



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**REPRESENTACIONES Y SUBJETIVIDADES EN EL AULA: HACIA LA CONSTRUCCIÓN
DEL ACCESO Y VIVENCIA DE LA CIUDADANÍA PLENA**

T E S I S
QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A
CÉSAR RICARDO AZAMAR CRUZ

Directora de tesis:

Dra. María Isabel Belausteguigoitia Rius

Facultad de Filosofía y Letras

Comité tutorial

Dra. Araceli Mingo Caballero

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Dr. Gunther Dietz

Instituto de Investigaciones en Educación

Dra. María Inés Castro López

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Dra. Ana Corina Fernández Alatorre

Universidad Pedagógica Nacional

Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

Marzo 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

El proyecto de investigación *Representaciones y subjetividades en el aula: hacia la construcción del acceso y vivencia de la ciudadanía plena*, con el cual he concluido los estudios de doctorado en el Programa de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en la línea de investigación Desarrollo humano y aprendizaje, contó con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Programa 2012-2016).

Esta investigación se debe al apoyo recibido durante las distintas etapas que la han constituido: la constante y cuidadosa dirección de la Dra. Marisa Belausteguigoitia Rius, el generoso acompañamiento de la Dra. Araceli Mingo Caballero y del Dr. Gunther Dietz, miembros del comité tutorial, quienes con sus pacientes y acertadas observaciones contribuyeron a la realización de esta tesis; amén del reconocido perfil profesional con el que guiaron este proyecto. Asimismo, extendo mi agradecimiento a la Dra. María Inés Castro López y a la Dra. Ana Corina Fernández Alatorre por la lectura atenta y cuidadosa que hicieron de este texto.

Asimismo, la realización de esta tesis tiene una gran deuda con los seminarios de la OIP-CCEG cuyos contenidos, metodologías y actividades proponen nuevas pedagogías para el abordaje interdisciplinario de objetos de estudio que devienen, de alguna manera, novedosos. A las personas (muchas y muy queridas todas) al frente de estos seminarios, mi gratitud por la dedicación, atenciones, lecturas, sugerencias y anécdotas compartidas.

Hago extensivo mi agradecimiento a las y los estudiantes de la telesecundaria que participaron en el proyecto confiándome parte de sí, que me permitieron un acercamiento a su realidad material y afectiva cotidianas en el aula; también a la institución educativa que acogió esta investigación, así como a todos aquellos que participaron en la misma.

Finalmente, gracias al Programa del Colegio Internacional de Graduados “Entre Espacios: Movimientos, actores y representaciones de la globalización” por la estancia académica que me permitió realizar en el Instituto de Estudios Latinoamericanos en la ciudad de Berlín y a las personas implicadas en este intercambio que nutrió de manera significativa este proyecto.

A mi Héroe, guardián contra toda desesperanza

ÍNDICE

Introducción.....	6
Capítulo 1	
Situando el concepto ciudadanía.....	16
1.1 Hacia una definición de ciudadanía.....	16
1.2 Ciudadanía situada: la ciudadanía <i>acuerpada</i>	37
1.3 Ciudadanía: un concepto en de/construcción.....	65
Capítulo 2	
Sujetos de (las) ciudadanías.....	73
2.1 Cuerpo, subjetividades y representaciones.....	73
2.2 El lugar del cuerpo en la ciudadanía: el cuerpo en el aula.....	92
2.3 Ciudadanía <i>acuerpada</i> : el aula y la plaza, el cuerpo y la voz.....	99
Capítulo 3	
La ciudadanía y la escuela secundaria.....	125
3.1. El factor “macro” en la construcción de ciudadanías en el aula: el contexto.....	125
3.1.1 México lindo y ¿descreído?.....	136
3.1.2 La escuela secundaria en la escena nacional.....	143
3.2 El factor “micro”: la atmósfera escolar: la gestión de la voz y los silencios.....	161
3.3 La construcción de ciudadanía en la escuela.....	170

Capítulo 4

El lugar de la ciudadanía en el salón de clases.....	186
4.1 Descripción y análisis de la dinámica en el aula en la conformación de sujetos ciudadanos. 186	
4.1.1 Retratos en movimientos: las y los estudiantes de segundo grado grupo A.....	190
Algunas consideraciones para una conclusión: ciudadanía ¿para qué, cómo y para quiénes?....	226
Conclusiones.....	231
Bibliografía.....	245
Anexos.....	270

Introducción

México es una democracia, lo es, porque el pueblo ejerce la soberanía en la forma de gobernarse. La democracia puede entenderse, como la forma política que reúne a la gente en tanto ciudadana (Dietz, 1991:119). En este contexto, la formación de ciudadanas y ciudadanos es una de las tareas del estado democrático. Tradicionalmente, la escuela ha sido una de las instituciones elegidas para cumplir con tal misión; tarea que desarrolla, desde luego, articulada por Planes y Programas de estudio cuyos contenidos están en consonancia con los objetivos de una democracia plural, incluyente, respetuosa con la diversidad cultural de un país territorialmente extenso y poblacionalmente numeroso y complejo como México.

Sin embargo, el fin de formar en ciudadanía, ejercicio de los derechos humanos y respeto de los valores de la democracia en y desde el aula tiene sus limitaciones. Es preciso considerar las realidades social, económica, política y cultural de quienes habitamos este país inserto, además, en episodios de violencias, acrecentados a partir de los últimos diez años con la puesta en marcha de la denominada “Guerra contra el narcotráfico”¹; la flagrante corrupción que copa en distintos grados la clase política y económica nacional, la cual, hay que agregar, no es privativa únicamente de estos actores; y la asunción casi dogmática de un sujeto mexicano homogéneo, idóneo y sin fisuras al que suele apelarse desde el gobierno, las políticas públicas, y desde luego, la escuela; todo esto a pesar del reconocimiento de México como nación pluricultural en la Constitución Política.

¹ El 11 de diciembre de 2006, diez después de asumir la Presidencia, el gobierno de Felipe Calderón lanza la "Operación Conjunta Michoacán", punto de partida de la guerra frontal contra el crimen organizado en la que participaron casi 7 mil 000 efectivos con apoyo terrestre y aéreo. Referido en <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/12/11/1133623> (23.01.2017)

Los objetivos para conformar al sujeto ciudadano mexicano parten desde un ideal que por supuesto, no considera la realidad cotidiana de las personas, la complejidad de los sujetos, los intereses que los mueven, menos aún sus deseos (como aspiraciones en general), su materialidad atravesada por variables más allá del sexo, el género y la clase social, por ejemplo.

De esto modo, la puesta en marcha de los contenidos de asignaturas como Formación Cívica y Ética en la educación básica (que incluye desde preescolar hasta secundaria) se confronta con las expectativas y vivencias cotidianas de las y los estudiantes, las cuales van más allá de su estancia en el salón de clases. La crisis no es solamente de “pérdida de valores”, “mala educación”, corrupción, entre otros “males” como de continuo se señala, abarca también las dinámicas que se llevan a cabo (quizá deba agregar: las estrategias que no se utilizan) para suscitar el interés, la curiosidad, el deseo de saber sobre la vida democrática; las acciones cotidianas que se realizan en el aula y en la escuela en torno a la formación ciudadana, pero también a aquellas que se omiten en el resto de los espacios formativos: la calle, la plaza pública, los lugares de ocio y recreación, las familias, las creencias, los medios de comunicación, los contenidos culturales varios que consumen las y los estudiantes, y por supuesto, la clase política.

En este contexto complejo y cambiante: ¿Cómo se construye el acceso y el ejercicio de la ciudadanía de las y los jóvenes desde el salón de clases? ¿Qué supone la formación ciudadana en y desde el aula de escuela secundaria? ¿Qué se pone en juego en términos de subjetividades en la construcción de ciudadanía? ¿Cómo conformar otras ciudadanías que den cuenta de la diversidad que habita el salón de clases? ¿Qué ciudadanía es que la que demanda la dinámica de estos tiempos?

¿Quién es responsable de mí?

La narración bíblica refiere que Yahvé, ante la ausencia de Abel, preguntó a Caín por éste, quien molesto por la interrogación responde: ¿Soy yo acaso el guardián de mi hermano? (Gén. 4,9). En

este relato el conflicto planteado no llega a resolverse, pues Abel está muerto y a Caín se le priva del hogar y se le convierte en proscrito. No obstante, Dios no prescinde de él (Greene y Sharman-Burke, 2000:41). Más allá de cualquier exégesis, la frase (¿Soy yo acaso el guardián de mi hermano?) conserva una vigencia que vale la pena recuperar, sobre todo en la actualidad cuando es común que la mayoría de las personas eluda la responsabilidad que tiene consigo y para con los demás. ¿Qué supone, sin embargo, ser un guardián?²

La actualidad de la historia mítica se nos revela cotidianamente en toda su crueldad, misma que se diluye o banaliza a fuer de su repetición constante. El hecho sangriento conserva su representación, así como las lecturas que se hacen de la misma y su irresolución, las más de las veces, como puede constatarse al leerse la nota roja de cualquier periódico en su versión en papel o en su edición electrónica. Cito una noticia del 12 de febrero publicada en el diario *El Universal*:

Con tan sólo 14 años, Irving vivía el primer amor, una inocente relación de noviazgo con una compañera de la secundaria. Ese romance, sin embargo, lo llevó a la muerte, pues fue asesinado por otro estudiante, quien, invadido por los celos, decidió privarlo de la vida, ayudado por otros tres adolescentes (Fierro, 2015, s/p).

La nota periodística detalla la trampa que le tendieron al adolescente así como la manera en que los chicos le dieron muerte y la posterior inhumación que hicieron del cuerpo en el patio de una casa abandonada. ¿Quién preguntó por Irving ante su ausencia? ¿Quién se percató de que Irving

² Utilizo el término “guardián” no entendido como un centinela o un delator, de ninguna manera. Antes bien como la “persona que guarda algo y cuida de ello” como refiere la RAE. Por otra parte, pensé en este término (por sugerencia de José Luis Martínez Suárez, a quien le agradezco esta observación) a propósito de la novela de J. D. Salinger, *El guardián entre el centeno*: “Bueno, pues muchas veces me imagino que hay un montón de críos jugando a algo en un campo de centeno y todo eso. Son miles de críos y no hay nadie cerca, quiero decir que no hay nadie mayor, sólo yo. Estoy de pie, al borde de un precipicio de locos. Y lo que tengo que hacer es agarrar a todo el que se acerque al precipicio, quiero decir que si van corriendo sin mirar adónde van, yo tengo que salir de donde esté y agarrarlos. Eso es lo que haría todo el tiempo. Sería el guardián entre el centeno y todo eso. Sé que es una locura, pero es lo único que me gustaría hacer. Sé que es una locura” (2013:230-231).

no se hallaba donde debía estar? ¿Quiénes se hicieron responsables de su muerte? ¿Quiénes eran los guardianes de Irving?

Es común hallarse con este tipo de noticias de historias de amor desafortunadas, de relaciones de pareja fallidas, de situaciones afectivas protagonizadas por jóvenes de ambos sexos, en las que los implicados movidos por los celos, el desengaño, la ruptura de la relación u otras causas, en un momento de confusión o bajo los efectos del alcohol u otras sustancias cometen actos criminales en las que nadie gana nada y sí, en cambio, resulta mucho sufrimiento.

Vivir en comunidad, supone o tendría que suponerlo, de alguna u otra manera, ser el guardián del otro; cuidar de los demás como de uno mismo. Situado en las distintas posiciones sociales, culturales, económicas, políticas, sexuales, ideológicas, entre otras que se puede ocupar en el entramado cotidiano, el sujeto siempre está en relación con otros sujetos; y en este sentido, cualquier acción u omisión que uno de ellos realice repercute, aunque sea por un mero efecto de la inercia, en los demás. Aun todo movimiento que se lleve a cabo en solitario tendrá consecuencias en las otras personas, en tanto que vivimos en comunidad: el “sujeto” es el resultado del proceso de subjetivación, de interpretación, de asumir performativamente alguna “posición fija del sujeto” (Butler, Laclau y Žižek, 2003:15):

Así, el término “sujeto” debe ser entendido como participio pasado, sujetado al otro por la lengua y el tiempo que no son de su propiedad sino que vienen de otros y se transmiten a aquellos que vendrán (Rabinovich, 2009:44).

El sujeto, entonces, deviene una suerte de actuación dirigida, intencionada. Somos sujetos en la medida en que (asumo que) el otro también lo es: lo personal sigue siendo político. Y al respecto, continúa siendo necesario contribuir a la formación de esa corresponsabilidad que hay entre unos y otros. Pues no basta con la existencia de ordenanzas que norman ello o de derechos que garanticen

el respeto, la preservación de la vida, el acceso a la justicia; es preciso asumir que la vida en sociedad pasa por un ejercicio reflexionado, sentido y deseado (entendido como ese movimiento afectivo hacia algo que se apetece, según la RAE) de la ciudadanía y que ésta no está dada, sino que se construye.

Pero la vivencia cotidiana no acontece en abstracto sino inserta en marcos culturales muy específicos, de suerte que:

La cultura se presenta como un sitio para la producción de subjetividad, pero poniendo el énfasis en la experiencia. Por su parte, la experiencia se revela como un proceso de significación e interpretación de nuestras vivencias personales y colectivas.

Es entonces, la “historia del sujeto” la que conforma su subjetividad; recorrido que no hace en solitario sino en colectividad y enmarcado en relaciones de poder específicas, dinámicas y constantes. La subjetividad es resultado de los mecanismos de normalización en el individuo, es decir, de la forma en que los dispositivos disciplinarios se articulan entre sí y producen un tipo de mentalidad congruente con las condiciones culturales existentes (Aquino, 2013:261).

El presente trabajo pretende mostrar cómo se construye la ciudadanía en el espacio escolar y la manera en que se posibilita su ejercicio por parte de unas y de otros, de manera convencida y convincente, dinámica e incluyente. También aspira a exponer cómo se conforman los sujetos-cuerpos que ejercerán su derecho (responsabilidad) a la vivencia de la ciudadanía, desde y con las variables que los constituyen, en un marco normativo (legal) que ampara y mandata el ejercicio de derechos (humanos, de la niñez y la juventud, de las mujeres) para todas las personas.

Esta investigación se inserta en el marco de investigaciones realizadas en torno a las prácticas de “buen ciudadano”, noción que apela a la de identidad ciudadana desarrollada por Judith Torney-Purta *et al.*, (2001); además de Kennedy y Chow (2008); Kennedy *et al.*, (2001), Martín

Cortés (2006), Calvo (2012) y Elizondo (2000) en el contexto de literatura española, que refiere que la identidad ciudadana se sostiene en las premisas: obligaciones de votar, respetar y obedecer leyes consideradas justas, protesta contra leyes que atenten contra los derechos humanos; aceptación de los partidos políticos como mediadores de la representación política y participación en las organizaciones de movimientos ciudadanos.

Asimismo, abordo el concepto de “ciudadanía desde abajo” de Elizabeth Jelin (1993) y algunas propuestas de los *Citizenship Studies* (Isin & Nyers, 2014), así como la propuesta de una ciudadanía activa referida por Castro, Rodríguez y Smith (2014), entre otros.

Recurrí a la revisión de cifras y estadísticas de las encuestas relacionadas con el tema (ciudadanía, juventud, escuela, educación secundaria) y utilicé instrumentos de construcción de datos tales como el diario de campo, el cuestionario, la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la observación participante. Todos los dispositivos metodológicos los llevé a cabo en el espacio y horario escolar asignados por la institución para realizar tales actividades.

La investigación tiene como eje articulador la pregunta ¿cómo se construye la ciudadanía en la escuela secundaria?, con el fin de conocer y describir la relación entre los contenidos de aquellas asignaturas (Civismo, Formación para la ciudadanía, Ética y valores, por ejemplo) que pretenden conseguir la formación ciudadana en estudiantes de escuela secundaria, así como saber la asimilación y práctica de dichos contenidos en la vida diaria de las y los adolescentes en el salón de clases y en el espacio escolar, cómo los apprehenden, los significan y los llevan a cabo desde su ser y hacer adolescente o en su defecto, cómo son negociados o rechazados y obviados.

El trabajo abreva en el diálogo entre diversas disciplinas: desde la pedagogía crítica hasta los estudios culturales pasando por la antropología, la sociología, los estudios de género, el feminismo (de color, el chicano, el del Tercer Mundo), la teoría *Queer*, la literatura, los estudios

interculturales, la cultura visual y la contravisualidad y en todo aquel campo que permita dar cuenta (dar voz y cuerpo) de una *pedacería* de sujetos que han quedado fuera y permanecen al margen de aquello que ampara una definición normativa de ciudadanía.

De este modo, la interdisciplina que no es el intercambio entre discursos o prácticas no discursivas, sino la emergencia de nuevos objetos de reflexión (Martínez de la Escalera, 2004:25), me permite abordar un concepto amplio (ciudadanía, formación ciudadana) desde diferentes aristas, para “crear un objeto nuevo” (*dixit* Barthes) o en su defecto, renovado. Así el “fenómeno interdisciplinario es ante todo una experiencia” (Martínez de la Escalera, 2004:26). Y de experiencias (historias de sujetos) trata esta investigación.

El presente trabajo consta de cuatro capítulos más un conjunto de anexos con el fin de dar cuenta del proceso de la investigación. En el capítulo uno abordo el concepto ciudadanía desde diversas ópticas con la finalidad de desarrollar una definición que contribuya a los intereses de este proyecto. Para ello realicé una revisión del camino andado por otros (teóricos y teóricas que han abordado el estudio de la ciudadanía, su ejercicio, sus alcances y límites) con el objetivo de insertarme en una continuidad conceptual y metodológica.

Pero al mismo tiempo deseo proponer una definición de ciudadanía cuyo significado abarque más allá de lo que hasta ahora contempla con la finalidad de dotarla de sentido, de *corporalidad*³. Y no limitarla a un conjunto de normas y derechos que deben cumplirse para conformar determinado tipo de sujeto en contextos específicos. Se trata de incorporar una ciudadanía más vívida, concientizada, activa, *acuerpada* en la materialidad del sujeto, una ciudadanía que se mantenga firme a pesar de toda tentativa de deserción ante la evidencia de una

³ La idea de *hacer cuerpo* el ejercicio de la ciudadanía se desarrolla más adelante.

realidad que muchas veces desborda la capacidad de asombro, comprensión y reacción de los sujetos.

Para ello, también abordo en un apartado las condiciones macroestructurales en los que acontece la formación cívica y ética de los sujetos y no solamente la de los estudiantes de nivel medio⁴; la realidad por la que atraviesa el país, las múltiples crisis que atenazan al Estado y la cotidianidad de bastantes, serán elementos a considerar en la conformación del sujeto ciudadano.

En el capítulo dos, refiero quiénes son los sujetos que pueden aspirar a la ciudadanía y las condiciones que se requieren para acceder a ella y ejercerla. Esto a partir de responder a las siguientes cuestiones: ¿Quiénes son esos sujetos, dónde se ubican, quién los ha colocado dónde están? En específico: ¿Cómo se conforman las distintas representaciones y subjetividades de los sujetos en el salón de clases? ¿Cómo se juega el sujeto desde sus marcas de clase, edad, sexo, género y color de piel el acceso y ejercicio de la ciudadanía?

Asimismo, persigo identificar el lugar que ocupa el cuerpo (sexualizado, generizado y racializado) en el salón de clases, su valoración y consideración en la dinámica escolar en general, así como el desarrollo de los temas que conforman el Plan de Estudios de Educación Media, en específico, y en particular en la clase de Formación Cívica y Ética I de segundo grado de nivel secundaria. Aspiro a conocer las dinámicas que se llevan a cabo en el aula, a partir del reconocimiento de la puesta en *escena* de los roles estudiante-docente, estudiante-estudiante.

Al respecto me he realizado las siguientes interrogantes: ¿Cómo participa el cuerpo del alumnado y el profesorado en la construcción de ciudadanía en la escuela? ¿Qué dicen o qué callan los cuerpos mientras atraviesan esta etapa de formación escolar? ¿Cómo significan (con y desde su

⁴ La presente investigación se llevó a cabo con estudiantes de Segundo Grado en la Escuela Telesecundaria “Nicolás Bravo” ubicada en la ciudad de Xalapa, Veracruz, dirigida por el profesor Ángel Gómez Santiago y cuyo grupo estaba a cargo de la profesora Susana Romero Martínez, a quienes agradezco las atenciones recibidas.

corporalidad) estudiantes y docentes los conocimientos de una determinada asignatura? ¿Cómo se transversalizan saberes académicos con otros saberes, inquietudes y deseos de docentes y estudiantes? Finalmente, cabe referir que se consideraron factores como el clima escolar, el ruido y el silencio, la voz y los gestos, así como los distintos performances (actuaciones) realizados por quienes habitan el espacio del aula.

En el capítulo tres indago sobre el espacio escolar, destacándolo como lugar privilegiado de convivencia (encuentro y desencuentro) de los estudiantes de secundaria; hago hincapié en el salón de clases, por ser éste el lugar en donde se llevan a cabo (durante gran parte de la jornada) las múltiples dinámicas escolares entre estudiantes y sus pares, así como entre estudiantado y docentes. El aula es el escenario donde se llevan a cabo las actuaciones de unos y otros.

Presento una lectura del aula como espacio de posibilidad y de resistencia, de formación (deformación) ciudadana y como lugar de tensión constante donde el sujeto pone en juego sus múltiples variables constitutivas (edad, color de piel, sexo, género, deseo, entendido éste como erotismo). En este sentido, pretendo leer el salón de clases como plaza pública en donde los estudiantes negocian su lugar en tanto ciudadanos. Crear espacios útiles y armoniosos favorece la efectividad de la escuela como institución y presupone un respeto por la educación del que serán contagiados las y los estudiantes que son quienes habitan el salón de clases:

La escuela como espacio público es este lugar versátil, integrado en la ciudad, sin vallas, abierto y accesible, en el que los niños aprenden a convivir y mezclarse con extraños, y que incorpora la semilla del conflicto pero contiene todo el potencial de ciudadanía y urbanidad (Carrera, 2015).

Desde luego, el aula no es ajena al contexto social, económico, político y cultural en la que se encuentra inserta la escuela (pública y privada). De modo que en el desarrollo de esta investigación he considerado aspectos tales como una breve historia de la institución, la Reforma Educativa que

se ha llevado a cabo en el sistema educativo nacional, las diferentes encuestas elaboradas por instancias oficiales que reflejan la realidad de la adolescencia y la juventud mexicana, así como aquellos otros documentos que nos permitan situar al estudiante de secundaria en una realidad que cambia constantemente, pero que deja huellas que es posible leer. Asimismo, en este apartado realizo una descripción de los instrumentos que permitieron la recolección de datos y que integran los anexos del presente texto.

Finalmente, en el último capítulo presento los resultados de la investigación a partir de la información obtenida y cotejada con los contenidos teóricos que respaldan este trabajo, así como la explicación e interpretación de los datos recogidos durante la realización de este proyecto.

En la conclusión, presento los alcances y los límites de la investigación, muestro los hallazgos y ofrezco una posible lectura de los mismos; a su vez, queda abierta la posibilidad para dar continuidad a esta propuesta de conformar desde y en el aula una ciudadanía *acuerpada* que dote al sujeto de dignidad y reconocimiento, pero sobre todo, de esperanza.

Capítulo 1: Situando el término *ciudadanía*

Estamos expulsados del reino de la posibilidad.

Gaston Bachelard

1.1. Hacia una definición de ciudadanía

La intención de este primer apartado es conformar una definición de *ciudadanía* que permita articular otras posibilidades de significación de dicho término. Es decir que tras una revisión general de lo que se ha entendido por ciudadanía en Occidente a lo largo del desarrollo histórico, desde su surgimiento en la Grecia antigua hasta nuestros días, quiero plantear una noción de ciudadanía que no se agote en el cumplimiento de lo normativo, antes bien, una que sienta las bases para conformar un sujeto ciudadano que haga cuerpo las leyes y las normas, no a la manera del sujeto súbdito, sino del modo como el histrión “incorpora” a su materialidad los gestos y actos que determinado papel le demandan en un contexto específico.

El sujeto de una ciudadanía *acuerpada* (tal es la propuesta que se plantea en esta investigación) asumiría la realización constante de actuaciones (performances) en distintas *escenas* del entramado social, en los que pone en juego su cuerpo con todas las marcas que lo cruzan y lo constituyen. Me refiero a un ciudadano reflexivo, crítico, corresponsable y perseverante que es consciente (racional y afectivamente) del contacto que lo aproxima consigo mismo y con los demás. Un ciudadano con voz propia, con un accionar desde la autonomía y la resistencia (que no la mera rebeldía o el capricho), que contagia formas de ser-estar-pensar en comunidad. Se trata de proponer la conceptualización de una ciudadanía de la perseverancia⁵, en la que el sujeto ciudadano

⁵ Agradezco a José Luis Martínez Suárez la propuesta de este término para significar a una ciudadanía que resiste los embates de una realidad en la que lo dado es precisamente lo incivil, lo *desmadrado*.

espera (y actúa mientras aguarda) y persevera a pesar de que en determinados momentos de su existencia (individual y colectiva, privada y pública) todo apunta a la desazón, el hastío, el agotamiento.

Ser ciudadano perseverante en un contexto como el del México actual (violento, caótico, desgobernado), presupone ir contra corriente (ejercer una suerte de anti-ciudadanía), pues en un Estado de paralegalidad⁶ (o ilegalidad, según se lea), en el cual las leyes se incumplen, la corrupción campa en amplios estratos sociales, políticos, económicos, educativos, religiosos, entre otros, y es precisamente dicha desobediencia la que genera la dinámica del día a día de la mayoría, y dota de ilusión de normalidad lo que desde otros ángulos resulta anómalo y hasta monstruoso, así como consigue, a veces, el efecto de orden y certeza cuando priva el caos y la incertidumbre; en este contexto, reconocer, valorar e ir al encuentro del otro (a veces desde una precariedad compartida o común) se torna un acto temerario, cuando no tildado de vano o innecesario.

La apuesta, pues, es por una ciudadanía que considere las diferencias, el derecho a disentir y a cuestionar, la emergencia de la voz y la toma de la palabra y que mueva a la acción, a la conquista (que no la mera *okupación*) del espacio público y lo convierta en un salón de clases donde fluya lo racional, pero también lo afectivo y lo erótico, el deseo como una perseverancia, pero también como una urgencia corporal. Una plaza devenida aula donde el contacto conforma escenas y sujetos, espacios y tiempos de encuentro, diálogo, creación e imaginación. Una utopía necesaria: como refiere Delors (1996), una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación. Una ciudadanía así, se antoja posible.

⁶ Reguillo refiere la paralegalidad como aquello “que emerge en la zona fronteriza abierta por las violencias. No es un orden ilegal lo que aquí se genera, sino un orden paralelo que construye sus propios códigos, normas y rituales. Al ignorar olímpicamente las instituciones y el contrato social, la paralegalidad se constituye en un desafío mayor que la ilegalidad” (Reguillo, 2010:408).

El recorrido de la noción de ciudadanía “inicia” en 1950, con la publicación del libro de Thomas S. Marshall, *Ciudadanía y clase social* (Olvera, 2008) pues se considera que en este volumen por primera vez se sistematiza la historia de la construcción de la ciudadanía. Marshall plantea que la ciudadanía es el estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad, siendo sus beneficiarios iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica (Olvera, 2008:20). El acceso a dicho estado se ha conformado a través del desarrollo sucesivo de derechos civiles, políticos y sociales.

La ciudadanía es un término complejo por la cantidad de sentidos y significados que adquiere, pues remite a la vivencia de lo personal y lo público a lo largo de determinados momentos históricos (desde la Grecia antigua hasta nuestros días) y está asociada con la pertenencia o exclusión del individuo a una comunidad; refiere a la adquisición o privación del ejercicio de derechos civiles, políticos y sociales; está también relacionada con la idea de nación y hegemonía cultural, y sobretodo, está vinculada históricamente con el mundo masculino y a la razón.

Actualmente, las sociedades modernas se reconocen a sí mismas como sociedades formadas por ciudadanos libres e iguales, con independencia de su origen social o étnico, sexo, religión, etcétera, es decir, sociedades formadas por *ciudadanos* (Goñi, 2010:12; subrayado propio). Sin embargo, esta condición de ciudadanía no se adquiere *de facto* como se formula jurídicamente.

En este sentido, los sujetos aspiran a ser ciudadanos (reconocidos, plenos, escuchados, representados), expectativa que no siempre se alcanza porque la ciudadanía no depende (únicamente) de la voluntad del sujeto, sino de la concurrencia de factores sociales, económicos, políticos, sexuales, educativos, entre otros que lo sitúan en coordenadas específicas, que no son definitivas, y cuya movilidad, precisamente, puede colocarlo dentro/fuera del ejercicio pleno de

sus derechos y obligaciones. La ciudadanía, pues, se construye, y quienes accederán a ella también.

Al respecto, Ariza afirma:

La condición de ciudadanía moderna se define, entonces, más con base en el acceso legal a los derechos civiles otorgados por la pertenencia a una nacionalidad, que con base en el ejercicio de la conducción política efectiva y conjunta de los destinos colectivos. Ser ciudadano significa, en este orden de ideas ser reconocido por la ley como civil perteneciente a una nación y, por tanto, poder acceder al conjunto de derechos y libertades (incluido el sufragio), que ni el Estado ni otros ciudadanos pueden vulnerar en virtud de la igualdad jurídica (Ariza, 2007:155).

Desde esta perspectiva, la ciudadanía se nos presenta como atributo inherente a las personas por el simple hecho de nacer en una nación, en un estado de derecho; esta suposición despoja a la ciudadanía de su carácter cultural, construido, para naturalizarse, lo cual conlleva el riesgo de creer que en realidad todas y todos somos sujetos de ciudadanía. Tendría que ser así, puesto que de alguna manera, todos somos guardianes y a la vez, sujetos de protección que en el cumplimiento de derechos y obligaciones velamos por el bienestar común. Pero la experiencia cotidiana de unas y otros, sin embargo, revela lo contrario. Mora y Anaya refieren que sin duda, la noción de ciudadanía articuló dos tipos de discursos de la modernidad: el liberal (a través de la democracia representativa) y el social (mediante la implementación de derechos en el Estado benefactor) (2013:217).

No obstante, dichos discursos que aspiraban a la normalización de los derechos no consideraron que su “masificación” exigiría la previa conformación de sujetos autónomos (no más sujetos súbitos) y responsables:

La constitución de dichos sujetos requería, necesariamente para su consolidación, que la noción y la implementación de derechos fuese ampliamente reconocida por los miembros de la comunidad política. Es decir, sin derechos no habría ciudadanía, en tanto que éstos serían uno de los

mecanismos fundamentales de desarticulación de las relaciones sociales de amo-esclavo. Es decir, de la subjetividad de súbdito (Mora y Anaya, 2013:218).

La ciudadanía es un derecho pleno en una determinada comunidad, cuando quienes la poseen quedan igualados en derechos y obligaciones (Gimeno, 2003:13). Sin embargo, la ciudadanía ya no es (sólo) un estatus que alcanzar, sino un ejercicio de derechos y obligaciones. Mouffe define la nueva ciudadanía como una forma de identidad política que consiste en la identificación con los principios políticos de la democracia moderna pluralista, es decir, una afirmación de la libertad y la igualdad para todos (Mouffe, 1999:120).

El hecho de que la ciudadanía no sea una cualidad inherente al sujeto, sino un proceso gradual de construcción de derechos y obligaciones, plantea la necesidad de conformar las condiciones necesarias para desarrollar el potencial de cada persona con la finalidad de *cubrir* los requisitos que la ciudadanía exige, así como detenerse a mirar las condiciones de des/ventaja que puedan tener unas y otros para participar de la misma y actuar en consecuencia para corregir la injusticia que suele sobrevenir a partir de la desigualdad de oportunidades materiales, sociales, económicas, políticas, educativas, sexuales, entre otras, con el objetivo de ayudar a las mujeres y a los hombres a vivir los derechos (servicios de salud, educación, vivienda, trabajo de calidad), pero también las obligaciones (pago de impuestos, cumplimiento de leyes jurídicas, de convivencia social y sustentables), que el ejercicio de la ciudadanía normativa demanda. Al respecto:

La ciudadanía es principalmente un estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad; sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que ésta conlleva. Sin que Marshall lo haga explícito, el reconocimiento de tales derechos implica la existencia de un Estado de derecho, ya que el gobierno se ve sujeto a un campo de acción en el que tiene que aceptar los límites que impone la ciudadanía, todo ello con el fin de mantenerse como una autoridad legítimamente reconocida (Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México, 2014:33).

El estatuto de ciudadano no es una propiedad estática y dada de manera definitiva que se pone en juego en las relaciones del sujeto con los demás y delimitado por un marco político específico; la ciudadanía es un concepto cuyo significado varía en la medida en la que crecen, evolucionan y se reinterpretan las necesidades humanas, con las respectivas marcas que diferencian a los sujetos (Gimeno, 2003:23). De lo anterior, puede concluirse que el sujeto se juega constantemente el acceso y el ejercicio de la ciudadanía, *su* ciudadanía; la cual se asume como un proceso de *normalización* que lastima al sujeto, lo fuerza, lo confina y modela, lo pule, lo daña, ya que la construcción de la ciudadanía en tanto que busca cierta uniformidad, se impone no de manera diferencial. Esto es, la realización de una ciudadanía “a secas” no repara en los cuerpos y en lo que a estos conforma.

Vale entonces, preguntarse, si es válido apostar por la construcción de procesos de normalización (entendida como homogenización) para dar cabida en la ciudadanía a todas las subjetividades. Al mismo tiempo, se torna necesario replantearse cuestiones como identificar mediante qué acciones y discursos y en qué lugar se constituyen los sujetos. ¿Cómo construir esos nuevos canales para la conformación de ciudadanas y ciudadanos? ¿Cuál es el sujeto-cuerpo apto para acceder a la ciudadanía? ¿Cómo se pasa de la condición de sujeto súbdito/subalterno a sujeto ciudadano? Una opción para realizar tal empresa fue a través de la institución escolar. Al respecto, Molerio afirma que: La misión educativa consiste en realizar una enseñanza correctamente estructurada y dirigida hacia el desarrollo de los alumnos (Molerio *et al.*, 2007:5).

Gómez-Chacón, por su parte, señala que en el proceso de construcción de una ciudadanía plural, la escuela ha desempeñado tradicionalmente un papel relevante al incluirla sistemáticamente en los currículos (Gómez-Chacón, 2010:60). No obstante, que la ciudadanía como tema de estudio esté considerada en los planes y programas educativos no garantiza que la enseñanza de la misma

posibilite la formación de estudiantes que devengan ciudadanos; sobre todo si se considera que en la evaluación de dicha asignatura no se califica la apropiación de los derechos y las obligaciones, sino la memorización de algunos conceptos⁷. Hay que recordar que, como afirma Illich, en todo el mundo la escuela tiene un efecto antieducacional sobre la sociedad (Illich, 1974:19).

De este modo, la mayoría de las veces, la escuela resulta el lugar menos adecuado para aprender (estar seguro, conocer, convivir, sentirse bien) precisamente por fijarse como meta la forja de un determinado tipo de sujeto. Entonces cabe preguntarnos: ¿Quién garantiza la formación del sujeto ciudadano en las aulas escolares? ¿Qué ocurre en las aulas que provoque la emergencia de situaciones inesperadas/pedagógicas/productivas para la intervención? ¿Los docentes permiten que sean los estudiantes el centro del quehacer educativo cotidiano? ¿De qué forma se entiende la diversidad (muchas veces devenida desigualdad) de los sujetos que la conforman? ¿Qué acciones particulares pueden desarticular formas de la desigualdad y la precariedad vinculadas al género, la condición racial, sexual y de clase?

Al reflexionar sobre posibles respuestas a las preguntas anteriores, se dilucida que no existe un único sujeto de la ciudadanía, sino varios, que desde distintos márgenes y espacios reclaman su derecho a ser considerados ciudadanos: los migrantes, los niños y los jóvenes, las mujeres, los ancianos, las personas enfermas que carecen de servicios básicos de salud, los empobrecidos por la voracidad del sistema político-económico que nos rige, entre otros. La ciudadanía no puede ser un reconocimiento a medias o temporal para un vasto grupo de sujetos, mientras que sí lo es *de facto* para una minoría.

⁷ Este aspecto de la memorización de valores y derechos antes que la apropiación y vivencia de los mismos fue observado de manera constante en el desarrollo de la clase de Formación Cívica y Ética I durante mis estancias en el aula.

Sin embargo, para que la ciudadanía se torne una condición política, no basta con desear que la escuela aborde esta tarea de otra manera; hay que hacer que se modifique: esperar que un cambio en el sistema escolar como efecto de un cambio social o económico concebido convencionalmente es también una ilusión (Illich, 1974:100). Al respecto, Ariza refiere:

Los sujetos podrán aprender a ser democráticos en la escuela el día en que puedan pensar por sí mismos (...) cuando se les posibilite ejercer tanto su autonomía de pensamiento (pensar por sí mismos) como su autonomía moral (darse sus propias normas) para cuestionar, interpelar e instituir el mundo de significados, valores y normas en el que viven (Ariza, 2007:162).

Es necesario, entonces, modificar la perspectiva con que hasta ahora se ha abordado esta misión en el espacio escolar. Y en ese sentido, es preciso observar (no sólo ver) para significar⁸, visibilizar para reconocer y valorar lo que acontece al interior de las escuelas y dentro del salón de clases para considerarlo en la dinámicas de enseñanza que fluyen en el aula.

Un primer momento sería dar cabida al *derecho a mirar* (y ser mirado), ejercer una contravisualidad, frente a una visualidad que dicta y supervisa el reparto de lo que puede ser dicho, visto y mirado (Martínez, 2012:27). O como afirma Mirzoeff recuperado por Dussel: una suerte de contravisualidad, entendida como la posibilidad de afirmar una ciudadanía que puede crear un mapa de lo social, un mapa visual de lo social (Dussel, 2009:31).

Des/re/educar la mirada para ver aquello que hasta entonces no ha sido observado o no se ha querido ver. Conseguir que el sujeto *convierta*⁹ su cuerpo en un territorio visual: "Yo establezco mi cuerpo como territorio visual", afirma Carolee Schneemann (citada por Alcázar, 2014:55): reclamar el derecho a ser mirado, reconocido, que se traduzca en un ser tomado en cuenta. Para

⁸ Significar es asumir, frente a alguien o algo, una actitud de no-indiferencia: Gomes, 2004:97

⁹ Empleo el verbo "convertir" en el sentido de modificación; esto es, en el cual el sujeto sufre una metamorfosis; esto es, la transformación de un ser hasta convertirse en otra cosa. La palabra "metamorfosis" viene del griego *metamorphosis* que significa "transformación". Agradezco a José Luis Martínez Suárez el esclarecimiento de este dato.

considerar, en un segundo giro, la inclusión del resto de los sentidos, los afectos y la conformación de la capacidad crítica de los sujetos. Gómez-Chacón asegura que:

Una adecuada formación en la ciudadanía requiere el desarrollo de la actitud y capacidad del sujeto para preguntarse, cuestionarse ante los hechos, las informaciones, las explicaciones y valoraciones, de analizarlas, aceptarlas o rechazarlas, etcétera, si quiere participar en los procesos de democratización (Gómez-Chacón, 2010:68).

Al respecto, me pregunto: ¿Quién nos enseña a hacer preguntas pertinentes? ¿Tienen cabida también las interrogantes impertinentes? ¿De qué dan cuenta este tipo de preguntas? ¿Qué escenarios se consolidan cuando hacemos preguntas im/pertinentes? Escobar recupera de Freire las siguientes consignas:

Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, en favor de qué y de quién conocer y, por consiguiente, contra qué y contra quién conocer, son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que nos son planteadas por la educación en cuanto acto de conocimiento (Escobar, 1985:49).

Considero que las posibilidades de acción, esto es, la capacidad de reaccionar y responder a una situación de depredación constante, como la vivida en la mayoría de los ámbitos cotidianos (la referencia mítica de Caín y Abel, el asesinato de Irving, el *bullying* padecido por bastantes en las escuelas de este país, las múltiples violaciones a los derechos humanos de las mujeres, de los indígenas, de los migrantes, de los niños en situación de calle, de quienes están en las cárceles, entre otros casos), pasa por exhortar al sujeto a que conozca y sea consciente de lo que sabe y de

lo que debería saber. Acompañarlo en el proceso de *encuerpar* el conocimiento: arribar al autoconocimiento¹⁰.

Citro (2011:17) afirma que en tanto seres *en-carnados*, toda reflexión humana, y toda escritura que intente plasmarla, se origina en experiencias sensorio-afectivo-cognitivas de cuerpos en-el-mundo (subrayado en el original). Así, un *estar* en el mundo demanda también un ser inclusivo, digno, humano, no aislado, sino en contigüidad con los demás. Incorporados. González refiere:

La discusión del concepto de ciudadanía en el marco de un proceso formativo, muestra un conjunto de interrogantes en torno a las agencias, a los procesos y las metas que se ven involucrados en la formación del ciudadano, de este sujeto participativo, informado, habilitado, competente para llevar a cabo una acción política congruente con las demandas y los discursos democráticos de los tiempos posmodernos. Una respuesta medular, pero parcial la encontramos en la institución escolar, que es considerada el espacio por excelencia del enseñar y aprender, entre otras cosas, del ser y hacer ciudadano (González, 2001:96).

Esta es la visión de una ciudadanía normativa que regula quién accede y quién la ejerce y bajo qué condiciones. Pensemos en otra ciudadanía que “mira de abajo a arriba”, que reclama para el sujeto el derecho a ser mirado y escuchado, atendido y entendido. Una ciudadanía que no se limite al cumplimiento (acrítico, servil) de ciertas reglas, sino una que considere al sujeto en su corporalidad,

¹⁰ Recordar la consigna griega que exhorta al autoconocimiento. Tales de Mileto afirmaba que la cosa más difícil del mundo es conocerse a uno mismo. Y en el templo de Delfos podía leerse aquella famosa inscripción socrática –*gnosei seauton*: concóctete a ti mismo–. Conocerse bien a uno mismo representa un primer e importante paso para lograr ser artífice de la propia vida, y quizá por eso se ha planteado como un gran reto para el hombre a lo largo de los siglos. La observación de uno mismo permite separarse un poco de nuestra subjetividad, para así vernos con un poco de distancia, como hace el pintor de vez en cuando para observar cómo va quedando su obra. Referido en <http://www.fluvium.org/textos/etica/eti415.htm> (22.02.2015).

afectividad y deseos, no solamente en términos de su razón. Así como su capacidad para establecer contactos, alianzas, estrategias y resistencias. Conformar una “ciudadanía desde abajo”¹¹:

A través de modos nuevos de organización y participación que no dependen de las instituciones brindadas por el Estado. Estos modos permiten comprobar que la sociedad civil ha logrado, en ocasiones, que muchas personas abandonen su condición de excluidos a través de la participación horizontal, la iniciativa y el diálogo (Soley, 2010).

Por otra parte, el acceso del sujeto al conocimiento (ante todo de sí, y luego el de la realidad conformada por el entrecruzamiento de otros sujetos, espacios y tiempos) depende, en gran medida, de un proceso de empoderamiento que le inste a salir de su estado de degradación (desventaja social, minusvalía emotiva e intelectual, letargo mental) y lo impulse a actuar, así como de una alfabetización semiótica de la realidad que lo habilite para re/des/significar las posiciones que se juega en el entramado social, leer semióticamente significa, en este sentido, pensar, hacerlo críticamente y reaccionar.

Devenir un nosotros para conformarse sujeto de ciudadanía en la interacción con los otros. Un proceso de re/conocimiento que tendría que acontecer acompañado por los demás, pero también por las instituciones (la escuela, las familias, las iglesias, el Estado). Sin embargo, como apuntan Castro, Rodríguez y Smith:

¹¹ Jelin identifica con este término las maneras en que quienes formalmente son definido/as como ciudadano/as llevan adelante las prácticas correspondientes a esa condición: ¿en qué espacios o ámbitos?, ¿en cuáles relaciones sociales?, ¿frente a qué instituciones?, ¿en relación con qué demandas?, ¿con qué contenidos? (1993:22). Asimismo, Haraway afirma: Existe una buena razón para creer que la visión es mejor desde abajo que desde las brillantes plataformas de los poderosos (Hartsock, 1983; Harding, 1986; Anzaldúa, 1987) (...) Se argumenta a favor de los conocimientos situados y encarnados y contra las formas variadas de declaraciones de conocimiento irresponsable e insanable. Irresponsable significa incapaz de dar cuentas de algo (Haraway, 1995:328).

En la escuela se estudia el sistema el sistema democrático y generalmente se analiza cómo funciona este sistema en el contexto social, pero difícilmente se pone en práctica o se reflexiona sobre la vivencia democrática en la propia escuela (Castro *et al.*, 2014:30).

Y de este hecho puede dar cuenta la voz de cualquier estudiante crítico o atento a la realidad del aula, como también puede dar testimonio al respecto algún docente e incluso un directivo. Si hay una entidad jerarquizada y rígida es la educativa. Modificar este sistema vertical supondría beneficios para toda la estructura escolar y administrativa y modificaría los roles que unas y otros juegan en este ámbito. En este sentido, Soley afirma:

Jóvenes y adolescentes son protagonistas cuando emergen en el espacio social, económico y político como actores visibles e identificables, lo que se verifica en la práctica en la medida en que demandan, solucionan problemas, asumen posiciones de responsabilidad y toman decisiones relevantes para su comunidad. A través de estas acciones, jóvenes y adolescentes desarrollan la capacidad de actuar juntos y de construir poder, conservarlo y aumentarlo (Soley, 2010).

Podemos señalar que la ciudadanía entendida como acción *acontece*¹² a partir de un nosotros puesto en contacto, contagiado, direccionado hacia objetivos comunes. Pues como asegura Freire: los seres humanos construyen su ciudadanía como sujetos de su propia historicidad, convirtiéndose en “hombres (sic) que se liberan a sí mismo” (Freire, 1985:69). Pero ese acontecimiento no tendría que quedarse en la realización de un performance sino que tendría que devenir una performatividad¹³, en el sentido que lo propone Butler: la performatividad como algo lingüístico y plantearlo como teatral (Butler, 2007:31).

¹² Martínez de la Escalera y Linding define el acontecimiento “el encuentro contingente y a veces paradójico de múltiples y heterogéneos mecanismos singulares que no cuentan con un guión previo sino que (...) se improvisan sobre la marcha recurriendo a fórmulas a las que actualizan y modifican produciendo así una ocasión, una oportunidad de intervención (2013.16).

¹³ Respecto a la *performatividad* Butler señala: en el primer caso, la performatividad del género gira en torno a esta metalepsis, la forma en que la anticipación de una esencia provista de género origina lo que plantea como exterior a sí misma. En el segundo, la performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que consigue su efecto a

Pero dicha liberación (la construcción de la subjetividad como un acontecimiento) se realiza en contigüidad con los demás, incorporando al otro en la vivencia personal cotidiana, conformándonos en la lucha política para lograr el reconocimiento, reconquistar la voz propia, actuar en colectividad, así como haciéndonos corresponsables del otro. Expresado así, la tarea de devenir sujeto (ciudadano) no resulta sencilla ni está aislada de ningún contexto ni es ajena a procesos históricos; sin embargo, no es imposible: El principio de la acción de construcción de la ciudadanía es la acción de intentar la liberación, en lucha del conjunto de los no-ciudadanos por humanizarse (Etchegoyen, 2006:157).

Puesto que la ciudadanía es una suerte de inclusión formal en el acceso y ejercicio de derechos, no ser ciudadano plantea estar fuera de todo reconocimiento y en consecuencia, al margen de la posibilidad de acceder al mismo. La condición ciudadana sin más, deviene para el sujeto un pasaporte al entramado social. Salir de esas profundidades de la no-ciudadanía, de la deshumanización, implica un movimiento radical (actuar desde la raíz), en tanto que demanda un proceso individual y colectivo de concientización, fuerza de voluntad, acompañamiento, acceso al conocimiento y generación del mismo, toma de la palabra, negociaciones, actos de cuerpo, manifestarse, reflexionar sobre lo alcanzado o lo que falta por lograr, respirar y volver a la batalla.

Emerger ciudadano exige reclamar y re/ocupar el espacio público que debería pertenecernos, llevando a cabo esa ocupación como el ejercicio de un derecho y una obligación, y no solamente como un reclamo. La ciudadanía está siempre relacionada con una comunidad política: sus miembros (ciudadanos), su régimen (Estado) y su gobierno (poder o formas de

través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto; como una duración temporal sostenida culturalmente (Butler, 2007:19)

dominación), afirman Castro *et al.* (2014:39). En la plaza pública eran aparentemente todos iguales, eran les *citoyens*, los ciudadanos, asegura Rosaldo (2000:1).

Y agrega: “ciudadanía” es un concepto no solamente universal, sino también excluyente (Rosaldo, 2000:1). Revertir esa exclusión se torna necesaria en la conformación de otras ciudadanías, a partir de la defensa y ejecución de derechos y obligaciones. De este modo, recupera Butler de Arendt, el derecho nace cuando se ejerce y cuando es ejercido por aquellos que actúan de manera coordinada, en alianza (Butler, 2012:97-98).

Manifestar la ciudadanía implica acceder a un conjunto de saberes y llevarlos a la práctica. Pero sobre todo exige conciencia del cuerpo que se porta, del sexo y géneros asignados, del color de piel que se posee, de la lengua con que se expresa, el lugar desde el cual se mira, pero también desde el que se piensa y siente¹⁴. Rosaldo refiere que, si bien la plaza pública fue un lugar de encuentro y manifestación de la ciudadanía, para él es solamente un punto de partida, especialmente si pensamos en las desigualdades sutiles que se pueden dar dentro de una reunión en la plaza pública (Rosaldo, 2002:3).

No basta con ocupar un lugar en el salón de clases, en el patio de recreo, en la plaza pública, hay que *acuerpar* esos espacios, transformarlos. Etchegoyen asegura que el proceso de construcción de la ciudadanía, como praxis, tiene un momento de concientización; pero no es mera concientización. No existe la concientización como contemplación de la realidad (2006:167). Se trata de transformar la realidad mediante acciones conjuntas que descentren lo instituido para dar cabida a lo que hay quedado fuera del centro normativo. Al respecto, apunta Barreiro:

¹⁴ Para el feminismo, y otras corrientes intelectuales y políticas, el *pensamiento situado* ha sido una propuesta y una práctica fundamental y, también, querida. *Pensar desde algún lugar*. También reconoce los itinerarios por los que nos movemos. Identificar las idas y venidas, pero sin controlar los desplazamientos (...). Todos esos movimientos son consecutivos al estar *situados*, porque no lo estamos en un solo lugar ni de manera definitiva, lo estamos de maneras alternas y provisionales (Parrini y Brito, 2014:11; subrayado propio).

“Concienciar”, pues, no es sinónimo de “ideologizar” o de proponer consignas, eslóganes o nuevos esquemas mentales, que harían pasar al educando de una forma de conciencia oprimida a otra. Si la toma de conciencia abre el camino a la crítica y a la expresión de insatisfacciones personales, primero, y comunitarias más tardes, ello se debe a que éstas son los componentes reales de una situación de opresión (Barreiro, 2011:20).

Esto es, la toma de conciencia conlleva una acción o varias acciones que modifican el estado vital del sujeto con-siente (consciente y siente) que puede (pueden) incidir en la dinámica de quienes lo rodean o donde éste se desenvuelve cotidianamente. Pero esta concientización pasa por el acceso, comprensión y difusión de conocimientos. Streck señala que es imposible el efectivo ejercicio de la ciudadanía sin un nivel adecuado de información para la generación de conocimientos (Streck, 2005:124). Vale preguntarse: ¿Qué hay que saber y hacer para construir y ejercer la ciudadanía? ¿Qué otorga a la noción de ciudadanía el ligarla con el cuerpo? ¿Cómo *acuerpar* la ciudadanía para dotarla de una historia y un lugar específicos? ¿Cómo y dónde situar la ciudadanía en un sujeto que también está situado? Responder a estas preguntas, es hacer propia la invitación de Corona y de la Peza para:

Conceptualizar la ciudadanía como una construcción sociocultural, nos permite reconocer que este concepto implica entonces un contenido que han de apropiárselo quienes deben hacer uso de él, es decir los ciudadanos, y un modo por el cual dicho contenido lo transmiten y asimilan los diferentes sujetos sociales (Corona y de la Peza, 2001:92).

Tal concepción de la ciudadanía como un constructo permite evidenciar sus “fallas de origen”. Recordemos que la ciudadanía nace como una aspiración de igualar a todas con todos, pero el proyecto pretendidamente inclusivo, en la práctica, dejó fuera a la otra mitad de la humanidad (pues ese todos consideró sólo a cierto sujeto masculino). Pues como refiere Etchegoyen, la supuesta universalidad del concepto “humanidad” vale, en realidad, para unos pocos elegidos (Etchegoyen,

2006:130), en tanto que el discurso ilustrado es un discurso masculino, esto es, pensado y escrito por hombres y para hombres (2006:130).

Sin embargo, esta concepción de humanidad, que aspiramos devengan ciudadanía, también dejó allende a sus fronteras a las “razas” no europeas y los blancos pobres. Este discurso es, por tanto, sexista, racista y clasista (Etchegoyen, 2006:132). La universalidad del concepto ciudadanía se quedó en los documentos, pues en la práctica dejó fuera a los sujetos no *blancos* ni *masculinos*:

Esta exclusión se hace entonces sobre la base de discriminación de clase, de género y discriminación racial; y lo que producen estas exclusiones a largo plazo es una serie de luchas, de movimientos sociales y largas tradiciones disidentes que aún no terminan: la lucha por los derechos ciudadanos. Es decir, la lucha por el derecho [político y] social de ser ciudadanos no de segunda, sino de primera (Rosaldo, 2000:3).

Para reaccionar y responder a esta práctica excluyente es (y ha sido necesario) actuar en conjunto de manera organizada y certera, con el fin de evidenciar los andamiajes de poder que colocan en desigualdad de circunstancias a las mujeres, a ciertos hombres y a otros grupos sociales con respecto a los hombres (blancos, ricos, sobre todo), así como los mecanismos que mantienen en pie dicha estructura. Y uno de estos elementos a los que se apela es la pretensión de racionalidad asignada a los hombres. En este sentido, Etchegoyen afirma:

Dado que la racionalidad es necesaria para acceder a la ciudadanía, y esta racionalidad era puesta en duda o bien aceptada condicionalmente, las mujeres no sólo fueron excluidas del pensamiento ilustrado como partícipes plenas de la “humanidad”, sino que también en la Revolución Francesa fueron -violentamente- separadas de sus derechos políticos aun cuando se les adjudicara el metafórico título de “ciudadanas” (Etchegoyen, 2006:132).

La pronta respuesta de las mujeres, como sujetos despojados del ejercicio pleno de sus derechos políticos y sociales, entre otros, las llevó a abandonar los espacios de reclusión, silenciamiento y sometimiento para luchar por la apropiación de otros espacios. La novedad que posiblemente introduce la acción femenina en diversas jornadas revolucionarias del París del siglo XVIII es su penetración en un espacio nuevo que se les resiste: el espacio de lo político (Etchegoyen, 2006:134). Se sabe: lo personal es político.

Pero el recorrido para la conformación de una ciudadanía que considere a todas y a todos es vasto y no libre de obstáculos, tropiezos y nuevas demandas (ciudadanía cultural, ciudadanía global, ciberciudadanía). Para Freire, recuperado por Etchegoyen, la construcción de ciudadanía está vinculada a una serie de derechos humanos, pero también al conocimiento, que tiene que ver con dos cosas: conocer mejor lo que ya se sabe (la crítica del sentido común) y también producir nuevo conocimiento (Etchegoyen, 2006:153).

Aspectos que la actual dinámica capitalista o neoliberal niega a la mayoría de la población, debido a una razón estructural: la alienación del trabajo. ¿Cómo se puede pensar si se está cansado? ¿Es posible ejercer la reflexión y la crítica desde el agotamiento? ¿Puede un sujeto alienado detenerse a producir nuevo conocimiento? ¿Consigue la escuela producir sujetos concientizados? ¿Cómo contribuye la institución escolar en la reproducción de sujetos oprimidos? Barreiro, al respecto señala:

El educando es el objeto de la manipulación de los educadores, que responden, a su vez, a las estructuras de dominación de la sociedad actual. Educar, entonces, es todo lo contrario a “hacer pensar”, y mucho más aún es la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo vueltas hacia el ambiente natural y social en el cual le tocará vivir. Se convertirá, sin quererlo, por efecto de esa situación alienante, en un miembro más del *statu quo* (Barreiro, 2011:15).

Asumir lo anterior, presupone aceptar que la escuela y otras instituciones más que apostar por la “liberación” del individuo, trabajan a favor de mantener su subordinación y enajenación, manifestadas en la apatía, la procrastinación, la indiferencia cotidianas. Sólo entendido de este modo es que parece entenderse la quietud y la impasividad en la que se encuentran muchos, pues ser ciudadano, asumir mi condición de ciudadano, me permite moverme lúcidamente por el mundo, refiere Etchegoyen (2006:154).

Pero, ¿cómo actuar si las personas están ocupadas en resolver su supervivencia y en consecuencia, agotadas de combatir? ¿Cómo desentumecer la actitud de una gran mayoría volcada en un consumismo irrefrenable que les lleva a creer que habitan una vida sin conflictos? ¿Cómo politizar a los sujetos cuando el contexto se nos manifiesta más como un lugar de ensueño que como un campo de lucha? ¿Cómo politizar el espacio público (y aún el privado) cuando se nos muestra como un sitio donde no cabe nadie más? Etchegoyen es contundente al afirmar que:

Hoy las banderas del capitalismo son levantadas por los neoliberales, que hablan de que ya no existen clases, ni luchas ni ideologías, porque no hay historia. Sólo queda un presente, determinado por el mercado; y surge una nueva idea de ciudadanía: se es ciudadano en función del mercado, y la ciudadanía consiste en participar de él. El neoliberalismo, en realidad, niega la ciudadanía a las grandes masas populares, a las que se les prohíbe ser (Etchegoyen, 2006:158).

La acción urgente es pensar otras (nuevas) maneras de reaccionar y responder a este tipo de discursos y acciones que *a priori* dejan fuera de toda posibilidad de construcción como sujeto. En consecuencia, se niega la condición de ciudadanía a una multitud de personas que habitan el mundo, a las cuales se condena a sobrevivir a la deriva, se les socava la dignidad y se les condena a subsistir

despojados del ejercicio de derechos y obligaciones, despolitizados, deshumanizados, incompletos, marginalizados, sujetos de explotación, los des-nacionalizados¹⁵.

Somos en tanto humanos, seres condicionados pero no determinados. Esta incompletud, por otra parte, me permite la posibilidad de la educación, concluye Etchegoyen (2006:149). ¿Mediante qué estrategias se consigue la completud? ¿A través de qué mecanismos es posible asegurar la coexistencia justa de “Caines” y “Abeles”? ¿Cómo se garantiza el derecho a ser mirado, escuchado, deseado, respondido y representado con dignidad?

Considero que a través de cierto tipo de educación es posible conformar otras maneras de significar al sujeto (que parta del reconocimiento de todas las marcas que lo constituyen), construir otras dinámicas de interacción (a través del *contacto* y *contagio*¹⁶) con el otro, establecer nuevas alianzas para ocupar de otras maneras los espacios e incluso edificar nuevos espacios y en consecuencia, diferentes modos de relacionarnos con ellos:

En distintos países se ha transitado de una educación sobre la ciudadanía (lo que hay que saber: derechos, deberes) a una educación a través de la ciudadanía (lo que podemos aprender haciendo de una determinada manera) hacia una educación para la ciudadanía (conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, disposiciones que ayudarán a los adultos a asumir los roles que les depara la vida, participando activamente con una sensibilidad y responsabilidad solidarias) (Goñi, 2010:62).

¹⁵ Las grandes concentraciones de personas que migran de África subsahariana a Europa, así como las decenas de barcos que navegan a la deriva en el Mar de Andamán, repletos de mujeres y hombres musulmanes rohingyas que huyen a Malasia, Indonesia o Tailandia e incluso la migración centroamericana y la mexicana en dirección a los Estados Unidos dan cuenta de esta desposesión de la ciudadanía a causa de las dinámicas económicas, sociales, políticas, religiosas y culturales en general que se imponen a las personas. En este sentido, Arendt afirma: La privación fundamental de los derechos humanos se manifiesta primero y sobre todo en la privación de un lugar en el mundo que haga significativas a las opiniones y efectivas a las acciones (Arendt, 1998:247).

¹⁶ El discurso médico expansionista occidental en contextos colonizadores ha estado obsesionado con la noción de contagio y de penetración hostil del cuerpo sano (...), el cuerpo “coloreado” del colonizado fue construido como la oscura fuente de infección, de polución, de desorden, que amenazaba con destruir a la humanidad blanca con sus decadentes emanaciones (Haraway, 1991:382).

Al respecto, la labor de la escuela debería ser reforzada y acompañada por otras instituciones, así como el resto de los actores sociales que intervienen en los procesos educativos de las y los estudiantes. Transformar la educación (pasar de la reproducción y acumulación de conocimientos y saberes a la movilización de los mismos) exige determinación y esperanza. La educación es un acto de amor, de coraje, recupera Barreiro de Paulo Freire; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal (Barreiro, 2011:11).

Cabe destacar que actualmente están en juego otras formas de vivir la autonomía, la posibilidad de la voz y la participación, el cuerpo y la subjetividad. Existe una ciudadanía sexual (que busca integrar la legitimación social y jurídica de diferentes identidades y prácticas sexuales, y la aplicabilidad universal de los derechos de las personas); una ciudadanía digital o ciberciudadanía (aquella que aborda los problemas éticos, culturales y sociales relacionados con la tecnología); una ciudadanía intercultural (persigue que se reconozca las diferencias presentes en una determinada sociedad); una ciudadanía global o del mundo (que impulsa un nuevo modelo de ciudadanía comprometido activamente en la consecución de un mundo más equitativo y sostenible), entre otras manifestaciones de vivencia ciudadana.

Concluyo este apartado con un cuadro que muestra la evolución de la noción de ciudadanía desde su surgimiento en el siglo XVIII hasta nuestros días.

Tendencia ideológica	Contenido ideológico	Derechos conquistados	Modelo de ciudadanía
Liberalismo. Siglo XVIII	Las convicciones liberales enfatizan los aspectos personales o individuales de la	Civiles o individuales: Igualdad ante la ley. Libertad de la persona.	Ciudadanía civil

	<p>ciudadanía. Se enfocaron en los derechos del individuo frente al Estado absolutista y otras formas de vinculación social, como gremios y mayorazgos.</p> <p>Defendieron las garantías individuales, tolerancia y respeto al orden jurídico; su meta es limitar la acción del gobierno.</p> <p>Impulsado por la Revolución Francesa.</p>	<p>Libertad de la palabra, pensamiento y culto.</p> <p>Derecho de propiedad.</p> <p>Derecho de concluir contratos.</p>	
<p>Republicanismo. Siglo XIX</p>	<p>La tradición republicana y democrática del siglo XIX, se enfocó en la defensa de la participación política, particularmente del sufragio. Plantea la participación, la justicia y el autogobierno como formas de expresión de la democracia. Se fundó en la soberanía popular y se desarrolló durante el siglo XIX.</p>	<p>Políticos:</p> <p>Derecho de asociación.</p> <p>Derecho a la participación y al ejercicio político.</p> <p>Derecho de elección de representantes.</p>	<p>Ciudadanía política</p>
<p>Socialismos. Siglo XX</p>	<p>Se funda en la necesidad de un sentimiento</p>	<p>Sociales:</p> <p>Derecho al bienestar social.</p>	<p>Ciudadanía social</p>

	comunitario y de bienestar social.	Derecho a la educación. Derecho a la vivienda.	
Democracia social: movimientos sociales de reivindicación de las minorías. Siglo XX, década de los años ochenta en adelante.	Surge como una crítica al igualitarismo, éste derivado de derechos y deberes ciudadanos que al entrar en contacto con las desigualdades y exclusión de ciertos sectores y grupos sociales. La democracia social busca afirmar lo constitutivo y diferenciante, salvaguardar y reconocer los derechos de las minorías.	Culturales: Derecho civil a la diferencia (a la individualidad, a lo distintivo, cultural, étnico, etcétera).	Ciudadanía cultural

Fuente: *Desarrollo de la ciudadanía*; González (2001:93).

