



## EL DISCURSO DE LOS DERECHOS HUMANOS Y SUS CONDICIONES DE POSIBILIDAD EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Lucía Elena Rodríguez Mc Keon

**Currículo:** doctora en Educación. Docente-investigadora titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus líneas de investigación versan sobre la problemática de la configuración de las prácticas institucionales de formación ciudadana y para la convivencia en la escuela en el marco de la conformación de una cultura democrática y para la paz, así como el análisis diagnóstico de las repercusiones que tienen las propuestas de las reformas escolares para propiciar el cambio educativo y la innovación de las prácticas formativas y docentes.

**Recibido:** 1 de octubre de 2013. Aceptado para su publicación: 20 de marzo de 2014.

Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=42\\_el\\_discurso\\_de\\_los\\_derechos\\_humanos\\_y\\_sus\\_condiciones\\_de\\_posibilidad\\_en\\_la\\_escuela\\_secundaria](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=42_el_discurso_de_los_derechos_humanos_y_sus_condiciones_de_posibilidad_en_la_escuela_secundaria)

### Resumen

En este trabajo se examinan algunas de las dificultades que condicionan la apropiación del discurso de derechos humanos en la escuela. Con base en la etnografía crítica, se analiza la narrativa de maestros y alumnos pertenecientes a una escuela secundaria. En la reconstrucción realizada se identifica la importancia del principio de la minoridad como sustento de las finalidades y estrategias que hoy día se utilizan en la formación de los adolescentes. La importancia de dicho principio es que regula la gestión de la convivencia en la escuela secundaria en un sentido contrapuesto al enfoque de los derechos humanos. La profundización en la comprensión de su naturaleza permitirá identificar algunos de los desafíos a enfrentar en procesos de formación e intervención con los docentes.

**Palabras clave:** gestión de la convivencia, formación en derechos humanos, educación secundaria, discurso pedagógico, educación.

### Abstract

In this paper some of the difficulties that influence the appropriation of the discourse of human rights in schools are discussed. Supported in critical narrative ethnography of teachers and students is analyzed belonging to a high school. The reconstruction on the importance of the principle of minority as support the aims and strategies that are used today in shaping adolescent identities. The importance of this principle is that it regulates the management of coexistence in high school opposed to a human rights approach to meaning. Deepening the understanding of their nature allow us to identify some of the challenges faced in training processes and intervention teachers.

**Keywords:** management of coexistence, human rights training, secondary education, pedagogical discourse, education.

### INTRODUCCIÓN

La necesidad de formar en el campo de los derechos humanos en la escuela como eje de una nueva estrategia de formación de ciudadanía surge como una demanda fundamental de amplios sectores sociales hacia la escuela, que

ven en dicha alternativa el eje central de una estrategia de formación ciudadana que permita hacer frente al proceso de escalamiento y naturalización de los más diversos modos de violencia, que, sostenidos en viejas prácticas de discriminación y exclusión, se reproducen exponencialmente mientras avanza la ruptura del tejido social, acompañada de la impunidad y la corrupción como señales de la inexistencia de un Estado de derecho.

Dicha aspiración se refleja en las nuevas formulaciones curriculares a las que se incorporan lineamientos y contenidos que se proponen formar sujetos de derecho como eje fundamental en la configuración de un nuevo tipo de ciudadano. Sin embargo, dichas aspiraciones se topan con las resistencias que implica asumir el enfoque de los derechos humanos en la práctica educativa.

Asumiendo la necesidad de comprender con mayor profundidad la dinámica de apropiación del enfoque de derechos humanos en la escuela y sobre los factores que dificultan dicho proceso, en este trabajo compartimos algunos resultados que son parte de una investigación más amplia centrada en el análisis de las prácticas de formación de ciudadanía en la escuela secundaria. A partir del estudio en caso, el objetivo general planteado en dicha investigación fue analizar los significados que dan sentido a las prácticas de la formación desarrolladas en la escuela, al examinar en qué aspectos y de qué manera influye el discurso pedagógico local en la delimitación de los márgenes con base en los cuales la formación de ciudadanía puede ser pensada como experiencia al interior del espacio escolar, teniendo como fundamento un modo particular de entender la identidad ciudadana.

Las cuestiones que procuramos responder en el proceso de indagación se refieren a la manera en que significan los maestros la formación de ciudadanía, cuáles son las tensiones en la relación entre maestros y alumnos en dicho proceso y cómo se relacionan dichos significados con el modo de razonar la formación que se articula alrededor del discurso pedagógico. A través de dichos cuestionamientos, dimos cuenta de la trama de relaciones y significados que, entretejidas en el discurso pedagógico, van definiendo las posibilidades y los límites para la introducción de nuevas perspectivas que permitan la transformación de las prácticas formativas dentro del espacio escolar. Identificamos dos dimensiones en el proceso de la reconstrucción: por un lado, las finalidades y estrategias que organizan los procesos de formación en la escuela y, por el otro, el reconocimiento de algunos de los principios que, articulados al discurso pedagógico, impiden la posibilidad de transformar las prácticas de formación de ciudadanía que se configuran en la escuela.

