
CAPÍTULO IV

JÓVENES INVOLUCRADOS EN LA ACCIÓN COLECTIVA

*Ana Corina Fernández Alatorre**

INTRODUCCIÓN

Hacia las últimas décadas del siglo anterior se configura un acelerado proceso de desarticulación del modelo de Estado benefactor, así como de transformaciones estructurales que se gestan desde la hegemonía del neoliberalismo: los Estados se ajustan y los presupuestos se recortan a la sombra de la privatización y de la dispersión de poderes. En no pocos países se intensifica la crisis de democracia representativa, como efecto de la permanente tensión entre legalidad y legitimidad.

La desregulación de las actividades productivas y de distribución de mercancías junto a la contracción de la esfera pública ha ido generando contextos de un profundo debilitamiento de la autoridad estatal.

* Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Cuerpo académico: Prácticas curriculares y formación en la diversidad. Miembro del SNI. Integrante del Seminario Permanente de Investigación “Ciudadanía: espacios formativos e inclusión social” en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE). corinaf@prodigy.net.mx

Se habla ya de nuevas formas de malestar de la cultura.¹ Si a principios del siglo anterior se experimentaba un tipo de angustia frente a los efectos no deseados de la modernidad, en el XXI nos encontramos ante múltiples formas de expresión de un malestar que se gesta al interior de las nuevas tensiones que operan entre los individuos y la falta de eficacia de sistemas como la familia y la escuela, que anteriormente representaban una fuente estable del sentido de la vida.

En el plano de lo simbólico, señala Beck (1998), se vive una *fragilización* de los vínculos y una exacerbación del individualismo que hace muy difícil la realización de proyectos y transformaciones necesarios para encarar las nuevas complejidades de la vida en términos de protección y de construcción del bien común.

Ya desde finales del siglo pasado se habla de contextos que dan muestras de un profundo debilitamiento del tejido social que plantea serios desafíos a la tarea de la formación del ciudadano. “El actual modelo de globalización excluyente, de descentralizaciones segmentadoras, de competitividad salvaje y de vaciamiento de la memoria y de la utopía, ha logrado el desgarramiento de los vínculos sociales” (Cullen, 1997, p. 215).

Esta condición ha desplegado una gran diversidad de estudios que hacen eco de la pregunta por el papel de la educación frente a la creciente desconfianza interpersonal y desafección por lo público. Entre ellos, se encuentra un informe que da cuenta del desarrollo de las competencias ciudadanas en países como: Colombia, Chile, Guatemala, Paraguay, República Dominicana y México. Entre las conclusiones de una parte de este informe se destaca que, si bien la prioridad curricular está puesta en la celebración de la diversidad, el pluralismo cultural y el aprecio por los valores del grupo de referencia o de la comunidad inmediata (Cox, 2010), hay un déficit notorio en la dimensión relativa a la educación política, en particular, en relación con la noción y las capacidades vinculadas a la

¹ En alusión al trabajo de Freud *El malestar en la cultura*, escrito alrededor de 1929.

construcción del bien común y la cohesión social. En el mismo documento se destaca que las oportunidades para el aprendizaje escolar de la ciudadanía pasan, entre otras experiencias, por la reflexión crítica para la ciudadanía activa y por la posibilidad de formarse para la participación en proyectos de acción colectiva. México, entre todos los países estudiados, es el único que presenta un silencio curricular al respecto (*cfr.* Cox, 2010, p. 58).

Aun cuando la oferta curricular del sistema educativo nacional ha sido objeto de profundos ajustes en materia de educación para la ciudadanía, en el nivel de educación básica, son todavía muy escasos los espacios curriculares que priorizan las relaciones que conforman el concepto de ciudadanía crítica y participativa.²

Pese a ello, y desde hace ya varias décadas, se ha ido fortaleciendo en el país una franja de la ciudadanía que, de manera ordenada mediante redes de organizaciones de la sociedad civil que promueven la democratización de la vida pública y privada, ha dado muestras de su capacidad crítica y propositiva y ha desplegado un gran número de esfuerzos por exigir el cumplimiento de sus derechos.

Un breve recorrido por los rasgos de la educación ciudadana desde los espacios de la educación formal a lo largo de toda la historia del México independiente (Fernández, 2010), nos ofrece una clara visión de que no ha sido en la escuela donde esta ciudadanía organizada ha desarrollado su capacidad de pensamiento crítico, de indignación, de condiciones para asumirse como sujetos de derecho y de acción concertada para exigir su cumplimiento. La educación política ha corrido por cuenta de las luchas sociales y políticas que se han hecho cargo de la educación cívica de amplios sectores de la población para crear una específica cultura ciudadana (Durand, 1997).

² Se asume aquí una noción de ciudadanía participativa, deliberativa, es decir, más cercana al republicanismo (Pettit, 2004), que, sin negar el valor de la autonomía del individuo, sostiene el reconocimiento de una noción de bien común que se construye, no a partir de principios de bien, preestablecidos por la tradición o las creencias, sino en el curso de la deliberación que se despliega a partir de la voluntad común de constituir una comunidad política.

Las organizaciones de la sociedad civil que impulsan el desarrollo social y la democracia como forma de vida, se han ido consolidando desde el llamado “auge” de las organizaciones civiles en la década de los años ochenta y están conformadas por ciudadanos que, lejos de actuar conforme a la lógica del mercado, construyen sus propuestas a partir de un sentido ético, asumido como praxis, como actitud de responsabilidad social. Durante los últimos años han sido testigos, junto con el resto de la sociedad mexicana, de cambios y fuertes turbulencias políticas, sociales y económicas que han marcado tanto las estrategias como las aspiraciones y posibilidades de acción de estos promotores de sentidos colectivos.