1.2. Ciudadanía situada: la ciudadanía *acuerpada*

¿Dónde está el goce? Se puede hablar del dolor, mas no del goce, asegura Perlongher (2008:31), como si las “lecciones de vida”, únicamente se hallaran y encontraran sentido en la pena; considerar la presencia de las emociones en nuestra vida cotidiana, hacernos conscientes de que están ahí y que influyen en nuestras acciones diarias, supone dar cabida al deseo:

Al incorporar el deseo en nuestra relación con el aprendizaje nos convertimos en sujetos deseantes que incorporan la acción -el deseo- a nuestras acciones, lo que nos devuelve la capacidad de acción de nuestros cuerpos, así como de elección de lo que queremos aprender, desmontando la repetición

pasiva de aprendizajes históricos que nos preceden y que, performativamente, repetimos sin saber muy bien por qué (Vidiella, 2008: s/p).

El deseo como un impulso, una motivación en sí misma también puede contribuir a la formación ciudadana. Hacer significativa la ciudadanía implica vencer las inercias¹⁷ y abrirse a la posibilidad de otros escenarios en los cuales pueda cobrar sentido el ser ciudadano. Actuar, entonces, nos constituye sujetos ciudadanos mediante la realización prácticas incorporadas y el levantamiento de la voz en espacios que devengan pedagógicos. La ciudadanía es un proceso en el que conquistamos el derecho a tener voz (Etchegoyen, 2006:165). Se conquista el derecho, no se nace con él. En este sentido se expresa Hanna Arendt:

La libertad de expresar las opiniones, el derecho a escuchar las opiniones de los demás y ser asimismo escuchado, que todavía constituye para nosotros una componente inalienable de la libertad política, desbancó muy pronto a una libertad que, sin ser contradictoria con ésta, es completamente de otra índole, a saber, la que es propia de la acción y del hablar en tanto que acción (Arendt, 1997:28).

Previo al diálogo debe existir un reconocimiento de las partes implicadas en el mismo. Puesto que el derecho a expresarse, requiere un proceso de formación: no se trata de opinar porque se puede hacerlo o de hablar porque es posible u obligado, es necesario que exista un qué decir, así como un para qué y cómo referirlo; lo cual, a su vez, demanda una recepción solícita. Por lo tanto, también hay que prepararse para la escucha atenta, so pena de convertir el derecho a decir en la

¹⁷ Tras proponer algunas expresiones para considerar una noción más amplia de ciudadanía me he decantado por el concepto *acuerpado*, toda vez que éste supone, en los términos de esta investigación, una disposición previa para hacer carne-incorporar-incardinar la vivencia de la ciudadanía. Durante esas búsquedas de una palabra que adjetive (y describa) al concepto ciudadanía, con el fin de plantear una ciudadanía que se ejerza por convicción, consciente y voluntariamente, empleé la expresión “ciudadanía incorporada”, pero creo que el alcance de dicha frase no es suficiente y que puede dar lugar a ambigüedades. Otra propuesta, es la que me sugirió José Luis Martínez Suárez: “ciudadanía perseverante”, en tanto que se trataría de un ejercicio ciudadano que se mantiene a pesar de toda la adversidad, contradicción y paradojas irresueltas que implica ser ciudadano en un país como el nuestro (corrupto, violentado, secuestrado por la inseguridad, estado de derecho fallido) como ya se había adelantado en la nota número 4.

imposibilidad de ser atendido, entendido y respondido, y el de escuchar, a un mutismo ensordecedor (vélgase el oxímoron).

Tales condiciones para el contacto (hablar/escuchar) tienen una larga tradición; Arendt refiere que esta acotación respecto al sobre qué, cómo y cuándo hablar surgió ya durante la Edad Media y conserva su vigencia hasta nuestro tiempo, cito en extenso:

Sin embargo, lo decisivo entonces, como hoy, no es de ninguna manera que cada cual pudiera decir lo que quiera, o que cada hombre tenga el derecho inherente a expresarse tal como sea. Aquí de lo que se trata más bien es de darse cuenta de que nadie comprende adecuadamente por sí mismo y sin sus iguales lo que es objetivo en su plena realidad porque se le muestra y manifiesta siempre en una perspectiva que se ajusta a su posición en el mundo y le es inherente. Sólo puede ver y experimentar el mundo tal como éste es “realmente” al entenderlo como algo que es común a muchos, que yace entre ellos, que los separa y los une, que se muestra distinto a cada uno de ellos y que, por este motivo, únicamente es comprensible en la medida en que muchos, hablando entre sí sobre él, intercambian sus perspectivas. *Solamente en la libertad del conversar surge en su objetividad visible desde todos lados el mundo del que se habla.* (Arendt, 1997:78; subrayado propio).

De este modo, devenir ciudadano no es únicamente un proceso de construcción (o de deconstrucción) racional, es también un recorrido afectivo en donde tiene cabida la pena, la tristeza, la rabia, pero también la alegría, el asombro y la felicidad. En este sentido, la ciudadanía no solamente es un ser, hacer y decir que acontece fuera del cuerpo del sujeto que accede a la ciudadanía, sino que es un ser-hacer-decir que se siente corporalmente; la ciudadanía como devenir se encarna en los sujetos a través de actos repetitivos (performativos):

La categoría de “ciudadano” lleva implícitas dos dimensiones, una de identidad y pertenencia el ser ciudadano, que puede calificarse como pasiva, pues es independiente de la voluntad del sujeto; se es ciudadano por nacionalidad y mayoría de edad, condiciones que otorgan una serie de derechos y

obligaciones. La segunda dimensión, el hacer ciudadano, es un marco de acción que da identidad al ciudadano, es una condición dinámica e implica el compromiso, la responsabilidad y la intención de ejercer los derechos que el ser ciudadano otorga (Corona y de la Peza, 2001:95).

¿Cómo construyo mi ciudadanía?, se pregunta Etchegoyen, y el mismo autor responde:

Dando testimonio histórico de ella, a través de mi compromiso y de mi lucha junto a mis compañeros. Diciendo mi discurso, pero no sólo diciéndolo; *encarnándolo* en la lucha, que implica riesgos asumidos libremente (Etchegoyen, 2006:145; subrayado propio).

Quiere decir que no habría conformación de sujeto ciudadano ni vivencia de ciudadanía si ésta no pasa por la experiencia corporal. Ser ciudadano es ser cuerpo con el otro (aspecto que se abordará en un siguiente apartado): corporeizarse e incorporarse. Hacer cuerpo mediante el contacto en un gesto constante de construcción de ciudadanía. Así, el proceso de construcción de la ciudadanía se comprende entonces como permanente devenir.

Pero un devenir que no es una línea recta; admite fracasos y retrocesos (Etchegoyen, 2006:147). Un devenir cosenoidal, de ascensos y descensos, en espiral, que abarca e incluye, que aproxima, centra y descentra, moviliza y transforma, pero sin despojar al sujeto de sí mismo: lo enriquece. Al respecto, Davis afirma que Perlongher considera que el devenir no es transformarse en otro, sino entrar en alianza (aberrante), en contagio con el (lo) diferente. El devenir no va de un punto a otro, sino que entra en el 'entre' del medio, es ese 'entre' (Davis, 2012:6).

Ser ciudadano implicaría convertir el propio cuerpo en puente, bisagra, puerta, enlace entre unas y otros; y al mismo tiempo ser un cuerpo en continua conformación, que integra afectos, donde fluyen emociones, gestos y acciones: gritos, enojos, risas, llantos, reclamos, saltos de júbilo, abrazos que gestionados de manera personal y colectiva citan y convocan a las personas para defender los derechos humanos; emplazan y ocupan los espacios públicos y privados, desbordan

aulas y plazas, hacen teoría y activismo en la universidad; sujetos-cuerpos que en contigüidad transforman y se transforman. Devienen. El “ser más” resume la idea de ciudadanía como devenir, como proceso o “duración”; como concepto-relación histórico, y no como sustancia acabada (Etchegoyen, 2006:145).

Pero sobre todo, la ciudadanía consiste en llegar a ser conscientes de la existencia de un derecho a tener derechos¹⁸, afirma Arendt (1998:247). ¿Dónde se formula esta conciencia del derecho a tener derecho? ¿Cómo se lleva a efecto este derecho a los derechos? ¿Quién otorga y quiénes reciben este derecho a tener derechos? ¿Puede la escuela como institución contribuir a la construcción del acceso y vivencia de este derecho a tener derechos?

Hay que considerar que la escuela no es solamente un lugar dedicado a transferir conocimientos al estudiantado; en la cotidianeidad se intercambian y negocian saberes que escapan a la institución educativa; así como emociones y afectos, corporalidades y puntos de vista, creencias y prácticas en general que constituyen múltiples lecturas de la realidad que inciden en la manera en como los estudiantes son percibidos y en la forma en la cual sus cuerpos e incluso el de los docentes son leídos en el contexto escolar. La interacción entre unos y otros exige reconocer a los estudiantes como sujetos ciudadanos, sujetos con humanidad, sujetos con el derecho a tener derechos¹⁹.

¹⁸ El factor decisivo es que estos derechos y la dignidad humana que confieren tendrían que seguir siendo válidos aunque sólo existiera un ser humano en la Tierra; son independientes de la pluralidad humana y han de seguir siendo válidos aunque el correspondiente ser humano sea expulsado de la comunidad humana (Arendt, 1998:248).

¹⁹ Arendt agrega que esta nueva situación, en la que la “Humanidad” ha asumido efectivamente el papel atribuido antaño a la Naturaleza o a la Historia, significa en este contexto que *el derecho a tener derechos* o el derecho de cada individuo a pertenecer a la Humanidad tendría que ser garantizado por la misma Humanidad (Arendt, 1998:248-249; subrayado propio).

En el aula se conforman lo que Mary Louise Pratt denomina “zonas de contacto”, espacios sociales donde las culturas se encuentran, colisionan y forcejean unas con las otras (Pratt, 1999:519). Al respecto, Nash señala:

Al entender que las zonas de contacto incluyen una relación dinámica de continuidad/ruptura entre el pasado y el presente en un intercambio intercultural. Concebimos el espacio social como espacios de múltiples características, de permeabilidad o de exclusión, de encuentro, de acomodo, de confrontación o de resistencia, de aceptación cultural o de rechazo, confrontamos las dinámicas conducentes a la creación de identidades urbanas plurales, locales o globales (Nash, 2001:2).

Dialogar y reconocer la diversidad, en este sentido, implica admitir la presencia de filtros bilingües y multilingües para la traducción intercultural, esto es, el reconocimiento de una frontera semiótica (Lotman, 1996) porosa, penetrable, traducible; puesto que lo cultural pasa por la traducción de lenguajes, o de textos, para la alteridad, el otro, lo ajeno para ser integrado desde una lógica textual para evitar la violencia física o simbólica. Encontrarse supondría, pues, re/conocerse cognitiva, afectiva y corporalmente. *Contagiarse*.

El contacto deviene conocimiento del propio cuerpo, del sujeto en su corporalidad y su subjetividad; pero también resulta un saber sobre el otro y la realidad en la que se re/encuentran. Una comunión en la que los cuerpos en contacto se procuran y cuidan y pueden dar cuenta (responsable) uno del otro. El contacto previene contra el descuido, la irresponsabilidad, el abandono:

La ciudadanía, como construcción histórica compleja y multifacética, implica sujetos y grupos con capacidad de acción responsable, autónoma y solidaria, tanto en el espacio público como en privado. Desde allí podemos preguntarnos acerca del espacio social en que se realiza el ejercicio ciudadano (Castro *et al.*, 2014:33).

En el caso de México, ¿cuál es la naturaleza de este espacio-lugar²⁰ donde se produce o se desea se lleve a cabo la ciudadanía? ¿Cuáles son las condiciones estructurales en las que se ejerce la ciudadanía? ¿Cómo asumen y viven su condición ciudadana los sujetos asediados por la violencia, la pobreza, el desempleo, los desplazamientos, la carencia de acceso a los servicios básicos, el analfabetismo y el caciquismo? ¿Cómo y dónde se conforman “zonas de contacto” bajo condiciones precarias?

La conformación de “zonas de contacto” no es privativa del espacio escolar, puesto que la escuela no es de ningún modo la única institución moderna cuya finalidad primaria es modelar la visión de la realidad en el hombre, afirma Illich (1974:67), aunque sí resulta ser una de las más importantes y de las primeras entidades a las que los sujetos acceden y entran en *contagio* con los demás (y también donde pueden aprender a resistir). En este sentido, Lozano afirma:

Imaginar la experiencia del *contagio* como experiencia pedagógica, me ayudó a repensar también la noción de *contacto*. Si, siguiendo las definiciones enciclopédicas, el contagio se produce de forma mediada, es decir, al menos entre dos agentes, parecía claro que el tipo de pedagogía que estábamos proponiendo era una pedagogía de “contagio por contacto”: esto es, a través del contacto entre todos aquellos que conformamos las escenas pedagógicas (Lozano, 2014:25; resaltado propio).

Desde esta perspectiva, la conformación de ciudadanía desde y en el salón de clases acontecería a través de “zona de contacto” (deseables, deseantes) entre los estudiantes, pero también entre los docentes, estudiantado y profesorado, para posibilitar el contagio mediante formas colectivas de organización, cooperación, responsabilidad, cuidado, trabajo, recreo, aprendizaje, entre otras; esto es, el aula sería un zona de permanencia temporal segura, un lugar en el que se desea (anhela)

²⁰ Por lugar me refiero a las situaciones materiales concretas –la realidad geográfica de nuestras relaciones sociales– que, a su vez, interactúan en formas espaciales, entendidas éstas como las significaciones discursivas y afectivas: “las estructuras de sentimiento” (López, 2012:55).

permanecer, se añora habitar. El deseo no es una propiedad de los sujetos ni una capacidad de las instituciones o los medios, afirman Parrini y Brito, es, ante todo, un espacio de exploraciones y búsqueda diversas, desde las más disidentes hasta las convencionales (Parrini y Brito, 2014:77).

Reconocer el lugar del cuerpo en la conformación de una ciudadanía que persevera, a pesar de circunstancias adversas, implica permitir el acceso del deseo, dar lugar a las emociones. Conformar (conformarse) un sujeto que *encuerpa* su resistencia para reaccionar ante los órdenes culturales que nos oprimen, que nos dejan fuera del ejercicio de los derechos humanos y de las obligaciones con el otro; permitir la emergencia de una voz que va contra todos los silencios impuestos; una incorporación del deseo que también colectiviza, construye, crea alianzas, humaniza. El deseo es un proceso, afirma Muñoz (2011:8). Y agrega: un proceso que desarrolla un campo de inmanencia; un campo no preexistente, hay que construirlo mediante la emisión de partículas y la conjugación de flujos (Muñoz, 2011:8). Por ello repito con Perlongher:

No queremos que nos persigan, ni que nos prendan, ni que nos discriminen, ni que nos maten, ni que nos curen, ni que nos analicen, ni que nos expliquen, ni que nos toleren, ni que nos comprendan: lo que queremos es que nos *deseen* (Perlongher, 2008:34; resaltado propio).

Esto es, considerar el deseo como un derecho para la constitución y ejercicio de la ciudadanía. Por eso el deseo es una política. Una política que se nos puede imponer según un principio trascendente que define lo deseable, o un proceso de conocimiento, de experimentación, que producirá algo nuevo y valioso, algo digno (Muñoz, 2011:13).

El deseo supone desestabilizar las razones, las emociones, las distintas articulaciones de una ciudadanía para un sujeto a quien se le niega (el reconocimiento de) su cuerpo. Desear supone pasar de la corrección y de las buenas maneras a la insurrección de gestos y acciones impertinentes;

ir de un deseo normativo y normalizado a uno desestabilizador y a-normal. Como ejemplo, está la figura de la loca, propuesta por Perlongher y recuperado por Davis:

La loca constituye *un cuerpo expulsado y perseguido, un abyecto que amenaza o perturba*, en su imposible ajuste a los moldes disciplinarios de la normalidad heterosexual, la forzada estabilidad de la norma straight en su gestión sexo-política de los cuerpos. La loca “*transita en el límite, en una línea de exterminio*”: allí donde el desafío de ciertos cuerpos se verifica alrededor de una eliminación posible o deseada” (Davis, 2012:1; subrayado propio).

Y “la loca” de Perlongher es también el pobre, la indígena, los sujetos con prácticas de género, sexuales y afectivas diferentes a las tradicionales (heterosexualidad y homosexualidad hegemónicas), las personas desplazadas y en tránsito, los hombres de color y las mujeres que no caben en los cánones de belleza deseable; es el cuerpo de los enfermos sin atención médica, el de la niñez sin acceso a la educación, el de las personas envejecidas que viven solitarias o el de quienes mendigan por las calles. Cuerpos expulsados y perseguidos son los de quienes no pueden alzar su voz ni manifestar su malestar, y quienes viven distintas opresiones cada día. Maniatados y amordazados, metafórica o físicamente.

Respecto a la portación de un cuerpo no normalizado o por el hecho de realizar prácticas “desviadas”, el cuerpo del sujeto ciudadano es muchas veces recluso o apartado de la escena pública, se le confina a donde su existencia (presencia) no perturbe a nadie, se le “encloseta”. Sedgwick afirma que el clóset es la estructura que representa la opresión gay en este siglo (1990:96); un espacio que asfixia y paradójicamente (a veces, también) expulsa. Y cabría preguntarse qué otras geografías de opresión enfrentamos, no solamente aquellas debido al ejercicio de prácticas afectivas, sexuales y de género diferentes a la heterosexual y homosexual *normalizadas*, sino por el simple hecho de tener un cuerpo (a-normal), existir y disentir de *aquello* que se nos ha impuesto como lo normal.

La in/capacidad de hacernos presente y de alzar la voz, la de *significar* (y manifestarnos corporalmente (que puede ser leído como una incomodidad, debido a que la socialización de las manifestaciones corporales se hace bajo los auspicios de la represión, de un borramiento del cuerpo, del distanciamiento, refiere Le Breton, 2002:122) e incluso el *desdibujamiento* del sujeto material, tiene que ver con formas de opresión (algunas no tan sutiles) que nos confinan a guetos definidos, pero también al silencio de nuestro cuerpo, a la oquedad de nuestra voz, a un encierro exterior (vélgase el oxímoron). Al respecto, Gimeno señala que:

A pesar de que a toda persona se le reconoce formalmente la condición de ciudadano, a la vista de lo que nos presenta la realidad, a muchos de ellos no se les permite ejercerla, no la disfrutan en el grado de plenitud con el que podría hacerlo o no están capacitados para beneficiarse de los que ampara. Y lo que es peor: muchos no valoran su significado ni son conscientes de su privación (Gimeno, 2003:20).

Ello supone la necesidad de *acuerpar* la condición del sujeto de la ciudadanía. Una ciudadanía de la perseverancia, activa, *acuerpada*: la propia de un sujeto ciudadano con cuerpo, voz, color de piel, una lengua, amén de un sexo y un género, una edad, una historia, una experiencia. Una ciudadanía *acuerpada* es aquella en la que los sujetos han materializado (incorporado, hecho parte de sí) el ejercicio de sus derechos y obligaciones mediante la recuperación y uso de la voz y de la toma de la palabra, así como a través de sus prácticas corporales. El estatus se hace vida: derecho a ser mirado, derecho a ser escuchado, derecho a ser representado con dignidad, derecho a ser deseado, un conjunto de prerrogativas que describo a continuación.

Mirar es un hecho social y en consecuencia situado, por lo tanto, es necesario ser consciente de que la perspectiva desde la cual se lleve a cabo la mirada, revelará u ocultará ciertas realidades. Mirar más allá o más acá de lo visible (en términos de visualidad) exige descentralizar la mirada y tornarla periférica, panorámica, abarcadora; supone desviar el ángulo de visión para reflejarla-

refractarla-difractarla y producir otras (nuevas) visiones, porque en torno a la linealidad (con la que se propaga la luz) se quedan (invisibles) muchas realidades que la línea recta no roza y en consecuencia, no se ven. Redirigir esa mirada, presume también mover de lugar al sujeto vidente.

Se observa para re/conocer:

Difractar el conocimiento implica una forma de *mirar diferente* y una responsabilidad política por el conocimiento producido, reconociendo los límites y las contradicciones de esas múltiples miradas. Por ello, los conocimientos situados van a apelar a la generación de un conocimiento crítico que, a partir de conexiones parciales, tenga efectos en la construcción de mundos menos organizados en torno a ejes de dominación (Gandarias y García, 2014: 101).

Fomentar el gesto de mirar de otras maneras, conllevaba descubrir y reconocer otras maneras de sentir, conocer, movilizar lo que se aprende, gestionar los deseos; posibilita descubrir nuevos caminos hacia el reconocimiento propio y el reconocimiento de los demás como sujetos con cuerpos y que tienen derecho a mirar y ser mirados. En este sentido, Sontag señala: pues al otro, incluso cuando no es un enemigo, se le tiene por alguien que ha de ser visto, no alguien (como nosotros) que también ve (Sontag, 2004:86). Refiere Fulchiron recuperando de Audre Lorde:

Atrevernos a mirarnos a los ojos desde nuestras diferencias, confrontarlas y atravesarlas a través del diálogo no-dominante entre mujeres nos procura la energía vital y la fuerza colectiva para transformar lo que sea, hasta lo que creíamos imposible cambiar (Fulchiron, 2014:144).

Mirar como acción transformadora y reparadora implica reconocer la existencia de un derecho e historizar sobre la negación del mismo a ciertos sujetos. Martínez Luna señala:

Nicholas Mirzoeff propone el “derecho a mirar” como punto de partida para una “contrahistoria de la visualidad”, basada en las formas de oposición a esa alianza entre visualidad y poder. Frente a ella, el derecho a mirar implica una mirada relacional, igualitaria y recíproca (Martínez, 2012:20).

De modo que ese gesto natural de mirar (que decide qué ve, qué obvia y qué no observa) es un acto político que puede empoderar al sujeto, además de contribuir a la construcción y acceso de una ciudadanía *acuerpada*.

Por otra parte, existe el reclamo al reconocimiento del derecho a ser escuchado. Porque existe una clara distinción entre oír y escuchar. Oír es la operación física-fisiológica de captar el sonido a través del oído. En cambio, al escuchar las palabras de los que nos hablen entramos en una realidad hasta ahora escondida. ¿Pero quiénes y cuáles son estos interlocutores? (Lenkersdorf, 2008:8). Responder estas preguntas (o intentar hacerlo) nos fuerza a reflexionar no solamente sobre el lugar desde el cual se emite la voz, sino también, sobre desde el cual y para qué se escucha: ¿Qué puede la escucha? El escuchar revela realidades jamás percibidas y nos traslada del *yo* hacia el *nosotros*. Nos transforma de modos ni soñados (Lenkersdorf, 2008:19).

Prepararse para la escucha supone la disposición para atender y (tratar de) entender al otro; implica salir al encuentro de quien tiene deseo o necesidad de hablar. Se habla para dar a conocer una idea, una emoción, compartir un conocimiento, consultar una inquietud; se requiere ser escuchado, también, para establecer un diálogo y posibilitar formas de alianza, encuentros, acciones, narrar una herida, buscar un consuelo. La experiencia feminista, a partir de la escucha, ha posibilitado otras maneras de construir (deconstruir) el conocimiento:

La construcción dialógica y descolonial del conocimiento conllevó el apasionado deseo de escuchar y comprender los procesos de vida de mujeres cuyas cosmovisiones y códigos culturales son distintos a nuestros marcos interpretativos. Más aún, significó dar legitimidad y validez a formas de ver el mundo consideradas como secundarias o sin importancia por la visión hegemónica androcéntrica y racista de la modernidad occidental, y ponerlas a dialogar (Fulchiron, 2014:132).

Y como señala Lenkersdorf: el escuchar, pues, nos abre las puertas para entrar en otra cultura (2008:25). Y de algún modo, ingresar en el espacio-lugar, la emotividad, el pensamiento y en el deseo del otro. Esta disposición para escuchar y ser escuchado exige un aprendizaje que necesariamente pasa por la valoración del propio sujeto, con la finalidad de que realice el mismo gesto de reconocimiento de y con los demás. Aprender a escuchar implica instruirse en la espera y el conocimiento. Una *domesticación*,²¹ entendida ésta en el sentido de prepararse para la escucha como para un ritual. Un encuentro entre sujetos iguales en dignidad y diferentes en la materialidad que los torna e identifica como cuerpos. De modo que la escucha devenga un derecho y no una casualidad: el escuchar conduce al diálogo por el cual se emparejan los dialogantes, quiere decir, rigen relaciones de una democracia de iguales y participativa (Lenkersdorf, 2008:27).

La conformación de este emparejamiento entre iguales/desiguales está relacionada con las formas de representación y asunción del otro que hacemos cotidianamente. Pues no todas las representaciones son valoradas ni requeridas (atendidas) ni escuchadas (entendidas) ni deseadas (reconocidas) de la misma manera. Representar supone el riesgo de proyectar en el otro aquello que deseo ver, escuchar, atender y comprender, de modo que el otro se diluya en la autorepresentación.

²¹ El zorro se calló y miró un buen rato al principito: —Por favor... *domésticame* —le dijo. —Bien quisiera —le respondió el principito pero no tengo mucho tiempo. He de buscar amigos y conocer muchas cosas. —*Sólo se conocen bien las cosas que se domestican* —dijo el zorro—. Los hombres ya no tienen tiempo de conocer nada. Lo compran todo hecho en las tiendas. Y como no hay tiendas donde vendan amigos, los hombres no tienen ya amigos. ¡Si quieres un amigo, domesticame! — ¿Qué debo hacer? —preguntó el principito. —Debes tener mucha *paciencia* —respondió el zorro—. Te sentarás al principio un poco lejos de mí, así, en el suelo; yo te miraré con el rabillo del ojo y tú no me dirás nada. El lenguaje es fuente de malos entendidos. Pero cada día podrás sentarte un poco más cerca... El principito volvió al día siguiente. —Hubiera sido mejor —dijo el zorro— que vinieras a la misma hora. Si vienes, por ejemplo, a las cuatro de la tarde; desde las tres yo empezaría a ser dichoso. Cuanto más avance la hora, más feliz me sentiré. A las cuatro me sentiré agitado e inquieto, descubriré así lo que vale la felicidad. Pero si tú vienes a cualquier hora, nunca sabré cuándo preparar mi corazón... *Los ritos son necesarios*. (De Saint Exupéry, 2003:32; resaltado propio).

En el caso de reclamar el derecho a ser representado con dignidad, de hablar en nombre del otro sin disminuirlo, así como en la construcción de otros conocimientos conviene mantenerse alerta para no desmerecer la integridad de lo representado-reconocido:

Quizá por ello deberíamos reconocer que cuando producimos conocimientos, siempre estamos “representando” realidades y sujetos. Por lo tanto, tenemos que hacernos cargo de lo que implica *representar*, asumir las *responsabilidades* que comporta, en lugar de atrincherarnos en la negación de esta práctica. No se trata de volver a hablar en nombre de otras y ningunear así a las subjetividades y colectividades minorizadas, sino de *reconocer* que cuando asumimos el rol de altavoces de las palabras de los sujetos con los que investigamos, no estamos exentas de modificar su mensaje (Biglia, 2014:32-33; resaltado propio).

Por ello, la representación debe dar cabida a la voz (la palabra) y a la escucha de quienes por determinadas circunstancias no pueden hacerlo por sí mismos. Lo representado debe tener voz y escucha propias. Esto demanda estar atentos a lo que se dice y oye: el escuchar va más allá del prestar atención a lo que se oye (Lenkersdorf, 2008:29). Del mismo modo, que desatender supone una imposibilidad de la escucha, un no reconocimiento: El no querer escuchar equivale al rechazo del *nosotros* (Lenkersdorf, 2008:38).

¿Qué tipo de representaciones son las que queremos construir en aras de un acceso y vivencia de una ciudadanía hecha carne? ¿De qué voz y escucha están dotados esos sujetos representados? ¿Cuáles son los alcances y los límites de una representación? ¿Quién puede hablar y escuchar por quién?²²

²² El escuchar y ser escuchados exige condiciones políticas que excluyen la particularidad de una sociedad estratificada entre los de arriba y los de abajo. Donde ésta existe, el escuchar encuentra obstáculos. Asimismo, es el distintivo del concepto del *nosotros* lo que modifica el escuchar y sus implicaciones. (Lenkersdorf, 2008:30; 38; resaltado propio).

Spivak, se pregunta si el subalterno puede hablar, es decir, si la representación de un sujeto a partir de la subalternidad puede, a su vez, estar dotado de voz y de reconocimiento como sujeto con dignidad o si el lugar en el cual está o ha sido situado le despoja del derecho a tener derechos. La autora responde, que en el caso del sujeto mujeres: El subalterno como femenino no puede ser escuchado o leído (2009:361). Esta afirmación plantea entonces la posibilidad de que exista una representación que dé voz, escucha y atención a quienes no pueden representarse por sí mismos o mismas.

Al respecto, Asensi (2009), crítico de la obra de Spivak, responde: Si el subalterno no puede hablar, y el intelectual no lo representa, entonces estamos abocados al silencio más absoluto (2009:22). Esto es, algunas veces, ante la ausencia de reconocimiento propio o de una colectividad existe la necesidad de ser representado por otro. Pero ¿qué tipo de otro? ¿Quién puede representar a quién y de qué manera? La representación dará cuenta del tipo de subalternidad que se está construyendo, lo cual exige una representación crítica que dote de dignidad al subalterno (que no ha elegido estar en esa posición subordinada ni desprovista de derechos). En este sentido, Asensi refiere:

Propongo que veamos el subalterno no como un sujeto soberano que ocupa activamente un lugar delimitado, tampoco como un sujeto subordinado que es la consecuencia de los efectos dispersos de múltiples determinaciones externas, sino como un agente de construcción de una identidad que participa, bajo determinadas condiciones dentro del campo de las relaciones de poder, en la organización de su posicionalidad y subjetividad múltiples (Asensi, 2009:26).

Dotar de agencia al sujeto subalterno ya presupone un reconocimiento de su dignidad y capacidad para reaccionar y movilizarse en aras de resistir y superar su condición de subalterno. Otra es si lo consigue. Recupero lo observado en el aula: en principio, el estudiantado se encuentra en una posición de desventaja frente al profesorado y el resto del mundo adulto de la institución escolar;

aunque en el discurso se diga y promueva la existencia de una igualdad entre unos y otros, en la práctica las posiciones de poder que ocupa cada quien son altamente visibles, debido, precisamente al ejercicio del poder que se lleva a cabo de diversas maneras sobre todo, hacia las y los estudiantes.

Me pregunto: ¿qué representaciones de alumno y alumna se conforman en el espacio escolar? ¿Qué formas de subordinación se articulan dentro del salón de clases? ¿Quién representa a quién y de qué manera en la escuela? ¿Cómo se generan formas de resistencia al lugar de subordinación en el que se coloca a la mayoría del alumnado? ¿Quiénes resisten a qué y mediante qué estrategias? Puesto que considero que en el aula y en la escuela, los “sujetos subalternos” tienen múltiples capacidades para resistir su condición (no elegida ni deseada) y reconstruir redes de acción en las cuales modifican las posiciones a las cuales son remitidos, a la vez que negocian y crean alianzas, intereses, afectos, metas, performances, es decir, transforman sus subjetividades. Esta presuposición es contraria a la afirmación de Asensi (2009):

Los subalternos se caracterizan en muchos casos no solo por no tener una posición desde la que enunciar un discurso que cale en el universo y espacios sociales, sino por no tener una conciencia desarrollada más allá de lo que supone la preocupación por sobrevivir (:37).

Ya Freire ha referido la importancia de la concientización como una forma de liberar al sujeto oprimido, conciencia que en palabras de Anzaldúa, remite a la conciencia de la *new mestiza* y a la *facultad*: "La facultad" es el término con el que Anzaldúa nombra al estado o hábito de la conciencia que se percata de las realidades más profundas. También define este tipo de conocimiento como "conciencia fronteriza"²³. Esto es, un estado de frontera que des/coloca,

²³ Traducción propia; agradezco a Eliezer Cruz Soto su colaboración en la traducción de las citas referidas en este documento. En el original: "La facultad" is Anzaldúa's term for the state or habit of consciousness that is aware of deeper realities. She also refers to this kind of awareness as "border consciousness". A la noción de "raza cósmica" propuesta por José Vasconcelos para dar cuenta de la Nación mexicana (heroica, viril, invencible, única), Gloria Anzaldúa responde con la afirmación de la existencia de "a new *mestiza* consciousness, una conciencia de mujer. It is

des/centra y des/articula formas de opresión desde la *frontera*²⁴ (que pueden ser interpretadas como estrategias de resistencia), a partir de un profundo sumergimiento en la conciencia que deviene acción.

Crear lo contrario, es decir, que no existe la posibilidad de ser representado con dignidad (que no existe tal derecho) y que la subalternidad es un lugar que no puede ser cuestionado y superado, sí tiñe de desesperanza y frustración cualquier posible acción que realice el subalterno con la finalidad de modificar su posición, pues entonces estaría aceptando que ningún gesto es válido en aras de abandonar el lugar de oprimido o subalternidad en la que he sido colocado. No ver los desplazamientos (o los intentos) que el sujeto realiza para liberarse o no darse cuenta de ellos no significa que éste no haga nada al respecto.

Considero que la condición de subalterno es incognoscible en tanto que la subalternidad a veces no es reconocida por quien se encuentra en esa posición (el subalterno es un no-identificable). Por ello, es que la educación a través de una pedagogía “torcida” con respecto al papel que suele desempeñar comúnmente como he abordado en otros momentos, tendría que centrar su atención en el sujeto colocado en una “encrucijada” (*The Crossroads* en palabras de Anzaldúa) y acompañarlo en su proceso de empoderamiento con el objetivo de despertar en él “la conciencia”, de modo que el sujeto concientizado experimente una suerte de *anagnórisis*²⁵ mediante la cual el

a consciousness of the Borderlands” (1999:99). Y agrega: The mestiza’s dual or multiple personality is plagued by psychic restlessness (1999:100). Véase también “La facultad” (Book Drum, 2015).

²⁴For Anzaldúa, a “borderland” is that ambiguous emotional space created by the existence of unnatural boundaries (Book Drum, 2015).

²⁵ Proceso retórico que conduce a un momento en que la repentina recepción de información origina el súbito reconocimiento de un personaje, de un objeto o de un hecho, por parte de otro personaje, o por parte del público. El reconocimiento provoca un cambio en el curso de la acción (Beristáin, 1996:51,52). Ejemplos de anagnórisis son cuando Argos reconoce a Odiseo que se acerca al palacio bajo la apariencia de un mendigo, así como también, cuando Euriclea, la esclava y nodriza, lo reconoce al ver la cicatriz que éste porta en la rodilla.

sujeto descubre por sí mismo lo que antes le era incognoscible. Y que este reconocimiento de sí y de su situación lo dote de agencia para modificar su estado: lo libere o contribuya a ello.

La posibilidad de que los sujetos subalternos (sin palabra, sin ser escuchados aunque se les vea y oiga) que habitan el salón de clases subviertan su estado de subordinación a uno de presencia (toma de la palabra, preparación para la escucha) y reconocimiento, en consecuencia, de asunción de derecho a tener derechos, de acceder y ejercer la ciudadanía, también pasa por la articulación del deseo. En este sentido, Guattari y Rolnik refieren: expresar el deseo bajo una forma de lenguaje político común. ¿Cómo pensar esa diferencia? ¿Qué consecuencias políticas extraer de ellas? (Guattari y Rolnik, 2006:82). Y agrego: ¿Cómo politizar el deseo en y desde el salón de clases? ¿Es posible? ¿Quién da cuenta del deseo en el aula?

Pensar el deseo (ora como movimiento afectivo hacia algo que se apetece, ora como impulso), darle cabida en las dinámicas presentes en el aula, nombrarlo como tal, exige reaprender los distintos significados que tiene y aprender las posibilidades que el mismo puede activar en torno a los aprendizajes y vivencias del día a día de las y los estudiantes. El deseo está asociado con la necesidad de tener y tomar algo o a alguien, la urgencia de poseer esto o aquello, la ansiedad por imponerse sobre un objeto o una persona o un grupo. De modo que, sólo de manera circunstancial o colateral, se asume que el deseo es un movimiento afectivo. El deseo, por lo tanto, es el anhelo de cumplir una voluntad o saciar un gusto, refiere la RAE.

Tal satisfacción está asociada a un sujeto, objeto o situación que dotará de plenitud a quien los consiga. Pero, ¿qué es posible desear? ¿Qué se desea cuando se desea? Guattari afirma que lo que la gente quiere, en el fondo, es una sociedad igualitaria, una sociedad donde no haya ni opresores ni oprimidos, una sociedad donde el deseo se convierta en poder (Guattari y Rolnik, 2006:95).

La realización de tal anhelo (deseo) conduciría a una liberación de los sujetos y sus subjetividades sin distingo de las marcas constitutivas de las mismas, antes bien, precisamente por la existencia visible de esas variables: nuestra lucha no se refiere sólo a los homosexuales, a los maricas, a las lesbianas. Nuestra lucha se extiende a toda la sociedad, en la medida en que queremos libertad sexual, queremos una sexualidad sin rótulos (Guattari y Rolnik, 2006:95). Y esta disputa sería extensiva al campo de los afectos, el género, la clase social, entre otras.

El deseo atraviesa el campo social, tanto en prácticas inmediatas como en proyectos más ambiciosos, señalan Guattari y Rolnik (2006:255). Y aportan una definición de lo que entienden por deseo: propondría denominar *deseo* a todas las formas de *voluntad de vivir*, de *crear*, de *amar*; a la voluntad de *inventar* otra sociedad, otra *percepción* del mundo, otros *sistemas de valores* (Guattari y Rolnik, 2006:255; subrayado propio). Por ello, el reconocimiento del deseo suscita resquemores en bastantes: ¿cómo nombrarlo? ¿Cómo se hace visible? ¿Cómo se asume y gestiona el deseo? ¿Quién nos enseña a desear? ¿Qué es lo que se desea o debiera desear?

En este sentido, considero que el deseo es una suerte de “conocimiento tácito²⁶”: está presente en el sujeto y con/entre los sujetos, fluye, nos arropa o expulsa y facilita ciertas articulaciones, suscita alianzas, moviliza determinadas respuestas, favorece determinadas reacciones y respuestas; nos desborda. Lo contrario, sería la parálisis, la dificultad para vivir: Imposibilitada la creación de territorios de deseo, la vida se pierde en un callejón sin salida (Guattari y Rolnik, 2006:161).

²⁶ Al respecto, el concepto “conocimiento tácito”, pese a su circulación, también tiene diversas objeciones: Michael Polanyi's notion of tacit knowledge has exerted considerable influence, despite the debatable nature of his evidence (he draws less upon the history or practice of science than upon other social and cultural activities, such as music and sport) and despite his at times unconvincing style of presentation (key definitions are sometimes presented as tautologies) (Olesko, 1993:18).

El conocimiento tácito se refiere a formas de pericia o conocimiento especializado y maneras de comportarse en el mundo que no pueden ser aprendidas por medio de intercambios de información verbal, señala Decenas recuperando a Michael Polanyi (Decenas, 2013:221). Polanyi asegura: *we can know more than we can tell*²⁷. Si conocemos más de lo que podemos decir, quizá también se podría afirmar: deseamos más de lo que podemos decir que deseamos. O sentir más incluso de lo que debemos experimentar o hacerlo condicionado o coaccionado. Pues a pesar de esta condición tácita del deseo, éste no deviene automáticamente en un derecho al deseo (o a ser deseado). Es necesario luchar por el reconocimiento, apropiación y vivencia del derecho a desear. En este sentido refiere Davis, que para Perlongher, la circulación del deseo implicaba un devenir²⁸:

El devenir supone una liberación de los flujos deseantes que escapa a los ordenamientos previstos en las solicitudes de congruencia reclamadas a las identidades y potencia la activación micropolítica de nuevos procesos de subjetivación que fisuran el orden dominante mayoritario (Davis, 2012:6).

De modo que la formulación del derecho al deseo (desear y ser deseado) requiere el reconocimiento del otro como un sujeto en constante fuga; un sujeto "en trance" que se desliza no necesariamente por la línea recta de la normalidad, sino por los entresijos, los dobleces, las interrupciones de una línea curva que se desliza como una suerte de Banda de Moebius²⁹, en la cual se desconoce la trayectoria que un desplazamiento sigue: resulta difícil predecir este comportamiento, tan contrario a la intuición de lo que "debería" suceder.

²⁷ Polanyi, M., (1983) *The Tacti Dimension*, p. 4. Cursivas en el original.

²⁸ Expresión relativa a la economía del deseo. Los flujos de deseo proceden mediante afectos y devenires, con independencia del hecho de que puedan o no ser rebajados a personas, imágenes, identificaciones. De esta suerte, un individuo, antropológicamente etiquetado como masculino, puede estar atravesado por devenires múltiples y aparentemente contradictorios: un devenir femenino que coexiste con un devenir niño, un devenir animal, un devenir invisible, etc. Una lengua dominante (una lengua que opera en un espacio nacional) puede verse localmente arrastrada por un devenir minoritario. Será calificada entonces de lengua menor. Ejemplo: el dialecto alemán de Praga utilizado por Kafka (Guattari y Rolnik, 2006:266-267).

²⁹ Recuperado de <http://www.sitographics.com/conceptos/notas/moebius.html> (2.07.2015).

Un sujeto que *deviene* es localizable en cuanto a su materialidad, pero incierta en tanto la proyección de su deseo. *El deseo es siempre el modo de producción de algo, el deseo es siempre el modo de construcción de algo* (Guattari y Rolnik, 2006:256; cursivas en el original). El sujeto deseante está en proceso de construcción de algo, en cierta disposición para realizar una acción, para intervenir, para transformar/se.

De ahí que la valoración general del deseo esté asociada a cuestiones negativas, no deseables y se apremie su negación, silenciamiento y represión: La concepción dominante de orden social define al deseo de una manera nefasta: un flujo que tiene que ser disciplinado, de modo que pueda instituirse una ley para establecer su control (Guattari y Rolnik, 2006:256). Lo contrario a lo que afirma hooks³⁰: el deseo no es rehacer al Otro a nuestra imagen, sino convertirse en el Otro (1992:22).

¿Cuáles serían los efectos del deseo como un mecanismo de cuestionamiento del orden establecido? ¿Cómo ingresar el deseo al salón de clases, reconocerlo, permitir su fluidez e integrarlo en la construcción del sujeto? ¿El deseo puede empoderar a los sujetos? ¿Qué puede el deseo? En este tenor, hooks refiere:

La posibilidad de que el *deseo* de contacto con el Otro, de una conexión arraigada en el anhelo del placer, funcione o no como una *intervención crítica que desafíe* y subvierta la dominación racista, que invite y *permita la resistencia crítica, es una posibilidad política aún no realizada*. Explorar cómo se expresa, manipula y transforma el deseo del Otro a través de encuentros con la diferencia

³⁰ Gloria Jean Watkins, reconocida como bell hooks, es autora, intelectual y activista feminista estadounidense quien examina las intersecciones de raza, clase y género en el arte, la historia, la sexualidad, los medios de comunicación y el feminismo desde una óptica generalmente postmodernista. Adoptó tempranamente en su carrera el pseudónimo literario de bell hooks, combinando partes de los nombres de su madre y su abuela. Explica la poco convencional falta de mayúsculas como una señal de que lo que vale es "la sustancia de los libros, no quien soy yo". Recuperado de <https://marxists.catbull.com/espanol/tematica/mujer/autores/hooks/index.htm> (20.01.2017).

y lo diferente es un terreno crítico que puede indicar si alguna vez se cumplirán estos anhelos potencialmente revolucionarios (hooks, 1992:18; subrayado propio).

La sugerencia de hooks se sitúa desde una corporalidad *marcada* por el color de la piel, su condición de mujer feminista y tercermundista que habita en los Estados Unidos, pero indagar sobre lo que puede el deseo en términos de re/evolución, bien puede plantearse desde otras variables como las feminidades y las masculinidades, la clase social, las prácticas sexo-afectivas, la etnia, entre otras. El deseo de devorar al otro (contactarlo-integrarlo-acogerlo) puede producir otras narraciones que den cuenta y reconocimiento del dolor y del goce, de la soledad, la incertidumbre, la opresión, la orfandad, la trashumancia, la esperanza.

El reconocimiento, asunción, difusión, ejercicio y defensa de los derechos; los que ya se reconocen legalmente, los que se han conquistado y se reconocen universalmente, pero “vuelos carne” en el cuerpo de los sujetos, dotaría de sentido al ser-estar-sentir-pensar-desear del sujeto consigo y con los demás. El derecho a mirar y ser mirado; el derecho a ser escuchado y respondido; el derecho a ser representado con dignidad y el derecho al deseo (desear y ser deseado), pueden ser incorporados a la experiencia vital de todas y todos en los diferentes ámbitos sociales: empezar desde las familias, promoverlos y vivirlos en el aula, en la plaza, en la escuela, en los lugares de ocio, así como en la lucha, recuperación y defensa del espacio público y reapropiación del espacio privado, esto es, ahí donde haya un sujeto con derecho a tener derechos.

Tales prácticas ciudadanas pueden encarnarse en el ser, hacer, pensar, sentir, decir y desear de los sujetos. La ciudadanía, pues, emerge y se reincorpora al sujeto ciudadano y se realiza ahí donde una persona oprimida por el silencio, la injusticia, las desigualdades, el dolor, las distintas formas de exclusión y marginación, levanta la voz y se manifiesta, se alza. A dicha ciudadanía se accede y ésta se produce en las prácticas de descontentación mediante la cita y el emplazamiento, la

ocupación de los espacios y la manifestación pública de sujetos encorsetados, aprisionados, disminuidos por la violenta fuerza de represión de ciertas reglas sociales, culturales, económicas, raciales, generizadas y sexuales que los cercan y les niegan o limitan la movilidad.

La ciudadanía de la perseverancia (ésta que se mantiene firme pese a toda tentativa de claudicar) no coloca en el centro la racionalidad, sino que la pone en continuidad con los afectos y las emociones, pone en contacto la razón y el cuerpo para provocar otras reacciones. No privilegia el discurso de los hombres, pero tampoco únicamente el de las mujeres; antes bien, dota de voz (las insta a hablar) a las personas. Apuesta por la dignidad de los sujetos despojados de la misma, por su ser humano a través de prácticas de empoderamiento y conformación de personas *alzadas* y *mal habladas*³¹ (porque recuperan su voz y su palabra para cuestionar quién dice qué cosa y para qué) que actúan en colectividad contra los aparatos de poder que les oprimen, conscientes de su corresponsabilidad con el otro.

Gimeno afirma que no es posible la construcción y vivencia de la ciudadanía si ésta no se conforma (una forma de vida) en relación con el sujeto y con los demás en la demanda y lucha por conquistar y ejercer ciertos valores que tienen que ser comunes a la colectividad:

La ciudadanía es un concepto, un patrón de vida y de conducta, un conjunto de valores, un estatus de la dignidad humana, en suma, que se ha desarrollado históricamente en dos direcciones. Una, ganando en profundidad, adquiriendo cada vez más contenidos. La otra (sobre todo desde la Revolución Francesa), en extensión, admitiendo y reclamando que dichos contenidos dignificantes de las personas se extendiesen y alcanzasen a más individuos y grupos sociales, proponiéndolos

³¹ Anzaldúa (“How to Tame a Wild Tongue” en *Bordelands/La frontera. The New Mestiza*, 1999:75-86) refiere que en algún momento de su existencia le fue exigido “domar su lengua”. A partir de esta experiencia la escritora diserta sobre el “hablar mal”, el “mal decir” del sujeto chicano; situación que también vale para otros tipos de sujetos, en concreto, aquéllos que se re/apropian la lengua y la producen a su manera. En este sentido, es que se entiende que un sujeto que levanta la (su) voz se convierte en una persona alzada y mal hablada.

como derechos individuales universales. Es decir, que la ciudadanía lleva implícita moralmente la idea de igualdad y, por lo tanto, la reivindicación de justicia (Gimeno, 2003:22).

Entiendo, pues, la ciudadanía como un constante cuidado de sí y del otro. Entendido este cuidado de sí como el arte de la existencia como lo señala Foucault, el cual: constituye no un ejercicio de la soledad, sino una verdadera práctica social (2007:51). Una relación de solidaridad que es a al mismo tiempo un entramado afectivo (encarnado) y político que se teje y renueva conforme a la dinámica que siguen las necesidades de los sujetos ciudadanos. No se trata pues de dejarlo todo e ir en pos de una utopía (o hacia el abismo):

No es que haya que abandonar toda otra forma de ocupación para consagrarse entera y exclusivamente a uno mismo (...). Esta conversión implica un desplazamiento de la mirada (...) y una trayectoria gracias a la cual, escapando a todas las dependencias y a todas las servidumbres, acaba uno por alcanzarse a sí mismo (Foucault, 2007:64).

Pero no para regodearse en uno mismo, sino para que, desembarazado de lo insignificante, el sujeto se ocupe de aquello que les es provechoso (material y espiritualmente) y responda también por el cuidado de los otros a través de múltiples interacciones (sociales, fraternas, afectivas).

En este tenor, la ciudadanía podría *entenderse* como una cartografía en la que es posible *leer* los movimientos, las negociaciones y aún los choques entre unos y otros sin que ello suponga la disminución de su condición de seres humanos, su dignidad de persona. En este “mapa” se reconocería a los cuerpos que habitan o transitan por esa *geografía*. Esto es, la ciudadanía entendida como un proceso que demanda al sujeto el *encuerpamiento* constante y fluido de una serie de derechos, pero sobre todo de acciones corresponsables consigo y con el otro. De alguna manera, ser el guardián del otro.

Sin embargo, no es suficiente esta lectura para interpretar que todos los sujetos (mujeres y hombres) ocupan un lugar dentro de esta cartografía, menos aún, una posición que pudiera considerarse de privilegio o reconocimiento, de dignidad o elegida o deseada. Existe, de algún modo, una ciudadanía dual, *insiders-outsiders*, *incluidos-excluidos*, en el contexto educativo (Monsiváis, 2004:32), pero no es el único lugar donde acontece.

Es precisamente en el espacio del aula en el cual me interesa leer cómo la negociación (negación) de los cuerpos significa a la vez la negociación (y afirmación) de las fronteras. Re/conocer mediante qué prácticas (estrategias) se regula un dentro-fuera, un aquí y un allá, así como las consecuencias de este contacto que deviene des/encuentro.

Por ejemplo, durante mis observaciones registré el hecho recurrente de la “invención” de dos tipos de estudiantes (tanto chicas como chicos) por parte de la docente: los denominados “aplicados” (próximos a la maestra, dedicados a sus deberes, disciplinados en términos de conducta) frente a los “rebeldes” (desordenados, irresponsables, indisciplinados). Sin embargo, no es que las condiciones del aula y su dinámica produjeran a ambos tipos de estudiantes, tanto unos como otros podían comportarse de una u otra manera, sólo que para efectos prácticos (de clasificación, ordenamiento y control) era más sencillo dividirlos en dos grupos y dar a cada cual su merecido. De modo que unos eran premiados (reconocidos) y otros, castigados (señalados como “mal” ejemplo para la comunidad escolar).

McDowell afirma que lo que define el lugar son las prácticas socioespaciales, las relaciones sociales de poder y de exclusión (McDowell, 2000:15). Y el salón de clases es un lugar de cruce, contacto, choque, desencuentros y reencuentros. Es en esta geografía perimetrada por paredes porosas donde los sujetos se juegan su posición social, el dentro/fuera que los re/des/significa como

un tipo de sujeto u otro e incluso como un no-sujeto. Es el salón de clases donde acontecen las *escenas* que pueden ser leídas como pedagógicas, pero sobre todo, *acuerpadas*.

Recuerdo mucho el caso de Ana³² quien muy pronto debió darse cuenta de lo que quien esto escribe hacía en el salón de clases, pues una mañana, tras ocupar la silla que encontré desocupada, que estaba próxima a ella me dijo: “no vaya a escribir en su libretita que estoy loca, porque se la quito, la hago pedacitos y la arrojé por el inodoro” (Nota de diario, viernes 3 de octubre de 2014). Lo que me llamó la atención (y me detuve a observar a la estudiante: menuda, cabello largo despeinado, risueña) fueron la seguridad y la confianza con las cuales se dirigió a mí. Su gesto (el índice señalándome) y sus palabras me hicieron cumplir la orden de inmediato.

¿Qué había observado Ana en mí durante mi estancia en las sesiones anteriores? ¿Cuáles eran las indagaciones que hacía de mí mientras yo observaba al grupo? ¿Cómo fue dotado de cuerpo mi presencia en *su* salón de clases? ¿Qué representaba para ella mi presencia en el aula? En este sentido, afirma Matoso:

Se debe considerar la corporeidad como un territorio escénico, poblado de escenas, personajes y máscaras que responden a la historia personal, familiar y social tanto del alumno como del docente, y que involucra a toda la comunidad educativa. Este proceso requiere un desenmascaramiento progresivo que favorezca el fluir y el circular de otras máscaras: las del deseo, la frustración, las gestualidades estereotipadas, la confusión, el amor al otro, atravesar demonios y mitos para recuperar un cuerpo social vivo en el acto de enseñar y aprender (Matoso, 2007:171).

³² Los nombres de las y los estudiantes han sido cambiados para mantener la confidencialidad y anonimato de quienes participaron en este proyecto.

Por otra parte, Fanon (2009)³³ nos ha advertido de la existencia de un espacio donde los cuerpos no son, la zona del no-ser. Así como la existencia de lugares en los cuales uno deja de ser quien es para ser identificado como otro (reducido, despojado de humanidad y reducido de sus derechos):

Si un negro en una comunidad blanca es considerado nada más que un negro, pierde, junto con su derecho a la igualdad, esa libertad de acción que es específicamente humana; todas sus acciones son ahora explicadas como consecuencias “necesarias” de algunas cualidades “negras”; se ha convertido en un espécimen de una especie animal llamada hombre (Arendt, 1998:251).

En este sentido, quiero conocer si en el aula se establecen esas distinciones espaciales en las que se puede ser o no ser, y quién delimita esas fronteras, si además éstas son fijas o deslizables, quién puede cruzarlas y quién no, qué producen ambas geografías, así como saber a quién conviene que existan estos dos o más escenarios.

Por lo tanto, este ejercicio de inclusión/exclusión también determina el valor que se da a la vida, a las personas, a un grupo en especial, comunica, une, entrecruza, contacta y contagia. Como refiere Monsiváis, la ciudadanía tiene el papel de entretejer lo público y lo privado, lo pasado y lo presente, el *self* y a los otros, en una compleja y siempre cambiante relación (Monsiváis, 2004:33). Por eso me importa conocer a los sujetos que habitan el salón de clases y saber cómo lo ocupan desde su condición sexual, de género, edad, color de piel y sexualidad y también indagar cómo éste también los conforma (¿deforma?) y condiciona; si hay resistencias o no, y cómo se gestiona en general el aula.

³³ Fanon refiere: Aunque me exponga al resentimiento de mis hermanos de color, diré que el negro *no es* un hombre. Hay una zona de no-ser, una región extraordinariamente estéril y árida, una rampa esencialmente despojada, desde la que puede nacer un auténtico surgimiento. El hombre no es solamente posibilidad de recuperación, de negación. El hombre es un *SÍ (sic)* vibrante de armonías cósmicas. Desgarrado, disperso, confundido, condenado a ver disolverse una tras otra las verdades que ha elaborado, tiene que dejar de proyectar sobre el mundo una antinomia que le es coexistente (2009:41; resaltado propio). También es cierto que existen ocasiones en los cuales el pobre, el indígena, la lesbiana, la migrante, el joven no es hombre o no es mujer: no es ser humano.

Por ello, creo con McDowell que descubrir cuál es el papel que desempeñan los lugares comunes relativos al género en la estructuración del pensamiento y del conocimiento mismo contribuiría a replantear la división de los géneros, lo cual supondría la reconstrucción del cuerpo de conocimientos de Occidente (McDowell, 2000:28). A mí me bastaría con re/conocer las dinámicas mediante las cuales los sujetos estudiantes adolescentes se juegan el cuerpo continuamente para defender su lugar (desde el cual son leídos e interpretados) en el entramado social (escolar, en el caso que nos interesa).

Finalmente, refiero que ese lugar que ocupan socialmente los sujetos-cuerpos está muchas veces definido por su pertenencia a un sexo biológico, una clase social, un color de piel, una adscripción genérica y una sexualidad y afectos que se desvelan o se ocultan, algunas veces, de manera consciente, como si de una estrategia se tratara. Así, los individuos, grupos e instituciones con los que nos relacionamos son puntos de referencia en un paisaje sexual que en sí mismo está socialmente constituido (López, 2003:105). Paisaje a una vez racializado, generizado, sexualizado, *incorporado* a un cuerpo.

Si bien la ciudadanía debe ser entendida como un conjunto de derechos de que cada miembro de la sociedad goza por igual (Miller, 2002), ésta no se agota en el acceso al ejercicio de los mismos, porque además de cuestiones de carácter político, civil, social, entre otros, la ciudadanía tiene su punto de partida en el sujeto: en el lugar corporal que (no) ocupa en el espacio público y privado, en la voz que puede alzar o debe callar, en el ejercicio que hace de sus derechos o en el desconocimiento que tiene de los mismos, en lo que conoce e ignora, en lo que moviliza o deja pasar.

Si el concepto de ciudadanía remite a lo público y en consecuencia a lo colectivo, cabe elaborar al cuerpo como un tipo de capital social y preguntarnos ¿cómo el capital social de un

sujeto o de una comunidad interviene y beneficia u obstaculiza la construcción y el acceso a la ciudadanía? ¿El sujeto tiene agencia? Butler refiere que los sujetos se constituyen mediante normas que, en su reiteración, producen y cambian los términos mediante los cuales se reconocen (Butler, 2010:17) o se ignoran. Porque lo que se juega en la esfera social surge, la mayoría de las veces, en el ámbito privado y hasta ese lugar tiene (cada vez mayor) injerencia la mirada pública que administra y juzga.

La ciudadanía exige, además, accionar un conjunto de saberes que confinan, circulan, cuestionan, conforman o desmitifican formas de opresión naturalizadas, asumidas como dadas o inevitables, cuestionar nuestro habitus, que hace que el mundo social nos parezca evidente. Resulta pues, necesario, desfocalizar nuestro “sentido común” y hacernos nuevas preguntas e incluso replantearnos las interrogantes de siempre.

¿Qué necesita un sujeto para construir su acceso y vivencia de la ciudadanía? ¿Qué le estorba mientras se conforma y ejerce como ciudadana y ciudadano? ¿Cómo tendríamos que ver para observar lo que una mirada normalizada no acierta a distinguir? ¿Qué de la cultura atrapa y/o libera en la conformación de la ciudadanía? Butler asegura que “cultura” y “discurso” atrapan al sujeto, pero no lo conforman definitivamente (Butler, 2007:278) ¿En verdad es así? Entonces, ¿cómo se constituye el (un) sujeto? ¿Dónde y a través de qué prácticas, discursos y omisiones se conforma? ¿Cómo se construye el sujeto ciudadano?

1.3. Ciudadanía: un concepto en de/construcción

Con base en lo abordado hasta estas líneas, sabemos que el concepto de ciudadanía es polisémico, que su significado también suele acotarse en el ámbito de lo normativo, pero a nuestro favor está el hecho de que su definición puede cambiar. Su sentido varía no sólo históricamente en forma

diacrónica, sino que, a la vez, en las sociedades modernas de clase adquiere un carácter multiacentual (Etchegoyen, 2006:127):

En 1948 las Naciones Unidas (ONU) proclamaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos, centrada en los derechos civiles y políticos que surgen del principio de libertad y que se conocen como de primera generación. Desde entonces se han elaborado listas de derechos económicos, sociales y culturales, que surgen del principio de igualdad (de segunda generación), y otros de derechos de los pueblos, que a su vez surgen del principio de solidaridad (de tercera generación) (Callejo, 2010:104).

Sin embargo, la evolución que ha sufrido el término ciudadanía no se aparte del ejercicio de un conjunto de normas que regulan las interacciones humanas cotidianas, esto es, que para estar más “protegidos” (custodiados) se apela a la formulación y cumplimiento de nuevas leyes. Por ejemplo, para garantizar los derechos humanos de las mujeres se adoptó la Convención Belem do Pará (1995) y CEDAW (1979) que obliga a los Estados-Parte a adoptar medidas progresivas para:

Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todos los niveles del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo tipo de prácticas que se basen en la premisa de superioridad o inferioridad de cualquiera de los géneros, o de los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitimizan o exacerban la violencia contra la mujer (1995, artículo 8-b; subrayado propio).

Mientras que para velar por el bienestar integral de las mujeres en nuestro país se ha sancionado la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), que atribuye a la Secretaría de Educación Pública y a otras secretarías de estado un conjunto de obligaciones encaminadas a prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres:

Transformar los modelos socioculturales de conducta de mujeres y hombres, incluyendo la formulación de programas y acciones de educación formales y no formales, en todos los niveles educativos y de instrucción, con la finalidad de prevenir, atender y erradicar las conductas estereotipadas que permiten, fomentan y toleran la violencia contra las mujeres (artículo 38-II; subrayado propio).

Así pues, es la diversidad de sentidos que puede adquirir el concepto, una de las razones por la cual la ciudadanía resulta irreducible a una definición única, cerrada e inmóvil; el término es, en todo caso, como los sujetos que pretende incluir en su significado: múltiple, poroso y fluido.

Sin embargo, la dificultad para delimitar el significado de la misma no es pretexto para no trabajar en la conformación de una ciudadanía que considere al sujeto en su complejidad, movilidad y diversidad, a la vez que lo reconozca sujeto de derechos y obligaciones, lo valore como ser humano. Es posible. Así lo plantea Etchegoyen:

La extensión de los derechos a la totalidad de la humanidad, ampliando el concepto de sociedad civil hasta que se anule a sí mismo en el concepto más amplio de sociedad humana, puede contener una extensión del concepto ciudadano al de ciudadano de una sociedad humana. Humanidad coincidiría entonces con ciudadanía (2006:141).

Los hombres y las mujeres como tales pasan al ciudadano remitido a un futuro donde la contradicción encuentra su solución: ciudadano como ser humano (Etchegoyen, 2006:141). Dicho así, la conformación de la ciudadanía se antoja una utopía, un inmaterializable horizonte de expectativas, un puerto que se desplaza. En este sentido, la utopía de la ciudadanía (sujeto pleno de derechos e integrado a la sociedad) pudiera tener un valor normativo importante y vigente hoy en día (Mora y Anaya, 2013:222). Resistir es esperar. En este sentido, Escobar citando a Freire afirma:

De ahí que se vuelva importante, en la práctica del desvelamiento de la realidad social, en el proceso concientizador, que la realidad sea aprehendida no como algo que es, sino como devenir, como algo que está siendo. Pero si está siendo, en el juego de la permanencia y el cambio, y si no es ella el agente de ese juego, es que éste resulta de la práctica de los seres humanos sobre ella (Escobar, 1985:78).

Esto es posible si se consigue politizar a los sujetos para que adquieran o reconquisten su voz y la toma de la palabra, realicen prácticas de construcción de ciudadanía mientras se conforman sujetos en contacto con otros sujetos. Hacerse ciudadano en comunión y siendo corresponsable del otro. Politizarse. Una persona politizada es la que pasó de la percepción de la vida como mero proceso biológico o de sobrevivencia a la percepción de la vida como proceso narrativo, histórico y colectivo (Freire y Betto, 1988:123). Y en consecuencia, atiende y entiende (asume) la vida como un compromiso consigo y con los demás.

Esta politización se construye en diferentes escenarios, pero entendemos que es la institución escolar uno de los espacios idóneos para conformar esta ciudadanía encuerpada en el sujeto ciudadano que persevera en la construcción de espacios y tiempos de encuentro, reconocimiento, diálogo, reflexión y acción; ya que en la escuela coincide una multitud de sujetos, mujeres y hombres, cuyas experiencias tomadas en cuenta e integradas al currículo desvelan seres cuya urgencia (y justo reclamo) es devolverles su condición de ser humanos. Dar cabida al amor:

Cuando entendemos el amor como la voluntad de nutrir nuestro desarrollo espiritual y el de otra persona, se hace evidente que no podemos afirmar que amamos si somos hirientes o abusivos. Amor y abuso no pueden coexistir. El abuso y el descuido son, por definición, los opuestos de nutrición y cuidado (hooks, 2012:266).