Los hallazgos que presentamos en este artículo se refieren a la segunda línea de reconstrucción de la investigación más amplia; en particular, exponemos lo relativo al análisis de la valoración de los maestros acerca de la pertinencia del enfoque de los derechos humanos para normar la gestión de la convivencia en la escuela. A partir del análisis de la valoración que los docentes realizan al enfoque, identificamos que las tensiones y resistencias que surgen en el proceso de apropiación del enfoque de los derechos humanos en el ámbito de la secundaria se deben a que dicho enfoque se contrapone con ciertos principios del discurso pedagógico que hasta ahora han guiado las prácticas de formación de los adolescentes en la escuela.

La tesis de discusión que se construye a lo largo del texto sugiere que la permanencia de determinadas prácticas refractarias al discurso de los derechos humanos se debe a la mediación que juega el discurso pedagógico en dichos procesos,

y da como resultado un modo específico de razonar los procesos de formación de los adolescentes que, articulados en ciertos principios, parecieran contraponerse con las finalidades de un enfoque educativo basado en los derechos humanos. En particular mostramos cómo el discurso de los derechos humanos –desde la perspectiva de los docentes– se convierte en un anatema dentro del discurso pedagógico cuando ello implica asumir al otro como sujeto de derecho, al reconocerlo en igualdad y, por lo tanto, como un interlocutor legítimo, cuestión que desequilibra la relación educativa tal como ha sido construida; esto se debe a que se afectan los principios que, ligados a la idea de autoridad, habían funcionado hasta ahora para regular la gestión de la convivencia.

### **MARCO CONCEPTUAL**

*Formar en el campo de los derechos humanos. Una mirada desde la gestión de la convivencia.*

La apropiación del enfoque de los derechos humanos implica una ruptura con determinados modos de gestionar política y culturalmente la convivencia que, articulados a ciertos principios, se encuentran arraigados en la práctica educativa de la secundaria.

Asumimos, de acuerdo con Magendzo (2006), que más allá de la adquisición de cierta información, el aprendizaje de lo que significa ser sujeto de derecho se desarrolla cuando se vive la experiencia de ser reconocido como tal. En el ejercicio de dicha práctica, el estudiante no sólo adquiere información sobre sus derechos y los de los otros, sino que desarrolla la capacidad para exigir su cumplimiento con argumentos claros; nutre su capacidad de agencia para actuar sobre el mundo, con responsabilidad, sentido crítico y autonomía, espacio donde vive la experiencia de saberse libre y reconocer la libertad de los otros a quienes respeta en su diversidad y lugar donde asume una postura y aprende a tomar una posición crítica aun cuando haya desacuerdo. Es así, después de dicha definición, que el ámbito para el desarrollo de la formación en el campo de los derechos humanos se nutre de la relación entre los sujetos.

Planteadas así las cosas, podemos decir que en el campo de la convivencia vale más lo que se aprende en el ambiente y las relaciones vividas que lo que formal o declarativamente se estipula que ha de ser enseñado mediante el currículo. La formación para la convivencia que se configura en la escuela deriva más del contenido pedagógico que se produce en las relaciones establecidas con y en la institución educativa que de los propios contenidos expresados en el currículo que han de transmitirse.

Definida como las maneras de vivir juntos, la convivencia es el espacio donde los sujetos comparten y se solidarizan entre sí, pero también donde se experimentan modos de ser comunidad, donde se reconoce o niega al otro su condición de sujeto de derecho, y se posibilitan mayores o menores niveles de inclusión política entre sus miembros.

En este orden de ideas, resulta importante aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de la gestión de la convivencia y de los principios que la regulan. En el reconocimiento de que es a partir del modo como se procesa la diferencia que se producen maneras de ser comunidad, las cuales, a la vez, actúan como reguladores de la producción de subjetividades al propiciar un modo de reconocimiento de sí mismos como sujetos de derecho. Los procesos de gestión de la convivencia resultan ser un término de mediación analítica que nos permite analizar las

condiciones de emergencia del discurso de los derechos humanos en la práctica educativa con base en la identificación de los márgenes de inclusión política que se originan en los procesos formativos escolares.

Los derechos humanos obligan a replantear los modos de pertenencia respecto a la comunidad a partir del reconocimiento de la diferencia. Se trata de dinamizar otras maneras de pensar la construcción del nosotros en la comunidad educativa a partir de una mayor apertura para procesar la diferencia en el marco de la construcción de un vínculo cívico.

En la medida en que los procesos de gestión de la convivencia sean regulados por determinados principios que delimitan los márgenes de inclusión política, podemos reconocer las condiciones de posibilidad que se delinearán para que los sujetos puedan reconocerse y ser reconocidos en la comunidad escolar, y trazar los alcances de los derechos, deberes y relaciones que los alumnos “deben” establecer consigo mismos, con los otros y con el mundo.

Desde esta perspectiva, lo propio de los procesos de formación en el campo de los derechos humanos está dado por la configuración que adquieren los modos de reconocimiento –autorreconocimiento que se propicia al interior de los múltiples intercambios y experiencias formativas que se desarrollan en la institución vista como ordenamiento sociopolítico.

