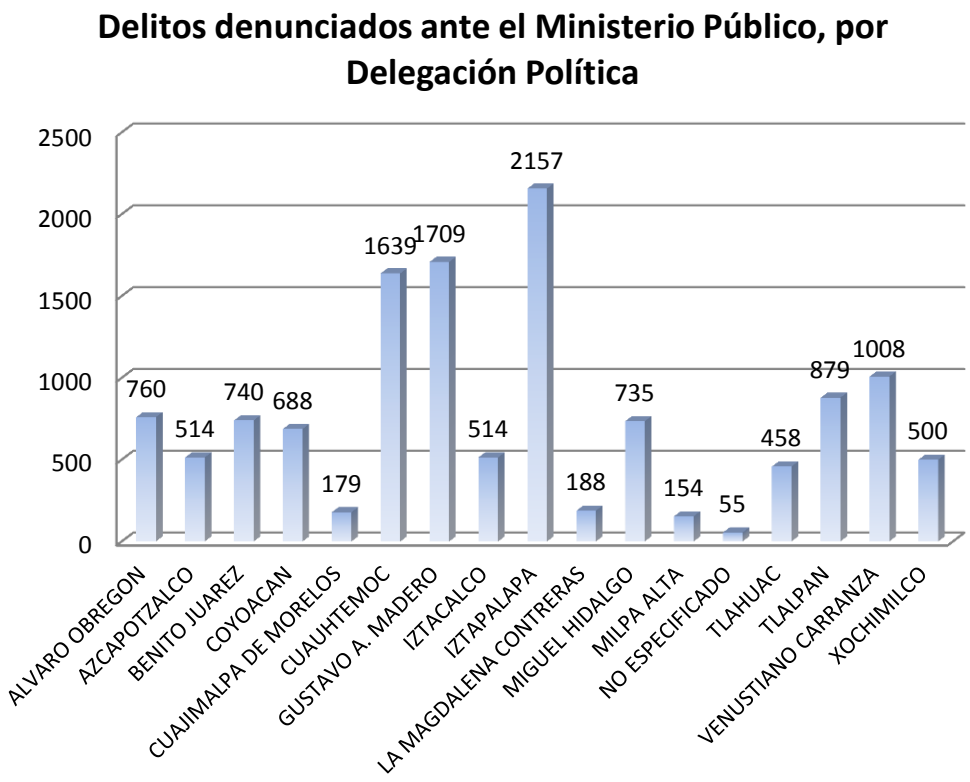
Por otro lado, las posibilidades institucionales de la CDHDF, pues la demanda de atención que se tiene por parte de la ciudadanía hacia la institución es muy alta. Por ejemplo, en el año 2015 la dirección de Educación y Formación para la paz y los Derechos Humanos que cuenta con 14 educadoras/es en derechos humanos 2 jefaturas de departamento y dos subdirecciones, realizó 566 actividades educativas, de las cuales un alto porcentaje son dirigidas en escuelas de educación básica. Si bien, parte de los objetivos de ésta dirección es realizar procesos educativos sustanciales de largo aliento, que repercutan en la exigibilidad y justiciabilidad de Derechos Humanos, la condición para intervenir en la escuela puede tener límites en cuanto al tiempo, disponibilidad de personal y recursos, como apunté más arriba.

Un elemento favorable para la intervención fue la demanda expresa de que la CDHDF atendiera a un grupo identificado por tener problemas. A decir del director

de la escuela, de forma colegiada en la reunión de consejo técnico, las y los docentes decidieron el grupo para un proceso educativo como el que se plantea, debido a que “es el grupo con más problemas de comportamiento y en él están tres niños que presentan problemáticas específicas más agudas”.

De gran importancia fue la identificación de actores estratégicos que contribuyeron con la intervención. Durante la realización del diagnóstico se identificaron como aliadas a la trabajadora social, a la subdirectora académica, a la subdirectora administrativa, a un profesor del grupo identificado quien refiere que “ya no sabe qué hacer con ellos”. De igual manera se construyó una relación con el director quien ha observado la dinámica que se establece en los talleres y le pareció que esa forma de trabajo es buena para los jóvenes.

Sin embargo, existieron otros elementos en el contexto que también consideré antes de realizar la intervención, entre ellos se encontró la ubicación de la escuela. La escuela se encuentra ubicada en los límites de la Ciudad de México y el Estado de México, en una zona ubicada como de riesgo para los jóvenes y sus habitantes, por diversos factores. Entre ellos podemos mencionar que al estar en una zona fronteriza la impartición de justicia se ve conflictuada cuando en ocasiones no se delimita la autoridad competente dada por la demarcación en la cual ocurrió el delito. Por otro lado según los datos de INEGI la delegación Gustavo A. Madero se ubica en el segundo sitio en delitos de alto impacto (homicidios, violaciones y lesiones con todo tipo de armas) con 1709 delitos de ésta índole (ver Figura 2), siendo que en el Municipio de Ecatepec de Morelos en Estado de México se cometen 5366 delitos con esta categoría.



Fuente: Elaboración propia con base en información de: Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, Delitos denunciados ante el Ministerio Público 2016

Figura 2 Delitos denunciados ante el Ministerio Público, por Delegación Política

Sin embargo, se presentó un condicionante no favorable. El momento tan álgido que se vivió con el conflicto de la reforma educativa[7], ponía en riesgo la intervención, debido a los paros de docentes que en las escuelas se estaban dando, y que ocurrió en una ocasión en esta escuela secundaria.

Un factor de presión fueron los tiempos institucionales. Por un lado, el cierre de ciclo escolar, y por otro los proyectos que desde la CDHDF se llevan a cabo y que

[7] Este conflicto se detonó a partir de entrar en vigor el nuevo modelo educativo propuesto por la Secretaría de Educación Pública, en el cual se establece el Servicio Profesional Docente. El cual propone criterios de evaluación y permanencia docente y un cambio curricular.

están dentro de su plan operativo anual, lo que colocaba a la interventora, es decir a mí, en situación de presión para poder cumplir todos los compromisos laborales, pero también los de la maestría. Como se ha dicho con anterioridad hay una alta demanda de atención por parte de la población en la Ciudad de México, por lo que la CDHDF debe establecer tiempos acotados a los proyectos que desarrolla, aunado a ello, el ciclo escolar determina los tiempos que la escuela puede destinar a un proceso como este.

Fue determinante en la intervención el cambio directivo, pues el director de la escuela secundaria fue promovido a la supervisión de zona, por lo que, si bien se ganaba un aliado con una jerarquía que podía empujar la continuidad del proyecto, la dirección se encontraba en una situación delicada. Sin embargo, se solucionó al llegar el nuevo director, por las alianzas establecidas con las subdirectoras, y el equipo de SAE.

Después de realizar el análisis situacional, me propuse realizar la estrategia de intervención que coadyuvara a la formación de jóvenes estudiantes de secundaria como sujetos autónomos, sobre la cual expongo en el siguiente capítulo.

INTERVENCIÓN PARA LA FORMACIÓN DE JÓVENES COMO SUJETOS AUTÓNOMOS: BITÁCORA DE VUELO

Estrategia de intervención

La estrategia de intervención tiene su anclaje en las categorías desarrolladas en el diagnóstico. Si bien la intervención partió de las expectativas institucionales tanto de la escuela como de la CDHDF, en torno a ofrecer un taller sobre derechos humanos a estudiantes de secundaria, fue el diagnóstico el que aportó los elementos fundamentales para el diseño de la intervención.

Tiene un diseño circular, ya que partí de los datos obtenidos en el diagnóstico y las posibilidades con las que se contó, pero al cabo del análisis del desarrollo arroja nuevos datos que sirven para que los actores educativos pudieran si así lo decidieran, comenzar una nueva estrategia de intervención (ver Figura 3).

Se hizo relevante comenzar la intervención con el grupo de primer año asignado por la escuela, de modo que la estadía prolongada en la escuela me 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 la grabación de un cortometraje. Este se formuló con la intención de propiciar el trabajo colaborativo, la organización y el liderazgo en el proceso de creación de un producto cultural tangible, que evidencie las ideas, experiencias y el aprendizaje del proceso educativo, así como acercar a las y los jóvenes al uso de lenguaje cinematográfico, como medio de comunicación alternativo y su aplicación a la creación artística.

En este proceso se pretende 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 participación[8], 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 son compartidas con ellas y ellos.

Para lograr que un proyecto, diseñado e implementado por actores externos a la escuela logre tener continuidad y sea autosustentable, me fue fundamental construir alianzas con actores estratégicos de la comunidad escolar; durante la etapa de diagnóstico pude identificar y establecer comunicación con personal docente, que con interés presenciaron y en algunas ocasiones participaron durante las actividades de los talleres. Sin embargo, la posibilidad de realizar un proceso educativo dentro del consejo técnico dependía de las condiciones que puedan darse con la directiva del plantel. El personal del grupo de Servicios de Apoyo Educativo (SAE) conformado por dos orientadoras, una trabajadora social, un prefecto y dos prefectas, fueron quienes mostraron mayor interés, y se logró tener un primer encuentro, con la amplia posibilidad de continuar. Con el grupo de madres y padres se realizó una sesión de trabajo.

Como planteamiento de seguimiento se propuso otro encuentro con el grupo de madres y padres del grupo de jóvenes con el que se trabajó, al menos un encuentro con docentes, y una serie de video-debates, en los que dos o tres jóvenes del grupo, charlaran utilizando el material realizado con los otros grupos de jóvenes de la escuela.

El seguimiento, se formuló para valorar las propuestas que pueden plantearse a la escuela, de forma que el proyecto pueda ser autosustentable y de largo aliento.

[8] 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.

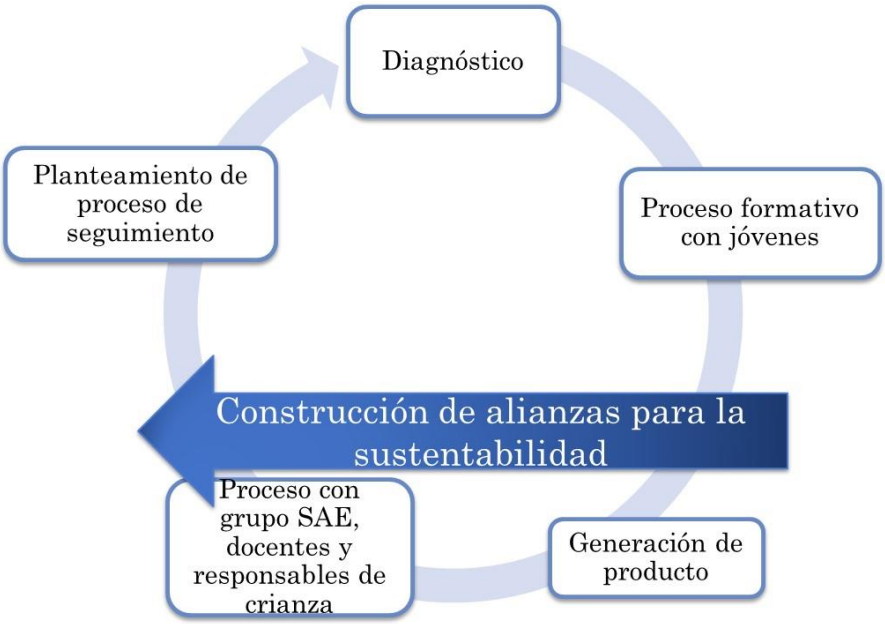


Figura 3 Estrategia de Intervención

Propósito general de la propuesta de intervención

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.

Propósitos específicos:

Que las y los jóvenes se reconozcan como agentes de transformación de su realidad a través de la realización de un producto artístico que dé a conocer a su comunidad sus preocupaciones y anhelos.

Generar alianzas para construir en el grupo docente un espacio sustentable de reflexión sobre una convivencia que respete y promueva la autonomía de las personas bajo el enfoque de derechos humanos.

Principios educativos:

Me propuse implementar esta intervención en sus diferentes etapas desde los siguientes principios educativos, los cuales están basados en los Derechos Humanos.

- 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.
- Aprendizaje de la diversidad. Descentrar la postura de supuesto saber propiciando la escucha de otras formas de entender el mundo. Las actividades y/o acciones deben propiciar la escucha de diversas posturas, la controversia y los dilemas morales acompañado de una palabra colectiva serán fundamentales para lograr este principio.
- 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.
- 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.

Fundamento de intervención

La intervención se fundamentó metodológicamente en tres elementos *1) el enfoque de derechos humanos, 2) la educación para la paz y 3) la perspectiva de género.*

El enfoque de Derechos Humanos pone en el centro de las acciones el respeto a la dignidad de las personas, como un fin en sí mismas; señala y cuestionan las desigualdades históricas que colocan a ciertos grupos en una situación de desigualdad; para este enfoque la participación de las personas es un medio y un

fin, pues son ellas quienes conocen la realidad en la que viven y son quienes también tienen y pueden desarrollar capacidades para transformarla (Equipo de ISI Argonauta, 2010).

La metodología de educación para la Paz ha sido retomada por la CDHDF. Esta retoma las propuestas educativas de la Escuela Nueva, basada en el constructivismo, con lo cual parte de los conocimientos previos de las personas, buscando un aprendizaje significativo al problematizarlos y ponerlos en movimiento en escenarios de aprendizaje. A su vez, con una mirada sistémica busca tocar todos los ámbitos en los que se desarrolla la persona con la intención de transformar una realidad de injustica social, pues cuestiona las formas de violencia estructural y cultural que colocan y mantienen a las personas en situaciones de desigualdad. También apuesta por una paz positiva, que deja atrás conceptos asociados a la tranquilidad individual, o al de hacer la guerra para lograr la paz, buscando una paz en la que la justicia social y el afrontamiento de los conflictos son elementos fundamentales (Ospina, 2010).

La perspectiva de género se utilizará como una herramienta de análisis para develar las relaciones asimétricas de poder que no solo están presentes en la construcción de la masculinidad y la femineidad sino también en todas las diferencias, ya sean de clase, étnica, de orientación sexual, etc., las cuales socioculturalmente se traducen en desigualdades (Lagarde, 1996).

Recursos

- Humanos
    - Personal transdisciplinario. Este proceso requiere de personal que además de manejar contenidos sobre derechos humanos de las y los jóvenes, manejen la metodología de educación para la paz y los derechos humanos, así como, elementos básicos de lenguaje audiovisual.

- Materiales
    - Aula: sillas colocadas en forma de círculo o herradura.
    - Equipo técnico: Computadora, proyector, bocinas, cámaras de video, micrófono, luces.
    - Papelería: Hojas, bolígrafos, etiquetas, rotafolios, cinta adhesiva, marcadores, crayolas, etc.
- Didácticos:
    - Hojas impresas con las técnicas a implementar
    - Cuadernillos Bitácora de vuelo.
    - Videos diversos para análisis.

Como parte del dispositivo 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) como ya se ha mencionado las y los jóvenes se encuentran en un momento en el que están deconstruyendo modelos y construyendo su identidad a partir de las negociaciones de significados que se tienen con el contexto en el que se desarrollan.

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.

Planeación de la intervención

Cronograma de actividades

Etapa de implementación

1. Proceso formativo con jóvenes
2. Generación de producto audiovisual
3. Seguimiento y evaluación

	2016 – 2017									
	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene
Proceso formativo con jóvenes										
Generación de producto audiovisual										
Seguimiento y evaluación										

Proceso con jóvenes

Se llevará a cabo un proceso de 10 sesiones sensibilización y 10 sesiones de elaboración de producto artístico (cortometraje).

Tiempos:

Las sesiones serán de dos horas clase (1:40 min.) semanales en horarios y días diferentes para no afectar la misma clase, de modo que el impacto en los contenidos escolares sea el mínimo. Para las sesiones de grabación se utilizarán cuatro horas clase, estas sesiones deben programarse en las últimas semanas del ciclo escolar, de modo que no se impacte en los exámenes o entrega de trabajos.

Responsables:

Gabriela Polo Herrera y equipo transdisciplinario de la CDHDF: Carlos Osnaya Puente, Leticia Martínez Cuervo y Sandra Luz Gutiérrez Limón.

Plan de seguimiento y evaluación

Como parte del seguimiento y evaluación del proceso se plantean una serie de videodebates.

Como planteamiento de seguimiento se propuso otro encuentro con el grupo de madres y padres del grupo de jóvenes con el que se trabajó, al menos un encuentro con docentes, y una serie de video-debates a partir del corto realizado por el grupo, con todos los grupos de la escuela, durante el cual las y los jóvenes dialogarán con las y los jóvenes espectadores sobre el contenido del video y su experiencia al realizarlo

El seguimiento, se formuló para valorar las propuestas que pueden plantearse a la escuela, de forma que el proyecto pueda ser autosustentable y de largo aliento.

Respecto a la evaluación se planteó una evaluación Intermedia o formativa, valorando la participación, retroalimentación y puesta en común y una evaluación Final o Sumatoria, a partir del Cortometraje y puesta en común.

Proceso formativo con las y los jóvenes

La finalidad del proceso formativo de la intervención fue que las y los jóvenes se reconozcan como agentes de transformación de su realidad. Con el propósito específico de construir un espacio de reflexión y expresión que les permita superar los estigmas, estereotipos y prejuicios.

Para la consecución de esta finalidad fue necesario reconocer los sistemas en los que construyen la identidad, por lo tanto, partir de la misma persona, los espacios en donde se desenvuelve, sus relaciones y el contexto del mundo en el que vive.

El cuerpo, la transgresión y la expresión, fueron los elementos que estructuraron las sesiones, y a partir de ellos se construyó una propuesta abierta que integra los temas que se han advertido como fundamentales en el diagnóstico:

a) La socialización
b) Los ejes de poder
c) La transgresión

El proceso educativo que se llevó a cabo, se realizó en dos fases: en la primera, se privilegió un proceso reflexivo a partir de la implementación de diversas técnicas. Las reflexiones además de ser expresadas en plenarias, se llevaron a la escritura libre, la cual en algunas ocasiones se centraba en escribir sobre la sesión, o bien, una historia sobre el tema abordado; en la segunda fase además de continuar con las reflexiones se promovió el conocimiento técnico específico para lograr la grabación del producto audiovisual, es decir, se abordaron contenidos sobre la construcción de un guion cinematográfico, los equipos involucrados (sonido, iluminación, arte), así como el uso de las herramientas a utilizar, como: cámara, tripie, micrófonos y luces.

Si bien se tenía una planeación de temas para abordar en cada sesión, la estructuración de cada una se realizó en consonancia con la evaluación de la sesión previa, privilegiando construir a partir de lo que se generaba en el grupo. En las cartas descriptivas que forman parte de este trabajo como anexo se detallan las actividades que se realizaron, algunas de estas son adaptaciones de actividades que se han ido desarrollando como parte de la metodología de la CDHDF, otras se adaptaron de actividades extraídas de manuales de actividades y otras, son creaciones específicas para éste proceso (Anexo 2).