A pesar de la creciente precariedad que hoy enfrenta este sector de la sociedad civil para su supervivencia, todavía es posible encontrar grupos de jóvenes que, de manera voluntaria, se involucran como parte de una nueva generación de la acción colectiva (Melucci, 2002), que crea organizaciones para el desarrollo de proyectos de intervención educativa comunitaria, como una vía para reconstruir contextos habituales de confianza y de sentido (Lechner, 2002) para los jóvenes de comunidades marginadas, de modo que éstas puedan volver a constituirse en lugares de integración, de identificación y de restitución de lazos sociales.

¿Quiénes son estos jóvenes? ¿Qué experiencias formativas aparecen vinculadas a su involucramiento en la acción colectiva?

A fin de acercarse a los procesos de constitución de la identidad de jóvenes involucrados en proyectos de intervención educativa comunitaria, que promueven y se sostienen en concepciones y prácticas comunes a las de la ciudadanía participativa, se recuperaron historias de vida de fundadores de una organización de la sociedad civil que se propone impulsar prácticas de autogestión entre jóvenes de comunidades marginadas.

Algunos resultados de dicha investigación se comparten en este trabajo, para después dar lugar a las primeras líneas de reflexión que permitan pensar los procesos de educación ciudadana desde la escuela. Estos y otros hallazgos, son objeto de análisis a la luz

de otras dimensiones de la formación ciudadana en otros trabajos publicados en Fernández (2013 y 2014).

En la primera parte de este trabajo se ofrecen algunas consideraciones acerca de lo que ha sido la historia de la educación del ciudadano desde los proyectos de la educación formal en México, para poder contar con un marco de referencia que permita dimensionar el significado de la acción colectiva como fuente no escolar de educación ciudadana.

En un siguiente apartado se hacen algunas consideraciones de orden teórico y metodológico que fueron centrales para el desarrollo de esta investigación, para en seguida hablar de los informantes y las experiencias formativas involucradas en sus procesos identitarios. En un último apartado se comentan los hallazgos que refieren a la forma en que estos jóvenes se han ido posicionando frente a lo público para, finalmente, en la discusión de resultados, abordar la necesidad de pensar la escuela desde los trayectos formativos de ciudadanos y ciudadanas involucrados en formas alternas del ejercicio de su política.

LA EDUCACIÓN DEL CIUDADANO EN MÉXICO

El origen del interés por la formación ciudadana en México está marcado por dos momentos de su historia: el clima que alienta las ideas de independencia al calor del nacimiento de los Estados modernos en Europa y el Norte de América y las posteriores luchas por establecer un gobierno republicano y liberal.

En los inicios del México independiente, la educación cívica se nutrió de dos vertientes: la preocupación por instruir normas, reglas urbanas y de convivencia social a los ciudadanos y el interés por fomentar valores patrios hacia la nueva nación. La enseñanza de la urbanidad y la buena educación existía de manera informal en los lemas escritos y ejemplos verbales (Tank, 1995), pero queda formalizada con la llegada a México, en 1817, del *Tratado de las Obligaciones*

del Hombre. La segunda vertiente desembocó en los esfuerzos por crear y fortalecer los sentimientos de adhesión a la patria. Se contó para ello con los rituales cívicos y los catecismos republicanos. En éstos, la noción de pueblo apareció vinculada con la existencia de grupos de sujetos llamados patriotas, ciudadanos, americanos, etc., con capacidad de decisión que, enfrentados a la coyuntura resultante de la crisis de la monarquía española, debieron optar entre la libertad o el despotismo representado por lo español (Sagredo, 1996).

La definición del ciudadano como actor político aparece con una interesante precisión que permite distinguir entre ciudadanía activa y ciudadanía pasiva. La diferencia entre ambas reside en el hecho de que, en virtud de su escasa o nula instrucción, unos son llamados sólo a elegir, mientras que los instruidos y *ameritados* poseen, además, el derecho de ser elegidos como diputados o como representantes.

A lo largo de la primera mitad del siglo XIX los textos de instrucción cívica dieron clara cuenta del enfrentamiento entre el proyecto liberal y el conservador. Durante un tiempo, la moral evangélica sobrevivió junto con las doctrinas de contrato social y el derecho natural para conformar un entramado que tuvo como eje articulador último la idea de “bien moral”. El laicismo quedó consagrado en la ley y se estableció la enseñanza organizada por el Estado con las Leyes de Reforma (1855-1862), y por ello los enfoques posteriores fueron desplazando la noción de “bien moral” para dar lugar a la dimensión jurídica como elemento de sanción de las instituciones que *no son ni buenas, ni malas, sino legales* (Razo, 1999).

En el gobierno de Porfirio Díaz se desarrolló la intención de formar ciudadanos virtuosos a la luz del pensamiento de los jóvenes positivistas quienes –influenciados por Stuart Mill– sostenían que, al igual que en los países anglosajones, la libertad en México dependía del desarrollo de la sociedad. De ahí la necesidad, planteada por Sierra, de un Estado educador que partió de una visión etnocéntrica de la cultura y de una perspectiva historicista de progreso. Por ello, ni el derecho de las mujeres ni el de los indios a la ciudadanía

plena se planteó como un problema central de la vida pública en el México del siglo XIX.