Consideramos que la posibilidad de que el enfoque de los derechos humanos pueda ser apropiado en el espacio escolar implica que éstos se conviertan en principios que regulen la gestión de la convivencia a fin de orientar de manera cotidiana el procesamiento de la diferencia y la resolución de conflictos desde dicha perspectiva.

Ahora bien, vistos de esta manera, los procesos de formación en el campo de los derechos humanos se configuran, en general, de manera subterránea, tácita e imperceptible al interior de las múltiples interacciones que se realizan entre maestros y alumnos, a partir de las reglas del juego existentes en la institución. Estas reglas se derivan del discurso pedagógico que imprime un sentido específico a los alcances de los derechos, deberes y relaciones que los alumnos “deben” establecer consigo mismos, con los otros y con el mundo, lógica en la que se inscriben los márgenes existentes para la negociación de perspectivas.

#### *Discurso pedagógico*

Dichas reglas del juego se articulan teniendo como base determinados principios de regulación en la gestión de la convivencia, que condicionan de manera relevante el comportamiento de los individuos, al normar las formas de comunicación legítima entre maestros y alumnos mediante ciertos códigos institucionalizados, tal como plantea Bernstein (1998), que dan sentido a las acciones de producción de sí, de inclusión y de participación como dimensiones fundamentales en los procesos de formación para la convivencia.

Los principios de regulación en la gestión de la convivencia se van instituyendo y validando históricamente en el entramado que combina convicciones, valores, creencias, desde las cuales se piensan los procesos de formación de los sujetos, por lo que asumimos que éstos se construyen en la red extensa e implícita de significados y patrones de interpretación que son producidos y circulan al interior del discurso pedagógico que se construye en cada escuela y atraviesan las tradiciones y los discursos producidos de un modo histórico.

La categoría de discurso pedagógico, elaborada por Bernstein (1998) funcionó

como hilo conductor en la reconstrucción de los datos, y permitió construir una mirada ético-política para comprender algunos de los principios que condicionan la apropiación del enfoque de derechos humanos en la práctica educativa. Definido como configuración institucional compleja, el discurso pedagógico sostiene al proyecto formativo en cada escuela y brinda un modo específico de razonar la formación, en este caso de los adolescentes. Su papel direcciona el quehacer hacia el futuro y cohesiona al colectivo docente alrededor de determinadas finalidades educativas, las cuales se intenta que resulten vinculantes para todos.

Al articular y dar sentido a lo que en apariencia se presenta inconexo, el discurso pedagógico se convierte en un mediador de primer orden para resignificar los discursos que, producidos en otros espacios, demandan de la escuela cierto tipo de prácticas, producto de expectativas sociales y lineamientos de la política educativa. Así, el discurso pedagógico desempeña un papel fundamental al anudar con especificidad la articulación entre programas, tradiciones y demandas sociales en sus procesos de institucionalización, en función de los valores y las creencias que perfilan su propio quehacer. Así, la configuración del discurso pedagógico, si bien no es inmanente y como tal se encuentra penetrada por los discursos y tradiciones construidos históricamente en el campo educativo, no obedece, de manera mecánica, a los lineamientos dictados desde la política educativa, sino a complejas dinámicas institucionales.

En términos de su funcionamiento, el discurso pedagógico lo hace a partir de reglas producidas en el espacio institucionalizado que dan una base estable al dispositivo pedagógico, a fin de actuar sobre cualquier discurso potencial que pueda ser introducido. Dichas reglas o principios tienen como propósito regular el universo de significados pedagógicos potenciales para restringir su posible realización, e inhiben la emergencia del vacío o espacio potencial que se convierte en el lugar de lo impensable al interior del discurso pedagógico, tal como se vive el enfoque de derechos humanos. Este proceso se produce como efecto de poder, debido a que resulta necesario controlar la aparición de un orden alternativo que traería como consecuencia la aparición a su vez de relaciones de poder alternativas: "... el misterio del discurso no está en el orden, sino en el desorden, la incoherencia, la posibilidad de lo impensable. Pero la larga socialización en el código pedagógico puede hacer desaparecer el peligro de lo impensable y de realidades alternativas (Bernstein, 1998, p. 43).

## **METODOLOGÍA**

La estrategia metodológica para realizar dicho análisis consistió en un acercamiento a una escuela secundaria general matutina ubicada en el Distrito Federal. La vía metodológica para recoger y trabajar los datos fue de tipo cualitativo y de corte inductivo a partir del estudio en caso. El método de análisis se fundamentó en lo que Popkewitz llama "etnografía crítica" (1998, p. 11). Ésta se centra en la búsqueda de las reglas y normas a partir de las cuales se construye el significado. Los datos en los que se basó el análisis se obtuvieron de la recolección de información en la escuela de estudio mediante entrevistas, observaciones y la revisión de diversos documentos.