Si se decidiera replicar esta metodología se sugiere la adaptación de las sesiones y actividades, a partir de lo que el grupo, institución y contexto en el que se implemente requieran

El cuerpo como espacio de autonomía

La regulación de afuera: los maestros, los padres

En el presente trabajo me interesa analizar, para el caso de los jóvenes, partícipes de esta intervención, como se configura las formas de regulación de sus cuerpos, desde la perspectiva de formas de control disciplinarias. El cuerpo individual es resultado de la construcción histórica de los cuerpos sociales. Este se materializa, como dice Pierre Bourdieu (2005), a partir de la objetivación de los recursos de lo que él llama el capital global, que es la suma de diversos capitales, en específico, capital económico y capital cultural. El espacio social, nos dice Bourdieu:

> es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que […] son sin ninguna duda los más eficientes: el capital económico y el capital cultural (p. 30).

Se hacen geografías de cuerpos sociales bien delimitados y observables en las estadísticas socioeconómicas, conviven y trazan límites unas con otras. Así es como encontramos tantas semejanzas en los cuerpos de los diferentes grupos sociales, en donde la edad como característica transitoria también influye en su composición.

Los cuerpos aprenden a ser, no sólo a partir del capital total[9] que les contiene, sino también a partir de los dispositivos de poder que se despliegan en el paso por los diferentes entes socializadores. La escuela en específico, como ya lo hemos apuntado con anterioridad, ha hecho la tarea de un dispositivo ortopédico, formando cuerpos dóciles (Foucault, 1976) que ya no requieren la presencia física de la autoridad para que esté ahí: atrás, encima, alrededor. Este dispositivo, como lo hemos podido observar en el diagnóstico, se ha introyectado de tal forma, que

[9] El capital total es la suma del capital cultural (educación, cultura) y el capital social (relaciones, habilidades sociales).

al menos en el discurso, no se concibe un estar del cuerpo sin estas normas que han sido impuestas durante todo este tiempo de socialización.

Asumiendo lo anterior, como punto de partida para la intervención del grupo de primer grado, se establecieron elementos mínimos para la convivencia y logro de objetivos del proceso educativo de intervención. De ahí que se construyeron *Acuerdos* de forma colectiva[10].

Derivado de esta actividad pude apreciar claramente estas formas de delimitación por medio del control del cuerpo, ya que la forma de estar fue uno de los elementos centrales en los acuerdos. En éste sentido el orden ocupó la escena en varias ocasiones, en tal medida, que se consideró pertinente solicitar a los jóvenes que reflexionaran y se expresaran sobre ello. Pude observar que los jóvenes iban mostrando que existían diversas formas en las que los cuerpos se encuentran en el dispositivo escolar: en orden, *quieto y callado.*

> *Es que hablar en orden se refiere a levantar la mano cuando se quiere hablar y mantener la palabra, que pues muchos no lo hacemos, y mantener el orden es mantenerte es [estar] sentado y estar hablando cuando te toque* (EH, S1, A1, marzo 2016).

> *Yo siento que podría quedar unido con una cadenita hablar en orden y mantener el orden* (EM, S1, A1, marzo 2016)

De esta forma se observa en el discurso de los jóvenes un modelo de sociedad, el cual, como espacio discursivo se reproduce en las interacciones que se establece en la escuela, en la relación entre pares, como ocurrió en la dinámica Acuerdos. De forma específica, se pudo apreciar que en todos los equipos estuvo presente de diversas formas la idea de orden desde dos perspectivas: una, la introyectada desde una perspectiva disciplinaria de control de los adultos, y la segunda, la

[10] Se retomaron como punto de partida los acuerdos y el mapeo de conflictos que se establecieron durante el taller diagnóstico. Para la actividad, se dividió el grupo en seis equipos, cada equipo hizo sus propios acuerdos, se expusieron en plenaria, clarificando en los casos cuando fue necesario, y se consensaron los acuerdos que estarían presentes en el proceso.

necesidad de construir normas o seguir un orden imaginario, desde sus propias necesidades o intencionalidades, como consenso. De esta forma, el orden, en esta segunda perspectiva, aparece como forma de consenso y éste apareció como acuerdo final.

> *No hacer desorden en el salón, es que cuando se va el maestro pues se hace un desorden, está bien que platiquemos para que no estemos como dicen: como momias o estatuas, este… pero, no hay que excedernos o sobrepasarnos* (*EH*, S1, A1, marzo 2016).

Si bien se puede apreciar la presencia de actitudes de resistencia a la forma en que el dispositivo escolar ha dispuesto la estancia de estos cuerpos, prevalece una tensión entre el orden instituido y el orden necesitado por las y los jóvenes. Ante la constante solicitud e imposición del orden por parte de la escuela y la constante provocación de los jóvenes a romperla, finalmente, a través de la reflexión planteado en el dispositivo de esta intervención, se logró que éste pudiera presentarse como espacio de mediación, con el cual sea posible encontrar un punto en el que en los jóvenes no se sientan oprimidos y a la vez pudieran reconocer que, para alcanzar objetivos comunes, era indispensable que ellos pudieran establecer límites.

Si bien se pueden apreciar estas formas de determinación de los cuerpos sociales en el grupo de jóvenes estudiantes de esta secundaria, en los cuerpos individuales también se pudo distinguir la resistencia ante estas determinaciones. Esto se manifestó en la necesidad consciente o no de oponerse a ellas: "*[..] Hay que también en eso poder, como que poner nuestras propias reglas. Y no ofender de manera física, ni verbal ni psicológica a nuestros compañeros"* (EH, S1, A1, marzo 2016); "*poner nuestros propios límites y reglas en todo momento"*[11] (S1, A1, marzo 2016).

[11] El grupo de estudiantes enfatiza este aspecto marcándolo con mayúsculas.

Poner las propias reglas, no aquellas que provienen del exterior, se vuelve en imperativo para las y los jóvenes, aunque en el proceso las posturas no siempre son unánimes y en algunos casos son contradictorias. Por ejemplo, ante la postura de mostrar respeto hacia las autoridades, en éste caso docentes, se presentó, de manera simultánea, la de reconocer que el respeto no solo debe ser mostrado hacia las personas adultas o hacia aquellas que tienen un cargo dentro de la escuela, porque de este modo puede ser visto de forma impuesta. Se trata, señalaron los estudiantes, que la invocación al respeto debe darse hacia cualquier persona, con lo cual los jóvenes se referían hacia sí mismos, es decir, el respeto de los adultos hacia los jóvenes.

Está presente aquí una interpelación a un discurso que clama el respeto de los jóvenes a los adultos, pero no a la inversa. Esto se distingue de manera más clara, pues a la vez que se cuestionaba la imposición del respeto al docente sólo por serlo, estaba también en juego la posición de poder que estos docentes, que se colocaban por encima de las y los jóvenes.

Durante esta misma reflexión, un joven que se encontraba junto a mí señaló que se debía respetar al docente *porque es superior,* sin embargo una joven tuvo una opinión contraria;

> *Respetar a los maestros y a los compañeros, yo pienso que podría ser lo mismo, porque aunque todos tengan una diferente posición, un adulto y un niño, pero de todas formas sería más bien respetar a las personas con las que estás trabajando en general* (EM, S1, A1)

Aquí un ejemplo de cómo las reflexiones realizadas con todo el grupo a partir de algo aparentemente dado, permite construir conocimiento de forma colectiva reconociendo las diferentes posturas. No se trata de que esto ocurra desde la evasión de las diferencias, sino que éstas se constituyan en un elemento que permita la construcción social de la realidad. En este sentido, la expresión de las diferencias en un ambiente que promueva el constante reconocimiento respetuoso, permitió de forma progresiva en las y los jóvenes encontrar su lugar

en el grupo y pensarse en los diferentes espacios de socialización. Este tema se retomará más adelante en el apartado *El proceso reflexivo de sí mismo y de los otros como un espacio de agencia*.

Como lo refiere Moreno (2016) la experiencia juvenil en la escuela está sometida a una organización de saberes fragmentados. Esto ocurre bajo el ojo vigilante del docente que busca evitar las asperezas en las relaciones entre las y los jóvenes, que han incorporado el modelo de estudiante del dispositivo escolar. Sin embargo, la resistencia que las y los jóvenes presentan ante este modelo, que es en cierta medida una imposición, forma parte de la construcción de su identidad.

Esto se puede apreciar a partir del reconocimiento de que "*existen espacios de relativa autonomía que pueden utilizarse para desequilibrar la evidente tendencia a la reproducción conservadora*" (Pérez Gómez, 1979). Identificar estos espacios en el momento contextual en el que se encuentran como jóvenes, no sólo por las propias características, sino por el complejo entramado social en que estas características sociales se hacen presentes, fue uno de los aciertos del proceso impulsado por este dispositivo, en particular de la estrategia *Acuerdos*.



Foto 1

Estrategia que fue retomada durante todo el proceso, sobre todo cuando las actitudes de las y los jóvenes no permitían la realización de alguna actividad.

Esta misma estrategia que buscó el reconocimiento de estos espacios de autonomía, se vio reflejada en la técnica *Implicaciones sociales de los cambios físicos y* emocionales, en la que se les propuso a las y los jóvenes reflexionar sobre las implicaciones sociales que tienen los cambios físicos y emocionales del periodo de desarrollo psicológico y biológico que a los jóvenes les toca vivir; dichos cambios habían sido identificados en la sesión previa. Recordemos que la edad promedio de los jóvenes oscilaba entre los doce y trece

años, edad en la que los cambios son más rápidos y drásticos. Estas implicaciones se analizaron considerando los espacios en los que los estudiantes se desarrollan (la familia, la escuela, la calle, las y los compañeros). Un primer efecto de esta actividad fue que al hablar de los cambios desde la perspectiva de la experiencia permitió una apertura en su capacidad de comunicación como en su corporalidad y emociones. Se observó un mejor manejo del lenguaje, como también de reconocimiento de su corporalidad, lo que se pudo apreciar con las referencias a reconocerse sus sensaciones, dudas y angustias sobre la etapa que estaban viviendo: esto pudo apreciarse no sólo en la expresión oral de sus reflexiones sino también en la expresión gráfica (ver Foto 1).

Las y los jóvenes fueron capaces de reconocer qué es lo que las personas adultas esperan de su comportamiento social, pero también, se les presentó la tensión de identificar cómo son etiquetados. Por ejemplo, perciben que en la familia, sus integrantes, sobre todo las personas responsables de su crianza, se vuelven "*intolerantes sobre nosotros, no nos dejan salir y nos echan el choro*[12]*"* (EM, S5, A3, marzo 2016).

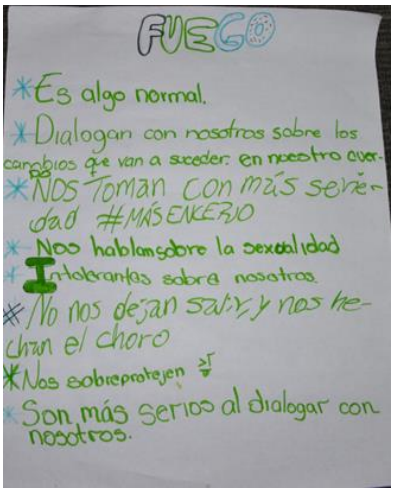


Foto 2

Es muy probable que con la intención de hablar, aconsejar, o hasta establecer el límite, las personas adultas tiendan a hablar a los jóvenes con un tono de sermón o adoctrinamiento, lo que es percibido como "echar el choro" (ver Foto2).

[12] Cuando se menciona choro, las y los jóvenes hacen referencia a las pláticas en forma de regaño sobre su actuar moral.

De este modo los discursos que las y los jóvenes escuchan de las personas adultas dejan de ser eficaces. Esto adquiere mayor peso, cuando en la actualidad, las posibilidades de conseguir trabajo o una mejora de las condiciones de vida de los jóvenes a partir de la educación parece ser cada vez menos factible. Las y los jóvenes tal vez reconocen que no puede ser efectivo un argumento que está desfasado de la realidad social que están viviendo, y el argumento de que tener estudios les permitirá tener solvencia económica parece difuso o vacío de contenido.

Otra explicación de este proceso, puede deberse a que los jóvenes se distancian de estos discursos porque están dichos desde la incomprensión y desconocimiento de la otredad. Por ejemplo, cuando responsables de crianza o docentes les dicen "si estudias serás alguien en la vida", invalidando a las personas que no acceden a la educación, lo que se vive como un acto de descalificación u obstáculo para la vida: "*En algunas ocasiones nosotros somos un obstáculo para nuestros hijos*" (AM, TRC, octubre 2016).

De este modo se observa como los cuerpos de los jóvenes de la secundaria van conformándose desde las significaciones que van haciendo de las interacciones que tienen en los diversos espacios escolares y no escolares

La calle como espacio de experimentación diferenciada de los cuerpos

Las y los jóvenes ven diversos significados sobre los espacios, como ocurre con la calle. En este espacio, señalaron, si bien les permitía construir su identidad, su comportamiento tendría que realizarse en torno a ciertos límites:

> *[debería haber más] seriedad, porque en la calle pues no podemos andar riéndonos, nos miran distinto como si fuéramos otras personas, como si no nos conocieran de toda la vida. (EH, S5, A3, marzo 2016).*
>
> *Niños indisciplinados. Como dije en el punto anterior tenemos que andar con seriedad, porque si andamos jugando nos van a tomar de niños irresponsables (EH, S5, A3, marzo 2016*).

El cuerpo en las calles toma otras formas que las que se presentan dentro de las escuelas. Las y los jóvenes señalan que en la calle pueden decidir qué quieren, mostrar de su identidad y en este espacio el cuerpo se convierte en un instrumento para expresarse. Los y las jóvenes pudieron identificar que en muchas ocasiones lo que deciden mostrar a los otros, sobre todo al mundo adulto, está en relación a lo que las personas piensan o podrían pensar sobre ellas y ellos, es decir sobre las representaciones sociales que existen en torno a la actuación de los jóvenes en la calle. Por ejemplo, si de ellos se espera la violencia, tienden a recibir este discurso y en algunos casos a reproducirlo en acciones mostrando lo que se espera de ellos. Sobre ello se suscitó una diferencia de opiniones con respecto al acoso callejero que viven las mujeres.

> *Con estos cambios físicos aquí podría ser la violencia entre la familia, o también sales y te dicen palabras agresivas o también entre los compañeros ocurre ese tipo de violencia* (EM, S5, A3, marzo 2016).
>
> *Bueno aclarando son casos muy aislados, bueno no se puede generalizar porque no por ser mujer va a estar sujeta a que la golpeen ¿o sí?, entonces tendríamos que especificar que en algunos casos las mujeres son maltratadas, en algunos* (EH, S5, A3, marzo 2016).

Aunque no se había previsto abordar el tema de violencia de género, se problematizó sobre la diferencia del maltrato y acoso callejero, y la raíz cultural de ambos fenómenos. Se pudo apreciar que al tratar este tema, el dispositivo implementado permitió que los hombres escucharan de la voz de sus compañeras que si bien les gusta ser observadas, el acoso callejero no es algo agradable para ellas. Se profundizó sobre la violencia doméstica y sobre los feminicidios y su alta frecuencia en el Estado de México[13]. A través de la estrategia se crearon condiciones que permitieron a algunas jóvenes hablar de los cuerpos de mujeres jóvenes que se han encontrado cercanos a la escuela, sin referir ningún caso cercano. Se logró detonar en las jóvenes un espacio de reflexión, y posiblemente de reclamo, sobre la fragilidad que su género tiene en el entorno escolar.

El dispositivo, permitió, por otro lado, la posibilidad de expresión de parte de los hombres sobre las peleas callejeras que se dan entre grupos de jóvenes y de la conveniencia de pertenecer a alguno de ellos, considerando que estos espacios les ofrecía estar seguros.

No se llegó a una postura única sobre la situación planteada, sin embargo, a partir de las expresiones de los y las jóvenes, fue posible construir un espacio en el que se pudo hablar y hacer visibles las posiciones de ambos grupos, sobre la relación entre violencia y pertenencia a grupos, lo cual es un tema fundamental para la construcción de una cultura de respeto a los derechos humanos.

Durante el taller con madres y padres (Anexo 3), en el que participaron 56 mujeres y 8 hombres), las personas asistentes reflexionaron sobre las formas de crianza desde una perspectiva de derechos humanos. Esta actividad que tuvo una duración de tres horas, se llevó a cabo por única ocasión dentro del ciclo de pláticas que la escuela da a responsables de crianza.

[13] Es de recordar que la escuela está ubicada en la zona fronteriza de la Ciudad de México y el Estado de México.

En una de las actividades identificaron lo que desde su percepción, las y los jóvenes requieren para desarrollarse y los obstáculos que puede haber para ello; los resultados son consistentes con lo que las y los jóvenes perciben.

Se identificaron diferentes obstáculos para el desarrollo de las y los jóvenes (ver Tabla 11), siendo los más importantes el entorno social de violencia, el acceso a las drogas e inseguridad y la falta de habilidades en la crianza. Sobre el obstáculo del entorno social de violencia, el acceso a las drogas e inseguridad, una madre de familia señaló:

> "*es que no sé cómo hacerle, es que bueno yo le digo mi hija pues que se defienda, bueno la verdad pues yo soy así, que no me dejo y pues ella me ha visto, bueno la otra vez me vio pelearme con su tío, y pues ella ha visto que no me dejo, pero pues quien sabe ahora, creo pues, que no está bien*" (AH, TRC, octubre 2016).

Tabla 11 Obstáculos para el desarrollo de las y los jóvenes según las madres y padres de familia

Obstáculos	Frecuencia	Porcentaje
Entorno social (violencia, drogas, inseguridad)	11	21.2%
Falta de habilidades en la crianza	11	21.2%
Deficientes habilidades psicosociales en las y los jóvenes (autoestima, miedo, apatía, etc.)	10	19.3%
Malas amistades	6	11.5%
Mal manejo del internet / Desinformación	5	9.6%
Actitudes transgresoras de las y los jóvenes	4	7.7%
Maltrato	2	3.8%
Discriminación	1	1.9%
Pedir todo sin saber cómo ganárselo	1	1.9%
Economía	1	1.9%
Totales	**52**	**100.0%**

Elaboración propia a partir de datos recopilados en el taller para madres y padres A, octubre 2016.

En un acto de autocrítica reconocieron que una grave problemática es no dedicarles el tiempo suficiente. También se señalaron diversas causas de la violencia estructural que han generado un cambio estructural en las relaciones familiares, siendo una de ellas que se deja como responsables de crianza a abuelas o abuelos que asisten a la escuela o atienden a los hijos en representación de madres o padres quienes por razones laborales no pueden hacerlo (ver Tabla 12).

Sin embargo, la tercera causa está relacionada desde su perspectiva, con la falta de habilidades psicosociales en las y los jóvenes, entre las que se encuentran: baja autoestima, miedo, ignorancia y falta de información. Es notable que aunque fueron enunciadas las actitudes transgresoras de las y los jóvenes y el mal manejo del internet, no es una de las primeras causas.

Estos datos son consistentes con los resultados del ejercicio en donde identifican lo que las y los jóvenes necesitan para desarrollarse en dónde las necesidades que se mencionaron con mayor importancia son las que refieren a la pertenencia, al amor, la escucha, la tolerancia. Las necesidades fisiológicas más básicas no tienen una mención relevante (ver Tabla 12).