La Revolución dio lugar a un contexto autoritario, dominado por la sombra de un Estado fuerte, donde la sociedad (los ciudadanos) no tenía asignado ningún papel sustantivo.

Los gobiernos posteriores a la lucha revolucionaria consolidaron un idioma de corporativismo incluyente, y una vez que este Estado central logró consolidarse, la ciudadanía dejó de ser objeto de atención urgente. Al calor de la Guerra Cristera en 1926, la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció la puesta en práctica de un código de estricta moralidad para las escuelas primarias desde un enfoque marcadamente heterónimo. Si bien se debilitó el uso de figuras como religión de la patria o patriotismo científico hacia la década de los años setenta, ello no redujo el empeño por inculcar valores asociados a la nacionalidad: “El modelo del Estado educador ha sido deficitario en la promoción de la confianza, en la participación política y el conocimiento de la democracia y sus mecanismos” (Rodríguez, 1998, p. 51).

Frente al socavamiento de los Estados nacionales y a una *res pública* que empezó a deslocalizarse (Yuren, 2006), operó una creciente demanda por el respeto a los derechos humanos. Ello planteó a la escuela la necesidad de dar un giro importante, ya que al ver agotada su misión de homogeneización cultural y cívica, dejó de garantizar la participación simbólica de grandes sectores excluidos.

En 1992, la SEP dio a conocer nuevos planes y programas de estudio para la educación básica. Al analizarlos, tanto Rodríguez (1998) como Suzán (1999), concluyen que la mayor limitación es que la formación quedó orientada al aprendizaje de los contenidos y no al desarrollo de capacidades éticas. En este sentido, la democracia quedó reducida a un contenido entre otros.

No fue sino hasta el año 2000 cuando se empezó a apreciar, entre algunos profesionales de la educación, un aumento en el interés por proponer y lograr formas de socialización política democrática a partir de la escuela.

Estos propósitos se enfrentaron con fuertes resistencias por parte de la lógica de operación del proceso educativo en el que “siguen privando modelos, esquemas y recursos que todavía lo atan a un pasado que no se ha podido reemplazar...” (A. Elizondo Huerta, *Cultura de la legalidad, ciudadanía y política educativa*, cit. en Todd y Arredondo, 2006, p. 87).

A pesar de los cambios curriculares y del creciente interés que se empezó a despertar por la educación para la democracia hacia finales del siglo pasado, era difícil esperar que de la escuela emanaran las transformaciones hacia una cultura política democrática.

Aprender a ser ciudadano

La dimensión pedagógica no se reduce al ámbito estrictamente escolar. En México, como en otros países de América Latina, se han ensayado espacios extraescolares de educación alternativa que se han gestado en el marco de movimientos sociales y de luchas que han dejado grandes enseñanzas. Es a partir de ellas que se han construido marcos valorativos sobre hechos y coyunturas, que en sus múltiples formas de transmisión se han ido reformulando. Aunque estas luchas no hayan logrado incidir en los *habitus* de la sociedad en su totalidad, han dejado su impronta en la idea de democracia entendida como un campo de imaginarios sociales que se posicionan frente a los hábitos del autoritarismo.

Han sido numerosas las luchas sociales que han debido emprenderse para pasar de la proclamación de los derechos a su cabal ejercicio pues, en realidad, la escuela pública que surgió después de la Revolución, no propició la formación de ciudadanos. Los primeros promotores de una ciudadanía democrática efectiva, no abstracta, fueron todos los actores que enarbolaron las banderas de la oposición a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y ello, señala Alonso (1998, p. 155), representó *una gran enseñanza práctica*.

En el contexto de la crisis económica que activó nuevos movimientos sociales en los años ochenta, el llamado sector informal de la educación desplegó, entre los sectores excluidos, un fuerte impulso para la alfabetización concientizadora, inspirada en los trabajos de Paulo Freire. Al tiempo que aprendían a leer, los pobladores de zonas marginadas aprendían también a organizarse y a desarrollar mejores instrumentos para la lucha popular.

La participación en movimientos sociales produjo un efecto educativo que se nutrió de la apertura de posibilidades de incidencia a partir de la lucha por el reconocimiento de nuevos derechos. A este efecto se sumaron los esfuerzos de algunas organizaciones populares, que se conformaron en verdaderas escuelas para la organización participativa y para la construcción de una identidad ciudadana fortalecida por las múltiples formas de resistencia civil que se desplegaron en las siguientes décadas. Muchos núcleos ciudadanos se formaron no sólo como efecto de su participación en los movimientos, sino también como resultado de los esfuerzos educativos explícitos e intencionales de organismos de la sociedad civil que se dieron a la tarea de realizar diagnósticos de cultura política, de organizar seminarios y foros de análisis de la realidad nacional; de impartir cursos y talleres, así como de elaborar y difundir materiales didácticos de educación cívica.³ Se produjo así un fortalecimiento de redes y asociaciones autónomas de la sociedad civil que a la fecha hacen educación ciudadana (Vargas, 2000).

En atención a este tipo de experiencias educativas que se han desplegado por parte de las organizaciones civiles, es que Cortina señala a la sociedad civil como la mejor escuela de civilidad, pues en sus grupos generados libre y espontáneamente: "... las personas aprenden a participar y a interesarse por las cuestiones públicas, ya que el ámbito político les está en realidad vedado" (Cortina, 1997, pp. 36-37).