Los sujetos informantes fueron diez jóvenes, cinco mujeres y cinco hombres, cuatro maestros y la directora de la escuela. Su selección se concibió como un procedimiento abierto, de carácter dinámico y secuencial, capaz de satisfacer las necesidades que fueron surgiendo en el proceso de indagación mismo (Rodríguez,

1999). En todos los casos, el proceso de selección tomó en cuenta la disposición a participar y la capacidad para expresar claramente sus ideas y de reflexión. En particular, la selección de los informantes entre los jóvenes tomó como referente a jóvenes de entre catorce y quince años que se encontraban cursando el tercer año de secundaria. Seguimos criterios de exhaustividad a fin de lograr representatividad, tal como sostienen Goetz y Lecompte (1988).

Nos interesó que los informantes fueran de los dos sexos, tuvieran distinto comportamiento en relación con las normas y la autoridad en la escuela, provinieran de familias con diversa composición y que sus padres desempeñaran actividades laborales de distinto tipo y nivel de calificación. En la medida en que avanzó el trabajo de campo, decidimos realizar dos entrevistas adicionales de las originalmente planeadas, con informantes considerados “problemáticos” por las autoridades de la escuela o vistos como “líderes” por sus compañeros. En lo referente a la selección de los docentes, el procedimiento se planteó en un principio a partir de casos extremos, ya que nos interesaba entrevistar a maestros que representaran, desde la perspectiva de los jóvenes, estilos docentes contrapuestos (un “buen” y un mal “maestro”) en cuanto a su apertura y disposición para acompañar el proceso formativo de los jóvenes (Rodríguez, 1999, p. 73).

Para la organización y sistematización de los datos, seguimos los procedimientos de categorización y codificación propuestos por Rodríguez (1999). Para avanzar en la construcción de categorías y códigos de tipo más inferencial a partir de los cuales pudiéramos encontrar un mayor sentido en los datos, nos apoyamos en las herramientas teórico-analíticas que nos proporcionó la vía de análisis sustentada en el planteamiento de Bernstein, en relación con la dinámica de producción del discurso pedagógico.

De manera específica, fue necesario realizar las siguientes tareas y procesos para reconstruir la gramática del discurso de los maestros y alumnos. Por un lado, nos concentramos en la recuperación de indicios que permitieran identificar y analizar la lógica interna que adquiere el discurso pedagógico en relación con los derechos humanos, entendiendo que, a través de la reconstrucción de dicho texto, sería posible reconocer algunas de las tensiones básicas en dicha relación. Por otra parte, con base en la identificación de los focos de tensión que se presentan en la comunicación pedagógica entre maestros y alumnos, pudimos reconstruir los principios que norman los márgenes existentes para la negociación de perspectivas y la resolución de conflictos de acuerdo con ciertos códigos institucionalizados que delimitan los márgenes existentes para la negociación de perspectivas. Esta tarea implicó develar las relaciones entre algunas categorías que, al mantenerse implícitas y en apariencia inconexas, favorecen la sedimentación y mantenimiento de una forma de entender el trabajo educativo en la secundaria que se muestra resistente a los cambios.

Sin embargo, si bien con este modo de proceder fue posible reconstruir los códigos pedagógicos dominantes a partir de los cuales se comprende la resistencia de los maestros hacia el enfoque de derechos humanos en la escuela, encontramos que éste no es unánime (ello no resulta extraño si entendemos que el discurso pedagógico, en palabras de Bernstein, “vehicula a la vez, el poder de reproducción y el potencial para su transformación” (1998, p. 37). Por el contrario, pudimos identificar que, de manera soterrada, se debaten otras perspectivas en torno a la forma de caracterizar al sujeto educativo y la función docente cuando se hace una lectura distinta de las problemáticas del contexto y de las necesidades formativas de los alumnos.

Dichas prácticas, si bien no se encuentran institucionalizadas, abren el espacio para pensar lo impensable y para el establecimiento de relaciones de poder alternativas al interior de la comunicación pedagógica, que brindan alternativas para la apropiación del enfoque de derechos humanos en la práctica educativa.

### **ANÁLISIS**

*El principio de la minoridad: un obstáculo para el desarrollo del enfoque de los derechos humanos en la escuela secundaria*

El discurso de los derechos humanos interpela a los docentes al establecimiento de relaciones más horizontales producto de estrategias más democráticas y colaborativas y, aun cuando los alumnos demandan cada vez más este tipo de prácticas en la escuela, encontramos que para los maestros resulta difícil apropiarse de dicho discurso cuando implica replantear de raíz las bases que han sustentado la relación educativa. Así se refirió una de las maestras al expresar su punto de vista sobre el tema: “El mensaje es muy claro, se trata de que todos tengamos los mismos derechos, aunque seamos diferentes. Eso se dice y se oye bien, pero es muy difícil en la escuela. ¿Cómo le haces entender a un maestro que él es igual a sus alumnos cuando él es el “maestro” y es “el que sabe”? (EMF 1).

¿Por qué resulta tan importante para el docente preservar el lugar de saber en la relación educativa? A partir de la reconstrucción de los datos, identificamos que el proceso de apropiación del enfoque de los derechos humanos por parte de los maestros se realiza en un campo de tensiones, pues desafía el principio de la minoridad como uno de los fundamentos que hasta ahora han sostenido la regulación de la convivencia en el hacer educativo y que se encuentran profundamente arraigados en la forma de pensar la educación de los adolescentes y se manifiesta en el desarrollo de prácticas de protección y control de los comportamientos y saberes que inhiben la experiencia del ejercicio de los derechos humanos y su aprendizaje.