Tabla 12 Lo que necesitan las y los jóvenes para desarrollarse

Necesidades[14]	Frecuencia	Porcentaje
Fisiológicas	3	10.0%
De seguridad	4	13.3%
De pertenencia y amor	10	33.3%
De estima	10	33.3%
De autorrealización	3	10.0%
Total	30	100.0%

Elaboración propia a partir de datos recopilados en el taller para madres y padres, octubre 2016

En este grupo de responsables de crianza parece haber conciencia de que, al ser cubiertas estas necesidades primarias con cierta aceptabilidad, es necesario cubrir otras que son necesarias para el desarrollo psicoemocional y social, sin embargo, la frecuencia con la que se mencionan las necesidades de autorrealización está al mismo nivel que las de supervivencia, lo cual puede significar que aun en este grupo de personas adultas las necesidades de autorrealización no son una prioridad. Hasta aquí con el análisis de los datos recogidos en el taller de madres y padres.

[14] Las categorías son temadas de la Teoría de las Necesidades de Maslow (1975) en las que establece cinco categorías:

1) *Necesidades fisiológicas*. Son las necesidades más básicas, cuya satisfacción (aunque sólo sea relativa) es la condición de posibilidad para que aparezcan las necesidades sociales.
2) *Necesidades de seguridad.* Estas necesidades pueden, al igual que las fisiológicas, actuar como organizadores exclusivos del comportamiento cuando se experimenta una carencia importante
3) *Necesidades de pertenencia y amor*. Este tipo de necesidades se refiere al "hambre" de afectos y pertenencia a un grupo; comprenden el amor en sus aspectos pasivo y activo: dar y recibir.
4) *Necesidades de estima.* Incluyen la necesidad de auto respeto, auto aprecio y consideración por parte de otros, el sentimiento de valía, fuerza, capacidad y suficiencia de ser útil y necesario en el mundo, pues de lo contrario surge un sentimiento de inferioridad, debilidad e impotencia. Se clasifican en dos categorías: a) suficiencia, competencia, confianza, independencia y libertad, y b) reputación, prestigio, reconocimiento y aprecio.
5) *Necesidades de autorrealización("self-actualization").* Esta necesidad deriva de la tendencia del hombre a actualizar sus potencialidades: "Un hombre tiene que ser lo que puede ser" (Maslow 1975, p. 96). La aparición de esta necesidad descansa en la satisfacción de las necesidades fisiológicas, de seguridad, de amor y de estima.

En contraste con los datos recogidos en el taller de madres y padres en dónde enuncian la calle como un espacio en el que el entorno social se materializa como un obstáculo para el desarrollo de las y los jóvenes, podemos observar cómo de acuerdo a lo que las y los jóvenes refirieron el barrio ofrece diversas experiencias desde las cuales los cuerpos individuales y sociales se construyen. Durante los ejercicios de escritura realizados con las y los jóvenes, uno de los elementos comunes en los relatos es una experiencia que, si bien reconocen que no está exenta de riesgos, también encuentran en ella elementos de su identidad, con frases como: *Mi barrio el más chingón o Mi barrio me respalda,* dan cuenta de ello.

También se refiere en este relato acerca de los significados que otorgan a la forma de llevar las "gafas" (lentes oscuros); si están cubriendo los ojos, significa tristeza; si están sobre la cabeza de frente, significa barrio pesado; y si están por detrás de la cabeza significa "mi barrio me respalda" (HJ, S7, A6, mayo 2016). De este modo, el cuerpo y la forma de vestir, en este caso, con los lentes, son formas de simbólicas de adscripción identitaria al barrio, así como formas de comunicación identitarias.

En la construcción de los relatos en el taller, los jóvenes pudieron reflexionar e identificar cómo a través de los símbolos que se insertan en los cuerpos, significan las relaciones que se dan en su contexto y que conforman su identidad, esto como un principio para encontrarse y pertenecerse.

¡Qué difícil es dejar el quieto y atento a la autoridad!

Los cuerpos juveniles, de los que se habla, desde una mirada idealizada, que están llenos de energía y búsqueda por lo diferente, se resisten a la posibilidad de salir de los márgenes que han delineado los dispositivos escolares. Moverse fuera de ellos les hace sentir que están en una zona de riesgo frente a las y los otros. Llevar a los cuerpos a moverse en formas no convencionales, a romper la verticalidad y la cordura, les coloca en la incomodidad. Aunque la mirada que se posa en ellos sea la de una persona joven que se encuentra en su misma situación, no sienten que sea seguro moverse de esta otra forma que no sea la "normal", la que ha sido enseñada, la que es aceptada por el resto de las personas, la que no transgrede esa cuadrícula bien delineada.

Durante las diferentes actividades desarrolladas en el dispositivo de intervención, sobre todo en aquellas en las que las actividades corporales estaban de una u otra forma presentes, las y los jóvenes fueron moviendo sus cuerpos, cada vez con mayor libertad. Durante las primeras actividades en las que les exigía romper algunos márgenes[15] a los que estaban impuestos sus cuerpos, la atención en la mayoría de los casos se volcaba sobre todo a buscar miradas que les examinaran con sospecha y juicio. Lo cierto es que en algunos casos se encontraban con otras miradas que buscaban exactamente lo mismo.

En algunos casos hubo quien se percató de que en realidad nadie les observaba y que todos se encontraban en la misma situación y se permitieron romper las líneas rectas y lugares comunes, y llevaron a su cuerpo a otra experiencia colectiva que tal vez sólo en la intimidad se atreverían a hacer.

Pero también hubo quien resistió a participar hasta el final, pendiente de mi mirada. Me detendré en este caso, un joven quien buscaba quedar en las sombras del grupo, perderse, hacer como si no estuviera ahí, tan sólo se quedaba lo más callado e inmóvil, como si pudiera ser invisible y eso le permitiera estar más

[15] Actividades como: Saludos con el cuerpo, El Nudo, Los cuatro elementos, Espejos, El cuerpo que transgrede, El cuerpo que se transforma, Estiramientos Taoistas, El cuerpo en movimiento, Teatro estatua (ver Anexo 2 Curso implementación de diagnóstico)

seguro. Me percaté de ello pues cuando se sentía mirado fingía estar participando en el taller.

Si bien el dispositivo buscó explorar los márgenes, ampliarlos, problematizarlos, así como transgredir la cuadrícula de lo permitido, de lo normalizado a través de actividades que los provocaran y les hiciera reflexionar sobre su posición en el dispositivo, se encontró que no se vivió del mismo modo en el caso antes mencionado. Para este joven, cuyo comportamiento estuvo siempre en los márgenes, el dispositivo provocó un efecto de retorno al grupo, pues se había posicionado lejos de éste. En su resistencia a romper la normalidad, al inducirlo a una práctica que se acercara a los márgenes del dispositivo, su respuesta, caracterizada por la no participación, se desplazó en un sentido contrario. Su estrategia fue romper la normalidad retornando a ella, lo cual se desarrolló en los márgenes de un dispositivo que le pedía lo contrario.

Al cabo de ir avanzando las sesiones y de no verse forzado a realizar los ejercicios propuestos, dejó de fingir y de escapar, y poco a poco se fue involucrando, sin que esto implicara dejar ese lugar seguro que había encontrado en el margen.

Ahí en donde la posibilidad de dejar el pupitre o el regreso a la normalidad se configuraba como una experiencia de transgresión, que facilitaba un encuentro hacía sí mismos, los jóvenes que participaron en esta intervención lograron encontrar momentos de silencio que les permitió escuchar sus propios pensamientos y llegar a momentos de gran creatividad.

El ruido se transformó en sonido creativo y silencios de escucha de sí mismos.

Encontrarse/pertenecerse

En el desarrollo del dispositivo se pudo observar la dificultad que tienen las y los jóvenes de reconocerse, así como también de un elemento que está relacionado con éste reconocimiento, que es el mostrar que necesitan ser reconocidos por los grupos en los que se desarrollan.

Vivimos en una cultura de doble moral: por un lado, de una cultura judeocristiana que exalta el valor de dolor en donde el reconocimiento de las propias virtudes no sólo es mal visto sino repudiado. Por otro lado, de una cultura individualista en la que se exalta el reconocimiento de las capacidades individuales, en el marco de un sistema meritocrático en el que se premian las capacidades que se demuestran, se les asigna una calificación, se nos dice “eres un cinco, un siete, un diez”. Es una cultura en la que se nos exige que tengamos una identidad tan definida e univoca, y en la que por tanto es posible prescindir de los otros (Santos Guerra, 2001). Esto se pudo identificar muy claramente en la actividad *Esta soy yo y éste es mi cuerpo*, que consistió en hacer un dibujo de su cuerpo.

Durante la reflexión de la actividad las y los jóvenes reconocieron la dificultad de poder plasmar en un dibujo la autopercepción que tienen de sí mismos. Más allá de si tienen o carecen de aptitudes en el dibujo, la dificultad para las y los jóvenes se presentó cuando debían plasmar cómo se percibían a partir del reconocimiento de sus virtudes. Los dibujos que se realizaron con mayor facilidad fueron sobre su mundo y lo que les gusta de él, cuando compartieron esta parte del ejercicio pudieron reconocer las afinidades y diferencias que les identificaban (S2, A5, diario de campo, marzo 2016). Esto está relacionado con lo que Duccio (1999) plantea que al reescribirse, las personas se reeditan, y en ese proceso se actualiza el pasado permitiendo reconfigurar el futuro, un posible futuro posible o deseado por ellos.

Reconocerse en relación a los otros (alteridad)

Haciendo uso de la narrativa, un elemento fundamental de la propuesta de intervención fue lograr la creación de espacios de encuentro con sí mismos y con las y los otros. Los ejercicios que se llevaron a cabo buscaban permanentemente la dialéctica entre estos dos espacios; una exploración personal ya fuera desde el cuerpo o la introspección, y en un segundo momento el encuentro necesario con las y otros, ya fuera para llegar a consensos que debían socializar o en las plenarias en las que se podía observar la diversidad de opiniones.

Las y los jóvenes pudieron expresar con claridad que en ocasiones se busca trabajar con las personas con las que tienen mayor afinidad con quienes tienen una amistad. Sin embargo, también pudieron expresar que es necesario asumir el trabajo con personas con las que no se tiene esa misma relación:

> *Compañerismo es cuando vamos a trabajar con alguien que a lo mejor no nos agrada. Si tenemos un compañero de trabajo que no nos agrada, pues hay que hacer compañerismo para hacer el trabajo, y amistad es cuando los gustos de unas personas y otras los comparten, son compatibles más bien* (EH, S1, A1, marzo 2016).
>
> *Es por ejemplo: hacer equipo, trabajar en una cosa con una persona, que a lo mejor no me caiga muy bien o no nos conozcamos, y amistad, pues es hacer un equipo con personas que en realidad si nos conocemos muy bien* (EH, S1, A1, marzo 2016).

Encontrarse a través de la otredad cobra gran relevancia en la construcción de la propia identidad. Es a través del intercambio de significaciones dadas por la biografía personal que se construye una identidad de grupo en la que están contenidas las diversas identidades juveniles: *Me sentí comprendida, como que nos pasa lo mismo* (EH, S4, A2, marzo 2016). En la siguiente observación, se muestra cómo a pesar de regresar para interactuar con sus amigas o amigos más cercanos, también se permiten escuchar a otros compañeros:

> Se forman grupos de mujeres y hombres por separado, […] deben agruparse en grupos de seis personas. Nuevamente toman de la mano a sus amigas/os, se buscan entre ellos para llegar con quien tienen más afinidad, hacen grupos abrazándose, nuevamente las asociaciones son en su gran mayoría por sexo. Deben contar sin dar detalles si alguna vez se han enamorado. Al dar la instrucción la respuesta es inmediata y al unísono, "sí" dice la mayoría y comienzan a hablar entre ellos. La energía que les provoca la sentencia se refleja en el cuerpo, bailan, saltan, se abrazan mientras platican. […] Ahora los equipos son de dos personas, se abrazan con su pareja, cuando son más amigos y amigas se quedan cerca, nadie queda sin pareja, naturalmente había hecho un trío. Le deben contar cuando o por qué fue la última vez que lloraron. Se escuchan varios "ahhh", se abrazan, se toman la cara o la cabeza, en general se escuchan con mucha atención, solo algunas parejas de niños se ríen como jugando con la situación. Hacen ademanes como si se cayeran. Una pareja de estudiantes deja la actividad y se sienta, algunos toman distancia, entre ellos, dos parejas de mujeres. Cuando una acaba de hablar se abrazan, otras dos parejas de mujeres se juntan y hacen un cuarteto y continúan platicando, cerca de ellas hay otra pareja de mujeres que se une. Esto también sucede con dos parejas de hombres, pero los ademanes son de cómo de pelea. Cuando acaba el tiempo y deben seguir caminando, nuevamente lo hacen en parejas, abrazados/as, siguen hablando de sus experiencias. [..]. Se asocian entre hombres y entre mujeres con quienes son sus amigos, se abrazan para hacer saber que el grupo está completo, cuando uno se ve solo busca con la mirada y corre hacia dónde están sus amigos, nunca nadie queda sin grupo. Deben completar la oración: *la masturbación sirve para…*, las reacciones son similares a las otras ocasiones, se emocionan pero no desbordadamente, sólo en los hombres se dejan ver movimientos corporales que tienen que ver con la masturbación en los hombres, cuando se les pide que sigan caminando varias tercias se quedan paradas platicando (S4, A2, Diario de campo, marzo 2016).

Para Moreno (2016) las producciones éticas juveniles se llevan a cabo en una cultura juvenil que coexiste simultáneamente dentro de las experiencias que el dispositivo escolar ha dispuesto para ello, produciendo sus propios lenguajes y

códigos transgresores que busca contrarrestar la violencia simbólica que ha dispuesto la estructura social. Dentro de la actividad los y las jóvenes pudieron percibir como estos encuentros transformaban sus cuerpos en cuerpos hablantes al margen del salón de clase.

El cuerpo como espacio para pertenecerse, como resistencia a la violencia social de los estereotipos

La violencia es una noción polisémica, utilizada en contextos y situaciones diversas. Los golpes que atesta no sólo son físicos, sino morales y psicológicos, y en ocasiones puede escindir a la persona y dañar su dignidad. Puede ser "directa y contundente, buscando herir los cuerpos, o soterrada y escurridiza en el disimulo; ataca cuerpos, quiebra espíritus, desapropia al sujeto de sí y aquello que posee" (García Canal, 2006, p. 114). De acuerdo con esta concepción de la violencia podemos entonces entender como las palabras dirigidas a las personas van poco a poco rompiendo y golpeando, forjando cual herrero una pieza de metal y van constituyendo la forma de entenderse y de entender a la alteridad.

En este trabajo se retoma la idea de que las palabras nos construyen como personas y como sociedad, van resonando en el cuerpo, en los cuerpos sociales, van construyendo historias que se convierten en formas de relacionarse, formas de estar en el mundo, se escriben en ellos trazos casi imperceptibles que delinean formas de andar, de mirar al mundo, a la otredad. Cuando esas palabras encierran violencias silenciosas, escondidas o es implacablemente directa, se clavan en lo más profundo de la identidad. La palabra que niega, avasallando y quebrantando la posibilidad de resistir, anula a la otredad, la reduce en objeto que hay que destruir (García Canal, 2016). Encontramos en las y los jóvenes de esta intervención la presencia de formas de comunicación, en las que se emplean con alto grado de violencia simbólica, el uso de palabras o expresiones que intentan denigrar a los otros, como se muestra en las expresiones que se les solicitaron en la actividad *Identificación de etiquetas*, la cual tuvo por objetivo reflexionar sobre todas las etiquetas impuestas socialmente y cómo afectan al desarrollo psicoemocional:

> *"Gorda, pata chueca, tú si te pareces al del meme, chaparra, gay o lesbiana, por ser negro no trabajas, pendejo, no sirves para nada, pinche pelos necios, si te portas mal te vas con Satanás, no por negro, eres una facilota por tu ropa, indio bajado del cerro, pinche escuincle hijo de la verga, puta madre no sirves par nada, pinche basura mierdera, ¿por qué lloras, no eres hombre?, eres un cabrón, pelos de escoba, no sirves para nada, pata chueca ya quítate la pata, eres un inútil, a mí no me importa, pareces burro, eres una fácil, eres una basura"* (S11, A10, junio 2016).

Se observa en estas expresiones palabras desgarradoras impuestas en los cuerpos juveniles. Son palabras, etiquetas presentes en el contexto social que contribuyen a sancionar y a excomulgar por el hecho de ser jóvenes, de cierto color, por ser mujeres y vestirse o comportarse de cierta forma, por no alinearse con el estereotipo de mujer u hombre occidental al que los medios de comunicación quieren sujetar a los individuos.

Se puede apreciar que estas palabras y expresiones rompen, buscan exterminar a la persona, al punto de no poder ser nombrada, tampoco vista, mucho menos escuchada. Así de poderosas son las palabras, "*el lenguaje opresivo hace algo más que representar la violencia: es violencia*" (Morrison en García Canal, 2006, p. 126). Entre las estrategias desarrolladas en el dispositivo se planteó la idea de que había que desterrar esas palabras de los cuerpos, escribirlas, romperlas y decir "yo no soy eso", pisarlas, negando ahora que esa palabra forma parte de esos cuerpos juveniles (ver Foto 3). Se partía del supuesto de que si lo que no es nombrado no existe, había que nombrar, o renombrar, para reconocer las palabras que sostienen y dan forma a estos cuerpos. Ante ello, se planteó desarrollar la actividad de Re-escribirse[16] (Duccio, 1999).



Foto 3

[16] La estrategia de reescritura fue desarrollada para este proceso, algunas actividades como la de reescribir en el cuerpo se desarrollaron en forma colegiada con el equipo de educadoras/es que intervinieron en el proceso.

Con los rostros excitados por la actividad, como en un acto reivindicatorio, los jóvenes llevaron más lejos los pequeños pseudotatuajes que normalmente se hacen con tinta de pluma, y con un plumón de punta gruesa inundaron sus brazos y manos con palabras que les surgían. Era evidente que sentían la necesidad de sentirlas, y el desarrollo de la actividad fue adquiriendo una carga emocional, que les permitió reflexionar sobre su percepción de sí mismos. Fueron reescribiendo en trazos irregulares sobre sus cuerpos, fundamentalmente brazos lo que querían mirar en sí mismos, como querían ser nombradas o vistas, por otros y por ellos mismos (ver Foto 4). Esto lo hicieron de forma dinámica, cambiando o reescribiendo intencionalmente la gramática:

> "*soy divertida, confianza, divertido, alegre, imaginación, chistoso, sensible, buen amigo, soy listo, curiosa, amigable, juguetón, sonriente, divertido, soy creativo, ágil, fuerte (niña), alegre, respetuosa, sueña, creativa, aferrada, responsable, enojona - alegre, sou otaku, cariñosa, simpático, decidida, solidaridad"* (S12, A7, junio 2016)

Cuando terminaron de escribir se mostraron unos a otras sus brazos cubiertos por aquellas palabras que les reafirmaron ante sí y ante las otras personas.