Permitir que el amor *aparezca* en el espacio escolar es también favorecer el reconocimiento de la materialidad de las y los estudiantes, favorecer la construcción de escenas en donde es posible la

emergencia sus voces para narrar sus experiencias; escucharles y reconocerles como cuerpos *marcados* por múltiples vivencias; todo ello podría contribuir a la conformación de una ciudadanía sentida y con sentido. Politizar el aula es pues una forma de reconocer a los sujetos que la habitan y restituirles su dignidad humana. Al respecto, Mohanty asegura que:

Esta politización generalmente involucra la “autorización” de las experiencias marginales y la creación de espacios para las múltiples voces de la disidencia en el salón de clase. La autorización de la experiencia es, por tanto, una forma de empoderamiento fundamental para los estudiantes, una forma para que ellos entren al salón de clase como sujetos hablantes (Mohanty, 2008:157).

Empoderar³⁴ a los sujetos implica contribuir a la re/construcción de la subjetividad de las mujeres y de los hombres, mediante la recuperación de la voz y de prácticas emancipadoras y reparadoras, previo reconocimiento de la diversidad y la diferencia que constituye a los sujetos, la conformación y a través de la construcción y consolidación de una ciudadanía incorporada. Pedir lo imposible³⁵.

Mohanty asegura que:

El punto no es simplemente que debemos tener una voz, la cuestión más perentoria se refiere a la clase de voz que llegamos a tener como resultado de nuestra ubicación, tanto en nuestra calidad de individuos como en la de miembros de algún grupo. El punto importante es que la voz sea una voz activa, de oposición y colectiva (2008:168).

Una voz que sea a la vez, muchas voces. Y no sólo un alarido que se extinga en el vacío. Importan las consecuencias de esa voz, el mensaje y lo que entendamos por tal. Por ello vale la pena resistir,

³⁴ Término acuñado en la Conferencia Mundial de las Mujeres en Beijing (Pekín) para referirse al aumento de la participación de las mujeres en los procesos de toma de decisiones y acceso al poder. Es también el proceso en el que los sujetos “supuestamente dependientes”, inferiorizados, discriminados o marginados, como las mujeres, adquieren, desarrollan, acumulan y ejercen habilidades, formas de expresión, destrezas, tecnologías y sabidurías de signo positivo, necesarias para generar o incrementar su autonomía y su independencia [...] supone la modificación de las situaciones genéricas de los sujetos, se encamina hacia la transformación de las condiciones jerárquicas en las relaciones e implican la mejora de la calidad de vida (Abasolo y Montero, 2015:92).

³⁵ Paráfrasis de una de las consignas famosas del Mayo de 1968 francés: “Seamos realistas, pidamos lo imposible”.

continuar, ¿qué es esta investigación sino una suerte de construcción de fe, una fórmula, si cabe, que en su consecución dote a las mujeres y a los hombres de esperanza, de humanidad y en consecuencia, de ciudadanía?

Sin embargo, es preciso tener presente que la vivencia de la ciudadanía es una tarea cotidiana que los sujetos deben realizar constantemente: no es suficiente conocer cuáles son los derechos civiles, políticos, sociales, sexuales, los derechos humanos, en general que se pueden ejercer y las obligaciones que es necesario cumplir; es preciso construir una actitud crítica que posibilite ciertas acciones que demanden a las instituciones la realización de una ciudadanía activa, esto es, significativa (sentida, compartida, reflexionada), *incorporada* en el cuerpo (la subjetividad) de unas y otros, al mismo tiempo que compromete a los sujetos con dichas entidades de poder; esto es, la ciudadanía es un pacto entre desiguales que se reconocen como sujetos con igualdad en derechos y obligaciones, de reconocimiento y autonomía:

La ciudadanía es, ante todo, una condición de los individuos por la cual se les reconoce y garantiza una serie de derechos, en función de los cuales ellos pueden hacer determinadas cosas, impedir que les hagan otras y exigir que se les proporcionen ciertos bienes. Ser ciudadano es disponer de un peculiar estatuto jurídico como persona que adquiere por la pertenencia a una comunidad de base territorial, cultural, legal y política determinada, básicamente la que conforma el Estado. Ese estatuto concede y protege unas prerrogativas amparadas por las leyes. La ciudadanía parte, pues, de una primera condición: se tiene en la práctica en tanto es reconocida como tal; es un derecho de los miembros de la comunidad. En reciprocidad, la condición de ciudadano establece unos deberes para dicha comunidad. El reconocimiento legal de la ciudadanía por parte de un Estado es el primer paso que realmente garantiza el respeto y goce de unos determinados derechos (Gimeno, 2003:13).

Queda mucho por hacer en este sentido, pues en la actualidad hablar de ciudadanía en América Latina es hablar, paradójicamente, de una regresión y de un progreso; en este sentido, señala

Etchegoyen: el retroceso en los derechos (laborales, de consumo, de salud, educación) impuesto por el triunfo del “capitalismo salvaje”, y el avance en luchas populares de nuevas formas, creativas, valientes y profundas (Etchegoyen, 2006:182). De este modo, queda evidenciado que la ciudadanía es una condición vulnerable, huidiza, nunca conquistable del todo por parte de los sujetos. Queda en las propuestas y acciones novedosas, creativas, comprometidas que interpelen a los sujetos para incitarlos a construir una ciudadanía que no se reduzca al cumplimiento de leyes y reglas, sino que vaya más allá del mero ejercicio de las mismas.

Al respecto, revisar (reformular o resignificar) el concepto de ciudadanía es pertinente para reconocer y dotar del derecho a tener derechos a otros sujetos ciudadanos (ahora al margen de este reconocimiento) en continuidad con otros en relaciones menos injustas, más equitativas, menos desiguales. Gómez-Chacón, a propósito de la formación de ciudadanos y ciudadanas señala que:

Las sociedades democráticas necesitan ciudadanos reflexivos que puedan plantearse los grandes temas que en ella se suscitan (las migraciones, la multiculturalidad, el gran avance tecnológico, las fuertes desigualdades sociales, etcétera), ciudadanos que sepan construir su *propia* opinión y que participen *activamente* en las decisiones sociales (2010:59; subrayado propio).

Si esto es así, es pertinente plantearnos hasta dónde un sujeto puede elaborar una opinión propia en la que, sin duda, es posible leer remanentes de otros discursos, otras voces, muchas veces contradictorias entre sí, sin que ello menoscabe el valor de la voz del sujeto que enuncia. Y cuestionarnos también cuál es el alcance “real” de su participación activa, sin dejar de lado la suma de fuerzas que inducen o paralizan los movimientos de las personas, es decir, es necesario reconocer que a pesar (y quizá precisamente por esto) de todo lo que fuerza a un sujeto a ser-decir-hacer éste tiene la posibilidad de reaccionar y responder libremente, con autonomía como un cuerpo entero, parlante, crítico y afectivo, corresponsable.

Al respecto, hay que considerar que ese sujeto con cuerpo (con voz y afectos, urgencias y emociones) es leído precisamente a partir de su materialidad: sexo, género, edad, color de piel, creencias, entre otras marcas, lectura que lo sitúa en una posición de privilegio o en una de precariedad sin que se consideren otros elementos no visibles del sujeto en la valoración que se hace del mismo. Ello, porque como refiere Preciado: las técnicas de representación política implican siempre programas de reproducción de subjetividad corporal (Preciado, 2008b:284).

Cabe preguntarse: en el aula, ¿qué subjetividades tienen unas valoraciones positivas o favorables y cuáles una de carácter negativo o de desventaja? ¿Qué representaciones resultan exitosas y cuáles son leídas como fracasadas en el salón de clases? ¿De qué y de quién dependen estas valoraciones? ¿Cómo se negocian en el espacio escolar las distintas subjetividades y representaciones en aras de sobrevivir a la dinámica de la institución? ¿Qué relación es posible identificar entre representaciones, subjetividades y ciudadanía?

Capítulo 2: Sujetos de (las) ciudadanías

¿Qué cuerpos representarán a la democracia y cuáles no?

Judith Butler

2.1. Cuerpos, subjetividades y representaciones

En el principio era el cuerpo, una cantidad de materia que ocupa un lugar en el espacio y está sometido tanto a las leyes de la física clásica como a las de la fisiología sin escapar a las del orden social donde se encuentra situado. Y es precisamente por su materialidad que resulta paradójicamente, la mayoría de las veces, inasible. El cuerpo parece algo evidente, pero nada es, finalmente, más inaprensible que él (Le Breton, 2002:14).

En este apartado abordaré, de manera general, la noción de cuerpo como una materialidad histórica (en consecuencia, como una forma tangible de representación) que a lo largo del tiempo ha experimentado distintas valoraciones; desde el cuerpo celebrado como objeto de perfección en la Grecia clásica hasta el cuerpo reprimido y contenido en la Edad Media, pasando por el cuerpo liberado y reconquistado en el Renacimiento y el cuerpo-artefacto (*cyborg*) de nuestros días.

Asimismo, recuperaré la concepción de cuerpo social, sexualizado, generizado y racializado y en consecuencia, susceptible de ser estigmatizado, relegado, olvidado. También consideraré el cuerpo devenido escenario, cartografía, objeto y sujeto ejecutante de múltiples performances, así como el cuerpo reducido o invisibilizado de los migrantes, las personas de la tercera edad, de quienes viven con alguna discapacidad física o mental, y el cuerpo prostituido y degradado de niñas, jóvenes y mujeres.

Pero sobre todo, el cuerpo que habita el espacio del salón de clases, el cuerpo del estudiantado de telesecundaria que se pone en juego cada día, se negocia, se reprime, se desoye, se

mimetiza con el mobiliario hasta tornarse invisible, se niega o se esconde pero que también *aparece* (revela) y rebela. Lo que me permite preguntarme: ¿Qué cuerpos pueden ser sujetos de ciudadanía?

En este sentido, abordaré qué representaciones y qué subjetividades se manifiestan en el espacio escolar, cuáles se llevan a cabo de manera exitosa, cuáles fracasan y cuáles ni siquiera llegan a ser visibles (se manifiestan a partir de su ocultamiento o silenciamiento), qué tipo de subjetividades son las que aspira a conformar la escuela como institución y en consecuencia, exalta y reproduce, y cuáles rechaza y sanciona por no convenir a sus intereses, de modo que sea posible exponer qué tipo de sujetos y representaciones cohabitan en el aula, qué dinámicas obedecen y qué tipo de clima escolar producen a partir de sus interacciones cotidianas.

Esto es, qué tipo de resistencias se producen en el salón de clases, de qué (otras) maneras aparecen (emergen, se visibilizan) en este espacio-tiempo las y los estudiantes adolescentes, cómo reaccionan y responden a las inercias institucionales; lo anterior, recuperado de las observaciones realizadas en el aula de una escuela telesecundaria situada en Xalapa, Ver., durante el ciclo escolar 2014-2015 y algunos meses más del ciclo escolar 2015-2016.

Más que detenerme en las nociones de subjetividad y representaciones me centro en la “ficción política” que nombran: el cuerpo, materialidad inteligible (es un decir) construido culturalmente.

Hablemos del cuerpo. El cuerpo en la antigua Grecia era ya un motivo de preocupación, se aspiraba a la noción de un cuerpo bello en tanto un cuerpo perfecto. En el arte griego y especialmente a través de la escultura se plasmaban los aspectos visibles de la concepción ideal del hombre³⁶ y es en esta época donde la idealización del cuerpo alcanza su máxima plenitud (Córdoba,

³⁶ Debido al tiempo y espacio a los cuales hacen referencias las citas y los autores, entiéndase por la expresión “hombre” el conjunto de la humanidad. En el resto del trabajo sí se hace la distinción de sexos hombre y mujer.

2007:398). En este contexto surge y se mantiene la frase de que “el hombre es la medida de todas las cosas”³⁷. Esta visión antropocéntrica conserva su vigencia hasta nuestros días, mediante formas de ejercer las masculinidades (y aun las feminidades), la noción de hombre y la valoración de las mujeres por parte de los varones y también de algunas mujeres.

Dicha noción de belleza significada en un cuerpo proporcional, armónico y en cierto sentido, descontextualizado (se le negaba su condición histórica para ser sólo objeto de contemplación), habrá de prevalecer hasta principios del siglo XIII, cuando el cuerpo no será un miserable soporte del alma, sino una maravillosa obra de Dios que hay que respetar (Córdoba, 2007:410). Actualmente, la Iglesia Católica sigue considerando el cuerpo como “templo del Espíritu Santo” y en consecuencia, morada de Dios³⁸.

Durante el Renacimiento, el hombre no es considerado solamente como una obra de Dios, sino como alguien con voluntad y capacidad para producir, construir, plasmar, diseñar infinidad de obras. El cuerpo deja de ser creación divina para convertirse en artífice de diversas creaciones; muta de criatura a creador. El hombre es tridimensional, pero se relaciona con las cosas preferentemente sobre el plano horizontal (Córdoba, 2007:410), es decir, el cuerpo ocupa un lugar en el espacio, el cual modifica, transforma, desplaza, re/crea.

Esta definición perdurará hasta el humanismo racional del siglo XV: En las universidades se leen los clásicos en griego o en latín, se discuten postulados teológicos y se duda de los dogmas. El hombre se siente el centro del Universo y reclamará un lenguaje a su medida (Córdoba, 2007:412). En cierto sentido, se puede inferir que se reclama un “cuerpo propio” que marca una distancia con la divinidad. Supone el descubrimiento o la re/invencción de la materialidad corporal

³⁷ Expresión atribuida al sofista griego Protágoras (485 a. C.- c. 411 a. C).

³⁸ Véase, 1 Cor. 3,16.

que nos conforma, distingue y dota de un lugar en el espacio (físico y social). Será durante la Ilustración, cuando la medicina ya jugaba un papel importante en la vida cotidiana de las personas, cuando prime la noción, predominante luego en el siglo XX, de que un cuerpo ideal es además (o ante todo) el que goza de buena salud (Córdoba, 2007:417). Este antropocentrismo solamente ha sido cuestionado a partir de las últimas décadas del siglo XX.

Por otra parte, Sidonie Smith afirma que el cuerpo cartesiano es un sujeto desligado del cuerpo y su contacto epistemológico con el mundo sólo se establece a través de la razón. Trasciende las contingencias del deseo, la afectividad y el cuerpo (en Alcázar, 2014:122). El cuerpo “vale” por su capacidad cognitiva y de “desprendimiento” de aquello que lo convierte en un cuerpo ordinario. En este momento histórico se gesta la separación entre lo racional (deseable) y lo emotivo (indeseable), la preminencia del cuerpo racional sobre el cuerpo afectivo (valoración que perdura en gran medida hasta nuestros días).

En el Romanticismo, el cuerpo es considerado una extensión del alma y ya no sólo recipiente del alma (Alcázar, 2014:109). En este sentido, el cuerpo experimentará otras lecturas e interpretaciones; se le imponen nuevas exigencias y limitaciones: el cuerpo para *ser* (bello, y en consecuencia, admirable y reconocido) debe guardar ciertos equilibrios, así como cumplir determinadas condiciones. Córdoba afirma que la concepción de la perfección corporal implicaba una mezcla de pulsiones heterogéneas para lograr tres cosas simultáneamente: el decoro, la medida y la estabilidad (2007:417-418). Y agrega:

Desde los movimientos de finales del siglo XIX hasta nuestros días (...) de las representaciones de la mujer con cuerpos frágiles y desvalidos (...) se pasó a las imágenes de mujeres con cuerpos atléticos durante el Modernismo y el Simbolismo (Córdoba, 2007:418).

Por otra parte, el materialismo de Marx y Engels ve cuerpos físicos donde el idealismo no encuentra más que proyecciones de la idea, señala Aguilar García (2010:104). Y apunta: el cuerpo que había sido relegado a un segundo plano, en el siglo XIX es desvelado y aparece en la escena, el cuerpo como realidad material (Aguilar, 2010:104). Un cuerpo físico, pero también un cuerpo pensante y afectivo; un cuerpo atravesado por pulsiones y urgencias, situado, conformado por marcas de sexo, género, deseo, clase social, color de piel, edad, entre otras.

Marcel Mauss coloca al cuerpo en el centro de toda producción corporal a través de lo que denomina técnicas corporales (1992:474), las cuales son aprendidas de manera consciente (por la vía de instituciones tales como la familia, la escuela, el ejército) y otras de forma inconsciente (por imitación), como el género (la masculinidad y la feminidad), pero todas reguladas y performativas: producen aquello que aspiran representar, el efecto de algo. De suerte que hay técnicas que expresan la manera en cómo articulamos nuestro cuerpo al momento de caminar, correr, bailar, comer, cuidarlo, adornarlo, entre otras. Las técnicas del cuerpo son las formas mediante las cuales las personas aprenden a utilizar su cuerpo (Alcázar, 2014:124).

¿Es el cuerpo un recipiente en cuyo interior se encuentra encerrado el auténtico yo? ¿Es la piel la línea fronteriza entre el “interior” y el “exterior”? (2009:34), se pregunta Elias en *El proceso de civilización* (2009), donde desarrolla la idea de que el cuerpo debe ser “educado” para participar convenientemente en la escena comunitaria. De suerte que identifica una serie de comportamientos que han mudado su sentido social pasando de ser considerados prohibidos a ser actos permitidos y viceversa: No es nunca decoroso hablar de las partes del cuerpo que deben estar escondidas ni de ciertas necesidades del cuerpo a las que nos ha sometido la naturaleza, ni siquiera nombrarlas (Elias, 2009:174).

La restricción puede ser tal que incluso impida ver y tocar el propio cuerpo. Resabios de estas consignas aún las podemos observar en el comportamiento de ciertos sujetos-cuerpos, también en lo que se demanda de los mismos, incluso en la negación de éstos. Es como si nombrar el cuerpo (emociones, sentimientos, secreciones, deseos) nos contagiara de todo lo “negativo” que (supuestamente) hay en él.

Al respecto, Alcázar señala que otra de las grandes aportaciones a los estudios del cuerpo proviene del trabajo de Merleau-Ponty, para quien la percepción es una experiencia corporal, por lo tanto, la teoría del cuerpo es siempre una teoría de la percepción (2014:125). Esto es, mirar se convierte en algo más que el ejercicio del sentido de la vista. Mirar supone una “perspectiva” y mediante ésta se conforma una corporeidad. Nunca se mira desde ningún lado³⁹ (Alcázar, 2014:125). Mirar. Hacia dónde y desde dónde. Ahí está lo que nos separa (y no sólo corporalmente hablando), afirman los zapatistas, a quienes cito en extenso:

Ustedes creen que son los únicos, nosotros sabemos que somos uno más.

Ustedes miran arriba, nosotros abajo.

Ustedes miran cómo se acomodan, nosotros cómo servimos.

Ustedes miran cómo dirigir, nosotros cómo acompañar.

Ustedes miran cuánto se gana, nosotros cuánto se pierde.

Ustedes miran lo que es, nosotros lo que puede ser.

Ustedes miran números, nosotros personas.

³⁹ He señalado que siempre se mira desde algún lugar. En este sentido, Hernández refiere que la visión vinculada a las maneras históricas de mirar requiere, de entrada, recordar la distinción que hace Foster entre las prácticas fisiológicas y las prácticas sociales de la visión. “Hablar de visión, señala Foster hace referencia a la vista, a ver (sight) en cuanto una operación física, mientras que visualidad, se refiere a la vista, a ver, con un acto social” (1988, p. ix) (2005:18).

Ustedes calculan estadísticas, nosotros historias.

Ustedes hablan, nosotros escuchamos.

Ustedes miran cómo se ven, nosotros miramos la mirada (*Comité clandestino*, 2013:10).

La perspectiva define quién es sujeto y quién es objeto, pero sobre todo, determina quién puede mirar y quién puede ser mirado, cómo mirar, hacia y desde dónde. Mirar es un acto social (Hernández, 2015:18). Ser mirado (o no) nos constituye determinada subjetividad, da cuenta de un cuerpo; nos coloca en un sitio y nos posibilita la articulación de la voz y una escucha o su restricción:

De esta manera, al ponernos a escuchar iniciamos un proceso transformador de nosotros; queremos escuchar para averiguar cómo son ellos y por esta vía averiguamos quiénes somos nosotros. Es un camino que nos metamorfosea y, a menudo, nos libera de mentiras que han metido en nuestra mente (Lenkersdorf, 2008: 51).

Entre escuchar y mirar puede sucederse el encuentro de las diferencias que nos conforman sujetos-cuerpos. De ahí la importancia de saber dónde estamos situados cuando miramos y cuando decimos (o callamos) y cuando escuchamos. En este sentido, la visualidad es el producto de un conjunto de prácticas de visualización que hacen legibles y perceptibles para la autoridad los procesos históricos, sociales y culturales (Martínez, 2012:24). Y para contrarrestar esta construcción (casi siempre excluyente) de la mirada existe una contravisualidad que confiere al sujeto el derecho a mirar y ser mirado, esto es, reconocido como un otro digno. El derecho a mirar no es entonces sólo ver, sino mirar a los ojos del otro para expresar amistad, comunalidad o amor, concluye Martínez Luna (2012:25).

No solamente la mirada está socialmente construida, también lo está el accionar de todo nuestro cuerpo. La cultura nos encarna (Alcázar, 2014:126). Y cada uno de nuestros movimientos

se ha incorporado consciente o inconscientemente, y éstos han sido educados para reaccionar de determinada manera ante ciertas circunstancias. Pues como afirma Goffman:

Como en el caso de actuantes menos legítimos, la incapacidad del individuo común para formular de antemano los movimientos de sus ojos y su cuerpo no significa que no habrá de expresarse a través de estos recursos de un modo ya dramatizado y preformado en su repertorio de acciones (Goffman, 1997:85).

Para el sociólogo norteamericano, la actuación (y repetición) de ciertos actos, terminan por incorporarse al cuerpo del sujeto ejecutante, es decir, encarna ciertas normas (Goffman, 1997:119); las cuales se asumen como naturales, se les consideran parte del accionar del sujeto y en consecuencia, pocas veces se les cuestiona (a menos que éstas sean leídas como subversivas). Y agrega:

Por lo tanto, mediante la *disciplina social* se puede mantener con firmeza una máscara de modales. Pero, como señala Simone de Beauvoir, nos ayudan a mantener esta pose ciertas grampas que *se ajustan directamente sobre el cuerpo*, algunas escondidas, otras visibles (Goffman, 1997:69; resaltado propio).

Sin embargo, esta serie de dispositivos *encarnados* en el sujeto suele no ser vista debido al camuflaje con que obra la modelización del cuerpo, tal asimilación consigue que dichos mecanismos incorporados invisibilicen el proceso de aquello que ha sido construido culturalmente y por lo tanto, no es fruto de la biología o de la naturaleza. El propio cuerpo, que no es sino una página en blanco para inscripciones sociales, incluidas las del discurso biológico (Haraway, 1991:340). A partir de esta “disposición” el sujeto queda habilitado corporalmente para jugarse en la escena social:

Mientras se encuentra en presencia de otros, por lo general, el individuo dota a su actividad de signos que destacan y pintan hechos confirmativos que de otro modo podrían permanecer inadvertidos y oscuros. Porque si la actividad del individuo ha de llegar a ser significativa para otros, debe movilizarla de manera que exprese *durante la interacción* lo que él desea transmitir (Goffman, 1997:42; resaltado en el original).

Finalmente, Butler recupera de Merleau-Ponty que el cuerpo no es solamente una idea histórica, sino también un conjunto de posibilidades continuamente realizables (Butler, 1998:299):

Que el cuerpo sea un conjunto de posibilidades significa: *a)* que su aparición en el mundo, para la percepción, no está determinada por ninguna suerte de esencia interior, y *b)* que su expresión concreta en el mundo se debe entender como el poner de manifiesto y volver específico un conjunto de posibilidades históricas (Butler, 1998:299).

Otro autor que también ha abordado el estudio del cuerpo es Michel Foucault, quien teje al cuerpo en una red de relaciones de poder, que a través de los mecanismos, dispositivos y tecnologías modernas controla al cuerpo, lo normaliza y lo disciplina (Alcázar, 2014:127). Para Foucault, una manera de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas, se ha desarrollado en el curso de los siglos clásicos, en los hospitales, en el ejército, las escuelas, los colegios o los talleres: la disciplina (2002:5). A través de estos dispositivos (tecnologías) el cuerpo ha devenido dócil, pusilánime, controlable e incluso no-cuerpo.

Este disciplinamiento del cuerpo se mantiene vigente a través de las instituciones que Foucault ha referido, pero me interesa destacar la manera cómo el cuerpo de los adolescentes es captado y coactado para servir a los intereses no solamente de la escuela, sino a los del sistema económico neoliberal en que se sitúan aquéllas y éstos. ¿Cómo se ejerce el control sobre los cuerpos del estudiantado de telesecundaria? ¿Cuál es el fin de esta obsesión por someterlos? ¿Cómo

responde el alumnado a estas formas de ejercer el poder por parte del profesorado y de otros adultos de la comunidad educativa?

Los llamados de atención, las sanciones (restar puntaje en alguna actividad o asignatura específicas), los amagos de un castigo mayor (mandar a traer a los padres de familia, negar el derecho a presentar una evaluación, suspender durante unos días la asistencia al aula) y los reportes (que repercuten en el historial de “buena” conducta) son mecanismos que se llevan a cabo en el espacio escolar con bastante frecuencia.

La finalidad es mantener controlados a los estudiantes, impedirles todo intento de indisciplina y toda posibilidad de cuestionar a la autoridad. Pues aunque la mayoría de los alumnos acepta sin aparente resistencia esta coerción sobre sus actos, existen quienes se rebelan y se tornan retadores: indisciplinados y en consecuencia, son sancionados. En este sentido, el cuerpo de los estudiantes adolescentes es sometido a una tortura constante que no por ser incorpórea deja de ser cruenta. Ello confirma que el cuerpo mismo está investido por las relaciones de poder (Foucault, 2002:24).

Foucault en su texto *Vigilar y castigar* (2002) refiere el fin del castigo corporal público al afirmar que ha desaparecido el cuerpo supliciado, descuartizado, amputado, marcado simbólicamente en el rostro o en el hombro, expuesto vivo o muerto, ofrecido en espectáculo (Foucault, 2002:10). Esta situación, no obstante, ha resurgido en el contexto social actual de nuestro país. Y este linchamiento acontece de forma efectiva en dos instantes: en un primer momento, en el cuerpo torturado y sometido a toda suerte de vejaciones, y en un segundo acto, éste es nuevamente denostado cuando el hecho se convierte en espectáculo de masas al ser reproducido por los medios de comunicación.

Este escarmiento constante al que asistimos casi de manera resignada, conforma maneras de mirar y valorar un cuerpo, pues en el marco de este espectáculo se están formando las nuevas generaciones de ciudadanos que han asumido la violencia y la brutalidad con la que se ejerce la misma, con una naturalidad que termina por normalizar las formas de vivir, sentir, desear, asumir e incluso negar reconocimiento a los cuerpos⁴⁰.

Por otro lado, Alcázar recupera de Deleuze y Guattari que el deseo es revolucionario. El deseo, por lo tanto, está en todas partes: producción deseante es lo mismo que producción social (Alcázar, 2014:128). Esto le permite a tales autores concebir la idea de un “cuerpo sin órganos”, de suerte que el cuerpo es radicalmente reconfigurado en términos de “fragmentos y flujos”, “intensidades y multiplicidades”, “sin conexión interna” y significado latente (Alcázar, 2014:128).

La descripción del cuerpo hecha por Deleuze y Guattari se acerca a la representación del cyborg harawayano. La incorporación de las tecnologías cibernéticas están conformando nuevos tipos de subjetividades y nuevos tipos de cuerpos: organismos cibernéticos, *cyborgs* (Haraway, 1991:12). Para Donna Haraway, contrario a lo que afirma Foucault, las tecnologías del cuerpo que producen el sujeto moderno se están haciendo cada vez más débiles y se están sustituyendo gradualmente por tecnologías de un orden completamente diferente (Haraway, 1991:11).

En este sentido, la feminista dota al cuerpo de un nuevo tipo de conocimiento que no acontece sin contexto ni sin historia, antes bien, considera que *es* de manera localizada: los conocimientos situados son siempre conocimientos *marcados* (Haraway, 1991:188; resaltado en el

⁴⁰ En este tenor, Butler refiere: Si el reconocimiento caracteriza un acto, una práctica o incluso, un escenario entre sujetos, entonces la “reconocibilidad” caracterizará las condiciones más generales que preparan o modelan a un sujeto para el reconocimiento; los términos, las convenciones y las normas generales “actúan” a su propia manera, haciendo que un ser humano se convierta en un sujeto reconocible, aunque no sin falibilidad o sin resultados no anticipados (Butler, 2010:19).

original). Aunque también se pregunta: ¿por qué los cuerpos deberían terminarse en la piel? (1991:305).

Así, el cuerpo siempre *ocurre* en un tiempo y un lugar (que puede ser concurrencia de muchos tiempos y muchos lugares a la vez; una suerte de “multimedialidad”: Nicholas Negroponte) en interacción con los otros (en contacto, mirado) en múltiples escenarios cotidianos que lo hacen ser leído, interpretado y significado. Lo que permite a Haraway afirmar: Somos extraordinariamente conscientes de lo que significa tener un cuerpo *históricamente* constituido (Haraway, 1991:268; subrayado propio). Y agrega: los cuerpos son mapas de poder e identidad (1991:309).

La conformación del cuerpo y su valoración estética, que lo es también moral e histórica experimentaron una sucesión de cambios durante todo el siglo XX, pero sin renunciar a la búsqueda del cuerpo perfecto, esto es, el cuerpo ideal para el arte, y también el idóneo para el consumismo, las políticas públicas, la ciudadanía. Así, se busca un cuerpo expresivo, un cuerpo en acción, que pronto cede el paso a un cuerpo productivo que deviene un cuerpo explotado que persigue, a veces, su liberación.

Durante los últimos años del siglo XX, surgirá también el cuerpo intervenido por la cirugía plástica y la medicina en general, por necesidad o por hedonismo; el cuerpo político que reclama su derecho a ser tomado en cuenta, visto, escuchado y respondido; el cuerpo expuesto en la escena pública, el cuerpo sometido por los cánones de belleza y salud que lo confinan a padecer desórdenes alimentarios y excesos de diversa índole. También surge el cuerpo consumista y consumido, el cuerpo precarizado y el cuerpo desechado. En las sociedades contemporáneas el cuerpo parece menos sujeto a procesos de ritualización, pero no por ello menos institucionalizado o disciplinado

socialmente, como lo atestiguan las ceremonias de degradación, los tatuajes o el universo complejo del consumo y la moda (Ayús y Eroza, 2008:10).

El culto a la belleza, a la juventud y a la salud exigen cuerpos hiperfeminizados e hipermasculinizados (según la convención de la época), cada vez más mediáticos y mediatizados, pero también, un cuerpo sobresexualizado que es cosificado, sobreexpuesto, sobreexplotado y desechado rápidamente. La búsqueda de un cuerpo ideal crea otros cuerpos que no pueden (ni aspirar a) alcanzar tal modelo y se convierten en cuerpos marginalizados, invisibilizados, desvalorizados, cuerpos ajenos al festín de los cuerpos producidos (y engullidos) por el capitalismo, sin embargo, son cuerpos que importan. O que deberían importarnos. Pues como afirma Woodall recuperado por Alcázar, el cuerpo es instrumento de comunicación, medio de transmisión de sentimientos, del pensamiento, de la razón y de la emoción (Alcázar, 2014:129).

El cuerpo no culmina en su dimensión material ni se agota en la meramente discursiva. Lamas (2002) refiere que lo más inmediato y más universal que se ofrece al conocimiento de los seres humanos es su propio cuerpo. Tomando al cuerpo como punto de partida (el cuerpo siempre es detentado por un sujeto), los seres humanos hacemos sociedad y construimos cultura, al mismo tiempo que estas elaboraciones culturales conforman la constitución de un sujeto y en consecuencia, la valoración del cuerpo, que nunca *es* en la nada⁴¹.

Por otra parte, Butler refiere que el cuerpo está expuesto a fuerzas sociales y políticamente articuladas, así como a ciertas exigencias de sociabilidad –entre ellas, el lenguaje, el trabajo y el deseo– que hacen posible el persistir y prosperar del cuerpo (2010:15-16). Esto es, el cuerpo como materialidad además de estar anclado a coordenadas espacio temporales, también está sujeto a

⁴¹ La diferencia fundante es la sexual, por eso la primera confrontación es con la mujer, pero de ahí se pasa a otro tipo de distinciones, de raza, de lengua, de religión (Lamas, 2002: 187).

múltiples lecturas sociales en las cuales se incluyen las de índole sexual, de género, afectivas, de clase, edad, raza, entre otras.

Le Breton (2002) afirma que las representaciones del cuerpo y los saberes acerca de él son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo (2002:13). El cuerpo es también el *efecto* de una mirada poliédrica que lo constituye en tanto que lo mira y/o invisibiliza y en consecuencia éste es nombrado y/o silenciado⁴². En este sentido, Haraway refiere:

Necesitamos aprender en nuestros cuerpos, provistos de color primate y visión estereoscópica, cómo ligar el objetivo a nuestros escáneres políticos y teóricos para nombrar dónde estamos y dónde no, en dimensiones de espacio mental y físico que difícilmente sabemos cómo nombrar. Así, de manera no tan perversa, la objetividad dejará de referirse a la falsa visión que promete trascendencia de todos los límites y responsabilidades, para dedicarse a una encarnación particular y específica. La moraleja es sencilla: solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva. Se trata de una visión objetiva que pone en marcha, en vez de cerrar, el problema de la responsabilidad para la generatividad de todas las prácticas visuales (Haraway, 1991:326).

Mirar el cuerpo y hacerlo manifiesto (mirado) se convierte entonces en un derecho, en un reclamo político que implica la intervención de todos para dotar al cuerpo de nuevos significados, y en consecuencia, de otras valoraciones. Como afirma Martínez de la Escalera, el cuerpo jamás es presencia sin mediación (2007:7). El cuerpo, podría pensarse, casi nunca nos es indiferente.

⁴² La nueva espectralidad reside ahí, y nosotros estamos totalmente dentro de esta ilusión real. No tenemos sino ilusión real ante y dentro de nosotros. Ya no hay un afuera, ni siquiera nostálgico, ni mítico, así como tampoco una urgencia de la razón que puedan desanclarnos de la espectralidad de lo real. Ya no hay lugar ni tiempo, y esto es lo real. Hay tan sólo un *Unheimliches* [inquietante, siniestro] radical en el que estamos inmersos. <http://www.jacquesderrida.com.ar/comentarios/negri.htm> (accedido el 5 de marzo de 2013).

El cuerpo es efecto del discurso que no se agota en la mera enunciación⁴³. Los cuerpos realizan actos de habla, pero también actos de cuerpo. Se hacen presentes: El cuerpo sabe decir “yo” (Michel Serres). Los cuerpos, por lo tanto, no nacen, son fabricados (Haraway, 1991:357). Y es en esta manifestación en la cual es posible efectuar una gran cantidad de lecturas que permiten valorar al cuerpo, en consecuencia al sujeto, y colocarlo en un adentro/afuera discursivo (dentro y fuera del lenguaje) de un espacio con respecto al eje de referencia desde el cual es leído. De este modo, el cuerpo pone en juego así su carácter de “exceso” y de in/decibilidad. Bachelard señala:

Dentro y fuera constituyen una dialéctica de descuartizamiento y la geometría evidente de dicha dialéctica nos ciega en cuanto la aplicamos a terrenos metafóricos. Tiene la claridad afilada de la dialéctica del sí y del no que lo decide todo. Se hace de ella sin que nos demos cuenta, una base de imágenes que dominan todos los pensamientos de lo positivo y de lo negativo (1986:250).

El cuerpo se manifiesta en el espacio, pero también en una suerte de *fanerón*⁴⁴, como lo refiere Peirce recuperado por Zecchetto, en el cual se configuran las sensaciones y las percepciones de lo real en sus formas simples como en las más complejas (Zecchetto, 1999:50), lo cual no significa que el cuerpo, por ejemplo, sea sólo mental. Es precisamente porque el cuerpo es lenguaje (en consecuencia, representable), la razón por la cual los cuerpos importan: más en unos momentos de la historia que en otros tiempos; con mayor preocupación en unos campos disciplinarios frente a otros donde incluso puede pasar desapercibido; con menor objetividad en unos ámbitos y con excesivo rigor en otros más; apreciados sobre manera en unos campos, relegados en otros. Los hay

⁴³Si queremos saber cómo se relaciona una teoría lingüística del acto discursivo con los gestos corporales sólo tenemos que tener en cuenta que el discurso mismo es un acto corporal con consecuencias lingüísticas específicas (Butler, 2007:31).

⁴⁴ Un objeto se puede concebir con nuestro conocimiento y al mismo tiempo tener una existencia real y objetiva fuera de nuestra mente. El fanerón no es sólo algo *fenomenológico* sino también *ontológico*. *Fanerón* es todo cuanto aparece ante nuestros sentidos y es percibido o pensado por la mente. Para Peirce todo hecho semántico se explica por los estados mentales del ser humano que en forma permanente teje significaciones a partir de otras concepciones aprendidas en los grupos sociales y en las normas culturales... es un fenómeno de conciencia: es la suma de todo lo que tenemos en la mente, de cualquier manera que sea...”. Viene de afuera, se nos impone y se hace presente en la conciencia (Zecchetto, 1999:49-59).

normalizados y rebeldes. Algunos son deseados y otros menos valorados. Los hay apreciados y despreciados. Incluso que un cuerpo suscite desinterés también comunica *algo* de ese cuerpo invisibilizado.

Objeto artístico algunas veces; cuerpo de la represión en otras; disciplinado o vejado, motivo literario o recurso político, materialidad o discurso, el cuerpo es el pre/texto en el cual confluye mucho del quehacer humano cotidiano. Pues así como manifestamos actos de habla también realizamos constantemente actos de cuerpo. Un deíctico (aquí y ahora) manifiesto, palpable; pues como refiere Copjec, estar encarnados significa, por supuesto, que no somos cualquier cosa sino esta *carne*, este *cuerpo* que está *aquí*: (2006:248; subrayado en el original).

Esto es, una materialidad (fisiología y biología) presente que interpela. Una ficción que inquieta. Pero siempre una mediación: un cuerpo es efecto del cruce de múltiples miradas, espacios y tiempos, de una voz o de un silencio, de muchas voces, de un escenario. Los cuerpos como objetos de conocimiento son nudos generativos materiales y semióticos. Sus fronteras se materializan en interacción social (Haraway, 1991:345).

El cuerpo puede estar inconcluso o desbordado; *marcado* por la carencia o el exceso. Es el lugar donde cobra significado el ejercicio del poder (Foucault, 2007:31), una zona de simbolizaciones, un tránsito constante de interpretaciones, una *trampa*, sitio donde se ejecutan leyes, prohibiciones, sede de placeres y de heridas, *escaparate* de ideologías y toma de decisiones o de omisiones, materia física sujeta a las leyes de la naturaleza, anatomía diferencialmente sexuada, una entidad biopsicosocial:

En efecto, el cuerpo sexuado, o lo que es en todo caso un cuerpo histórico, no es tanto un soporte físico de meras vivencias cuanto un ejercicio de comunicación en lo colectivo, de simbolización, de significación; una instancia para ser obediente o desobediente, privada o pública, a veces doméstica,

otras más bien mediática, y otras veces incluso espectral (como un fantasma ni vivo ni muerto, interponiéndose incapaz de simbolizar cualquier binomio del tipo de dominación/subjetividad) (Martínez, 2007:5-6).

Ser un cuerpo es estar expuesto a un modelado y a una forma de carácter social, afirma Butler (2010:16). No hay cuerpo en soledad, se es cuerpo en tanto que *acontece* en comunidad. Para Bourdieu, el mundo social construye el cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y de división sexuales (2007:22). El cuerpo como pre-texto en el que se escribe (y prescribe) el género. Un cuerpo puede ser reconocido o negado, incluido o marginado, normalizado, reducido, basurizado e incluso desechado.

En definitiva, portar (ser) un cuerpo no es fácil. Puesto que la materialidad del cuerpo es constitutiva y productora de desigualdades de género debido a las formas en que son aprendidas, experimentadas y vividas (Hernández *et al.*, 2007: 110). El cuerpo es una masa susceptible de ser *intervenida*:

Todo cuerpo es potencialmente desviado, contemplado como un “individuo que debe ser corregido”⁴⁵ y por tanto debe circular a través de un conjunto de arquitecturas políticas (espacio doméstico, escuela, hospital, caverna, fábrica, etcétera) que aseguran su normalización (Preciado: 2008a, s/p.).

De este modo, el cuerpo deja de ser un mapa espacial estable de funciones normalizadas para convertirse en un campo enormemente móvil de diferencias estratégicas (Haraway, 1991:362). El cuerpo como un campo de fuerzas que interactúan produciendo efectos en el mismo cuerpo y en los otros con quienes se pone en contacto.

⁴⁵ Foucault, M., (1999) *Les Anormaux*, Paris, Gallimard/Seuil.

Pero el cuerpo también es expresable como una negociación de lo posible (“Nadie sabe lo que puede un cuerpo”) y de lo que se espera de él. En este sentido, penden sobre él procesos de normalización y homogenización en aras de una utilidad social, pero también económica, reproductiva, cultural. El mundo social trata al cuerpo como un *pensé-bête*, afirma Bourdieu. Y agrega:

Inscribe en él, sobre todo, bajo la forma de principios sociales de división que el lenguaje ordinario condensa en pares opositores, las categorías fundamentales de una visión del mundo (o, si se prefiere, de un sistema de valores o preferencias) (Bourdieu, 2005:8).

Para Bourdieu, el cuerpo es una bestia que hay que socializar, domesticar, someter, normalizar. Cabe plantearse: ¿por qué es necesario normalizar un cuerpo? ¿A dónde conduce la normalización de los cuerpos? Se podría suponer que la culminación de este proceso de *readaptación* debería ser el acceso y posterior ejercicio de la ciudadanía. Pero sucede que no es así.

La aspiración al acceso y ejercicio de la ciudadanía suele ser, muchas veces, un camino minado en el cual el sujeto deja mucho de sí, ya que debe negociar (e incluso negar) constantemente las variables culturales (sexo, género, edad, color de piel, lengua, credo) que atraviesan su cuerpo. Así, vale preguntarse: ¿Qué tipos de sujetos son aquéllos que viven la ciudadanía? Tendrían que ser todos aquellos que tienen un cuerpo, pues según Bourdieu: el cuerpo biológico socialmente forjado, es así un cuerpo politizado, una política incorporada (Bourdieu, 2005:18).

El cuerpo del sujeto normalizado, entonces, devendrá (o tendría que hacerlo) ciudadano mientras se desplaza por una geografía que va de lo personal a lo público y viceversa; un espacio que habita y a la vez lo ocupa, que transforma y que también lo constituye; es en este recorrido donde cabe la posibilidad de su conformación ciudadana, condicionada al cumplimiento de normas

y obligaciones tanto en el ámbito particular como en el estrictamente público, así como en el ejercicio u omisión de sus derechos. Vieira señala al respecto:

La construcción de una ciudadanía plena exige un sabio equilibrio entre los dos espacios –el público y el privado– pues el predominio excesivo de un polo puede inviabilizar al otro (...) se trataría de buscar la integración de la solidaridad familiar existente en el espacio doméstico, con las reglas impersonales, racionales, de las instituciones públicas (...) se trataría de llevar la casa a la calle (Vieira, 1998:216).

Pero no sólo se trata de sacar la casa a la calle, sino también de llevar el aula a la plaza pública: ampliar el aula, llenar las calles de nuestras voces, desplegar otros flujos de memoria (Masiello, 2009:21). Al respecto, afirma Belausteguigoitia:

Entendemos que la docencia es una práctica conceptual y emocional que convierte el salón de clases en un espacio de asombro, de aprendizaje, de solidaridad y de crítica: una segunda piel. Así hemos trabajado con una propuesta arquitectónica, política y poética: el salón de clases como plaza pública, lugar de concentración y toma de la palabra; y la plaza pública como salón de clase, espacio de profesión de la palabra (Belausteguigoitia, 2012:22).

En este sentido, el ejercicio de la ciudadanía exige circular de lo personal a lo público y de lo social a lo privado en un desplazamiento de ida y vuelta, en espiral y no exento de obstáculos ni de impedimentos e incluso de contradicciones (mandar a hacer lo que se impide realizar). Vale preguntarse: ¿Qué se juega el sujeto en la construcción de una ciudadanía incluyente? ¿Cómo se dan estos movimientos de lo particular a lo público y viceversa? ¿Qué se gana y qué se pierde en este doble transitar? De dicha complejidad se desprenden las siguientes preguntas:

¿Qué lugar (no) ocupa el cuerpo en las aulas?, ¿Cómo se lee o incorpora un cuerpo en y desde la escuela?, ¿Cuál es el cuerpo que puede estar presente en las aulas? ¿Y en las plazas? ¿Y en los espacios públicos? ¿Cómo aparece y desaparece?

2.2. El lugar del cuerpo en la ciudadanía: el cuerpo de las y los estudiantes adolescentes en el aula

Los propios cuerpos, así como la experiencia que comparten, son responsables de la producción de un determinado conocimiento: un terreno epistemológico que ellos mismos ocupan y generan a la vez con sus roces, afirma Lozano (2012:49). En este sentido, todos los cuerpos importan. Sin embargo, por experiencia, se sabe que en la interacción cotidiana algunos cuerpos parecen importar más que otros, es decir, son valorados de manera preferencial en detrimento de otros.

En el aula, los cuerpos de las y los estudiantes deberían ser el centro de la generación y fluidez de los conocimientos (afectivos y emotivos, no solamente racionales). Pero en la práctica diaria lo que menos nos ocupa en el salón de clases son los cuerpos, al menos no de la manera que deberían importar, debido, entre otras causas, al exceso de trabajo que los y las docentes deben desempeñar: ora atareados por cumplir con el plan de trabajo, ora entretenidos en dinámicas administrativas que demandan un esfuerzo que agota física, mental y emocionalmente. El alumnado es demandante; satisfacerlo no sólo requiere por parte del docente la adquisición de determinados conocimientos y dominar ciertas destrezas didácticas y pedagógicas; las y los estudiantes también quieren ser tomados en cuenta: ser vistos, escuchados, requeridos, reconocidos, nombrados y no solamente reprendidos o exhibidos cuando ha obrado de manera inconveniente.

Suele darse por hecho que a la escuela se va a enseñar y a aprender, no a hacerse cuerpo, causa común, comunidad; o una abstracta ligada por conceptos (valores, por ejemplos) antes que

por experiencias, articulada por normas y no por acontecimientos compartidos; por deberes u obligaciones y se descartan los deseos particulares y los que puedan ser comunes a las y los estudiantes. Esto es, la escuela tiene la tarea de homogenizar diferencias más que de destacarlas y reconocerlas. Al respecto afirman Castro, Rodríguez y Smith:

La función homogeneizadora se cumple en la medida en que la escuela pública socializa a los alumnos a partir de la enseñanza de principios y saberes universales, por encima de las pautas culturales particulares de los diversos grupos que componen la sociedad (Castro *et al.*, 2014:118).

Así, la institución escolar *barre* con la heterogeneidad del estudiantado en aras de conformar un único sujeto común a los demás sujetos, pretendidamente atiborrado de conocimientos, pero sin alma y sin cuerpo. De este modo, en la escuela se insiste en que el estudiantado aprenda a ser competitivo y no solidario, receptivo y no crítico, obediente antes que dinámico, racional y que obvie o reniegue de lo emotivo, como si las y los estudiantes (y aún el profesorado) no poseyeran un cuerpo atravesado por múltiples fronteras. El cuerpo adolescente es particularmente un cuerpo presente que se reprime.

En el aula no hay lugar para el deseo. Parece no haber espacio para otras acciones que no sean las descorporeizadas y rutinarias (hacer lo que toca hacer, decir lo que debe decirse), una suerte de pedagogía de la simulación en la que los actores involucrados cumplen un papel “sin alma y sin cuerpo”. Al respecto Parrini plantea:

Menciono la posibilidad de crear una práctica pedagógica *deseante* como una forma de permitir que deseos diversos encuentren cobijo, pero también se reconozcan, como si la emancipación empezara en alguna medida por el *deseo del otro*. *Desear* al otro, su voz, su discurso, su narración (Parrini, 2012:102; resaltado propio).

El deseo posibilita en los sujetos la reacción y la acción política, una respuesta; posibilita la narración de sí y la de los demás; la emergencia de la voz y favorece la escucha, permite la representación digna del otro y da lugar al derecho a tener derechos. El Otro reconocido debe asumir formas reconocibles⁴⁶, refiere hooks (1992:22). Y ese reconocimiento no sólo facilita la actuación, sino que ésta es consecuencia de lo primero. Desear es también *devorar* al otro: el deseo no es rehacer al Otro a nuestra imagen, sino convertirse en el Otro (hooks, 1992:22). Comunión.

Asimismo, desear implica abandonar el aislamiento, la indiferencia y el tedio para concentrarse en responder a las circunstancias de la vida cotidiana (escuela, trabajo, hogar, plaza pública). Butler refiere que los cuerpos que se manifiestan no son “fuerzas vivientes mudas”, son una modalidad de poder, de interpretaciones *encarnadas*, comprometidas con la acción conjunta (2012:99; resaltado propio).

En este sentido, la imagen del cuerpo es la representación que el sujeto se hace del cuerpo; la manera en que se le aparece más o menos conscientemente a través del contexto social y cultural de historia personal (Le Breton, 2002:146). Se es cuerpo sexuado, generizado y racializado. Una materialidad situada en coordenadas espaciales y temporales del orden histórico, económico, político y social específicos, que es leída a partir de los elementos culturales que nos permiten (o nos impiden) leerlo de unas maneras y no de otras. El cuerpo posee un *habitus* y desde esa orilla es de/codificado e interpretado.

⁴⁶ hooks recupera de Elaine Scarry la siguiente afirmación: “por lo general no hay un lenguaje para el dolor (...) el dolor físico es difícil de expresar; y esta falta de lenguaje tiene consecuencias políticas”. hooks señala que los hombres negros son incapaces de articular y reconocer plenamente el dolor en sus vidas, que si bien algunas veces, adquieren una voz pública y una presencia poderosas a través de la producción cultural, como el *rap*, éste no expresa su dolor. El *rap* niega este dolor al presentar narraciones que tratan sobre todo el poder y el placer, que abogan por la resistencia contra el racismo pero apoyan el falocentrismo (hooks, 1992:32-33). Lo anterior me remite a la *situación corporal* del estudiantado de telesecundaria que observé durante meses. Pues seguramente en ellas y ellos hay mucho dolor, pero no lo expresan de forma manifiesta, no dicen “sufro por esto o padezco tal situación”, sino que se valen de subterfugios (¿cuáles son estos?, me pregunté en varias ocasiones) que enmascaran o desvían la atención de aquello que les duele; curiosamente estas chicas y chicos también expresaron gusto por el *rap*. ¿Qué formas reconocibles de sí se narran en las letras de esas canciones?

Todo cuerpo es pues, una representación cultural que no escapa (aunque lo intente) al perímetro en el que está inserto. Refiere Bourdieu que el habitus como sistema de disposiciones constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas, agrega, precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias (Bourdieu, 1972:178).

Así, el cuerpo tiene espacios que le son permitidos y muchos otros que le son vedados e incluso vetados. Sobre él se deposita una serie de reglas que norman su accionar, las posiciones que adopta o evita, las prácticas que puede llevar a cabo y las que no, lo que le es posible portar y lo que le está prohibido hacer.

El cuerpo es estructura y es estructurado a partir de *disposiciones* duraderas, eficaces en cuanto esquemas de clasificación que orientan la percepción y las prácticas más allá de la conciencia y el discurso, y funcionan por transferencia en los diferentes campo de la práctica, esto, por el habitus (Safa, 2002:3; subrayado en el original).

Por otra parte, Le Breton asegura que como todo lo que constituye sentido, el cuerpo es una ficción muy real (Le Breton, 2002:182), esto es, el cuerpo, además de ser *pensado*, piensa, constituye, conforma y también siente. Al respecto, Ramos refiere:

El poder regulatorio del discurso sobre el cuerpo y la sexualidad necesitan ser constantemente reactualizado para que su autoridad permanezca vigente. Sólo en la continuidad y permanencia de la repetición de aquello que nombra está su poderoso efecto de producir aquello que nombra; se construye en el mismo momento en que se nombra. Cuando la escuela promueve la educación sexual normativizada, construye las identidades normales, construye “los cuerpos que importan” y en el mismo momento crea la frontera expulsando los que no se ajustan a la norma (...) la afirmación de

la identidad implica siempre la demarcación y la negación de su opuesto, que es constituido como su diferencia (Ramos, 2008:190).

Es necesario, pues, establecer los vínculos que permitan el encuentro y el diálogo entre las diferencias, que el cuerpo sea motivo de comunión y no de desencuentro, que la diversidad permita el engranaje de una convivencia justa que favorezca, construya y consolide el acceso y el ejercicio de una ciudadanía con cuerpo, encarnada: vivir *incorporadamente* el espacio público y el privado. Los ciudadanos tienen que ser capaces de habitar el espacio de la ciudadanía sin llenarlo, sin suplantarlos, sin convertirlo en otra cosa, refiere Fernández (Fernández *et al.*, 2012:32). Adaptarse a él y a un tiempo transformarlo para beneficio de la colectividad, pues como refiere Butler, espacio y lugar se crean a través de la acción plural (Fernández *et al.*, 2012:93).

¿Qué (no) hacemos con el cuerpo en el aula? Además de intentar normalizarlo, enderezarlo, reprimirlo, silenciarlo, a veces también lo instamos a que se haga presente, se exprese, actúe, se pronuncie, pero a la manera que conviene o exige la institución educativa, no como un cuerpo *rebelde* o que se revela. Permitir tal revelación/rebelión supondría pasar del cuerpo-estudiante “sujeto del aprendizaje” al cuerpo del “sujeto pedagógico”: aquél que “sabe” lo que enseña y organiza, se construye en la frontera con otro que entremete –entromete– a sus cursos metonimias, fragmentos y derelictos que lo hacen apasionarse, repetir y hacer suyo el acto de enseñar (Belausteguigoitia, 2012:23).

Para hacer aparecer un cuerpo en el salón de clases (el aula suelen habitarla cuerpos “desaparecidos”) se recurre a *otras* pedagogías que consiguen (en eso se empeñan) torcer el rumbo de la educación formal (instruccional las más de las veces), se apela a prácticas y discursos que sin desvirtuar el quehacer académico aspiran a modificar el guión de lo que hay que decir o callar, para motivar al estudiantado a que aprenda y desaprenda *actuando* otros roles que pueden contribuir a

su formación integral sin negar o limitar su cuerpo, su voz, su subjetividad; aquéllas que le permitan dar cuenta de su dolor, pero sobre todo aparecer, emerger como sujetos con cuerpos reconocibles y reconocidos.

El profesorado y el alumnado también poseen una dimensión emocional que actúa de filtro en la interacción comunicativa de las clases y también actúa de puente entre la estructura y la cultura escolar, por una parte, y la enseñanza de las clases por otra (Devís y Jimeno: 2001:78⁴⁷). En ese sentido, la práctica cotidiana que llevo a cabo en el salón de clases (ignoro si lo consigo), es una “pedagogía de la presencia”⁴⁸ que facilite la aparición de un cuerpo, pero también una pedagogía de la resistencia y el reto.

En este sentido, no definiría el aula como un espacio de lucha sino como un *espacio de exposición*, señala López Petit (2009). Dar clase es exponerse y ese es el verdadero desafío. Ponerse en situación de vulnerabilidad y expresarse, dicha exposición, no obstante, no deja indemne. Tal experiencia, sin embargo, vale la pena, porque esta asunción de la vulnerabilidad permite la emergencia de los sujetos con un cuerpo que se hace reconocible en la interacción con los otros. Pues ser vulnerable no significa ser víctima, apunta Butler, quien agrega: Somos vulnerables y después superamos esa vulnerabilidad a través de actos de resistencia (L. F. y Bastida, 2015).

Hacer aparecer un cuerpo, exponerlo en el aula implica un acto de cuerpo que deviene un acto pedagógico que cuestiona, inquieta, incomoda, provoca, que en-*Queer*-a (*enrariza*, pero también encuera, en tanto que desnuda, deja indemne); que abraza, acompaña, escucha y espera;

⁴⁷ Devís, J. y Antolín, Luis (2001), “Emociones, profesorado e innovación en la educación física: la revisión de un estudio de casos”. En José Devís Devís (coord.) *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI*, Alicante, Editorial Marfil; citado por Moreno, 2010:3.

⁴⁸ Gomes afirma: La capacidad de hacerse presente en forma constructiva en la realidad del educando no es, como muchos prefieren pensar, un don, una característica personal intransferible de ciertos individuos, algo profundo e incommunicable. Por el contrario, ésta es una aptitud posible de ser aprendida, mientras exista, por parte de quien se propone aprender, la disposición interior (apertura, sensibilidad, compromiso) para ello (Gomes, 2004:31).

que invita a la reflexión, a conformar una comunidad de sujetos críticos que cuestionan y actúan. Una pedagogía que grita y guarda silencio. Que ama. Que desea. Que (se) conforma a través del contacto, del encuentro, un otro (más) humano, digno, valioso.

Al respecto, vale considerar lo que Britzman recupera de Sue Golding (1997), las denominadas ocho tecnologías de la otredad o las estrategias cotidianas utilizadas para crear relaciones y singularidades (y resistencias, agrega quien esto escribe): curiosidad, ruido, crueldad, apetito, piel, nomadismo, contaminación [contagio/contacto] y vivienda (Britzman, 2005:55). ¿Y qué relaciones se pueden construir en el salón de clases a partir de estas estrategias? ¿De qué pueden dar cuenta, en términos de corporalidad de las y los estudiantes, estas singularidades? Por otra parte, Debora Britzman plantea:

Cualquier docente debe considerar la dinámica de la sexualidad como algo central en la capacidad humana para la curiosidad, para vivir una vida social e intelectual, y para nuestra capacidad por ilusionarnos apasionadamente por el conocimiento, con otras personas, con proyectos vitales (Britzman, 2005:55).

Esto es, establecer comunicación con y a partir de nuestras singularidades. En este sentido, el aula puede ser el lugar propicio para la torsión de lo aparentemente dado, lo asumido como natural e irreversible; el salón de clases como el espacio del acontecimiento y en consecuencia, del asombro, lo novedoso, lo deseable. En este tenor, Ramos afirma:

Los escenarios escolares son lugares privilegiados de construcción de identidades, también de identidades sexuadas. Construcción de identidades en términos del re/conocimiento de diferentes etnias, clases, creencias religiosas, generaciones, géneros, capacidades. La escuela permitirá poner en escena y contribuirá a la configuración de las identidades socialmente valorizadas y en simultáneo reforzará la representación de “lo otro”, de “lo diferente” asignándole un valor inferior, encubriendo, de este modo, la discriminación. “Lo otro” no es sólo lo diferente, también es “lo

inferior”, “lo anormal” en términos de sexualidad. “Lo abyecto” en términos de Butler (Ramos, 2008:185).

Para ello, otras maneras de ver y hacer son requeridas en el salón de clases; es necesario integrar una mirada *Queer* en el espacio escolar. *Enqueerar* el aula. Torcerla. Desbordarla. Convertirla en otro lugar-espacio donde sea posible *acontecer* corporalmente. Así, el aula, como cualquier otro lugar, es un marco geométrico que produce –no tanto que contiene– relaciones sociales (López, 2012:58). ¿Qué es lo que genera un salón de clases en términos de corporalidad del estudiantado adolescente? ¿Qué relaciones suscita la escuela? ¿Qué conocimiento es posible crear en un aula donde el cuerpo tenga cabida? Para responder a estas y otras interrogantes es necesario descentrar (sacar de sus límites estrechos) el salón de clases.

Para generar estos desplazamientos es posible recurrir a algunas propuestas de la teoría *Queer*⁴⁹. En este sentido, Ramos afirma que sabemos que la teoría queer implica una cierta postura contestataria y de provocación al orden establecido, implica también una reivindicación política de derechos (Ramos, 2008:191). Pero sobre todo, dicha teoría, demanda a todos trabajar conjuntamente en la construcción de las condiciones para que esa política de derechos se lleve a cabo y precisa el acompañamiento (emotivo, cognitivo y social) del sujeto que accederá y vivirá una ciudadanía incorporada.

2.3. Ciudadanía *acuerpada*: el aula y la plaza, el cuerpo y la voz

Hacia la insurrección más queer, un fanzine distribuido gratuitamente en la Red, insta al combate radical de toda pretensión de normalidad y a la resistencia desde y con el cuerpo afirma: Debemos

⁴⁹ Queer es un territorio de tensión, definido contra el dominio histórico del heteropatriarcado blanco y monógamo, además de servir como convergencia para todos los marginados, apartados y oprimidos. Queer es lo anormal, lo extraño, lo peligroso. Lo queer implica nuestra sexualidad y nuestro género, pero es mucho más. Es nuestro deseo y fantasías, y más todavía. Queer es la cohesión de todo aquello que está en conflicto con el mundo heterosexual capitalista. Queer es el total rechazo al régimen de lo Normal. Debemos vivir más allá de la medida, amor y deseo del modo más devastador (*Hacia la insurrección más queer*, 2012:3; 15).

crear espacios donde sea posible el deseo de florecer (2012:14). Lo que lleva a preguntarme, ¿cuáles serían esos sitios idóneos para el florecimiento? Sin duda, una geografía para tal suceso sería el salón de clases, espacio propicio para el encuentro y la disidencia, el diálogo y la resistencia, el acontecimiento, pero también del reconocimiento a pesar de las inercias.

El aula es un lugar de presencias, pero también de cuerpos ausentes que paradójicamente están ahí, no reconocidos, invisibilizados, marginalizados, desoídos, maltrechos; en este sentido, visibilizar, escuchar y atender, pero sobre todo, devolver dignidad y capacidad de indignación a los sujetos presentes en el salón de clases es una tarea (un deber) de la institución escolar, del profesorado⁵⁰. Debemos convertirnos en cuerpos en revuelta, como manda *Hacia la insurrección más queer* (2012:15). Humanizar esos cuerpos es darles condición de ciudadanía. Al respecto, señala Gimeno en extenso:

En tanto que la educación es formadora de individuos y fundamento de un orden social, el discurso acerca de la ciudadanía tiene mucho que exigirle: qué modelo de ciudadano construir, decidir qué condiciones de esa formación le facultan para ejercer sus derechos, concienciarle de sus obligaciones, determinar qué capacidades, actitudes y comportamientos han de desarrollarse y cuáles no, seleccionar qué imágenes de los demás han de fundamentarse y cuáles han de suprimirse, discernir qué modos de vida son deseables en la sociedad y en las instituciones porque defienden mejor la ciudadanía, determinar qué contenidos curriculares han de seleccionarse, qué métodos pedagógicos son más adecuados, cómo hacer que las escuelas sean órganos vivos dentro de la más amplia comunidad (2003:19-20).

⁵⁰ En este sentido, es necesario “abrir” el cuerpo, la disposición, la voluntad para crear las condiciones que favorezcan el reconocimiento de sí y el de los demás. Motivar el habla y la escucha en estudiantes y docentes para crear interés (intereses) en los demás. Al respecto sugiere Lenkersdorf: el escuchar nos hace recibir las palabras que nos dicen los otros. Son las palabras de afuera. Sin empatía no entendemos lo que se nos dice (2008:45).

Pensar qué tipo de sujeto ciudadano se quiere conformar exige también plantearse qué tipos de cuerpos son los que importan para la intuición escolar; qué subjetividades sí tienen cabida en el salón de clases y fluyen por la escuela, y cuáles no son tomados en cuenta: no vistos, no oídos y sí, en cambio, desechados:

La escuela vive con extrema dificultad el reconocimiento de la permeabilidad de sus muros visibles e invisibles y la transformación del estudiante de sujeto del aprendizaje (visto sólo como sujeto cognoscente y con poco reconocimiento, a pesar de la retórica, como ser de afectos) en sujeto inmerso en situaciones complejas, a menudo no deseables y que no quedan en el exterior cuando se ingresa a la escuela (Castro, *et al.*, 2014:38).