³ La Academia Mexicana de Derechos Humanos pudo reunir y poner a prueba nuevas metodologías de trabajo para la formación ciudadana entre sectores representativos de la sociedad civil (Academia Mexicana de Derechos Humanos, 2000-2003).

CONSIDERACIONES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS

Los hallazgos de la investigación que aquí se comparten son el resultado de haberse preguntado por los procesos identitarios de una nueva generación de jóvenes involucrados en la acción social.

Queda atrás la noción de *identidad* restringida a los rasgos de posiciones o estados de pertenencia de los actores sociales en relación con un momento histórico, a un evento particular, o bien, a un tipo de institución, para asumir aquí que *las identidades son el resultado de interacciones sociales y de procesos de reconocimiento recíproco*, que al pasar el tiempo pueden ser modificadas, negadas, reasumidas y hasta intercambiables. Si somos poseedores de una identidad es porque podemos contar historias sobre nosotros mismos. El yo es una creación de nuestros relatos, dice Bruner (1994). Por ello la narración de la propia historia se constituye en una autocomprensión que permite determinar lo que somos por lo que hemos llegado a ser, como una búsqueda que permita un modo de repensar la propia vida de manera contextual (Taylor, 1985).

Por ello, este trabajo se realizó desde una perspectiva cercana a la investigación de corte biográfico-narrativo, con el propósito de incursionar en el desciframiento significativo de los componentes y dimensiones más relevantes de la vida de estos nuevos y jóvenes actores. Se trabajó a partir de la recuperación de historias de vida que permitieran establecer rasgos de las trayectorias de jóvenes involucrados en proyectos de intervención educativa comunitaria destinados a promover la autonomía y las formas democráticas de convivencia. También se llevaron a cabo entrevistas colectivas, mediante la técnica de grupos focales, a fin de explorar los significados, ya fueran compartidos o no, que estos actores atribuyen a su trabajo de acción colectiva.

En esta forma y, en concordancia con la perspectiva metodológica sostenida por House y Howe (1999) y Mason y Delandshere (2010), para realizar investigación en el campo de la formación ciudadana, se abrió la posibilidad de un involucramiento más activo

por parte de los sujetos informantes, quienes contaron con la oportunidad de cuestionar, reflexionar, dialogar y deliberar.

Se asume aquí una noción de ciudadanía participativa, deliberativa, es decir, más cercana al republicanismo (Pettit, 1999), que, sin negar el valor de la autonomía del individuo, sostiene el reconocimiento de una noción de bien común que se construye, no a partir de principios de bien, preestablecidos por la tradición o las creencias, sino en el curso de la deliberación que se despliega a partir de la voluntad común de constituir una comunidad política. Este tipo de ciudadanía es el que han sostenido, desde los años ochenta, los llamados teóricos de la sociedad civil; ello no implica la renuncia al pluralismo de concepciones de vida como uno de los haberes irrenunciables de la sociedad civil desde sus orígenes (Cortina, 1993).

Puesto que este trabajo refiere a los jóvenes, es preciso señalar el reconocimiento de esta noción como un significado que no se restringe a la edad, pues en tanto categoría histórica y construcción cultural está sometida a permanentes recomposiciones que, en todo caso, aluden a las muy diversas formas en que cada cultura se plantea los procesos de pasaje de la infancia a la adultez.

¿QUIÉNES SON ESTOS JÓVENES ACTORES SOCIALES?

Tanto los relatos de vida como las intervenciones en grupos de discusión fueron recuperados a partir de entrevistas a integrantes de una organización de la sociedad civil que, desde 2005 y sin fines de lucro, se plantea como misión:

Fortalecer la organización y participación colectiva de comunidades de nuestro país, a través de diversos procesos educativos que desarrollen las capacidades y herramientas necesarias para enfrentar de manera autónoma e integral los problemas que afrontan, mejorando así su calidad de vida. (<http://www.adeco.org.mx/alfabetiza/index.php>. Recuperado el 2 de marzo de 2011).

Esta organización trabaja simultáneamente en varios proyectos comunitarios. Desde el año 2000 el grupo fundador ha impulsado, entre jóvenes de educación media superior, campañas de alfabetización y de educación de adultos en comunidades rurales.

A partir de las experiencias adquiridas durante las campañas de alfabetización en zonas rurales, esta organización diseñó un segundo proyecto en 2007 al que llamó “Tlalana: Jóvenes y Autogestión”, con el propósito de impulsar grupos con capacidad para emprender proyectos participativos locales que fueran viables y autosustentables y que, desde sus propios parámetros, incrementaran la calidad de vida de su comunidad.

En los documentos que describen el proyecto se plantea el propósito de que las comunidades puedan seguir trabajando de manera autónoma después de finalizado el proyecto de intervención educativa. Para ello se proponen impulsar el aprendizaje y el crecimiento personal, tanto de los asociados como de los beneficiados mediante formas de trabajo que aseguren: el respeto a los derechos humanos, al medio ambiente, así como a la cultura de las comunidades, al interior de procesos de diálogo y deliberación para la toma de decisiones respecto a asuntos de interés colectivo.

Para esta organización, cada proyecto debe contemplar mecanismos que garanticen: la transparencia, la evaluación, el seguimiento y la sistematización a fin de poder, después, compartir los aprendizajes con otras organizaciones de la sociedad civil.