Foto 4

La re-escritura de sí, permitió de este modo un reconocimiento con sí mismos y con los otros, con lo que, la estrategia desarrollada contribuyó al empoderamiento de los jóvenes. Si bien esto lo hicieron dentro de una actividad permitida y no a hurtadillas, se fueron a la hora de receso con los brazos descubiertos para que todos les miraran. Ya en el patio, jóvenes de otros

grupos se acercaron a mirar, extendieron los brazos para que todo aquel que quiera mirar lo hiciera.

Con esta estrategia, que partía del supuesto de que en "*todo acto del habla hay siempre una puesta en juego del cuerpo*" (García Canal 2006, p. 126), se pudieron movilizar emociones negativas (o de vergüenza), que los jóvenes sentían, en relación a las palabras que les etiquetaban y herían, hacia otras que ya no son los estigmatizables que cargan características negativas, aun cuan sin duda, se sumaron otras etiquetas. En cierto sentido, con esta estrategia se creó un espacio en el que lograron salir de la no existencia al nombrarse, colocarse como cuerpos que gritan cómo quieren ser nombrados.

Las palabras pueden ser injuriosas y no siempre revelan lo que en realidad es la persona. Poseen una carga simbólica que como aguijones se clavan en los cuerpos, que pueden contaminarse con las historias que van formando. *Las palabras son como semillas que se siembran en nuestros corazones a temprana edad. Echan raíces en nuestro interior y se acomodan en la profundidad de nuestras almas* (Mafi, 2014, p. 303). En el dispositivo de intervención se logró que los y las jóvenes pudieran hacer una especie de sutura de sí mismos, de sanar las heridas con la misma fuerza de las palabras (Duccio, 1979). Esta fue a la vez que un proceso individual, un proceso colectivo, pues se requería que el otro también les nombrara, les reconociera, así que hacia el cierre del proceso las palabras regresaron a los cuerpos.

Algunas de las frases que escribieron en hojas pegadas en sus espadas, fueron:

> "*Eres chido, eres valioso y dibujas muy bien, buena onda, guapo, inteligente, T.K.M, eres muy reflexiva, Te quiero, Eres muy creativa, inteligente, actuaste muy bien, eres muy especial, eres muy gracioso, eres un gran amigo, te esfuerzas mucho, eres lo máximo, te adoro*" (S20, A3, julio 2016).

Espacios de participación: entre lo formal y lo intersticial

Resistencias-transgresión

Uno de los grandes aportes de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) fue el principio de participación. Con este postulado se pretende que exista una participación efectiva de niñas, niños y jóvenes en las decisiones que les conciernen, que sean protagonistas en el ejercicio de sus derechos, siendo parte de las políticas públicas encaminadas a garantizarlos. Este principio al que ninguna persona o institución se opondría es más difícil de lograr en los hechos que en las disposiciones.

No depende de la buena voluntad de las personas, pues mientras sigan circulando y prevaleciendo visiones adultocéntricas y paternalistas, la participación que puedan tener estará limitada al plano discursivo de las personas. Podrían omitirse otras formas que para las y los jóvenes son además de posibles, las únicas desde las que pueden acceder.

En muchas ocasiones las y los docentes toman la participación en clase o en las actividades escolares como un criterio para la evaluación del desempeño académico, ¿A qué tipo de participación se están refiriendo?, ¿Cuáles son los criterios bajo los cuales se considera que se cumple con ese elemento evaluable? Acaso el criterio que se toma para evaluar ese rubro de la calificación, es la frecuencia con la que se responde a las preguntas en clase o la validez de las participaciones según la opinión docente. En el siguiente diálogo las y los jóvenes expresan éstas significaciones sobre su participación en la escuela, que circulan en el ámbito escolar.

> ***HJ:*** *Participar, viene como regla, ¿pero si al compañero no se le ocurre nada?, es que está mal puesto, porque si a mí no se me ocurre nada para participar en la clase pues entonces estaría rompiendo la regla, entonces lo que sería adecuado especificar [es] en qué casos, participar si tienes alguna opinión*
>
> ***Facilitadora:*** *Si le pusiéramos un apellido a la palabra participación ¿cuál sería?*
>
> ***HJ:*** *Participar si tienes una opinión importante.*

Facilitadora: *"aunque no sea importante ¿vale participar?".*

HJ: *"Sí, pero lo que yo digo es que participar está como una regla, y si no se me ocurre nada a mí no puedo participar, estoy rompiendo la regla".*

Facilitadora: *"Pero ¿habrá distintas formas de participar que no necesariamente sea hablar?, es muy interesante".*

HJ*: Escribiendo.*

(Varias personas hablan al mismo tiempo sobre el tema, dicen varias opiniones que no se alcanzan a distinguir unas de otras).

Facilitadora: *es muy interesante lo que están planteando, la pregunta es ¿si habrá otra forma de participar, distinta a hablar?*

HJ*: Sí, por ejemplo, cuando hicimos las hojas en los equipos, por ejemplo, cuando lo estamos haciendo, decimos: ¿podemos poner la opinión de ella o él?*

MJ*: Pero por ejemplo, en el juego algunos se quedaron sentados y no quisieron moverse, eso no es participar.*

He aquí algunos de los cuestionamientos de los jóvenes acerca de la participación en el aula. El primer cuestionamiento es si ésta debe ser forzosa, y si al establecerla como acuerdo desde el punto de vista de este joven, la participación se hace forzosa para las personas acordantes. De ahí surge el cuestionamiento de cuáles son las circunstancias bajo las cuales debe hacerse la participación, quién puede decidir la validez de las opiniones.

Como se ha mencionado, una de las estrategias del dispositivo fue la elaboración de un cortometraje. Pude ver que, en el desarrollo del proceso de la elaboración del video, cómo encontraron diversas formas y niveles de participación, en la construcción del guion y sobre todo en el proceso de grabación del cortometraje pudieron hacerse presentes otras formas de participación.



Foto 5

En algunos casos las y los jóvenes que menos expresaban su opinión ante todo el grupo en las plenarias, fueron quienes tomaron roles protagónicos en la producción, asumiendo las funciones de dirección, fotografía (uso de cámara), audio, asistencia en la dirección, equipo de arte el cual consiste en el acondicionamiento de los espacios a utilizar con las modificaciones en escenografía y utilería necesarios. Sin embargo, no intentaron tanto asumir este rol protagónico frente a la cámara (Ver Foto 5).

La participación oral quedo silenciada por la acción de las y los jóvenes. Ejemplo de ello fue la fundamental participación de uno de los jóvenes que tiene una discapacidad intelectual leve, a quien en ningún momento le excluyeron del grupo, y quien realizó el *story board* del guion, en dónde plasmó en dibujos las tomas que se realizarían en la grabación (ver Foto No. 6).

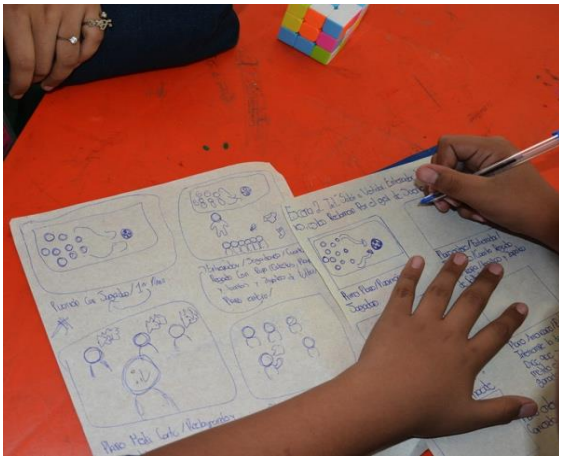


Foto 6

Habitar la calle, escuela, casa, las redes sociales

Como ya se había advertido, las y los jóvenes ocupan, habitan los espacios en los márgenes, en los intersticios que quedan en la estructura de control y que ha dejado sin cubrir. Los habitan desde la transgresión, desde sus propios códigos y en ellos también se construyen producciones éticas y estéticas.

Uno de los objetivos del proceso fue empoderar a las y los jóvenes desde la identificación de espacios intersticiales para ser potenciados y llevarlos a los espacios institucionales, ganando poco a poco el terreno suficiente para institucionalizarlos.

Es probable que el encontrar esos espacios en la calle, se les haya dificultado debido a las características del grupo; edad, cuidado materno y paterno, etc. (ver Foto No. 7)

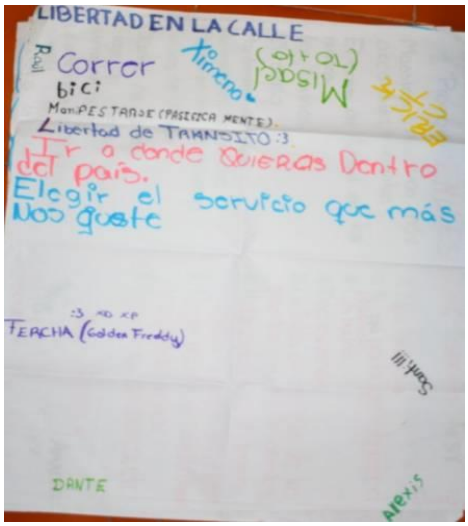
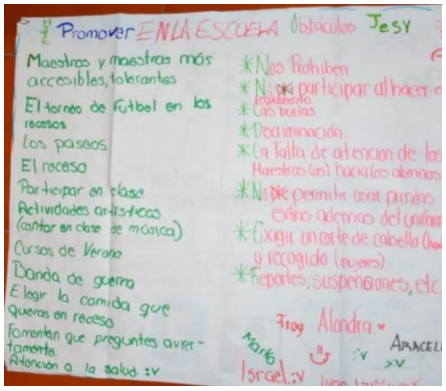


Foto 7

Sin embargo, en los espacios de la escuela, la casa y las redes sociales, la producción fue más significativa. Pudieron identificar los obstáculos a los que se enfrentan para el ejercicio de su libertad, pero además lo que consideraron debería ser promovido (ver Fotos 8, 9 y 10).



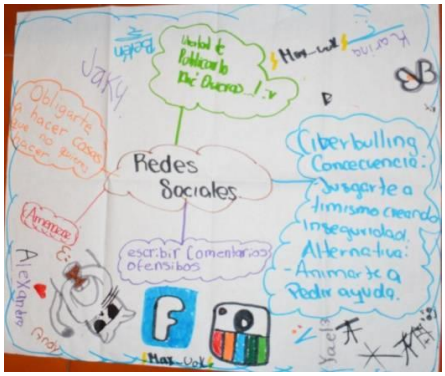


Foto 9



Foto 10

¡Que paren las críticas! Confiar en las personas adultas y en las instituciones

Los pares como fuente de confianza más segura

Las personas adultas vamos sintiendo cómo un abismo de entendimiento se va abriendo con las y los jóvenes. Cuando nos comunicamos o intentamos hacerlo difícilmente podemos abstraernos no sólo del rol que se juega en la relación, sino además de la visión adultocéntrica que marcan las interacciones que se dan en los distintos espacios. Las y los jóvenes perciben que se encuentran en constante juicio cuando están ante la mirada adulta, sobre todo cuando estos representan una autoridad, que busca regular las relaciones en algunos casos desde miradas constreñidas a la normatividad o a las morales particulares o las instituidas. No hay pues, posibilidad de construcción de formas de ser distintas a la normalidad instituida (Valencia, 2008).

Además de que seguimos reproduciendo estas prácticas normalizadoras, se pierde la posibilidad de incidir con las y los jóvenes en las problemáticas que les aquejan, pues al sentirse permanentemente bajo juicio se limita la confianza para expresarse.

> *Les entendemos mejor a los compañeros porque les tenemos más confianza, utilizan el mismo vocabulario, no nos sentimos juzgados, te sientes más en confianza, más seguro, te tienen más paciencia* (EH, S6 A2, marzo 2016).

La problemática se incrementa sobre todo en los hombres cuando el tema a tratar puede poner en riesgo su integridad, ya que esta dificultad en la comunicación hace que no acudan a las personas adultas que deben protegerles y acompañarles en este proceso de aprendizaje. Esto se evidencia en la actividad que consistió en pedir a los jóvenes que completaran la siguiente frase: “A quién acudir cuando…” (ver Tabla 13). Es importante reconocer que las y los jóvenes en este grupo consideraron que, sobre todo cuando se encuentran en problemas,

pueden confiar en acudir con su familia nuclear, sin embargo, es preocupante que cuando se encuentran tristes es a sus amistades a quienes acudirían.

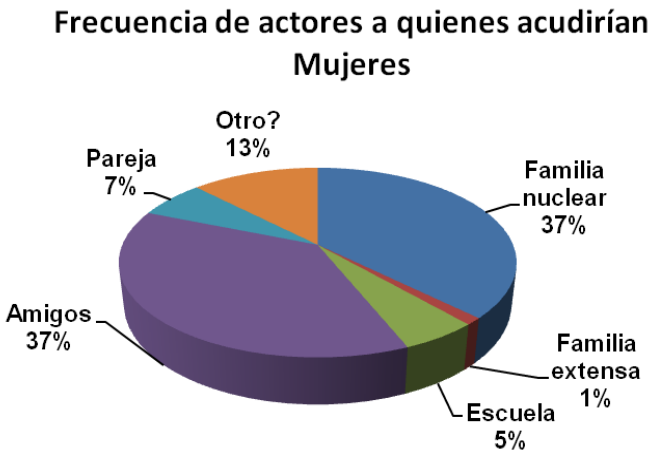
Tabla 13 A quién acudir cuando…

Situación/A quién acudir cuando…	Familia nuclear		Familia extensa		Escuela		Amigos		Pareja		Otro?	
	M%	H%	M%	H%	M%	H%	M%	H%	M%	H%	M%	H%
Tienes problemas	36	39	0	6	0	0	13	6	0	0	0	0
Saber sobre sexualidad y pareja	51	14	0	3[6]	3	29	0	0	0	0	0	0
Estas triste	6	3	0	0	0	0	44	42	3	0	0	3[2]
Tienes una crisis amorosa	11[1]	0	0	0	0	0	42	47	0	0	0	0
Pelea con amistades	25	6	0	0	0	0	0	42	19	0	0	8[3]
Tarea que no entiendes	14	11	6	11	22	19	8	0	0	0	3	6[4]
Hacer algo prohibido	0	0	0	0	0	0	38	35	9	12	6[5]	0
Hacer algo con tu cuerpo	19	0	0	3	0	0	17	31	0	0	17	14
Utilizar tu tiempo libre	14	0	0	0	0	0	14	36	0	8	25	3
Totales	20	8	1	2	3	5	20	26	3	2	6	4

[1] Mascota, mamá
[2] Lugar conmigo
[3] Sola, escribir, baño
[4] No lo hago, estoy solo
[5] Sola para hacer algo malo
[6] Tío

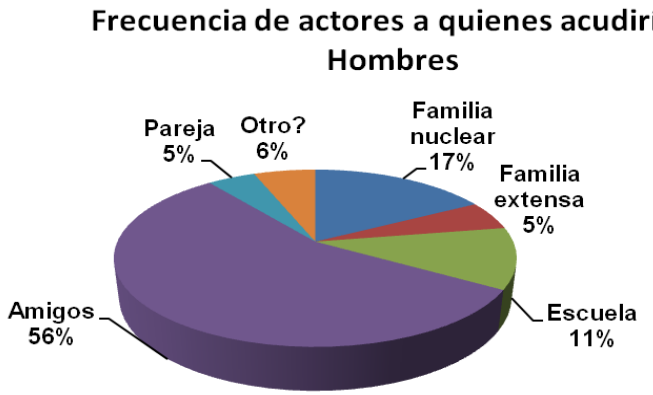
Elaboración propia a partir de datos en el taller intervención, S6 A2, marzo 2016.

En este grupo de jóvenes, en las diversas circunstancias planteadas las mujeres acuden en el mismo porcentaje a la familia nuclear (20%) y sus amistades (20%). En los hombres diversifican más sus redes de apoyo, sin embargo, un alto porcentaje se concentra en las amistades (26%). Esto puede apreciarse de mejor forma cuando se les preguntó: "Frecuencia de actores a quienes acudirían" (ver Figuras 4 y 5). En las mujeres hay mayor distribución en las redes de apoyo, sin embargo, tienden a referir no acudir a nadie. Nuevamente aquí el espacio del baño aparece como parte importante en la geografía juvenil. Aquí también se deja ver la escritura como un elemento de reflexión y de trabajo de introspección, este punto será abordado con mayor amplitud en el apartado *El proceso reflexivo de sí mismo y de los otros como un espacio de agencia.*



Elaboración propia a partir de datos en el taller intervención, S6, A2, marzo 2016.

Figura 4 Frecuencia de actores a quienes acudirían. Mujeres



Elaboración propia a partir de datos en el taller intervención, S6, A2, marzo 2016.

Figura 5 Frecuencia de actores a quienes acudirían. Hombres

Esta actividad les permitió observar que pesar de tener claro que sus amistades no siempre son la mejor opción a quienes acudir en todos los casos, pues no tienen todas las posibilidades para apoyarles en lo que requieren, acuden a ellas por sentir que se vinculan a través de un lenguaje cercano.

> *Es que yo diría que es mejor la forma de explicar de los compañeros, porque le entiendes mejor, porque como ellos están vinculados con nuestro propio vocabulario, por eso le entiendes mejor* (EH, S6 A2, marzo 2016).

Como lo refiere Valencia (2008) la eticidad juvenil se construye en las interacciones que tienen bajo sus propias reglas, no las que ha determinado la escuela; el lenguaje, como lo refiere la autora y se observa en este comentario, no está regulado por las reglas gramaticales o de convenciones dadas por la escuela, responden a lo áspero del ser joven "*HJ: […] pues como ya hablamos de sexualidad pues la verdad no lo voy a negar pues hablamos con el albur*[17] *y esas cosas"* (EH, S5 A3, marzo 2016), en ésta práctica de valores se privilegia la escucha empática con sus amistades, esta escucha sin juicios ni del contenido ni de la forma, es lo que les lleva a recurrir con frecuencia a este grupo. Sin embargo, es posible que, por la edad de este grupo específico de jóvenes, el

[17] En México el albur significa un juego de palabras con doble sentido de connotación sexual.

recurrir a su familia aun es una opción, por lo que insistir en realizar trabajo con responsables de crianza debe ser enfatizado en las intervenciones educativas en espacios escolares.

La crisis de confianza con el mundo adulto y las instituciones

La crisis de confianza no sólo existe hacia las escuelas y la profesión docente, la crisis está presente en el conjunto de instituciones que con anterioridad se erigían como metainstituciones, como espacios abstraídos del resto del mundo conteniendo su propia lengua y leyes, al ir perdiendo esta sacralidad y, al verse penetrada por el exterior, estas instituciones se van debilitando (Dubet, 2006). La escuela como la familia, se consideraban santuarios en los que los valores por antonomasia se transmitían a las nuevas generaciones como en un ámbito privado en el que no estaba muy claro qué era lo permitido y qué lo prohibido. La modernidad ha traído la visión de apertura de estos espacios, donde hay un discurso de democratización y con ello la oposición a la índole cerrado de las instituciones. Con ello, como lo plantea Dubet además de la pérdida del posicionamiento del bien común, también se diluye la responsabilidad del Estado cuando, desde las instituciones, se responsabiliza a los individuos de lo que no se hace cargo la democracia y las instituciones.