De modo que es necesario plantearse, cómo conformar una ciudadanía con voz y cuerpo, con color de piel, afectos y deseo, una ciudadanía *encuerpada*; cómo incluir *eso* que viene de afuera y se instala dentro del salón de clases y lo modifica permanentemente. Imaginar otras posibilidades de enseñanza-aprendizaje en las cuales se considere el diálogo entre lo que acontece fuera del aula y lo que sucede dentro del espacio escolar. Es necesario hacer efectivos los afectos. Debemos vivir más allá de la medida, amor y deseo del modo más devastador (*Hacia la insurrección más queer*, 2012:15).

Si los sujetos son producto de la historia: ¿cuál es el tiempo y el lugar-espacio donde se lleva a cabo este proceso de conformación de la subjetividad? ¿Cuál sería el escenario idóneo para construir la ciudadanía? ¿Qué (no) cabe en la ciudadanía? ¿Quiénes son corresponsables en la construcción del acceso al ejercicio y vivencia de la ciudadanía? ¿Cuáles son los cuerpos y las voces de esa ciudadanía *encarnada*? Más allá de disponer del estatuto legal de ciudadanos, afirma Gimeno, serlo implica crear un vínculo social entre ellos en el seno de una comunidad donde desarrollemos la vida social. Y agrega:

El individuo, en ese entramado social, es algo más que un sujeto protegido y amparado por unos derechos. Se trata de una forma de vida social que, por supuesto, los tiene que posibilitar y garantizar. La ciudadanía es, además de un estatuto real de todas las personas, una cultura o forma de vida que hay que practicar en sociedad (la palabra ciudadano viene de civitas, la ciudad), un modo de relacionarse con los demás y un *horizonte* de referencia al que tender (Gimeno, 2003:13-14; resaltado propio).

¿Qué pre/supone considerar la ciudadanía como un horizonte hacia el cual dirigirse? La RAE define el horizonte como el límite visual de la superficie terrestre, donde parece juntarse el cielo y la tierra. Pero en otra acepción refiere que se trata del conjunto de posibilidades o perspectivas que se ofrecen en un asunto, situación o materia. De ambas definiciones podemos proponer que la ciudadanía es ese lugar hacia el cual queremos llegar y ocupar; habitar una geografía y espacio donde sea posible acontecer: ser y estar corporalmente, sin que nuestras marcas constitutivas de subjetividad sean causa de exclusión o disminución. Convivir.

Al mismo tiempo, es posible pensar la ciudadanía como el conjunto de posibilidades que ofrece ésta a los sujetos para ser ciudadanos que incorporan derechos y obligaciones, corresponsabilidades y el cuidado mutuo de sí. En tanto, la “fusión de horizontes”, término que Eagleton recupera de Gadamer:

Se refiere al choque de perspectivas culturales que se da en el momento que un individuo se acerca a cualquier clase de conocimiento. Dicho individuo tiene un bagaje cultural, social, económico e histórico proveniente de su posición en el mundo, el cuál afectará su manera de aprehender el conocimiento (Eagleton, 1998:47-48).

Si ambas propuestas de ciudadanía, a partir del concepto *horizonte*, se fusionan, se podría pensar que la ciudadanía no es otra cosa que un re/conocimiento del otro a través del contacto de realidades

distintas que dialogan, negocian, se amoldan, se comprometen, se valoran, se acompañan, se corresponsabilizan, se alcanzan.

La conformación de la ciudadanía *acuerpada* y expresada en el accionar de los sujetos demanda la participación de la sociedad en su conjunto, así como la habilitación de una mirada poliédrica que favorezca la inclusión de la diversidad de sujetos que habitan el espacio público y privado, una inclusión real a través de acciones concretas. Al respecto, Elizondo refiere que la ciudadanía es sobre todo un pensar-hacer arraigado en la esfera de los asuntos humanos, es un modo de ser en la realidad que se va conformando en un hacer cotidiano estructurado en función de las instituciones sociales vigentes (Elizondo, 2000:116).

Una ciudadanía *acuerpada* favorece el reconocimiento, la integración y la participación de los sujetos en los diversos ámbitos en los que discurre su cotidianeidad, misma que se expresa mediante un movimiento en espiral que abraza y fomenta a la corresponsabilidad, que invita a replantearse las redes de organización puestas en marcha hasta ahora, movilizar saberes y recuperar, en muchos sentidos, la vivencia de lo humano, resignificarlo. En este sentido, es pertinente preguntarse en qué medida la escuela favorece entre sus integrantes una cultura de participación dinámica de los asuntos públicos (que supone ya un cuidado de sí, una corresponsabilidad) y si llevar a cabo dicha tarea es posible:

La escuela puede entenderse como una institución que opera como mediación cultural entre el imaginario social de una comunidad determinada, en el que están implicados los sentidos –es decir las formas de expresión que toman determinadas prácticas sociales– y los papeles o formas de actuación que les son requeridos a las nuevas generaciones (Elizondo, 2000:121).

Al respecto, la escuela puede poner en funcionamiento el capital social de los sujetos, intervenir favorablemente en su habitus, revalorar la subjetividad de los sujetos, la experiencia y hacer de la

diferencia una variable que suma y no una sustracción que excluye, así como reformular la manera como hasta ahora hemos asumido la escuela y sus dinámicas para dejar de padecerla y empezar a vivirla.

¿Cómo sería un currículo que comenzara con el problema de vivir una vida? Semejante currículo tomaría una dirección que le llevara al estudio del odio y del amor, emociones bien conocidas por todas las personas (...) el amor por el aprendizaje no es la idealización del conocimiento, sino el interés por explorar nuevas ideas para ver lo que puede suceder (Britzman, 2005:71).

El reto radica en descolonizar la imaginación para poder pensarse de otra manera (Sandoval, 2000:76)⁵¹. No es la única vía, pero es una posibilidad para establecer otro tipo de relaciones en las que el ejercicio del poder no necesariamente implique la humillación y/o la anulación del otro, antes bien, suponga superar, en la medida de lo posible, una existencia anodina; vivir creativamente es también una condición para crear la democracia (Britzman, 2005:69).

Conviene reflexionar sobre el papel que la escuela no juega y puede jugar en la construcción de la ciudadanía, en el tipo de valoración que hace del cuerpo de las y los estudiantes, así como abrir la discusión crítica de lo que la ciudadanía, en tanto un proceso “normalizador” (necesario quizá, el asunto es discutible), suele dejar fuera de su marco *protector*: aquellos sujetos ‘torcidos’, ‘rotos’, frente aquéllos que sí producen, que son ‘útiles’ según la noción más aceptada de *utilidad*.

Nussbaum afirma que vivir en democracia implica respetar el derecho de las personas a elegir estilos de vida con los que no estoy de acuerdo (2011:63). Y De Certeau (2004) asegura que

⁵¹ Pienso en la propuesta de Chela Sandoval, que plantea descolonizar la imaginación para poder pensarse de otra manera, para ello recurre a “the theory and method of oppositional and differential consciousness is aligned with Foucault’s concept of power, which emphasizes the figure of the very possibility of positioning power itself. This possibility depends on constant rearrangement in relation to a whole paradigm that includes mobile paradigms and syntagmatic dimensions, and that requires the perpetual reformatting of consciousness and practice” (Sandoval, 2000:76).

la ciudadanía no consiste en recibir, sino en postular un acto mediante el cual cada individuo deja su huella en los que los otros (y el yo) ofrecen para las necesidades de la vida y el pensamiento. En el aula es posible enseñar y acompañar a dar esos pasos que dejan su *marca*.

Hay que tener presente que uno de los primeros espacios públicos que ocupamos es el salón de clases, lugar propicio para formar y educar a los sujetos, para des/enseñar ciertas prácticas acríicas que no favorecen la construcción de una ciudadanía plena. Al respecto, Illich afirma que la escuela se ha convertido en el proceso planificado que labra al hombre para un mundo planificado, en la trampa principal para atrapar al hombre en la trampa humana (Illich, 1974:141). Y debe ser precisamente lo contrario: A la escuela pública le corresponde garantizar la formación de sujetos autónomos y al mismo tiempo lograr un cierto nivel de cohesión social (Castro *et al.*, 2014:50-51). Pero no es ésta el único lugar de formación ciudadana:

Un abordaje antropológico pedagógico nos muestra que en la contemporaneidad los movimientos sociales, de diversas índoles, son también espacios de aprendizaje y formación, los cuales contienen y transmiten prácticas y saberes pedagógicos, sin que muchas veces este sea su propósito. No son entonces solo estructuras políticas y sociales de resistencia, si no también formas de modelación de proyectos alternativos de sujetos y de cultura (Castaño, 2016:115).

Así pues, cabe la posibilidad de aprovechar el espacio escolar y el espacio público para generar otras re/acciones. Es por ello que mirar la educación desde la ciudadanía lleva necesariamente a repensar en la escuela pública (Castro *et al.*, 2014:50). ¿Cómo puede llevarse a cabo esta renovación de la institución escolar? ¿Es im/posible? Hay que tener presente que el espacio de aula es una zona por donde cruza el régimen de lo sensible (Masiello, 2009:33), aspecto invisibilizado por el empeño de un ser y hacer racionalista, desincorporado (sin cuerpo). Al respecto hooks recupera de su experiencia en el aula:

Como profesores no siempre hablamos del lugar de eros o de lo erótico en nuestros salones de clases [...] El mundo público del aprendizaje institucional era un sitio tan deseoso de negar el cuerpo [...] Oigo voces, recuerdo detalles fragmentados, pero muy pocos cuerpos completos (hooks, 1993:58)⁵².

Al respecto, Moreno (2010:2) señala que la escuela ha sido tradicionalmente el dominio de lo cognitivo. En la escuela se pregunta, casi obsesivamente: ¿tú qué sabes? No es tan frecuente escuchar esta pregunta: ¿tú qué sientes? Mucho menos escuchar al profesorado decir a las y los estudiantes: ustedes son dignos de amor⁵³. Los afectos y las emociones parecen estar proscritas en el salón de clases y en general de la cotidianidad escolar, se les invisibiliza y niega como si no fueran parte constitutiva de las y los estudiantes y del proceso de enseñar y aprender.

De modo que la conformación de la ciudadanía pasa por regímenes racionales y emotivos en comunidad, así como por el reconocimiento de la corporalidad y la vulnerabilidad del sujeto en solitario. ¿Dónde si no en el cuerpo y en lo personal habita dicha vulnerabilidad y su resistencia? (Aguilar, 2015). Al respecto, Butler señala que ningún cuerpo monádico perdura por sí solo y, al perdurar, lo hace en el contexto de un conjunto sustentable de relaciones (2012:101). Por lo tanto, no se acontece en soledad sino en comunión, se es sujeto en sociedad y lo que esto implica:

La propia institución escolar se encuentra atravesada por dinámicas sociales más amplias (violencia, drogadicción, situación de calle), que impactan en sus estructuras y prácticas. Sin lugar a dudas

⁵² As professors we rarely speak of the place of eros or the erotic in our classrooms [...] The public world of institutional learning was a site were just as eager to deny the body [...] I hear voices, remember fragmented details but very few whole bodies (hooks, 1993:58) en el original; traducción propia.

⁵³ En algunos momentos, en otros espacios educativos, he expresado esta frase al estudiantado (“ustedes son dignos de amor”) y ha sido sorprendente la reacción por parte de ellas y ellos, pues aunque no lo manifiestan verbalmente comúnmente, la expresión de su rostro revela que hasta entonces no se habían planteado esa posibilidad (ser sujetos de amor y de dignidad), que no conciben la escuela ni el salón de clases como lugares propicio para que acontezca el amor, lo que podría evidenciar que la institución educativa se valora desde y con otros parámetros en los cuales difícilmente tienen cabida aspectos emotivos positivos o favorables (puesto que es más común que quepa el rechazo, la incomodidad, la angustia, la rabia, la tristeza, la frustración). Sería interesante plantear esta frase a un grupo de docentes.

estas dinámicas sociales son poco propicias en este esfuerzo de la escuela pública por construir ciudadanía (Castro *et al.*, 2014:51).

De ahí la importancia de convertir el salón de clases en un espacio de reunión, de reconocimiento, de encuentro, de convocatoria, de creación de escenas pedagógicas en las que los conocimientos no sean meramente académicos o instruccionales, sino que también sean significativos en el orden de lo afectivo y se tornen vivenciales (encarnados): saber para vivir con dignidad. Rebasar la práctica repetitiva (que no de comprensión) de lo que supone existir en sociedad y hacerla cuerpo, encarnarla: hacer aparecer corporalmente a las y los estudiantes dentro del aula. Finalmente, sentir es vivir.

Es común pensar el salón de clases como un escenario donde la soledad y la comunidad se hacen (pueden hacerse) presentes. El aula, sin duda, es un espacio-lugar de presencia y debería serlo también de esperanza; en él habitan también cuerpos ausentes que paradójicamente están ahí, no reconocidos, invisibilizados, silenciados, desoídos. En este sentido, devolver visibilidad a los sujetos es una tarea (un deber) de la institución escolar, de los y las docentes, pero también de las y los estudiantes y de las familias de éstos. La formación ciudadana en la escuela es una tarea colectiva. Streck afirma:

La presencia de la pedagogía en los procesos y movimiento sociales donde hay experiencias que apunten a lo que aquí llamamos nuevo o distinto contrato social, es fundamental para la potencialización de estas prácticas como formadoras de ciudadanía y como posibilidad de reinención de la educación en la escuela (Streck, 2005:141).

Potencializar, reinventar, hacerse presente son imperativos que en el espacio escolar tendrían que ser formas de acompañamiento humanizable, una auténtica atención (y presencia) para observar y atender a los sujetos que transitan y habitan el aula. Streck también asegura que un mirar

pedagógico no tardará en percibir la necesidad de ofrecer informaciones que permitan abrirse a otros niveles de comprensión (Streck, 2005:141); mientras que la escucha pedagógica implica la apertura a otras áreas para la construcción de un saber sobre los procesos y movimientos sociales (Streck, 2005:142). Abrir el salón de clases, dinamitar sus límites para que fluya libremente hacia los espacios públicos, pero también para que éste devenga plaza pública: lugar de citas, encuentro, construcción, reconciliación y reconocimiento de los sujetos ciudadanos.

Desbordar el aula supondría contemplar el salón de clases como un espacio capaz de procesar y alojar lo móvil, lo inestable y lo doloroso de la fuga, la persecución y el destierro (Belausteguigoitia, 2009:10). Curar las heridas, construir y/o restituir la dignidad de los sujetos. Narrar el dolor, darle un nombre y sanar. Dar cabida a lo que ha sido arbitrariamente desalojado, ensanchar el espacio; pues como señala Butler: El problema no es meramente cómo incluir a más personas dentro de las normas ya existentes, sino considerar cómo las normas ya existentes asignan reconocimiento de manera diferencial (Butler, 2010:20). Esto es, ir de la ley a la acción, de la intención a la respuesta; pasar de hacer actos de habla a realizar actos de cuerpo. Streck asegura que:

Tal vez sea necesario recuperar en la educación la idea griega de la *paideia* que abarca las diversas esferas de la vida, considerando a la persona integrada en su *polis*. Y ella no como una dimensión más de la vida, sino como el factor estructurante de la propia vida comunitaria (2005:142; subrayado en el original)⁵⁴.

⁵⁴ Los primeros cuatro cantos de la *Odisea*, denominados la *Telemaquia*, dan cuenta de lo que puede leerse como el proceso de construcción de un hombre en la Grecia antigua, que es a su vez la conformación del ciudadano griego; a instancias de la diosa Atenea, Telémaco (hijo de Odiseo y Penélope), joven solitario, tímido e invisibilizado pese a los cuidados que recibe en el palacio, emprende la tarea de buscar noticias sobre su padre. Este gesto lo obliga a convocar a una asamblea, tomar la palabra, encarar a los pretendientes que consumen los bienes de Odiseo, y posteriormente, emprender un viaje en busca de información sobre el rey de Ítaca, pero en el recorrido no solamente re/construye a su padre, sino que también se configura a sí mismo como el hijo de un héroe y en consecuencia, adquiere conciencia de su condición de sujeto (hijo, príncipe, varón, griego), sus derechos y sus obligaciones.

Considerar la educación como un proceso integral e integrador exige como primera condición el reconocimiento del sujeto como un cuerpo conformado por múltiples variables que lo constituyen, definen, diferencian y lo dotan de un espacio-lugar de enunciación y de acción (incluso de omisión), pues se sabe que se piensa, se mira y se siente siempre desde algún lugar. La importancia del cuerpo es evidente, pues con el cuerpo interactuamos en la sociedad, aprendemos y asimilamos una gestualidad corporal que nos ubica en un papel y en un sector social (Alcázar, 2014:131).

Dar cabida al cuerpo (nombrarlo, hacerlo presente) implica permitir y favorecer el acceso a la toma de la palabra e incentivar el gesto de la escucha, como he apuntado antes, decir y escuchar son procesos que se aprenden. La primera, porque la palabra se constituye en eje y lugar simbólico del acontecimiento. Pues refiere Certeau: Todo acontecimiento comienza por ser una narración, por ser un relato de primera vez, a menudo autobiográfico: la del testigo (Certeau, 1995:47). Y la segunda, como refiere Alcázar: Escuchar todas las voces permite detectar ciertas constantes y así se identifica que los problemas lejos de ser individuales son problemas sociales (Alcázar, 2014:143).

En este tenor, Lenkersdorf señala que el escuchar nos abre el corazón y también el de los otros (2008:42-43). De suerte que el acto de hablar y escuchar posibilitan la ocupación del lugar (tomarlo, desbordarlo) desde donde estas prácticas se realizan, así como el desplazamiento (acontecimiento) de otras inter/acciones. La conjunción de palabra y atención favorece el surgimiento de escenarios (escenas pedagógicas) para el debate cuya respuesta movilice a la acción.

Incentivar la voz y la escucha atenta en y desde el salón de clases son deslizamientos que podrían transformarlo en una plaza pública, en un ensayo constante de asunción de los muchos retos que plantea la vida democrática. ¿Cómo se *okupa* un salón de clases? ¿Cómo se convierte un aula en “espacio de presencia” y de liberación de aquello que lo ocupa y oprime? ¿Qué

acontecimientos tienen lugar en el salón de clases y son reconocidos (mirados) como tales? ¿Cómo se convierte el aula en una plaza? Belausteguigoitia responde:

Queremos demostrar cómo el salón de clases puede convertirse en un espacio de sutura, de reparación de tejido en colectivo, de generación de una historia plena de sentido referida a eventos que por su radicalidad, intensidad, crueldad o suma violencia no pudieron ser elaborados como tales (Belausteguigoitia, 2009:10).

La violencia convierte en cosa a quien está sujeto a ella (Sontag, 2004:21). En este sentido, vale cuestionarse: ¿Qué es lo que necesita ser sanado y cerrado en el salón de clases? ¿Qué historias son posibles reescribir en y desde la estructura social de la escuela? Porque en las geografías escolares y en los espacios públicos en general, uno además de estar también realiza ciertos actos: se es Telémaco que evoca pero también convoca, cita y reta, moviliza y provoca, afirma y cuestiona, critica y actúa. Sin embargo, en el caso de la escuela, ha sido una constante cierta acción: se *deshace* el cuerpo, se desincorpora la materialidad del estudiantado y aun la de las y los docentes. Pues como refiere Belausteguigoitia: es un hecho velado, pero sabido, que a medida de que los estudiantes avanzan en la academia van dejando también el cuerpo (Belausteguigoitia, 2012:12).

Se trata entonces de reaparecer aquello que ha sido desplazado mediante múltiples artificios (pedagógicos, administrativos, políticos todos) para devolver el cuerpo al aula y a la plaza pública y reconocer en el sujeto su corporalidad, con ello su derecho a mirar, escuchar y hablar, pero también el derecho a ser mirado, escuchado, respondido, representado y deseado. El derecho a estar corporalmente (sin sufrir una desvalorización ni condicionamientos debido a las variables que lo conforman) en relación con los demás. De este modo salón de clases y plaza pública se equipararían.

La plaza se articula como un espacio autónomo con su propia ecología, pero también puede sorprendernos (invita a la sorpresa) (Masiello, 2009:25). Mientras que el aula (como la plaza) tendría que ser una suerte de ágora (como en la *polis* griega) en donde el sujeto convoque (y sea citado) se exprese y actúe. Vallarino afirma que en el seno del ágora, la acción está constituida por dos elementos: la *praxis* –el actuar-, y la *lexis*, –la palabra (Vallarino, 2002:13; subrayado en el original). Un mecanismo similar al que se lleva a cabo (o debería) en el aula. La movilización también es una lección:

Estudiar los movimientos sociales como espacios de producción de saberes pedagógicos, nos permite insistir en la idea de que hablar de Educación en la actualidad, no remite solo a la Escuela como institución tradicional formal y sí a la amplia dinámica que los procesos educativos y formativos puede tener en la vida social de las personas hoy, la lectura de entrada que hacemos de los movimientos sociales, les ubica como espacios de aprendizaje y creación de alternativas, espacios socio-culturales que desde sus prácticas muchas veces redefinen el sentido mismo de la vida comunitaria y de los intereses prioritarios (Castaño, 2016:115).

¿Qué tipo de articulaciones se re-quiére producir en el salón de clases y en la plaza? Pues no se trata de cualquier tipo de acción, sino de una que tenga sentido (y sea consentida) en el accionar de los sujetos (con cuerpo) y que al mismo tiempo cuestione lo hegemónico, lo naturalizado, la noción de normalidad, que suele estar emparejada con formas de discriminación y exclusión; de ahí la consigna *queer* de combatir contra “lo normal”. Se trata de llevar a cabo en los diferentes escenarios un performance. Pues como afirma Alcázar, en el performance no se busca la integración a la normatividad sino que, por el contrario, busca la trasgresión de lo establecido (Alcázar, 2014:9).

Para ello, es necesario entender, que el cuerpo no está pasivamente escrito con códigos culturales (una idea contraria a la que afirma Goffman⁵⁵), como si fuera el recipiente sin vida de un conjunto de relaciones culturales previas, afirma Butler. Y agrega: pero tampoco los *yo*es corporeizados pre-existen a las convenciones culturales que esencialmente significan a los cuerpos. Los actores siempre están ya en el escenario, dentro de los términos mismos de la *performance*⁵⁶ (Butler, 1998:308). Al respecto, Aguilar recupera de Butler:

Quiero llamar la atención sobre la dimensión dual de la *performatividad* en donde invariablemente actúan sobre nosotros y estamos actuando. Esta es una pieza en la que mi (teoría de) *performatividad* no puede ser reducida a una idea de un *performance* ejercido de manera libre e individual: nos dicen apodos, nos encontramos a nosotros mismos viviendo en un mundo de categorías y descripciones mucho antes de que nosotros comencemos a elegir las críticamente y nos esforcemos por cambiarlas o construirlas por nosotros mismos. De esta forma, nos encontramos a pesar de nosotros mismos vulnerables y afectados por discursos que nunca elegimos (Aguilar, 2015).

Es en estos contextos (escenarios) donde los cuerpos hacen cosas con el cuerpo, una suerte de acto de habla que bien podríamos denominar “acto de cuerpo”. El acto de habla performativo (o realizativo) es aquél en el que decir algo equivale a hacer algo (Austin, 1998). En tanto que en la representación del cuerpo (las acciones de éste), el sujeto produce, genera ciertos acontecimientos: el *performance*.

Así, no se busca realizar acciones y discursos de manera errática, sino puntual, dirigida, pues no cualquier acto deviene performativo, del mismo modo que no toda oposición supone una resistencia. No se trata, entonces, de cualquier movimiento ni de enunciar cualquier frase, más bien

⁵⁵ Goffman refiere que mediante la disciplina social se puede mantener con firmeza una máscara de modales (Goffman, 1997:69; resaltado propio), no obstante, los sujetos (se) resisten a este disciplinamiento.

⁵⁶ Se entiende *performance* como ejecución o actuación (Taylor y Fuentes, 2011:7).

de llevar a cabo actos *performativos*; hacer algo con las palabras y sus efectos incidan en el escenario social. Al respecto, Vallarino recupera de Maquiavelo una afirmación: el ciudadano es aquél que posee el coraje de insurgir en el espacio público, para hablar y actuar de manera concertada (Vallarino, 2002:17).

En este concierto de voces y de acciones, los sujetos se manifiestan, pero no devienen ciudadanos de manera automática; no basta un reclamo, unos cuerpos en movimiento y un espacio-lugar para conformar y ejercer la ciudadanía. Se necesita algo más que un grito⁵⁷. “Yo nací para amar, no para aborrecer” (1980:196), manifiesta una Antígona⁵⁸ doliente frente a la exigencia del “Estado” (el rey Creonte) que le prohíbe cumplir con los ritos de sepultura de uno de los dos hermanos caído en la batalla.

El ejercicio de la ciudadanía exige la emisión de un grito en mitad de tanto ruido, alzar la voz, concita a actuar. No quería ser una Antígona pero me tocó, afirma Uribe (2014:17). Como si este actuar ciudadano fuera un golpe de (mala) suerte, un movimiento del azar. No obstante, no basta con gritar, buscar erráticamente y/o desobedecer los mandatos del Estado, es preciso actuar de manera inteligente, humanista, justa. ¿Cuál es el grito de Antígona (que debe hacerse) presente en el aula? ¿Cómo se hace un sujeto de su voz? ¿Cómo se construye la ciudadanía en el salón de clases y en la escuela a partir de lo que (no) se dice y (no) se hace?

⁵⁷ Sin embargo, en momentos específicos, un grito puede ser el inicio de un acontecimiento. En este sentido, recupero una consigna de las muchas que se corearon en la ciudad de Xalapa, Ver., en las manifestaciones contra la Reforma Educativa de 2014: En una época de engaño universal decir la verdad es un acto revolucionario. Las concentraciones movilizaron diversos contingentes durante varias semanas, en la ciudad y en otras partes del Estado. Con el paso de los días, la resistencia desapareció ¿se convirtió en otra cosa?

⁵⁸ Cuando Antígona emerge de su criminalidad para hablar en el nombre de la política y de la ley: ella adopta el propio lenguaje del estado contra el cual se rebela, y la suya se convierte en una política no de pureza opositora sino de lo escandalosamente impuro (Butler, 2001:20). Al mismo tiempo, cabría la posibilidad de considerar si Áyax (personaje de la *Iliada*) ¿no podría ilustrar al ciudadano que es burlado por la institucionalidad? En el sujeto hay un hueco de indeterminación, herida, abismo, que la asunción del ser ciudadano puede cauterizar o (en el caso del abismo) ayudar a temer menos el vértigo. Agradezco a José Luis Martínez Suárez haberme hecho esta propuesta.

Decir "Sí, lo hice" es reivindicar el acto pero también es cometer otro acto en la misma reivindicación, en el acto de hacer públicos los propios hechos, un nuevo acto criminal que redobla y toma el lugar del anterior (Butler, 2011:24). A diferencia del hermano asesino en el pasaje bíblico que niega su crimen, la Antígona de Sófocles mantiene su afirmación con respecto al acto realizado (sepultar a Polinices pese a la prohibición decretada por el rey Creonte). No obstante, su acción⁵⁹ resulta insuficiente o nula porque no consigue el reconocimiento para su hermano (lo que significaría recibir la correspondiente sepultura) ni para ella (que supondría le fuera perdonada la vida y se reintegrara a la vida de la comunidad).

El gesto (el grito, su voz y sus acciones) de Antígona no es suficiente para obtener la ciudadanía (recuérdese que en sentido estricto la ciudadanía en la Grecia clásica no incluía a las mujeres), esto es, reconocimiento (una valoración de su cuerpo y su subjetividad en general). Pues como recupera Butler de Hegel: Antígona no encuentra su lugar dentro de la ciudadanía porque no es capaz de ofrecer o recibir el reconocimiento dentro del orden ético (Butler, 2011:29). Esto es, las acciones de Antígona no están al servicio del poder en turno, antes bien, lo cuestionan, lo interpelan.

Cabe preguntarse: ¿Existen interpelaciones, llamados, convocatorias e intervenciones en el salón de clases que no están siendo atendidas ni entendidas? Córdoba (2003) refiere que la interpelación es el mecanismo por el cual los aparatos de dominación actúan sobre los individuos para convertirlos en sujetos de su propia estructura de poder (lo que equivale en este caso a decir: sujetos a su estructura de poder) Córdoba, (2003:89). ¿Es posible contrarrestar al mandato de "ponerse ahí y quedarse quieto"? ¿Cabe la posibilidad de "desobedecer" sin caer vencido por las

⁵⁹ La acción concita las dimensiones estética y política del verbo "actuar", en el sentido de "intervenir" (Taylor y Fuentes, 2011:26). Por ello el acto de Antígona es ante todo, una intervención, un desvío o ruptura en el orden de las cosas.

consecuencias de tal acción? A través de la interpelación, el individuo es llamado a situarse en el lugar que se le ha asignado y a asumir los contenidos asociados al mismo en lo que se refiere a prácticas y significados sociales (Córdoba, 2003:89). ¿Dónde se construye el sujeto? ¿Es posible conformar un sujeto *desujeto*? Butler afirma:

Para que la política tenga lugar, el cuerpo debe estar presente. Yo me presento con otros y ellos se presentan ante mí. No somos sólo un fenómeno visual, sino que nuestras voces deben ser registradas y por tanto, escuchadas, ya que lo que somos corporalmente es, de antemano, una forma de ser para el otro (...). Un solo cuerpo no establece la presencia en el espacio, es la acción: el ejercicio performativo ocurre sólo entre cuerpos, en un espacio que constituye la brecha entre mi cuerpo y el de otros (Butler, 2012:95).

El movimiento de los cuerpos fragua la acción misma, permite pasar de la unidad al conjunto, romper las barreras de lo personal para conformar una muchedumbre. Como apunta Le Breton: inmerso en la multitud, el individuo vuelve a encontrar la condición comunitaria, las fronteras personales y las del cuerpo se disuelven (Le Breton, 2002:133). Tal vez los límites corporales sólo se hacen más grandes para sumar y ocupar más espacio en un ejercicio obvio de geometría euclidiana. Lo cierto es que en la aparente ampliación de los perímetros, el cuerpo de los sujetos alude al cuerpo mismo, pero ¿a qué otros aspectos remite o puede remitir?

La apuesta por una ciudadanía “real” exige observar y atender de *otras maneras nuevas* formas de conformarse ciudadano que deben ser re/inventadas o re/nombradas para que su significación se traduzca en inclusión, justicia, derechos, participación:

Así, consideramos que la formación ciudadana está fundada, necesariamente, en la construcción de una ciudadanía activa: aquella que instituye el ciudadano como portador de derechos y deberes pero esencialmente como creador de derechos para abrir nuevos espacios de participación política (Castro *et al.*, 2014:26).

Esto es, pasar de las palabras a la realización de actos *performáticos*, es decir, lo accidental, lo inesperado, coyuntural y vivencial que sucede en el aquí y ahora, convive con lo prefabricado, lo ensayado (García, 2008). Si la duda cartesiana produce conocimiento, ¿qué puede generar el asombro y lo inesperado?

Streck (recuperando de Hugo Assman, 1996:97) refiere que el discurso pedagógico es esencialmente metafórico (2005:144). Precisamos estar atentos para reinterpretar o resignificar las antiguas metáforas e incorporar nuevas, procedentes de áreas de conocimiento nuevas y antiguas, especialmente en las fronteras de estas áreas. Respecto a los usos metafóricos del lenguaje, Bachelard refiere:

La imagen poética no está sometida a un impulso. No es el eco de un pasado. Es más bien lo contrario: en el resplandor de una imagen, resuenan los ecos del pasado lejano, sin que se vea hasta qué profundidad van a repercutir y extinguirse (...). En su novedad, en su actividad, la imagen poética tiene un ser propio, un dinamismo propio. Procede de una ontología directa (Bachelard, 1986:8).

¿Y no es una “imagen poética” un salón de clases en ebullición (y evolución)? ¿Acaso el aula no produce sus propios resplandores ahí donde se multiplican las voces y se trasponen los silencios? ¿No es bella la estampa de una plaza ocupada por una multitud de mujeres y de hombres de todas las edades, ora agitándose, ora en la quietud, alzando sus voces o en ritual mutismo contradiciendo la homogeneidad y el silencio (impuesto) que impera en el aula?

Lo que se mira es esos espacios-lugares (aula y plaza) no es un mero “eco del pasado”, en tanto que nos remite a otras imágenes ya vistas, contempladas en otro lugar y diferente tiempo. Es también la generación de un conjunto de imágenes en movimiento, panorámicas o detalladas, pero siempre inquietantes. Un espacio que se abre y se repliega creando un “dinamismo propio”. Un

adentro y afuera que se confunde. Una hélice. Así el ser en espiral, que se designa exteriormente como un centro bien investido, no llegará nunca a su centro. El ser del hombre es un ser desfijado. Toda expresión lo desfija (Bachelard, 1986:253).

Pero esta deslocalización también remite a aquello que se mueve en tanto que su desplazamiento implica la existencia (presencia) de un punto de partida⁶⁰. Un antes y un después. Pero es también una alusión, una cita, una convocatoria, un emplazamiento. Pero no para repetir una serie de exposiciones desgastadas a fuer de haber sido vistas y/o dichas otras veces, sino para hacer emerger otras manifestaciones: otras voces, otros actos, rehacer discursos, crear nuevos textos, para hacerse presentes en movimiento.

¿Qué es lo que manifiestan las y los estudiantes en un salón de clases? ¿A qué aluden? ¿Qué convocan y/o emplazan? Siguiendo a Beristáin, “aludir” (*alludere*) significa jugar, lo cual sugiere el juego de palabras donde hay referencia sin expresión (1996:14). Ellas y ellos juegan en el aula, crean complicidades de manera espontánea y en ese ludismo refieren y expresan su cuerpo conformado por múltiples fronteras; llevan a cabo una actuación constante, un performance, en palabras de Taylor y Fuentes (2011) el cual implica simultáneamente un proceso, práctica, acto, episteme, evento, modo de transmisión, desempeño, realización y medio de intervención en el mundo (2011:28).

De este modo, un grupo de estudiantes en el salón de clases y en el patio de la escuela, así como un conjunto de sujetos que se congregan en una plaza sí dicen algo o mucho. Pero también callan. Aluden. Pues la alusión se da al manifestar sugiriendo la relación existente entre algo que

⁶⁰ Dentro y fuera constituyen una dialéctica de descuartizamiento y la geometría evidente de dicha dialéctica nos ciega en cuanto la aplicamos a terrenos metafóricos. Tiene la claridad afilada de la dialéctica del *sí* y del *no* que lo decide todo. Se hace de ella sin que nos demos cuenta, una base de imágenes que dominan todos los pensamientos de lo positivo y de lo negativo (Bachelard, 1986:25).

se dice y algo que no se dice (Beristáin, 1996:14). Los sujetos al hacerse presentes (*emerger*) hacen actos de cuerpo y actos de habla. Acontecen. Se manifiestan.

Pero en este entramado de acciones y demandas, de convocar y desplazarse se des/teje un texto que puede ser leído de múltiples maneras. El salón de clases (como la plaza, los estadios, los centros comerciales, las calles y los espacios de ocio) “encierra”, en su conformación, una serie de “entretejaduras de textos” jerarquizadas y complejas: ¿Qué es lo que quiere una muchedumbre que se congrega en un lugar? ¿Cuál es el *leitmotiv* que aglutina o escinde las voces de quienes se agrupan? ¿Qué ocurre con los cuerpos y/o sujetos que se manifiestan? ¿Construyen ciudadanía cuando se hacen presentes o porque asumen y viven su ciudadanía es que pueden manifestarse? El reclamo de igualdad no sólo es oral o escrito, sino que se gesta cuando los cuerpos se presentan juntos, o mejor dicho, cuando con su acción hacen del espacio de presencia algo real (Butler, 2012:103).

Al manifestarse los sujetos devienen textos dialogando, pero también pueden devenir texto en conflicto⁶¹ con otros textos: una intertextualidad que refiere y apela in/directamente a múltiples discursos bajo la forma de cita, alusión e incluso plagio. La multitud de cuerpos y voces entretejen un texto diverso y fluido, fronterizo, poroso, vivo. Como recupera Beristáin de Kristeva:

Todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En el lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje poético se lee, al menos, como doble (Beristáin, 1996:47).

⁶¹ Para Lotman (1996), las fronteras semióticas funcionan desde el conflicto. La *frontera semiótica* son filtros bilingües para la traducción intercultural. Lo cultural pasa por la traducción de lenguajes, o de textos, para la alteridad, el otro, lo ajeno para ser integrado desde una lógica textual para evitar la violencia física o simbólica. *La semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto*, Madrid, Cátedra.

En la cita (“perdurabilidad de la palabra escrita”) retorna la voz escrita del ausente; se hace presente y se pone a dialogar incorporándose a una nueva conversación (Tabachnik, 2012:40). Esto es, la cita convoca y posibilita la emergencia del cuerpo; puesto que quien habla, escucha, responde y actúa es un sujeto con cuerpo que produce desplazamientos y a la vez, otras re/apariciones. Refiere Derrida:

Todo signo, lingüístico o no lingüístico, hablado o escrito (en el sentido ordinario de esta oposición), en una unidad pequeña o grande, puede ser citado, puesto entre comillas; por ello puede romper con todo contexto dado, engendrar al infinito nuevos contextos, de manera absolutamente no saturable (Derrida, 1998:357).

Citar en la plaza (como el pase de lista en el salón de clases) es una forma de convocatoria, es un llamado a “aparecer/se” para ocupar el espacio público y hablar, pero no se trata de “surgir” y permanecer, ni de decir cualquier cosa, sino de llevar a cabo ciertas acciones y ocupaciones. Tomar las plazas significa, antes que nada, *tomar la palabra*. Pero la palabra, el discurso, no es tanto lo que se dice como *lo que se hace* (López Petit, 2012:87; resaltado propio). En este sentido, la tarea es hacerse presente mediante prácticas que convocan y realizan algo al mismo tiempo que enuncian.

De suerte que la ocupación de la plaza devenga múltiples actuaciones (performances) que mediante la acción transforman el escenario (geográfico y las relaciones entre los convocados) y dan lugar a nuevos desplazamientos. Desbordar la plaza no es una metáfora, refiere López Petit. Consiste en infiltrarse dentro de la sociedad como un virus, actuar como partisanos que sabotean la realidad durante la noche. Y agrega: pero debemos volver intermitentemente a la plaza y esforzarnos por mantener allí un rastro de nuestro desafío (López Petit, 2012:88-89).

Y sólo los cuerpos pueden dejar su impronta ahí donde han estado. Por eso es imperativo dotar de materialidad a la ciudadanía, incorporarla a los sujetos, de suerte que sus acciones cobren y den sentido a todas sus prácticas; signifiquen. Pero como no acontecemos en soledad, sino en comunidad, es preciso establecer contactos y contagios para formar un cuerpo “social” que ocupe el salón de clases del mismo modo que acampa en la plaza.

En la multitud nos hacemos texto y al hacernos texto, también nos hacemos sujeto. Dussel argumenta que la subjetividad debe ser redefinida de manera flexible, compleja, fluida, quiasmática, no perdiendo los diversos polos del diagrama, los diversos ‘lugares’ de la enunciación, y pensándolos en tensión de mutua co-constitución (2005:526). En la suma de fuerzas, debo presentarme ante otros de incontables maneras, y de esta forma mi cuerpo establece una perspectiva que no puedo habitar (Butler, 2012:95).

La individualización de los cuerpos cobra sentido al conformar el grupo y nos recuperamos *cuerpos con*, en compañía; diferenciados, pero nos re/conocemos en y con el otro. En esta recuperación de la dignidad desmantelamos la *encarnada* creencia de que el cuerpo no importa, torcemos la noción cartesiana de que el *cogito* es más que el *cogitamus*:

La axiología cartesiana eleva el pensamiento al mismo tiempo que denigra al cuerpo (...). La afirmación del cogito como toma de conciencia del individuo está basada, paralelamente, en la depreciación del cuerpo y denota la creciente autonomía de los sujetos pertenecientes a ciertos grupos sociales respecto de los valores tradicionales que los vinculaban solidariamente con el cosmos y el resto de los hombres (Le Breton, 2002:61).

El cuerpo como *exceso* se articula para dar forma a otros cuerpos. Y desde esa multitud genera discursos que de alguna manera también los constituyen sujetos situados en unas coordenadas específicas. Córdoba (2005) afirma que construir un discurso queer implica por lo tanto situarse en

un espacio extraño que nos construye como sujetos extraños de un conocimiento extraño, inapropiado, malsonante. Y agrega: es asumir un cierto acto político desde los márgenes, con el objetivo de movilizar y desplazar ese margen (Córdoba, 2005:22). Y este espacio puede (y debe) ser construido en la escuela, en el salón de clases con la participación de todos los agentes (administrativos, docentes, alumnado, madres y padres de familia). En este sentido, Moreno plantea:

Es necesario convertir los espacios y tiempos escolares en verdaderos espacios de vida cotidiana, pues dicha realidad es en donde aparecen las contradicciones, ambigüedades y paradojas propias de la vida, aspectos estos solapados en prácticas ancladas en el paradigma tecnocrático, que simplifica tanto los procesos formativos que termina haciendo desaparecer la complejidad y riqueza propia de los mismos (Moreno, 2010:2).

La invitación (e incitación) a desbordar el aula pasa necesariamente por reflexionar sobre lo que hacemos y deseamos realizar dentro de este espacio, el cómo lo llevamos a cabo y la satisfacción que encontramos en ello. También, supone la representación de actos performáticos que son resultado de la desobediencia o el desvío (torcedura) de la norma, de lo establecido.

El desborde como “acto pedagógico” supone dar lugar al exceso, a la indisciplina⁶² (en tanto ser inter/multidisciplinario), a lo “mal dicho”, a lo periférico, a la “pedacería” de cuerpos que suelen no caber en el aula tradicional. Deshacer el salón de clases rígido, jerarquizado, no imaginativo: *performativizarlo*. El performance es una desobediencia creativa, rompe reglas y orientaciones y crea nuevas situaciones (Alcázar, 2004:71).

⁶² Entendida ésta no como una falta de disciplina (según la RAE) sino como refiere Rogoff, “una tarea no disciplinada, esto es, situada fuera de las disciplinas” (Lozano, 2010: 26). Refiere Lozano: el más allá de las disciplinas (...) estaría encabezado por esa interacción del sujeto y el objeto, por la trascendencia del sujeto que escapa de ser capturado en un campo disciplinado: el más allá entendido como un nuevo espacio de conocimiento que ocupa y genera el sujeto de la indisciplina (2010:29).

En el ámbito escolar, es necesario revisar nuestra práctica docente, la conformación de nuestra subjetividad, identificar los límites y alcances de nuestro habitus, reconocer nuestro historial de vida, los pre/juicios que conforman nuestro actuar y explican (que no justifican) nuestra parálisis; identificar los mandatos de género, pero también sexuales, de clase, de raza y edad incorporados en nuestro cuerpo que nos articulan y nos habilitan para jugar el juego social, reconocer lo que nos oprime y subyuga⁶³, pero que también reproducimos, alentamos e incluso nos hacemos cómplices de tales formulaciones.

Lamas refiere que comprender por qué ciertos significados tienen hegemonía nos lleva a investigar cómo pueden ser cambiados (2003:358). La deconstrucción de nuestro imaginario es posible, deconstruir nuestra subjetividad también:

El habitus no es el destino, como se lo interpreta a veces. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas y, por lo mismo, es afectado también permanentemente por ellas. Es duradera, pero no inmutable (Bourdieu, 1992:109).

Es preciso, entonces, replantearnos hacia y hasta dónde queremos llegar, cómo queremos alcanzar un sujeto ciudadano capaz de recuperar o reconocer su voz, tomar la palabra, construir la escucha, realizar acciones (performance) que emplacen a la conformación de otras realidades. Es necesario saber cuál es el costo que estamos dispuestos a asumir al respecto y qué transformaciones queremos llevar a cabo.

Somos sujetos que fluyen, espectrales, en trance, pero también estamos atravesados por una materialidad que es afectiva y racional, y que ocupa un lugar en el espacio y lo transforma. Podemos

⁶³ El peligro radica en no ser capaz de reconocer la especificidad de la opresión (Moraga, 1988:21).

dar sentido a la frase de John Wheeler: “La materia le dice al espacio cómo curvarse, el espacio le dice a la materia cómo moverse”; *alma* de la Teoría de la Relatividad General de Einstein.

Somos cuerpos que sí importan. Butler nos recuerda que el cuerpo adquiere significado dentro del discurso sólo en el contexto de las relaciones de poder (2007:193-194). Relaciones que pueden ser cambiadas o negociadas para jugar otras posiciones que favorezcan la inclusión de más sujetos. Es preciso asumir la responsabilidad propia y la que tenemos con los demás. Somos responsables antes que libres y por este motivo nunca podremos decidir éticamente la humillación del otro (Mèlich, 2001:28).

El aula es un escenario propicio para reconfigurar las relaciones tradicionales que se establecen entre mujeres y hombres, capacitar a los sujetos con un capital social que les permita construirse autónomos, responsables, críticos, felices, capaces de movilizarse en el ejercicio de sus derechos, pero también en el cumplimiento de sus obligaciones, valorar lo humano como una dimensión de la vida digna de ser vivida. Una utopía, quizá.

Transformar el aula exige acondicionar la mirada de los sujetos para que indague y descubra ahí donde ahora hay invisibilidad; también demanda construir el acto de hacerse presente y aprender a acompañar; supondría curar las heridas de tantos cuerpos lastimados, construir y restituir la dignidad de los sujetos que la habitan. Vale la pena intentarlo: hacer un *extrañamiento*⁶⁴ de lo cotidiano para resignificarlo.

⁶⁴ Shklovski, uno de los formalistas rusos, crea el concepto de desautomatización como mecanismo de creación de la literariedad en el lenguaje: es la ruptura de automaticidad de la percepción. El extrañamiento ante lo no conocido. Hay ruptura en la relación significante-significado. Un proceso de desautomatización es la metáfora, porque debemos realizar un proceso de comprensión para alcanzar el verdadero significado de esas palabras metafóricas, al haberlas privado de una relación directa. Véase formalismo ruso.

Realizar una construcción frankensteiniana –performática– que resiste y espera, que modifica y re/crea; el sujeto se construye y reconstruye en la resistencia a la deshumanización, en las marchas y luchas que hombres y mujeres realizan por la conquista de la igualdad (Streck: 2005:153). Hacer de la escuela y del salón de clases lugares habitables (dignos, seguros, creativos, deseables) es una apuesta por la conformación de una ciudadanía activa necesaria e impostergable.

Capítulo 3: La ciudadanía y la escuela secundaria

3.1. El factor “macro” en la construcción de ciudadanías en el salón de clases

El siguiente apartado introduce al lector en la numeralia que da cuenta de algunos aspectos relacionados con los jóvenes mexicanos, esto es, aquellas personas cuya edad oscila entre los 15 y 29 años, según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2015)⁶⁵, en general, y con la juventud veracruzana, en particular; respecto a su formación escolar, uso del tiempo, consumo de sustancias nocivas para la salud, valores y apreciación que tienen de las instituciones. Todas las cifras han sido tomadas de los documentos oficiales (encuestas y censos) producidos durante la última década y publicados en los portales de la instancias gubernamentales correspondientes (INEGI, IMJUVE, OCDE, UNICEF, entre otras).

Si leer numéricamente e imaginar lo que suponen esas cifras para el contexto general de la juventud de nuestro país causan preocupación, pensar que detrás de las estadísticas hay jóvenes con un cuerpo, un género, un sexo, un color de piel, una lengua, unas creencias, así como deseos y urgencias, la situación se torna triste y quizá, hasta desesperanzadora. Desde luego que para darse cuenta de esta situación no basta con estar informado, sino ponerse en el lugar de ese joven “anónimo” cuya vida atravesada por múltiples variables y circunstancias lo tornan muy vulnerable.

Esta investigación se centra en los sujetos adolescentes, de ahí que particularmente me interesa destacar los datos estadísticos correspondientes al rango de los 12-16 años, porque es la edad promedio que concierne a los chicos que cursan la educación secundaria en México. Dicho dato ha quedado corroborado con la información obtenida en el salón de clases de la escuela telesecundaria “Nicolás Bravo” en donde he llevado a cabo la observación: la edad promedio del

⁶⁵ En el último Censo de Población y Vivienda 2010 se reporta 112 336 538 habitantes, de los cuales, 57 481 307 son mujeres y 54 855 231son hombres (INEGI, 2015).

estudiantado es de 14 años (15 chicas y 15 chicos). En este sentido, la *Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012* (ENVAJ 2012) asegura, con respecto al nivel de estudios de la población joven de nuestro país, que:

El 43% de los jóvenes estudia o estudió la secundaria y 28.2 la preparatoria, en tanto que sólo para 10.5% de los estudiantes, su nivel académico máximo de estudios es el profesional y las carreras técnicas son la ruta seguida por 7% de los entrevistados (de 5000 encuestados) (ENJAV 2012:5).

La encuesta reporta que prácticamente todos los jóvenes consideran que tener una carrera profesional vale la pena o por lo menos hasta cierto punto (93.9%). Mientras que para 4.0% no vale la pena estudiar una carrera profesional (ENVAJ, 2012:8). Sin embargo, el porcentaje de quienes cursaron o concluyeron la educación secundaria y la preparatoria en México es muy bajo en comparación con los datos que proporciona la OCDE para los países miembros de este organismo:

Aunque el porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años matriculados en la educación aumentó 14 puntos porcentuales desde el 2000 (del 42 al 56%) , sigue siendo menor a la media de la OCDE de 84% y al de otros países latinoamericanos como Argentina (72%), Brasil (77%) y Chile (76%) (*Panorama de la Educación 2013*:7).

El desfase que existe entre los contenidos abordados en la escuela y las habilidades que demanda el campo laboral; los conocimientos aprendidos en el aula y las competencias que el mercado del trabajo requiere; el hecho de que a mayor nivel de estudios más alta es la probabilidad de no encontrar un empleo crea sinergias (o inercias) que limitan el adecuado desarrollo integral de los jóvenes mexicanos, que paradójicamente, son considerados la riqueza de México. Una riqueza “en ruinas”, vélgase el oxímoron.

Al no estar en las aulas, muchos de estos jóvenes están desprotegidos del “cobijo” institucional que de alguna u otra manera brinda la escuela y quedan a la intemperie (en las calles,

por ejemplo), expuestos a un sinnúmero de situaciones que refuerzan su vulnerabilidad. ¿Cuál es la causa de que un muchacho se ausente de la escuela, salga a la calle a vender droga, secuestre y asesine?, se preguntan Loza y Padgett (2012:13). Y agregan:

Por principio, la pérdida de los muchachos no es una cuestión moral, se trata de un problema más complejo y profundo. Al menos desde 1968, las escasas políticas públicas dirigidas a la juventud han partido del estrecho juicio de que los adolescentes constituyen, de suyo, una población que está en problemas (Loza y Padgett, 2012:14).

Si se parte de esta noción de juventud, entendida como “problema”, no resulta sorprendente que las estadísticas sobre prácticas y situaciones que involucran aspectos negativos en la convivencia social esté dominada por jóvenes. Por ejemplo, el documento *Situación actual de las y los jóvenes en México. Diagnóstico sociodemográfico* realizado por la CONAPO (2000) revela que:

Debido a que muchos jóvenes abandonan la escuela a temprana edad, sólo 31.6 por ciento de la población de 15 a 24 años continuaba inscrita en el sistema educativo nacional en 1997. Este porcentaje ascendió a 33.6 por ciento entre los varones de este grupo de edad y a 29.7 por ciento entre las mujeres. Al analizar las pautas de asistencia escolar por edad se aprecia lo siguiente: entre los seis y los diez años de edad, el porcentaje que asiste a la escuela oscila entre 94 y 98 por ciento de las niñas y los niños; a partir de los once años la asistencia escolar comienza a decrecer paulatinamente. Entre esa edad y los 16 años las mujeres abandonan la escuela a un ritmo más acelerado que los varones, abriéndose una brecha de hasta seis puntos porcentuales a favor de los segundos. A los 17 años, sólo cuatro de cada diez mujeres y varones asisten a la escuela (...). En las localidades rurales, el abandono de la escuela ocurre a edades más tempranas que en las ciudades, tanto en el caso de los hombres como de las mujeres (Tuirán y Zúñiga, 2000:32-33).

En este tenor, en su página oficial la UNICEF señala:

La orientación callejera, la curiosidad y la presión social también propician que muchos adolescentes contraigan adicciones al alcohol, al tabaco y a los estupefacientes, lo que constituye un grave problema que es cada vez mayor en México. En 2009, 44% de los adolescentes y jóvenes en México convive en el hogar con fumadores; 7% fuma por primera vez a los diez años o menos; 45% inicia el consumo entre once y 14 años, y 48% entre 15 y 17 años. Además, los datos revelan que la relación por género en el consumo de tabaco es ya de uno a uno. De hecho, 20% de los estudiantes de secundaria son fumadores activos. De los 14 millones de fumadores que había en México en 2008, 10 millones comenzaron a fumar antes de los 14 años (UNICEF-México, 2015).

Por otra parte, la Secretaría Nacional de Salud Pública reporta, respecto al consumo de tabaco en jóvenes estudiantes de secundaria, lo siguiente:

En la Encuesta de Tabaquismo y Juventud (ETJ) aplicada en la ciudad de Veracruz, Veracruz, durante los meses de enero y abril de 2005, participaron 2 267 estudiantes (48.6% hombres y 51.4% mujeres) de 25 escuelas secundarias. La tasa de respuesta de las escuelas fue de 100% y la de los estudiantes de 89.6%, con una tasa de respuesta general de 89.6% (...). Diversas son las creencias erróneas que estimulan el consumo de cigarrillos. En general, al preguntar si los adolescentes varones que fuman ‘tienen más amigos’, 21.1% respondieron afirmativamente y 13.6% creen que son ‘más atractivos’. Existen creencias similares sobre las adolescentes fumadoras: 36% creen ‘que tienen más amistades’ y 26.8% que ‘son más atractivas’; esto último lo creen más los hombres (29.2%), que las mujeres (24.8%) (ETJ, 2009:172).

Y como refiere la investigación, si bien ésta se centra sobre el consumo de tabaco entre los jóvenes, también se les preguntó en dicha encuesta sobre el consumo de otras sustancias nocivas. En el caso de Veracruz se obtuvieron los siguientes resultados:

Entre los estudiantes, 52.6% refieren no haber consumido nunca ninguna droga. De los que sí lo han hecho, usaron como primera sustancia el alcohol (24.5%), después el tabaco (17.6%) y en tercer

lugar la marihuana (3.3%). Otras sustancias consideradas fueron la cocaína (1%) y los inhalables (1%). La edad a la que se consumió esa primera sustancia fue: a los 10 años o menos (12.5%); a los 11 años (5.9%), a los 12 años (7.7%), a los 13 años (7%), a los 14 años (6%) y 1.9% se iniciaron con 15 años o más (ETJ, 2009:175).

A nivel nacional la ETJ (2009) expone, entre otros resultados, que:

Más de la mitad de los estudiantes ha experimentado con el cigarro, al menos una vez en la vida. Entre 10.5 y 27.8% de los estudiantes entre 13 y 15 años de edad son fumadores activos, es decir, han fumado cigarrillos al menos un día durante el último mes. No existe diferencia en el consumo de tabaco entre hombres y mujeres, incluso en algunas ciudades llega a ser mayor en mujeres (ETJ, 2009:251).

Lo anterior da cuenta de una parte del proceso de transición de los estudiantes de educación secundaria hacia la vida adulta, de lo que ellas y ellos hacen fuera del espacio escolar y del núcleo familiar en el que viven, sin embargo, cabe recuperar que es la calle (el parque, la esquina de la cuadra, las canchas deportivas) el lugar donde estos adolescentes socializan y también se *forman*.

La adolescencia y esta etapa de su formación escolar son el pasaje a través del cual adquieren ciertas prácticas nocivas para su salud. Y son precisamente estas acciones (fumar, drogarse, beber alcohol) las que conforman, en el imaginario de bastantes, la idea de los jóvenes como un grupo social “peligroso” que hay que evitar, contener o mantener bajo control. En este tenor, la UNICEF agrega:

La difícil situación de muchos adolescentes en México también se relaciona con el hecho de que la sociedad los considera, muchas veces, más como una amenaza que como lo mejor de sí misma. No obstante, el número de adolescentes en conflicto con la ley no es más alto que en otros países: en el año 2005, de acuerdo con estadísticas del Consejo de Menores Federal, había 8,481 menores de

edad infractores privados de libertad en centros de tratamiento. La mayoría de ellos se encontraban internos por haber cometido delitos del fuero común, como el robo y otros delitos no graves, que constituyen casi el 80% de los casos registrados (UNICEF-México, 2015).

La deserción escolar se agudiza en la secundaria, cuando la mayoría de los muchachos han iniciado el camino en asaltos experimentales, venta y consumo de drogas (Loza y Padgett, 2012:33). ¿Qué pasa en las secundarias?, se preguntan los autores. Y al respecto responden: Los muchachos que han delinquido, de manera general no conocen ni aceptan más que la ley del barrio. Odian lo distinto. Sufren cuando se les discrimina, pero siempre discriminan (Loza y Padgett, 2012:39).

El paradójico comportamiento de estos adolescentes, quizá encuentre eco en aquello que bell hooks refería respecto a los varones de color en relación con la imposibilidad de nombrar convenientemente el dolor y de emplear de manera inadecuada los recursos cuando tienen los canales para hacerlo⁶⁶. Esto es, existen pocas oportunidades para que las y los jóvenes se hagan escuchar y expongan sus demandas, pero cuando se les da tal posibilidad, no expresan lo que deberían o querrían decir sino otras situaciones, lo cual, sin duda, es triste, porque desde el silencio y/o la evasión, refuerza su posición de sujetos subalternos.

Pero, ¿quiénes son y dónde están los jóvenes mexicanos? La *Encuesta Nacional de Juventud 2010* (ENJ 2010), en el Capítulo Veracruz con fecha de 20 de marzo de 2012 refiere: De acuerdo con el Censo de Población de 2010, en México habitan 36.2 millones de jóvenes entre 12 y 29 años. Veracruz concentra el 6.6% de la población de jóvenes en México (ENJ, 2012:3).

⁶⁶ La autora se refiere a que la conciencia crítica se diluye cuando se comercializa. Y cita el caso de los cantantes de rap: Y aunque un producto como el rap articula narraciones acerca de cómo lograr una conciencia política crítica, también explota estereotipos y nociones esencialistas de lo negro (como decir que los negros tienen un ritmo natural y son más sexuales) (hooks, 1992:31-32).

Esto es, la cantidad de personas cuyas edades comprenden los 12 a los 29 años suma 2, 403.7 veracruzanos. De este total, 444.5 corresponden a edades entre los 12-14 años y 759.4 tienen entre 15-19 años. El resto se reparte en el rango de los 20-29 años. Del total de la población joven, el 51.2 % lo representan las chicas, mientras que los varones conforman el 48.8%, siempre según datos de ENJ 2010.

En el Estado de Veracruz el 54.7% (frente al 56.2% de media nacional) de los jóvenes vive con ambos padres, mientras que el 16.1% reporta vivir sólo con la mamá y el 2.6% únicamente con su papá (frente al 14.9% y 3.8% nacional). El porcentaje de chicos y chicas que viven con algún familiar es del 5.5%. Y sólo el 7% reporta vivir solo (ENJ 2010).

Sin embargo, la encuesta no ofrece información sobre las condiciones materiales, económicas, sociales, y afectivas en las que se desarrollan los jóvenes (más adelante refiero respecto a la precariedad en que se desarrolla la vida de los jóvenes), salvo lo relacionado con el sistema de salud. En este sentido, refiere el documento: En Veracruz, casi el 70% de los jóvenes que tienen acceso a un servicio público de salud cuentan con acceso al IMSS (29.8%) o al Seguro Popular (38.8%) (ENJ 2010, 2012:9). Con todo, es grave que exista un 30% de jóvenes que está al margen de la protección de la seguridad social.

Por otra parte, deberían ser preocupante (y en consecuencia, tendrían que llevarse a cabo programas específicos para resolver tal situación) las razones por las cuales alrededor de 170, 639 chicos y chicas viven solos, así como las condiciones en las que *habitan* su soledad, la manera en que resuelven su día a día, las redes de apoyo con que puedan contar o de las que carecen o los servicios básicos a los cuales tienen acceso. En un país donde la importancia que los jóvenes dan a la familia es alta (98.9%), según la ENVAJ 2012, cuesta imaginar cómo se las arreglan solos cotidianamente tantos jóvenes. La encuesta refiere lo siguiente:

La familia (98.9%), el trabajo (92.2%), la pareja (9.1%), el dinero (93.4%) y la escuela (88.3%) tienen mucha importancia para los jóvenes en su vida y lo que tiene menos relevancia para los jóvenes es la política, ya que 60.7% piensa que es poco o nada importante (ENVAJ 2012:27).

Lo anterior es de gran importancia, sobre todo si consideramos que, según la ENJ 2010 los jóvenes no confían en las instituciones; las mejor valoradas por chicas y chicos de 15-19 años son: 7.8 % los médicos, 7.8% la escuela, 7.2% las universidades públicas y 7.2% el ejército. Mientras que la población del mismo rango valoró con peor calificación a la policía (5.6%), los diputados federales (5.9%), los partidos políticos (5.8%) y los sindicatos (6.1%).

Estos datos reflejan el desencanto que permea entre amplios sectores de la población mexicana (los resultados son muy similares entre aquellos cuyas edades fluctúan entre los 20-24 años) y que se traduce en actitudes, comportamientos, discursos, creencias y posiciones respecto al acceso y ejercicio de la ciudadanía, y en consecuencia, en el reconocimiento, promoción, defensa y práctica de los derechos humanos.

Respecto al campo laboral de las y los jóvenes, Elizabeth Tinoco, directora regional de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) asegura, en una nota publicada por el diario EL PAÍS, que unos 27 millones los jóvenes trabajan de manera irregular en América Latina y el Caribe, y hay un potencial incremento de la informalidad en este marco de desaceleración económica en la región (Fowks, 2015). En la misma fuente, Guillermo Dema, especialista regional de la OIT en empleo juvenil, precisó que los jóvenes con empleos precarios tienen en promedio 2.5 años menos de estudios que sus pares en un trabajo formal (Fowks, 2015).

Además, la OIT alertó de que seis de cada diez puestos de trabajo disponibles para jóvenes latinoamericanos tienen condiciones de informalidad, es decir, de escasa calidad, salarios bajos, sin contrato, estabilidad, protección social, ni derechos (Fowks, 2015). De modo que el panorama

sobre las juventudes latinoamericanas no es halagüeño. En el caso mexicano, la Encuesta Nacional de Juventud (ENJ 2010) menciona cuáles son las actividades que desempeñan los jóvenes veracruzanos: 36.4% reporta sólo dedicarse a estudiar frente al 26.7% que únicamente trabaja. El 15.2% trabaja y estudia, mientras que un 21.7% no trabaja ni estudia. La ENJ 2010 agrega:

Los inactivos son jóvenes que no estudian, no trabajan, no realizan labores domésticas, no toman algún curso extra y no buscan trabajo. Veracruz se encuentra entre los 7 estados que concentran el 53% de los jóvenes inactivos, ubicándose como el segundo estado con mayor número de jóvenes en esta condición ya que concentra al 7.7% del total nacional (ENJ 2010, 2012:22).

En esta dirección, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala que en el caso de México:

En 2011, cerca del 66.1% de los jóvenes mexicanos de 15 a 29 años no estaban en la educación y el 24.7% no estaban ni empleados ni en educación o formación (NI-NI). México tiene el tercer porcentaje más alto de jóvenes “NI-NI” en este grupo etario entre los países de la OCDE, después de Turquía (34.6%) e Israel (27.6%) (*Panorama de la Educación* 2013:7).

Con estos datos, no sorprende que el 64.1% de los jóvenes refiera que nunca ha participado en alguna organización o asociación política, civil o social. Mientras que el 21.8% sí lo ha hecho alguna vez y el 14.1% participa de manera cotidiana. Con todo, los jóvenes veracruzanos de 15 a 19 años son más participativos con respecto al nivel nacional (12.9%), aunque se mantiene la tendencia de una amplia mayoría que no se involucra con alguna organización de la sociedad civil (ENJ 2010, 2012:29).