El discurso de los derechos humanos conmociona la escuela secundaria cuando se formula un nuevo ordenamiento sociopolítico que obliga a replantear el contrato pedagógico en la relación educativa, a partir del reconocimiento del alumno como sujeto titular de un conjunto de derechos. A eso se refiere Poggioti al comentar sobre la naturaleza del desafío que implica el paradigma de los derechos humanos en el ámbito educativo:

Los adultos estamos obligados a brindar la protección que los niños requieren de nosotros, pero es imprescindible redefinir la modalidad de esta protección y reubicarla según una escala en la que la concepción de niño, en tanto sujeto titular de un conjunto de derechos civiles y políticos, sea el eje orientador de dicha protección. Es cambiar el criterio de niño como objeto de protección en sujeto protegido con derechos adquiridos (2013, p. 25).

La emergencia del enfoque de los derechos humanos implica construir una nueva visión del estudiante en educación secundaria que, sin embargo, se contrapone con la mirada estereotipada que desde la escuela se ha construido de los estudiantes como adolescentes.

Al modificar el significado del ser alumno, se modifica también el significado del ser maestro, y se obliga a redefinir los lugares de ambos en la relación educativa;

esto implica un replanteamiento de las expectativas de aquello que es posible esperar en el comportamiento de maestros y alumnos y de los márgenes de inclusión; no obstante, la posibilidad de transitar hacia la construcción de este tipo de vínculo cívico normado por el reconocimiento del estudiante como sujeto titular de un conjunto de derechos civiles y políticos se vislumbra difícil cuando ello implica romper con la mirada construida sobre el adolescente como sujeto incapaz que no puede tomar decisiones. Ese razonamiento se manifiesta en el siguiente fragmento:

Yo entiendo que la adolescencia es “la edad del ridículo”. Nos damos cuenta que todas estas excentricidades se dan hasta una determinada edad, en donde todavía el chico no tiene un perfil de madurez [...]. Y se dan porque justamente están apenas en la formación de la personalidad. Es decir, si nosotros vamos a entender que ellos están en proceso de formación o de rasgo de personalidad, el niño va a experimentar diferentes caminos para ver cuál es el que le agradó y por cuál se decidió, es cuando estamos viendo niños o niñas ¡perdón!, pero que vienen con calcetines y zapatos de niña pero muy pintadas y maquilladas [...] entonces, vaya, esas incongruencias [...] es cuando están a la caza de “a ver qué camino les gusta más”. Por eso como que yo siento que hasta cierto grado debemos de entenderlos que se vean ridículos, ellos sí, malo que me viniera en esas ridiculeces alguien que trabaja aquí, o sea, una persona mayor ¿No? Qué bueno que tienen los niños su etapa del ridículo, pero sin pasar un límite, hasta ahí. ¡Eso nada más que los deje! ¿No? Por eso creo que ¡claro! sin decirlo mucho, debemos entender que es su oportunidad de búsqueda de camino. ¡Pero cuidado!, de ahí a que busquen determinadas situaciones que en un momento dado sí pueden ser estrafalarias o que lleguen a alterar un poco la tranquilidad, como lo de la ombliguera [...] No podemos llegar a eso, porque entonces ya se perdió el nivel de “formación de hábitos”. A lo mejor podemos ver por ahí chiquitas enseñando ombligo en el nivel de educación media superior, pero yo todavía así como que no lo entiendo o no lo acepto para nuestro nivel. Este nivel así se llama “nivel básico”, no es inicial, pero es donde termina el nivel básico. Y bueno nosotros seguimos de una manera pues, intentamos de que sea por convencimiento, pero sí tratamos de que se puedan conservar estas tradiciones en cierto tipo de educación en nuestros niños, nos preocupamos por esos detalles (EDF 1).

Visto como sujeto incapaz de tomar decisiones debido a la etapa de vida que atraviesa, el alumno es considerado como alguien que requiere ser conducido a fin de poder transitar sin problemas el tiempo de la moratoria adolescente, asumida como época de riesgo, aun cuando dicha estrategia despierta gran inconformidad entre los estudiantes, tal como lo comenta uno de ellos:

Yo me veo como adolescente con muchos problemas con todos. Porque todo el mundo te empieza a apretar. En mi familia y en la escuela me empiezan a decir que por qué “esto” y “esto” y antes era “esto”; te comparan mucho como ahorita a cuando tenía doce años. No sé, son cambios de pareceres de un adolescente a un niño. Yo no pienso como antes. P:



¿Qué es eso de que te empiezan a apretar? R: Sí de que cada vez que me ven, me recriminan en el modo de vestirme o en el modo de pensar. Se me castiga, bueno, mi mamá me ha castigado muchas veces porque no me da permiso de irme a jugar y yo siento que es importante ir a jugar... Me dijo que... Me castigó de esa manera y yo le dije: "Me podrás encerrar, pero pues, yo seguiré pensando en eso". De ahí han surgido problemas conmigo, por eso (EJF 4).