Lo que se pide en esta desacralización de la profesión docente ya no es la vocación, sino la eficacia racional y evolutiva de las capacidades técnicas basadas en normas de calidad (Dubet, 2006). En ese sentido se responsabiliza al docente de la calidad de la enseñanza, descontextualizando el hecho educativo del entorno social, económico y político; de las circunstancias de violencia estructural y cultural que rodean a la escuela. Se le pide responda a estándares definidos de forma global y no desde las condiciones locales. Es un discurso de poca apertura, fiscalización, rendición de cuentas, sin la primacía del discurso verdadero y único.

Con el discurso desgastado, las y los jóvenes perciben éste debilitamiento, de la escuela y otras instituciones de protección, incluyendo a la familia y a los docentes.

Al enfrentarse con la poca confianza que les inspira la escuela, la familia, así como con la nula que tienen por otras, para poder confiar y acercarse en busca de apoyo, los y las jóvenes no piden saberes técnicos, capacidades evaluables por su calidad, sino que las personas adultas se posicionen desde otro lugar cuando interaccionen, no desde ese lugar de poder absoluto, incuestionable que juzga y castiga. Que renuncien como diría Morin (1984) a las certezas absolutas, que duden de su conocimiento, que compartan con ellas y ellos el reconocimiento de la incertidumbre que ha traído la modernidad, que renuncien o al menos duden de sus determinismos del paradigma en el que se ha crecido, evidenciado en los determinismos de las convenciones y creencias.

Se les invitó a las y los jóvenes a que de forma voluntaria escribieran en papeles lo que necesitaban para poder acudir a su familia, escuela, amigos e instituciones. Cada quien podía escribir un papel para cada uno de éstos actores o podían decidir a quién pedirle y depositarlo en una bolsa que tenía al frente el letrero del actor social al cual correspondía. Al ir depositándolo cada persona decía lo que le pediría a ese actor. Estos son el resultado de la categorización que se realizó en el análisis de las respuestas (ver Tabla 14):

Tabla 14 Necesito para poder acudir a…

	Familia	Escuela	Amistades
No críticas	7%	4%	0%
Confianza	13%	13%	16%
Apoyo	8%	0%	11%
Convivir	2%	0%	4%
Comprensión	0%	18%	0%
Respeto y cariño	1%	0%	4%

Elaboración propia a partir de datos recopilados en el taller intervención, S6, A4, marzo 2016.

De los 85 papeles escritos la solicitud de confianza es lo que aparece con mayor frecuencia en la familia (13%), teniendo el mismo porcentaje en la escuela (13%), sin embargo, en las amistades el porcentaje es mayor (16%). En éste último actor,

la solicitud se encamina a guardar secretos o a no contar algo que se les ha confiado, a que haya discreción y seriedad con ciertos temas. Aunado a ello durante el proceso fue posible que identificaran algunos elementos que obturan la confianza, no solo con el mundo sino también con sus pares.

En consonancia con el periodo de construcción de identidad, es notorio cómo significan la crítica como algo limitativo y no como un punto de crecimiento personal "*Tienes 13 años y no haces tus cosas*" (HJ, S11, A10, junio 2016), cómo estas críticas no constituyen un punto de partida para seguir construyéndose sino por el contrario además de limitarles, determinan las interacciones que tendrán con el mundo adulto "*Que si no sé trapear no sirvo para*" (MJ, S11, A10, junio 2016). En algunas ocasiones las personas adultas no nos percatamos del impacto que pueden tener no solo las críticas sino la forma en que éstas se expresan.

El papel de orientación de las personas adultas hacia las y los jóvenes no sólo es conveniente sino necesaria, forma parte de una responsabilidad que no podemos eludir, pero el acompañamiento que hagamos debe tender a la formación en la autonomía, es decir, que más allá del señalamiento de los errores, las y los jóvenes deben examinar esa acción y determinar si es un error de juicio y del porqué de ello. De ésta forma además de dejar de sentir el permanente juicio de los otros, volver la mirada hacia sí, les permite tener mayor compresión de sus emociones, pensamientos y finalmente toma de decisiones, y sobre todo, tener y construir sus propios elementos de juicio, en su proceso de transición a la adultez.

En algunos casos las palabras que reciben están lejos de ser una crítica. Durante el ejercicio se pudieron identificar elementos o conductas discriminatorias, "*Eres un inútil*" (HJ, S11, A10, junio 2016), también se pudo observar como las burlas erosionan profundamente la identidad personal "*Pareces burro*" (HJ, S11, A10, junio 2016). Pudieron darse cuenta que no es posible confiar en las demás personas, cuando la autoconcepción se deteriora, y por lo tanto un elemento fundamental de la confianza en las otras personas, radica en la saludable autoimagen, en la propia concepción que vamos construyendo en la relación con el mundo.

La transgresión como resistencia para la agencia

En el imaginario social las y los jóvenes transgreden las reglas constantemente y sin una razón aparente. Decidimos partir de los datos recogidos en el diagnóstico, en el que se pudo observar que la transgresión era un elemento que puede permitir a través de la reflexión a configurarse como una importante vía para la agencia. Los jóvenes mostraban que era posible encontrar en aquellas limitaciones impuestas socialmente, la fuerza suficiente para oponerse sin sufrir el aplastamiento de sí mismo: "*No por ser pequeña no puedo defenderme*" (MJ, S11, A10, junio 2016).

Las y los jóvenes ocupan sus cuerpos como un espacio y desde el cual transgreden, y en ocasiones la conciencia de ocuparlos ya es una transgresión, porque desde las estructuras de poder y paradigmas dominantes, más bien lo que se ha pretendido es una escisión con el cuerpo, se ha promovido una desocupación del propio cuerpo cuando se le objetiviza, se le mira como un objeto de consumo, cuando se le trata sólo como un vehículo, o cuando ya no se reconoce a sí mismo en el propio cuerpo y se aspira a una serie de estereotipos promovidos por los otros, como por ejemplo, por los medios de comunicación.

Cuando las y los jóvenes hacen saber que ocupan sus cuerpos están transgrediendo. En el acto de *"sentarme con las piernas abiertas"* (EM, S9, A2, marzo 2016), que una de las jóvenes participantes del taller representó con su cuerpo, cuando pedimos al grupo que mostraran lo que se les dice que no deben hacer con su cuerpo, así como en los actos de: *"caminar encorvada", "morderme las uñas", "masturbarme", "pelear", "fumar o consumir alcohol", "hacerme perforaciones", "maquillarme", "tatuarse", "pararse de la silla sin permiso", "correr por los pasillos", "exprimirse los granitos"* (S9, A2, marzo 2016), se hacen presentes estas formas de transgresión.

En este sentido, uno de los logros de la intervención fue que pudieron reconocer la importancia de reconocer y verbalizar sus emociones y necesidades, sobre todo cuando esté de por medio el ejercicio responsable de sus derechos, que era uno

de los objetivos de ésta intervención, lo cual se puede advertir con la siguiente afirmación: “[Debo recordar] *que nunca me debo de quedar callada*” (MJ, S20, A3, junio 2016).

Durante la intervención se fue materializando el objetivo de formar jóvenes capaces de incidir en su contexto, a partir del reconocimiento de las formas que utilizan para transgredir el mundo adulto que decide por las y los jóvenes.

El proceso reflexivo de sí mismo y de los otros como un espacio de agencia

La educación debe tender a formar personas que sean capaces de accionar sobre sus condiciones de vida, sobre sus decisiones y sobre el entorno en el que se desarrollan, y no a repetir las verdades dictadas por un sistema educativo.

Diversos autores como Morin (1999), Delors (1996), Nussbaum (2012) entre otros, hablan de las capacidades que tendríamos que desarrollar como sociedad para que esto ocurra, desde éste espacio se propició la constante mirada sobre sí, para que como lo señala Foucault (1979), lograr un cuidado de sí.

> "*permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismo con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza sabiduría o inmortalidad"* (p. 48).

El autoexamen permanente es una de esas tecnologías, que permiten identificar si se gobierna la propia vida, examinando, no para llegar a la verdad, sino para descifrar las propias significaciones, entender cuáles son las representaciones que guían las decisiones que se toman.

En este proceso se aplicó como dispositivo de intervención, una estrategia de autoexamen permanente, conformado por las diversas técnicas complementado con el apoyo del espejeo[18] que las y los otros pueden dar, y que permite regresar la perspectiva a las propias palabras. Esto se logró en varias ocasiones durante el proceso. Ejemplo de ello, fue cuando se reflexionó en torno a los estereotipos con los que se juzga la capacidad y compromiso de una persona por su aspecto. Uno de los jóvenes que más expresaba su opinión y que en general hacía señalamientos aparentemente muy críticos, en una ocasión su discurso se centró en validarla, a lo que uno de sus compañeros replicó: *"Pero tu traes el cabello*

[18] El espejeo es reconocimiento de sí mismo a partir de la referencia que la alteridad proporciona a través de las actividades reflexivas.

largo, no como lo pide la escuela, y yo creo que eres muy disciplinado, entonces no tiene que ver si tienes el cabello largo o no" (EH, S7, abril, 2016). El momento de pausa que siguió, el breve silencio y expresión corporal nos hizo saber que el espejeo que su compañero le había proporcionado le permitió problematizar su postura al interpelarlo.

Reflexiones como ésta sólo pueden ser logradas a partir de la escucha. Ese fue el mayor reto en este proceso, lo cual se facilitó en tanto la intervención propició la creación de espacios (aunque sea momentáneos en el marco de los talleres) para poderse escuchar, eliminar el ruido y la estática en las palabras producidas por los propios juicios y las formas de relacionarse aprendidas. La escucha va en dos sentidos: en escuchar los propios pensamientos y escuchar a la otredad. Ninguna puede estar por encima de la otra, no es posible escuchar otras voces si la propia no ha sido escuchada, como tampoco puede escucharse así mismo sin el eco que da el afuera.

Es por ello que la búsqueda de la escucha atenta se alzó como una forma de auto reconocimiento. Para ello se utilizó como estrategia la frase "*Habla cuando te sientas escuchada/do",* cuando intentaban ocupar el espacio de participación de la persona que había hecho saber que quería compartir su opinión. Conforme el proceso avanzó, la frase ya no fue utilizada sólo por el equipo facilitador, sino que las y los jóvenes empezaron a utilizarla para sí y para las personas que querían hablar. Aprendí "*A que las opiniones importan*" (MJ, S20, A3, junio 2016).

Sí, las opiniones de todas las personas son importantes, parecería algo bastante obvio, y sin embargo, lograr un actuar coherente con ello es sumamente complejo, implica formar en y para la comprensión de la otredad. En este sentido Maturana (2017) propone dejar ser al otro, porque implica el entendimiento de que la otra persona necesariamente piensa, vive y siente distinto, que en el reconocimiento de esta diversidad radica la posibilidad de encontrar el respeto a la dignidad en cada una de las personas, como puede observarse en la afirmación de un joven: *"(erotismo es) sentir placer, en las cosas que te gustan por ejemplo para mí es la comida"* (HJ, S6, A3, marzo 2016).

Para Morin (1984) afrontar las incertidumbres es uno de los saberes fundamentales que han de enseñarse. Ahora, en el contexto de la posmodernidad, más que nunca, la juventud se encuentra ante la caída de las certidumbres que nos mostraban el camino que se debía seguir. Anteriormente las formas de vida estaban más o menos claras, la capacidad de elección incluso del actuar moral estaba regida por una dicotomía bien delineada, bueno y malo, desde la cosmovisión religiosa y de las buenas costumbres, que quitaba peso a la toma de decisión individual. En la era del cristianismo encontrar la verdad sobre sí, el escrutinio minucioso de cada pensamiento y conducta tenían la meta clara de recibir a Dios. Para los monjes, por ejemplo, se lograba a través de la absoluta obediencia al maestro, la expresión verbal para la penitencia y la purificación, permitiría conocerse así mismo (Foucault, 2008). Nuestra era está marcada por la diversidad de decisiones que se toman a cada momento sin la certidumbre de las grandes verdades. Por lo que considero que es importante educar para la resiliencia, la que a partir de la conciencia de los pensamientos y acciones permite responsabilizarse de ellos, *"(aprendí) a integrarme y lo más importante que aprendí que nunca me tengo que rendir, aunque todos me digan que no puedo"* (MJ, S20, A3, junio 2016).

Conocerse implica el cuidado de sí, *"(aprendí) a decir no, a no rendirse"* (HJ, S20, A3, junio 2016). En palabras de Epicuro, *"nunca es demasiado pronto ni demasiado tarde para ocuparse de uno mismo, de su propia alma. Uno debería aprender a filosofar cuando es joven y también cuando es viejo"* (Foucault, 2008), cuidarse implica filosofar sobre su propia existencia, pensarse, escudriñarse *"(aprendí) a autorregularme y expresarme más, quitarme la pena y muchos valores"* (MJ, S20, A3, junio 2016).

A través de la escucha de sí y de la otredad, de cuidarse reflexionando sobre sus pensamientos y acciones, se puede construir un camino para la agencia, reconociendo la propia valía *"(Soy importante porque) puedo resolver mis problemas del diario"* (HJ, S11, A10, junio 2016). También lo es examinar y reconocer lo que se requiere para fortalecerse, lograr la *"seguridad en mí mismo"* (HJ, S20, A3, junio 2016).

LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LOS ESPACIOS ESCOLARES

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

Hemos señalado la relación de tensión que existe entre los derechos humanos y la percepción en la sociedad. En el caso de la escuela esta tensión es muy profunda pues, como ya lo hemos planteado, retomando a Dubet (2006), Foucault (1976) y Bourdieu (2005), la escuela se ha ocupado su lugar en 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.

Sin embargo, 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.

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).

Promover una cultura de paz y de respeto a los derechos humanos no es tarea fácil, requiere como ya lo hemos mencionado, de 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, etc.). Conspirar contra esa paz en la que el disenso no está permitido, que aunque en el discurso formal lo este, es claro que no tiene cabida.

> *El reto de la educación y de la cultura de paz, por tanto, es el de dar responsabilidad a las personas para hacerlas protagonistas de su propia historia, y con instrumentos de transformación que no impliquen la destrucción u opresión ajena, y no transmitir intransigencia, odio y exclusión, puesto que ello siempre supondrá la anulación de nuestro propio proyecto de emancipación y desarrollo (Fisas, s/f).*

Apostar pues por una didáctica que no genere más desigualdades e injusticas implica romper con varios mitos de la enseñanza y estar dispuesto a descolocarse del lugar del supuesto saber.

Esta propuesta no pretende acultural, 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 (1996), develar los desequilibrios de poder en las estructuras que permiten se perpetúen la desigualdad de derechos.

Creer que estos procesos se darán por sí solos es una ilusión, pues la escuela no sólo enseña una realidad, sino enseña a significar los nuevos eventos a los que nos enfrentamos, ceñidos a esta forma de entender el mundo. Se requiere, entonces, no sólo de la intencionalidad para generarlos, sino herramientas para potenciar espacios institucionalizados para ello.

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; como 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 (1996), *nadie educa a nadie, todos nos educamos*, siendo las y los alumnos, personas a las que acompañamos en su proceso de aprendizaje. Requiere entonces, renunciar al poder absoluto sobre las y los otros y aceptar que las y los jóvenes estudiantes de secundaria a quienes acompañamos también tienen poder y deben poder ejercerlo, más aún que lo hacen en los intersticios de los dispositivos disciplinares de la escuela.

Requiere pues, además de conocimientos técnicos, de la convicción de que la educación que hagamos permitirá mentes críticas del poder para transformar, lo que implica el propio cuestionamiento.

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. Requiere, 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.

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 nuca, 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.

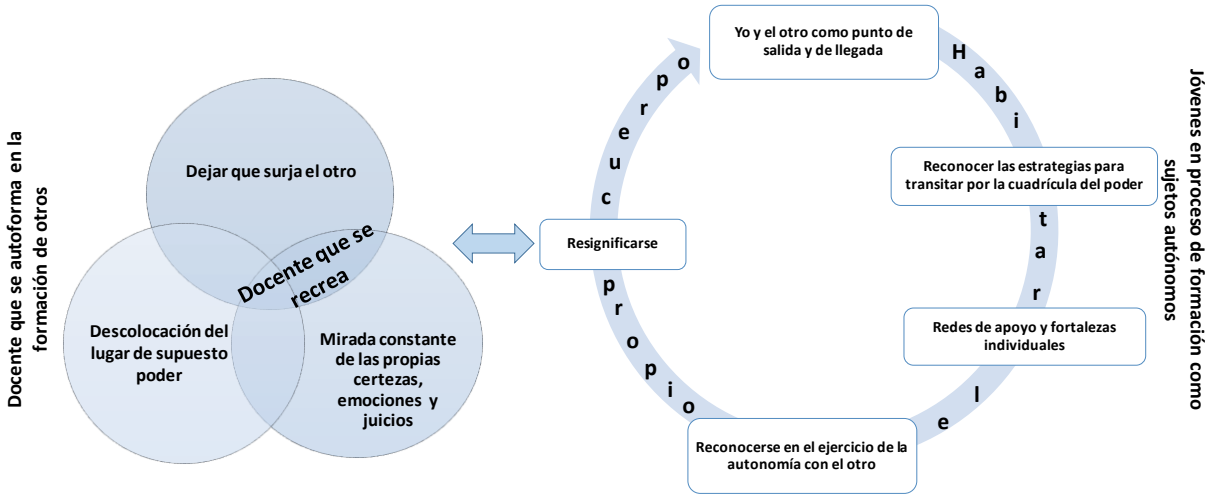
De la consciencia deviene necesariamente la responsabilidad, es decir, darse cuenta implica poder explicarse a sí mismo su actuar y rendir cuentas por ello, responder por las decisiones que se toman. Y en este proceso la alteridad juega un papel relevante "*[Aprendí] Cosas de mis compañeros como expresarme" (HJ, S20, 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.

Qué difícil es verme en los otros, y sin embargo, estoy ahí cuando miro a los otros, aun cuando no quisiera verme es cuando más me encuentro. En este sentido la reflexión sobre mi práctica como educadora en derechos humanos a partir de la reconstrucción del diagnóstico y la intervención desarrollada, me permitió reconocer la complejidad que encierra el ámbito educativo, para formar sujetos autónomos.

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

El presente apartado está lejos de pretender ser prescriptivo, presentando un modelo que se interprete como rígido y normativo. Lo que a continuación planteo son algunos elementos que, como resultado de la práctica reflexiva de mi experiencia de intervención en jóvenes de secundaria, me parecen fundamentales para la formación de sujetos autónomos (Ver figura 6).



Elaboración propia

Figura 6 Elementos para la formulación de modelo de intervención para la formación de jóvenes estudiantes de secundaria como sujetos autónomos.

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, abordaré 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 me ha implicado 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.

Dejar ser al otro implica descolocarse de ese lugar de supuesto poder dado por 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, ya se ha hablado ampliamente de ello, 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.