¿De qué manera es posible revertir esta tendencia a la apatía, indiferencia, desidia o resistencia a comprometerse (responsabilizarse) con las causas comunes? ¿Qué se necesita para que los jóvenes mexicanos encuentren en la participación pública las vías para expresar su sentir y

disentir, proponer soluciones a los problemas que los aquejan, construir otro orden social, económico, político, cultural? ¿Cómo suscitar el interés de los jóvenes por cuestiones de orden político? ¿Mediante qué estrategias es posible establecer canales que favorezcan un diálogo franco con la juventud?

Lo cierto es que mucho del desinterés de la juventud mexicana hacia lo que acontece en su entorno proviene del desconocimiento o de una visión distorsionada del mismo; las chicas y los chicos se informan mayoritariamente a través de la televisión (61.7% según la ENVAJ 2012), un medio que, la mayoría de las veces, presenta visiones parcializadas de los hechos, y sobre todo de manera acrítica, más como un espectáculo que como un suceso que implica a bastantes y con consecuencias que afectan la vida política, social, económica del país. En este sentido:

La situación de falta de interés a la información política y más en general, de tipo social, se confirma al constatar que casi el 40% de los jóvenes encuestados declaró no leer nunca los periódicos, en contra de su quinta parte que lo hace por lo menos una vez por semana. Diariamente sólo el 10%, practica esta actividad (ENVAJ 2012).

Para que haya sujetos que realicen acciones políticas es necesario que éstos sepan leer críticamente en la mayoría de los medios para ello y desde los artefactos varios que re/producen textos, con el fin de informarse, conformar juicios, conocer otros enfoques para acceder y entender la realidad, construirse un criterio propio y no repetir los esquemas aprehendidos de la televisión (sobre todo) pero también de los canales de videos y páginas web de moda.

Esta desafección con la realidad quizá se explique con la respuesta dada con respecto a los valores que preconiza la juventud de este país. Los jóvenes mexicanos, en general, mencionan estar “poco” o “nada” (89.6%) interesados en la política. Estas percepciones parecen respaldar el supuesto de que los jóvenes presentan una extendida apatía hacia la política (ENVAJ 2012:47),

arguyendo que los políticos son deshonestos (37.4%) o porque simplemente no les interesa (22.8%) o no entienden la política (22.7%).

A pesar de todo lo referido con anterioridad respecto a la precariedad en y con la que viven los jóvenes mexicanos, o quizá precisamente por esa certeza de vulnerabilidad y finitud ante una realidad que les desborda, es que la juventud mexicana se percibe a sí misma como feliz: Los jóvenes mexicanos parecen ser muy felices (92.4% de 5000 encuestados). La situación es general sin ninguna alteración importante en género, educación o zonas de residencia, señala la ENVAJ 2012:38. ¿De verdad son felices? ¿En qué radica su felicidad? Respecto a esta precariedad, UNICEF apunta que:

La precariedad de las condiciones de vida de muchos adolescentes y niños los obliga a viajar solos para intentar cruzar la frontera con los Estados Unidos y reunirse con sus padres o mejorar su calidad de vida, y los expone a los múltiples riesgos de la migración. Estos niños y adolescentes ponen en riesgo su salud física, mental y emocional, son expuestos a situaciones humillantes y son vulnerables a la explotación sexual o laboral (UNICEF-México, 2015).

Resulta interesante preguntarse por qué los jóvenes mexicanos declaran ser felices si son testigos, cuando no protagonistas, de una realidad en la que campa la corrupción, la injusticia, la desigualdad, la ilegalidad, el machismo, el sexismo, la misoginia, la homofobia, la discriminación y otras situaciones que lejos de proveer al sujeto de las condiciones necesarias para su desarrollo integral, sólo aumentan el estrés, la zozobra, la inmediatez, la falta de planeación y realización de un proyecto de vida, corrompen otras formas de desear, vivir, crecer, sentir en comunidad.

¿Será precisamente por una aparente ceguera o una alta capacidad de resiliencia que se puede ser feliz subsistiendo en un país como el nuestro? ¿Acaso la vulnerabilidad de los jóvenes mexicanos es en sí misma una forma de *agenciamiento*? Queda para la reflexión las palabras de

Butler: La vulnerabilidad no es lo opuesto a resistencia. Quiero argumentar afirmativamente que la *vulnerabilidad* entendida como una exposición deliberada ante el poder es parte del significado de la *resistencia* política como una ejecución desde el cuerpo (Aguilar, 2015; subrayado propio).

3.1.1. México lindo y ¿descreído?

El *Informe País sobre la calidad de la Ciudadanía en México* (IPCCM) señala que debido a que el ciudadano es quien mejor conoce sus intereses, cuenta con el derecho a participar en política y protegerse a sí mismo de las acciones que las elites pudieran realizar en su contra (IPCCM, 2014:54). Sin embargo, en la práctica, parece que la ciudadanía mexicana sólo sabe lamentar su situación, pero no quiere o desconoce cómo articular mecanismos que le permitan cambiar su estado de inconformidad.

En este sentido, las mexicanas y los mexicanos creen poco en el sistema político nacional. Sin duda, no les sobran razones para descreer del mismo. *Latin American Public Opinion Project* (LAPOP) en el informe *Cultura política de la democracia en México y en las Américas, 2012: Hacia la igualdad de oportunidades* refiere:

El apoyo al sistema político en México es relativamente bajo, sólo poco más de la mitad de los ciudadanos lo respalda. Y, también preocupante, el nivel de apoyo es prácticamente el mismo desde el 2004, lo que habla de que el sistema más democrático que existe en México desde los años 1990s y especialmente desde el año 2000 en el que el PRI perdió la presidencia después de 71 años de dominio hegemónico, no ha permeado a los ciudadanos de forma tal que incremente su apoyo al sistema político (2012:120).

Quizá no resulte ocioso detenerse a cuestionarse las posibles razones por las cuales la ciudadanía mexicana manifiesta poco respaldo al sistema político nacional. Sin embargo, no es objeto de esta investigación sumergirse en esas honduras, sino más bien enmarcar el estado en el que se llevan a

cabo las relaciones de convivencia cotidiana de unas y otros en este país que posee un alto descrédito manifestado al sistema político: un 59.9 % (LAPOP, 2012:119). ¿Por qué la ciudadanía manifiesta este grado de desafección hacia las instituciones que conforman el sistema político nacional? La respuesta no las da el mismo informe:

Estudios previos de LAPOP han mostrado que el apoyo al sistema se asocia con variables tales como la confianza ciudadana, la participación en los partidos políticos y la percepción de que los partidos representan los intereses de los ciudadanos. Además, las investigaciones han mostrado que el apoyo al sistema político se relaciona con la participación en la política a nivel local y nacional y con el apoyo al Estado de derecho (2012:116).

Y de confianza, participación política y ciudadana, así como percepción de representación política sí que están carentes o disminuidas los ciudadanos de este país. Con una pátina anti política que parece permear la mayoría de las acciones de los mexicanos, no deja de sorprender la distancia que media entre el sistema político y la participación ciudadana. Pero como refiere el *Informe País*: la participación es algo que todo ser humano desea, por lo que la no participación es un síntoma de anomia social, de que algo no funciona en el sistema político (IPCCM, 2014:55). En este tenor, Andrews en un artículo publicado en la revista *Nexos* afirma:

¿Se puede resolver estas crisis (tanto constitucional como de confianza pública) a través de la reconstitución del pacto político fundamental de la nación? Por desgracia, la historia de México sugiere que no; además de advertirnos que el reemplazo de cualquier sistema de gobierno por otro conlleva una crisis aguda de legitimidad, que podría tardar varias décadas en resolverse (Nexos, 2011, s/p).

¿Cuáles son entonces las posibles opciones o salidas que existen para mejorar la percepción del sistema político tienen los mexicanos? El 24.6% (LAPOP, 2012:126) de quienes respondieron al

informe *Cultura Política* manifestaron actitudes que son más favorables a la democracia estable a lo largo del tiempo. Las cuales, a su vez, se ven respaldadas o disminuidas a través de variables específicas también referidas en el informe:

La estabilidad de la democracia en México se ve relacionada positiva y significativamente con el interés en la política y la aprobación del trabajo de presidente; mientras que negativa y significativamente se relaciona con la percepción de corrupción e inseguridad. Nuevamente, son las percepciones y no las experiencias las que obtienen resultados significativos en el análisis (LAPOP, 2012:127).

En este marco de desafección política, de desgano moral y de desgaste físico se enmarca la construcción y ejercicio de ciudadanía mexicana. Y como señala Villalobos (2010), cuando se descubre que la democracia es incertidumbre, diferencia, debate y mecanismos complejos para tomar decisiones, se produce una nostalgia inconsciente por los mecanismos autoritarios del pasado. ¿Qué significa este retroceso hacia formas de autoritarismo que rijan la vida pública y privada de las personas? ¿Representa esta añoranza una forma de claudicación ante la realidad desbordada que rebasa toda posibilidad de repensarla de otras maneras para enfrentarla? Tenorio (2010) manifiesta una peculiar manera de expresar lo que in/moviliza al país: violencia.

La violencia es hoy el combustible que mueve a la idea México por todo el mundo. Hay poco más y no es en realidad nada nuevo. La conquista, los aztecas, los mayas, el caudillismo, las revoluciones... son todos temas que venían a cuento al nombrar a México a lo largo del siglo: amasijos de violencia. *Los de abajo*, el primer gran producto literario de exportación de la imagen nacional, era de eso, de violencia. *El laberinto de la soledad*, segundo éxito de exportación, fue consumido como tratado sobre chingadas, Malinches, desfloraciones... violencia, pues. En la década de 1990 la progresía mundial entró en trance con imágenes del subcomandante Marcos,

guerrilleros indígenas, rifles, radios, relojes, comunicados... ¡a chuparse los dedos!, puritita violencia de la “güena” (Tenorio, 2010, s/p).

Es verdad que la violencia como estado de excepción ha calado de tal modo en el ámbito de las relaciones humanas cotidianas que ha terminado por normalizarse y devenir el encuadre que enmarca el ser y hacer de la ciudadanía mexicana, pues como bien refiere Adams (2013), la violencia crónica afecta todos los aspectos del desarrollo humano, a través de cinco tendencias que expreso de manera resumida:

1. La violencia crónica no es causa o efecto de otras dinámicas, sino un fenómeno sistemático que se reproduce por sí misma.
2. La violencia crónica destruye la posibilidad de los padres de familia para desarrollar y sostener el vínculo primario con sus bebés, lo que constituye la base fundamental de todo desarrollo posterior.
3. La experiencia de violencia crónica trastorna de manera consistente y predecible el desarrollo social, provocando fenómenos destructivos como son el silencio, la desconfianza y el aislamiento, los cuales suelen venir acompañados de una tendencia a apaciguar los miedos a través de la xenofobia y la búsqueda de chivos expiatorios.
4. La violencia crónica destruye las prácticas ciudadanas y las perspectivas para la democracia. Provoca cada vez más abandono y degradación de los espacios públicos.
5. Queda claro que la violencia crónica constituye hoy una normalidad perversa que va a acompañarnos mucho tiempo (Adams, 2013, s/p).

Sin embargo, además de poco esperanzador, no es justo reducir la explicación de la dinámica nacional a un cuadro de violencia sin fin ante el cual parece sucumbir casi todo. Vale pensar (y quizá sea imperativo hacerlo así) que existen otros mecanismos para dar cuenta de la realidad

mexicana, que sin bien luce (a veces, apocalípticamente) atravesada por episodios violentos, no son estos los únicos estados que vertebran el día a día del país ni la única vía que construye la identidad ni articula las prácticas, pensamientos, afectos, discursos y omisiones de unas y de otros.

Al respecto, Conde asegura que los sujetos no son homogéneos y por sí solos no definen la realidad ni constituyen un contexto. Además de las interacciones entre ellos, siempre desiguales y complejas son influidas por la estructura (Conde, 1997:155-156). Entonces, es la continua interacción entre las personas y las instituciones, éstas hacia las cuales manifiestan un fuerte desapego y en consecuencia, una menguada valoración y poco respeto, las que constituyen el entramado de la vida social cotidiana. Vale preguntarse, ¿de qué manera los sujetos conforman la estructura que a su vez les constituye? ¿Es posible reaccionar a este poder estructurante sin quedar por ello fuera de la estructura? Aguilar Camín (2010) expresa:

La sociedad mexicana es una sociedad desigual, de graves injusticias y marginaciones internas, pero del fondo de esa sociedad desposeída socialmente crece el rumor de una épica del esfuerzo y del trabajo que no sabemos escuchar en toda su grandeza, ni estimular en su despliegue con mejores instituciones de educación y salud, y mejores oportunidades de trabajo. Hablo de la masa de millones de mexicanos que han migrado internamente dentro de su país o hacia el norte, fuera de él, en busca de lo que no se resignan a no encontrar: trabajo, dignidad, progreso para ellos y los suyos. Esta es la epopeya silenciosa y la ética invisible de México: la de los millones de mexicanos que van a buscar lo que necesitan donde hay (Aguilar Camín, 2010, s/p).

¿De qué fuerzas se nutre esta “epopeya silenciosa” dirigiéndose hacia dónde? ¿Quién puede dar eco a sus silencios y convertir en certezas sus incertidumbres? ¿Puede la escuela contribuir a disminuir la desigualdad social, la marginación y las injusticias? Cito en extenso a Conde:

Las estructuras existen e influyen en la configuración de un mundo particular, enmarcan la vida cotidiana de la escuela, pactan la acción y formación de los sujetos, pero no la determinan, porque son producciones humanas e históricas y como tales los sujetos concretos se apropian de ellas, las reproducen o se modifican en la definición singular y heterogénea de una situación concreta. Esta mutua influencia posibilita a los sujetos a participar en la definición de ciertas estructuras y les permite cristalizar aquellas que dan continuidad y solidez a un contexto construido con cierta conciencia e intención. En esta lógica los sujetos escolares son capaces de tomar el control sobre su propia realidad sin la necesaria intervención externa, una práctica de autonomía pedagógica muy congruente con la vida democrática (Conde, 1997:156).

En este sentido, es válido plantear que la escuela pública, pero una escuela crítica, afectiva, incluyente, imaginativa, audaz, puede revertir los daños que presenta el tejido social, devolver la dignidad a quienes han dejado jirones de la misma en este andar errante que lleva de un sitio a otro aunque en realidad no conduzca hacia ninguna parte:

Así, la preparación de ciudadanos se enlaza definitivamente con la apropiación de contenidos disciplinarios y tecnológicos. No hay distanciamiento entre formación intelectual y ciudadana; su proximidad apunta hacia una disminución de desigualdades y un aumento de integración (Castro *et al.*, 2014:48).

E incluso, una formación afectiva. Una institución escolar que forme (incentive) en el empoderamiento de los sujetos, que contribuya a la construcción de la ciudadanía plena, que dote a los mismos de habilidades para su ejercicio. Una ciudadanía dinámica que posibilite otras formas de vivir. Recuperar el concepto de ciudadanía activa, entendida como la participación real en el espacio público para la consolidación de los derechos ya establecidos y el logro de nuevos derechos (Castro *et al.*, 2014:49).

Paralelo a la construcción de la comunidad ciudadana es necesario *construir* a los sujetos de la ciudadanía, y el espacio escolar parece ser un sitio adecuado para ello. ¿Qué puede una escuela que educa de manera crítica, incluyente, imaginativa? ¿Qué puede hacer en las y los estudiantes una pedagogía crítica, afectiva, desbordada? Conde asegura que:

Desde la educación para la democracia se asume que las escuelas pueden incidir en la construcción de relaciones sociales democráticas por medio de la participación de los sujetos formados en ella, pero consideran necesario hacer algunos cambios en el sistema educativo en general y a las escuelas en particular para que puedan hacerse cargo de esa tarea de la mejor manera posible (1997:147).

Pues no se trata de conformar una ciudadanía única, abstracta, ahistórica, fuera de lugar, sino de una ciudadanía activa que responda a las dinámicas de los *nuevos* sujetos sociales. No existe, por tanto, un único modelo conceptual o pragmático de ciudadanía sino que hoy, justamente, se piensa, se demanda, se reclama, se lucha, se impone y se practica ciudadanías en plural (Wappenstein, 2010:110). De donde se desprende, siguiendo a Wappenstein, que al rescatar y resaltar la especificidad de ciudadanía como categoría analítica profundizamos nuestra comprensión de cómo somos sujetos, de qué queremos ser miembros, y bajo qué términos y condiciones (Wappenstein, 2010:111).

Esto supone, que para participar activamente en la construcción de ciudadanía hay que considerar variables tales como la escolaridad y el ingreso económico pues son factores que influyen en la participación ciudadana en la esfera pública, como refiere el *Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México* (IPCCM):

Es interesante constatar que las personas que se involucran más en actividades políticas son las que tienen por lo menos secundaria completa; y en el caso de las huelgas, bloqueos y manifestaciones son quienes tienen educación universitaria o mayor. Por lo que toca al ingreso, los individuos cuyo

ingreso mensual familiar asciende a los dos salarios mínimos son quienes tienden a participar más en actividades políticas no electorales (IPCCM, 2014:77).

De este modo, se evidencia que un sujeto que carece de cierto grado de escolaridad, está desempleado o subempleado o que labora en la informalidad (sin acceso a la seguridad social, prestaciones de ley y que no *siente* y evade la obligación de pagar impuestos), que lucha por sobrevivir, no lee periódicos ni revistas que aborden diferentes análisis de la situación del país y que encuentra cierto sosiego en la distracción que le genera la inmediatez de la televisión (acrítica, la mayoría de su programación), por ejemplo, y en consecuencia, su nivel de crítica es poca o nula, no se sentirá llamado a participar en las decisiones políticas que afectan la vida pública de los ciudadanos, no se sentirá interpelado a emitir una respuesta.

3.1.2. La escuela secundaria en la escena nacional

En el contexto social, económico, político, cultural referido anteriormente está inserta la escuela secundaria. Es esta realidad cambiante, confusa, laberíntica por un lado, y constante y rutinaria por otro, la que permea los muros de la institución escolar y de la cual pocas veces se habla “en serio” en el desarrollo de las clases, aun cuando existan asignaturas como Formación Cívica y Ética que en sus contenidos propone el abordaje (planteamiento, discusión y propuestas de solución a las problemáticas sociales, culturales y políticas en general) de la realidad nacional⁶⁷.

⁶⁷ Se lee en el *Programa de Estudio 2011. Guía para el maestro*: Con el estudio de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la educación secundaria se pretende que los alumnos: Se reconozcan como sujetos con dignidad y derechos, capaces de tomar decisiones, y de asumir compromisos que aseguren el disfrute y cuidado de su persona, tanto en su calidad de vida personal como en el bienestar colectivo, encaminados hacia la construcción de su proyecto de vida. Comprendan que los derechos humanos y la democracia son el marco de referencia para tomar decisiones autónomas que enriquezcan la convivencia, el cuestionar acciones que violen el derecho de las personas y afecten su ambiente natural y social. Reconozcan que las características de la democracia en un Estado de derecho les permiten regular sus relaciones con la autoridad, las personas y los grupos, al participar social y políticamente de manera activa en acciones que garanticen formas de vida más justas, democráticas, interculturales y solidarias (2011:14).

Y no es que el estudiantado sea impermeable a los problemas que enfrenta cotidianamente el país, pues ellos, ya sea directamente o a través de sus pares y familiares son afectados también por estas situaciones. Sin embargo, parece existir una fuerte tendencia a evadir la realidad o a enmascararla con acciones y actitudes que se manifiestan a través de la nula preocupación por la corresponsabilidad con el otro, o mediante la asunción de actitudes de índole desproblematizadora o generando situaciones que hagan a los demás receptores de la inconformidad, fracaso y frustración (“*chingar* al otro” es una máxima que deviene deporte nacional que practican bastantes en este país).

El reporte final de la Evaluación de la Reforma Curricular de Educación Secundaria 2006 en México, señala que ésta:

Tenía la finalidad de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, garantizando equidad y calidad en la educación que reciben. La Reforma se implementó en etapas y para el final del ciclo escolar 2008-2009 todas las escuelas secundarias habían sido incluidas en la misma (Rothman y Nugroho, 2010:4).

De modo, que además de garantizar el acceso a la educación secundaria de manera equitativa y con calidad, la Reforma del 2006, plantea en el *Documento Base*:

Repensar el sentido de la secundaria no es tarea menor, pues significa preguntarse por la contribución que pueden hacer las escuelas a la solución de estos problemas; por el papel que han de jugar en la formación de las personas para la construcción de sociedades democráticas (Documento Base, 2012:1; resaltado propio).

Asimismo, la reforma considera la formación de sujetos que a su vez conformarán (consolidarán) nuevas modalidades de organización (familiar, social, laboral, educativa, política, económica) en sociedades que aspiran al ejercicio de la democracia, sin pasar por alto el contexto “real” en que

esta participación democrática se lleva a cabo. Para preparar a los nuevos sujetos que devendrán los ciudadanos del ya iniciado siglo XXI se hizo obligatorio el acceso a la educación secundaria.

La obligatoriedad de cursar la educación secundaria consignada en las modificaciones realizadas a los artículos 3° y 31° de la Constitución Mexicana en marzo de 1993 tiene dos implicaciones: la primera, que todos los jóvenes del país accedan a este nivel escolar y la concluyan, preferentemente, antes de cumplir los 15 años de edad. La segunda, señala el *Documento Base* (cito en extenso):

Debe garantizarse que la asistencia a la secundaria represente, para todos los alumnos, la *adquisición de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes* propuestos por el currículo común. Para cumplir con la *función igualadora* que le ha sido asignada, la secundaria debe hacerse cargo tanto de la desigualdad en los puntos de partida de sus alumnos, como de la diversidad sociocultural de sus contextos. Dicho de otra forma, para incrementar las posibilidades de equiparar los logros de todos sus alumnos, la escuela secundaria no puede tratarlos uniformemente, sino que *ha de brindar a quienes menos tienen, oportunidades que les permitan compensar sus desventajas socioculturales y educativas previas* (*Documento Base*, 2002:4; resaltado propio).

La adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes fue nuclear en una reforma que centró la enseñanza/aprendizaje en el estudiante mediante una formación basada en *competencias*. Esto es, se apostó más por la movilización de saberes que permitan al estudiante saber-hacer en determinadas circunstancias, antes que por un saber denominado *enciclopédico*. Refiere al respecto el Acuerdo 384:

Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características (competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja), implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración

de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado (*Diario Oficial*, 2006:27).

Casi diez años después de la puesta en práctica de la reforma los resultados de la misma no son mejores que los obtenidos en planes y programas anteriores abordados desde otros enfoques, como se puede constatar en los informes elaborados por pruebas de diseño internacional como *Pisa*⁶⁸ y nacional como ENLACE⁶⁹. Sin embargo, más allá de la numeralia expuesta por estos cuantificadores, es la realidad la que evidencia si no el fracaso, sí los pocos resultados favorables que la educación secundaria consigue en el estudiantado y para la institución escolar y por extensión, los que se reportan para la sociedad.

El lugar de la experiencia es el sujeto. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etcétera. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto (Di Leo, 2009:92). Sin embargo, no solamente es cada vez mayor el número de jóvenes que deberían estar cursando la educación secundaria y se encuentran fuera de las aulas, sino que la experiencia de cualquier docente de este nivel educativo (en el caso de que ésta fuese tomada en

⁶⁸ En los resultados de PISA 2012, Asia sorprende por su alta calidad educativa. Chile, Costa Rica, México y Uruguay, obtienen los mejores resultados en América Latina, en las tres competencias evaluadas. A nivel nacional, en Matemáticas, más de la mitad de los estudiantes mexicanos se ubica en los niveles bajos; en contraparte, 4.3% alcanza los niveles altos. En las tres competencias, Aguascalientes, Querétaro y Nuevo León obtuvieron resultados por arriba de la media nacional; en contraste, Tabasco, Chiapas y Guerrero, se ubicaron por debajo (*México en PISA 2012*, 2013: 11).

⁶⁹ La prueba ENLACE se aplicó del 3 al 7 de junio de 2013 a 14'098,879 alumnos (94.4% de los programados) en 122,608 escuelas primarias y secundarias de sostenimiento público y privado (89.9% de los planteles programados), en 32 entidades federativas. En el caso de Oaxaca, participaron sólo los centros comunitarios administrados a nivel federal por CONAFE. Las asignaturas evaluadas son Español, Matemáticas –igual que en años anteriores- así como Formación Cívica y Ética, con preguntas sobre los contenidos de los programas de estudio vigentes (*ENLACE 2014*, 2015).

cuenta) bastaría para revelar que los objetivos de los contenidos de la escuela secundaria no se cumplen o sólo a medias.

Es evidente que los estudiantes cada vez saben menos respecto de los temas que se abordan en el aula, y en cambio, es mayor el desinterés que manifiestan por esos conocimientos; el alumnado tampoco adquiere la competencia de saber-hacer en función de una demanda y contexto específicos; cuando logra un saber lo hace descontextualizado, ahistórico, sin conseguir establecer, la mayoría de las veces, una relación entre un conocimiento y otro; quizás por eso “olvidan todo” pronto o tras superar el examen correspondiente⁷⁰ y por eso hacen suya para toda pregunta la consigna: no sé. Por ello, la afirmación de Levinson, quien plantea que sería mejor pensar menos en valores y más en disposiciones:

El concepto valor trae resabios cognoscitivos, difícilmente toma en cuenta el vínculo entre la aprehensión o valoración de cierto concepto y el impulso para actuar. No reconoce que muchas veces las personas profesamos ciertos valores, pero al momento de hacer algo, traicionamos nuestros valores, los olvidamos. Hablar de disposición, en cambio, hace hincapié en una especie de valor *encarnado*, es decir, un valor profundamente arraigado en los hábitos y las formas cotidianas de portarse, en la misma subjetividad de la persona que se manifiesta en la práctica. Se enfoca tanto en el aspecto *afectivo* como el aspecto cognitivo de la conducta. (Levinson, 2002:177; resaltado propio).

De suerte que en lugar de forzar al sujeto para que memorice lecciones o un listado de valores (en el caso de Formación Cívica y Ética) que, la mayoría de las veces, no entiende o no quiere asumir,

⁷⁰ En el caso de lo que he observado en el aula, particularmente en la clase Formación Cívica y Ética I, es que el estudiante de telesecundaria memoriza (cuando así se logra) en qué consisten las reglas y normas que nos rigen, pero no las pone en práctica; a veces logra enumerar un listado de derechos humanos, pero no los encarna, no los vive en su relación con los demás, no demanda su difusión y puesta en práctica, pocas veces los defiende (¿no sabe cómo o no quiere hacerlo?). El alumnado parece no saber cómo reaccionar y responder a las circunstancias con las que se topa cada día: se muestra despistado, desinteresado, indiferente, ajeno, torpe, como si eso que le afecta no tuviera en realidad nada que ver con él.

debería fomentarse en el estudiantado una actitud de disposición para aprehender (hacer suyo, incorporar) una serie de recursos (incluidos los valores y los derechos humanos) que lo harán apto para la vida en comunidad, pero también para dar cuenta de sí. Una disposición, a diferencia de una competencia, efectivamente no se enseña ni se impone.

Las competencias que según la Reforma debe adquirir un estudiante en la escuela secundaria, tales como competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia, así como competencias para la vida en sociedad (*Diario Oficial*, 2006:27), terminan siendo un listado de “buenos propósitos” que en la realidad del aula se advierten como incompetencias o falta de habilidades para aprender (a aprender), leer, escribir, calcular, entender, plantear, proponer, crear, incentivar, imaginar, dibujar, cooperar, colaborar, establecer redes de trabajo, acompañar, querer, amar sin repetir los esquemas *romantizados* que les ofrecen los medios masivos de comunicación y las redes sociales, relacionarse de manera organizada, respetuosa, responsable y justa.

No hablemos ya del reconocimiento y tratamiento de la interculturalidad, la educación sexual y el respeto a las diferencias, la perspectiva de género, la formación en valores, la sustentabilidad y la transversalidad del conocimiento, así como del trabajo por Proyectos (forma de evaluación en la modalidad por competencias y que en la práctica es sólo una actividad más, pero presentada en folios diferentes a los de sus cuadernos de apuntes, dentro de una carpeta o fólder) y la evaluación que continúa siendo tradicional (el examen escrito, al que se suma la acumulación de puntajes por realización de tarea, exposiciones y ejercicio de “buena” conducta, la cual es valorada, desde luego, por el o la docente en turno) y en consecuencia, contraria a una educación basada en competencias.

De lo anterior, me surgen algunas preguntas: ¿Cuál es el proyecto de ciudadano que la educación formal lleva (o pretende llevar) a cabo en nuestro país? ¿Qué clase de ciudadanía es la que se construye mediante el aprendizaje por competencias? ¿Qué idea de Nación es la que resulta de unos propósitos que no se consiguen y la poca atención que se ha brindado a los resultados obtenidos? ¿Qué habilidades hay que incentivar para que funcione un currículo basado en competencias? ¿Qué esperanza para cambiar la realidad actual se ofrece en el aula? ¿Qué efectos y afectos circulan en el salón de clases que contribuyen a la conformación de sujetos ciudadanos críticos?

En este sentido, tienen cabida las interrogantes que Levinson plantea con respecto a la enseñanza/aprendizaje de valores en el aula y la manera en que esta “enseñanza” tendría que articularse:

¿Es posible enseñar valores dentro de un sistema educativo formal, por medio de actividades y discusiones en un salón de clases? Y si es posible enseñarlos, ¿qué tanto se aprende los valores para que se manifiesten en la conducta? Lo planteo así porque bien sabemos que los valores se enseñan, o mejor dicho, se comunican, se transmiten, se modelan, por medio de diversas instancias de la sociedad, sea la familia, la Iglesia, la “calle”, el lugar de trabajo o los medios masivos de comunicación (Levinson, 2002:174).

Si aceptamos aquello que dicta el adagio sobre predicar con el ejemplo, estaríamos depositando en los docentes, sobre todo, y a la escuela en general, la responsabilidad de ejercer como “modelos” de práctica y promoción de un conjunto de valores; los cuales, a mi juicio, son responsabilidad y compromiso primordial de quienes están en contacto directo con los niños en sus primeros años de vida, y después un compromiso conjunto.

De modo que al ingresar a la escuela, lo adquirido/aprehendido en el hogar se ejerciera en conjunto con los *valores* (muchos de los cuales suponemos serían comunes, como apunto más adelante citando a Levinson) de los demás. La institución escolar no quedaría exenta de reforzar ciertos valores, sino liberada de su actual obligación como “única” entidad responsable de esa tarea.

Con ello, la responsabilidad fundamental de las maestras y los maestros sería enseñar los contenidos de los planes y programas de estudio correspondientes en un marco de valores que dialogan, se enfrentan, se discuten, negocian, se respetan y se ponen en práctica, en lugar de tener que intentar “enseñar” (imponer, muchas veces) lo que no se hizo en casa. La experiencia escolar sin duda sería de otra manera, positiva, quiero creer. Enseñar sería una acción acompañada, deseable, motivante, a la vez que aprender sería un ejercicio empoderador, crítico, deseado.

Para recuperar una de las funciones primarias de la escuela (enseñar), deberían existir mecanismos que “obligaran” a los padres y madres de familia a cumplir con sus compromisos (educar) consigo, con los hijos y con la sociedad. Pues no basta con alimentar, dar vestido y cobijo a un niño; educarlo forma parte (debería ser asumido así, probablemente) del cuadro de las necesidades básicas no sólo para la supervivencia de la persona, sino para su convivencia en una sociedad que tiene reglas y normas establecidas que regulan la vida en comunidad.

Parir, paternidad y maternidad no significan lo mismo, conocer la diferencia tendría que ser parte del compromiso de educar. Esto supondría que quienes tienen menores bajo su responsabilidad deberían conocer y cumplir lo que garantiza el artículo 4º de la Constitución Mexicana vigente al 26 de marzo de 2015; refiero un fragmento del mismo:

Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de las necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio debe guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez (Constitución

Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 4°. Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 12 de octubre de 2011).

Sin embargo, si quienes tienen la patria potestad de los menores, muchas veces no son capaces de cubrir las necesidades elementales de éstos, qué se puede esperar con respecto a la formación, transmisión o enseñanza de valores (y qué tipo de valores). Es posible imaginar que a una criatura con hambre le resultará difícil creer en la justicia; a una sin techo, le podría ser complicado practicar la equidad; a otra sin acceso a la educación formal con dificultad pondrá en práctica el respeto a la diversidad. Al respecto, UNICEF-México refiere que

México cuenta con un total de 12.8 millones de adolescentes entre 12 y 17 años de edad en 2009, de los cuales 6.3 son mujeres y 6.5 son hombres. El 55.2% de los adolescentes mexicanos son pobres, uno de cada 5 adolescentes tiene ingresos familiares y personales tan bajos que no le alcanza siquiera para la alimentación mínima requerida. En 2008 casi 3 millones de adolescentes entre 12 y 17 años no asistían a la escuela. Del total de niños y jóvenes que no asistían a la escuela, correspondían a este grupo de edad 48.6% de hombres y 44.1% de mujeres (UNICEF-México, 2015).

Estos datos nos obligan a pensar si no existirá una relación entre satisfacción de necesidades básicas y ciudadanía. No obstante, es verdad que la satisfacción de las mismas por sí sola no garantiza la correspondiente ejecución de un cuadro de valores sociales o de un ejercicio responsable de la vida en comunidad. Pero también es cierto que tenerlas cubiertas, ayuda mucho.

Levinson asegura que los *valores* son términos comunes, pero poco definidos se refieren a un concepto, una creencia que motiva al sujeto. Se entiende que es una idea subyacente del comportamiento. Pero también agrega: son los aspectos de los modelos que inspiran la acción. Pero

son siempre dinámicos y cambiantes y, sobre todo, se manifiestan en la práctica cotidiana (Levinson, 2002:177).

En este tenor, vale plantearse: ¿Qué moviliza a los jóvenes mexicanos? ¿Qué motiva a la acción a los estudiantes de secundaria en el salón de clases y en la escuela? ¿Qué es aquello que sí se manifiesta en la práctica diaria? ¿Qué desplazamientos acontecen en el aula que dan cuenta de una ejecución de determinados valores? ¿Qué es lo que se “cuela” al espacio escolar y que no contribuye para la formación ciudadana del estudiantado?

La Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2014 indica que el monto de la población joven de 15 a 29 años es de 29.9 millones. En 2015 el 44% de personas en estas edades acude a algún centro educativo. La diferencia por sexo es de poco más de un punto porcentual con el 45% de hombres y el 44% de mujeres según datos del INEGI. Al respecto, el organismo refiere que en el estado de Veracruz, el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 8.2 (la media nacional es de 9.1), lo que equivale a poco más de segundo año de secundaria, lo cual da cuenta del grado de desventaja que tienen las y los jóvenes veracruzanos. Los índices de pobreza y analfabetismo también son superior a la media nacional.

En este contexto se inserta la educación secundaria en México, la cual está distribuida en tres modalidades que brindan su servicio a millones de jóvenes a lo largo del territorio nacional. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Prácticas de Lectura (ENPL 2006) (cito en extenso):

El nivel de secundaria es la educación inmediata posterior a la primaria. Cuenta con tres grados y los siguientes tres tipos de servicios:

Secundaria general. Su fin es preparar al alumno para que ingrese al nivel medio superior (preparatoria o bachillerato, carreras técnicas o comerciales). Cuenta con un maestro por cada asignatura.

Secundaria técnica. Su fin es preparar al alumno para que ingrese al nivel medio superior y, además, darle la oportunidad de incorporarse al mercado de trabajo con una educación tecnológica de carácter propedéutico. La enseñanza que se imparte es diversa e incluye actividades tecnológicas industriales, comerciales, agropecuarias, pesqueras y forestales. Cuenta con un maestro por cada asignatura.

Telesecundaria. Funciona con los mismos programas de estudio de la secundaria general y atiende fundamentalmente a la población adolescente que vive en comunidades dispersas, las cuales carecen de escuela secundaria general o técnica; la educación se imparte por medio de la televisión. A diferencia de estas últimas, en las escuelas telesecundarias un mismo maestro imparte todas las asignaturas del grado (2010:101).

De lo anterior se desprende el interés gubernamental que existe por brindar educación secundaria a la juventud; otra, sin embargo, es la calidad del servicio que las distintas modalidades de Educación Media brindan a las y los jóvenes en el país, misma que obviaremos porque no es objeto de esta investigación. Sí lo es, la institución como tal, en tanto que es el marco que encuadra las relaciones de las y los adolescentes estudiantes de telesecundaria participantes en el desarrollo de este proyecto según consta en la voz de quienes protagonizan el día a día en el espacio escolar.

La escuela telesecundaria “Nicolás Bravo”, clave oficial 30DTV0168W, se ubica en la calle Toluca 201 en la colonia Progreso-Macuiltépetl, a veinte minutos, aproximadamente, del centro de la ciudad en Xalapa, Veracruz. Es una escuela pública y se encuentra en zona urbana. Fundada el 1 de enero de 1968 (año en que se pone en funcionamiento en el país la modalidad telesecundaria), el plantel tiene 47 años brindando educación media a un estudiantado que proviene, principalmente, de colonias populares aledañas a la sede (como consta en las respuestas que dio el estudiantado respecto al lugar donde viven). El ciclo escolar 2014-2015 lo cursaron 350 estudiantes en el turno matutino.

Actualmente la Dirección está a cargo del maestro Ángel Gómez Santiago,⁷¹ con más de 50 años de servicio docente, recientemente celebrados. La telesecundaria cuenta con 11 grupos (4 de primer grado, 4 de segundo y tres de tercer grado), de los cuales se hacen cargo 11 profesores más una profesara responsable del Aula de Medios, además del personal administrativo y de mantenimiento. Asimismo, por hallarse próxima a la Escuela Normal Veracruzana, es común que entre el personal se encuentren estudiantes normalistas y pasantes que realizan sus prácticas o servicio social y sirven de apoyo al profesorado en la formación de las y los estudiantes.

La modalidad de telesecundaria, como parte de la educación básica, según se desprende del Programa Estatal de Fortalecimiento de Telesecundaria (PEFT) de 2011 del Estado de Veracruz persigue, entre otros objetivos:

- a) Atender la demanda de educación básica en zonas rurales, semiurbanas y urbanas marginales.
- b) Vincular la escuela Telesecundaria con la comunidad, a través de actividades productivas, socioculturales, deportivas y de desarrollo comunitario.
- c) La metodología busca definirse como un proceso interactivo, democrático, participativo y formativo entre los alumnos, grupos de maestros, padres de familia, autoridades y miembros de la comunidad (PEFT, 2011:6-7).

Como consigna el documento oficial, una de las características de la escuela telesecundaria es que las y los estudiantes sólo cuentan con un o una docente que imparte clases de todas las materias del mapa curricular, auxiliado, la más de las veces, por videos y otros recursos electrónicos, así como por materiales didácticos que refuerzan la enseñanza y aprendizaje del alumnado. Siguen un plan

⁷¹ Tras un par de intentos en otras escuelas fue en este sitio donde fui recibido y mi propuesta aceptada. Fue pronta la atención que recibí por parte del director de la telesecundaria “Nicolás Bravo”, el maestro Ángel Gómez Santiago, a quien le agradezco la oportunidad de poder realizar parte de la investigación en la institución a su cargo. Agradecimiento que hago extensivo a la profesora Susana Romero Martínez por las facilidades y atenciones brindadas durante el tiempo que realicé las observaciones dentro del salón de clases del que era responsable.

de estudios y programas similares a los que rigen las escuelas secundarias generales y técnicas que hay en el país. Esta modalidad tiene alta demanda estudiantil debido a que está presentes de manera más numerosa que otras en zonas de alta concentración de población joven y solicitan menos requisitos para ingresar a sus aulas. Respecto a la historia de la modalidad de telesecundaria, cito lo referido en el documento oficial:

La Educación Telesecundaria en México, surge a fines de los sesentas, con la intención de proporcionar educación secundaria en lugares apartados a través de la televisión, invitando a docentes de quinto y sexto de primaria a participar en el proyecto, a quienes se les denominó Telemaestros. Esta modalidad ha favorecido a lo largo de 42 años de servicio al desarrollo educativo de jóvenes, principalmente de zonas rurales, a partir de la consideración de sus necesidades básicas, lo que le permite continuar con su promoción escolar, pues la modalidad busca promover la colaboración en el desarrollo de habilidades de investigación y comunicación, así como la interacción de los alumnos con su comunidad y de la comunidad con el alumno (PEFT, 2011: 6).

Las y los estudiantes de la telesecundaria acuden a clases de lunes a viernes de ocho de la mañana a una treinta de la tarde, cuentan con un receso de veinte minutos y al igual que todas las escuelas de educación media, suspenden las clases el último viernes de cada mes, debido a la realización del Consejo Técnico Escolar, espacio y tiempo que ocupa la institución para revisar su Plan de trabajo anual, la Ruta de mejora y organizar sus actividades escolares. Cabe agregar que la escuela “Nicolás Bravo” colinda con un Jardín de niños, una escuela primaria y una escuela secundaria general, por lo que el trasiego de estudiantes por la zona es alto y frecuente durante cinco días a la semana.

La conformación de la asignatura Formación Cívica y Ética I, cabe señalar que la organización didáctica de la misma cuenta con cinco bloques, cada uno de ellos constituido por

tres secuencias (una estrategia que permite tratar un tema más allá de una sesión), que son aproximadamente ocho clases de cincuenta minutos cada una (Chávez, 2012:13).

Las secuencias se organizan en torno a varios objetivos que pueden estar (y varios lo están) relacionados con los contenidos de otras asignaturas con el fin de transversalizar los conocimientos planteados, los cuales las y los estudiantes deben evidenciar en la realización de un proyecto (producto del desempeño realizado durante el bloque). A partir del 2006, con la puesta en marcha del nuevo Plan y Programas de Estudio, la modalidad de Telesecundaria presenta una nueva propuesta pedagógica, en la cual las actividades se organizan en secuencias de aprendizaje, que se articulan en torno a estrategias didácticas como el desarrollo de un proyecto, la solución de problemas o el estudio de casos.

Como refiere el PEFT, cada bloque tiene un objetivo general, mientras que las secuencias persiguen objetivos específicos. En el caso de la asignatura FCE I, el primer bloque “La Formación Cívica y Ética en el desarrollo social y personal” aborda los siguientes contenidos:

Secuencia 1. Reconocen el desarrollo personal, la convivencia con los demás y la integración e interés en la vida pública.

Secuencia 2. Reconocerse libre y con capacidades para autorregularse y ejercer su libertad, así como identificar la importancia de la responsabilidad para su vida y para su integración a la comunidad en donde viven.

Secuencia 3. Reconocen las normas que les permitan convivir con otros en diferentes espacios e identifiquen el compromiso en relación con su cumplimiento y el sentido de las sanciones (Chávez, 2012: 52-82).

Los productos (evidencias de desempeño en la jerga de la Reforma de la Educación Media) de estas secuencias fueron: banderines colgados en el salón que hacían referencia a los valores estudiados,

un *collage* que aludía a las normas y reglas de convivencia que deben respetarse, y el reglamento del salón de clases. Desde un punto de vista socioeducativo, refiere Gutiérrez, los valores son considerados como referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Y agrega: son guías que dan orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y cada grupo social (Gutiérrez, 2011:8).

Uno de los aspectos que percibí inmediatamente de la organización escolar de la telesecundaria es su interés por la formación cívica del estudiantado, el cual se evidencia en la organización (formal) del homenaje a la bandera, así como en la formación diaria que deben realizar las y los estudiantes para ingresar a su salón de clases, al inicio de la jornada, al regreso del receso y al momento de la salida de la escuela; pero se pretende que estas normas y reglas, se integren al accionar del estudiantado y formen parte de su día a día. En este sentido, las palabras de Reyes (2009) son significativas cuando refiere que:

Pensar en la escuela como un espacio de vida cotidiana nos puede permitir acercarnos a los significados que los propios estudiantes adolescentes le otorgan a su condición juvenil y a los procesos de transformación individual y social que están viviendo en el contexto escolar específico y social, en general, resultando importante, sociológicamente, la interpretación del sentido de las acciones que despliegan los actores en ese escenario inmediato donde se desenvuelven (2009:34).

Parte importante de la escuela es, sin duda, el salón de clases; mi incursión en el aula, la permanencia en la misma y las observaciones y actividades realizadas dentro de ellas fueron dirigidas, desde un principio, por una perspectiva de género, pero además, por un método. Como he referido en otro momento, la presente investigación sigue una metodología cualitativa mediante el uso del método etnográfico (la estrategia es la investigación de campo) a través de la observación participante. Realicé un análisis descriptivo-comparativo (la conceptualización teórica y lo

observado en el aula) de los resultados obtenidos tras la observación en el salón de clases de segundo grado de una escuela Telesecundaria ubicada en una colonia popular en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

La presencia del investigador en este espacio, obedeció a que se trata de una institución de educación pública, está ubicada en una zona urbana en la que confluyen estudiantes de diversas colonias populares de la ciudad y en consecuencia, conforman una diversidad (sutil, algunas veces) que me permitió identificar algunas de las dinámicas en las que se inserta la problemática que abordo en esta investigación.

La duración del trabajo de campo ha sido de un ciclo escolar 2014-2015, más unos meses más del ciclo 2015-2016; realicé una observación participante que me permitió conocer y reconocer las singularidades del estudiantado, registrar la dinámica del grupo, así como posteriormente la recopilación de información a través de informantes calificados mediante instrumentos tales como la entrevista, cuestionarios, el *focus group* y las notas del diario de campo.

Por ello, a propósito de los objetivos que persiguen cada una de las sesiones/secuencias en las que participé, llevé a cabo la elaboración de instrumentos que me permitieron recabar información sobre el proceso y las maneras en que los contenidos escolares relativos a la ciudadanía, los derechos humanos y los valores son recibidos y apropiados o no por las y los estudiantes. La recuperación de estos datos no fue sencilla debido a la conjunción de diversos factores como el horario de clases (el tiempo de enseñanza no coincide con el tiempo del aprendizaje, menos aún con el tiempo para el ocio u otras actividades), la falta de espacios convenientes para realizar las dinámicas, la suspensión de clases, entre otros.

Si bien desde un principio conté con el apoyo de la profesora responsable del grupo y tanto ellas como ellos mostraron disposición para participar en las dinámicas de trabajo propuestas, las

condiciones espaciales y temporales no eran las más convenientes. En un salón desbordado por poco más de cuarenta estudiantes que comparten con el mobiliario y los materiales didácticos, con el frío filtrándose en invierno y asolado por el calor en primavera y verano, existía poco espacio entre filas y columnas para estar con cierto bienestar; ese amontonamiento generaba (al menos a mí me lo producía) una tensión constante que se reflejaba en incomodidad, cansancio, aburrimiento, bochorno (tanto unas como otros solían portar el suéter todo el tiempo, hiciese frío o calor), desplazamientos constantes de ellas y ellos a lo largo del salón, charlas espontáneas de un punto a otro, es decir, toda esa movilidad propia de un grupo de adolescentes.

Además de la cuestión espacial, también influyó el factor tiempo. Aunque inicialmente la intención era solamente observar y tomar apuntes de lo acontecido, algunas veces, por solicitud expresa de la profesara, realicé actividades con el grupo a propósito de algún tema del curso de la asignatura Formación Cívica y Ética I (horario en el que preferentemente llevé a cabo mi presencia en el aula) y aunque casi siempre dispuse de hasta noventa minutos para desarrollar mis sesiones, este tiempo era insuficiente, ya que era también mucho el que invertía en conectar la computadora al televisor para proyectar los materiales, en organizar al alumnado para que estuviera dispuesto para trabajar, el cansancio físico y mental con que llegaban a la sesión de las doce del día, más el sin fin de acontecimientos que surgen en un salón de clases.

Pero a estos elementos contextuales hay que agregar la dificultad que mostraron para dedicarse a responder los instrumentos (piloteados previamente) debido a la constante algarabía que domina un grupo (la disciplina suele suponer represión de ese accionar espontáneo de las y los estudiantes), al modo apresurado o descuidado con el que suele leer el alumnado y que contribuyó a que a veces respondieran de manera inmediata, sin reflexionar en lo planteado; de suerte que

hubo quienes resolvieron los instrumentos de manera desordenada, incompleta e imprecisa. Aunque en todo momento se les acompañó para realizar detenidamente cada actividad.

En total, los y las estudiantes respondieron nueve instrumentos descritos más adelante, distribuidos a lo largo del ciclo escolar 2014-2015 y parte del ciclo 2015-2016 los cuales incluyen una entrevista grupal con estudiantes previamente seleccionados y la entrevista semiestructurada con estos mismos estudiantes. Todos los cuestionarios se contestaron en el salón de clases, excepto la entrevista grupal que se llevó a cabo en el patio de la escuela (pues ésta no cuenta con aulas disponibles para otras actividades ajenas a la impartición de clases), dentro del horario escolar en días hábiles y con la presencia de la maestra titular y algunas veces, también la asistente normalista. La entrevista semiestructurada con cada uno de los participantes la llevé a cabo a un costado del salón de clases durante varias sesiones. Los instrumentos propuestos al grupo son los siguientes:

1. Grado de acuerdo de las y los estudiantes respecto de ideas sobre rasgos, habilidades y roles de género (25 de noviembre de 2014).
2. Cuestionario de 17 preguntas con respuesta de opción múltiple sobre la diversidad, realizado a partir de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010 (16 de diciembre de 2014).
3. Cuestionario sobre los Derechos Humanos en la escuela, basado en ABC: la enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias. Naciones Unidas, Alto Comisionado por los DDHH, 2004 (20 de febrero de 2015).
4. “Poniéndose en el cuerpo de otro”. Actividad propuesta para conocer sus apreciaciones sobre la solidaridad, el respeto, la valoración de los demás, entre otros (10 de marzo de 2015).
5. Respecto a los Derechos Humanos... Actividad gráfica para conocer opiniones de cada estudiante sobre el tema propuesto (10 de marzo de 2015).

6. “Mi corazón”. Dinámica sobre los afectos y emociones en el aula (12 de junio de 2015).
7. Encuesta para recabar información general sobre el estudiantado (29 de junio de 2015).
8. Entrevista grupal (19 de junio de 2015).
9. Entrevista semiestructurada (enero-febrero 2016).

3.2. El facto “micro”: la atmósfera escolar: la gestión de la voz y los silencios

Para quien hace mucho tiempo que egresó de alguna institución educativa, la escuela y sus dinámicas son sólo un (grato o desagradable) recuerdo, una evocación de un tiempo y un lugar lejanos en los que se estuvo y que afortunadamente ya no se está. El pasaje por la institución escolar con toda las vicisitudes que entraña es una experiencia que *marca* sea que lo reconozcamos o ignoremos, nombremos o silenciemos. Haber habitado la escuela supone revivir desde lo emotivo y lo meramente anecdótico, un ser y estar más o menos presente en la memoria.

Sin embargo, para quienes el día a día discurre en este espacio, la escuela es un conjunto de valoraciones diversas cuyos significados están en función de los sucesos vividos: punto de encuentro si quien lo refiere ocupa con agrado su lugar en la institución; territorio de sufrimiento si la padece en múltiples aspectos; refugio para quien encuentra en ésta cierto alivio que no tiene afuera de la escuela; pasaje y puente para quien se asume en tránsito. Pero es, sin duda, un proceso cotidiano que forja la subjetividad de las y los estudiantes y demás miembros que habitan la institución.

Ser adolescente de educación secundaria significa decir “estoy aquí, en la escuela”, nombrar-se desde un lugar (un aquí y ahora) que es a la vez físico, racional y emotivo. En primer lugar porque es posible registrar las coordenadas ortogonales en las que la y el estudiante están ubicados; en segundo lugar, porque quien habita ese punto es un cuerpo conformado por múltiples

variables: sexo, género, edad, color de piel, creencias, pero también afectos, emociones, silencios y deseos.

Pero como es común, lo obvio, se pasa de largo. Suele suceder que la mayoría de quienes intervienen en el espacio escolar sepan que su trabajo lo llevan a cabo con sujetos “en tránsito”, lo cual no se traduce en reconocimiento de las singularidades de su ser adolescente de estudiante de secundaria. Sobre todo por la incapacidad (prefiero creer esto que intencionalidad e indiferencia) de bastantes para mirar, escuchar, representar y significar a las y los estudiantes como sujetos de derechos (en general) y no sólo como cuerpos caóticos (sin rumbo, impulsivos, rebeldes) errantes en el salón de clases. Comprender lo humano, implica descubrir un ser que está-situado (Claro, 2013:348). Y las y los jóvenes de secundaria lo están; otra es que no se sepa, no se entienda o no se reconozca.

En consecuencia, el aula es a un tiempo un lugar geográfico, geométrico, físico productor de ambientes y atmósferas que revela diferencias y desigualdades. Presupone una disposición del mismo mediante la organización del mobiliario, los materiales escolares, el material didáctico, el lugar que ocupa (y puede ocupar) el estudiantado, el reservado para las y los docentes, el espacio común a unas y otros; dicha cartografía cual favorece o dificulta situaciones de encuentro, contacto y convivencia en general. Pero también, tal ocupación del territorio produce interacciones que escapan a las registradas por los sentidos y la conciencia, me refiero a la atmósfera que campa sobre el grupo de estudiantes y docentes.

Esta suerte de campo magnético se conforma de las emociones y los afectos de quienes habitan el aula; al circular, las emociones coadyuvan a configurar los cuerpos: las subjetividades corporizadas se forman a partir del contacto con el otro (Cedillo, García y Sabido, 2016:24). Lo racional y lo emotivo, lo corporal y lo afectivo pueden ser considerados o dejados fuera por el

docente al momento de planear y organizar las dinámicas escolares a desarrollarse en el salón de clases, sin embargo, estos aspectos juegan un papel importante en lo que se denomina el clima escolar, el cual es determinado, entre otros factores, por la organización (planeación) que las y los docentes hacen del aula. Al respecto la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORALCE) señala:

Un aula con alta organización permite a los estudiantes sentirse tranquilos y seguros, y genera un ambiente favorable para el aprendizaje. Los análisis de las interacciones entre docentes y alumnos dan cuenta que el clima escolar está relacionado con la organización del aula. La organización de aula incluye *el manejo de conducta del profesor, la manera de que los estudiantes responden a las reglas y normas de la clase* y la productividad dentro de la sala de clase [el uso efectivo del tiempo] (OREALCE, 2013:6; resaltado propio).

Destaco lo anterior porque pocas veces se considera que la conducta de quien imparte la clase está relacionada directamente con las respuestas del grupo, al mismo tiempo que estas situaciones están enmarcadas en las normas de la clase, previamente establecidas (o impuestas, como sucede en la mayoría de las ocasiones). En el caso de lo que observé en el aula, remito lo siguiente:

En noviembre de 2015, el grupo con el que inicié las observaciones se encontraba ya en tercer año de secundaria; no les había sentado fácilmente el cambio de grado que supuso, desde luego, también el cambio de profesora, pero por cuestiones administrativas ahora recibían una nueva maestra que se haría responsable del grupo. El primer día llegó vestida de traje sastre color azul marino – monocromático–, blusa blanca, pañoleta y el cabello peinada violentamente hacia atrás sujetado en una cola de caballo. Con esa imagen formal se inauguró imponiendo un “nuevo” reglamento (que no fraguó en tanto que contó con el rechazo frontal de más de la mitad del estudiantado; las chicas sobre todo). Pero al tercer día, miércoles, se presentó con una chaqueta y pantalón de mezclilla y el

rigor disciplinario con el que arribó el lunes se había diluido. En consecuencia, el desorden en la clase era bastante (miércoles 25 de noviembre de 2015).

El cambio de apariencia de la “nueva” profesora coincidió con el cambio de lectura (registro) que hicieron de ella las y los estudiantes, una valoración que no obstante nunca alcanzó cotas positivas. Hasta el final del ciclo escolar, el alumnado mantuvo una tensión constante con la docente que ella no podía obviar. Esta recepción no tan amable que hizo el grupo a la maestra y que la predispuso ante ellas y ellos no permitió que el clima escolar superara la toxicidad del primer encuentro.

Sin duda situaciones como la anterior son, ante todo, formativas. Puesto que es común que las y los estudiantes identifiquen que existe una contradicción entre la norma enunciada y la actuación del docente; por ejemplo, la más común es aquella que se re/produce y *justifica* bajo el argumento de “yo soy la autoridad”; la lectura que ellas y ellos hacen al respecto es que la noción de autoridad (“yo puedo”) está por encima de la ley que regula la convivencia en el aula. De modo que cuando el profesor invoca el reglamento para llamar al orden o para justificar una acción (casi siempre en contra de algún estudiante) tal apelación es desestimada por el alumnado puesto que previamente el primero ha socavado la valía de la norma.

La credibilidad tocada casi siempre deviene una autoridad cuestionada, en consecuencia, la “productividad” en el aula merma y el clima escolar fundamental para la conformación de ciudadanía se trastoca, se enturbia, se enrarece. Toda vez que, como afirman Herrera y Rico:

El clima escolar hace referencia a los procesos de interacción que se generan entre diversos actores en un contexto y momento determinado, en el que se presenta un intercambio de estímulos, de respuestas, de compartir las diferencias o consentir las mismas de acuerdo a su nivel social y estado psicológico (Herrera y Rico, 2014:8-9).

Con estas condiciones desfavorables, la y el docente deben adoptar estrategias de recuperación del escenario escolar; pero lo más común es que el maestro entre en confrontación con las y los estudiantes, en un “estira y afloja” en un intento de imponerse a quienes de manera mayoritaria y frontal se le resisten. Cito en extenso de mi diario:

En el grupo apoya a la maestra titular una practicante normalista. Una chica joven, desde luego, que parece no disfrutar su trabajo si así interpreto su gesto adusto, su incomodidad corporal, sus mensajes verbales y no verbales. Al momento que realizo este registro lleva veinte minutos tratando de organizar la sesión de Español, pero el grupo está desatado. Su primer recurso para presionar es anotar el nombre de algún *rebelde* en el pizarrón; ignoro cómo se hace efectiva la sanción después, de modo que sólo observo cómo la pizarra se va llenando de nombres, mientras el desorden en lugar de disminuir se mantiene. Al cabo de unos minutos más el silencio (es un decir) parece imponerse. Al fin la escucho decir que saquen el libro de Español. Cuando el grupo cumple la indicación agrega: ¿alguien trajo la información sobre el artículo de divulgación? Me pregunto: ¿Y el libro? No encuentro la relación entre colocar el libro en la silla y hacer otra actividad. Pero resulta que no todos llevan el material solicitado, de modo que molesta (un enfado que luego sabré que es fingido para parecer estricta, dura, “buena” maestra) dice: quien no trajo la información hará una plana: “debo traer la información”. Mi desconcierto es mayor aún. Han pasado treinta y cinco minutos desde el inicio de la clase y el grupo continua en desorden. Trabajen y se callan, ordena. El tiempo transcurre. Son 13:25 y coloca sellos en las libretas de algunos que sí “trabajaron” (no supe en qué o de qué fue la actividad); permanece sentada en el escritorio, luce desvencijada, vencida y aguarda como todos a que suene el timbre de la escuela indicando la hora de salida (Nota del diario, viernes 5 de septiembre de 2014).

La actitud y el accionar de la asistente fueron en múltiples ocasiones, motivos para reflexionar sobre cómo se “lee y entiende” el salón de clases. Mientras que la maestra titular mostraba un dominio de las dinámicas cotidianas (que no significa que sean las mismas ni iguales) y se le

percibía a gusto en su quehacer escolar, mismo que transmitía respeto, seguridad y confianza al alumnado, el trabajo de la normalista consistía en tratar de formarse una idea de autoridad frente al grupo. Pero esta necesidad provenía de ella y no de las y los estudiantes, puesto que muchas veces presencié que ellos manifestaban respeto (lo que en la escuela se entiende por tal: saludar, obedecer, reconocer como adulto con autoridad), pero ella ante sí no, quien más bien se diluía entre el cuerpo estudiantil.

Su actitud era desfavorable para el clima escolar y la atmosfera creada por su inacción solía derrumbar en pocos segundos el entramado (la disposición) que con dificultad construía la profesora responsable del grupo. Cito lo ocurrido en dos momentos:

Realizan exposiciones que giran en torno a la práctica de valores dentro del salón de clase. Así lo refieren: “dentro del salón de clases”, al parecer, fuera del aula ya no es importante ejercerlos. Cuestionados por la practicante responden reconociendo que a pesar de conocer los valores les falta iniciativa, responsabilidad, comunicación [para llevarlos a cabo]. (Nota del diario, martes 2 de septiembre de 2014).

Es viernes y el grupo está en lo suyo: ir de un sitio a otro, platicar, gritar, moviéndose. La asistente les pregunta: ¿qué quieren hacer? Al unísono respondieron: nada. Ante su pasmo (que no sé a qué venía su sorpresa) agregaron: platicar bajito, cantar (Nota del diario, viernes 17 de octubre de 2014).

De esta manera, más que construir escenarios favorables para la conformación de la ciudadanía en y desde el salón de clases, muchas veces lo que se refuerza son las condiciones inhóspitas para la realización de dicho proyecto. Es muy común que se asuma que la minoría de edad de los sujetos adolescentes se corresponde con una minoría de la capacidad para llevar a cabo las demandas de reconocimiento de las y los estudiantes; las exigencias de atención y dignidad; los reclamos de ser tratado con respeto; la capacidad para asumir actitudes y conductas de corresponsabilidad que si se

practicaran más tendrían efectos favorables en la dinámica del aula, en el aprendizaje de los estudiantes y en la convivencia en general entre estudiantes-estudiantes y estudiantes-docentes:

El clima desde la perspectiva del estudiante; cuanto se siente acogido en su escuela y aula; se basa en sentimientos y estados de ánimo que se dan cuando se relacionan con sus compañeros y docentes; también, considera aspectos relacionados con el agrado y la tranquilidad cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros (Claro, 2013:352; resaltado propio).

Pero el clima escolar también favorece el despliegue espontáneo de todo aquello que el estudiantado ha incorporado a su cuerpo a través de su historia personal, de modo que le resulta natural el despliegue de ciertos gestos, la asunción de algunas actitudes, la realización de determinadas prácticas, en este caso, las del género, como consigné en las notas del diario:

Realizan actividades para completar sus puntajes en asignaturas como Español, Matemáticas, Ciencias e Historia. Están en relativo silencio y tienen libertad de desplazarse por el salón de clases; lo hacen casi sin alterar la calma. Desde mi lugar observo cómo se conducen ahora que pueden hacerlo de manera libre:

Ellas constantemente se acomodan la falda, la repliegan contra sus piernas cuando se agachan o al sentarse; juegan con su cabello o el de la compañera que está próxima; lo mueven de un lado a otro, lo recogen, lo trenzan, lo sueltan nuevamente; se acercan entre sí para cuchichear, mudan el rostro ante la confesión rápida, miran de soslayo, sonrían cómplices.

Ellos se desplazan a tropezones, de manera torpe como si ese cuerpo que está creciendo no les obedeciera; además, a su paso, tiran todo lo que se les interpone y pocas veces se detienen a recogerlo o se disculpan por el atropello; cuando se yerguen lucen desafiantes, despreocupados y

ridículos. Se saludan de mano cada vez que se reencuentran (aunque lo hayan hecho unos minutos antes ya), algunas veces sonríen cómplices (Nota del diario, viernes 13 de marzo de 2015).

Si el clima escolar es propicio favorece que las relaciones entre estudiantes sean amables, no competitivas ni cargadas de ansiedad por demostrar quién es mejor o en su defecto, quién es peor estudiante. Cuando conviven de manera armoniosa las marcas de clase y de género en general son asumidas con la aceptación del sujeto; no es que éstas desaparezcan o se obvien, es que no son un impedimento para el encuentro y la comunión cotidianos. Al respecto, Arón y Milicic (1999), señalan que los climas escolares pueden clasificarse en climas nutritivos y tóxicos:

Los climas nutritivos, ofrecen a las personas la *sensación de motivación a participar* en todas las actividades que se establecen en la escuela, poseen *disposición y entusiasmo* por aprender y en general aquellas actividades en donde se generan procesos de interacción que *favorecen una convivencia positiva* (Herrera y Rico, 2014:9).

Lo contrario sucede con los denominados climas tóxicos, que desafortunadamente son los más comunes en la realidad cotidiana del salón de clases; estos en concreto:

Obstaculizan el desarrollo de los estudiantes puesto que generan en ellos irritación, estrés, falta de interés y motivación por desarrollar habilidades académicas y sociales, sensación de agotamiento físico y desesperanza; mientras que en los docentes ocasiona un desvío de la atención, motivación y compromiso para contribuir a mejorar la visión de futuro de la escuela (Herrera y Rico, 2014:9).

