

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 16, Núm. 1, 2014

Formación ciudadana: Jóvenes y acción social

Citizenship Training: Youth and Social Action

Ana Corina Fernández Alatorre
corinaf@prodigy.net.mx

Universidad Pedagógica Nacional
Carr. al Ajusco 24, Col. Héroes de Padierna
Del. Tlalpan, 14200
México, D. F., México

(Recibido: 30 de julio de 2012; aceptado para su publicación: 5 de septiembre de 2013)

Resumen

Este trabajo presenta los hallazgos de la investigación que, mediante el uso de historias de vida y grupos de discusión, se propuso incursionar en el desciframiento significativo de componentes y dimensiones relevantes de la vida de jóvenes que por iniciativa propia se involucran como integrantes de una nueva generación de la acción colectiva (Melucci, 2002) y crean organizaciones para el desarrollo de proyectos de intervención educativa comunitaria como una vía para reconstruir contextos habituales de confianza y de sentido, Lechner (1998), para jóvenes de comunidades marginadas, mediante el trabajo de fortalecimiento de la organización y participación colectiva. Los hallazgos muestran las experiencias formativas, formales y no formales, su involucramiento con la acción social, y el compromiso con formas no estatales de ciudadanía participativa.

Palabras clave: Jóvenes, Participación, Educación ciudadana.

Abstract

The findings in this article provide conclusions from a larger research study, which utilized data from “life stories” and focus groups of young adults who lack access to social mobility. This study proposes to explore how the personal experiences of young adults who, voluntarily, became active participants of a collective action organization are connected to the shaping of their civic engagement. The interviewees

are founders of an organization for the development of educational intervention projects that seek the collective participation of young adults from marginalized communities. The findings reveal how formative development affect their personal citizenship experiences, as well as ignite a commitment to social action.

Keywords: Youth, Social activism, formative processes.

I. Introducción

Ante el reconocimiento de las transformaciones sufridas por las instituciones y la emergencia de nuevos actores políticos que impulsan formas de participación ciudadana sustantiva (Torres, 2001), es preciso desplazar los estudios sobre la educación ciudadana más allá del espacio escolar. La participación sustantiva es aquella que apunta no sólo al señalamiento de los síntomas de las problemáticas sociales, sino a aquella que se ocupa desde el análisis de sus causas hasta el involucramiento en el desarrollo de propuestas que permitan abatir los efectos de la exclusión de grandes sectores de la población. Un número importante de trabajos sobre ciudadanía en América Latina se ha ocupado de dar cuenta de la imperfección de la ciudadanía inscribiéndose en un marco normativo. Ello ha soslayando la visibilidad de todas aquellas prácticas que van más allá de la medición de su legalidad o su ilegalidad (Acevedo y López, 2012). Si bien se pueden mencionar estudios recientes que en México dan cuenta de formas emergentes de ciudadanía, como el de Fernández (2010), Acevedo, Caballero (2012), Castro y Rodríguez (2012), entre otros, hace falta indagar más sobre sus condiciones.

Pese al déficit de la educación formal en la construcción de identidades que hagan posible el ejercicio crítico y participativo de la ciudadanía, cada vez son más visibles las prácticas de organizaciones de ciudadanos que han dado muestra de su capacidad crítica y propositiva, y que desde la última década del siglo pasado han desplegado un esfuerzo por exigir el cumplimiento de sus derechos.

En México la educación política se ha ido aprendiendo por el contacto con 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).

Desde hace varias décadas se han desarrollado proyectos de educación no formal que se han ocupado de procesos de alfabetización concientizadora inspirados en los trabajos de Paulo Freire. Es en virtud de este tipo de experiencias educativas, impulsadas por las organizaciones civiles, que Cortina (1997) señala a la sociedad civil como la mejor escuela de civilidad.