Más allá del peso de sus condiciones de vida o de los acontecimientos sociales y políticos de su tiempo, en la toma de postura de estos jóvenes frente a su sociedad, hay un esfuerzo de transformación (Touraine, 2002) que deviene en procesos de constitución de una forma identitaria de *relación para sí* (Dubar, 2002), que favorece la conformación de espacios de sociabilidad (Márquez, 2002), donde construyen sentidos personales y colectivos que operan como espacios identificatorios y de sostén afectivo.

Las y los jóvenes informantes de la actual investigación sostienen esta forma identitaria que resulta de una conciencia reflexiva y

es propicia para el desarrollo de la capacidad de relación y descubrimiento de los otros, así como de procesos de gestión de la cooperación y el conflicto en virtud de la cual el sujeto se compromete activamente en:

... un proyecto que tiene sentido subjetivo y que implica la identificación con una asociación de pares que comparten el mismo proyecto. A este Nosotros compuesto de allegados y semejantes corresponde una forma específica de Yo que se puede llamar Sí-mismo reflexivo. Es la cara del Yo que cada uno desea que reconozcan los Otros “significativos” que pertenecen a su comunidad de proyecto (Dubar, 2002, p. 67).

A fin de aproximarnos a las condiciones de producción de las aspiraciones de estos jóvenes de participar en la transformación social, conviene contar con elementos de la estructura social, así como del lugar que los sujetos ocupan en ella (Bourdieu, 1998). La pertenencia a una determinada clase no impone un destino, pero sí puede balizar la vía que ha de adoptar el rumbo de una vida.

Si bien los informantes pueden ser situados como integrantes de la llamada clase media y tienen acceso a la educación superior, tampoco encajan en la categoría de jóvenes *incorporados* (Reguillo, 2000, p. 24), rendidos ante la seducción mediática para el consumo; ni tienen aspiraciones de formar parte de una cultura empresarial de excelencia para poder afirmarse como individuos “valiosos” (Anzaldúa, 2006). Si en alguna clasificación hubiera que inscribirlos —a fin de intentar situarlos en un mapa cultural—, podría ser en la de los llamados *alternativos* (Reguillo, 2000).

Desde la perspectiva de Melucci (2002), la acción colectiva es sostenida, en parte, por aquellos que ocupan una posición marginal o periférica respecto al mercado de trabajo. Se trata de actores relativamente jóvenes, con niveles altos de educación y entre ellos, añade, algunos son prósperos.

Estos informantes, fundadores de una organización civil en el siglo XXI en México, no sólo no son prósperos, tampoco cuentan

con ingresos regulares por la vía de empleos formales más o menos estables. De hecho esa situación constituye una de sus mayores preocupaciones:

“Me preocupa mi país y no poder encontrar un trabajo que disfrute y me permita vivir” (Participante. Grupo de discusión 1).

Pese a ello, no formulan ni en sus relatos de vida, ni en las entrevistas colectivas ningún tipo de aspiraciones vinculadas con el consumo de bienes materiales; más bien figura su deseo de llegar a ser protagonistas de procesos de cambio:

“Algún día yo haré una contribución importante para cambiar este mundo” (Entrevista a Informante 5).

“Me gustaría que nosotros pudiéramos tener un proceso articulado en el que transformemos la realidad” (Entrevista Informante 5).

En todos los relatos de vida de estos jóvenes hay evidencias de que crecieron en entornos que brindaron condiciones para el desarrollo de su autonomía. A partir de este sustento básico (Nagel, 2004) pudieron pensarse para, desde ahí, imaginar y desarrollar proyectos.

Crecieron en ámbitos capaces de brindarles el suficiente soporte inicial, tanto material como afectivo, como para no formar parte de la creciente y devastadora franja de los millones de jóvenes que, en México, son excluidos del empleo, de la educación y del futuro.

En todas las entrevistas los jóvenes aluden a la acción social desempeñada por los padres, ya fuera mediante su participación en organizaciones de la sociedad civil, en trabajo para el desarrollo de comunidades rurales en extrema pobreza o mediante su participación política en actos o movimientos de oposición a violaciones de derechos políticos y sociales. Algunos incluso conservan algún recuerdo agradable de su propia presencia, siendo aún muy pequeños, acompañando a sus padres en las marchas, mítines o en el trabajo desempeñado por ellos en comunidades rurales.

Si bien la mayoría de estos jóvenes narran infancias transcurridas al interior de familias no nucleares, de padres divorciados, hay claras referencias a redes de contención, cuidado y acompañamiento que hicieron posible una escucha atenta cuando así lo requirieron. Crecieron al abrigo de una mirada adulta que, en virtud de su propia inserción en la acción colectiva y en los nuevos movimientos sociales, pudo reconocer a niños y a adolescentes como sujetos de derecho que pueden opinar respecto a los asuntos que les competen.

Pese a que entre los informantes hay diferencias importantes de edad, en todos los relatos, sin excepción, aparece con fuerza la mención a dos experiencias que marcaron la identidad de estos actores. Se trata de su paso por las llamadas escuelas alternativas y su participación en las campañas de alfabetización en comunidades rurales.

Al llegar a la nueva escuela

Casi todos los entrevistados iniciaron su vida escolar en instituciones consideradas por ellos como tradicionales. Relatan cómo, al vivir la experiencia del autoritarismo y la intolerancia en su escuela, contaron con la oportunidad de plantear a sus familiares su malestar, pronunciarse al respecto y recibir el apoyo para cambiar a escuelas con perspectivas más cercanas a las pedagogías críticas. Las referencias a los buenos recuerdos de su vida escolar en estos centros, abundan en sus relatos de vida.