Estas situaciones señaladas por los investigadores en relación con la naturaleza del clima escolar, pude observarlas en el aula en diferentes ocasiones; pero las atmósferas tóxicas fueron más comunes cuando la asistente se quedaba al frente del grupo; cuando ella asumía la responsabilidad de las sesiones, su falta de pericia para conducir al estudiantado le hacía zozobrar sus propuestas

de trabajo; perdía el control de la clase, el tiempo discurría sin resultados y además, incentivaba la competencia inútil y reforzaba las cuestiones de género y la heterosexualidad obligatoria de manera impulsiva (¿inconsciente?), no propia en alguien que se está formando para enseñar. Cito de mi diario de campo:

Deben realizar una actividad para la asignatura de Formación Cívica y Ética y la responsable de la sesión es la asistente. La consigna consiste en identificar características de sí a partir de un listado de palabras-cualidades masculinas y femeninas. Entonces Javier, un chico menudo, tímido, inseguro se acerca a preguntarle algo que no escucho y la asistente le responde entre sorprendida y molesta por la consulta: ¿qué no tienes novia? El chico avergonzado –las risas de varios no se hicieron esperar- volvió a su lugar (martes 26 de agosto de 2014).

A menos que la asistente hubiese sido una adolescente precoz y enamoradiza o ya hubiese olvidado su etapa de estudiante de secundaria, presuponer que un chico de 13 años tiene necesariamente que tener novia (¿y por qué no novio?) no es reconocerlo como sujeto de deseo sino como sujeto de cumplimiento de una obligatoriedad afectiva para ser aceptado en la escena social. Su actitud me reveló muy pronto el tipo de docente que ejercerá un magisterio sesgado, acrítico, monótono, apoyado completamente en los contenidos del libro de texto, sin imaginación ni posibilidad de inventiva ni transformación.

De modo que si “México requiere ciudadanas y ciudadanos competentes” (como refirió el maestro Ángel Gómez Santiago, director de la escuela en su discurso que inauguraba el ciclo escolar 2014-2015) y la escuela es la institución a quien se la encargado (y cargado) dicha tarea, es evidente para cualquiera que mire adentro de la escuela que difícilmente se está cumpliendo el objetivo. Las razones son muchas y obedecen a circunstancias varias que no enunciaré acá; lo cierto es que el profesorado no puede realizar en soledad esta ingente misión, requiere de la concurrencia

de las madres y los padres de familia cada vez más ausentes y desatendidos de la responsabilidad que supone tener un hijo en la escuela (para la mayoría la obligación termina con inscribirlo en la institución); del resto de los actores sociales, de los medios de comunicación, de la sociedad en su conjunto.

Construir climas escolares para aprender, estimular la imaginación, favorecer la convivencia armónica, practicar el reconocimiento del otro no necesariamente debería constreñirse al salón de clases; lo idóneo sería que ahí donde hay un espacio-lugar existiese también una atmósfera que favoreciera la posibilidad de comprender lo humano.

3.3. La construcción de ciudadanía en el aula

McLaren registra en su libro *La vida en las escuelas* una frase demoledora: “La única cosa peor que ser pobre, es ser pobre en los suburbios” (2011:130). Así lo expresa un chico pobre que ha vivido toda su (pobre) vida pobre, en un barrio pobre rodeado de pobres. Lo que se lee en la cita es una sentencia máxima sobre quien ha tenido como delito, nacer en el sitio equivocado: fuera de lugar. Y no solamente eso, sino también, darse cuenta del sitio que habita y resignarse, quizá, a no abandonar jamás los perímetros que lo contienen en una geografía miserable y pobre en expectativas.

¿Qué se puede antojar habitando día sí y día también un sitio que ofrece pocas o nulas probabilidades de mejoramiento material? ¿Qué posibilidades ofrece a sus estudiantes y docentes una escuela situada en una zona con “pobreza de oportunidades”? ¿Cuál es el panorama que se acerca a las y los estudiantes pobres en las zonas pobres de nuestras ciudades? Gimeno refiere que:

Es evidente que sin cierta igualdad y justicia la ciudadanía es imposible porque el individuo marginado queda excluido socialmente, no tiene medios para serlo. Tampoco, es de suponer,

tendrán mucho interés en un bien común del que ellos no forman parte. ¿Qué pueden significar los valores cívicos de libertad, tolerancia y cooperación para quienes no han visto en su vida más hambre? (Gimeno, 2003:23).

La respuesta no es sencilla. Si bien no hay por qué resignarse (ni ceñirse) a la máxima fatalista que asegura que “naturaleza es destino”, si cabe preguntarse sobre las posibilidades de reflexión, reacción y acción de las personas que nacen, crecen, perviven y mueren en entornos desfavorecidos de oportunidades y aun de posibilidades para siquiera intentar mejorar su calidad de vida. Pienso lo anterior a la hora de considerar que no puede haber construcción ni ejercicio de ciudadanía sin reconocimiento de la condición de ser humano a las personas. Creo que ambas cuestiones dan cuenta de una misma condición: el derecho humano a una vida digna.

¿Y qué dignidad humana es la que puede ser o es leída, reconocida y valorada en quienes habitan zonas con marcado rezago económico, cultural, social, de servicios públicos básicos, escolares, entre otros? ¿Se puede ser ciudadano sin previamente ser reconocido como un sujeto con dignidad humana? ¿Es posible construir y ejercer la ciudadanía pasando por alto la valoración como personas de quienes habitan en zonas marginadas, pero también de quienes carecen de reconocimiento humano tales como la población migrante, la indígena, la que padece alguna discapacidad, la que conforma prácticas sexuales y de género *distintas* a las de la mayoría?

Dotar al sujeto de ciudadanía, esto es, formarlos en el ejercicio de sus derechos y obligaciones e instarlo (y no sé si también acompañarlo) a vivir con dignidad, pasa por identificar su condición de ser humano, y en consecuencia, reconocer en él sus derechos humanos. Unos derechos inalienables y que le pertenecen por el hecho de ser persona. Lo refiere así el Artículo Primero de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*: Todos los seres humanos nacen

libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. No obstante, Wappenstein refiere:

Surge sin embargo la pregunta fundamental de si la categoría “ciudadanía” mantiene algún tipo de especificidad por sí misma, o si debemos considerar abandonarla o reemplazarla por algún concepto que mejor dé cuenta de los procesos en los que sujetos diferentes invocan y son interpelados a través de sus diferencias con el estado, sus instituciones y los sistemas de derechos (2010:111).

Vale la pena preguntarse: ¿Quiénes son esos sujetos que nacen libres e iguales en dignidad y derechos? ¿Existen condiciones previas (elementales y reconocidas como tales) para nacer libre e igual en dignidad y derechos con respecto a otro? ¿Qué es lo que hace que en la práctica unos sujetos sean *más* libres e iguales en dignidad y derechos que otros? Recuperando la frase consignada por McLaren me cuestiono, ¿cuáles son las condiciones de libertad e igualdad en dignidad y derechos del chico que ha manifestado la cita? ¿Sólo vale bajo ciertas características lo planteado en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*? ¿La conformación y ejercicio de la ciudadanía tienen límites? ¿Qué cabe y qué queda fuera de la ciudadanía? Wappenstein señala:

El énfasis en la construcción de sujetos con sexo, género y sexualidad no necesariamente se traduce en una ciudadanía con sexo, género y sexualidad. Queda por especificar cómo estas nociones se cruzan y entrecruzan con otras construcciones sociales presentes en “todos los ciudadanos” y en los regímenes de derechos como son la clase, la raza/etnia o la nacionalidad. Pero aquí nos vemos confrontados con un importante dilema: cómo dar cuenta del derecho a la diferencia a través de un concepto que, en principio, está basado en ciertos enunciados de universalidad y prácticas de inclusión que con frecuencia ignoran, absorben o cooptan las diferencias (2010:111).

En este sentido, vale recordar la expresión de Arendt (1998) respecto a que la ciudadanía comienza con el camino de la construcción de los derechos, empezando por el primero, el derecho a tener

derechos. Y agrega que en la declaración de derechos humanos se apelaba a un sujeto incorpóreo, ahistórico, exterior a la condición humana:

Desde el comienzo, la paradoja implicada en la declaración de los derechos humanos inalienables consistió en que se refería a un ser humano “abstracto” que parecía no existir en parte alguna, porque incluso los salvajes vivían dentro de algún tipo de orden social (Arendt, 1998:243).

Y con ello, el reconocimiento y el ejercicio de la ciudadanía quedaban bloqueados, intervenidos. Por ello, Wappenstein (2010) insiste en que si se habla de ciudadanías, es indispensable también enlazar una discusión sobre el estado, no simplemente como trasfondo o contexto, sino en su construcción analítica y sus manifestaciones sociopolíticas concretas e inclusive formales (2010:111).

Es necesario pues, superar (o no limitarse sólo a) la relación que pueda establecerse entre nacer en un lugar y acceder a cierto reconocimiento, a partir del cual se desprenda el ejercicio de determinados derechos. Moyano asegura que, en este sentido, cabe destacar que los principios que tienden a individualizar a las personas, atentan contra la concepción de ciudadanía en tanto concepto político, y por lo tanto íntimamente ligado a la concepción de comunidad política y sociedad (2012:3). De lo anterior, se desprende la urgencia de repolitizar los espacios públicos, recrear la ciudadanía, combatir el individualismo, atacar el corazón de la sociedad de consumo (Moyano, 2012:3). Y lanza un reto para quienes estamos próximos a espacios escolares:

La escuela sigue siendo el lugar privilegiado para poner a alumnas y alumnos en conocimiento de sus derechos, debatir sobre cómo construirlos, sostenerlos, y exigirlos, aun cuando la complejidad de las nuevas situaciones sociales ha profundizado la precariedad (Moyano, 2012:3).

Por otra parte, Feito asegura que:

Ser un ciudadano en una democracia siempre ha sido una cuestión compleja desde la antigüedad griega. Hoy en día se exige a la ciudadanía opinar sobre cuestiones cada vez más complicadas. Una democracia auténtica exige una ciudadanía culta y esta es una tarea en buena medida responsabilidad de la escuela, aunque no exclusivamente de ella (Feito, 2010:60).

Ambos autores aciertan al asegurar que es la escuela la zona de debate donde puede librarse la batalla de la conformación y ejercicio de derechos, así como la construcción del acceso y posterior ejercicio de la ciudadanía frente a una serie de eventos de diversa índole dirigidos precisamente a despojar (o menguar) a los sujetos de sus derechos. En este tenor, la escuela puede contribuir a la transformación de la sociedad, pero es necesario que ésta cambie, porque como está, ayuda a conservar las relaciones de dominación y autoritarismo (Conde, 1997:152).

Al respecto, se sabe que no *cualquier* escuela puede contribuir a la construcción de la conciencia ciudadana de las y los estudiantes. Se requiere de una *pedagogía crítica* (se abordará más adelante sobre el significado del concepto) que *interapele*⁷² a docentes, al alumnado y a quienes habitan en el espacio escolar para que reaccionen, y su gesto les mueva (accione), primero a la reflexión, y en un segundo momento, les inste a la acción. Puesto como refiere Moyano:

La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella. Exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión. Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía (Moyano, 2012:18).

Al respecto, Arredondo señala:

Poner a dialogar a la dimensión de los derechos humanos con la de los deberes, permitiría determinar con claridad los ajustes y modificaciones necesarias del pacto social vigente en una sociedad, a

⁷² Propongo este juego de palabras para abarcar los términos interpelar y apelar.

efectos de asegurar que todos participemos en la construcción de mejores niveles sociales (Arredondo, 1997:50).

Esto es, dotar de corresponsabilidades a todas y a todos quienes conformamos el vasto espacio social. La construcción de la vida democrática no acontecerá sin el concurso de las personas ni sin que medie el esfuerzo y la constancia para su consecución, así como cumplir el deber de reconocer y valorar al otro, a partir del reconocimiento de las diferencias y de las posibles opresiones que se compartan. Cito a bell hooks:

Para construir un movimiento feminista de masas, necesitamos tener una ideología liberadora que se pueda compartir con todos. Esa ideología revolucionaria sólo se crearía si las experiencias de las personas marginadas que sufren la opresión sexista y otras formas de opresión colectivas son comprendidas, dirigidas e incorporadas (hooks, 1984:161)⁷³.

En este sentido, esto es posible si se logra situar la escuela como un espacio de lucha, de reivindicación de la dignidad humana y del trabajo en el espacio escolar: “el profesor que aprende al enseñar y el alumno que enseña al aprender” (Escobar, 1985:57).

Conde refiere que ubicar a la escuela como un contexto construido social e históricamente no cancela la posibilidad de imaginar una escuela mejor. Y concluye: los sujetos escolares tienen mucho que decir acerca de lo deseable y lo posible, aunque no coincidan unos con otros (1997:155). Sin individuo, no hay colectividad, asegura Arredondo:

El perfil de una sociedad, como sujeto colectivo, no es otra cosa que el resultado del perfil de sus miembros. Lo que cada persona haga o deje de hacer en relación con la colectividad, depende de lo

⁷³ To build a mass-bases feminist movement, we need to have a liberatory ideology that can be shared with everyone. That revolutionary ideology cab be created only if the experiences of people on the margin who suffer sexist oppression and other forms of group oppression are understood, addressed, and incorporated (1984:161), en el original. Traducción propia.

que exista en el interior de dicha persona en materia de información, conocimientos, reflexiones, actitudes, hábitos, motivaciones y percepciones (Arredondo, 1997:50).

Posibilitar que los sujetos en el espacio escolar eleven su voz, expongan su palabra, sean escuchados y respondidos, es una de las muchas labores de una escuela que requiere vivir una transformación en tanto que no se trata de cualquier lugar, sino uno estratégico de confluencias sociales, ideológicas, económicas, sexuales, políticas, entre otras. La escuela es el lugar donde es posible conocer al otro, a quien es diferente de nosotros (Feito, 2010:48). Es el espacio donde el sujeto se *espejea* y tiene la posibilidad de descubrirse otro (u otros). Conde señala:

Desde la educación para la democracia se asume que las escuelas pueden incidir en la construcción de relaciones sociales democráticas por medio de la participación de los sujetos formados en ella, pero consideran necesario hacer algunos cambios en el sistema educativo en general y a las escuelas en particular para que puedan hacerse cargo de esa tarea de la mejor manera posible (Conde, 1997:147).

¿Cómo sería una escuela que contribuyera efectivamente a la construcción de relaciones sociales democráticas? ¿En qué puede convertirse un salón de clases que incentive la construcción y el acceso a la ciudadanía activa de sus estudiantes y docentes? ¿Cómo podría ser posible llevar a cabo esta metamorfosis deseada del espacio escolar?

Pensar la escuela desde la democracia impone a ésta una lógica que no le pertenece y que además la deja en permanente desventaja si se le analiza desde el deber ser imaginado por especialistas de la democracia y quizá desde una mirada menos prescriptiva podemos encontrar las prácticas, estructuras y subjetividades que las escuelas ofrecen como condición de posibilidades para configurar proyectos educativos democráticos (Conde, 1997:131).

Dado que la palabra clave parece ser *posibilidad*, se requiere entonces imaginar de otra manera la escuela y sus dinámicas; suponerla accionando a partir de otras secuencias que considere un trabajo en red, horizontal, inclusivo, poniendo en juego otras habilidades y persiguiendo otros objetivos que consideren la dimensión humana de quienes habitan el espacio escolar y no limitarla a una valoración que los reduce a receptáculos de una serie de conocimientos o a meros sujetos de obediencia de ciertos mandatos que atropellan su dignidad.

Construir ciudadanía en y desde el aula requiere un poderoso esfuerzo de imaginación, pero también de deseos de modificar las inercias que arrastra la institución; actuar cotidianamente con la convicción de que es posible rehacer el andamiaje de la estructura escolar y formular *nuevas* maneras de vivir la escuela, y en consecuencia, la vida democrática fuera de ella. Pues, como afirma Manguel, toda crisis de la sociedad es en última instancia una crisis de la imaginación (Manguel, 2011:262).

Toca a la escuela incentivar otras y nuevas maneras de vivir la institución educativa inserta en un entramado social, histórico, cultural, político, ideológico específicos, con la finalidad de favorecer la transformación de sus estructuras y las del contexto en general que a su vez incidan en la conformación de (otros) nuevos sujetos. De tal modo:

Tanto los procesos de formación propuestos por la escuela, como sus impactos, necesariamente deben apuntar a la transformación del individuo y con él a la de la sociedad donde éste se desenvuelve, en los ámbitos de la vida individual y colectiva en escenarios de lo público y lo privado (Vergara *et al.*, 2011:231).

En este sentido, la construcción de ciudadanía empieza en el interior de cada persona, afirma Arredondo, no se puede construir ciudadanía por decreto, por obligación o por coerción (1997:50).

El acceso y la vivencia de la ciudadanía son producto de una dinámica de lucha constante y no un estatus que se alcanza o un territorio que se conquista o un derecho que se gana definitivamente.

La historia da cuenta de cómo las personas pueden ser desposeídos de un conjunto de derechos que se creían ya consolidados, sea por cuestiones de índole económica, migración o fruto de estados de excepción, por mencionar algunas causas por las cuales se pierden estos derechos. En este sentido, Villalobos (2005) expone que la ciudadanía no es una concesión, es una condición que se gana, que se asume, es una apropiación de los valores que se logran mediante el empoderamiento del ciudadano.

¿Y cómo se empodera a un sujeto? ¿Cómo se dota de empoderamiento ciudadano a un sujeto adolescente en y desde las aulas? ¿Qué requisitos previos se requieren para conseguir un empoderamiento ciudadano? McLaren afirma:

La opresión incluso puede existir en ausencia de discriminación abierta, refiriéndose este término al concepto individualista que relaciona la discriminación con un agente identificable. La opresión se relaciona con “supuestos inconscientes y reacciones de gente bien intencionada en las interacciones ordinarias, los medios y los estereotipos culturales, así como las características estructurales de la jerarquía burocrática y los mecanismos del mercado, en pocas palabras, los procesos cotidianos normales de la vida diaria” (McLaren, 2011:84).

De donde se desprende la pregunta: ¿cómo construir el empoderamiento ciudadano para y desde la cotidianidad? Si no circunscribimos al espacio escolar, Moyano responde:

Como práctica habitual, dentro del aula y fuera de ella, se debe debatir sobre lo estatuido, lo impuesto, lo tradicional, lo reglamentado, de forma que podamos cuestionarnos sobre cómo reconstruir un espacio en el que la ley y la palabra tengan prioridad. ¿Queremos alumnas y alumnos que sean iguales o distintos? ¿Aceptamos que en esa distinción tengan intereses que en vez de

acercarlos a la escuela, los alejan? ¿Qué estrategias elaboramos para acercarnos y establecer vínculos? (Moyano, 2012:16).

McLaren afirma que los educadores que buscan justicia social se enfrentan al difícil reto de educar y preparar a los estudiantes para el civismo crítico (2011:96). ¿Es posible (deseable) mantener una actitud crítica en todo momento? ¿Es posible ser un sujeto crítico en mitad de la vorágine acrítica con la que se reciben y aceptan, apenas sin resistencia y/o conciencia, los discursos y los actos de los aparatos de poder? ¿Cómo conjugar precariedad y conciencia? ¿Cabe la posibilidad de preguntar y cuestionarse de otra manera?

Desde luego que sí. Pienso, por ejemplo, en la consigna zapatista: mirar es una forma de preguntar o de buscar (2012:30). Así, la manera en que miremos será también la perspectiva que adopten nuestras interrogantes, la trayectoria que seguirá nuestra búsqueda: Y es en el mirar donde el otro, la otra, lo otro aparece, concluyen (Comité Clandestino Revolucionario Indígena, 2012:30).

Es en la mirada donde el miedo anida, pero también donde puede nacer el respeto. Si no aprendemos a mirar el mirarse del otro, ¿qué sentido tiene nuestra mirada, nuestras preguntas? (Comité Clandestino Revolucionario Indígena, 2012:30).

Una manera de habilitarnos para constituir comunidades de conocimiento crítico que contribuiría a la conformación de un ejercicio de ciudadanía *acuerpada*, pasa por el acto de implicarse unos con otros: mirar, atender, escuchar, tender puentes; las y los docentes en el salón de clases, “deberían tener la capacidad de mostrar amor y compasión, mostrar este amor a través de sus acciones y ser capaces de entablar un diálogo exitoso” (hooks, 1984:161)⁷⁴.

⁷⁴ They should have the ability to show love and compassion, show this love through their actions, and be able to engage in successful dialogue (hooks, 1984:161), en el original. Traducción propia.

Aprender a hacerse presente y a nombrar el gozo y el dolor, reeducar la mirada, acondicionar la escucha, permitir la emergencia y la fluidez del deseo en el aula y en la escuela, optar por otras formas de representación, dar cabida al cuerpo, son algunas de las estrategias que podría adoptar una pedagogía que acompañe, empodere, dignifique, dote de reconocimiento y conforme a los sujetos más allá del ámbito instruccional (la promoción de derechos y obligaciones de manera normativa) y sí, en cambio, contribuya a formar (educar) para la vida en comunidad, esto es, que garantice la construcción y el acceso a una ciudadanía sentida y consentida, *acuerpada*. Esta pedagogía, tendría el aula como lugar idóneo para la puesta en marcha de escenas pedagógicas. Al respecto, Suárez asegura que:

La escuela debe formar ciudadanos. Pero el ciudadano a formar ya no es el que responde a una identidad referida a la acción de ir a votar, sino el que decide y participa, responsable y solidariamente, en prácticas sociales que le dan sentido y pertenencia y le brindan significado al lugar que ocupa en la sociedad, en su localidad, en el mundo (Suárez, 2010:119).

Esto es, construir una ciudadanía incorporada en el ser, hacer y sentir del sujeto. El fortalecimiento de la ciudadanía, o lo que es lo mismo, abonar en la capacidad de los sujetos para pensar por sí mismos y participar críticamente en las decisiones sobre su cultura y el devenir compartido (Soto, 2013:59). Hacer *carne* ese compromiso con el otro.

Abiertos, sensibles, vulnerables, expuestos: así están las y los jóvenes dentro del salón de clases, a merced de las instituciones materializadas en los adultos y a través de reglas y normas que deben acatar. Desde luego que este accionar (la experiencia) también incluye a la profesora responsable del grupo y a la maestra asistente que apoya durante algunas clases. Con todo, mi atención en el aula no está focalizada en las tareas que llevan a cabo las docentes, sino en el registro de las prácticas y los discursos de ellas y ellos:

Entender las escuelas secundarias como espacios de vida adolescente es poner atención en los significados que construyen los adolescentes en torno a ellas, a sus objetivos y prácticas, así como la apropiación que éstos realizan de los espacios escolares, redefiniendo estructuras, normas y funcionamientos, y contribuyendo a configurar una vida cotidiana escolar y una cultura escolar en particular (Reyes, 2009:76).

¿Cómo se apropia una o un estudiante adolescente del salón de clases? ¿Para qué se hace propia un aula? ¿Qué des/apropiaciones están presentes en el espacio escolar que yo observo? Fue a partir de que compartí *su* experiencia que empecé a reconocerlos como *cuerpos*, como materialidades situadas y atravesadas por variables tales como el sexo, pero también el género, el color de la piel, la forma, la edad; pues como refiere Le Breton: el cuerpo es siempre un analizador político (2013).

Con el reconocimiento de su corporalidad, también comencé a identificar su manera de pensar a partir de oír sus opiniones, reconocí el tono de su voz de quienes más participan, así como sus desplazamientos por el salón de clases, las palabras recurrentes a la hora de emitir respuestas o plantear preguntas e incluso sus silencios. Me concentré en *escuchar* a esos cuerpos para conocer las geografías que ocupan, ya que:

Si el cuerpo es un territorio y espacio habitados, entonces interesa situarlo también como un lenguaje o una discursividad; es decir, el cuerpo habla y es una especie de mapa susceptible de lectura e interpretación por su valor heurístico (Nateras, 2010:233).

De este modo, comencé a registrar una cartografía de los sucesos en el salón de clases. Fue así que logré identificar a quienes ocupaban de manera más extensiva el salón de clases a partir de su deambular dentro del mismo, como si marcaran el territorio; también reconocí a quienes destacaban por su voz (sus gritos), por su constante parloteo con los demás distrayéndoles o haciéndoles cómplices de sus conversaciones. Distinguí a quienes permanecen, la mayoría de las veces, en silencio realizando sus deberes escolares, así como a quienes están corporalmente, pero ausentes

en su pensamiento⁷⁵. Hay quienes tienen una mirada extraviada o fija en otros puntos ajenos al aula. Al respecto, Suárez afirma que:

La cultura institucional se encuentra plagada de contenciones, disciplinamientos y dispositivos que vienen de antaño y que sancionan y excluyen las diferencias en busca de la sumisión de los jóvenes a los valores, símbolos, saberes y comportamientos hegemónicos. Esta cultura suele provocar en la juventud sentimientos de oposición, así como la construcción de una identidad juvenil contraescolar que merma el interés de los jóvenes por participar en las actividades de la escuela, incluyendo las directamente vinculadas con los procesos de aprendizaje, e inclusive, en muchos casos, termina por justificar la decisión de abandonar la escuela (Suárez, 2010:91-92).

¿A dónde irán los pensamientos de las chicas y los chicos que se muestran ausentes en el salón de clases? ¿Hacia qué intereses se fugará su atención? ¿Contra qué aspectos de la escuela muestran su rechazo? Conmueve suponer que su apatía o su resistencia provienen de una pena (o de una ausencia) que no saben expresar o que callan porque no tienen un interlocutor fiable o porque carecen de las palabras para decirlo. El reconocimiento del dolor, la carencia, la exclusión –en la vida propia y en la de los otros– son esos anticuerpos que no debieran negarse a los más jóvenes, son las únicas defensas con las que pueden contar para imaginar y transformar lo que ya está dado como determinado (Soto, 2013:49).

En el salón de clases además de transferirse conocimientos también tendría que transmitirse (la) esperanza. Contagiarse el consuelo. Enseñar las estrategias para encontrar (o inventar) los asideros que tanto unas como otras requieren no solamente para cruzar la etapa de la adolescencia en la escuela con el menor número de heridas (sin duda, inevitables), sino para vivir en el mundo

⁷⁵ Me resulta importante acotar, que tras diez meses de observación, corroboré que la conducta de las y los estudiantes permaneció constante, es decir, a quienes identifiqué como aplicadas/os, relajientas/os, descuidadas/os, participativas/os, mantuvieron esa condición a lo largo del ciclo escolar. Las modificaciones fueron más de actitud (preocuparse para no reprobar curso y para ello cumplieron con sus deberes) que de comportamiento (relajados, parlanchines, inquietas).

como sujetos ciudadanos con una voz y un actuar *incorporados* a sus cuerpos sexuados, generizados y racializados. La posibilidad de argumentar y tener una voz se ha de acompañar con el derecho de ser escuchados y tomados en cuenta (González, 2012:16).

Es por ello que los cuerpos sí importan y tendrían que tener un lugar *reapropiado* en el espacio escolar, no solamente bajo la forma de estudiante adolescente a quien se le asigna e identifica con un número de matrícula, sino como un cuerpo vivo, desbordado, palpitante en el que a través de múltiples gestos y rumores (aun silencios), se visibilizan los tiempos y los espacios desde los cuales nos habla ese sujeto y demanda ser escuchado y entendido. González asegura que el niño o la niña (pero también las y los adolescentes) a los que, además de permitirseles hablar se les valida su decir, vivirán un ejercicio real de su participación social (González, 2012:16). E incluso ir más lejos y plantearnos lo que refiere Nateras:

Más que preguntarnos a quién o a quiénes les pertenecen los cuerpos juveniles, sería conveniente interrogarnos en torno a *qué cuerpos son los que están habitando a los sujetos jóvenes* y, para complejizar aún más la discusión, qué cuerpos habitan a los jóvenes desde su condición de género y cómo la tecnología atraviesa y transforma la materialidad de los cuerpos (Nateras, 2010:233; subrayado propio).

Advertir el cuerpo de las y los estudiantes adolescentes, posibilita su visibilización, y en consecuencia, el reconocimiento del lugar que ocupan en el entramado social desde el cual se manifiestan de múltiples maneras, aunque pocas veces sean atendidos o escuchados. Es preciso, pues, fomentar la capacidad de agencia de las y los adolescentes, esto es, que adquieran la disposición para explorar, reflexionar, actuar y valorarse en sus entornos como sujetos políticos (González, 2012:1). Identificar qué quieren comunicarnos y contra qué muros se estrellan las más de las veces. En este sentido, Onetto (2004) plantea que:

La escuela, para superar su actual crisis expresada, entre otros síntomas, por la multiplicación de episodios de discriminación o violencia entre sus agentes, debe constituirse en una institución que propicie el reconocimiento, buscando superar los sentidos actualmente hegemónicos de tolerancia (en Di Leo, 2009:88).

Es decir, la institución escolar debe acoger a las y los estudiantes reconociendo la naturaleza peculiar de su ser adolescente, pero también las múltiples marcas que lo constituyen como sujeto: la edad, el sexo, el género, el deseo, la clase social y el color de piel, entre otras. El reto de la escuela, además de formar académicamente y en valores, debería ser también el de acompañar y contribuir a incorporar al cuerpo de los sujetos (vélgase el oxímoron), *hacer carne*, lo aprendido para que sea puesto en funcionamiento en sus relaciones con los demás. Al respecto, Gutiérrez señala:

La escuela, en particular, está llamada a fortalecer la capacidad de ciudadanía de los jóvenes. En otras palabras, la construcción de la ciudadanía entre los jóvenes pasa por la adquisición y apropiación de ciertos principios que adquieren durante su formación escolar; por ejemplo, en la asignatura de formación cívica y ética impartida a lo largo de la educación básica (Gutiérrez, 2011:7).

Por otra parte, Mieles y Alvarado aseguran:

Tenemos la responsabilidad histórica de propiciar procesos tempranos de empoderamiento, sensibilización, compromiso y cuestionamientos desde los cuales los niños [y adolescentes] de estas nuevas generaciones logren construir un sentido ciudadano acorde con sus potencialidades y necesidades, es decir, situarse como sujetos con capacidad de agencia ante la lectura comprensiva de la historia y la transformación de la misma (Mieles y Alvarado, 2012:63).

Vale bien preguntarse ¿cómo se puede dotar de *agencia*⁷⁶ a las y los estudiantes adolescentes en y desde el salón de clases, en particular, y la escuela, en general? ¿Mediante qué estrategias es posible articular el agenciamiento del alumnado? ¿Cómo influyen las y los docentes en los proceso de agenciamiento de las y los estudiantes? Favorecer un entorno y unas dinámicas que posibiliten la articulación de una acción racional, afectiva y deseada del estudiantado es una tarea pendiente de la institución escolar.

⁷⁶ El término *agencia* proviene del concepto “agency”, utilizado en la Teoría Sociológica de la Acción que intenta resolver los dilemas de la relación entre la acción humana y la estructura social (...) da cuenta de procesos en los cuales las personas van articulando una acción continuada y racional que da sentido a su vida y a sus actos (INMUJERES, 2007:16).

Capítulo 4: El lugar de la ciudadanía en el salón de clases

4.1. Descripción y análisis de la dinámica del aula en la conformación de sujetos ciudadanos

Al salón de clases arribé arropado, principalmente, por la pregunta que articula esta investigación: ¿Cómo se construye la ciudadanía en el salón de clases?, entre otras: ¿Qué favorece y qué obstaculiza esta formación ciudadana? ¿Quiénes participan de manera activa o reactiva en la conformación de los sujetos ciudadanos? Estas interrogantes (y unas más ya descritas en este trabajo) condujeron mis observaciones en el aula, así como el cotejo entre los objetivos que se plantea la escuela secundaria a través de los planes y programas de estudio, sobre todo en aquellas asignaturas relacionadas con la formación cívica y ética.

Entre la noción de una ciudadanía prescriptiva que manda memorizar (más que llevar a la práctica) una serie de derechos y obligaciones sin cuestionarlos ni reflexionarlos, sin “hacerlos carne” en el aula, ni practicarlos en el resto de su escenarios públicos o familiares o proponiendo otros espacios donde sea posible la realización de éstos y la que planteo respecto a una construcción ciudadana significada corporalmente, sentida y consentida (de consentimiento), viva. Esto es, una ciudadanía *acuerpada* que se manifieste mediante las acciones de un ciudadano con voz propia, con un accionar desde la autonomía y la resistencia (que no la mera rebeldía o el capricho), el reconocimiento y la corresponsabilidad, que contagia formas de ser-estar-decir-pensar-desear en comunidad. De suerte, que las preguntas de investigación más las definiciones propuestas de ciudadanía (formal y *acuerpada*) fueron, en gran medida, la hoja de ruta que me guió durante mis estadías en el salón de clases y la escuela. Ejemplos de una instrucción cívica reguladora son los que destaco a continuación:

Mi primer contacto con el estudiantado fue precisamente durante el acto cívico-patrio con el cual se inauguró el ciclo escolar 2014-2015. Y pude presenciar el desempeño esmerado con el que se lleva

a cabo tal ceremonia. Por ejemplo, en algún momento del ejercicio cívico, intervino una profesora llamando al estudiantado al orden, pues se escuchaban algunas risas y murmullos: “Firmes es estar de pie, talones juntos, puntas [de los pies] abiertas, brazos [colocados] a los lados, derechos.” (Nota del diario; lunes 18 de agosto de 2014).

Otra acción que pretende formar en valores a las y los estudiantes adolescentes es la puesta en práctica durante el tiempo de recreo, ya que para acceder a la cafetería lo hacen en pequeños grupos, previa formación en una fila atendida por un par docentes que se turnan cada día; esta actividad pretende evitar aglomeraciones, así como posibles abusos por parte de estudiantes de grado superior a los de menor grado, o los de mayor talla frente a los más pequeños. Aunque esta última actividad no es compartida por todo el profesorado, hay consenso en su realización y ha dado resultados favorables en tanto que se ha conseguido evitar disturbios.

El acceso al baño tiene un horario determinado con la finalidad de que en este espacio no acontezcan altercados o abusos cuando no hay alguien del personal que pueda atender este sitio. Por otra parte, en algunas paredes de la institución, se pueden ver carteles con mensajes alusivos a efemérides, a consejos sobre el uso de los recursos de la escuela, así como aquellos alusivos a no fomentar y prevenir la violencia y a ejercer (caso de que sea así) una sexualidad responsable a partir de recomendar el uso del condón.

En estas situaciones lo que es posible advertir es que la formación ciudadana tiene mucho de deformación reflexiva, crítica, afectiva. No se historiza las causas de una ceremonia cívica semanal ni se analizan los discursos expresados en ese acto; no se promueve el respeto, la organización, el cuidado en las relaciones entre jóvenes de diferentes edades y sexos-géneros; no se habla de la sexualidad como una manifestación humana que provee conocimiento y reconocimiento de sí y del otro; antes bien se imponen las necesidades inmediatas del mundo adulto

(orden), las de la lógica del funcionamiento de un grupo (control), los fantasmas y prejuicios, así como desconocimientos y miedos con respecto a lo que puede un cuerpo cuando descubre, asume y vive su placer (represión).

Durante los dos primeros meses que asistí a un salón de clases de escuela telesecundaria, dos veces a la semana tuve que hacerme un sitio como observador durante la clase de Formación Cívica y Ética I; operación que no resulta sencilla como podría parecer. Mirar no es una actividad tan directa como imaginamos, afirma Mirzoeff (2003:45), exige plantearse quién mira, quién es observado y por qué; así como una perspectiva: la mía es una visión con enfoque de género.

Y lo visto fueron esas estas actuaciones que Natera refiere: Es en la escuela, uno de los ámbitos privilegiados, donde se construyen, se recrean y se hace una especie de performance de las adscripciones identitarias juveniles (2010:243). Suceden muchas otras situaciones: transcurre el día a día de adolescentes que van de un lado a otro, y en su deambular crean trayectorias (fugaces e invisibles) dentro del aula. Acontece el silencio de algunos y algunas, así como el relajamiento de otros y otros más. Crean y modifican dinámicas interpersonales a la misma velocidad con la que mudan de asiento sin percibir que mientras todo eso ocurre, al mismo tiempo, ellas y ellos también cambian. Nada de lo que ahí ocurre es estático ni natural. Pues la adolescencia no es un estado natural de la existencia, sino una construcción social (Fize, 2007:17).

Cabe recuperar que el propósito de la asignatura Formación Cívica y Ética I es fortalecer el desarrollo de la autonomía moral de los alumnos y la adquisición de compromisos consigo mismos y con la sociedad donde viven. En este sentido, el Programa de Estudios 2006 establece que la reflexión y un ambiente favorable para dialogar y comunicar ideas, contribuirá a fortalecer la capacidad para analizar, asumir decisiones y compromisos de manera responsable, con independencia de presiones externas (Chávez, 2012:12). En los objetivos que se plantea la

institución escolar no se ha filtrado ni como errata una referencia al cuerpo, a las emociones y los afectos de unas y unos adolescentes que si algo re-sienten cada día es su corporalidad.

Cuando llegué al grupo 2° A de la Escuela Telesecundaria “Nicolás Bravo”, había inscritos oficialmente 34 estudiantes, pero en realidad la población estudiantil rebasaba los cuarenta integrantes; lo cual desde luego, desbordaba toda intención de orden, acomodo, armonía, comodidad, disposición para el trabajo. La profesora responsable hacía de “mujer-orquesta” para atender con paciencia a toda esa población rebosante de inquietudes, reclamos, atenciones. Sin embargo, pocas veces, durante mis observaciones, noté que el grupo estuviera completo. Encontré que era una práctica común que algunos estudiantes faltaran a las clases con bastante frecuencia; de modo que las veces que trabajé con ellas y ellos, la media de asistentes fue de 30 adolescentes.

Desde agosto de 2014, cuando comenzó el ciclo escolar, hasta julio de 2015, cuando éste culminó; además de las observaciones, por solicitud de la maestra Susana Romero, realicé la exposición de algunos temas del programa de estudios de Formación Cívica y Ética I relacionados con la perspectiva de género, la equidad y los derechos humanos, la formación en valores, la diversidad cultural, entre otros relacionados con la construcción de ciudadanía, siempre desde la perspectiva del libro de texto (esto es, la de la Institución, la Secretaría de Educación Pública), pero dirigidos a indagar cómo estos contenidos eran (son) significados por el estudiantado.

Y los resultados de tales actividades evidenciaron mucho de lo que refieren otras investigaciones relacionadas con el estudio de la enseñanza de la ciudadanía en la escuela mexicana. Las y los estudiantes memorizan y olvidan pronto los contenidos relacionados con la adquisición, defensa y ejercicio de derechos y obligaciones; pero este “olvido selectivo” es válido para la mayoría de los contenidos de todas las asignaturas. Manifiestan un rechazo frontal a los temas debido a lo ajeno que les resultan y a lo poco atractivo con los que se abordan; aunque son

conscientes de que dicha información deben integrarla a su vida cotidiana, saben, también, que en la realidad diaria un derecho suele ser pasado por alto arbitrariamente si quien comete la falta soborna, tiene ciertos privilegios, es un político o consigue burlar a la ley. No entienden que un derecho ganado debe ser defendido. No comprenden por qué.

4.1.1. Retratos en movimientos: las y los estudiantes de segundo grado grupo A

El *retrato* se define como una figura literaria retórica que consiste en mostrar las cualidades tanto internas como externas de la persona de la que se habla. Es decir, la combinación de rasgos externos o físicos e internos o psicológicos⁷⁷. De lo anterior, puedo señalar que a partir de la observación y descripción de las actividades realizadas por las y los estudiantes del 2º A, he realizado un conjunto de fotogramas que conforman un filme de lo acontecido en el salón de clases durante el tiempo que asistí; ellas y ellos son un mosaico de cuerpos en movimiento captados y fijados (para siempre) en el diario de campo, en las páginas de este texto, pero sobre todo en la memoria afectiva de quien los acompañó durante un ciclo escolar completo y unos meses más del siguiente.

Ahora sé que estos retratos también están registrados en la experiencia de ellas y ellos según me lo hicieron saber durante las entrevistas. De suerte, que más que una fotografía, querría que sus descripciones fueran imágenes en movimiento: una película contando y volviendo a contar sus vivencias en la escuela (“prácticas de subjetividad”). Una noria que a su paso recoge y vierte el agua que sacia, nutre y mantiene la vida.

Si bien en la mayoría de los instrumentos que empleé para hacer acopio de información durante el tiempo que estuve en el campo participó todo el grupo, es decir, quienes estaban presentes en el momento de la actividad, para la realización de la entrevista semiestructurada

⁷⁷ <http://figurasliterarias.org/content/retrato>. Consultado el 2 de marzo de 2016.

(realizada hacia la mitad del ciclo escolar 2015-2016) solamente elegí a doce estudiantes (seis chicas y seis chicos), y lo hice en función de sus actitudes, acciones u omisiones, gestos, participación en las actividades propuestas durante las clases, su alto grado de aceptación entre los compañeros (sin que ello supongo que ejercen hegemónicamente alguna forma de liderazgo), cercanía o confianza que suscité en ellos, así como aspectos de su subjetividad: edad, sexo, color de piel, apariencia y la manera de situarse en el salón de clases: constantes, audaces, retadores, platicadoras, relajientos, tímidas, aplicadas, bien portados, entre otros aspectos que les caracterizan a unas y a otros.

Lo anterior, me permitió observar cómo participa el cuerpo el alumnado y profesorado en la construcción de la ciudadanía y qué dicen o qué callan los cuerpos mientras atraviesan esta etapa de formación escolar. Ejemplo de estos silencios que duelen son las palabras de dos jóvenes que cuentan que alguna vez se han sentido lastimadas por personas de su entorno:

Mi mamá siempre me dice que “soy una buena para nada” y me duele. Mi abuelo, el papá de mi mamá, me dice que soy fea, grosera, entre otras cosas más. Y no se dan cuenta que me duele” (Alba, 14 años).

En Primero [de secundaria] yo no tenía muchas amigas y pues no sé por qué les caía mal, entonces lo que hice fue llevarme con los niños; ellos eran mis “guardaespaldas”. Era muy divertido. Pero aun así no es lo mismo un amigo que una amiga (Ana, 15 años).

Quizá podría parecer irrelevante el sentir de ambas adolescentes en la conformación de la ciudadanía en y desde el aula, porque Nateras señala, que en clave metafórica podríamos sostener que lo social es un cuerpo (a veces sufriente y sufrido) (2010:234). En aula suele haber mucho dolor no percibido y por tanto, no curado. No se nombra. Es como si no hubiera lugar para el cuerpo y en consecuencia, no tienen cabida las emociones y los afectos, y de esta manera ni las heridas ni

las alegrías son visibilizadas ni consideradas dentro de la dinámica escolar. “No se dan cuenta de que me duele”, dice una; “eran mis ‘guardaespaldas’”, refiere la otra; ambas jóvenes externalizan un malestar que ha permanecido oculto durante mucho tiempo. Hay que tener una disposición para la escucha para que las voces fluyan y los silencios emerjan convertidos en palabras.

Visto en la distancia, puedo señalar que entrevisté a quienes desde el principio (mi llegada al aula) por alguna u otra causa atraparon mi atención, precisamente por portar alguna de las características mencionadas líneas atrás, es decir, quienes no se sujetan a lo esperado de ellas y ellos. Así, debido a la cercanía (vecindad en la silla en la que me sentaba para registrar mis primeras observaciones, que favoreció las primeras charlas fugaces) que mantuve mucho tiempo con César y posteriormente con Mario, a la que después se sumó Ana, resultó lógico que participaran en la entrevista. Además, los tres, a su manera, eran “malos” estudiantes.

En el caso de Antonio y Leonardo, siempre me pareció interesante indagar por qué podían deambular por el salón de clases sin ser llamados al orden (requeridos a ocupar y anclarse en su lugar): el primero porque es el chico más aplicado de la clase; el resto, precisamente por ser de los más “rebeldes”.

María y Luz solían disciplinarse para cumplir con las actividades requeridas; Ángela e Isabel precisamente por resistirse a ello: la primera recorriendo el salón de un punto a otro para evitar cumplir con sus deberes escolares, la segunda por estar siempre como “ausente”. Guadalupe porque ella voluntariamente quise participar en la entrevista y Juan porque tiene una particular manera de estar en el aula: desde el perfil bajo (taimado) que sólo rompe cuando se le sale de control una que otra broma de las constantes que hace a sus compañeros de salón.

Tanto Guadalupe, como Ángela y Juan son de los estudiantes más jóvenes del grupo: 14 años, la edad promedio que debe tener el alumnado en tercer grado de secundaria. Si bien en el grupo había estudiantes que contaban ya con una edad de 17 años, el promedio era de 14.41 años.

Desde luego que observé a más chicas y chicos, pero son estudiantes que abandonaron la escuela antes de que pudiera conversar con ellos; las razones son diversas como desconocidas para quien esto escribe. Simplemente un día llegaba al aula y ya no estaban, a su estado fantasmal (quien se ausenta deja una *presencia* en el espacio vacío que solía ocupar) contribuían los rumores que circulaban en torno a las causas de determinadas ausencias. Todavía me resulta ininteligible cómo gota a gota un salón de clases (y la escuela como institución) va perdiendo a quienes les han sido confiados, sin que alguien se pregunte el porqué de su ausencia. Aunque no debería sorprender, si pocos son quienes se plantean el porqué de la presencia de las y los estudiantes en el aula, menos lo harán por quienes ya no están.

Todas las entrevistas las llevé a cabo en la escuela (ésa que los entrevistados coincidieron, “quisiera que fuera más grande”), justo afuera del salón de clases, durante el horario escolar, en mitad de las risas y los gritos de otros jóvenes que llegaban hasta donde nos encontrábamos; algunas fueron en un día soleado; otras, con mucho frío. Unas están marcadas por las risas de las entrevistadas, otras, por constantes pausas de silencio de quien respondía; otras más fueron rápidas y directas; y las hay fragmentadas, debido a la dificultad que los entrevistados tuvieron para entender y responder las preguntas.

El guion de la entrevista semiestructurada (Anexo 9) consta de doce interrogantes, centradas en la cotidianidad del estudiantado y su relación con la escuela, el reconocimiento de su lugar en el salón de clases, la relación con sus docentes y compañeros, la valoración de los aprendizajes y su puesta en práctica dentro y fuera del aula, lo que esperan de la institución y lo que desean hacer

en el futuro inmediato. Todas pretenden dar cuenta de quiénes son los sujetos que habitan el espacio escolar, cómo lo ocupan o desalojan, lo transforman o lo reproducen; cómo sobreviven a la dinámica de la escuela, a los docentes, a sus compañeros, a sí mismos; cómo resisten la rutina del aula, mediante qué estrategias se mantienen vivos en ese lugar, cómo producen agenciamientos que les permiten continuar cada día.

De esta manera, la entrevista fue un valioso instrumento de encuentro entre ellas y ellos y el investigador; una escena que posibilitó la enunciación y el diálogo. Al respecto, Duschatzky y Corea afirman:

Si el objetivo de la investigación es indagar la producción de la objetividad, el criterio no puede ser otro que el criterio enunciativo. No interesa tanto de qué nos habla el entrevistado como el hecho de que el hablar mismo tenga lugar (Duschatzky y Corea, 2014:101).

En este caso, la posibilidad de hablar y la escucha atenta permitió a las y los jóvenes dar cuenta de la manera como operan en el día a día en el espacio escolar. Según su testimonio (entendido éste como “el darse lugar de una subjetividad”, según Duschatzky y Corea, 2014: 114), resulta paradójico que aunque las investigaciones señalan que la escuela ha dejado de ser ese lugar de protección, punto de referencia, de estímulo para el ascenso social, de generación de conocimiento y con ello se suma al “fracaso” de las instituciones tradicionales como la familia, las iglesias o el Estado:

Mantener a los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo es responsabilidad del profesorado, con programas y con ofertas adecuadas a sus necesidades, proporcionándoles un ambiente afectivo de trabajo y de estudio propicio para su desarrollo integral que facilite la confianza en las propias posibilidades, potencie la autoestima de cada individuo y le haga sentirse parte del grupo de referencia aceptando las peculiaridades individuales propias y las de los demás (Pumares, 2005:463-464).

Sin embargo, para el estudiantado de la Telesecundaria “Nicolás Bravo” que participó en las entrevistas, la escuela sigue siendo (con todo y a pesar de todo), un lugar encuentro (¿y realización?) que los dota (a ello aspira como misión) de los elementos necesarios para concluir la educación secundaria y continuar no solamente sus estudios en el nivel escolar inmediato, sino para el futuro, para la vida adulta. Así lo señalan de viva voz cuando se les pregunta por qué asisten a la escuela:

Para terminar mis estudios; quiero terminar la secundaria para seguir la *prepa*; terminar los estudios y tener una carrera (María, 17 años).

Vengo a la escuela a estudiar y a aprender [para] lograr lo que quiero (Leonardo, 17 años).

Pues para aprender [risas] para ser alguien en la vida, para prepararme para la vida (Romeo, 17 años).

Porque quiero aprender, [porque] aprendo cosas nuevas (Luz, 15 años).

Vengo a la escuela para adquirir un aprendizaje, para superarme, para obtener metas en la vida (Mario, 15 años).

Desde luego que no todos tienen la misma opinión, según lo evidencian los siguientes testimonios:

Pues [risas] yo [risas] porque mis papás me mandan [risas] (Ana, 15 años).

Por obligación. Porque me dicen que tengo tener una carrera, yo también quiero hacer una carrera, pero me da flojera venir [a la escuela]. No me gusta la escuela [...] me quita tiempo (Antonio, 17 años).

Porque vengo a estudiar ¿no? [...] Me quita tiempo (César, 15 años).

La respuesta de Antonio es frontal en tanto honesta: “no me gusta la escuela”. ¿Cuántos estudiantes en la ciudad o en el país estarán convencidos de que asistir a la escuela es un incordio y una pérdida de tiempo? Porque coinciden Antonio y César en que ese tiempo que les “quita la escuela” podrían

ocuparlo para dormir o hacer otras cosas. ¿Qué debería ofrecer la escuela para hacerse deseable? ¿Qué es lo que la hace tan insufrible?

Del instrumento “Los derechos humanos en mi escuela” (Anexo 3), al planteamiento, “Mi escuela es un lugar donde me siento seguro/a”, el 28% de las chicas asegura sentirse segura en la escuela frente al 40 % de los chicos que así lo afirma; sorprende que diez alumnas afirmen permanecer inseguras en la escuela. Sin duda esto obedece a la ocupación del espacio escolar señalado en otras investigaciones que abordan escuela secundaria y género los espacios comunes son *okupados* en su totalidad por los varones lo que obliga a las chicas a desplazarse hacia los alrededores de la cancha, las bancas u otras zonas de recreo.

Por otra parte, de las catorce chicas que respondieron el instrumento, con respecto a “En mi salón de clases me siento segura/seguro”, nueve afirmaron que “en mi salón de clases me siento segura”, frente tres que sólo *a menudo* se sienten así ahí. Mientras que el total de los doce varones participantes aseguran sentirse seguros en el aula. Nuevamente sus respuestas evidencian quiénes ocupan, gestionan y disponen del espacio escolar. Levinson (1997) en su trabajo en la escuela secundaria da cuenta de cómo se construyen las distintas masculinidades y feminidades:

Las ideologías de género apropiadas y (re)producidas por los estudiantes a menudo involucran normas sobre el modo correcto de ser masculino y de ser femenino. En ocasiones, esas ideologías pasan de las declaraciones expresas y se materializan en prácticas, incluyendo gestos o acciones que concretizan estilos masculinos y femeninos y que, al mismo tiempo, afirman los valores correspondientes a tales conductas (1999:11; resaltado propio).

Tales expresiones “de género” pueden resultar invisibles en tanto que no son reflexionadas; la mayoría asume que el accionar de las y los estudiantes obedece a su naturaleza adolescente en la escuela secundaria, como si esta circunstancia no estuviera situada en un contexto cultural

específico; que ellos se apropien de los espacios comunes no es casualidad sino un hecho que los varones asumen como dado; que ellas cedan (conscientes o no) esos lugares es resultado de esas prácticas de género impuestas desde siempre. En general, tales disposiciones resultan tan naturales a la comunidad educativa que no se plantea siquiera intervenirla para modificarla; no se plantea la posibilidad de que se concilie el hecho de gustar ir a la escuela y estar a gusto en ella. ¿Cómo se puede construir ciudadanía en un clima escolar desfavorable para el ejercicio de los derechos humanos?

No obstante, ellas y ellos se ven en el salón de clases como alguien que *hace algo* dentro del mismo, sea haciendo relajo o platicando con los demás, pero dinámicos; no están estáticos (como suele ser el anhelo de la mayoría del profesorado: estudiantes dóciles, atentos, quietos, obedientes). A la pregunta “¿Cómo te ves tú en el salón de clases?” (Anexo 9) responden:

[Me veo] trabajando (César, 15 años).

Me veo como todos los demás, como un compañero que [¿quiere?] salir adelante (Mario, 15 años).

Trabajando, poniendo atención, haciendo actividades (Luz, 15 años).

A veces me veo haciendo actividades, a veces, no [risas] (Ana, 15 años).

Independientemente de la valoración que hacen de la escuela, en el interior del salón se perciben como estudiantes, es decir, se autorrepresentan como adolescentes que realizan los deberes que tienen que cumplir: “me veo” es la frase que más se repite en sus respuestas. Y esta autopercepción de sí coincide (pero también se contrapone) con la que algunos creen que tiene la profesora de ellas y ellos. Al formularles “¿Cómo crees que te ve tu maestra?” (Anexo 6) respondieron: “pues normal, como estudiante” (chico de 15 años), “como una buena gente” (chico de 13 años), “pues como soy” (chico de 15 años), “como un hijo” (chico de 15 años), “como una niña madura e inmadura porque soy las dos cosas” (chida de 15 años), “con mucho cariño” (chica de 13 años”).

Pero también están aquellas que revelan la soledad, vacío, páramo en el que se sienten en el aula: “no tengo idea” (chica de 14 años), “con desesperación, porque me porto mal” (chico de 16 años), “como un niño flojo que no puede salir adelante” (chico de 14 años), “raro” (chica de 16 años), entre otras respuestas. De suerte que ese derecho a ser mirado, si ocurre, acontece mediado por la propia percepción que las y los estudiantes tienen de sí, en función de lo que han valorado como correcto, adecuado, conveniente según las dinámicas escolares; de modo que si creen que cumplen con lo que les toca hacer, son percibidos de manera positiva, mientras que si resisten o rechazan llevar a cabo su papel estudiantil son juzgados de maneras negativas.

Esto se corresponde, de algún modo, con lo obtenido en otro instrumento (“Los derechos humanos en la escuela”): A la afirmación: “En mi salón me siento tratada/tratado con dignidad”, el 91 % de los varones y el 85 % de las chicas responden que siempre. Mientras dos alumnas y un alumno aseguran que casi nunca se sienten tratados con dignidad. A reserva de lo que pueda especularse al respecto es doloroso que alguien pueda referir que no se siente valorado y reconocido en el salón de clases.

Entonces, ¿cómo se conforma el reconocimiento, el respeto, la dignidad en el aula y en la escuela? ¿Qué hacen las y los estudiantes en el espacio escolar durante tantas horas día/semana? Porque de que realizan múltiples actividades, las llevan a cabo, otra es que las hagan con sentido (con consentimiento y con convicción); sobre todo, porque si bien la mayoría reconoce que sí aprende en la escuela (aunque no sepan explicar qué es lo que aprenden ni cómo lo aprenden), no todos coinciden en que eso tenga utilidad o lo pongan en práctica fuera de la misma. Así, a la interrogante, ¿qué aprendes en la escuela?, respondieron:

A valorar las cosas [risas], cosas que no sabía (María, 17 años).

Los trabajos que me ponen, los proyectos [...], química, varias cosas (Leonardo, 17 años).

Las materias que enseñan, a convivir, a socializar. Algo que tiene que ver con formación [se refiere a la asignatura Formación Cívica y Ética], los derechos, los derechos de los demás a ser iguales con las personas (Romeo, 17 años).

Muchas cosas (Isabel, 16 años).

Nada. Es que nunca pongo atención (Antonio, 17 años).

Aprendo a ser más responsable porque me doy cuenta que yo soy a veces muy irresponsable que no entrega las cosas a tiempo (Ana, 15 años).

Si una de las tareas de la institución escolar es enseñar, bastaría leer las respuestas de estos adolescentes para preguntarnos qué (no) está haciendo la escuela que no consigue interesar a los estudiantes o no de la manera que quizá debería serlo de modo que suscitara en ellas y ellos la curiosidad, las preguntas, la reflexión. Salvo las respuestas de Ana y de Romeo, que reconoce una, que le enseña el sentido de la responsabilidad, y el otro que en ésta aprende a socializar, a convivir; el resto sólo aprende “muchas cosas” o nada.

Porque “nada” de lo que ahí pretenden enseñarle (lo que le imponen) consigue dialogar con su realidad más inmediata: porque no se motiva ello en el salón de clases, porque el estudiante es un mero receptor cuya resistencia es el olvido obligatorio de lo que debe saber y recordar, porque en el proceso entre el objetivo y la práctica hay puntos de fuga que no se han visto o no se han atendido. En consonancia con lo anterior, a la pregunta, ¿dónde pones en práctica lo aprendido en la escuela?, señalaron:

[Lo pongo] en práctica en mi casa (Luz, 15 años).

Lo pongo en práctica con mis sobrinos, como luego se andan peleando por los juguetes, yo les digo que no se peleen y le doy un juguete a cada quien y los separo (Mario, 15 años).

Casi no lo pongo en práctica [lo que aprendo] porque se me olvida (César, 15 años).

A veces, en mi casa (Leonardo, 17 años).

[En mi trabajo] Al más grande [de los niños que cuida] a veces no sabe algo y yo le enseño (María, 17 años).

Por sus respuestas, parece que lo adquirido en el salón de clases sólo puede ser puesto en práctica en la casa o en tareas relacionados con lo doméstico, esto es, ninguno respondió que lo aprendido también es útil para la convivencia cotidiana con los demás, para la resolución de problemas que competen a la comunidad, para responderse (conformarse) a sí mismo o como un pase para el siguiente nivel educativo, ya no se diga que lo relacionen como algo práctico para la vida laboral o universitaria. Parece como si las intenciones (objetivos) de materias como Formación Cívica y Ética fueran sólo tareas para realizarlas en el aula y después desecharlas u olvidarlas, como le sucede a César que no suele explicarse qué hace ahí en el aula (quizá eso explique sus constantes inasistencias).

¿De qué realidad da cuenta esta actitud de las y los adolescentes de secundaria? ¿Qué supone en términos de formación que un estudiante no aproveche el potencial que lo aprendido en el aula tiene para resolverse la vida cotidiana? ¿Cómo se zanja la singularidad que existe entre valorar la escuela de un modo (positivamente) y significarla de otro completamente opuesto (negativamente)? Considerar la escuela como un lugar al cual hay que ir y al salón de clases como un espacio en el que hay que estar (o simular que se está presente) que hay que abandonar lo más pronto posible, reduce la experiencia escolar al cumplimiento de una obligación que paradójicamente no obliga a nada, como si bastase con asistir, portar un uniforme y “trabajar” durante las clases, para significarse como estudiante y de este modo cumplir con lo que toca hacer: una suerte de performance que se agota en su re/presentación.

Lo anterior revela la simulación (o la actuación performativa constante) que las y los estudiantes de secundaria han aprendido (del mundo adulto) y que ponen en funcionamiento cotidianamente. Los padres los *mandan* a la escuela, ellos y ellas acuden y aprenden (hacen) *cosas* que luego olvidan porque no las ponen en práctica:

Como si se tratase de una coreografía, son bastantes quienes mantienen el libro abierto en la misma página y con el lápiz o bolígrafo en la mano a punto de escribir (pero sin hacerlo), atentos a otras situaciones menos a la lección (Nota de diario, viernes 5 de septiembre de 2014).

La inversión de recursos materiales, temporales y humanos rinde pocos resultados. Y esto está en consonancia con lo observado durante mi estancia en el salón de clases, pues varias veces, algunos manifestaron de viva voz que una cosa es lo que se dice (en alguna ley, por ejemplo) que se debe hacer, y otra es la que se hace.

En otra ocasión cuando en la clase de Formación Cívica y Ética conducida por la asistente se abordaba el tema de discriminación, fue interesante escuchar las opiniones que expresaban las y los estudiantes; sus puntos de vista parecían venir del lugar de quien *sabe* pero no de a quien le *consta*, es decir, las cuestiones discriminatorias suceden a otros que tienen “otras” características y condiciones de vida que en “nada” se parecen a las que ellas y ellos viven cotidianamente; la distancia con la que perciben o significan dicha situación les impide reconocerse en el lugar de esos sujetos discriminados:

Si uno te golpea, uno tiene que defenderse.

La educación se trae de casa.

Los de tercero (grado) se burlan de los de primero (grado). Aunque no sean indígenas, sino por el color de la piel, la forma en que se visten, por ser bajitos (Nota del diario, viernes 19 de septiembre de 2014).

No *saber*, di/simular, actuar como si se supiera, ¿da cuenta del grado de madurez de los adolescentes estudiantes de secundaria o al contrario, revela la inmadurez que al respecto posee?

En la presentación de este proyecto, *Representaciones y subjetividades en el aula: hacia la construcción del acceso y vivencia de la ciudadanía plena*, en el Coloquio Interdisciplinario “Entre Espacios: procesos transnacionales y aspectos de la globalización”, durante la estancia realizada en la ciudad de Berlín (abril-junio de 2016), Stefan Rinke, profesor e investigador del LAI (Instituto de Estudios Latinoamericanos) me preguntó si los jóvenes en México son más maduros que los jóvenes alemanes para abordar en el salón de clases contenidos de ciudadanía y derechos humanos, porque lo que a él le consta, como padre de dos hijos (uno pre adolescente y otro en edad escolar) y como docente universitario, es el alto grado de “inmadurez” que manifiestan éstos para tomar decisiones, comprometerse, responsabilizarse de sí y de sus deberes: están sobreprotegidos, aseguró.

Dicho planteamiento me llevó a reflexionar mi desconocimiento sobre el grado de madurez de las y los jóvenes en México y de la existencia de parámetros para dar cuenta de ese aspecto, sin embargo, formo parte de la singularidad del contexto nacional (todas las crisis que lo atraviesan), estudié en escuelas públicas y conozco las dinámicas de la enseñanza/aprendizaje en general que en el salón de clases suelen contribuir a que la mayoría del estudiantado sólo repita (y después olvide) los contenidos de cualquier área de conocimiento; en el caso concreto de la asignatura Formación Cívica y Ética, aquellos asociados con valores y algunos derechos; pues apenas se reflexionan y cuestionan (o se hace pocas veces); lo común es, según lo observado durante mi estancia en el aula, que las y los estudiantes memoricen un listado de términos asociados a moral y derechos humanos que no obstante, no se apropian ni ponen en práctica.

Lo que sí les consta a bastantes jóvenes es que saber o conocer sobre valores y derechos humanos en México es, muchas veces, una cuestión de vida o muerte, lo que incide en la recepción que se hace de los contenidos en el aula: a veces con cierto interés, otras con alguna mínima expectativa, la mayoría de las veces con desafección, como si dijeran (y lo expresan de viva voz) “esto no va conmigo”. A estos jóvenes les consta porque lo han vivido y lo viven cada día, que uno es el discurso y otra la realidad; saber tal distinción ignoro si es síntoma de madurez, pero sí saben que ello es la diferencia entre seguir vivo o no. En este sentido: los jóvenes han sido estafados reiteradamente (...) No creen en la política. Han sido tratados como prospectos de delincuentes (...) descreen por completo en el futuro (Loza y Padgett, 2012:47).

Y es que efectivamente la escuela protege (al menos temporalmente) a las y los adolescentes de las acechanzas del narcomenudeo, el consumo de drogas, el robo, entre otras actividades ilícitas como en algunas charlas informales me comentó la maestra responsable del grupo de diversas maneras perceptibles o no, pero el grupo de amistades sigue siendo de los aspectos “más valioso” para las y los jóvenes, junto con la familia (ésta que se cree en crisis desde algunas instituciones), seguido de otras respuestas: la abuelita, la novia, otros familiares; no es de sorprender que nadie mencionó a las y los docentes como las personas que les representan afecto, respeto y valía.