Las organizaciones civiles promotoras de desarrollo social que han realizado proyectos democratizadores de la vida cotidiana han sido testigos, junto con el resto de la sociedad, de cambios y turbulencias políticas, sociales y económicas que han marcado tanto las estrategias como las aspiraciones de estos promotores de sentidos colectivos. A pesar de la precariedad que hoy enfrenta este tipo de organizaciones, 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), aun en un

contexto donde el 48% de jóvenes responde en la Encuesta Nacional de Juventud 2005 que está completamente de acuerdo en la afirmación de que “debido a que el futuro es incierto, es mejor vivir el momento”.¹

Estos jóvenes crean organizaciones para el desarrollo de proyectos de intervención educativa comunitaria como una vía para reconstruir contextos habituales de confianza y de sentido, Lechner (1998).

¿Quiénes son estos jóvenes?, ¿Cuál ha sido el papel que han jugado sus trayectorias formativas formales y no formales en el involucramiento de estas formas de acción social? Este trabajo comparte los resultados de dos experiencias formativas que fueron significativas para el involucramiento en la acción social de un grupo de jóvenes fundadores de la organización civil “Acciones para el Desarrollo Comunitario, A. C.”. Los jóvenes realizan intervenciones educativas dirigidas a otros jóvenes en condiciones de exclusión, para impulsar, entre ellos, procesos autogestivos mediante la participación en asuntos de sus comunidades.

El siguiente apartado expone los principales referentes conceptuales y metodológicos que orientaron este trabajo, para después caracterizar algunos rasgos identitarios y destacar el peso de las dos experiencias formativas que marcaron la forma en que estos jóvenes se involucraran en la acción social.

II. Referencias conceptuales y abordaje metodológico

La perspectiva sobre la ciudadanía desde la cual trabajamos es la más cercana 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. Se asume aquí a la ciudadanía, más que como un status jurídico, como una práctica (Bárcena, 1997) y un proceso que se construye (Bartolomé, 2002) y requiere de procesos formativos que permitan desarrollar los espacios y las condiciones estructurales y culturales necesarias para la participación (Cabrera, 2002).

Dado que este trabajo refiere a los jóvenes que han trabajado con 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 derivadas de las tensiones y dinámicas de cada sociedad. Para efectos del encuadre conceptual, con el vocablo *juventud* se hace alusión a las muy diversas formas en que cada cultura se plantea los procesos de pasaje de la infancia a la adultez. “Entendemos por juventud, una categoría histórica, una construcción cultural que alude a la forma en que cada sociedad organiza la

¹El 24.73% respondió a esa misma afirmación que estaban parcialmente de acuerdo, dato de la Encuesta Nacional de Juventud 2005 (IMJ, 2006). Se tomaron datos de la encuesta de este año por ser la más cercana al período de diseño del proyecto de los informantes que se ocupa de trabajar con jóvenes.

transición de los sujetos, de la infancia a la edad adulta” (Anzaldúa 2006:107).

Las preguntas que dieron lugar a esta investigación remiten a la indagación alrededor de procesos identitarios. Lejos de aspirar a establecer coordenadas fijas bajo una idea de identidad restringida a los rasgos de posiciones o estados de pertenencia de los actores sociales en relación a un momento histórico, a un evento particular o bien a un tipo de institución, se asume aquí que las identidades son el resultado de interacciones sociales y de procesos de reconocimiento recíproco (Aceves, 2001).

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). La narración de la propia historia se constituye en una autocomprensión que permite determinar lo que somos por lo que hemos llegado a ser (Taylor, 1985). Es por ello que se trabajó, desde una perspectiva de corte biográfico narrativo, a partir de la recuperación de relatos 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. Antes fue preciso realizar una revisión bibliográfica y documental que diera sentido y horizonte a la construcción dialógica de los relatos de vida que después se han ido complementando con observación participante y grupos de discusión. De 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 informantes, quienes contaron así con la oportunidad de cuestionar, reflexionar, dialogar y deliberar en torno a nociones como país, política y ciudadanía.