“Era mucha presión académica, pero mucha libertad, mucha responsabilidad” (Entrevista a Informante 1).

“En la nueva escuela me ayudaron mucho a enfrentar la separación de mis papás...” (Entrevista a Informante 3).

“... en la primera escuela era muy infeliz. Era la única alumna que tenía papás divorciados... llegué a la otra escuela, vi que había muchos tipos de familias. Ahí comenzó un motorcito que me abrió los ojos a mucha diversidad” (Entrevista a Informante 5).

“Al llegar a la nueva escuela me volvió la vida y fui tremendamente feliz” (Entrevista a Informante 6).

En los relatos de su paso por estas escuelas, narran con gusto algunas de las estrategias didácticas que, practicadas por sus maestros, evocan tradiciones de la llamada Escuela Nueva. Destaca en especial la referencia a técnicas que fueron propuestas por el pedagogo francés Célestine Freinet (1896-1966).

“Me encantaba la cooperativa, escribir mi libro de vida; que no me dejaban tarea, la imprenta, y sobre todo, la asamblea de la que alguna vez fui presidente” (Entrevista a Informante 1).

Estos y muchos otros fragmentos de los relatos remiten, aun sin que los informantes lo mencionen, a momentos del trayecto recorrido por un corpus de resguardo que operó para ellos como canal de transmisión para acceder a focos de sentido que de algún modo sostienen el hilo de su identidad (Debray, 1997, pp. 21-23).

No es difícil, a partir de las referencias a las prácticas educativas ejercidas en los centros escolares de estos informantes, seguir el rastro del trabajo realizado por maestros refugiados y sus descendientes que, en México, pusieron en marcha proyectos educativos inspirados en tradiciones pedagógicas y posturas ético-políticas congruentes con los mejores ideales de la llamada Segunda República Española.

Tal es el caso de escuelas que en su nombre asumen la huella de maestros e instituciones como Bartolomé Cossío, Herminio Almendros y el Instituto Escuela, en explícita alusión al Instituto Escuela creado en España en 1918, que entre sus prácticas se hallaba la de prescindir de libros de texto, de las presiones y las amenazas, “... en un clima de respeto y solidaridad, que no les impide desenvolverse con soltura...”

En México hay instituciones que sostienen estas prácticas y sus docentes forman parte de organizaciones de la sociedad civil que apuestan por una educación para la libertad, la cooperación y el uso de la razón.

Hacia los años ochenta, a estos *memorantes*, depositarios de creencias, valores y destrezas pedagógicas se suman los de otro linaje colectivo de recreación (Debray, 1997, p. 26), que incorpora las exigencias éticas y los saberes de las experiencias educativas desarrolladas en varios países de América Latina como efecto de la acción social de la Teología de la Liberación y las prácticas de la llamada Educación Popular.

La campaña de alfabetización como detonante

Varias campañas de alfabetización, inspiradas en los aportes pedagógicos de Paulo Freire fueron emprendidas durante los años ochenta en países centroamericanos y dieron muestras de la eficacia de sus prácticas reflexivas para promover, al interior de comunidades marginadas, formas de acción colectiva sostenidas en la autonomía de análisis para la comprensión de la realidad y su transformación.

En México, a principios de esa misma década y por iniciativa del ahora extinto Centro Activo Freire (CAF), se convocó a sus estudiantes para que se incorporaran de manera voluntaria en las primeras campañas de alfabetización en zonas rurales, con el propósito de constituirse en parte sustancial de un proyecto formativo que logró involucrar a varias escuelas alternativas en las siguientes décadas.

“La campaña es como otro momento que marcó mi vida. Mucho de lo que soy ahora y las cosas en las que creo, empezaron ahí.” (Entrevista a Informante 5).

Todos los informantes participaron de manera voluntaria y desde su propio centro escolar, en el complejo proceso formativo que implica la organización y gestión de los distintos procesos que conlleva una campaña de esta naturaleza, donde alfabetizar, más que enseñar a descifrar signos, supone abrir la reflexión dialógica de la realidad social de los alfabetizandos. Ellos vivieron su primera ex-

perencia de alfabetización sin tener idea del peso que esto llegaría a tener en la forma de posicionarse frente al mundo.

“Pues al principio yo iba porque iban mis amigas... en esa edad no vas porque digas: ¡Ay, voy a cambiar el mundo!” (Entrevista a Informante 3).

“Era como la oportunidad de pasar varias semanas fuera de tu casa y lejos de tus papás” (Entrevista a Informante 2).

En varios relatos de la adolescencia de estos jóvenes hay claros indicios de que la campaña marcó los procesos de pasaje entre la infancia y la vida adulta.

“Fue un aspecto detonante en mi vida.” (Entrevista a Informante 1).

Como espacio de convivencia entre pares, los puso en condición de hacerse cargo de sí mismos; de organizarse y trabajar junto y para otros; de ser parte de la construcción de normas de convivencia que garantizaran la continuidad de la intervención educativa en la comunidad.

Hay testimonios de cómo esta experiencia configuró otras formas de relacionarse con los contenidos escolares:

“A partir de la alfabetización pude empezar a darle más sentido a lo que aprendía en la escuela y a ir más allá. Como que todo tenía nuevos significados. Aprendí a manejar mis emociones y aprendí a tomar decisiones” (Entrevista a Informante 3).