El enfoque de los derechos humanos pone en entredicho los modos en que tradicionalmente se ha ejercido la autoridad y gestionado la diferencia en términos políticos y culturales, cuando se contraponen con el principio de la minoridad como eje de una racionalidad ético-política que ha sostenido por años al mecanismo de funcionamiento del dispositivo escolar en la educación secundaria.

Confrontándose con la visión del alumno como menor de edad que debe ser conducido a través de su formación como sujeto pasivo y obediente, el enfoque de los derechos humanos promueve la construcción de un vínculo cívico basado en la responsabilidad que se despliega como eje de una relación sustentada en el reconocimiento del estudiante como sujeto de derecho; esto lleva a replantear las bases del contrato pedagógico cuando la mirada del alumno y sus procesos de reconocimiento ya no se hacen desde su incapacidad y disposición de obedecer, sino desde márgenes más amplios que lo asumen como sujeto capaz de tomar decisiones, en el que se puede confiar, que tiene capacidad de agencia para intervenir en la modificación del orden existente y para actuar como sujeto responsable que se hace cargo en el sentido planteado por Yurén y Mick (2013).

Sin embargo, el principio de la minoridad, que ha dado sentido a la educación para los adolescentes, sigue rigiendo el hacer y las preocupaciones docentes de la secundaria hoy día y se opone a la emergencia de un nuevo paradigma centrado en la conformación de la agencia y la responsabilidad. Desde un tinte paternalista, el principio de la minoridad se confronta con los derechos humanos cuando impide que brote un nuevo paradigma orientado a la responsabilidad como una de las principales intencionalidades de la formación en los adolescentes.

Sostenido en la jerarquía de edad, dicho principio organiza la gestión de la convivencia justificando la necesidad de controlar al otro a partir de su vulnerabilidad, situación que, recuperando la perspectiva de Saenger (2005), implica una forma de tratamiento de la diferencia como alteridad confiscada. En ella, "el otro es un sujeto disminuido (menor de edad) frente a un sujeto maduro. Éste ejerce la hegemonía sobre la base de la vulnerabilidad del otro, de su inmadurez" (Saenger, 2005, p. 183).

Si entendemos que lo que se marca a través del sistema exclusionario del principio de la minoridad no es sólo aquello que se descalifica y desconoce, sino también lo que se reconoce y se autoriza como libertad posible del sujeto, encontramos que dicho principio engloba otros aspectos que resultan estratégicos para sostener los márgenes de normalidad desde los cuales las experiencias de formación pueden ser pensadas.

Para Popkewitz (1998), es posible pensar que los discursos producen mapas que nos indican simbólicamente cómo ordenar los objetos del mundo para el escrutinio y la práctica a partir de sistemas de inclusión/exclusión específicos que nos aportan principios para razonar sobre las acciones y caminos a seguir en la procesos formativos en la escuela.

Así, desde el principio de la minoridad también se ve la necesidad de impulsar un conjunto de acciones para controlar los comportamientos a fin de no poner en riesgo su proceso de formación. A partir de lo anterior se justifica la tendencia a sancionar cualquier manifestación de diversidad que contamine los comportamientos escolares, como lo comentó una de las docentes entrevistadas, cuando compartió sus preocupaciones:

Ahorita tenemos una preocupación muy grande de parte nuestra, entre las modas de peinarse existe una propiamente que es la moda de picos, bueno pues nada más es una moda sucia porque no se bañan. Si fuera “es que se bañan diariamente y luego se ponen el gel diariamente”, pero no, es un gel que para aprovechar el gasto que ya se hizo, nada más lo remojan con algo y así lo sostienen, entonces nos oponemos a eso nada más porque va contra la higiene. Nosotros pensamos en la higiene, pero también hay otros casos que nos tienen preocupados y que hemos sabido que se están multiplicando en varias escuelas, es el caso de los *piercing* o ¿cómo le llaman?: *que se cuelgan y se atraviesan cerros de anillos*, pero que no es, digamos, habitual en nuestra sociedad del Distrito Federal, entonces aquí queda fuera de contexto, queda de que se los pongan por ahí, en la ceja, en la nariz, en el labio, en la lengua y pues estamos nosotros a expensas de lo que nos quieran contestar cuando les decimos que eso les puede causar infecciones. Al respecto, una maestra de una escuela vecina nos platicó su experiencia en donde por pedirle a una niña que por favor se quitara ese arete del labio, fue acusada en Derechos Humanos. ¿Qué está ocurriendo si en una escuela formadora de hábitos y cuidadora de hábitos y de higiene, en donde justamente podemos decir se “sientan” las bases en ideología de por qué ciertas normas van dedicadas a tu seguridad, a tu higiene, a tu salud, a tu cuidado personal están recibiendo llamados de atención? ¿Qué hace la Secretaría cuando Derechos Humanos ya recibió una queja de la mamá, de una mamá que no se ocupa de su hija, pero bien que sí fue a presentar esa queja y Derechos Humanos se dirigió a la SEP y la SEP hace llegar esto hacia abajo?, entonces sí estamos nosotros notando que estos cambios que comenzaron quizás en el finisecular, están ahora en este siglo XXI actuando de manera agresiva contra nuestros alumnos (EDF 1).