Se tomaron también como referencia las tres formas identitarias que distingue Dubar (2002): La más antigua, que es la “biográfica para los otros”, es de tipo comunitario y deriva de la inscripción de los individuos en un linaje generacional que permanece dominante en tanto que perdura la supremacía del *Nosotros* sobre el *Yo*. A la segunda forma se le conoce como de “relación para los otros” que se define en y por las interacciones en el seno de un sistema instituido y jerarquizado. Implica un *yo socializado* para la asunción de papeles. La última forma es la de *relación para sí* que es la que resulta de una conciencia reflexiva en virtud de la cual el sujeto se compromete activamente en proyectos que implican la identificación con una asociación de pares.

La recuperación de los relatos de vida y los grupos de discusión se llevaron a cabo a lo largo de 2011 y parte de 2012 en el espacio de trabajo de los informantes en el sur del Distrito Federal. Los criterios para elegir esta organización civil fueron dos: En primer lugar, esta organización fue fundada por iniciativa de sus integrantes para promover, sin fines de lucro procesos desarrollo social, es decir, se distingue de otro tipo de organizaciones que hacen trabajo asistencial o son promovidas desde los partidos políticos. El segundo criterio alude a la metodología y el estilo de trabajo caracterizado por prácticas congruentes con los rasgos de la ciudadanía participativa.

III. La organización civil fundada por los informantes

La organización civil sin fines de lucro Acciones para el Desarrollo Comunitario (ADECO) fue fundada en 2005, y 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>). Previa a su conformación, desde el año 2000 el grupo fundador ha impulsado campañas de alfabetización y educación de adultos en comunidades rurales fundamentalmente en estados como Querétaro y Michoacán. Al respecto, en su página de Internet señalan: “Pensamos en los jóvenes como un grupo con enorme potencial de transformación a corto plazo, y si logramos consolidar una visión crítica y autogestiva, este potencial permanecerá al largo plazo.

Fue a partir de lo aprendido a lo largo de las muchas experiencias del trabajo de alfabetización en zonas rurales que esta organización se planteó en 2007 el desarrollo del proyecto denominado Tlalana²: Jóvenes y Autogestión, que se propone impulsar grupos capaces de realizar proyectos locales, participativos, viables y autosustentables que, con una visión propia y desde dentro, mejoren las condiciones de vida del entorno y promuevan actividades que generen espacios de encuentro, recreativos, de expresión, para, desde ahí, relacionarse con la comunidad e involucrarse en su desarrollo y declaran en la página de la organización: los grupos de jóvenes, definen los temas de sus proyectos de acuerdo a sus intereses y a su visión de la comunidad. (www.adeco.org.mx).

En sus diversos espacios de intervención los informantes se plantean el propósito de que las comunidades puedan seguir trabajando de manera autónoma después de finalizado el proyecto de intervención educativa. Para ello buscan promover 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.

¿Quiénes son estos jóvenes? Los fundadores del proyecto Tlalana entrevistados fueron cinco: dos hombres y tres mujeres. Si bien al momento de las entrevistas dos de los informantes hoy no serían considerados jóvenes, al momento de la fundación de la organización la edad de los informantes fluctuaba entre 27 y 15 años. Cabe precisar aquí que la edad no es una categoría “cerrada” que se agota en el referente biológico y asume valencias distintas en función de los lugares sociales que los jóvenes ocupan en

²Tlalana, en náhuatl, significa echar raíces.

la sociedad (Reguillo, 2000).