Pero hay algo más que la experiencia misma de la alfabetización, pues de otro modo todos los adolescentes alfabetizadores hubieran engrosado las filas de la acción social y no fue así. Lo que las entrevistas nos indican es que los entrevistados contaron, además, con algunas precondiciones culturales (Brezinka, 1999, pp. 11-16) y particulares procesos de subjetivación que favorecieron su empatía y su compromiso con los excluidos.

“El ver, escuchar, tan de cerca, la vida de la gente (...) Los efectos de la migración en las familias, el dolor de la gente te agobia, te puede hacer sentir impotencia, te abre los ojos. Aunque sabes que no vas a cambiar las cosas, ahí se va dando algún tipo de construcción” (Entrevista a Informante 3).

Testimonios como el anterior sugieren una línea de lectura, sujeta a mayor exploración, que hace pensar en la experiencia alfabetizadora como un momento donde es activado un circuito simbólico transgeneracional, vivido de otras formas por sus padres y, en un par de casos, incluso por sus abuelos, también integrantes de organizaciones civiles o movimientos sociales promotores de desarrollo social y defensores de los derechos humanos.

Posicionamiento frente a lo público

Durante los grupos de discusión que se hicieron en la segunda parte de esta investigación, se usaron como detonantes las palabras ‘país’ y ‘política’, entre otras.

Fue muy interesante observar cómo el grupo logró construir nociones de consenso después de breves periodos de debate. Aquí se comparten algunas de esas nociones que se ilustran con los testimonios más emblemáticos de la posición grupal.

Frente a la palabra ‘país’ se observó un desplazamiento que partió de la oposición unánime al nacionalismo, para formular después su decepción en torno al país y el interés por la prioridad de la justicia por encima de una idea territorial de nación:

“Yo era nacionalista, ahora creo que cada vez soy menos, cada vez tiene menos importancia en mi vida” (Participante. Grupo de discusión 1).

“A mi país yo lo quiero y no podría explicar por qué, mi país me gusta, sin embargo, me está decepcionando muchísimo” (Participante. Grupo de discusión 1).

“Ser ciudadano es ser un sujeto activo, pero nada que ver con el Estado, porque no creo en él” (Participante. Grupo de discusión 1).

Frente a la palabra ‘política’ los informantes declararon algo más que una mera desafección. En todos los casos argumentaron los motivos que sostienen su franca aversión por las prácticas de la llamada clase política nacional

“Así, tal cual, la palabra política da asco a cualquier persona” (Participante, Grupo de discusión 2).

Se distinguen con claridad dos acepciones de la noción de política para deslindarse de una e inscribirse en la otra. Desdeñan la política estatal, en particular, la de los partidos y se asumen como parte de la otra política, la que abre demandas desde otros lugares para plantear vías alternas de incidencia a la estatal.

“Si hacemos esto es porque no me gustan los espacios de participación que me ha ofrecido el Estado” (Participante. Grupo de discusión 2).

“Hemos optado por otras vías, no las gubernamentales. Hay muchas otras que no se han reconocido como formas alternas de participación ciudadana, muchos esfuerzos de comunidades urbanas y rurales, pero hay de trincheras a trincheras, no es lo mismo la política por presión que la política por construcción” (Participante. Grupo de discusión 2).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Las experiencias formativas que los informantes señalan como claves para entender una dimensión importante de su identidad, refieren a contextos que les permitieron salirse del ámbito de sus necesidades individuales para pasar al de los intereses comunes, mediante la creación de los hábitos interactivos necesarios para el desarrollo de la autonomía, al igual que para su participación en

esferas de deliberación pública. Desde los diversos espacios de participación con los que contaron, tanto en la infancia como en la adolescencia, pudieron identificar sus preferencias, reconocer sus necesidades y las de los otros; expresar sus propias opiniones y escuchar las de los demás en un clima escolar incluyente.

Los relatos dan cuenta de cómo –al interior de sus experiencias en instituciones escolares orientadas por la pedagogía crítica– el respeto por las decisiones de cada alumno tuvo un papel fuerte para responder a un alto nivel de exigencia académica. Con frecuencia los imaginarios en torno a los altos niveles de rendimiento escolar aparecen articulados a climas amenazantes, autoritarios y de exclusión, pero los hallazgos de esta naturaleza abren la necesidad de profundizar en la indagación de prácticas educativas que logran involucrar al propio estudiante en el compromiso con su propio desarrollo, desde un vínculo pedagógico que opera en un encuadre de aceptación y acompañamiento, más que de vigilancia y descalificación.

La escuela, como campo de cruce de muchos imaginarios, se debate entre muchas tensiones, una de ellas es la que se le plantea entre la presión ejercida por la cultura del consumo, impuesta por la lógica de costo/beneficio propia del mercado, y la que se ejerce desde la demanda por superar las salidas individualistas ante las muchas crisis que enfrentamos como sociedad y como especie, mediante el fortalecimiento de lazos solidarios duraderos que repoliticen a través de prácticas deliberativas, los espacios que tornan en asunto público lo que se reprime y privatiza. No hay recetas mágicas ni únicas que puedan ser aplicadas por igual en todos los casos para encarar esta tensión. La forma en que cada centro escolar lidia con ello depende de su propia historia, de su composición social y cultural.