De lo anterior, quizá no sea necesario vivir en contextos de violencias para aprender/aprehender un conjunto de derechos inherentes a la condición humana que dotan al sujeto de reconocimiento y dignidad. Pero en el caso nacional es lo que hay y permea más efectivamente en el cuerpo y en las dinámicas de las y los jóvenes antes que el discurso escolar. La ciudadanía, de existir,⁷⁸ lo es aún de manera precaria y se enseña y aprende de manera paradójica. Y los

⁷⁸ La Dra. Martha Zapata, durante la exposición que realicé de este proyecto de investigación en el Seminario “Discutir el género” coordinado por Zapata Galindo y la Dra. Teresa Orozco Martínez, al cual asistí durante la estancia en Berlín, me preguntó si existe la ciudadanía en México, si acaso hay las condiciones para que ésta se construya. Considero que más allá de haber o no una ciudadanía que trasciende el ámbito del discurso oficial; si no hay las condiciones para que

resultados de un cuestionario (Anexo 7) que respondieron hacia el final del ciclo escolar 2014-2015 revelan, lo siguiente:

Con respecto a si su valoración de la vida democrática (“Consideras que en México la democracia...”), la respuesta más común entre los 31 participantes es que ésta “algunas veces existe”. La relación de sus respuesta es la siguiente: “sí existe”: 3 estudiantes (1 chica, 2 chicos; en este orden se presentan los siguientes datos); “nunca”, 6 respuestas (2 y 4); “a veces existe”: 17 (9 y 8); “no sabe”: 4 (3 y 1), “no contestó” sólo una persona y nadie respondió que “nunca”.

Si un grupo de estudiantes adolescentes que recibe entre 12 y 20 horas al mes en promedio de formación ciudadana, en las condiciones de contexto que se ha referido, asegura que la democracia en este país sólo existe “algunas veces”, cabe preguntarse si es así como lo creen la mayoría de las y los jóvenes de este país a partir de su experiencia en el salón de clases, pero sobre todo, de sus vivencias cotidianas allende las fronteras de la escuela en tanto que ocupan o son desalojados de espacios que también les forman y deforman no sólo en la vida pública sino también en su propia conformación como adolescentes y jóvenes: ¿qué ocurre en el proceso de enseñanza y adquisición de los valores que pretender formar en ciudadanía? ¿Se trata de apatía de las y los jóvenes? ¿Las estrategias y los materiales sugeridos por la institución escolar y los empleados en el aula no son los convenientes? ¿Se requiere de más tiempo clase o de otras estrategias para alcanzar los objetivos? Si hay una falla ¿dónde está y quién puede corregirla?

En relación con la pregunta (Anexo 7) “¿Qué significa ser ciudadana/o?”, un total de 13 estudiantes destacó: tener derechos, exigir respeto, decidir, derechos y obligaciones, somos iguales, ser responsables y libres; dos jóvenes respondieron “no sé”; el resto (5) dejó en blanco la pregunta.

ésta se construya y ejerza, hay que crear los espacios para que sea posible su emergencia, la puesta práctica, el deseo de ser ciudadano.

Estas respuestas están en consonancia con las que refirieron en el instrumento “Respecto a los Derechos Humanos” (Anexo 5), las respuestas más comunes fueron: Creo que son buenos, son necesarios, son importantes (20 estudiantes); 4 respondieron que no se respetan; deberían enseñarse/aprenderse, 2 respuestas y 4 respondieron no saber. En relación con la pregunta *Me gustaría que*, 15 estudiantes que se ejercieran, se respetaran; que se enseñará más sobre los derechos humanos, 6; 3 opinan que debería haber más igualdad y respeto; 5 no saben qué les gustaría y una persona respondió: “la verdad no me gustaría que se aplicaran todos, sólo algunos”.

De lo anterior, puedo plantearme, entonces, si paradójicamente ¿uno se forma en ciudadanía precisamente para no ser ciudadano, no favorecer su construcción ni permitir su ejercicio? Las respuestas que tal pregunta genere pueden suscitar el debate respecto al papel que (no) desempeña la escuela en su conjunto (dirección, docentes, administrativos) en relación con la formación ciudadana del estudiantado, pero no limitarse a ello, sino indagar, también, cómo se sienten las y los estudiantes en el espacio escolar, qué atmósferas perciben, qué escenarios habitan, cómo ocupan el salón de clases.

Porque para cambiar la tendencia actual sobre lo que supone ser ciudadano es preciso desarrollar desde y en el aula la noción de una ciudadanía encuerpada, hecha carne en el cuerpo de las y los estudiantes adolescente y no una mera lista de buenas intenciones. Esta ciudadanía tomaría en cuenta el sentir del estudiantado. A la pregunta, ¿cómo te sientes en la escuela? (Anexo 9), ellas y ellos respondieron:

Bien, [pero] no me gustan las matemáticas (Leonardo, 17 años).

Muy bien, me distraigo mucho [pero] aprendo (María, 17 años).

Bien, porque aquí están mis amigos (Romeo, 17 años).

Bien [risas] me lo paso bien (Isabel, 16 años).

Así como que... aburrido. Pues sí a veces [me la paso bien], pero no siempre (Antonio, 17 años).

Bien. A mí nadie me molesta (Ana, 15 años).

Bien (Luz, 15 años).

A veces me siento alegre y contento de venir a aprender sobre las materias y todo eso (Mario, 15 años).

Bien. A veces no me gusta venir, luego me aburro (César, 15 años).

Resulta paradójico, y por ello es que resulta interesante destacar cómo la escuela, en la cual “se percibe una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad” (Duschatzky y Corea, 2014:82), sí resulta constitutiva de un ser-hacer (una nombradía, un lugar de enunciación y apropiación) para las chicas y los chicos entrevistados. Pues no son pocos quienes valoran la escuela de manera positiva: sea porque en este espacio aprenden y hacen *cosas*, porque es el punto de encuentro con los amigos o porque se la pasan bien; lo cual permite aventurar que el salón de clases funciona como un espacio de protección (aunque no lo refieren como tal) y recreación (de recreo y de recrear en esta área algunas de las relaciones de convivencia que realizan o no allende las paredes de la institución) en el que se desarrollan cotidianamente, no sé si como estudiantes, pero sí como adolescentes dentro de un proceso de formación formal que incluye también lo no formal e informal.

La excepción la señalan Antonio y César, para quienes la escuela y sus dinámicas son un sitio donde “a veces la pasan bien” aunque casi siempre se aburren, lo cual revela que no todos los estudiantes adolescentes poseen la capacidad para negociar su estancia en la institución, de modo que la resisten como pueden: César mostrándose constantemente ausente (ido), actuando automáticamente cuando debe cumplir alguna actividad la cual suele realizar sin entender las causas ni por qué (su no-estar fue lo que me acercó a él desde un principio) y Antonio

indisciplinándose la mayor parte del tiempo, reacio a permanecer quieto en su asiento para trabajar durante las clases. Ambos acumulan una considerable lista de materias reprobadas a lo largo del ciclo escolar, además de inasistencias, incumplimiento de tareas y en el caso de Antonio, de llamados de atención durante la jornada escolar.

Sobrevivir a la escuela, pues, requiere de una gran capacidad de resiliencia, imaginación, de expectativas en el futuro inmediato y en el mediano plazo, de curiosidad: crear agenciamientos, alianzas, estrategias de resistencia. Antonio y César coinciden en querer continuar estudiando, pero responden a ello más por inercia que por convicción (el discurso antecediendo al testimonio, o el testimonio evidenciando al discurso: decir lo que suponen que el otro quiere escuchar). O quizá porque esperan algo sin saber exactamente qué. ¿Cómo se consigue integrar este desinterés, flojera y rechazo a la escuela en la dinámica del salón de clases? ¿Cómo negociar la desazón del estudiante en la formación ciudadana desde y con el cuerpo? ¿Qué factores influyen en la percepción de la escuela como un sitio aburrido y para el aburrimiento? Asistir a clases “me hace perder tiempo”, han expresado ambos en otro momento.

La escuela conserva su estatus de espacio de protección (aunque no de zona libre de peligros ni conflictos), según lo revelan las respuestas de estos jóvenes cuando se les pregunta si se han sentido discriminados, lastimados, hecho menos o insultados en el salón de clases o en otro espacio escolar y han respondido que no; lo cual en tiempos de *bullying* me resulta extraño y considero que no saben identificar las múltiples violencias que suelen estar presentes en las dinámicas escolares o efectivamente el espacio escolar les resulta a bastantes un sitio seguro en el que están a salvo del mundo “real” allende las fronteras de la escuela. He aquí sus respuestas cuando se les plantea si alguna vez se han sentido discriminados en el aula (Anexo 9):

Hasta *ahorita* no (César, 15 años).

No, hasta *ahorita* no (Antonio, 15 años).

No me siento discriminado (Mario, 15 años).

No, nunca (Luz, 15 años).

Un *no* tajante es la respuesta del resto de los estudiantes. Lo cual plantea preguntarse cómo significan la discriminación de modo que tienen la certeza de no haberla padecido nunca. Excepto el caso de Leonardo, que el día de la entrevista enfrentaba momentos difíciles en su relación con la profesora, quien lo señalaba como responsable de haber robado la clave de las respuestas de los exámenes del periodo evaluado (tercer bloque): “*Ahorita* me echan la culpa de que yo me robé las claves y no es cierto, pero la maestra asegura que fui yo. Mis compañeros me ayudaron ‘él no fue, él no fue’, han afirmado, pero la maestra no cree”. Tal situación le generaba incomodidad, pero sobre todo enfado porque no tiene más que su palabra (devenida nada frente a la autoridad de la docente) para argüir su inocencia.

Esta vulnerabilidad del estudiantado no suele leerse como tal, pues en la dinámica de la institución escolar y en la del salón de clases se da por hecho que está claro (y aceptado) quién ejerce el poder y quienes lo resisten; por ello que se pretenda formar en ciudadanía desde el aula resulta la más de las veces una paradoja:

La idea de que el aula y la escuela han de ser espacios de ejercicios democráticos, lo cual no es posible porque la estructura escolar es jerárquica, las prácticas suelen ser autoritarias y la asimetría es algo naturalizado en el ambiente escolar. Dicho pronto, la igualdad que está en la base de la democracia no tiene lugar ni en el aula, ni en la escuela (Yurén, 2015:66).

A pesar de estas asimetrías, el alumnado no suele sentirse discriminado (o no lo refiere porque no sabe cómo expresarlo o cree que no tiene sentido hacerlo) de participar en estas dinámicas de subordinación; que lo son en tanto que no favorecen el diálogo, la negociación ni suelen dar pie a

alternativas, simplemente se dan por dadas y se asumen. Muchas de las inercias del día a día del salón de clases se sostienen en la rutina, en la aceptación acrítica de sus acciones e incluso de sus omisiones.

Por ello tampoco resulta extraño que el estudiantado refiera que no ha participado en actos de discriminación contra algún compañero o estudiante en algún momento dado o en una actividad específica. Cuando se les preguntó si han discriminado a alguien (Anexo 9), la mayoría aseguró que no; pues como refiere Romeo (17 años): “Nunca he discriminado a nadie, porque no me gusta discriminar a nadie. Porque los demás también se sienten mal [al ser discriminados], bueno, esa es mi forma de pensar. Yo nunca he tratado mal a alguien, excluirlo”. Aunque sí hay quienes admitieron haberlo hecho alguna vez:

Sí, es que me caía mal. Un chavo me caía mal [...] Pero ya pasó. Ya se fue [¿Qué le hacías?] Lo molestaba, lo molestaba muy fuerte... nadie lo quería.

-¿Te has sentido discriminada?

Discriminada no. (Risas).

-¿Has discriminado a alguien?

Sí, nada una vez a uno, a Gustavo, ay, ese niño. Era muy... se creía demasiado, más que los demás: se creía el más guapo, se creía el mejor, se creía mucho... y en una persona eso no cae bien (Isabel, 16 años).

[Molestaba] a Gustavo, un compañero, como era medio menso, no me caía bien; y como me llevo con la mayoría [del grupo], les decía “hay que molestarlo” y todos me seguían el juego.

-¿Cómo te sentías?

-Bien, alegre.

-¿Te daba gusto molestarlo?

-Sí, me daba gusto [pausa]. Pero ahora pienso las cosas mejor.

-¿Te arrepientes?

-Sí, porque sé que está mal, que no debí haberlo hecho.

-¿Lo tienes agregado en Facebook?

-Sí,

-¿Y ya te disculpaste con él?

-No, todavía no

-¿Por qué?

-No tengo el valor para hacerlo (Antonio, 17 años).

Al primar una escuela sólo racional, en la que no se toma en cuenta el cuerpo de las y los estudiantes, como si fuese posible ser y estar en el salón de clases “sin un cuerpo”, no debe entonces sorprendernos que las formas de relacionarse entre las y los estudiantes estén impregnadas de formas violentas cotidianas que se naturalizan y se asumen como normales, quizá hasta inevitables; porque el dolor, la rabia, la incomodidad y el malestar que se perciben no pueden precisarse con exactitud dónde se sienten y en consecuencia, ni enunciarse. Si no hay un cuerpo presente, ¿dónde se registra la herida?, ¿qué narrativa puede hacerse de lo que padece “un fantasma”?, ¿qué le lastima a un sujeto sin cuerpo?

En la medida en que la corporalidad de las y los estudiantes sean reconocida, valorada y considerada en la planeación, desarrollo y evaluación de las dinámicas escolares (incluidos los planes y programas de clases) y por supuesto, en el desarrollo de las sesiones diarias, podrán ser vistas (no desplazadas), escuchadas y nombradas otras realidades que no por cotidianas son sanas

y deseables, justas o asertivas como el acoso y otras formas de violencia física, psicológica, simbólica, entre otras.

Es posible especular que algunas formas de violencia que acontecen en la escuela no son reveladas porque no existe (no es visto) un estudiantado con cuerpo que se juega cotidianamente no sólo desde lo intelectual o académico, sino también (y mucho más, creo) desde lo material en términos de apariencia física, color de piel, formas de ocupar y desplazar el espacio, entre otros aspectos visibles e invisibles de un cuerpo. Otra razón es la aceptación social que ciertas prácticas tienen dentro de la dinámica del aula; creer que la violencia es inevitable o que antes era mayor y no pasaba nada, son formas irresponsables de no velar por el bien propio y el de los demás.

Respecto a la identificación y valoración de las violencias entran en juego varios factores: los estudiantes no conocen (o han integrado a su vida) una definición clara de lo que significa el *bullying* o el acoso; la trivialización de los gestos, acciones y actitudes agresivas. Por ejemplo, un manazo puede ser leído como *bullying* (en plan sarcástico; se ha trivializado el uso de la expresión: todo es *bulear*) o significado como una muestra de compañerismo y no necesariamente como una agresión física; sea o no sancionada por terceros; la naturalización de formas de violencia a la dinámica de la convivencia cotidiana. O lo que Duschatzky y Corea identifican como dos tipos de violencia: una disruptiva y una más constitutiva:

La diferencia entre una y otra forma de violencia es que mientras la primera [disruptiva] es un “fuera de lugar” porque acontece en un espacio cuyas reglas no la reconocen formando parte de la situación, la segunda [constitutiva] forma parte de la trama de esas prácticas (Duschatzky y Corea, 2014:99).

Lo que miran las y los docentes en el espacio escolar no necesariamente es también observado (menos aún aceptado-reconocido) por las y los estudiantes; mientras que aquella otra forma de

violencia que sí forma parte de su proceso de ser sujetos (subjetividades) se asume como natural, lógica, normal, en tanto constitutiva del proceso de formación, la cual no se limita a la escuela y a las tareas escolares, en general, otros espacios y acciones funcionan como formativos de la subjetividad adolescente. A pregunta expresa, “¿Cómo es un día común en tu casa?” (Anexo 8), su día a día algunos estudiantes lo describen así:

Llegar a mi casa, comer y estar viendo tele o ahí en el celular o dormir un rato porque tarea no la hago.

-¿Por qué?

Porque me da mucha flojera (Antonio, 17 años).

Yo limpio mi casa, a veces lavo los trastes... tengo que lavar el baño. Arreglo mi cuarto y a veces arreglo mi casa.

-¿Realizas alguna actividad fuera de casa?

No puedo porque tengo que cuidar a mis hermanos (Ana, 15 años).

Llego a la casa, como, voy al partido, regreso, me baño y ya. Llevo tres años en el equipo [de basquetbol] (Luz, 15 años).

Por las tardes, llego a mi casa, como, y me voy a trabajar...trabajo aluminio y herrería; apenas estoy aprendiendo... [Trabajo] de martes a sábado. El lunes descanso y el domingo también (Mario, 15 años).

Voy a los de las bicicletas [club de ciclismo], voy al gimnasio y a veces hago muay thai... en las bicis llevo un año (Leonardo, 17 años).

En general el discurrir cotidiano de algunos adolescentes incluye, además de asistir a la escuela, ayudar con las actividades en la casa; generalmente porque los padres trabajan fuera de la misma.

Sin embargo, hay quienes forman parte de un grupo deportivo o realizan alguna una actividad física grupal que les reporta beneficios en su bienestar integral pero además, otras dinámicas de convivencia en las que también existen reglas, acuerdos, sanciones que contribuyen a su formación ciudadana. Lo que evidencia que es en la colectividad donde se construye y cobra sentido la ciudadanía y no en el vacío del libro de texto ni en la enumeración de un listado de derechos, los cuales, para ahondar el desinterés, se harán efectos en un futuro (muy lejano desde la mirada adolescente) según la cantinela del mundo adulto, docentes y familiares sobre todo: cuando tengas dieciocho años, cuando seas mayor de edad, cuando votes.

A pesar de la constante resistencia en la que están los estudiantes adolescentes contra la escuela y la familia, resulta interesante identificar de sus propias voces, cómo el grupo familiar es reconocido como un factor importante en sus vidas, ya por el apoyo que brinda, por cuestiones de filiación, por la seguridad que les reporta. A la pregunta “¿Quiénes son las personas más importantes para ti en este momento?” (Anexo 9):

[Son importantes] mi mamá, mi papá, mis dos hermanos [una hermana y un hermano] y mi abuelito [porque] están casi todo el día conmigo (Leonardo, 17 años).

Mis papás [responde rápidamente] son los que siempre han estado conmigo. Bueno, aparte también mis amigos. También yo siento que hay amigos importantes (y hace la aclaración entre amigos y compañeros) (Romeo, 17 años).

Mi mamá y mis hermanas. Mi mamá porque ella me dio la vida y siempre ha visto por mí (Isabel, 16 años).

Mi mamá y mi hermano. Porque me apoyan (Luz, 15 años).

Mi mamá, mis hermanos que me están apoyando para seguir estudiando; los maestros y usted también que me ayuda para tener un aprendizaje y el director también que me apoya cuando me equivoco, me da consejos (Mario, 15 años).

Frente a las voces de mal agüero que auguran el final de la familia como institución nuclear de la sociedad o las que defienden la idea de una sola forma válida de constituir y ser familia, las respuestas de algunos estudiantes evidencia cuán vital es ésta en la conformación de su cotidianidad adolescente, a la vez que se ejemplifica que las familias son diversas (extendidas, por ejemplo) y precisamente por ello son reconocidas como valiosas. Tal vez sea debido a esto que algunos estudiantes “chocan” con los contenidos que propone la escuela al respecto, cuando muestra o más bien, cuando oculta otras formas de organización familiar significativas para ellas y ellos puesto que les consta que son válidas y valiosas.

Muchos de los hogares de estos jóvenes están conformados por abuelos, tíos, primos o la madre únicamente; la inclusión de las familias en plural supondrían una novedad si los libros de textos las visibilizaran y los profesores las valoraran (y no sólo las vieran como formas fallidas o deficientes de una noción anquilosada de familia tradicional) dándoles un lugar en el salón de clases. Desafortunadamente prima la idea de que los estudiantes están mal porque la familia (huelga decir que la tradicional) está mal, está en crisis y se obvia que es precisamente porque hay una familia detrás de ese estudiante que éste aún está en la escuela y que podría ir peor si no asistiera, recordemos que el espacio escolar es valorado por estos jóvenes como un lugar de protección, un tiempo distinto al del resto de sus vidas.

Asimismo, la valoración que manifiestan de las docentes (sólo hay dos varones en la telesecundaria: un profesor y el director) y de sus compañeros refuerza la importancia de la escuela como un espacio formativo (que rebasa los límites y propósitos de la formación ciudadana) a través

del encuentro y convivencia colectiva cotidianos. A la interrogante, “¿Qué opinas de tus maestras/os?”, “¿Qué opinas de tus compañeras/os?” (Anexo 9), respondieron:

Mis maestros dan excelente sus clases solamente que nosotros no le ponemos atención, ellos están en lo correcto; enseñan bien. Mis compañeros, yo siento que algunos son relajientos, que yo también, pero un poco... son buena onda, pero a veces se les pasa la mano [en el hacer relajo] (Mario, 15 años).

Son muy buenos maestros. De ellos he aprendido mucho. La mejor maestra que he tenido fue de primero de secundaria que se llama Paty, Patricia... fue la primera que me enseñó a valorarme mí misma y tenía más confianza con ella (...) Son buenos maestros. Los compañeros [también] son buenos (María, 17 años).

[Los maestros] son buenos. [Los compañeros] a veces, unos me desesperan y otros me caen muy bien: me desesperan porque gritan corren y hacen desastre, otras veces me caen muy bien (Isabel, 6 años).

Están bien [los maestros], explican bien y ya uno que no pone atención. [Los compañeros] algunos se pasan de la raya, pero bien, todo bien (Leonardo, 17 años).

¿Qué significa ser un “buen maestro” para estos estudiantes? ¿Cómo se despliegan en el salón de clases unas dinámicas específicas que convierten al docente en “bueno”? Las respuestas parecen coincidir: alguien que sabe exponer la clase, que explica bien los contenidos de las asignaturas, pero para María ese alguien va más allá: da confianza y escucha. Precisamente de brindar acompañamiento integral es de lo que adolece la institución escolar:

Todos [los maestros] me han caído mal. Sólo la de segundo [grado], la maestra Susana y la practicante no me han caído mal. [Me han caído mal porque] son enojones.

-¿Cómo te das cuenta de eso?

Por la forma en la que te tratan (Antonio, 17 años).

La manera en que son percibidos, abordados, atendidos o ignorados cuenta mucho para las y los estudiantes al momento de valorar a un docente (profesional y personalmente); sobre todo, influye en la disposición que el grupo manifiesta para cooperar, participar y aprender en la clase: las aptitudes de las maestras y de los maestros condicionan las actitudes de las alumnas y de los alumnos. Nuevamente encontramos la importancia del reconocimiento en la convivencia con el grupo como un elemento que construye subjetividad antes que ciudadanía.

A los estudiantes de tercer grado (recuérdese acompañé al grupo durante casi dos ciclos escolares) les gusta su escuela en general y su salón de clases en particular, esto es, han hecho suyos estos espacios en los que han permanecido durante casi tres años: “si fueran un poco más grandes” fue la respuesta más recurrente ante la obvia falta de más zonas para la convivencia. Pero que no sea así, al parecer no modifica su apreciación favorable la institución. Desde mis primeras visitas me percaté (son visibles) de la precariedad de los espacios, las limitaciones de recursos humanos y materiales, la insuficiencia de salones y zonas para el recreo y otras actividades fuera del aula. Sin duda, mi mirada está atravesada por la idea ficcional (válgase el pleonasma) de lo que debe ser una escuela, es decir, la mía está institucionalizada, mientras que la perspectiva de ellas y ellos es más próxima con el entorno, más directa y tal vez más generosa; después de todo, no cualquiera puede ir a la escuela; eso lo saben bien estos jóvenes. De suerte que a las preguntas “¿Cómo te gustaría que fuera en la escuela?”, “¿Y el salón de clases?” y “¿A qué se parece tu salón de clases?” contestaron:

[La escuela] me gusta. [El salón de clases] también, la verdad, sí.

-¿Cómo ves tu salón de clases?

Siempre parece una fiesta. Siempre están ahí hablando [aunque él no se reconoce en esos que también siempre están hablando, echando relajo] (Romeo, 17 años).

[Me gustaría] que la escuela fuera más grande (risas) es que es muy pequeña. [Que el salón] tuviera colores más llamativos (Ana, 15 años).

Me gustaría que tuviera más salones, hubiera uno de cómputo, y uno de química [laboratorio]. [El salón] que fuera más grande, más cómodo. [Sin embargo] es divertido, sus compañeros (algunos) hacen actividades; no es muy grande ni muy chiquito (risas) (María, 17 años).

Que la escuela fuera más grande y que tuviera canchas para jugar; que los salones fueran más grandes (...) con bancas en equipo y un pizarrón más grande para que quepan más cosas (Leonardo, 17 años).

¿De qué dan cuentas estas apreciaciones? ¿El estudiantado es poco exigente con respecto a las condiciones físicas de infraestructura e inmobiliario escolar? ¿Lo que la telesecundaria les ofrece es suficiente para los propósitos escolares y extraescolares? ¿Las dinámicas que se producen en el aula entre estudiantes y docentes superan las carencias materiales de la escuela? A pesar de las limitaciones (o precisamente por ello) es que el salón de clases parece “una fiesta”.

Y quizá no exista algo más transgresor que convertir un espacio tan aburrido en una celebración. Porque cuando les pregunté (en la entrevista grupal, Anexo 8) cómo son dentro del salón de clases y fuera del aula (igual o diferentes) sus respuestas fueron unánimes: igual, festivos, relajientos, indisciplinados, alegres; lo que son: cuerpos jóvenes y vitales que asumen la vida como si ésta fuera una fiesta.

Es una pena que las lecciones en aula sobre los derechos humanos omitan o no hagan hincapié en el derecho a divertirse aprendiendo puesto que sería el que mayor ejercicio tendría. Sin embargo, durante la entrevista personal las respuestas de ellas son diferentes a los de ellos con

respecto a “¿Eres la misma persona dentro del salón que fuera?” (Anexo 9): pues mientras las jóvenes aseguran comportarse de la misma manera fuera y dentro de la escuela, ellos aseguran hacerlo de manera más disciplinada en el aula:

[Soy igual]. No me gusta ser una persona dentro y [otra] fuera de mi casa (María, 17 años).

Yo sí [soy igual], en mi casa me tranquilizo un poco porque me dicen “ya bájale dos rayitas a tu desmadre” (Ana, 15 años).

[Soy] la misma persona (Luz, 15 años).

[En el salón] soy un poco más tranquila. Allá [fuera de la escuela] tengo más libertad de divertirme. Acá sé que no vine a jugar. No le pongo atención [a las clases] pero sí sé a qué vengo (Isabel, 16 años).

[Afuera soy] normal; hay veces que sí soy serio; creo que me comporto mejor aquí [en la escuela] que en mi casa. No es que me porte mal, aquí sé que hay reglas, hay maestros, hay autoridades; en mi casa [mandan] mi papá y mi mamá, pero no es lo mismo. Allá hay más confianza y me conocen desde antes de que naciera (Romeo, 17 años).

No [soy igual]. Aquí me comporto más y no hablo (...) groserías ni nada de eso, me comporto más [con] el lenguaje. Allá afuera se me sale la lengua y el vocabulario [grosero]. Aquí no [se refiere a la escuela] (Mario, 15 años).

No [soy igual]. En mi casa soy [diferente]. Acá [la escuela] trato de no equivocarme, cuido cada cosa que hago, por lo mismo de que no vaya yo hacer algo malo y después mis compañeros me hagan burla (Antonio, 17 años).

Resulta interesante re-leer las respuestas de ambos con una mirada de género. Pues mientras que las jóvenes parecería que asumen con *naturalidad* el orden de la institución escolar como el de la familia, ya porque acatan las reglas sin cuestionarlas, porque las han asimilado, porque las resisten

de otro modo (“no pongo atención”, “no me gusta ser una persona distinta (dentro y fuera de la escuela)”, “bájale a tu desmadre”) o porque han aprendido y entendido que estas reglas son necesarias para la convivencia cotidiana en ambos espacios. Es significativo lo que testimonian los varones, pues aunque en la práctica son quienes más ponen en entredicho la autoridad de la escuela cuando enfrentan al docente, desobedecen ciertas reglas de convivencia, desatienden las indicaciones que se les hacen llamándolos al orden, no realizan determinadas actividades resulta que son conscientes de que existen lineamientos que deben respetarse. “En la escuela hay reglas”, trato de “no hacer algo malo”, “me comporto”; sus expresiones están dirigidas hacia ese poder que perciben, viven y resisten como pueden. Lo cual no deja de ser revelador en términos de perspectiva de género, pues como referí en páginas atrás, desobedecer, resistir a la autoridad de la institución y a las dinámicas del salón de clases son interpretadas como formas de expresar la masculinidad.

Lo cierto es que los chicos al resistir el orden escolar lo que consiguen es reforzar la autoridad que la escuela tiene sobre ellos, ésta y el resto de las instituciones, pues lejos de fortalecerse resultan debilitados, cuando no “vencidos”:

La resistencia que muestran muchos hombres a la disciplina escolar obedece a que convierten en la estructura de autoridad de los centros escolares en la antagonista frente a la que definen su masculinidad. (...) mientras que las formas típicas de resistencia de los varones confirman e incluso exageran su masculinidad, el mismo tipo de comportamiento entre mujeres viola las formas convencionales de feminidad (ser amables, controladas, dóciles). Por esto, cuando un estudiante adopta formas de resistencia no convencionales su comportamiento es una forma de rebelarse contra la feminidad establecida como norma; es un reto a su subordinación como mujer (Mingo, 2006:35-36).

De modo que necesitan estar alertas (¿autorregularse constantemente?) para no perder de vista que son a su vez observados por un poder superior que lo controla (casi) todo. Otra posibilidad es que

desde un régimen de género, tanto la familia como el profesorado esperan más de los chicos que de las chicas y ello contribuye a que la presión ejercida y percibida por unos y otras sea diferente:

Hoy sacaron (en el argot escolar cuando se pide a un estudiante que salga del salón de clases) a Mario por estar “de desordenado”.

Emanuel está “separado” del grupo por “mala conducta”.

Algunos no hacen las actividades por “rebeldes” (Notas del diario, viernes 19 de septiembre de 2014).

Es común que sean los varones los objetivos principales de las sanciones escolares: separarlos de la clase, expulsarlos del aula, imponerles tarea extra, restarles puntos en alguna calificación, entre otras. Pero la mayoría de las veces esa “inquietud”, ese aparente exceso de energía obedece a que las sesiones y las actividades del modo que son planteadas no las entienden, no comprenden la razón de ser de lo que deben hacer, no consiguen “conectar” la tarea solicitada con lo que acontece en sus vidas cotidianas. Esto va mermando su interés por conocer, pero también su autoestima:

Este día, sentado hasta el final de una fila se me acerca un estudiante: “Usted se llama como yo; me llamo César”. ¿Eres inteligente? No, respondió. Sonreímos (César, 15 años).

Yo cuando hago las cosas sin pensar hago locuras. Estoy loca, pero así soy feliz, me confesó Ana (15 años) (Notas del diario viernes 5 de septiembre y viernes 3 de octubre de 2014).

Estas expectativas depositadas en las y los estudiantes adolescentes de secundaria y que de algún modo saben que existen porque así se los dice todo mundo incide en su autopercepción y en consecuencia en su manera de conducirse ante los demás. César “siempre” actuó como zombie, daba la apariencia de que su cuerpo estaba ahí pero sus pensamientos en otra parte. Mientras que Ana era consciente de que estaba ahí, sin embargo, en el momento en que ella lo decidía se alejaba

de las dinámicas del aula; otros tienen como mecanismo de respuesta propiciar el desorden, la desobediencia, el aburrimiento; ella “la locura”.

Este resistir *como pueden* o *a su manera*, la autoridad escolar y la de los adultos en general, es una forma de demandar el reconocimiento que no reciben *de facto*: de quienes deberían entrenarles en ello desde la práctica y no a través de las lecciones: “para qué aprendemos nuestros derechos si siempre nos dicen que no podremos ejercerlos sino hasta que seamos mayores de edad”, expresan con frecuencia durante las sesiones relacionadas con la formación ciudadana.

Por ello no resulta sorprendente que lo que ellas y ellos harían, de poder hacerlo, y es muy diferente a lo que realizan de manera cotidiana: “Si pudieras hacer todo lo que quieres, ¿qué harías?” (Anexo 9):

Viajar a muchas partes (Romeo, 17 años).

Pues no vendría a la escuela, porque para qué vengo entonces. Me pondría a hacer algo que me guste (...) me metería a belleza (Isabel, 16 años).

Viajar. Irme solo a no sé, donde nadie me encontrara (Antonio, 17 años).

Me gustaría aprender a cocinar; tener dinero suficiente para ayudar [a mi familia] (Ana, 15 años).

Terminar mi carrera, trabajar, tener un buen trabajo. Quiero ser maestra o doctora (Luz, 15 años).

Me compro un carro, me voy de compras, gastar (...) también estudiar (Mario, 15 años).

Ya fuera (*sic*) a las fiestas, regresaría como a las tres de la mañana o al otro día, casi no estuviera en la casa, nada más llegaría en la noche a dormir y ya. Me gusta mucho el desmadre, las fiestas, el baile (Leonardo, 17 años).

Me gustaría ir de viaje (María, 17 años).

Estaría afuera [de la escuela]. Sólo estar afuera (César, 15 años).

Las diferentes respuestas exponen la cantidad de deseos y carencias que gravitan en torno a la experiencia de las y los estudiantes de la telesecundaria; anhelos, sin duda, atravesados por el contexto social, económico, familiar, escolar y otros en los que habitan, así como aquellos “impuestos” por la dinámica neoliberal; gastar, consumir, comprar, desea Mario o tener dinero para ayudar a la familia, como agrega Ana. Pero también está el anhelo de viajar para conocer como es el caso de Romeo y María o viajar para perderse, desaparecer, en el caso de Antonio; los tres tienen la misma edad y podría suponerse que tienen en común bastante, pero la dinámica familiar es muy distinta (cabe destacar que diecinueve estudiantes de un total de 31 reportaron vivir con su madre y su padre; quién sabe en qué condiciones; véase Anexo 7) la cual influye en el objetivo de “el viaje” que les gustaría hacer.

Una respuesta a medio camino entre la obligación de estudiar y poder elegir qué la da Isabel: no iría a la escuela pero sí seguiría aprendiendo *otras cosas*. Destaco también dos respuestas particulares que pese a no ser inesperadas sí dan cuenta los dos extremos entre los cuales pende la experiencia escolar vivida por el estudiantado: lo deseado y lo rechazado. Mientras que Luz quiere continuar sus estudios y laborar en alguna área relacionada con el humanismo o la salud, César se contentaría con estar fuera y lejos de la escuela, que la obligación de asistir a ésta desapareciera. Mientras que ella proyecta su mirada al mediano plazo integrándose en la dinámica social, el otro hacia la inmediatez; ella hacia la realización de un proyecto de vida, él hacia la satisfacción puntual de un deseo o de una fuga: ¿es por ello una mejor ciudadana que el otro? ¿Cómo funciona la escuela como catalizadora de ciertos anhelos? ¿Qué es lo que no se debe desear? ¿Cómo podría integrar la institución los deseos de las y los estudiantes en la currícula escolar? ¿Cómo incorporar sus anhelos en la conformación de ciudadanía?

Algunos de los objetivos que se plantea la asignatura “Formación Cívica y Ética, son *favorecer la reflexión y un ambiente favorable para dialogar y comunicar ideas*, según refiere el Programa de Estudios 2006, así como *fortalecer la capacidad de analizar, asumir decisiones y compromisos de manera responsable, con independencia de presiones externas* (Chávez, 2012:12; resaltado propio), mismos que no se corresponden con los “resultados obtenidos” que durante mi estancia en el salón de clases identifiqué.

Podría concluir que no se consigue alcanzar la meta propuesta, puesto que difícilmente se construye en el aula ese “ambiente favorable para el diálogo y la comunicación de las ideas”, puesto que no se sabe cómo se construyen dichas condiciones y porque el estudiantado no entiende ni mucho menos lleva a cabo estrategias dialógicas; es común observar que la y el estudiante se queda en silencio o sonriente ante la imposibilidad de no saber decir lo que quiere expresar (las razones son varias que no traeré acá ahora). Ese puente que no se establece aísla al alumnado de las intenciones y metas de un Plan de clase o asignatura y lo que al final de la jornada resulta.

Y por otra parte, cabe agregar que se quedan fuera de la realidad adolescente cotidiana bastantes de los contenidos escolares, entre otras razones porque a ningún estudiante se le pregunta qué necesita saber sobre ciudadanía o qué sabe sobre prácticas ciudadanas o si alguna vez se ha preguntado cómo se vive como ciudadano; tampoco es común que la escuela (dirección, docentes) se pregunte en el aula cómo hacer accesible al estudiantado la experiencia ciudadana a través de las prácticas diarias de las y los docentes y no únicamente considerando los contenidos teóricos como si lo que el texto contiene nada o poco tuviera que ver con el contexto.

De suerte que las y los estudiantes no consiguen establecer una relación directa entre teoría y práctica porque lo que leen en los libros no se corresponde (no responde) la más de las veces a su realidad cotidiana como adolescentes, estudiantes de secundaria, integrantes de una comunidad.

La distancia entre un ámbito y otro suele ser un abismo insondable, la más de las veces; otras más, un vacío y en consecuencia, un sinsentido en tanto que lo que se les pide aprender no se corresponde con las (sus) dinámicas (de supervivencia) cotidianas; un espacio de contradicción: aprender y repetir un listado de derechos y valores que en la realidad son pasados por alto, negados, condicionados, “inútiles”, porque su carácter de obligatoriedad suele ser negociado, pasado por alto o incumplido sin apenas ser sancionado.

Si bien la escuela sigue siendo un lugar de protección privilegiado según la voz de estos jóvenes estudiantes, también es verdad que la institución no consigue ir más allá de su condición de refugio temporal y ocupacional, en tanto que los contenidos de los planes y programas de estudio, así como el resto de la oferta educativa (cuando hay opciones), la conformación de los espacios de estudio y de ocio, las dinámicas escolares en general y el desempeño de las y los docentes en el salón de clases parecen desfasados; en una dirección va el proyecto educativo (anquilosado, descontextualizado, lento, paternalista) y en sentido contrario la comunidad estudiantil adolescente (digital, consumista, hiperactiva, “rebelde”).

Este desencuentro genera infinidad de choques cuyas consecuencias afectan toda la dinámica de la escuela: docentes contra estudiantes en una batalla (que además nadie ha declarado abiertamente) que nadie gana. En este contexto se inserta la enseñanza-aprendizaje de formas cívicas de convivencia, derechos humanos, valores para la vida en comunidad, la construcción de la ciudadanía (que no su ejercicio). Para el caso de las y los estudiantes del Segundo A de la telesecundaria “Nicolás Bravos”, además de los contenidos didácticos del libro de texto correspondiente, Formación Cívica y Ética I y II en este caso, en las páginas de estos se proponen dinámicas de trabajo en el aula y fuera de ella, ligas de páginas electrónicas donde el estudiante puede conocer más aspectos relacionados con los temas abordados, proyectos educativos y más;

todo con la finalidad de animar al estudiantado a interesarse por la vida ciudadana de la que forma parte aunque aún bajo la tutela de sus mayores; responsabilidad cuyo cumplimiento puede colocarse bajo sospecha.

¿Para qué aprendo esto (leyes, valores, derechos) si no me dejan ejercer mis derechos porque dicen que podré ejercerlos hasta que cumpla la mayoría de edad? Éste es el reclamo constante de las y los estudiantes al momento de abordar contenidos sobre cívica y ciudadanía, más como una manera de ‘desengancharse’ de una (posible futura) responsabilidad de sí y de los demás, como un berrinche, que como resultado de una auténtica indignación fruto de la paradoja de enseñar derechos a quien no puede ejercerlos aún a plenitud. Más grave aún, que sólo le sea posible vivirlos algunas veces. Los derechos sólo permanecen si se defienden, se dice; pero si no hay conciencia de esto, ninguna defensa es posible.

Algunas consideraciones finales: ciudadanía ¿para qué, cómo y para quiénes?

¿Cómo se aprende a ser ciudadana/o? (Jelin, 1993:33). La conformación de la ciudadanía pasa necesariamente por la responsabilidad del sujeto (racional y afectivo, que tiene una historia, ocupa un espacio-lugar, generizado) que tiene consigo y para con los demás. ¿Pero cómo se logra ser ciudadano? ¿Se consigue llegar a ser ciudadana/o? Se gesta, se nace, se crece, se vive y se muere en sociedad. La gran mayoría de las acciones que dan cuenta de la experiencia del sujeto (su construcción de subjetividad, su experiencia) acontecen dentro de una dinámica social delimitada e impulsada por el marco de la cultura, entendida por Freud, “como aquella que opera y norma con dos específicos: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos entre unas y otros” (Freud, 2004:33). Este encuadre impide que los sujetos actuemos a merced de nuestros impulsos, las apetencias, la voluntad e incluso la noluntad (“el acto de no querer”), nos disciplina.

De suerte que la ciudadanía no se entiende (ni se justifica ni existe) sin la cultura, pues ésta última requiere límites, ser regulada, ya que la cultura no protege a los sujetos de la violencia (implícita) que les impone. Basta con leer cualquier código civil, por ejemplo, para darnos cuenta de que es el Estado quien se arroga el derecho para ejercer legítimamente la violencia: violentar para evitar (normar) la violencia entre sujetos. La cultura en sí misma, entonces, no basta. Para ello, está la fuerza del Eros que funciona como contrapeso a las fuerzas tirantes que la cultura ejerce contra los sujetos: “en la afectividad el amor es el que preserva vínculos duraderos entre sujetos” (Freud, 2004:27, 51).

De modo que necesitamos del concurso de la emotividad y los afectos para sobrevivir a la regulación que nos impone la cultura: una suerte de campo de fuerza (una atmósfera) en la que los sujetos reaccionan y responden a las interacciones entre sí *afectándose* mutuamente, no solamente

en términos físicos (masa, temperatura, forma) sino además emocional y afectivamente. El denominado “giro emocional” que copa el interés de varias disciplinas en la actualidad, recupera de la tradición de Audre Lorde, bell hooks, Gloria Anzaldúa, entre otras, el lugar que lo emocional ocupa en la lectura e interpretación que hacemos del otro y de los espacios que habitamos; si se mira (piensa, conoce) siempre desde algún lugar, desde ese punto también se siente, se percibe, se afecta.

El *affect* (no existe una traducción literal en el español) “se relaciona con la manera en que el cuerpo es afectado por los otros y puede afectarlos emocionalmente” (Cedillo, García y Sabido, 2016:15). Como los átomos en una reacción en cadena, como las moléculas de agua en estado de ebullición, como los desplazamientos vectoriales de las partículas en un campo de fuerza: afectan y se ven afectadas; así también los cuerpos (de los sujetos) en su conjunto. Y paradójicamente, en el salón de clases, se reproduce una situación no nombrada pero presente en todo momento: la negación de las emociones y los afectos, la represión del cuerpo de las y los estudiantes, la invisibilización del *affect*.

Se exige que el estudiantado sea racional, maduro, obediente, responsable (sólo lo es si satisface la voluntad del docente), receptivo y un poco más, como si se tratase sólo de una mente uniformada (por homogénea y porque porta un uniforme escolar) y no de un cuerpo que no es único ni uniforme, constituido por múltiples cruces, fronteras, discursos y emociones, dinámico, en constante transformación, en tránsito (por su breve paso por la escuela y por la etapa de vida que está cruzando: la adolescencia). En este sentido, “los estudios sobre *affect* parten del hecho de que los cuerpos no son entidades estables y fijas, sino que suponen procesos y relaciones con otros cuerpos” (Cedillo, García y Sabido, 2016:20). Los cuerpos se encuentran (se afectan) y dialogan entre sí como vasos comunicantes; como cargas puntuales: se atraen o se repelen.

A diferencia de las emociones, el *affect* “incluye en sí mismo la relación con el entorno” (Cedillo, García y Sabido, 2016:22). De modo que en la construcción de las condiciones para valorar dignamente al otro hay que considerar que lo relacional entre unas y otros es racional, afectivo y emocional que acontece en un espacio-lugar específico. La emotividad posibilita/facilita una lectura del otro considerando su singularidad y no solamente a partir de la búsqueda o aceptación tácita (sin convicción) de la supuesta igualdad ni bajo el mandato (intolerante) de la tolerancia.

Al respecto, el término *tolerancia* me suscita un fuerte rechazo racional y emocional, dado que se utiliza como una concesión para con el otro. Me parece que la expresión de la tolerancia (la forma como se entiende y realiza), como la de la misericordia, son asimétricas y dan cuenta de una desigualdad flagrante, puesto que van de un sujeto que tolera porque tiene el poder para ello a otro que es tolerado (receptor de esa indulgencia que el poder le concede):

Tolerar es perdonarle la vida a ese sujeto molesto al que no puedes quitar del medio porque sería anticonstitucional y por ello decides asignarle un espacio periférico en la sociedad, decirle “tienes permiso para vivir pero no te salgas de madre”. Tolerar es un pacto siempre en desigualdad, donde hay un sujeto que tolera (el que tiene el poder) y otro que da las gracias, agacha la cabeza y pide perdón por ser como es (Torres, 2013:80).

La tolerancia parece entonces expresar un llamado constante a no rebasar los límites impuestos a quien es tolerado; no ir más allá de la acotación dentro de la cual ha sido colocado de manera respetuosa y generosa para ser “aceptado”; a no equivocarse (insubordinarse, por ejemplo) so pena de perder la prerrogativa concedida. Tolerar al otro no supone reconocerlo como un sujeto digno, sino asignarle un lugar diferente (subordinado) para que ahí exprese/manifieste su diferencia “distinta”.

Ambas expresiones, igualdad y tolerar, suelen ser formas de exclusión mal disimuladas en tanto que son operaciones de control (gestos culturales) con la finalidad de imponer al conjunto de sujetos una homogeneidad inexistente (cuando no imposible) que borra toda posibilidad de diferencia, y en consecuencia, de reconocimiento del otro como uno igual en derechos (“el derecho a tener derechos”) y diferente en su constitución como sujeto, lo que supone, “distinguir en cada persona su singularidad y, por tal motivo, su derecho a ser respetado y valorado” (Hirnas y Ramos, 2013:23).

Sin embargo, parece que el objetivo (no es que se lo proponga sino que paradójicamente es lo que resulta) de la institución escolar durante muchos años ha sido construir la desigualdad mediante acciones puntuales: negar y borrar todo resquicio de diferencia (¿disidencia?) dentro del salón de clases y en el espacio escolar; ejercer una violenta y continuada operación que convierte al estudiantado en *tabula rasa* o en una oquedad, para que a partir de esa supuesta homogeneidad o vacío se construyan las bases de una comunidad igual (que no igualitaria), desdibujada (sin rostro y cuerpo propios), negada (debido a la invisibilización que se hace del sujeto como uno íntegro) y en consecuencia, no valorada ni reconocida.

“Aquí todos somos iguales” repite la institución a través de las diferentes voces que llenan el aula, el patio escolar, los pasillos, los pasajes de acceso y salida de la escuela, los libros de texto, los planes y programas de estudio, las notas escolares, las tareas, los actos cívicos, las reuniones entre docentes y los padres de familia y más. Todos formulan la misma expresión como si de un mantra se tratara y cuyo poder performativo de la palabra obrara, a fuer de su continua enunciación, el milagro de la igualdad, es decir, el borrado completo de las diferencias.

Pero ese anhelo es sólo un discurso más de los muchos que se cruzan y entretajan en el espacio escolar. Puesto que en la práctica, lo que se observa es un trato diferente (que no

diferenciado) que beneficia a unos estudiantes y perjudica a otros, esto es, la escuela en lugar de construir y fomentar prácticas democráticas, las destruye antes de que éstas tengan posibilidad de existir y llevarse a cabo; de modo que lo suyo parece ser una apuesta por la construcción de asimetrías:

La escuela por buscar la igualdad, incluso una igualdad que se considera el corazón de la democracia niega las diferencias o sólo las tolera. Al proceder así –y aquí viene lo paradójico– logra lo contrario de lo que busca: en vez de incluir, excluye y transforma en desiguales a los distintos (*Prólogo*, García-Huidobro, 2013: 14).

Y es esta desigualdad la que abona en el terreno de la injusticia, el desánimo, el disgusto, la incomodidad y del malestar que copa el *affect* de las y los estudiantes en el salón de clases. La constante contradicción entre lo que se les dice (leen y escuchan) y lo que viven cotidianamente los va construyendo sujetos descreídos del discurso escolar (y del de los adultos en general), resignados a convivir con ese doble rasero, y en consecuencia, poco comprometidos con los demás, resistentes a las dinámicas del salón de clases que considera normas de convivencia, tolerancia (esa horrible palabra que destruye más que edificar) y supuesto respeto entre sí, ajenos a la vida social y a las exigencias de ésta allende las fronteras de la escuela porque no toma en cuenta ni al sujeto ni al contexto en que se desenvuelve.

Al excluir, marginar, fragmentar en y desde aula, la institución escolar no contribuye a las tareas que se le han encomendado, entre muchas otras, la de formar ciudadanos; al actuar de este modo prohomogenizador “no contribuye a la cohesión social, al contrario, aumenta los índices de violencia y empobrece el potencial creativo y productivo de la sociedad (Hirnas y Ramos, 2013:30). Por ello quizá, la enseñanza de los contenidos de la asignatura Formación Cívica y Ética devienen un conjunto de buenas intenciones que se esfuman antes de aterrizar en el salón de clases;

un listado de deberes, derechos y obligaciones que el alumnado asume como un conjunto de tareas más que debe cumplir (sin gusto ni conciencia ni interés ni reflexión ni fin práctico en su vida cotidiana) o frases que debe memorizar aunque después las olvide o conserve en alguna zona lejana de la memoria; una hoja de ruta que más que guiar confunde, y en general, un puñado de objetivos que no alcanzan su finalidad y que van deshaciéndose a lo largo de su desarrollo (cuando ocurre) en el aula.

Visto de este modo, no es posible construir sujetos ciudadanos ni las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía sólo desde la escuela y el salón de clases y confiando únicamente en el desempeño del profesorado; se necesita (de) más. Así, señalar que la construcción de la ciudadanía requiere previamente la constitución de escenarios para su acceso y vivencia no resulta novedoso aunque si impostergable: en un estado de derecho donde el ejercicio de los derechos suele ser negociable, asimétrico, desigual, a contentillo, siempre en función del tipo de sujeto (las variables que lo constituyen, visibles o no) que aspire o demande el cumplimiento de estos y del sujeto o institución que recibe el reclamo, entre otras situaciones anómalas, difícilmente podrá hacerse deseable y vivible una ciudadanía activa, “una formación de ciudadanos de diferente naturaleza a través de la escuela, centrada en sujetos que en una realidad como la mexicana se disponen a hacer valer los derechos y a ampliarlos a todos los grupos sociales” (Castro *et al.*, 2014:46-47), esto es, construir una sociedad donde tenga cabida la condición de sujeto ciudadano digno y reconocido.

Conclusiones

Esta investigación, *Representaciones y subjetividades en el aula: hacia la construcción del acceso y vivencia de la ciudadanía plena*, cuyo germen está en las experiencias del trabajo docente y acompañamiento con jóvenes de secundaria principalmente con las que me inicié en la docencia hace muchos años y que después continué con estudiantes de educación superior, me han permitido

reconocer el vasto y accidentado camino que ha seguido la humanidad en la generación y formulación de los derechos y las obligaciones que doten a los sujetos de una dignidad inherente a su condición humana: desde las documentadas en la Grecia Antigua hasta los derechos de tercera y cuarta generación de los años recientes.

A la par de este recorrido, he encontrado diversas propuestas planteadas y/o llevadas a cabo en diferentes escenarios con la finalidad de incluir (o excluir, algunas veces) al mayor número de personas de las prerrogativas de la ciudadanía. Así, cada época ha considerado determinados requisitos o el cumplimiento de ciertas condiciones para acceder a los beneficios políticos, sociales, económicos, culturales de la colectividad. Nacimiento, pertenencia a un estado nación, clase social o color de piel, atributos morales o capacidades físicas han sido y son requerimientos para el acceso y el ejercicio de los derechos ciudadanos en unas sociedades que demandan cada vez más reconocimiento de las singularidades de sus integrantes.

Con esta urgente tarea por delante, vale la pena plantearse otras maneras de conformar ciudadanos y considerar otras vías a través de las cuales los sujetos acceden a vivencias ciudadanas sin que necesariamente lleven la etiqueta de “ciudadanía”; a fin de cuentas el nombre importa, pero no más que los beneficios (derechos, obligaciones, inclusión) que el reconocimiento de la dignidad humana supone para los sujetos. De lo anterior, planteo tres puntos (el número es una mera cuestión aritmética) que a modo de ejes podrían contribuir a la construcción del acceso y la vivencia de las ciudadanías desde el salón de clases.

a) “El derecho a tener derechos”

No basta con conocer que se tienen derechos cuyo cumplimiento debe demandarse en todo momento, sino que es preciso construir y mantener las condiciones para el acceso al “derecho a tener derechos” y el ejercicio de los mismos. Esto no solamente se puede conseguir a través de

una construcción ciudadana dirigida por el estado desde y a través de las instituciones escolares, puesto que estas condiciones deben estar presentes en todos los ámbitos de la vida cotidiana de los sujetos, y no tendrían que reducirse al aprendizaje o memorización de un listado de valores o la ejecución de unos derechos y unas obligaciones, sino integrarse en las prácticas cotidianas de una convivencia sana, justa, equitativa e inclusiva, de afecto y reconocimiento entre quienes integran una comunidad.

De suerte, que toda la experiencia humana ordinaria se convierta en una escena pedagógica, esto es, en espacios formativos (llámese ciudadanía o no) que favorecen el reconocimiento de la dignidad de las personas. Ejemplos de estos ámbitos son las experiencias educativas tales como PARTIDI, Machincuepa: Circo social, Otros visajes, entre otras experiencias ciudadanas (realizadas por sujetos comunes) que ejemplifican de manera exitosa que la formación de ciudadanía no necesariamente tiene que estar dictada por el estado o por las instituciones a su servicio, sino que también muchas de estas lecciones se han conformado “desde abajo” por el interés, organización y responsabilidad de las personas:

Esto incluye el compromiso *cívico*, centrado en la participación activa en el proceso público (las responsabilidades de la ciudadanía) y los aspectos simbólico y éticos, anclados en inclinaciones subjetivas que confieren un sentido de identidad y de pertenencia a una colectividad, un sentido de comunidad. O sea, aquello que promueve la conciencia de ser un *sujeto* con derecho a tener derechos. Esta dimensión cívica de la ciudadanía está anclada en los sentimientos que unen o atan a una colectividad (contrastando con los elementos aparentemente más racionales de los derechos de la ciudadanía civil y social (Jelin, 1993:26; subrayado en el original).

Los ejemplos de constitución de espacios formativos son numerosos⁷⁹ y están materializados bajo la forma de trabajo comunitario dirigido especialmente a adolescentes y jóvenes mediante talleres que utilizan el arte, los deportes y una variedad de expresiones culturales para sensibilizarlos y capacitarlos respecto a las prácticas violentas, de exclusión y marginación que padecen bastantes con el objetivo de que reaccionen ante ellas y actúen en consecuencia; los hay también que incluyen a mujeres y varones adultos, con el fin de potenciar en ellas y en ellos formas de actuación que les permita conformarse una subjetividad: sujetos de conocimiento, sociales, jurídicos y éticos; sujetos de amor, de derecho y de reconocimiento en palabras de Honneth (1992), esto es, favorecer procesos de agenciamiento que pasan por el reconocimiento de la dignidad del sujeto, mismo que está situado, colocado en un lugar que puede serlo todo, menos neutral.

Al respecto, es inaplazable producir “un verdadero impulso de amor general” (Ítalo Calvino *dixit*) en políticas públicas novedosas, creativas, inclusivas que reviertan (en lo posible) los efectos de las políticas neoliberales en los sujetos. Así, la *RED de instituciones que trabajan con Adolescencia y Juventudes en Rosario*, apuesta por la renovación de las estrategias desarrolladas en los últimos veinte años en las políticas públicas dirigidas a este sector de la población:

En este sentido, venimos diseñando y construyendo nuevos marcos normativos e institucionales que por un lado resignifiquen el sentido del trabajo en el desarrollo de propuestas de inclusión de adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad; y por otro, que propicien el trabajo integral e inter jurisdiccional generando alianzas prioritarias con otros actores institucionales que complementan nuestro trabajo en los territorios (Cocconi *et al.*, 2015:9).

⁷⁹ Algunas de estas experiencias exitosas las he desarrollado y presentado en el XXII Coloquio Internacional de Estudios de Género. Desafíos neoliberales, respuestas feministas, organizado por el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) el pasado 21 y 22 de octubre de 2015 en la Ciudad de México.

La experiencia argentina prueba que no se trata de eximir al estado de sus obligaciones sino “ayudarlo” para que las lleve a cabo en el entorno que producen las nuevas reglas del juego impuestas por la globalización. La mayoría de las veces, se trata de acciones realizadas los propios sujetos (informados, organizados), quienes mejor conocen los mecanismos para contrarrestar ciertas dinámicas de asimetría y desigualdad en general; además de la participación de especialistas en diversas temáticas que aportan nuevas perspectiva, otros enfoques, distintas miradas para la resolución de problemas. Esta sinergia es la que articula el resto de las experiencias acá citadas.

Las acciones de la RED, “promueven intervenciones integrales en Barrios que tienen como objetivo reforzar los lazos existentes y a generar *nuevos espacios* que contribuyan a la convivencia y a una mejor calidad de vida de la ciudadanía” (Cocconi *et al.*, 2015:10; resaltado propio).

A partir de las posibilidades que brinda el arte, Ana Carolina Castro Osorio, docente de secundaria en Bogotá, ha producido *OTRO VISAJE*, una revista electrónica cuyo contenido va desde lo gráfico hasta lo textual; a través de imágenes, fotografías, artículos y poemas, *OTRO VISAJE* es la confluencia de las distintas participaciones de jóvenes estudiantes colombianos, quienes mediante el arte re/crean situaciones de su cotidianidad y la resisten. “Otro visaje es un escapismo de lo cotidiano y vacío en medio de la vida” declara Castro Osorio y explica la “metodología” de este trabajo:

Se parte reconociéndonos como seres libres haciendo parte de un universo sumamente vacío, decidimos hacer de la escritura un concepto capaz de desnudar el alma, de partir el foco intermitente de un mundo que sabe mal (...), acá se dejó atrás todo concepto de normalidad, moralidad (...), nos encargamos de mirarnos a los ojos y decir que nada importa y tal vez que nada existe (*OTRO VISAJE*, 2015).

Se sabe que cuando afirmamos que nada importa y que nada existe es porque en realidad (nos) importa todo, porque todo está ahí reclamando una mirada o como refiere Castro Osorio, otro visaje.

El *Proyecto PARTIDI. Todos juegan, todos ganan* inicia en 2006, a partir del gusto extendido por el fútbol en la mayoría de las y los jóvenes paraguayos, deporte que además puede practicarse en casi cualquier espacio que los participantes convierten en cancha de fútbol; el proyecto integra barrios, clubes y escuelas. Lo novedoso de esta experiencia es que en el campo, las y los estudiantes ponen en juego los conocimientos adquiridos previamente en el salón de clases, además, son ellas y ellos quienes con antelación acuerdan las reglas con las que se disputará el partido:

El juego, que se organiza en tres tiempos, involucra el acuerdo previo de reglas entre los mismos jugadores, el desarrollo del juego en sí y luego la evaluación y puntaje. No se buscan disputas ni ganadores, todos juegan y todos ganan porque la metodología pone énfasis en el disfrute el juego, la inclusión y el respeto hacia la mujer, la práctica de valores humanos como el respeto, la solidaridad y la lealtad, en el momento de jugar (PARTIDÍ, 2016).

El éxito del Sistema Partidí se debe al trabajo en equipo que deben llevar a cabo las partes involucradas: “además de los jugadores son actores claves el coordinador local, que lidera el proyecto en su comunidad y el mediador deportivo que guía en todo momento a los participantes”. Nadie gana, nadie pierde. Y al concluir, en comunidad deciden la puntuación final del juego.

Machincuepa, el Circo Social, es una experiencia mexicana que inicia en 1999 en el marco del programa *Cirque du Monde Programa de Acción Social de Cirque du Soleil*; presente en varias ciudades del mundo. “Machincuepa se ha concentrado en contribuir con innovadoras y atractivas

formas de intervenir con adolescentes y jóvenes en situación de riesgo en la Ciudad de México”, aunque últimamente ha llevado su trabajo a otras ciudades del país.

De la misma manera que las otras experiencias formativas, *Machincuepa, Circo Social* funciona con la colaboración y participación de diversos actores de la comunidad y a partir de la sinergia entre distintas áreas y enfoques:

El Circo Social es el equilibrio de dos disciplinas: las artes circenses, enriquecidas con las Ciencias Sociales, organizadas en una metodología atractiva e innovadora que permite intervenir con jóvenes en situaciones de riesgo social. Esta fórmula ofrece un espacio donde es posible experimentar ejercicios circenses de “riesgo” bajo una plataforma de “seguridad”, reconociendo al grupo como unidad de trabajo en donde se estimulan habilidades para generar relaciones positivas: la capacidad de escucha, la tolerancia, la tenacidad, la negociación, la creación colectiva. Además de fortalecer una estructura de valores para la vida familiar y social: la amistad, el respeto, la perseverancia, la cooperación, el trabajo en equipo, la creatividad, la responsabilidad (Machincuepa, Circo Social, 2016).

A través de talleres dirigidos a jóvenes, pero también a padres, espacios de acompañamiento académico, entre otros, Machincuepa propicia no solamente el trabajo cooperativo y colaborativo entre integrantes de una comunidad, favorece procesos de agenciamiento que dotan de reconocimiento y dignidad a quienes participan de este tipo de experiencias; las cuales son ejemplo de la posibilidad de generar otros espacios formativos en el marco de una sociedad devastada por las políticas neoliberales.

Si “los espacios son en sí mismos una experiencia que solo se puede vivenciar a través de los sentidos, a la vez que estos van creando un tejido de sensaciones y de afectos que de una u otra manera dan una idea de la realidad” (Arteaga *et al.*, 2013:11), y favorecen la construcción de una subjetividad y de una comunidad dinámica (como lo demuestran *RED, OTRO VISAJE, PARTIDÍ*

y *Machincuepa, Circo Social*) es impostergable construir nuevas espacialidades y temporalidades donde se den las condiciones para conformar un sujeto digno, reconocido y valorado en su integridad. Lo que implica recrear y resignificar otros escenarios formativos. En suma: “Debemos crear espacios donde sea posible el deseo de florecer” (Distribuidora Peligrosidad Social, 2012:14):

La acción artística entonces, desde una reflexión pedagógica, nos revela un espacio de formación donde el sujeto así mismo se da espacios de autonomía, creatividad y empoderamiento, se preocupa por redefinir sus propios límites y colocarse en relación con el otro y el contexto de una manera diferente y muchas veces crítica; por lo tanto podemos considerarle como una acción de resistencia, desde la cual el sujeto lucha por definirse a sí mismo y cuestionar las narrativas hegemónicas que le dicen como estar y vivir, con el mismo y con los otros (Castaño, 2016:127; resaltado propio).

Desde luego, que la existencia de estas experiencias ciudadanas realizadas por los mismos ciudadanos (una suerte de ciudadanía “desde abajo”) no exime al estado de su responsabilidad en la construcción de escenarios e instrumentos para la formación cívica y el ejercicio de los derechos de unas y otros. Pues si bien normativamente es el estado quien está obligado a dotar a la ciudadanía de las herramientas necesarias para el conocimiento, difusión, ejercicio y cumplimiento de los derechos humanos, su tarea no se agota en fomentar esto desde cierto paternalismo.

Éste también debe posibilitar en los sujetos la construcción de agenciamientos, el desarrollo de propuestas comunitarias que beneficien a la colectividad, favorecer el acompañamiento de experiencias sociales, políticas, económicas y más que doten a los sujetos de dignidad y reconocimiento humanos, entre otras. Puesto como afirma Nussbaum (recuperando de Meiklejohn): el pueblo necesita de las novelas y el teatro, de las pinturas y de los poemas “porque será llamado a votar” (2014:117). El arte como expresión de una ciudadanía *acuerpada*.

b) “Una persona es una persona a causa de los demás”⁸⁰

Yo no existo sin la presencia manifiesta del otro. Reconocer a un sujeto no solamente supone valorar su singularidad, integrarlo, aceptarlo con sus diferencias y construir comunidad a partir de la suma de éstas en los diferentes ámbitos de la sociedad donde se desenvuelve, es preciso también dar cabida a su voz, visibilidad a su rostro y a su cuerpo; asumirlo como una subjetividad atravesada (y representada) por un cuerpo, afectos, emociones y deseos. Así sujeto a sujeto conformar una comunidad. Y aunque se vacile en afirmarlo, es la institución escolar el espacio en el cual (aún) es posible construir esta ciudadanía *acuerpada*.