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 va conformando al recrearse. Al tener en cuenta al menos estos tres elementos, estar en constante movimiento, autoformarse en el proceso de formación de otros, encontrar nuevas necesidades en el propio proceso de aprendizaje. De esta forma la identidad ética del docente está relacionada con reconstruirse así mismo a partir de la identificación de las propias necesidades e intereses.

En segundo lugar, abordaré 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

Planteo 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 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. Propongo partir de este reconocimiento para llegar a la concientización de las estrategias por las cuales las y los jóvenes vayan territorializando (Moreno, 2016) su cuerpo de tal forma que lo vayan habitando con sus propios códigos.

En algunos casos, habrá que reconocer las estrategias individuales que cada joven ha ido construyendo, y en otras se tendrán que desarrollar actividades que permitan 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 que tengan 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.

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 movilice 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

Los diversos dispositivos de control que la escuela como institución ha desplegado, ha cuadriculado 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 coloque 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 poder será fundamental, ya que como educador/a se forma parte de lo dispuesto en la cuadrícula.

Reconocerse en el ejercicio de la autonomía con el otro

Recuperando de la definición que de autonomía nos hemos planteado, 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.

Como ya se ha mencionado para responsabilizarse es necesario concientizar, darse cuenta, significa rendirse cuentas así mismo, por lo que la propuesta es que las actividades que se desarrollen permitan a las y los jóvenes estudiantes rendirse cuentas a sí de las decisiones que han tomado en las diversas circunstancias y de las consecuencias que éstas han tenido.

Resignificarse, construir su identidad ética

Como parte de estos elementos se plantea comprender que hay circunstancias estructurales que en ocasiones nos colocan frente a diversas situaciones, pero que ello no determina como 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, de deconstruírse para resignificarse.

Mi planteamiento es que la deconstrucción puede ser muy dolorosa, por lo que el acompañamiento y contención emocional deberá ser prevista, incluso la propia como docente que facilita este 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 hacer un distanciamiento de la propia historia[19], mirarse dentro de ella para analizar los caminos tomados, analizar 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.

[19] 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.

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, que 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 juventud, 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 un gran trabajo, que sin las herramientas necesarias nos lleva a perdernos en él, por lo que es necesario hacer breves escalas o cambios repentinos de ruta. Por momentos el vuelo solitario lleva a lugares inesperados y sea 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.

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 experimentaran 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.

Habrá 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, y al hacerlo de forma dialéctica, asumir la responsabilidad que esto conlleva. Una vez que se ha comprendido, que he podido intelegir, 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 *ipsiedad*, la soberanía en tanto posesión de sí mismos, pero entorno 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 mismo, 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, una vez más, es a uno mismo, su camino, la ruta y las decisiones tomadas. Por lo que habrá que retornar a la reflexión de que aquello que está por venir, en espera y suspendida, la autonomía requiere de regresar sobre sí, para retornar al otro.

Bibliografía

Aranda-Beltrán, C. P.-M.-R. (2004). Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. Social support and burnout syndrome: a review. *Psicología y Salud*, 14 (I: 79-87), 1-11.

Arís, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (18), 829-848.

Banco Mundial. (2012). *La violencia juvenil en México*. Equipo para la Prevención de la Violencia (Departamento de Desarrollo Social) y el Equipo de Seguridad Ciudadana para Latino América y el Caribe del Banco Mundial. México: Banco Mundial.

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Bowles, S. y Ginthis Herbert (2001). Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo. En M. Enguita (Ed.), *Sociología de la educación* (págs. 144-163). Barcelona: Ariel.

Castoriadis (2000) En Anzaldúa Raúl y Beatriz Ramírez (2010) Sujeto, autonomía y formación. *Tramas 33,* UAM-X, 113-130.

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

Cordera, R. y. (2010). Políticas para los jóvenes. Economía UNAM, 7 (Especial).

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

Díaz Barriga, Á. (1996). Métodos, actividades y sujetos de la educación. En *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico* (págs. 89-122). México: Rei/IEAS/AIQUE.

Dubet, Francois (2006) *El declive de la institución*. (Luciano Padilla, Trad.) Barcelona: Gedisa.

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

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

Equipo de ISI Argonauta. (2010). *Guía para la incorporación del enfoque basado en derechos humanos en las intervenciones de cooperación para el desarrollo*. Madrid: Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación de la Universidad Complutense de Madrid.

Ferrajoli, Luigi (2006). *Sobre los derechos fundamentales y sus garantías*, México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Fisas, Viçen. (s/f). Educar para una cultura de paz. Cátedra UNESCO per la Pau i Drets Humans de la UAB. En red: http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/paz.pdf

Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (1976). Vigilar y Castigar (2a. ed.). México: Siglo XXI.

Giddens, A. (2007). Educación. En *Sociología* (págs. 643-648). Madrid, España: Alianza.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). "Cap. VI Análisis e interpretación de los datos". *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata pp. 172 -211.

Gómez, A. (2005). *Violencia e institución educativa*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (26), pp. 693-718.

González C., M. (2008). *Derechos Humanos de los Niños: una propuesta de fundamentación*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.

Habermas, Jürgen. *El concepto de dignidad humano y la utopía realista de los derechos humanos*. Diánoia, vol. LV, número 64 (mayo 2010) pp. 3-25.

Hart, R. A. (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.

Heidegger, Martin (2000). *Nietzsche I*. (Juan Luis Vernal, Trad.) Barcelona: Destino.

Kant, E. (2003). *Pedagogía* (3a. ed.). (L. L. Pascual, Trad.) Madrid: Akal.

Lagarde, M. (1996). Identidad de Género y derechos humanos. La construcción de las humanas. En I. I. Humanos, Serie Estudios Básicos de Derechos Humanos IV. Costa Rica.

Mafi, Tahereh (2014) *El corazón de Juliette.* México: Fondo de Cultura Económica.

Moreno, Hugo (2016) *Quieto, atento y obediente. Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D.F.*

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

Navia Cecilia (2005) Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. Teresa Yurén, Cecilia Navia y Cony Saenger (Coordinadoras). México: Pomares.

Navia, Mauricio (*2017*) Conferencia Curso Filosofías del Cuerpo, México: Ciudad Universitaria

Nietzsche, Friedrich (1976) *Así habló Zaratustra*, (Andrés Sánchez Pascual Trad.) Madrid: Alianza.

Nino, C. S. (1989). Ét*ica y derechos Humanos: un ensayo de fundamentación.* Barcelona: Ariel.

OMS. (2008). 10 datos sobre la salud de los adolescentes. OMS.

Ospina, J. (2010). *La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos*. Revista de Filosofía, Derecho y Política (11), 93-125.

Sacristán, G. J. (1997). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los docentes. En *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y Modelo Educativo* (págs. 83-128). Buenos Aires: Lugar.

Santos Guerra, M. A. (2001) La escuela que aprende en la sociedad neoliberal. *La escuela que aprende.* Madrid: Morata, pp. 23-49

Serrano, Sandra y Daniel Vázquez, (2013) *Los derechos en acción. Obligaciones y principios de derechos humanos*, México: Flacso-México.

Stake, R. (1998). *Investigar con estudios de casos*. Madrid: Madrid.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós. Pp. 15- 27.

Vásquez, F. (1993). *Las premisas de Frankenstein. Fragmentos para entender la postmodernidad. Reescrituras. Signo y Pensamiento*, 97-105.

ANEXOS

Siglas y abreviaturas utilizadas

MJ: Mujer joven

HJ: Hombre joven

MA: Mujer adulta

HA: Hombre adulto

En las referencias:

S: Sesión del proceso

A: Número de actividad

Anexo 1 Taller Diagnóstico

Taller Juventud por la Paz (TJPP)

Objetivo: Reflexionar en torno a la convivencia en la escuela, los conflictos que en ella están presentes, así como las posibles alternativas de solución.

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Bienvenida a participantes	Colaborar en la construcción de un ambiente agradable y confiable.	Hacemos un breve recuento de qué haremos, en las sesiones de tutoría, para al final elaborar una actividad artística colectiva. Preguntar si podemos tomar fotos sobre el trabajo que realicemos.	Ninguno	5 min.
Acuerdos Mínimos	Establecer los límites y reglas de convivencia necesarios para el desarrollo del taller.	Se lanza la pregunta al aire ¿Cómo les gustaría que nos tratásemos hoy?, ¿Cómo les gusta que los traten?, ¿Cómo quieren que nos tratemos durante el taller? A través de una lluvia de ideas se establecen y se construyen junto con las y los jóvenes, los acuerdos de convivencia.	Plumones Papelógrafo	15 min.
Qué es la libertad	Reconocer cuales son las concepciones que se tienen de la libertad	Las personas escriben en un papel que es libertad, posteriormente cada persona se presenta con su nombre y con lo que ha escrito en el papel	Papeles, plumas	30 min
Bandas	Identificar semejanzas y diferencias los ejes de poder de los que hacen uso	Las personas participantes se ponen de pie y se mueven al ritmo de un fondo musical, quien facilita les explica que cuando él/ella o alguien más diga Bandas por… 1. Sexo 2. Medio de información que utilizo para hacer mi tarea Cuantas horas duermo 3. Actividades que hago sin autorización adulta 4. Lo que más me gusta hacer con mi cuerpo 5. Que es lo que hago con mis amistades 6. Taller 7. Tiempo en tarea En plenaria reflexionamos sobre las siguientes preguntas: ¿Fue fácil agruparse ante las diferencias consignas? ¿Reconocimos nuevas alianzas? Se hace énfasis en que las diferencias nos enriquecen, más que distanciarnos o discriminarnos.	Plumones Papelógrafo	40 min
Mapeo de conflictos	Que las personas participantes caractericen la convivencia escolar, los conflictos que en ella están presentes	Las personas participantes se dividen en 5 grupos de análisis de la convivencia, los conflictos que emergen en ella por género, la forma cotidiana de afrontarlos, así como las posibles alternativas de solución, cada equipo analizará un espacio de socialización en la escuela: 1. Salón de clases 2. Receso 3. Ceremonia cívica 4. Pasillos 5. Entrada y salida de la escuela En plenaria cada equipo representa sus reflexiones. ¿Qué constante pueden encontrar en las exposiciones?	5 Rotafolios, crayones	50 min.
Sociodrama	Identificar posibles alternativas de solución	En los mismos equipos de trabajo, escogerán una de las problemáticas identificadas y harán un sociodrama en el que se plantee una posible solución. Cada equipo presenta y se hace plenaria grupal	Ninguno	20 min
Cierre de la sesión	Agradecer la asistencia y participación	Se agradece la asistencia y participación y se invita a hacer un comentario final sobre lo visto en la sesión. Se entregan publicaciones	Ninguno	10 min.

Anexo 2. Curso Implementación de Dispositivo (ID)

Sesión 1: Yo soy mi identidad

Objetivo: Construir un espacio de expresión y reflexión sobre nuestra identidad.

Contenido	Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Tiempo acumulado
Encuadre	1. Bienvenida	Colaborar en la construcción de un ambiente agradable y confiable.	Hacemos un breve recuento de qué haremos, en las sesiones, finalizaremos con una actividad artística entre Se explica el uso de la bitácora y los rotafolios de cierre.	Ninguno	5 min.	5 min.
	2. Acuerdos Mínimos	Establecer los límites y reglas de convivencia necesarios para el desarrollo del taller.	Las y los participantes analizan en equipos los rotafolios realizados la sesión de taller JPP (Acuerdos y mapeo), deben acordar los elementos básicos a seguir para la realización del taller.	Plumones Papelógrafo	10 min.	15 min.
			Deben elegir a una persona representante, ésta rotará por los otros equipos durante un minuto, para validar y enriquecer su lista. Regresan con su equipo para enséñales como quedó, las personas representantes se reúnen en el centro y acordarán los acuerdos finales.		20 min.	35 min.
El cuerpo como territorio	3. Saludos con el cuerpo	Posibilitar el encuentro con el propio cuerpo	Las personas caminan por el espacio e irán saludando con distintas partes del cuerpo, (pies, rotillas, cadera, espalda, cabeza, etc.)	Ninguno	10 min.	45 min.
	4. Esta/e soy yo, este es mi cuerpo y este es mi mundo	Reconocerse a sí mismos y las y los otros como individuos que pueden compartir características en común.	Individualmente realizaran cada uno de los tres dibujos, lo comparten en grupos de siete o 14 personas (3 ó 6 equipo)	Hojas y crayolas	35 min	1:20 min
	5. Lo que puedo decir de mí		Individualmente elaboran el ejercicio *Lo que puedo decir de mí*, al finalizar en plenaria reflexionamos sobre la actividad realizada.	Cuaderno de trabajo Lápices	10 min.	1:30
Cierre de la sesión	6. Cierre	Hacer un cierre afectivo y proceso de metacognición	Se agradece la participación y se invita a escribir en su bitácora y luego en los rotafolios	Ninguno	10 min.	1:40

Sesión Dos: Esta soy yo.

Objetivo: Construir un espacio de expresión y reflexión sobre nuestra identidad, a partir del re-conocimiento del propio cuerpo y del estar en el mundo.

Contenido	Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Tiempo acumulado
Encuadre	1.Recapitulación de acuerdos mínimos	Recapitular los acuerdos realizados en las sesión anterior para seguir construyendo los límites y reglas de convivencia necesarios para el desarrollo del taller.	Se reflexiona sobre la pertinencia de los acuerdos a los que se llegó en la sesión anterior y del cumplimiento que se ha tenido	Plumones Papelógrafo	10 min.	10 min.
El cuerpo como territorio	2. Activación cuerpo	Que las y los participantes activen la lateralidad	Una persona debe decir una parte de su cuerpo y tocar otra, el resto de la personas deben hacer lo inverso, quien se equivoque continuará dando la siguiente instrucción	Ninguno	10 min.	20 min
	3. Esta/e soy yo, este es mi cuerpo y este es mi mundo	Reconocerse a sí mismos y a la otredad como individuos que pueden compartir características en común.	Individualmente realizaran cada uno de los tres dibujos, lo comparten en grupos de siete o 14 personas (3 ó 6 equipo)	Hojas y crayolas	50 min	1:10 min
	4. Ejercicio “Deseo Ser”.	Identificar algunas características que les gustaría construirse.	Individualmente elaboran el Ejercicio 3 del Cuaderno de trabajo: “Deseo ser”. Al finalizar en plenaria reflexionamos ¿qué me parece más difícil de lograr y qué más fácil de alcanzar? y ¿por qué?	Cuaderno de trabajo Lápices Marcadores Hojas de rotafolio	20 min.	1:30
Cierre de la sesión	5. Cierre	Hacer un cierre afectivo y proceso de metacognición	Se agradece la participación y se invita a escribir en su bitácora y luego en los rotafolios	Ninguno	10 min.	1:40

Sesión Tres: Esta soy yo.

Objetivo: Construir un espacio de expresión y reflexión sobre nuestra identidad, a partir del re-conocimiento del propio cuerpo y del estar en el mundo.

Contenido	Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Tiempo acumulado
Encuadre	1.Recapitulación de acuerdos mínimos	Recapitular los acuerdos realizados en las sesión anterior para seguir construyendo los límites y reglas de convivencia necesarios para el desarrollo del taller.	Se reflexiona sobre la pertinencia de los acuerdos a los que se llegó en la sesión anterior y del cumplimiento que se ha tenido	Plumones Papelógrafo	10 min.	10 min.
El cuerpo como territorio	2.Mundo erotismo	Que las y los participantes contacten con el disfrute de los sentidos	En círculo una de las personas participantes le lanza una pelota a una persona diciendo un sentido sensorial (gusto, oído, vista, olfato o tacto), la persona que lo recibe deberá decir algo que disfrute con ese sentido, de no contestar en 5 segundos tomará el lugar de la primera, también puede decir "erotismo" y todas las personas deben cambiar de lugar, quien se queda de pie continua el juego.	Pelota	15 min.	25 min
	3. Ejercicio "Mi árbol genealógico"	Reflexionar sobre cómo influyen las relaciones más cercanas para la construcción de la identidad propia.	Individualmente elaboran el Ejercicio "Mi árbol genealógico".	Cuaderno de trabajo	30 min.	
Cierre de la sesión	4. Cierre	Hacer un cierre afectivo y proceso de metacognición	Se agradece la participación y se invita a escribir en su bitácora y luego en los rotafolios	Bitácora, plumas, Rotafolios, post it	10 min.	1:40

Sesión Cuatro: El cuerpo como territorio.

Fecha: 8 de abril de 2016

Objetivo: Construir un espacio de expresión y reflexión sobre nuestra identidad, a partir del re-conocimiento del propio cuerpo que cambia constantemente.

Contenido	Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Tiempo acumulado
Encuadre	1.Recapitulación de acuerdos mínimos	Recapitular los acuerdos realizados en las sesión anterior para seguir construyendo los límites y reglas de convivencia necesarios para el desarrollo del taller.	Se reflexiona sobre la pertinencia de los acuerdos a los que se llegó en la sesión anterior y del cumplimiento que se ha tenido	Plumones Papelógrafo	10 min.	10 min.
El cuerpo como territorio cambiante	2. Vamos de viaje	Que las y los participantes contacten con su cuerpo	Las personas participantes caminan por el espacio, y la facilitadora les pedirá que se reúnan en grupos de cierto número de personas y que platique sobre algún tema durante dos minutos • Mi comida favorita • Programa favorito • Se han enamorado • La última vez que lloré • Me han dicho que la menstruación es… • La masturbación sirva para… • Lo más importante en la amistad es… Plenaria: (Cómo se sintieron, que pasó)	Ninguno	20 min.	30 min
	3. Siluetas cambios	Que las personas participantes identifique los cambios físicos y emocionales así como los riesgos a los que están expuestas.	Divididos en dos grupos de mujeres y dos de hombres, realizarán la silueta de una o un joven según sea el caso, dentro de la silueta un grupo dibujará los cambios psicoemocionales y el otro los físicos. Fuera de la silueta dibujaran las formas en que cuidan o ponen en riesgo su cuerpo.	Papel craf, peyón o rotafolios, plumones o crayones	50 min	1:20
Cierre de la sesión	4. Cierre	Agradecer la asistencia y participación	Se agradece la participación. Se invita a escribir en su bitácora y luego en los rotafolios	Bitácora, plumas, Rotafolios, post it	20 min.	1:40

Sesión Cinco: El cuerpo como territorio que transgrede.