La dificultad de la escuela secundaria para lidiar con la diversidad es un tema que se confronta abiertamente con el enfoque de derechos humanos. Mientras que desde el paradigma de los derechos se habla de reconocer y respetar a los demás a partir de sus características de género, raza, cultura, preferencia sexual, edad, etcétera, encontramos que desde el ámbito escolar existe una gran resistencia a aceptar la expresión de determinadas manifestaciones de diversidad que buscan habitarla.

Utilizando de manera eufemística un discurso (con argumentos higiénicos), los maestros se esfuerzan en prohibir ciertas prácticas en los jóvenes con el propósito de preservar lo habitual de nuestra sociedad, aunque ello implique enfrentar las directrices de las instituciones responsables de velar por el respeto a los derechos humanos que toman partido por los estudiantes; esto provoca en los maestros una sensación de sentirse destituidos.

Los conflictos generados en los intentos de las escuelas por controlar cualquier comportamiento o vestimenta considerada impropia se vuelven arena privilegiada para debatir la pertinencia y los alcances del enfoque de derechos humanos como herramienta que puede contribuir a gestionar de otro modo la convivencia y, frente a ello, los maestros reclaman la intromisión de las instituciones de defensa de los derechos humanos que, desde su perspectiva, limitan su autoridad pedagógica para educar, tal como se refleja en el siguiente fragmento:

Lo que sentimos es que con todo lo que está pasando de promoción, publicidad o difusión de conocimientos de derecho hacia la gente, hacia los niños, hacia los papás, se ha olvidado un poco difundir ahora sí, que la contrapartida. Yo siempre pienso que donde hay un derecho hay una obligación, eso lo he pensado en todos los terrenos de la vida, en el de la familia en lo particular, en el laboral, en el del vecindario, en todos los terrenos donde hay un derecho hay una obligación; entonces, a veces, los humanos nos dejamos llevar mucho por algo que nos preocupa, pero entonces nos volvemos radicales viendo solamente un aspecto del “sube y baja” sin ver que el “sube y baja” necesita de dos. Nos dedicamos exclusivamente a promover los derechos de los niños, porque nos preocupó mucho que algunos papás abusaran de los niños, entonces, solamente vamos a promover los derechos de los niños. A un nivel de sociedad, en donde nada más se están dando a conocer los derechos, también se está cayendo en el abuso o en la exageración de “éste es mi derecho y porque éste es mi derecho, lo voy a pedir con gritos, y ahora te regreso la acusación”. “¡Ah! Tú me estás diciendo algo porque traigo un fierro en la lengua, entonces yo te digo que es mi vida, que es mi cuerpo, que me respetes”, entonces, le están gritando al papá, a la mamá, o al maestro, que por qué se mete con su cuerpo o con su vida; entonces, ¿qué es lo que va a entrar en el respeto hacia una sociedad?, que nos vengan las niñitas con un vestido zanconcito a donde se les pueda ver la ropa interior al subir o bajar escaleras o al sentarse, simplemente porque es su vida, yo estudiando la situación, creo que estamos llegando rapidísimo a ese extremo, estamos llegando a eso. Hay reglas en la escuela, porque es parte de la vida del niño (EDF1).

Al impedir cualquier manifestación de sus identidades juveniles a través de su vestimenta, forma de peinado o comportamientos se produce la sujeción del cuerpo como una tarea fundamental para disciplinar a las y los jóvenes, aunque ello antagonice abiertamente con el discurso de los derechos humanos, que hacen hincapié en la defensa de la libertad y no discriminación. El derecho de los estudiantes a ejercer sus derechos humanos para controlar y tomar decisiones sobre su cuerpo pareciera convertirse en el centro de una disputa entre maestros y alumnos cuando se demanda el ejercicio de su libertad para elegir.

Ahora bien, la necesidad de proteger al adolescente desde el imperativo del principio de la minoridad lleva también a limitar la comunicación pedagógica al enfocarla únicamente a la transmisión de los saberes autorizados, aunque ello se contraponga con la necesidad de aprender a deliberar y comprender de manera crítica la realidad.

La necesidad de conducir al estudiante cuando no sabe lo que quiere obliga al mantenimiento de la centralidad docente para asegurar el orden en la transmisión de los saberes legitimados, tal como comentó otra de las entrevistadas:

Para mí sí es importante que participen, pero que haya como orden ¿no?, y eso se logra dejándolos que hablen eh, y si también hablando con ellos de cosas de su interés, pero todo con orden, cada quien sin olvidar cuál es su lugar, porque si no se te sale de las manos y ya no tienes control de grupo. Yo cada vez les tengo que recordar a mis niños que no se olviden de que aquí ¡maestro, sólo hay uno! Es que cada vez quieren hacer más cosas que sólo a mí me corresponden, y ese perder los lugares no es bueno porque entonces ya no hay orden. Para algo somos maestros (EMF 5).