La escuela sigue siendo el lugar privilegiado para poner a alumnas y alumnos en conocimiento de sus derechos, debatir sobre cómo construirlos, sostenerlos, y exigirlos, aun cuando la complejidad de las nuevas situaciones sociales ha profundizado la precariedad (Moyano, 2012:3).

De este modo, para contribuir a la conformación de ciudadanía desde y en el salón de clases propongo considerar (recuperar) el reconocimiento y el ejercicio de unos derechos; muchos de estos no son sino resultado de la larga travesía de la construcción ciudadana, de aquellos que reconoce el derecho internacional y de los acuerdos signados por el país, de los objetivos de los planes y programas de estudio de la educación media nacional, pero que precisan otros abordajes y otros enfoques para que los contenidos de asignaturas como Formación Cívica y Ética (pero no únicamente estos, sino de manera transversal con el resto del currículo) cobren sentido y sean significados como una experiencia integral (que les atraviesa el cuerpo) en las y los estudiantes adolescentes de secundaria. Así, propongo: el derecho a ser mirado, el derecho a ser escuchado, el derecho a ser representado con dignidad y el derecho a desear (a reconocer el deseo a ser deseado).

⁸⁰ Umuntungumuntunagabantu es un dicho, que en zulú significa “una personas es una persona a causa de los demás” (Hirmas y Ramos, 2013:48-49).

Entre ver y mirar hay una relación que rebasa el sentido de la vista, supone un gesto reflexivo, una disposición para el asombro; puesto que mirar supone reconocer (toparse de frente con aquello que no se había visto). De modo que ese gesto natural de mirar (que decide qué ve, qué obvia y qué no observa) es un acto político que puede empoderar al sujeto para reconocerse a sí mismo a partir de la visión y reconocimiento del otro.

Un proceso similar sucede con las operaciones oír y escuchar, mientras que oír es la operación fisiológica del sentido del oído, escuchar pre-supone, exige y demanda la presencia de otro atento que atiende y entiende la voz que recibe. Aprender a escuchar implica instruirse en la espera y el conocimiento: “*aprender a escuchar lo que es imposible*” (Ahmed, 2015:71; subrayado en el original). Por otra parte, representar de manera digna a los sujetos pasa por la re-valoración que se haga de éste. Y tal acto requiere la presencia activa del sujeto que mira (disposición para el encuentro) y de quien es mirado (disposición para encontrarse): tomar la palabra, facilitar la escucha, reconocer la integridad del otro y dar cabida al deseo. Nombrarlo.

La subalternidad (el otro, el sujeto sin voz) sí se puede decir, y desde luego que puede ser nombrado e incluso autonombrarse. Su manifestación como un sujeto pleno de reconocimiento (una representación digna de sí) acontece vía afectos y emociones; como una voz colectiva que articula el dolor propio en una suerte de dolor común (no como sumativa sino como un sentir “acerca de”, como refiere Ahmed, 2015:63) que al fluir entre las superficies de los cuerpos, los socializa, los reencuentra, los fortalece: el sujeto se materializa como efecto del contacto con otros y ya se ha materializado dadas dichas historias de contacto (Ahmed, 2015:60).

Todo lo anterior exige que las miradas docentes en particular, y las de la escuela en general (directivos, administrativos, personal de apoyo), pero también las de las madres y los padres de familia, entre otros, se vean *afectadas* y se modifiquen, se amplíen, se proyecten en otras

direcciones para dejar de mirar hacia un mismo lugar y variar los ángulos de visión para encontrarse con otros paisajes y reencontrarse con sujetos adolescentes diversos, singulares, con cuerpos, emociones, afectos y deseos, así como lo que ello implica; subjetividades que demandan reconocimiento para conformar de este modo, otras (nuevas) maneras de construir al otro. Como refiere Jelin: más que mirar los procesos legislativos de creación de derechos, fijaremos la atención en el ejercicio de *la ciudadanía como práctica que se aprende en la participación en experiencias concretas* (Jelin, 1993:27; resaltado propio). Mejor expresado, imposible.

c) Una ciudadanía *acuerpada*

¿Por qué nos censuramos a nosotros mismos y a quién beneficia nuestro silencio? Se pregunta Rofes (2005:149), a propósito de la manía de *adelantarnos* a la prohibición mediante la activación de nuestras auto-inhibiciones. Como respuesta a ello hay que reconocer el deseo en el aula y aprovecharlo para construir comunidades de conocimiento integradas por sujetos de reconocimiento. Si la institución escolar con todas las crisis que su quehacer social le supone, mantendrá junto con su tarea principal de generar, compartir y producir conocimientos, la de construir las condiciones para la conformación de sujetos ciudadanos, vale preguntarse qué tipo de ciudadanía quiere construir y a qué tipo de sujetos estará dirigido este proyecto y cómo quiere llevar a cabo esa empresa; con qué recursos cuenta, quiénes son sus aliados y sus obstáculos para la consecución de sus metas.

Lo anterior presupone que no se trata de diseñar e imponer una ciudadanía acartonada, única, uniforme, homogénea ni reducida al conocimiento y repetición vana de un listado de derechos y obligaciones, ni a la memorización de un conjunto de valores democráticos y condiciones necesarias para el ejercicio ciudadano, sino una que se haga cuerpo (encuerpe) en la subjetividad de las y los estudiantes dentro del salón de clases, en el espacio escolar en su conjunto

y que atravesase el perímetro de la escuela en un movimiento de intercambio dialógico entre el aula y la plaza, el espacio público y la institución escolar, el salón de clases y la sociedad. Un sujeto con una ciudadanía *acuerpada* y en movimiento:

De hecho, cuando pensamos en el sujeto corpóreo que toma la palabra o se mueve en un espacio público, a través de las fronteras, en general se asume que es alguien que ya tiene libertad para hablar y moverse (...). Para que el cuerpo se mueva debe haber, normalmente, una superficie de algún tipo y debe tener a su disposición apoyos técnicos, cualesquiera que sean, que permitan que el movimiento tenga lugar. Así pues, el asfalto y la calle ya han de ser entendidos como un requerimiento del cuerpo cuando este ejerce su derecho a la movilidad. Nadie se mueve sin un entorno favorable y un conjunto de tecnologías (Butler, 2014).

Una ciudadanía *acuerpada* móvil y movilizadora que además dé cabida a lo “informe y lo deforme” (Lanuza, 2015) que existe en cada sujeto; lo deforme a través de un “movimiento de lo regular a lo irregular”, donde irregular serían las otras maneras de asumir-vivir la ciudadanía (de manera torcida, contraria paradójicamente al incumplimiento de las normas, por ejemplo) y lo informe, está más allá de los límites de lo representable: el cuerpo y sus potencias remiten siempre a algo totalmente inaprensible, a algo informe que intentamos captar discursivamente mediante su descripción científica (Lanuza, 2015:169-170).

De modo que la responsabilidad con el otro, el deber consigo mismo y con los demás, el cumplimiento de las leyes, el ejercicio de derechos, la ciudadanía pues, se construye a partir de las prácticas que deberían conformarla; lo cual la mayoría de las veces resulta paradójico, puesto que ser ciudadano en este país presupone incumplir todas las reglas, violentar todos los derechos, negar reconocimiento al otro, arrebatarle la dignidad, negociar (socavar) su estatus de sujeto. Si se asiste a la escuela para no aprender o para aprender y no poner en práctica lo adquirido o para aprender

y olvidar; uno se forma en ciudadanía precisamente para no ser ciudadano, no favorecer su construcción ni permitir su ejercicio. Des-ciudadanizarse.

En definitiva, una ciudadanía cuyo ejercicio considere el cuidado de sí como una manera corresponsable de cuidar del otro (sí, estamos obligados a dar cuenta del otro, podríamos responder a un Caín posmoderno), pues “referentes aparentemente ideacionales como y carentes de materialidad, como los “valores”, no pueden entenderse sino en relación con las emociones” (Cedillo, García, Sabido, 2016:19). “Yo soy otro” aprendimos con el poeta francés como una manifestación de la condición humana (y no lo soy/somos sólo por cuestiones éticas o morales) que nos compromete a responsabilizarnos de sí y de los demás sin excusarse en el desempeño (pésimo, casi siempre) de las instituciones:

Desde abajo y desde lo cotidiano, la imagen predominante de la relación de los sujetos sociales con las instituciones estatales es una queja generalizada, donde se combina el fatalismo de la desigualdad social con la atribución de culpas a los políticos y al estado (Jelin, 1993:31).

Por ello la institución escolar (todavía) puede jugar un papel central en la construcción de las condiciones para el ejercicio de una ciudadanía *acuerpada*. Todo el mundo opina que la escuela debe modificarse, pero casi nadie se plantea cambiar su noción de “escuela”, lo que debe entenderse como tal actualmente y cómo llegar a la materialización de esa idea de institución escolar. Este giro de actitud supondría ya un cambio en y para la escuela; pues como señala Lispector: “Pensar es un acto. Sentir es un hecho” (2007:7).

Por ello es preciso construir una ciudadanía que dote de reconocimiento a los sujetos de una comunidad precisamente por (y no a pesar de) la suma de sus diferencias; conformar una ciudadanía *sentida* (con sentido, consentida) que no solamente se ejerza (como derecho o como mandato) sino que además se viva de manera gozosa, celebrada, deseante. No una ciudadanía “de papel”, en

teoría, sino en acción: una ciudadanía *acuerpada*. En consecuencia, el reto es pasar de saberse sujetos de ciudadanía a vivimos ciudadanas y ciudadanos, cuidar del otro y de sí como un “guardián entre el centeno”, por convicción, pero también con esperanza.

Bibliografía

Abasolo, O. y Montero, J., (2015) *Guía didáctica de ciudadanía con perspectiva de género. Igualdad en la diversidad para profesorado de segunda etapa ESO y Bachillerato*, Madrid, Instituto de la Mujer-FUHEM Ecosocial.

Adams, T. M., (1 de junio de 2013) “Violencia crónica: La nueva normalidad”, *Nexos*. <http://wordpress.nexos.com.mx/?p=15328> (6 de julio 2015).

Aguilar, C. H., (1 de septiembre de 2010) “México 2010: De la Revolución a la democracia”, *Nexos*, <http://www.nexos.com.mx/?p=13904> (7 de julio de 2015).

Aguilar, F., (25 de marzo de 2015) “Gracias, Judith Butler: Vulnerabilidad y Resistencia”, *Panorama Funky*. Disponible <http://panoramafunky.com/gracias-judith-butler/> (7 de julio de 2015).

Ahmed, S., (2015) *La política cultural de las emociones*, México, UNAM-PUEG.

Alcázar, J., (2014) *Performance. Autobiografía, cuerpo e identidad*, México, Siglo Veintiuno Editores.

Anzaldúa A, R. E., (2006) “Jóvenes frente al abismo”, *Tramas*, Núm. 24, México, UAM-X, pp. 105-134.

Anzaldúa, G., (1999) “La conciencia de la mestiza/Towards a New Consciousness” en *Borderlands/La Frontera*, San Francisco, Aunt Lute Books, pp. 99-113.

Aquino, M. A., (2013) “La subjetividad a debate” en *Sociológica*, Núm. 80, pp. 259-278.

Arendt, H., (1998) *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid, Taurus.

- Ariza, A., (2007) “Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación” en *Revista de Estudios Sociales*, Núm. 27, agosto, Universidad de Los Andes Colombia, pp. 150-163.
- Arredondo, R. V., (1997) “Construir ciudadanía: educar para la participación ciudadano” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXVII, Núm. 1 y 2, México, pp. 33-58.
- Arteaga C. *et al.* (2013) “Fronteras invisibles: como espacios formativos para la construcción de interacciones sociales”. Disponible en <http://hdl.handle.net/10819/1558> (8 de octubre de 2015)
- Asensi P. M., (2009) *La subalternidad borrosa. Un poco más de debate en torno a los subalternos*, en línea. Disponible en http://www.macba.cat/PDFs/spivak_manuel_asensi_cas.pdf (1 de julio de 2015)
- Austin, J., (1998) *Hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- Ayús, R. R. y Eroza S. E., (2008) “El cuerpo y las Ciencias Sociales”, *Revista Pueblos y Fronteras*, Núm. 4, Dic. 2007 – Mayo 2008, pp. 1-56.
- Bachelard, G., (1986) *La poética del espacio*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z., (2003) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona, Gedisa.
- Barreiro, J., (2011) “Educación y concienciación” en Freire, P., *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI Editores, pp. 9-20.
- Belausteguigoitia, M., (2012) “Pedagogías en espiral: los giros de las teorías de género y la crítica cultural”, en Belausteguigoitia, M. y R. Lozano (Coords.) *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*, México, PUEG-UNAM, pp. 21-40.
- Belausteguigoitia, M., (Ed.) (2009) *Enseñanzas desbordadas*, México, UNAM.

Beristáin, H., (1996) *Alusión, referencialidad, intertextualidad*, México, UNAM.

Beristáin, H., (1995) *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa.

Biglia, B., (2014) “Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social” en Mendia A., I., Luxán, M., Legarreta M., Guzmán, G., Zirion, I. y J. Azpiazu C., (eds.) *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, Guipúzcoa, HEGOA-Universidad del País Vasco, pp. 21-44.

Beristáin, H., (1996) *Alusión, referencialidad, intertextualidad*, México, UNAM.

Book Drum (2015) *Borderlands-Glossary*, en línea <http://www.bookdrum.com/books/borderlands/9781879960565/glossary.html> (9 de julio de 2015)

Bourdieu, P., (1979) “Les trois états du capital culturel” en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Núm. 30, pp. 3-6.

Bourdieu, P., (1988) “Espacio social y poder simbólico” en *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa, pp. 127-141.

Bourdieu, P., (1991) *El sentido práctico*, Buenos Aires, Taurus.

Bourdieu, P., (1992) *Réponses*, Paris, Seuil.

Bourdieu, P., (2005) “La dominación masculina,” en línea. Disponible en <http://ww21.archivo-chile.com/> (07.03.20159)

Bourdieu, P., (2007) *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.

Britzman, D. P., (2005) “Educación precoz” en Talburt Susan y S. R. Steinberg (eds.) *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*, Grao, Barcelona, pp. 51-75.

Butler, J., (2012) “La alianza de los cuerpos y la política de la calle” en *Debate feminista. Emplazadas. Nuevas formas de hacer política*, año 23, vol. 46, pp. 91-113.

Butler, J., (2014) “Repensar la vulnerabilidad y la resistencia”, Conferencia impartida en el marco del XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofas (IAPh), Alcalá de Henares, España <https://www.youtube.com/watch?v=hEjQHv0R6rQ>

Butler, J., (2010), *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*, Buenos Aires, Paidós.

Butler, J., (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós.

Butler, J., (2001) *El grito de Antígona*, Barcelona, El Rourc Editorial.

Butler, J., (1998) “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista” en *Debate Feminista*, Núm. 18, pp. 296-314.

Butler, J., E. Laclau y S. Žižek (2003) *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Calvo de Mora, Javier (2012) “Conciencia cívica de la población adolescente en Andalucía” en *Perfiles educativos*, Vol. 34, No. 137, pp. 79-98.

Callejo V. M. L., (2010) “Disfrutar de y luchar por los derechos humanos: las matemáticas también cuentan” en *Educación matemática y ciudadanía*, M. L. Calleja y J. M. Goñi (Coords.), Barcelona, Grao, pp. 103-127.

Camps, V., (1990) *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa-Calpe.

Canché, A. L. E., (2012) “El niño y adolescente como ciudadano mexicano”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, Vol. XLV, Núm. 135, septiembre-diciembre, pp. 1023-1061.

Carrera, J. (6 de febrero de 2015) La escuela como espacio público, *El País*, s/p. Recuperado de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/02/06/catalunya/1423248918_467382.html

Castaño G. R., (2016) “Movimientos sociales y pedagogías de la resistencia. Reflexiones antropológicas pedagógicas”, en *Otros movimientos sociales. Política y derecho a la educación*, pp. 114-129. Disponible en riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/download/7055/6903 (08.09.2016).

Castro, M. I., A. Rodríguez O. y M. Smith, (2014) *La construcción de ciudadanía en la educación media superior un estudio de caso sobre docentes de la UNAM*, México, UNAM-IISUE.

Cedillo, H. P., García A. A. y Sabido R. O., (2016) “Afectividad y emociones” en Moreno, H. y E. Alcántara (Coords.) *Conceptos clave en los estudios de género*, Volumen 1, PUEG-UNAM, México, pp. 15-33.

Certeau, M., (2004) *La cultura en plural*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Certeau, M., (1995) *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, México, ITESO.

Chávez, R., et al., (2012) *Formación Cívica y Ética I. Libro para el maestro. Volumen I*, México, ILCE-SEP.

Citro, S., (2011) “La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar” en S. Citro (coord.) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, Buenos Aires, Editorial Biblos, pp. 17-58.

Claro, T. Juan S., (2013) “Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales” en *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, Núm. 1, pp. 347-359. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n1/art20.pdf> (06.09.2016)

Cocconi, P., et al. (2015) *Ciclo de encuentro y formación 2014. "Adolescencia y juventudes en Rosario"*. Ideas y debates compartidos, Municipalidad de Rosario, RED de instituciones que trabajan con adolescencia y juventudes en Rosario.

Coleman, J., (1990) *Foundations of social theory*, Cambridge, Harvard University Press.

Comité Clandestino Revolucionario Indígena Comandancia General del EZLN, (2013) *Ellos y nosotros. Las miradas*, Oaxaca, El Rebozo, Palapa Editorial.

Conde, Silvia, L., (1997) "Pensar la democracia en la escuela" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXVII, No. 1 y 2, México, pp. 129-164.

Copjec, J., (2006) "El puntual de la visión: el soporte corpóreo del ver", en *Imaginemos que la mujer no existe. Ética y sublimación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 247-272.

Córdoba, G. D., (2003) "Identidad sexual y performatividad" en *Athenea Digital*, núm. 4, pp. 87-96, disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/87/87> (20 de junio de 2013)

Córdoba, G. D., (2005) "Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad" en Córdoba G. D. et al., *Teoría queer. Políticas bolleras, Maricas; trans, Mestizas*. Madrid, Egalés.

Corona y de la Peza (2000) "La educación ciudadana a través de los libros de texto", en *Revista Electrónica Sinéctica*, No. 16, enero-junio, ITESO, Guadalajara.

Criado, M. E., (2009) "Habitus" en R. Reyes (Dir.): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Madrid-México, Plaza y Valdés.

Davis, F., (2012) “Devenir “loca”. La micropolítica deseante de Néstor Perlongher” en A. Longoni (Coord.), *Perder la forma humana. Una investigación colectiva y en proceso sobre los vínculos entre arte y política en los años 80*, Mecenazgo Cultural-START-Centro de Investigaciones Artísticas, Buenos Aires.

Decena, C. U., (2013) “Sujetos tácitos” en Falconí T. D., S. Castellanos y M. A. Viteri (eds.) *Resentir lo queer en América latina: diálogos desde/con el Sur*, Madrid, Egalés, pp. 217-239.

De Saint-Exupéry, A., (2003) *El principito* (libro electrónico) “La Biblioteca Virtual de la UEB”, Ecuador. Disponible en <http://www.agirregabiria.net/g/sylvainaitor/principito.pdf> (01.07.2013)

Derrida, J., (1998) "Firma, acontecimiento, contexto" en Derrida, J., *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra, pp. 347-372.

Dewey, J., (1964) *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*, México, FCE.

Diario Oficial (2012) Acuerdo Número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria, México, pp. 24-45.

Díaz, B., (2011) “Condiciones para la construcción de ciudadanía” en *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, Vol. 7, No. 19, julio, Fundación Miguel Unamuno y Jugo, Venezuela, pp. 198-209.

Dietz, M., (1991) “El contexto es lo que cuenta: feminismo y teorías de la ciudadanía” en *Debate Feminista*, Vol. 1, pp. 105-130.

Di Leo, P.F., (2009) “Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias”, *Tramas*, Núm. 31, México, UAM-X, pp. 67-100.

Distribuidora Peligrosidad Social. 2012. “Hacia la insurrección más Queer”. Disponible en <http://distribuidorapeligrosidadsocial.files.wordpress.com/2011/11/100-hacia-la-insurreccion3b3n-mc3a1s-queer.pdf>, pp. 4-11 (15 de octubre de 2015)

Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria (2002), México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Douglas, M., (1988) *Símbolos naturales. Exploraciones en cosmología*, Madrid, Alianza.

Dussel, I., (2009) “La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. Entrevista a Nicholas Mirzoeff”, *Revista Propuesta Educativa*, Núm. 31, junio, pp. 69-79. Disponible en <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/indice.php?num=31> (accedido el 16 de febrero de 2015)

Elias, N., (2009) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Elizondo H. A., (2000) “El discurso cívico en la escuela” en *Perfiles Educativos*, Vol. 22, No. 89-90, pp. 115-129.

Encuesta Nacional de Juventud 2010, (2012) Capítulo Veracruz, 20 de marzo de 2012. México, SEP-IMJUVE.

Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012, (2012) México, IMJUVE-IIIJ-UNAM.

Encuesta Nacional sobre Lectura 2006 (2006), México, CONCACULTA.

Encuesta Nacional sobre Prácticas de Lectura 2006 (2010), México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

ENLACE 2014, (2015) Secretaría de Educación Pública, Educación Básica. Disponible en <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/> (06.07.2015)

Escobar, G. M., (1985) *Paulo Freire y la educación liberadora*, México, SEP-Ediciones El Caballito.

Etchegoyen, M., (2006) *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*, Buenos Aires, Editorial Stella-Ediciones La Crujía.

Fanon, F., (2009) *Piel negra, máscaras blancas*, Madrid, Akal.

Feito, R., (2010) “Escuela y democracia” en *Política y sociedad*, Vol. 47, Núm. 2, Madrid, pp. 47-61.

Fernández L. C. *et al.* (2012) *Educación para la Ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*, Madrid, Akal.

Fierro, L. (12 de febrero de 2015) Un noviazgo que terminó con la vida de Irving, *El Universal*, s/p. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/estados/2015/impreso/un-noviazgo-que-termino-con-la-vida-de-irving-97825.html> (15.02.2015).

Fize, M., (2007) *Los adolescentes*, México, Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M., (2007) *Historia de la sexualidad.3-La inquietud de sí*, México, Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M., (2002) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Fowks, J., (23 de abril de 2015) “Seis de cada diez jóvenes trabajan en la informalidad en América Latina”, diario *EL PAÍS*, http://economia.elpais.com/economia/2015/04/22/actualidad/1429730664_152128.html (6.07.2015).

Freire, P. (1985) *La naturaleza política de la educación*, Barcelona-Buenos Aires, Paidós.

Freire, P. y F. Betto, (1988) *Esa escuela llamada vida*, Buenos Aires, Legasa.

Freud, S. (2004) “Malestar en la cultura” (1930 [1929]), en *Obras completas*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 108-224.

Fulchiron, A., (2014) “Poner en el centro la vida de las mujeres mayas sobrevivientes de violación sexual en la guerra: una investigación feminista desde una mirada multidimensional del poder”, en Mendieta A., I., Luxán, M., Legarreta M., Guzmán, G., Zirion, I. y J. Azpiazu C., (eds.) *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, Guipúzcoa, HEGOA-Universidad del País Vasco, pp. 127- 145.

Gandarias G. I. y N. García F., (2014) “Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista”, en Mendieta A., I., Luxán, M., Legarreta M., Guzmán, G., Zirion, I. y J. Azpiazu C., (eds.) *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, Guipúzcoa, HEGOA-Universidad del País Vasco, pp. 97-110.

García W. E., (2008) “El arte performático”, *El Clarín*, 5 de febrero, en línea <http://edant.clarin.com/diario/2008/02/05/espectaculos/c-01600524.htm> (08.03.2015)

Gimeno, S. J., (2003) “Volver a leer la educación desde la ciudadanía” en *Ciudadanía, poder y educación*, J. Martínez B. (Coord.), Barcelona, Grao, pp. 11-34.

Goffman, E., (1997) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Gomes, Da C. A. C., (2004) *Pedagogía de la presencia*, Buenos Aires, Losada.

Gómez-Chacón, I.M., (2010) “Matemáticas, mente disciplinar, mente creativa, mente ética. Una propuesta de educación ciudadana” en Callejo M. L. y J. M. Goñi (Coords.) *Educación matemática y ciudadanía*, Barcelona, Grao, pp. 59-87.

González, C. M., (2012) “La agencia de la niña y el niño en la condición pre-ciudadana”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 12, Núm. 2, mayo-agosto, Universidad de Costa Rica, pp. 1-19.

González, R., (2001) “La ciudadanía como construcción sociocultural” en *Revista Electrónica Sinéctica*, No. 18, enero-junio, 2001, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente México, pp. 89-104.

Goñi, Z. J. M., (2010) “La aspiración a la ciudadanía y el desarrollo de la competencia matemática” en Callejo M. L. y J. M. Goñi (Coords.) *Educación matemática y ciudadanía*, Barcelona, Grao, pp. 11- 58.

Greene, L y Sharman-Burke, J., (2000) *El viaje mítico. El significado del mito como guía para la vida*, Madrid, EDAF.

Guattari, F. y S. Rolnik, (2006) *Micropolítica. Cartografías del deseo*, Madrid, Traficantes de Sueños.

Gutiérrez, V. S., (2011) “Representaciones sociales y construcción de la ciudadanía en jóvenes universitarios”, *Sinéctica Núm. 36, Representaciones sociales en la educación*, Universidad Jesuita de Guadalajara, pp. 1-18.

Hacia la insurrección más queer (2012) Distribuidora Peligrosidad social. En línea: <http://grupoaiferricorti.noblogs.org/files/2014/10/100-hacia-la-insurreccic3b3n-mc3a1s-queer.pdf> (06.07.2015)

Haraway, D.J. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.

Haraway, D., (1999) “Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles” (traducción: Elena Casado), en revista *Política y Sociedad* N° 30, en línea, Madrid, pp. 121-164. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=154534> (24.06.2013)

Hernández, F. *et al.*, (2007) “El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades” en *Revista de Educación* [en línea], s/a, Núm. 342, enero-abril 2007, pp. 103-125, Universidad de Barcelona, disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_06.pdf (05.03.2013)

Hernández, F., (2005) “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?”, *Educação & Realidade*, Núm. 30, pp. 9-34.

Herrera, M. K. y Rico B. R., (2014) “El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela” en *Revista Escenarios*, vol. 12, núm. 7, pp.7-18. Disponible en https://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/escenarios/volumen-12-no-2/articulo01.pdf (06.09.2016)

Hirnas C. y Ramos L. (2013) *El viaje hacia la diferencia: la escuela inclusiva*, SM Ediciones, México.

Hogan, D. y Astone, N. (1986) “The transition to adulthood” en *Annual Review of Sociology*, 12, pp. 109-130.

Honneth, Axel. 1992. "Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento", *Isegoría*, Núm. 5, pp. 78-92.

hooks, b. (2012) "Claridad: dar palabras al amor", *Arte y políticas de identidad*, Vol. 6, junio, pp. 265-270.

hooks, b. (2000) "Clarity: Give Love Words", *All about Love*, Londres, The Women's Press, pp. 3-14

hooks, b. (1992) "Devorar al otro: deseo y resistencia", en *Race and Representation*, Boston, South End Press, pp. 17-39.

hooks, b. (1984) "Feminist Revolution: Development through struggle" en *Feminist Theory. From margin to center*, Cambridge, South End Press, pp. 157-163.

Illich, I. (1974) *La escuela desescolarizada*, Barcelona, Barral Editores.

Informe del Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2007, Anexo Cuadros Estadísticos, UNESCO, pp. 234-359.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI (2015) *Población, Hogares y Vivienda* (Cuadro Resumen), México.

Instituto Nacional de las Mujeres, INMUJERES (2007) *Glosario de Género*, México.

Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México (2014), México, Instituto Federal Electoral-COLMEX.

Lamas, M., (2003) “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría ‘género’” en M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM-PUEG, pp. 327-366.

Lamas, M., (2002) *Cuerpo: diferencia sexual y género*, México, Taurus.

Lanuza, L. F., (2015) “La espiritualidad como resistencia” en F. R. Lanuza y R. M. Carrasco (eds.), *Queer & cuir. Políticas de lo irreal*, México, Fontamara-UAQro, pp. 169-189.

Le Breton, D., (2002) *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Le Breton, D., (2013) “Prólogo”, C. Trosman, *Corpografías, una mirada corporal del mundo*, Buenos Aires, Topia Editorial.

Lenkersdorf, C., (2008) *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*, México, Plaza y Valdés Editores.

Levinson, Bradley A., (1997) *Masculinities and femininities in the Mexican Secundaria: Notes Towardan Institutional Practice of GenderEquity*, “Gender and Education in LatinAmerica”, Conferencia, [en línea] <http://lasa.international.pitt.edu/LASA97/levinson.pdf> (12.09.2016)

Lispector, C., (2007) *La hora de la estrella*, Madrid. Siruela.

L. F. A. y Bastida, A. L., (México DF, marzo 29 de 2015) “Ser vulnerable no equivale a ser víctima”: Judith Butler. Disponible en http://www.notiese.org/notiese.php?ctn_id=8015 (06.07.2015)

López, M., J. Caso y C. Rodríguez (2004) “¿Cuáles son los valores que poseen los estudiantes cuando egresan de la educación secundaria?: El caso de Baja California”, (en línea) *Memoria del X Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. Disponible en

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/0421-F.pdf (21.02.2015)

López G. H., (2012) “Feminismo y pedagogía: un enfoque espacial” en Belausteguigoitia, M. y R. Lozano (Coord.) *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*, México, PUEG-UNAM, pp. 51-67.

López Petit, S., (2012) “Desbordar las plazas: una estrategia de objetivos”, *Debate feminista*, Núm. 46, octubre, pp.86-90.

López Petit, S., (2009) “El pensamiento no sirve para luchar, sino que él mismo es lucha”, Entrevista en línea. Disponible en <http://blogs.publico.es/fueradelugar/90/%E2%80%99Cel-pensamiento-no-sirve-para-luchar-sino-que-el-mismo-es-lucha%E2%80%9D> (07.03.2015)

López, P. S., (2003) “La legitimación y no reivindicación de las prácticas sexuales no normativas en la teoría *queer*” en Guasch, O. y O. Viñuales (eds.) *Sexualidades. Diversidad y contrato social*, Barcelona, Ediciones Belleaterra, pp. 105-123.

Lotman, I., (1996) *La semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto*, Madrid, Cátedra.

Loza, E. y H. Padgett, (2012) *Los muchachos perdidos. Retratos e historias de una generación entregada al crimen*, México, Debate.

Lozano, R., (2012) “Indignación y vueltas pedagógicas. Escenarios del Programa Universitario de Estudios de Género” en Belausteguigoitia, M. y R. Lozano (Coord.) *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*, México, PUEG-UNAM, pp. 41-50.

Lozano, R., (2010) *Prácticas culturales a-normales. Un ensayo alter-mundializador*, México, UNAM-PUEG.

Machincuepa. Circo Social. México. 2016. Disponible en <http://www.machincuepacircosocial.org/quienes.html> (31.05.2016)

Manguel, A., (2011) *Lecturas sobre lectura*, Madrid, Océano.

Martín, C. I., (2006) *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*, Madrid, Fundación Alternativas.

Martínez de la Escalera, A. M. y E. Linding C., (Coords.) (2013) *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político*, México, Juan Pablos Editor-UNAM.

Martínez de la Escalera, A. M., (2007) “Contando las maneras para decir cuerpo” en *Debate Feminista, Cuerpo a Cuerpo*, Vol. 36, pp. 3-8.

Martínez de la Escalera, A. M., (2004) “Interdisciplina” en *Interdisciplina. Arte y escuela*, México, CONACULTA, pp. 25-45.

Martínez, L. S., (2012) “La visualidad en cuestión y el derecho a mirar”, *Revista Chilena de Antropología Visual*, No. 19, junio, pp. 20-36. Disponible en http://www.rchav.cl/martinez_luna.html (16.02.2015)

Masiello, F., (2009) “Plazas y aulas” en M. Belausteguigoitia (ed.) *Enseñanzas desbordadas*, México, UNAM, pp. 21-37.

Mate, R., (2010) “Hannah Arendt y los derechos humanos” en *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, Núm. 742, marzo-abril, pp. 241-243. Disponible en <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/download/776/784>. (30.01.2014).

Matoso, E., (2007) “Cuerpo, escena y máscaras en la trama pedagógica”, *Anales de la educación común*, Año 3, Núm. 6, julio, Buenos Aires, pp. 168-172.

Mauss, M., (1992) “Techniques of the body”, J. Crary & S. Kwinter (eds.), *Incorporations*, New York, Zone Books, pp. 455-477.

McDowell, L., (2000) *Género, identidad y lugar*, col. Feminismos, Madrid, Cátedra.

McLaren. P., (2011) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo Veintiuno Editores.

Mèlich, J. C., et al., (edit.) (2001) *Responder al otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*, Madrid, Editorial Síntesis.

Mendia A., I., Luxán, M., Legarreta M., Guzmán, G., Zirion, I. y J. Azpiazu C., (eds.) (2014) *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, Guipúzcoa, Hegoa-Universidad del País Vasco.

México en PISA 2012. Resumen ejecutivo, (2013), México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Mérida, R., (2002) *Sexualidades transgresoras*. Icaria. Barcelona.

Mieles, B. M. D. y S. V. Alvarado S., (2012) “Ciudadanía y competencias ciudadanas”, *Estudios Políticos*, Núm. 40, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, pp. 53-75.

Mingo, A., (2006) *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*, México, Fondo de Cultura Económica-UNAM-PUEG.

Mirzoeff, N., (2003) *Introducción a la cultura visual*, Barcelona, Paidós.

Mogarde, G. et al., (2011) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires, Ediciones La Crujía.

Mohanty, C. T., (2008) *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*, Madrid, Cátedra.

Molerio, P. *et al.*, (2007) “Aprendizaje y desarrollo” en *Revista Iberoamericana de Educación* (en línea) Núm. 44/3, pp. 1-9, disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1901Perez.pdf> (16.04.2012)

Monsiváis, C. C. A., (2004) *Vislumbrar la ciudadanía. Jóvenes y cultura política en la frontera noreste de México*, Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte- Plaza y Valdés editores.

Montesinos, D., (2007), *La juventud domesticada. Cómo la cultura juvenil se convirtió en simulacro*, México, Editorial Popular.

Mora, H. J. y L. Anaya M., (2013) “De la ciudadanía social al individuo fragmentado”, *Política y Cultura*, Núm. 39, Primavera, pp. 201-227.

Moraga, Ch., (1988) “La güera” en C. Moraga y A. Castillo, *Esta puente mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*, Editorial Ismo, San Francisco, pp. 19-28.

Moreno, D. A., (2010) “Autoorganización del espacio y los tiempos educativos. Ensayo sobre la democracia escolar” en *Polis* (en línea), Núm. 25. Disponible en <http://polis.revues.org/522> (20.06.2013)

Mouffe, Ch., (1999) *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical*, Barcelona, Paidós. Disponible en línea http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mouffe_chantal_-_el_retorno_de_lo_politico.pdf (20.06.2013)

Moyano, G., (2012) *¿Cómo construir ciudadanía en la escuela, viejo objetivo político, en tiempos de desencanto, fluidez y desigualdad?* (En línea). Disponible en <http://www.unter.org.ar/imagenes/8924.doc>. (30.01.2014)

Muñoz, G. C., (2011) “Derecho al deseo”, *A Parte Rei* y 75 (En línea). Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/carlos75.pdf> (20.01.2017)

Nateras, D. A., (2010) “Performatividad. Cuerpos juveniles y violencias sociales”, *Los jóvenes en México*, R. Reguillo (coord.), México, FCE-Conaculta, pp. 225-261.

Navarro, K. R., (2000) “Cultura juvenil y medios”, J. A. Pérez I., (coord.), *Jóvenes: una evaluación del conocimiento. Investigación sobre juventud en México, 1986-1999*, Tomo 1, México, Instituto Mexicano de la Juventud, pp. 67-117.

Nussbaum, M. C., (2011) *Libertad de conciencia: el ataque a la igual de respeto*, Katz-CCCB, Madrid.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2013) *Análisis del clima escolar ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Santiago, OREALC-UNESCO. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf> (06.09.2016)

Olesko, M. K., (1993) “Tacit Knowledge and School Formation”, *Osiris*, Vol. 8, pp. 16-29.

Olvera, A. J., (2008) *Ciudadanía y democracia*, México, Instituto Federal Electoral.

Onetto, F., (2004) “Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar”, *Novedades Educativas*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

OTRO VISAJE. Voyerismo antropológico, del amor y otros demonios (2015). Disponible en https://issuu.com/anacarolinacastroosorio/docs/otro_mas_completo (31.05.2016)

Parrini, R. y A. Brito., (2014) *La memoria y el deseo. Estudios gay y queer en México*, México, PUEG-UNAM.

Parrini, R., (2012) “Que nadie se quede si no lo desea. Pedagogía y deseo” en Belausteguigoitia, M. y R. Lozano (Coord.) *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*, México, PUEG-UNAM, pp. 91-109.

PARTIDÍ. Todos juegan, todos ganan (2016). Disponible en http://www.cdi.org.py/partidi/sistema_partidi.html (31.05.2016)

Pereira C., N., (2009) “Hanna Arendt y la conquista del espacio. Repensar la condición humana” en *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, II época, núm. 4, en línea, pp. 237-244. dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3176854.pdf (15.06.2013)

Pérez, P. F., (1993) “Habitar el cuerpo” en *Educación y género. Una propuesta pedagógica*, Santiago de Chile, Ediciones La Morada, pp. 203-209.

Perlongher, N., (2008) *Prosa plebeya: ensayos 1980-1992*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.

Piglia, R., (2010) *El último lector*, Anagrama, Barcelona.

Pumares, P. L., (2005) “Los mitos de la escuela”, en *Revista Complutense de Educación*, vol. 16, Núm. 2, pp. 455-469.

Pratt, M. L., (1999) "Arts of the Contact Zone", en *Ways of Reading*, Bartholomae D. y A. Petrofsky (Eds.), New York, Bedford/St. Martin's.

Preciado, B., (2008a) "Cartografías Queer: el flâneur perverso, la lesbiana topofóbica y la puta multcartográfica o cómo hacer una cartografía 'zorra' con Annie Sprinkle" en *Cartografías Disidentes*, Madrid, SEACEX, sin paginación.

Preciado, B., (2008b), *Testo yonqui*, Madrid, Espasa-Calpe.

Programa de Estudio 2011. Guía para el maestro, Educación Básica Secundaria. Formación Cívica y Ética (2011) Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, México, SEP.

Programa Estatal de Fortalecimiento de Telesecundaria 2011 del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, (2011), Xalapa, Veracruz, Secretaría de Educación de Veracruz.

Programa Integral de Formación Cívica y Ética, (2008) México, Secretaría de Educación Pública.

Ramos, G. A., (2008) "Hacia la democracia sexual en la escuela" en *ORG & Demo* (en línea), Vol. 9, No. 1-2, Jan-Dez, pp.183-200, disponible en <http://200.145.171.5/revistas/index.php/orgdemo/article/viewFile/59/228> (27.09.2012)

Rabinovich, S., (2009) "Alteridad" en Szurmuk, M. y R. McKee (Coords.), *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, México, Siglo XXI Editores-Instituto Mora, pp. 43-46.

Reguillo, R., (2010) "La condición juvenil en México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares", *Los jóvenes en México*, R. Reguillo (coord.), México, FCE-Conaculta, pp. 395-429.

Reumaux, F., (2009) "Acerca de la definición del rumor y sus significados", *Versión*, Núm. 23. México, UAM-X, pp. 103-130.

Reyes, J. A., (2009) *Adolescencias entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*, México, FLACSO.

Rofes, E., (2005) “La trasgresión y el cuerpo ubicado: el género, el sexo y los profesores varones gays” en Talburt Susan y S. R. Steinberg (eds.) *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*, Grao, Barcelona, pp. 141-159.

Rosaldo, R., (2000) “La pertenencia no es un lujo: procesos de ciudadanía cultural dentro de una ciudadanía multicultural”, *Desacatos*, Núm. 3, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Rothman, S. y Nugroho, D., (2010) *Evaluación de la Reforma Curricular de Educación Secundaria 2006 en México. Reporte final*, México, Secretaría de Educación Pública.

Rouquette, M. L., (2009) “Los rumores y la cuestión de la verdad”, *Versión*, Núm. 23, México, UAM-X, pp. 157-166.

Safa B. P., (2002) “El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México” en *Revista Universidad de Guadalajara*, Núm. 24, en línea. Disponible en <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug24/safa@udgserv.cencar.udg.mx>

Sandoval, Ch., (2000) *Methodology of the Oppressed*, USA, University of Minnesota.

Saraví, G., (2006) “Los eslabones de la violencia juvenil: acumulación de desventajas en la transición a la adultez” en *Juventudes, violencia y exclusión: desafíos para las políticas públicas*, J. Moro (ed.), Ciudad de Guatemala, Magna Terra Editores, pp. 89-129.

Scharagrodsky, P., (2007) *El cuerpo en la escuela*, Buenos Aires, UNLP-FLACSO.

Sedgwick, E. K., (1998), *Epistemología del armario*, La Tempestad, Barcelona, pp. 91-115.

Soley, R. G., (2010) "Construcción de ciudadanía "desde abajo"", *Ciudadanía: Procesos sociales de construcción*, en línea. Disponible en <https://sites.google.com/site/256ciudadaniaprocesossociales/construccion-de-ciudadania-desde-abajo> (16.02.2015)

Sontag, S., (2004) *Ante el dolor de los demás*, México, Alfaguara.

Soto, M. M. A., (2013) "Jóvenes, universidad y ciudadanía", *Tramas*, Núm. 40, México, UAM-X, pp. 41-66.

Spivak, G., (2003) ¿Puede hablar el subalterno? en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, enero-diciembre, pp. 297-364.

Streck, D., (2005) *Educación para un nuevo contrato social*, Buenos Aires, Stella-Celadec- La Crujía.

Suárez Z. M. H., (2010) "Desafíos de una relación en crisis. Educación y jóvenes mexicanos", *Los jóvenes en México*, R. Reguillo (coord.), México, FCE-Conaculta, pp. 90-123.

Tabachnik, S., (2012) *Lenguaje y juegos de escritura en la red. Una incursión por las comunidades virtuales*, México, UAM-X.

Taylor, D. y Fuentes M., (2011) *Estudios avanzados de performance*, México, Fondo de Cultura Económica.

Tenorio, M., (1 de junio de 2010) "Contra la idea de México", *Nexos*. <http://www.nexos.com.mx/?p=13695> (06.07.2015)

Torres, D. J., (2013) *Pornoterrorismo*, Sur Plus-Txalaparta, México.

Tuirán, R. y E. Zúñiga (2000) *Situación actual de las y los jóvenes en México. Diagnóstico sociodemográfico*, México, CONAPO.

UNICEF-México, “La adolescencia”, en línea, http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.htm (02.04.2015).

Vallarino B. C., (2002) “Ciudadanía y representación en el pensamiento político de Hannah Arendt” en *Cuestiones Políticas*, N° 28, Enero–Junio, Instituto de Estudios Políticos y Derecho Público de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Zulia, Venezuela, en línea, pp. 11-29. Disponible en [www. i3xp6.w.incapsula.net/modulo/upload/Vallarino.pdf](http://www.i3xp6.w.incapsula.net/modulo/upload/Vallarino.pdf) (15.06.2013)

Vergara, E. M. *et al.*, (2011) “Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad?” en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 1, Núm. 9, Colombia, pp. 227 - 253.

Vidiella, J., (2008) “Actos indocentes: hacia una pedagogía de contacto” en *AulaAbierta.info*, en línea. Disponible en <http://aulabierta.info/node/785> (18.05.2014)

Vieira, L., (1998) “Ciudadanía y control social” en Cunillgran G. N y L. C. Bresser (coord.) en *Lo público no estatal en la reforma del Estado*, Argentina, Paidós, pp. 215-256.

Villalobos, J., (1 de abril de 2010) México mirándose el ombligo, *Nexos*. <http://www.nexos.com.mx/?p=13563> (6 de julio de 2015).

Wappenstein, S., (2010) “Sobre ciudadanía(s)” en *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, No. 36, Quito, pp. 109-111.

Yurén, T., (2015) “La formación ciudadana con sentido emancipatorio: un reto para la educación escolar” en Espinosa, J. y T. Yurén (Coord.), *Ciudadanía, agencia y emancipación. Diálogo entre disciplinas*, México, Juan Pablos Editor, pp. 57-74

Zecchetto, V., (1999) La teoría semiótica en *Seis semiólogos en busca del lector*, Tucumán, Ediciones CICCUS, pp. 44-70.

Anexos

Anexo 1

Cuestionario: Grado de acuerdo de las y los estudiantes respecto de ideas sobre rasgos, habilidades y roles de género

Ideas sobre rasgos y habilidades	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo
Los varones por naturaleza son agresivos			
La mujer es más obediente, respeta más las reglas que el varón			
Los generales (oficiales, brigadieres, jefes, militares) deben ser hombres porque son los niños los que imponen mejor la disciplina			
La pasividad de la mujer es algo innato y difícil de cambiar			
La mujer es más humana que el hombre			
El varón es mejor para los deportes			
A un empleador le conviene más contratar hombres que mujeres, porque los hombres rinden más			
Las mujeres, por su naturaleza, tienen mayor potencial para las letras y los hombres para las ciencias y las matemáticas			
Las mujeres tienen problemas espaciales y por eso son peores conductoras			
Sobre roles, conductas deseables y ámbitos de acción...	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo

El decir malas palabras se ve peor en una mujercita que en un varoncito			
Si un niño varón prefiere jugar con muñecas puede estar reflejando un problema en su identidad sexual			
Los quehaceres domésticos son responsabilidad de la mujer			
El tema de género debe ser tocado como un contenido transversal a todas las áreas curriculares			
La mujer que trabaja fuera de casa lo hace por necesidad			
Los hombres no deben llorar			
La mujer debe apoyar las decisiones de su marido para conservar la paz y armonía familiar			
El matrimonio es una institución sagrada que el hombre no debe romper, a pesar de las diferencias			
Es incompatible la ocupación de altos cargos laborales con la maternidad			
La política es tema de hombres			
La mujer es menos productiva en el trabajo porque siempre piensa más en su familia			

Anexo 2

Cuestionario sobre diversidad

Sexo: H M Edad: _____ Fecha: _____

Subraya la respuesta con la cual te identifiques.

1. ¿Qué tanto se respetan o no se respetan los derechos de las personas indígenas?

Se respetan casi siempre Se respetan algunas veces Casi nunca se respetan

2. ¿Qué tanto se respetan o no se respetan los derechos de las personas con otras orientaciones sexuales diferentes a la heterosexualidad?

Se respetan casi siempre Se respetan algunas veces Casi nunca se respetan

3. ¿Está usted de acuerdo o en desacuerdo con la siguiente idea? *En México no se respetan los derechos de los homosexuales y bisexuales.*

De acuerdo Indiferente En desacuerdo

4. ¿Qué tanto se respetan o no se respetan los derechos de las personas que viven con alguna discapacidad?

Se respetan casi siempre Se respetan algunas veces Casi nunca se respetan

5. En lo personal, ¿alguna vez has sentido que tus derechos no han sido respetados por tu apariencia física?

Sí No

6. ¿Estarías dispuesta o dispuesto a permitir que en tu casa vivieran personas con una cultura distinta, una persona indígena, por ejemplo?

Sí No

7. ¿Estarías dispuesta o dispuesto a permitir que en tu casa vivieran personas con una práctica sexual distinta a la heterosexual?

Sí No

8. ¿Estarías dispuesta o dispuesto a permitir que en tu casa vivieran personas con una discapacidad?

Sí No

9. En lo personal, ¿alguna vez has sentido que tus derechos no han sido respetados por el color de tu piel?

Sí No

10. En una escala de 0 a 10, ¿qué tan a gusto te sientes con tu tono de piel?

Respuesta: _____

11. ¿Crees que en México se trata a las personas de forma distinta según su tono de piel o piensas que se les trata igual?

Se les trata diferente Indiferente Se les trata igual No lo sé

12. ¿Qué tanto crees que en México insultan a las personas en la calle por su color de piel?

Bastante Poco Nada

13. ¿Qué tanto crees que en México insultan a las personas en la calle por su preferencia sexual?

Bastante Poco Nada

14. ¿Qué tanto crees que en México insultan a las personas en la calle por su religión o creencias?

Bastante Poco Nada

15. ¿Qué tanto crees que en México insultan a las personas en la calle por su edad?

Bastante Poco Nada

16. ¿Qué tanto crees que en México insultan a las personas en la calle por su clase social?

Bastante Poco Nada

17. ¿Alguna vez has sufrido algún tipo de discriminación?

Sí No ¿De qué tipo? _____

Anexo 3

Cuestionario: Los Derechos Humanos en la escuela/ Fecha: _____ Sexo: M F

Instrucciones. Escribe en cada apartado del 1 al 4 (incluido NS) según consideres:

1. Nunca (No/Falso) 2. Casi nunca 3. A menudo 4. Siempre (Sí/Verdadero) NS. No sé

1. Los miembros de la escuela no sufren discriminación por motivos de raza, sexo, origen familiar, impedimento físico, religión o estilo de vida: ____.

2. Mi escuela es un lugar donde me siento seguro/a: ____.

3. Todos los alumnos y todas las alumnas reciben la misma información y el mismo apoyo respecto de las actividades escolares: ____.

4. Los miembros de mi escuela se opondrían a que las actuaciones, el material o el lenguaje de la escuela fueran discriminatorios: ____.

5. Cuando alguien atenta contra los derechos de otra persona, se le ayuda a aprender a cambiar su comportamiento: ____.

6. Los miembros de mi entorno escolar se preocupan por mi pleno desarrollo humano y académico y tratan de ayudarme cuando lo necesito: ____.

7. Cuando surgen conflictos, tratamos de colaborar para solucionarlos pacíficamente: ____.

8. La escuela tiene políticas y procedimientos para acabar con la discriminación, la violencia, la intolerancia y los aplica cuando ocurren incidentes: ____.

9. En las cuestiones disciplinarias, se garantiza a todos un trato justo e imparcial en la determinación de la culpabilidad y la asignación del castigo: ____.

10. Nadie en nuestra escuela es sometida/o a tratos o penas degradantes: ____.

11. Se respeta mi espacio y objetos personales: ____.

12. Tengo libertad para expresar mis creencias e ideas sin temor a ser discriminado: ____.

13. En los cursos, los libros de textos, las asambleas, las bibliotecas y la instrucción escolar se contemplan perspectivas distintas (por ejemplo, de género, raza/origen étnico, ideológica): ____.

14. Los miembros de mi escuela se alientan mutuamente para conocer los problemas sociales y mundiales relativos a la justicia, la ecología, la pobreza y la paz: ____.

15. En mi salón de clases asumo mis tareas con responsabilidad: ____.

16. En mi salón de clases me conduzco con respeto hacia los demás: ____.

17. En mi salón de clases respeto las ideas y opiniones de los demás: ____.
18. En mi salón de clases me siento segura/seguro: ____.
19. En mi salón de clases me siento aceptada/aceptado por los demás: ____.
20. En mi salón me siento tratada/tratado con dignidad: ____.

Anexo 4

Cuestionario: Poniéndose en el cuerpo de otro...

¿Alguna vez has pensado cómo sería tu vida si fueras otra persona? Haz el intento. Elige a una persona (pon una X)

___ que vive con VIH/Sida

___ que tiene una discapacidad

___ adolescente indígena

___ habla una lengua indígena

___ no es heterosexual

___ de la tercera edad

___ madre trabajadora

___ adolescente que vive en la calle

Ahora imagina cómo siente, piensa y vive sus derechos y obligaciones cada día; luego completa el texto haciendo tuyos los pensamientos y emociones de esa persona.

En este momento me siento _____ porque _____. Y
por eso pienso que la vida es
_____.

En la escuela, me tratan _____ y es porque _____. Cuando miro a mis
compañeras/os de salón pienso
y entonces siento
_____.

Cuando escucho hablar de Derechos Humanos, lo primero que viene a mi mente es
_____ porque _____. Yo creo que el

derecho o valor que más vivo es _____ porque _____ . Y el que considero que menos llevo a cabo es _____ porque _____ .

Para mí la democracia significa _____ .

Y es que en mi casa, mis familiares dicen que los derechos son _____ porque _____ . Y yo creo que _____ .

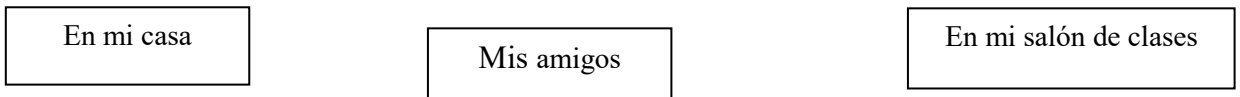
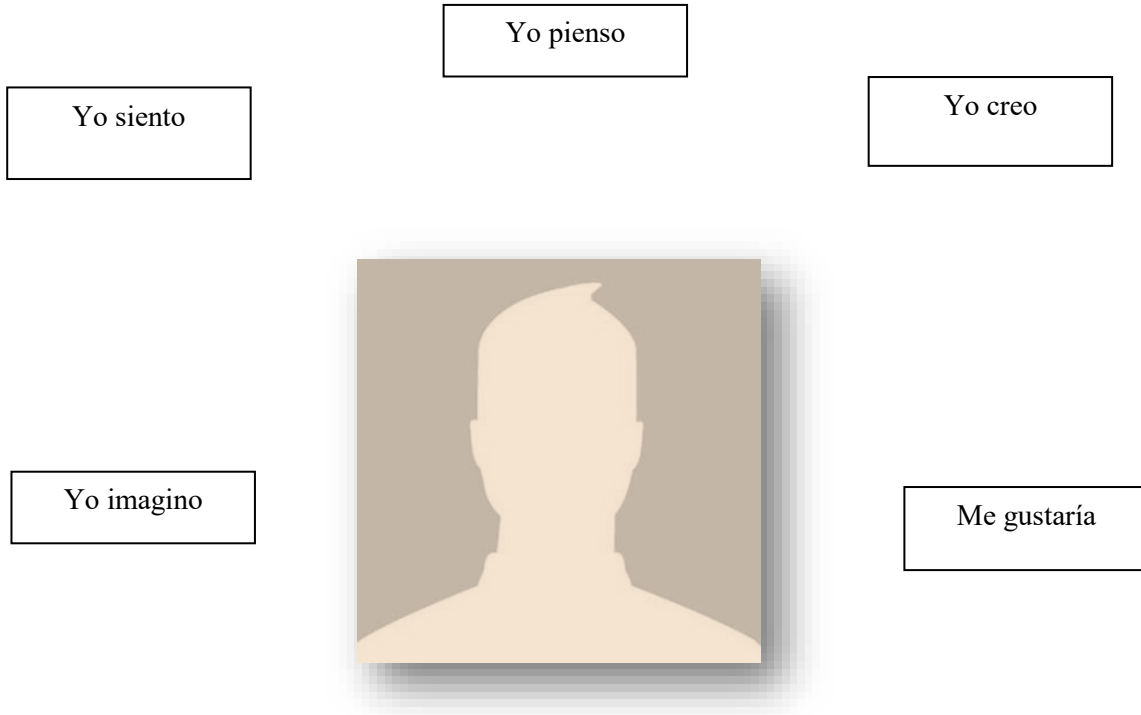
Mis amigos/as opinan que los derechos son _____ porque ellos/as creen que _____ .

Lo que a mí más gustaría de los Derechos Humanos es _____ porque entonces mi vida sería _____ . Ahora me siento _____ .

Nombre: _____ Edad _____ Fecha: _____

Anexo 5

Cuestionario: Respecto a los Derechos Humanos...



Anexo 6

Cuestionario: Mi corazón

Edad: _____ Sexo: _____ fecha: 12 de junio de 2015

Responde de manera honesta las siguientes preguntas:

1. ¿Te sientes a gusto en el salón de clases? Sí: _____ No: _____ ¿Por qué?

2. ¿Qué emociones compartes con tus compañeras y compañeros del salón?
3. Cuando tus compañeras/compañeros del salón te miran, ¿qué crees que ven en ti?
4. ¿Por qué lo crees?
5. ¿Cómo crees que te ve tu maestra?
6. ¿Por qué crees eso?
7. ¿Te sientes querido/a, amado/a, aceptado? Sí _____ No _____
8. ¿Quiénes son esas personas que te quieren?
9. ¿Qué te hace pensar o sentir la palabra “solidaridad”?
10. ¿En qué piensas cuando escuchas la palabra nosotras/nosotros? ¿Por qué piensas eso?
11. ¿Tú quieres a alguien?
12. ¿A quién quieres y por qué le quieres?
13. ¿Qué es lo que más te gusta de ti misma/mismo?
14. ¿Qué es lo que menos te gusta de ti?
15. ¿Qué quieres hacer cuando termines la secundaria?

Anexo 7

Encuesta

Telesecundaria “Nicolás Bravo”/Fecha: _____

Nombre _____ Edad: _____ Sexo: _____

Responde las siguientes preguntas cuyo contenido es estrictamente confidencial y para fines estadísticos como parte de la investigación que llevo a cabo. En la mayoría de las preguntas sólo debes marcar una X.

1. ¿Con quién vives?

Madre y padre: _____ Sólo mamá: _____ Abuelos, tíos: _____ Otro (especifica) _____

2. ¿A qué se dedica tu papá?

3. ¿A qué se dedica tu mamá?

4. ¿Tienes hermanas/os? No: _____ Sí _____, ¿Cuántos? _____

5. ¿Dónde vives?

6. ¿A qué religión o culto religioso perteneces? _____ No tengo: _____

7. Nivel de estudios de tu papá (si no aplica pasa a la siguiente pregunta):

Primaria _____ secundaria _____ preparatoria _____ carrera técnica _____ universidad _____

8. Nivel de estudios de tu mamá (si no aplica pasa a la siguiente pregunta):

Primaria _____ secundaria _____ preparatoria _____ carrera técnica _____ universidad _____

9. Consideras que en México **la democracia**...

Sí existe _____ no existe _____ algunas veces existe _____ no sé _____

10. Consideras que en la escuela se viven los **derechos humanos**:

Sí _____ No _____ a veces _____ casi nunca _____ nunca _____ no sé _____

11. ¿Ves o escucha **noticias**? Sí _____ No _____ A veces _____

12. ¿Dónde las escuchas? Puedes elegir más de una opción.

TV ___ Radio ___ Periódicos ___ Internet ___ Pláticas familiares ___ No escucho ___

13. La **formación ciudadana** es responsabilidad de...

Familias ___ Escuela ___ Iglesias ___ Uno mismo ___ Otros (especifica quién) ___

14. ¿Qué es lo que **más te duele** en la vida? (que no te haga caso quien te gusta, no te tomen en cuenta, no tener dinero, etc.).

15. En tu **salón de clases** hay situaciones discriminatorias debido a...

Sexo (hombre/mujer). Siempre ___ algunas veces ___ no es común ___ nunca ___ no sé ___

Género (masculino/femenino). Siempre ___ algunas veces ___ no es común ___ nunca ___ no sé ___

Color de piel. Siempre ___ algunas veces ___ no es común ___ nunca ___ no sé ___

Creencias. Siempre ___ algunas veces ___ no es común ___ nunca ___ no sé ___

Opción sexual. Siempre ___ algunas veces ___ no es común ___ nunca ___ no sé ___

Discapacidad. Siempre ___ algunas veces ___ no es común ___ nunca ___ no sé ___

16. En tu **escuela** hay situaciones discriminatorias debido a...

Sexo (hombre/mujer). Siempre ___ algunas veces ___ no es común ___ nunca ___ no sé ___

Género (masculino/femenino). Siempre ___ algunas veces ___ no es común ___ nunca ___ no sé ___

Color de piel. Siempre ___ algunas veces ___ no es común ___ nunca ___ no sé ___

Creencias. Siempre ___ algunas veces ___ no es común ___ nunca ___ no sé ___

Opción sexual. Siempre ___ algunas veces ___ no es común ___ nunca ___ no sé ___

Discapacidad. Siempre ___ algunas veces ___ no es común ___ nunca ___ no sé ___

17. Elige los **valores** que tú pones en práctica en tu vida diaria (puedes elegir varios).

Respeto ___ Amor ___ Honestidad ___ Libertad ___ Dignidad ___ Igualdad ___

Generosidad ____ Lealtad ____ Cooperación ____ Equidad ____ Responsabilidad ____ Otros

18. ¿Qué significa ser **ciudadana/ciudadano**?

19. ¿Cómo vives los **derechos humanos** en tu vida diaria (en la escuela, hogar, con amistades, en la calle)?

20. ¿Cómo te **visualizas o imaginas** dentro de 5 años? (Dónde piensas estar, haciendo qué, con quién, viviendo en dónde, estudiando, trabajando, viajando, etcétera).

Anexo 8

Guión de entrevista grupal

Telesecundaria “Nicolás Bravo”/viernes 19 de junio de 2015

1. ¿Te gusta venir a la escuela?
2. ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?
3. ¿Qué es lo que menos te gusta?
4. Descríbeme un día común en el salón de clases.
5. ¿Qué aprendes en la escuela?
6. ¿Para qué ‘sirve’ o dónde utilizas lo que aprendes en la escuela?
7. ¿Qué entiendes por derechos humanos?
8. ¿Cómo vives tú los DDHH?
9. ¿Crees que en el salón de clases y en la escuela tratan igual a mujeres y a hombres?
10. ¿Crees que en el salón de clases y en la escuela tratan igual a las personas por su apariencia, su color de piel?
11. ¿Sientes que te tratan diferente que a los demás? ¿Por qué?
12. ¿Cómo es un día común en tu casa?
13. ¿Te gusta leer? ¿Qué lees?
14. ¿Qué significa para ti la ciudadanía?
15. ¿Cómo describes tu forma de ser?
16. ¿Qué es lo que más te gusta hacer?
17. ¿Qué te molesta?
18. ¿Qué te gustaría ser cuando seas adulto?
19. ¿Qué opinas de las personas gay, con discapacidad, indígenas, pobres, ricas?

20. Si pudieras cambiar tu entorno familiar o escolar, ¿qué cambiarías?

21. ¿Te consideras feliz? ¿Por qué?

Anexo 9

Guión de entrevista semiestructurada

Escuela Telesecundaria “Nicolás Bravo”/ Xalapa, Ver. /Enero-febrero 2016

1. ¿Por qué vienes a la escuela? (¿te gusta?, ¿te da algo?, ¿qué te quita? ¿Por qué?)
2. ¿Cómo te sientes en la escuela? (¿la pasas bien? ¿Te desagrada algo?)
3. ¿Cómo te ves tú en el salón de clases? (¿crees que te toman en cuenta? ¿Qué lugar ocupas?)
4. ¿Alguna vez te has sentido discriminado (lastimado, hecho menos, insultado) en el salón de clases y en la escuela? (¿cuál fue la situación? ¿Qué sentiste?, ¿cómo reaccionaste?). ¿Tú has discriminado a alguien? Cuéntame cómo fue esa situación.
5. ¿Qué otras actividades realizas aparte de venir a la escuela? (trabajo, deportes, talleres).
6. ¿Quiénes son las personas más importantes para ti en este momento? (¿Por qué?)
7. ¿Qué opinas de tus maestras/os? ¿Y de tus compañeros/as?
8. ¿Qué aprendes en la escuela? ¿Dónde pones en práctica lo aprendido en la escuela?
9. ¿Cómo te gustaría que fuera en la escuela? ¿Y el salón de clases? ¿A qué se parece tu clase?
10. ¿Con qué palabra te identificas o te gusta más? ¿Por qué? ¿Con cuál fuera del salón de clase?
11. ¿Eres la misma persona dentro del salón que fuera?
12. Si pudieras hacer todo lo que quieres, ¿qué harías?