Objetivo: Identificar las implicaciones en las relaciones sociales que conllevan el proceso de la juventud

Contenido	Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Acumulado
Encuadre	1.Recapitulación de acuerdos mínimos	Recapitular los acuerdos realizados en las sesión anterior para seguir construyendo los límites y reglas de convivencia necesarios para el desarrollo del taller.	Se reflexiona sobre la pertinencia de los acuerdos a los que se llegó en la sesión anterior y del cumplimiento que se ha tenido	Plumones Papelógrafo	10 min.	10 min.
El cuerpo como territorio que trasgrede	2. Nudo	Que las y los participantes contacten con su cuerpo a partir del contacto con la otredad	Las personas en círculo cierran sus ojos con los bazos cruzados y al frente, caminan hasta encontrar y tomar una mano en cada mano, deben, en la medida de lo posible, en silencio deshacer el nudo sin soltarse de las manos.	Ninguno	20 min.	30 min
	3. Implicaciones de los cambios	Que las personas participantes reflexionen sobre las implicaciones que en las relaciones sociales que conllevan los cambios físicos y emocionales que están viviendo.	En cuatro grupos mixtos, apoyados de las siluetas realizadas la sesión anterior, analizarán los impactos sociales que conllevan los cambios psicoemocionales y físicos previamente identificados.	Siluetas realizadas en la sesión anterior, rotafolios, plumones o crayones	50 min	1:20
	4. Cortometraje “Box”	Que las personas participantes identifiquen las redes de apoyo con las que cuentan.	A partir de la proyección del cortometraje “Box”, se reflexiona en quienes y que actividades pueden conformar una red de apoyo.	Proyector, PC, bocinas y cortometraje	15	1:35
Cierre de la sesión	5. Cierre y tarea	Agradecer la asistencia y participación	Se agradece la participación. Se invita a escribir en su bitácora y a realizar de tarea la actividad No. 5 del cuadernillo “Mis aliadas y aliados”	Bitácoras	5 min.	1:40

Sesión Seis: Mis aliados

Objetivo: Construir un espacio de expresión y reflexión sobre nuestra identidad, a partir del re-conocimiento del propio cuerpo y del estar en el mundo.

Contenido	Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Acumulado
Encuadre	1.Recapitulación de acuerdos mínimos	Recapitular los acuerdos realizados en las sesión anterior para seguir construyendo los límites y reglas de convivencia necesarios para el desarrollo del taller.	Se reflexiona sobre la pertinencia de los acuerdos a los que se llegó en la sesión anterior y del cumplimiento que se ha tenido	Plumones Papelógrafo	10 min.	10 min.
Mis aliados	2. A quien acudo para…	Reflexionar sobre las redes de apoyo con las que contamos y las que podríamos o necesitamos construir	Previamente se colocan distribuidos en las paredes los letreros (familia, parientes, escuela, amistades, pareja, otro). Las personas caminan por el espacio, ante la frase *A quién acudiría para*…, de acuerdo a la sentencia deben colocarse en el letrero que elijan, se le da la palabra al grupo minoritario para que expongan el por qué están ahí. En plenaria ¿Se dieron cuenta de algo? ¿Con quién acudimos y para qué temas? ¿Por qué? ¿Qué necesitaríamos para acudir con otras personas?	Letreros		
	3. Sexualidad y Derechos sexuales de las y los jóvenes	Clarificar conceptos relacionados con el ejercicio de la sexualidad y los derechos relacionados.	Exposición sobre los olones de la sexualidad, cultura mortificante y cultura vivificante y Derechos de las y los jóvenes	Proyector, PC y presentación		
	4. Necesito para poder acudir a…	Identificar lo que necesitamos generar redes de apoyo.	Las personas escriben en hojas de papel que necesitan de diversos actores que están a su contexto y quienes son encargados de brindarles este cuidado (familia, escuela, comunidad, instituciones), lo colocarán en la caja que corresponde a ese actor, verbalizando lo escrito antes de depositarlo. Plenario.	Hojas, lápices, cajas con etiquetas de actores		
Cierre de la sesión	5. Cierre	Hacer un cierre afectivo y proceso de metacognición	Se agradece la participación y se invita a escribir en su bitácora y luego en los rotafolios	Bitácora, plumas, Rotafolios, post it	20 min.	1:40

Sesión Siete: Mi barrio

Objetivo: Construir un espacio de expresión y reflexión sobre nuestra identidad, a partir del re-conocimiento del propio cuerpo y del estar en el mundo.

Contenido	Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Tiempo acumulado
Encuadre	1.Recapitulación de acuerdos mínimos	Recapitular los acuerdos realizados en las sesión anterior para seguir construyendo los límites y reglas de convivencia necesarios para el desarrollo del taller.	Se reflexiona sobre la pertinencia de los acuerdos a los que se llegó en la sesión anterior y del cumplimiento que se ha tenido	Plumones Papelógrafo	10 min	10 min
Mi cuerpo en movimiento	2. Mi nombre en movimiento	Disponer el cuerpo y la mente, para la expresión artística y de creación literaria.	El grupo se divide en tres grupos, de píe las personas forman un círculo, cada una dirá su nombre acompañado de un movimiento por sílaba, ligando la palabra.	Ninguno	20 min	30 min
	3. Los cuatro elementos		Caminando por todo el espacio, las personas van representando con movimiento los cuatro elementos naturales: agua, aire, fuego tierra	Música	15 min	45 min
Mi barrio, mi colonia	4. Imaginería camino casa-escuela-casa	Reconocer los elementos que conforman nuestra comunidad Reflexionar sobre la influencia de la comunidad en la construcción de la subjetividad, así como la necesidad de pertenencia a una comunidad. Promover la creación literaria	En silencio, sentados en el piso, con los ojos cerrados, se hace un recorrido imaginario de su casa a la escuela, identificando los elementos que les gustan y los que no les gustan. Una vez que han llegado a la escuela se disponen a regresar, pero esta vez encuentran que algo ha cambiado… ¿Qué fue? ¿Cómo pueden influir en ese cambio?	Música	10 min	55 min
	5. Ejercicio “Mi barrio, mi colonia”		Al abrir los ojos se realiza individualmente el ejercicio “Mi barrio, mi colonia”. ¿Qué me gusta y qué no me gusta?	Cuaderno de trabajo Lápices	15 min.	1:10 min
	6. Cuento “Mi barrio”		A partir de lo realizado en los ejercicios anteriores, realizar en la bitácora un cuento con el título “Mi barrio” Al terminar quien así lo decida lo comparte en voz alta.	Bitácora, plumas	30 min	1:30 min
Cierre de la sesión	7. Cierre	Hacer un cierre afectivo y proceso de metacognición	Se agradece la participación y se invita a escribir en su bitácora y luego en los rotafolios	Bitácora, plumas, Rotafolios, post it	10 min.	1:40

Sesión Ocho: "Escuela: Tiempos y espacios"

Objetivo: Construir un espacio de expresión y reflexión sobre nuestra identidad, a partir del re-conocimiento del propio cuerpo y del estar en el mundo.

Contenido	Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Tiempo acumulado
Encuadre	1.Recapitulación de acuerdos mínimos	Recapitular los acuerdos realizados en las sesión anterior para seguir construyendo los límites y reglas de convivencia necesarios para el desarrollo del taller.	Se reflexiona sobre la pertinencia de los acuerdos a los que se llegó en la sesión anterior y del cumplimiento que se ha tenido	Plumones Papelógrafo	10 min	10 min
El cuerpo compartido	2. Espejos	Desarrollar la concentración y la comunicación no-verbal.	En parejas, viéndose frente a frente, guardando en todo momento silencio. Al ritmo de un fondo musical una persona de cada pareja comenzará a hacer una serie de gestos y movimientos que serán copiados por la otra persona como un espejo. Posteriormente se cambiarán los papeles. En plenaria se compartirá las vivencias de este ejercicio y las dificultades que se encontraron.	Reproductor de música. Música	10 min.	20
Resignificación espacio y tiempo en la escuela	3. Pienso siento y hago	Que las personas resignifiquen los espacios escolares en los que se desarrollan y socializan	Individual. De forma individual contestan el ejercicio *Pienso, siento y hago*.	Ejercicio *Pienso, siento y hago*.	10 min	30
			Grupo. Se reúnen en el equipo asignado de acuerdo al formato, se les dará un rotafolio con uno de los tiempos y espacios a analizar, utilizando sus formatos contestan el ejercicio, del espacio que les ha tocado, rotan el rotafolio al equipo de la derecha, cada equipo contestará la pregunta de acuerdo al espacio/tiempo que les llega. Se rota cinco veces para que todos los equipos escriban sus respuestas grupales.	Rotafolios y plumones	40	1:10
			Sociodrama. De forma grupal escogen una de las situaciones escritas en el último rotafolio que les llegó, realizan un sociodrama	Ninguno	20	1:30
Cierre de la sesión	4. Cierre	Hacer un cierre afectivo y proceso de metacognición	Se agradece la participación y se invita a escribir en su bitácora y luego en los rotafolios	Bitácora, plumas, Rotafolios, postic	10 min.	1:40

Sesión Nueve: "El cuerpo que transgrede. Escuela: Tiempos y espacios"

Objetivo: Construir un espacio de expresión y reflexión sobre las implicaciones de las transgresión que hacemos co.

Contenido	Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Tiempo acumulado
Encuadre	1.Recapitulación de acuerdos mínimos	Recapitular los acuerdos realizados en las sesión anterior para seguir construyendo los límites y reglas de convivencia necesarios para el desarrollo del taller.	Se reflexiona sobre la pertinencia de los acuerdos a los que se llegó en la sesión anterior y del cumplimiento que se ha tenido	Plumones Papelógrafo	10 min	10 min
El cuerpo que transgrede	2. Yo soy… y lo que me dicen que no debo hacer con mi cuerpo es…	Reflexionar en torno a la construcción social del cuerpo.	Cada persona se presentará diciendo su nombre y con mímica dirá lo que lo que ven mal que haga o le han dicho que no debe hacer con su cuerpo. Plenaria ¿Por qué se ve mal eso? ¿Qué razonamiento moral hay detrás de esa prohibición? ¿Hay alguna implicación en la salud o es una cuestión de valores morales?	Ninguno	40 min.	50
Resignificación espacio y tiempo en la escuela	3. Pienso siento y hago	Que las personas resignifiquen los espacios escolares en los que se desarrollan y socializan	En equipos se retoman los rotafolios realizados en la sesión anterior. Sociodrama. De forma grupal escogen una de las situaciones escritas en el último rotafolio que les llegó, realizan un sociodrama	Rotafolios *Pienso, siento, hago*	30	1:20
	4. Construcción de la máscara	Que las personas participantes resignifiquen su construcción del ser joven	En parejas se apoyarán para cortar su playera con la forma de la máscara	Playeras y tijeras	10	1:30
Cierre de la sesión	5. Cierre	Hacer un cierre afectivo y proceso de metacognición	Se agradece la participación y se invita a escribir en su bitácora y luego en los rotafolios	Bitácora, plumas, Rotafolios, postic	10 min.	1:40

Sesión diez: "Resignificar"

Objetivo: Resignificar los conceptos abordados hasta el momento

Contenido	Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Tiempo acumulado
Encuadre	1.Recapitulación de acuerdos mínimos	Recapitular los acuerdos realizados en las sesión anterior para seguir construyendo los límites y reglas de convivencia necesarios para el desarrollo del taller.	Se reflexiona sobre la pertinencia de los acuerdos a los que se llegó en la sesión anterior y del cumplimiento que se ha tenido	Plumones Papelógrafo	10 min	10 min
Resignificar	2. El cuerpo que se transforma	Resignificar la transgresión desde el cuerpo	Las personas participantes caminan por el espacio, modifican el cuerpo con posturas que se van diciendo. Camina como… (Te regañan, te felicitan, como un maestro, como alguien del barrio, camina en libertad…)		10 min.	50
	3.Resignificación de los temas abordados	Realizar una matriz semántica de los aprendizajes del proceso	En el centro con un plumón en la mano escucharán una consigna e escribirán en los rotafolios de los temas, palabras que retomen lo abordado	Rotafolios: I*dentidad, mi cuerpo, sexualidad, ser hombre/mujer, mi barrio, transgresión*	40	1:20
Cierre	4. Mural	Realizar de forma gráfica una resignificación de los temas.	En tres equipos apoyados de las palabras de los rotafolios elaboraran un mural		40	1:30
Cierre de la sesión	5. Cierre	Hacer un cierre afectivo y proceso de metacognición	Se agradece la participación y se invita a escribir en su bitácora y luego en los rotafolios	Bitácora, plumas, Rotafolios, post it	10 min.	1:40

Fase II. Generación de producto audio visual
Sesión 11: Identidad y expresión

Objetivo: Construir un espacio de expresión y reflexión sobre nuestra identidad

Contenido	Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Tiempo acumulado
Encuadre	1. Bienvenida a participantes	Colaborar en la construcción de un ambiente agradable y confiable.	Hacemos un breve recuento de qué haremos, en las sesiones, finalizaremos con una actividad artística entre Se explica el uso de la bitácora y los rotafolios de cierre.	Ninguno	10 min.	10 min.
	2. Acuerdos Mínimos	Establecer los límites y reglas de convivencia necesarios para el desarrollo del taller.	En lluvia de ideas se retoman los acuerdos de las sesiones del proceso de bitácora de vuelo y se acuerda y reafirman los elementos básicos a seguir para la realización del taller.	Plumones Papelógrafo	10 min.	20 min.
Calentamiento	3.Estiramientos Taoístas	Prepara el cuerpo y la atención para el trabajo	Las personas poco a poco preparan su cuerpo con un rutina de calentamiento que va de la cara a las extremidades		10 minrt	30 min
Expresión	4. "Yo soy… y la expresión es importante porque… y lo que espero de este taller es…"	Elaborar personificador Reflexionar sobre la importancia del derecho a la expresión.	En una tarjeta (tamaño ficha bibliográfica) las personas participantes escribirán y personalizaran su nombre en la parte posterior de la tarjeta escribirán porque para ellas es importante la expresión y que esperan de este taller	Tarjetas Plumones Seguros	10 min	40 min
Identidad	5. Esta/e soy yo	Reconocer su identidad como una reconstrucción de las formas aprendidas de su contexto	Ejercicio de relajación. A través de una imaginería se van retomando lo abordado en las sesiones en las que se trabajó sobre identidad (lo que más me gusta de mí, mis cualidades, el árbol genealógico, mis redes de apoyo, mi barrio). Con esos elementos imaginaran ir plasmándolos en su cara.	Música	20 min.	60 min.
			Individualmente plasmaran estos elementos en la máscara.	Plumones, crayones, silicón frío, brillantina, plumas	30 min	1:30 min
	6. Trabajo corporal	Posibilitar el encuentro con el propio	Se muestras los 5 tipos de movimiento: estacato, lírico, caos, fluido y quietud.[20]		20 min	1:50 min

[20] Fluido: Es el primer Ritmo. Es de naturaleza y energía femenina y proviene de la conexión con la madre tierra y el enraizamiento. Este ritmo nos conecta con el movimiento circular y continuo. Suave y generoso con la sensación receptiva de la "madre tierra" que cuida y protege. Es el ritmo que nos abre la puerta a tomar contacto con cómo estamos y que sentimos. Y se manifiesta en la receptividad de eso en nuestro cuerpo. Staccato: Es el segundo Ritmo. Es de naturaleza y energía masculina. Nos conecta con expresar de una forma simple y clara lo que sentimos. Los movimientos son lineales, angulares y definidos. Dando lugar este ritmo a que nuestro corazón se exprese, y a dejar salir nuestros sentimientos y emociones. Caos: Es el tercer Ritmo. Es el "casamiento entre el fluido y el staccato", dice Gabrielle Roth. Nos conecta con soltar el control de nuestros pensamientos, por ende el control de nuestro cuerpo. Es el ritmo que nos conecta con soltar; con dejar ir aquello que ya no necesitamos, nos conecta con la libertad. Y por consecuencia a liberarnos y abrirnos al ser creativo que es cada uno. Lírico: Es el cuarto Ritmo. Luego de haber soltado y dejado ir aquello que ya no necesitamos en el cuerpo y en la mente, nos sentimos más livianos y más auténticos con nosotros mismos, con el otro y con el todo.

		cuerpo	En 4 equipos las personas paradas en círculo cada uno cruza por el centro tratando de encontrar y mostrar el movimiento que mejor representa su identidad			
Receso					20 min	2:10 min
Reescribirse	7. En quince años estoy…	Trabajo de reescritura	De forma individual escriben su cuaderno a modo de descripción "En quince años estoy…"	Cuaderno, plumas	20 min	2:30 min
El cine	8. Lluvia de ideas sobre el cine y presentación de primeros videos	Identificar la relación del cine y la vida cotidiana.	Compartirán su experiencia con el cine, cuáles son sus percepciones de cómo se hace. Hablaremos de la relación del cine y la realidad, lo cotidiano. El cine surge de la necesidad de registrar lo cotidiano, se mostrarán dos videos de los hermanos Lumiere. (2 min.) **Quedará como tarea opcional que con su celular graben en 1 minutos escenas cotidianas que les llamen la atención. Enviarlas por correo electrónico o llevarlas al día siguiente en memoria USB**	Proyector o televisión Computadora	10 min.	2:40 min
El cine y la historia	9. Videos y discusión	Identificar el impacto de la realidad en el cine y éste como herramienta de expresión y protesta.	Relación de la historia y el cine. ¿Qué saben de la segunda guerra mundial? Se hablará en términos generales del tema. El objetivo es identificar elementos como discriminación, racismo, etc. La herramienta para esto será la presentación de un extracto del discurso de Hitler y la manera de traducir y protestar realizada por Chaplin con el discurso final de *El gran dictador.* Encontrar similitudes y situaciones similares que identificamos en nuestra vida.	Proyector Computadora Bocinas	25 min.	3:05
Las etiquetas y prejuicios. Identidad	10. Dinámica de identificación de etiquetas	Reflexionar sobre todas las etiquetas que nos han impuesto y cómo afectan en nuestro desarrollo	Se comenzará escribiendo en la pizarra etiquetas o característica con las que alguna vez se les haya señalado; cada uno continuará su lista en una hoja. Una vez que se ha terminado de escribir las personas rompen la hoja lo más que puedan, diciendo "Yo soy más que eso" y arrojan los papeles en una bolsa. (La segunda parte del ejercicio se lleva a cabo al día siguiente)	Hojas de papel Lápices o plumas Pizarrón Bolsa	20 min	3:25 min
Identidad	11. ¿Quién soy?	Conocer la presentación que hace un actor cuando	En los mismos cuatro equipos, las personas pasan presentándose frente a la cámara, diciendo/leyendo lo	Cámara de video Tripié	20 min	3:45 min

Dando este espacio a la expresión del alma. Nos conecta con la liviandad; la luz interna y el niño interno. Quietud: Es el quinto y último Ritmo. Es el "regreso a casa", al vacío de nuestra mente y quietud de pensamientos y al movimiento consciente de nuestro cuerpo con cada inhalación y exhalación que sale de él. La danza es el vehículo, el destino final la quietud. Gabriell Roth dice que "la quietud" es uno de los ritmos más difícil de explicar, ya que es como llegar a ese espacio desconocido en consciencia plena con nuestra respiración. Tomado de https://5ritmos.wordpress.com/2012/04/07/5ritmos-danza-movimiento/

		realiza un casting y relacionarlo con quiénes son ellos. Familiarizarse con la cámara.	que han escrito en la actividad de "En quince años estoy…" (Al finalizar el taller y filmación este material se utilizará en un video final para el convivio para que los chicos a modo de documental, identifiquen los cambios que tienen.)			
La anécdota	12. Cortos	Identificar las partes de una historia	Se proyectarán dos cortometrajes "The present" (3 min.) y "Bob" (3min.) con los que se identificarán planteamiento, desarrollo (conflicto) y desenlace de la historia. Se hablará de la estructura en las historias y basándose en la presentación del video localizarán donde se encuentra cada una. Tarea: Escribir una historia que tenga estas partes basándose en sus intereses, actividades cotidianas, etc.	Proyector Computadora Bocinas	15 min	4:00
Cierre de la sesión	13. Cierre	Agradecer la asistencia y participación	Se agradece la participación de tod@s. Se invita a escribir en su bitácora	Bitácoras, plumas	10 min.	4:10

Sesión 12: Confianza y trabajo colaborativo

Objetivo: Construir un espacio de confianza en el que se reflexione sobre el derecho a la libertad, así como que se identifique elementos relevantes para el trabajo cinematográfico.