Para la maestra resultan cuestionables las estrategias centradas en el diálogo que propician dinámicas de trabajo más flexibles, en las que el poder de la palabra se distribuya de otra manera, debido a que ello “rompe la armonía y produce el desorden” que aparece cuando “se olvidan los lugares” que les corresponde ocupar a los alumnos respecto al maestro. La aseveración de la docente al recordar que “¡maestro, sólo hay uno!” se contraponen con la posibilidad de democratizar la palabra, lo que refleja su poca disposición para dejar ir su centralidad al ocupar “su lugar como maestra” como eje organizador de la experiencia formativa.

Existe una resistencia en los maestros para hablar de temas que hasta hace poco eran excluidos en la escuela. El afán de mantener el orden en la transmisión de los saberes legitimados tiene como consecuencia la tendencia a dejar fuera de la escuela las múltiples voces y perspectivas de la vida que nos hablan de los valores controvertidos. Así lo comentó otro de los maestros entrevistados:

Yo no sé si es bueno decirles a los niños todas estas cosas. Yo digo que al decirle al niño no que tus papás te tienen que cuidar, y que tus papás tienen que darte todo lo necesario cuando tenemos niños que no es así. Yo creo que sí les crea conflicto muy fuerte, porque a veces yo creo que, sin querer, desarrollamos ciertas condiciones en los niños, por ejemplo, de depresión ¿no? Al manejar estas situaciones así, en lugar de manejar la realidad como es, así como es. Ayer lo veíamos con una chiquita que la maestra la sorprendió con un *cutter*, pues se quería cortar en las venas Y cuando empiezan a hablar de esta situación pues, y si estaba así que se iba a cortar entonces ya explorando la situación y hablando con los niños, porque ahorita le decían sí, sí córtatelas, no córtatelas y ya no era la primera vez, entonces hablando con ellos y así sí usted entra a los grupos y empieza a desatar tantito, no es una serie de problemáticas terribles, terribles que nada tiene que ver con lo que estamos manejando, en lugar de manejar: haber se está dando esto, cómo lo podemos resolver o cómo lo podemos enfrentar, o sea dar una explicación de la realidad (EMM 7).

Ya sea porque les implica dejar de lado el ideal, a fin de pensar en lo que en verdad sucede, o porque resulta impensable introducir los valores controvertidos dentro del ámbito escolar, lo que es cierto es que la reticencia para hablar sobre la realidad, desde una perspectiva crítica, se convierte en un obstáculo importante

para introducir la cultura de los derechos humanos al promover el ejercicio de la deliberación y la comprensión crítica como principios del trabajo educativo. En un contexto donde difícilmente se comparte el poder de la palabra y mucho menos se reconoce al otro como interlocutor, el silencio que se produce como efecto de la imposición del maestro inhibe la posibilidad de que los alumnos puedan decir su propia palabra, al asumirse como sujetos de derecho.

### CONCLUSIONES

Entre los hallazgos más significativos, derivados de este acercamiento, se encuentra la identificación de algunas de las tensiones que, de manera significativa, obturan la posibilidad de introducir los nuevos referentes para pensar la formación escolar, a partir de la perspectiva de los derechos humanos y la cultura de paz. La problematización del principio de minoridad es un elemento clave en la posibilidad de reconfigurar los principios que dan sentido a la relación pedagógica entre maestros y alumnos, a fin de promover la transformación de los principios que regulan la gestión de la convivencia en la escuela. Cuestionar la visión del adolescente como sujeto incapaz constituye uno de los elementos fundamentales para replantear el reconocimiento del alumno como sujeto de derecho.

Las dificultades encontradas en la apropiación del discurso de los derechos humanos evidencian la importancia que juega la dimensión ético-política en los procesos de formación y la necesidad de atender la gestión de la convivencia dentro de la escuela como ordenamiento sociopolítico que propicia determinados modos de inclusión.

El horizonte de la formación en el campo de la gestión de la convivencia contiene una dimensión política cuando tiene como condición la configuración de un *ethos* escolar democrático. Por ello, resulta preciso no perder de vista la exigencia de reconocer que dicha formación transcurre más por los caminos que abren las diversas relaciones que se establecen a su interior que por el aprendizaje de ciertos conceptos o habilidades descontextualizadas en sí mismas.

Existe la necesidad de modificar la práctica en el nivel de secundaria para que pueda convertirse en un mediador que acompañe a los alumnos en la configuración de ese modo de ser democrático, el cual sólo se construye de manera intersubjetiva cuando el principio que atraviesa en dicho intercambio está dado por el reconocimiento de sí como sujeto de derecho a ser respetado por el otro.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: Lom Ediciones.
- Pogliotti, N. (2013). *El proyecto educativo institucional en tiempos de cambio. La experiencia de la escuela cooperativa Casaverde*.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Rodríguez, G (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Saenger, C. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En Yurén, M., Navia, C. y Saenger, C. (Coords.). *Ethos y autoformación del docente*. Barcelona: Ed. Pomares.

Yurén, T. y Mick, C. (2013). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. México: Juan Pablos Editor.