Por ello, y más aún en el caso de las escuelas secundarias y de educación media superior, es preciso reconocer, junto con Lahir (2007) que, tanto la infancia como la adolescencia son tiempos de socialización sometidos a múltiples constricciones que ejercen, de manera conjunta y no pocas veces contradictoria, la influencia familiar, la escolar y la del grupo de pares.

Por ello, los hallazgos que aquí se destacan deben ser tomados en consideración tan sólo como referentes para pensar dimensiones poco exploradas, como la forma en que se construye la trama de la relación entre el sentido que la escuela da a la educación y el que le asigna la propia familia.

En general, se ha trabajado poco el peso de la cultura familiar. Para el caso de estos informantes, no se cuenta aún con información suficiente como para asegurar que la forma de pensar o de vivir de los padres sea la clave de su involucramiento con la acción social. Es una dimensión importante de tomar en cuenta, pero puede no ser determinante pese a que los relatos testimonian diversos mecanismos de transmisión intergeneracional. Cada universo de socialización (escuela, familia y amigos) opera en relación con los otros, al interior de una trama que se teje desde lo afectivo y que, en cada caso, da lugar a procesos identificatorios específicos.

Otra línea que emerge con fuerza a partir de estos relatos es la necesidad de abrir a debate, con más fuerza y precisión, el papel de la relación entre pares, tanto en función del desarrollo de capacidades cognitivas, de comunicación y de establecimiento de vínculos afectivos, como de cara a la necesidad de formar sujetos que hagan suyas las necesidades colectivas y se involucren al respecto de manera propositiva y comprometida.

A estas alturas de la puesta en operación de las complejas propuestas curriculares que pretenden impulsar la formación cívica y ética, es insostenible la idea de suponer que todo depende del diseño de buenos materiales didácticos y de la formación continua y eficaz de los maestros. Aun si se contara con ello —que no es el caso— son muchas y cada vez más fuertes las resistencias culturales que hay que vencer para abatir las tensiones y contradicciones entre las “herencias” familiares, las “transmisiones” escolares y las “preferencias” del grupo de pares.

REFERENCIAS

LIBROS

- Aceves, J. (1988). *Historia oral*. México: Instituto Mora.
- Alonso, J. y Ramírez, J. M. (1997). *La democracia de los de Abajo*. México: UNAM.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Bogotá: Santillana.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cox, C. (2010). *Informe de referente regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (Sredec).
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Argentina: Manantial.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Elizondo, A. (2006). Cultura de la legalidad, ciudadanía y política educativa. En L. E. Todd, y V. Arredondo (Coords.). *La educación que México necesita. Visión de expertos* (p. 87). México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.
- Fernández y Rodríguez (2004). *Jóvenes y ciudadanía: disposiciones para la democracia*. México: UPN/IEDF.
- Fernández, A. (2010). *Formación ciudadana e identidad*. México: UPN.
- Freinet, C. (1976). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1929). *El malestar en la cultura*. Vol. XXI, cap. V. Buenos Aires: Amorrortu.
- House, E. y Howe, K. R. (1999). *Values in education and social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Melucci, A. (2002). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Nagel, T. (2004). *La posibilidad del altruismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pettit, P. (1999). *Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós (Estado y Sociedad).
- Suzán, E. (1999). *Ciudadanos ausentes, la Educación Cívica como prioridad nacional*. México: Instituto para la Promoción de la Cultura Cívica, A.C.
- Tank, D. (1995). *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México.

- Touraine, A. (2002). *A la búsqueda de mí mismo*. Barcelona: Paidós.
- Yurén C. (2006). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Paidós: México.

REVISTAS

- Anzaldúa, R. (2006). Jóvenes frente al abismo. *Revista Tramas*, 24, 105-134.
- Brezinka, W. (1999). Educación moral en una sociedad pluralista: condiciones culturales de éxito y sus límites. *Revista Mexicana de Pedagogía*, 48, 11-16.
- Durand, V. M. (1997). Cultura política de masas y el cambio del sistema político: el papel de la ambigüedad cultural. *Revista Mexicana de Sociología*, 3, 24-31.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- Lechner, N. (2002). El precario relato democrático. *Revista Nexos*, 298, 47-48.
- Márquez, F. (2002). La vida realizada - la vida postergada: la construcción biográfica en Chile. *Revista de la Sede Académica de México de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (s/d)*.
- Razo, N. J. A. (1999). De los catecismos teológicos a los catecismos políticos. Libros de texto de educación cívica durante el periodo 1820-1861. *Revista Tiempo de Educar*, 1, s/pp.
- Reguillo, R. (2004). La performatividad en las culturas juveniles. *Revista Estudios de Juventud*, 64, 49-56.
- Sagredo, B. R. (1996). Actores políticos en los catecismos, 1810-1827. *Revista Historia Mexicana*, 3, s/pp.
- Taylor, C. (1985). Self-interpreting animals. *Human agency and language*, 1, 45-76.
- Vargas, O. J. (2000). La construcción de la educación ciudadana. *Revista del Instituto Electoral del Estado de México*, 3, 12-18.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Adeco. Acciones para el desarrollo comunitario <http://www.adeco.org.mx/alfabetiza/index.php>. Recuperado el 2 de marzo de 2011.
- Fernández, A. C. (2013). New citizenships: Identity processes of young adults involved in social action. *RIED IJED*, 4(2). <http://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/view/3510>
- Fernández, A. C. (2014). Formación ciudadana: jóvenes y acción social. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 16(1). <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/684/>