Contenido	Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Tiempo acumulado
Encuadre	1.Recapitulación de acuerdos mínimos	Recapitular los acuerdos realizados en las sesión anterior para seguir construyendo los límites y reglas de convivencia necesarios para el desarrollo del taller.	Se reflexiona sobre la pertinencia de los acuerdos a los que se llegó en la sesión anterior y del cumplimiento que se ha tenido	Plumones Papelógrafo	10 min.	10 min.
Calentamiento	2. Estiramientos Taoístas	Prepara el cuerpo y la atención para el trabajo	Las personas poco a poco preparan su cuerpo con un rutina de calentamiento que va de la cara a las extremidades	Música	10 min	20 min
Confianza	3. Balanza	Generar confianza entre las y los participantes	En parejas, una persona frente a la otra, se toman de las manos y poco a poco se dejan ir hacia atrás hasta quedar en equilibrio Sugiero que se pida ropa de trabajo, para que se explore más en estos ejercicios de contrapeso y estén cómodos. Sobre todo las chicas, el uniforme de faldas y por su edad puede generarles inseguridades al realizar estos ejercicios.	Ninguno	10 min.	30 min
Comunicación Cooperación	4. El puente	Propiciar la comunicación y la cooperación entre las personas participantes	En un equipo, se les da unas hojas de papel que la harán de piedras las cuales utilizaran para pasar de un lado del salón al otro.	Hojas de papel	30 min	60 min
Ejercicio del derecho a la libertad	5. Mapeo de libertad	Reflexionar sobre las formas y dificultades del ejercicio de la libertad	En 4 equipos, las personas participantes reflexionan y plasman en rotafolios las formas y dificultades del ejercicio de su libertad: Casa/familia, relaciones amorosas, escuela, calle, redes sociales	5 rotafolios Plumones	50 min.	1:50 min
Receso					20 min	2:10 min
Atención	6. El siete	Recuperar la atención Generar cooperación	Las personas en los 5 equipos se colocan en círculo, un personas cuenta de forma ascendente hacia la derecha en los números 7 o múltiplos de 7 no se dice el número se aplaude y el sentido se regresa, cada vez que hay un error se detiene y se comienza a contar nuevamente	Ninguno	10 min	2:20 min
Identidad	7. *Si soy*. Ejercicio performático	Plantear una posibilidad de lo que son y quieren ser. Empoderamiento.	Se retomará la actividad del día anterior preguntando sobre su experiencia de romper sus etiquetas. Ahora escribirán lo que sí son y quieren ser, decidiéndolo ellos, escribiéndolo sobre su cuerpo, mostrándolo al otro.	Plumones de agua Pizarrón	15 min	2:35 min
Lo cotidiano y la selección de qué se elige ver	8. Presentación de videos de lo cotidiano (tarea)	Reconocer que el cine puede ser una herramienta accesible para ellos para mostrar sus intereses y percepción sobre la realidad.	Proyectar los videos que hayan realizado y comentarlos.	Proyector. Computadora	15 min	2:50 min
Planos cinematográficos		Identificar los planos cinematográficos	A través de imágenes y escenas se explicarán los planos más usados. Se proyectarán escenas y cortometrajes con los que el	Fotocopias Proyector Computadora	25 min	3:15

			alumno irá diciendo los que va identificando.			
Ejercicio de integración	9. Una historia con diez fotos	Aplicar los planos aprendidos para contar una historia con imágenes, integrando lo realizado en el mapeo de libertad y la escritura en el cuerpo	Se explicarán de manera somera ciertos roles de trabajo en la grabación: director, cinematógrafo y actores. Se regresa a los 5 equipos, cada equipo distribuirá el trabajo entre sus integrantes. A través de 10 imágenes tendrán que contar una historia aplicando el uso de los planos. Las imágenes se descargarán y se mostrará la historia de cada equipo.	Celulares con cámara Cables USB computadora Proyector	30 min.	3:45
Cierre de la sesión	10. Compartir en una palabra	Agradecer la asistencia y participación	Las personas participantes comparten en una palabra como se van el día de hoy, se agradece la participación. Se invita a escribir en su bitácora	Ninguno	15 min.	4:00

Sesión 13. Cuerpo, violencia y arte

Contenido	Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Tiempo acumulado
Encuadre	1.Recapitulación de acuerdos mínimos	Recapitular los acuerdos realizados en las sesión anterior para seguir construyendo los límites y reglas de convivencia necesarios para el desarrollo del taller.	Se reflexiona sobre la pertinencia de los acuerdos a los que se llegó en la sesión anterior y del cumplimiento que se ha tenido	Plumones Papelógrafo	10 min.	10 min.
Calentamiento	2. Estiramientos Taoístas	Prepara el cuerpo y la atención para el trabajo	Las personas poco a poco preparan su cuerpo con un rutina de calentamiento que va de la cara a las extremidades	Música	10 min	20 min
	3. Pelotas	Generar cooperación y comunicación	En equipos en círculo se arrojar una pelota y llevar la cuenta hasta el 40. Se trata de que la pelota no caiga y se trabaje con la escucha y disposición del grupo. Identificarán el fracaso pero también la resolución de esto en equipo.	Pelota mediana	10 min	30 min
El cuerpo como medio para la transformación de la realidad	4. Teatro Estatua	Identificar el cuerpo como instrumento para la transformación de la realidad	Se dividirán en equipos de 5 personas. Cada equipo sacará un papelito que tendrá anotada una situación donde haya algún tipo de violencia a representar moldeando estatuas, el equipo 1 moldeara la escultura con el equipo 2. Cada estatua (actor) debe actuar como lo haría el personaje que encarna, y no como actuaría ella misma, revelando su propia personalidad. Sus movimientos serán los movimientos del deseo del personaje-estatua, y no los suyos propios. Una vez concluida la composición se pide a las estatuas que la modifiquen, en cámara lenta o mediante movimientos intermitentes. Plenaria	Ropa cómoda, preferentemente	30 min	60min
El instructivo la receta	5. Retomando su anécdota, escribirla a modo de receta o instructivo.	Identificar la acción como elemento indispensable para el desarrollo del guion	Se construirá una receta de cocina sencilla entre todos, analizando que éstas se escriben con verbos en infinitivo sin ser muy narrativas. Escribirán a modo de receta la anécdota con la que han venido trabajando. Se leerán algunos ejemplos Se hará referencia a ciertos términos utilizados en la estructura del guion.	Hojas de papel Lápices y plumas Pizarrón	30 min	1:30 min
La ilusión	6. Stop Trick	Aplicar el concepto de ilusión a ejercicios cinematográficos	Se definirá el concepto *ilusión* y se hará un símil entre magia y cine. Se presentará el video *El mago* de Mèlies para apreciar el efecto especial con el que trabajaremos. El grupo jugará a ser mago. Se iniciará con un voluntario que sea el mago y el asistente. Dará foco a su compañero mientras grabamos. Mimará que lanza con las manos un encantamiento. Pararemos la cámara. Acomodaremos al muñeco para que reemplace al asistente y seguiremos	Cámara de video	20 min.	1:50

			grabando. Iremos sumando acciones de este tipo inspirándonos en el vídeo que hemos visto. La edición del vídeo se hará durante el receso.			
Receso					20 min	2:10 min
La ilusión	7. Continuación Stop Trick		Verán el resultado del ejercicio, reconocerán la aplicación de un efecto especial sencillo dentro del cine.	Proyector Computadora	10 min	2:20 min
Departamento de arte y construcción de personajes	8. Construcción de personajes y espacio	Conocer las funciones del departamento de arte y reconocer su importancia narrativa en una historia. Asimismo, conocer el proceso de construcción de personajes. La identidad y la relación con el espacio.	1. Se expondrá la importancia del departamento de arte en una producción. Explicar su utilidad y aportación narrativa en una historia. Se utilizarán escenas de películas. Asimismo, se mencionará el trabajo en construcción de un personaje: vestuario, caracterización y trabajo actoral (15 min.) 2. Elaborarán, basándose en la historia que han trabajado, un boceto de arte, del espacio y encontrarán a su personaje utilizando revistas, colores, pinturas, dibujos, etc. (20 min,)	Revistas Hojas Colores Pintura Cartón Hilos Botones Tijeras Pegamento	35 min	2:55 min
El árbol de historias	9. Ejercicio de improvisación	Fomentar la escucha y comunicación a través de una actividad en la que cada uno de los participantes asumirá un rol. Reconocer la creatividad y potenciar la imaginación y confianza en sí mismo aplicado a la resolución de diferentes situaciones, asimismo, propiciar la empatía.	En papelitos de diferentes colores se escribe una emoción, conflicto, lugar y profesión. Van pasando por parejas e improvisando una pequeña escena a partir de lo que les haya salido. Al cambio de estación, se cambia de pareja hasta que terminan.	Grabadora Árbol Hojas de colores Plumas Pinzas para tender	25 min	3:20 min
Formación de grupos	10. Elección de historia para trabajar como guion.	Definir por equipo la historia que contarán.	Se formarán cuatro equipos de 11 personas. Los integrantes del equipo expondrán la anécdota con la que han trabajado, presentando también a sus personajes y espacio. Elegirán considerando sus intereses, lo viable que sea de realizar, y apelando a la defensa y conocimiento de sus derechos. Cada uno deberá argumentar, podrán elegir una historia en específico o combinarlas. 2. Escribir argumento, anécdota elegida por grupo	Hojas de papel Lápices	35 min	3:45
Cierre de la sesión	11. Cierre	Agradecer la asistencia y participación	Se agradece la participación de tod@s. Se invita a escribir en su bitácora	Ninguno	10 min	4:00

Sesión 14. La historia

Contenido	Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Tiempo acumulado
Encuadre	1.Recapitulación de acuerdos mínimos	Recapitular los acuerdos realizados en las sesión anterior para seguir construyendo los límites y reglas de convivencia necesarios para el desarrollo del taller.	Se reflexiona sobre la pertinencia de los acuerdos a los que se llegó en la sesión anterior y del cumplimiento que se ha tenido	Plumones Papelógrafo	10 min.	10 min.
Calentamiento	2. Estiramientos Taoístas	Prepara el cuerpo y la atención para el trabajo	Las personas poco a poco preparan su cuerpo con un rutina de calentamiento que va de la cara a las extremidades	Música	10 min	20 min
Guión	3. Escritura de guion por equipo	Aterrizar la historia elegida por equipo en el formato de guion.	Con un guía por equipo, trabajarán el desarrollo de guion por equipo aplicando los conceptos aprendidos. Asimismo, reflexionando sobre la relación de sus derechos, violación de estos y su empoderamiento a partir de su historia.	Hojas. Plumones	20 min	40 min
Storyboard	4. Realizar su guion por medio de imágenes	Visualizar la historia que desean contar.	Explicación de qué es un storyboard y cómo funciona. Aplicando sus conocimientos de planos traducirán por equipo mediante imágenes su guion.	Fotocopias Hojas Colores Plumones Computadora Proyector	40 min	1:20 min
El sonido	5. Conocimiento de equipo de sonido	Identificar al sonido como elemento que propicia la creatividad y reconocer su narrativa	1. Lluvia de ideas sobre la relación del sonido en la vida cotidiana. (10 min.) 2. Presentación del equipo (boom, lavaliers, audífonos, etc.) (15 min.) 3. El grupo probará los lavaliers y el boom, el objetivo es reconocer la proximidad de los micrófonos y su utilización respecto a los planos de la cámara. El grupo se separará espacialmente, y reconocerá cómo viaja el sonido a través de los micrófonos. (25 min.)	Equipo de video disponible	45 min.	2:05 min
Receso					20 min	2:25 min
Diseño sonoro	6. Historias a través de sonidos	Identificar al sonido como elemento que propicia la creatividad y reconocer su narrativa.	1. El grupo escuchará diseños sonoros y comentará qué imaginan qué pasaba a partir de los sonidos. Definirá el espacio, el tiempo y las sensaciones que le genera. (20 min.) 2. “Reencuentro con los sonidos”. El grupo saldrá al patio y cada uno permanecerá en silencio, tratando de ir reconociendo los sonidos del ambiente y agudizando hasta llegar a los más lejanos. (10 min.) Al volver al salón, el grupo comentará lo que escucho e imaginarán qué ocurre alrededor del sonido que identificaron. (10 min.) 3. Se elegirá alguna historia y se dividirán en dos equipos con un guía. Ocuparán los lavaliers para narrarla con sonidos. (30 min.) 4. El grupo compartirá su historia con sonidos y la comentarán (20 min.)	Equipo de video disponible	60 min	3: 25min
	7. La música en las películas	Identificar diferentes géneros de películas y encontrar la relación con las emociones que producen	Se proyectarán tres cortometrajes (Primera parte de “Up, una aventura en las alturas”; “For de birds”; “Lights out”). (15 min.) Analizar qué elementos en sonido y atmósfera contribuyen a que genere ciertas emociones. El grupo compartirá qué sensaciones le causaron los cortometrajes que vieron. (10 min.)	Proyector Bocinas Computadora	25 min	3:50 min
Cierre de la sesión	8. Cierre	Agradecer la asistencia y participación	Se agradece la participación de tod@s. Se invita a escribir en su bitácora y luego en los rotafolios	Ninguno	10 min	4:00 min

Sesión 15. El cuerpo que cuenta la historia

Contenido	Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Acumulado
Encuadre	1. Recapitulación de acuerdos mínimos	Recapitular los acuerdos realizados en las sesión anterior para seguir construyendo los límites y reglas de convivencia necesarios para el desarrollo del taller.	Se reflexiona sobre la pertinencia de los acuerdos a los que se llegó en la sesión anterior y del cumplimiento que se ha tenido	Plumones Papelógrafo	10 min.	10 min.
Calentamiento	2. Estiramientos Taoístas	Prepara el cuerpo y la atención para el trabajo	Las personas poco a poco preparan su cuerpo con un rutina de calentamiento que va de la cara a las extremidades	Música	10 min	20 min
La fotografía	3. El cinematógrafo. Exposición de la importancia de la fotografía: imágenes en movimiento	Que conozcan el uso de la cámara de video como un recurso expresivo así como sus recursos expresivos.	El cinefotógrafo. Fotografía en movimiento. Perspectiva y manejo de cámara (Eje central y Eje horizontal) Recursos creativos de la fotografía (Cámaras lentas/rápidas, cambios de foco) Profundidad de campo de la imagen	Hojas blancas, colores, revistas. Pizarrón, plumones de colores y borrador. Computadora que corra video, proyector/monitor de proyección. Cámara de video, hojas, lápiz, colores, papel cortado. Celulares o cámaras fotográficas	20 min	30 min
La iluminación	4. Exposición y exploración de la luz.	Reconocer cómo afecta la luz las escenas y atmósferas	1. Se expone la importancia de la luz para dar volumen a la imagen. Se usará un diagrama como muestra. (5 min.) La dirección de la luz. Contraste lumínico y contraste de color. 2. Proyección de vídeo en el que se observa el cambio en un rostro según se direccione la luz o la temperatura que tenga. (7 min.) Comparar el uso de la luz apoyado de la música en escenas de películas.	Equipo de video	30 min	60 min
Equipo de filmación	5. Conocimiento del equipo con el que trabajarán	Que el grupo se familiarice con el equipo de vídeo e iluminación.	Se expondrán las funciones básicas del equipo. Pasarán individualmente a mover el tripié. Manipularán la cámara y dirigirán la luz de las lámparas profesionales. Se les explicarán los cuidados que debe darse al equipo. 90	Equipo de video	50 min	1:50 min
Receso					20 min	2:10 min
Edición en cine	6. Explicación del proceso de edición	Conocer el proceso que sigue después de filmar y los elementos considerados para terminar de contar la historia	La edición en el Cine. Cine vs Montaje La narrativa fílmica La creación de significados a través de la imagen El efecto Kuleshov Se apoyará con imágenes y video.	Proyector Computadora	25 min	2:35 min
Crew	7. Organización de equipos	Distribuir tareas de acuerdo al interés de los integrantes del proyecto para la realización del cortometraje.	Los equipos acordarán qué función desempeñarán. Se reunirán y repartirán tareas.	Hojas Lápices	25 min	3:00 min
Plan de rodaje	8. Planear cómo se llevará a cabo la grabación la siguiente semana	Que el equipo identifique cuáles son las necesidades que tendrá para el día de su rodaje.	Elaborarán una lista por equipo de lo que requerirán para el día del rodaje. Identificarán con qué se cuenta, qué se debe conseguir y cómo se solucionar en caso de no	Hojas Lápices Plumas	30 min	3:30 min

			poder adquirir algo en específico			
Asignación de fechas	9. Esbozo de siguiente semana en términos generales	Distribuir el tiempo de rodaje entre los proyectos	Los responsables del taller deberán sopesar los detalles técnicos y horarios para citar a los equipos		20 min	3:50 min
Cierre de la sesión	10. Cierre	Agradecer la asistencia y participación	Se agradece la participación de tod@s. Se invita a escribir en su bitácora y luego en los rotafolios	Ninguno	10 min.	4:00 min

Las siguientes cuatro sesiones se dedicaron para la grabación, se subdividió el grupo en 4 equipos de modo que se hicieron cuatro micrometrajes, el día de grabación cada equipo contó con apoyo para la grabación que estará conformado por personas de los otros tres que ese día no grabaron, la quinta sesión se hizo el cierre y la evaluación del proceso.

Sesión 20 Cierre de proceso

Contenido	Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Tiempo acumulado
Encuadre	1.Recapitulación de acuerdos mínimos	Recapitular los acuerdos realizados en las sesión anterior para seguir construyendo los límites y reglas de convivencia necesarios para el desarrollo del taller.	Se reflexiona sobre la pertinencia de los acuerdos a los que se llegó en la sesión anterior y del cumplimiento que se ha tenido	Plumones Papelógrafo	10 min	10 min
Cierre de la sesión	2. El proceso	Recuperar momentos claves del proceso	A través de un video de fotografías se momentos y frases del proceso	Proyector Computadora Video	15 min	25 min
	3. La mochila	Hacer un cierre afectivo	Cada participante personaliza una hoja de papel que coloca con cinta adhesiva en su espalda, las demás personas participantes le escriben un mensaje.	Hojas tamaño carta, plumones, cinta adhesiva	30 min	55 min
	4. Evaluaciones	Hacer un proceso de metacognición	Se agradece la participación y se invita a evaluar el proceso	Formatos de evaluación y plumas	15 min.	1:10
	5. Convivio	Hacer un cierre afectivo				