Al explorar las condiciones de producción de las prácticas y aspiraciones de estos jóvenes, hace falta una mínima referencia a elementos de la estructura social, así como del lugar que los sujetos ocupan en ella (Bourdieu, 1998, p. 151), pues si bien la pertenencia a una determinada clase no impone un destino, sí puede balizar la vía que ha de adoptar el rumbo de una vida. Todos los informantes son hijos de padres profesionistas, nacieron y crecieron en el Distrito Federal y estudiaron en escuelas privadas. En todos los relatos de vida hay evidencias de que sus infancias transcurrieron 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 muchos millones de jóvenes que, en este país, son excluidos del empleo, de la educación y del futuro. Estos jóvenes actores de la sociedad civil no son excluidos, ni viven al día; no enfrentan la precariedad de quienes habitan un puro presente; no necesitan, para anclar su identidad, de ser parte de comunidades emocionales intensas, ni echar mano de las manifestaciones contraculturales propias del neotribalismo, Mafesolli (1990). Si bien todos 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), ni tienen aspiraciones de formar parte de una cultura empresarial de “excelencia” para poder afirmarse como individuos “valiosos” Anzaldúa (2006, p. 17).

Desde hace tiempo Melucci (2002, p. 72) señaló que la acción social 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. Los fundadores de esta organización 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, que se pone de manifiesto en afirmaciones como:

“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 formularon, ni en sus relatos de vida ni en las entrevistas colectivas, ningún tipo de aspiraciones vinculadas al 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 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 recuperados se encontraron claras referencias a un tipo de familia no nuclear en el que transcurren sus infancias. La mayoría son hijos de padres divorciados y, pese a ello todos, sin excepción, contaron con 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 social 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. Durante su infancia y adolescencia, estos jóvenes fueron objeto de cuidado y escucha y con ello pudieron ser depositarios de un horizonte ético en virtud de algunos dispositivos de formación.

(...) en la primera escuela era muy infeliz. Además yo era la única alumna que tenía papas divorciados. Yo le dije a mi mamá: En esa escuela no respetan los derechos de los niños y me cambio a una escuela donde me apoyaron mucho (Entrevista informante 4).

Cuando le conté a mi mamá que en esa escuela me obligaban a rezar el rosario, me cambió de escuela (Entrevista informante 3).

Todos hicieron referencia al involucramiento de sus padres en algún tipo de acción social 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.

Yo acompañaba a mis papás a las marchas en contra del fraude del 88 (Entrevista informante 2).

Tengo recuerdos de las comunidades rurales a donde mis padres me llevaban trabajaban en proyectos de desarrollo social (Entrevista informante 2).

Mis abuelos llegaron exiliados de un golpe militar en Bolivia (Entrevista informante 4).

Mis abuelos eran cercanos a los principios de la teología de la liberación (Entrevista informante 5).

IV. Dos experiencias formativas significativas

Ser integrante de una familia no nuclear conformada por progenitores involucrados en la acción social no es garantía alguna de ciudadanía crítica, responsable y participativa. Hace falta explorar más en los procesos identificatorios para cerrar el lente en aquellas experiencias que pueden jugar un papel más decisivo en la construcción de la eticidad (Yuren, 2011) de estos actores sociales. Sin excepción, en todos los relatos los informantes hicieron referencia a dos experiencias que marcaron su identidad. Llama la atención el tono de epifanía con que la mayoría de ellos dieron testimonio de las dos experiencias formativas que se destacan como cruciales en su proceso identificatorio: Se trata de su paso por las llamadas escuelas alternativas o escuelas activas y su participación en las campañas de alfabetización en comunidades rurales.

El inicio de la vida escolar de los entrevistados transcurre, para casi todos, en

instituciones consideradas por ellos como tradicionales y/o conservadoras, pero cuando enfrentaron algún tipo de malestar frente a prácticas autoritarias, pudieron pronunciarse al respecto y contar con el apoyo para cambiar a escuelas con perspectivas más cercanas a las pedagogías críticas. Son muchas las referencias a los buenos recuerdos de su vida escolar en estos centros. Entre ellos cabe destacar el frecuente uso de términos como feliz, felicidad y libertad.

Era mucha presión académica, pero mucha libertad, mucha responsabilidad (Entrevista a informante 1).

Cuando llegué a la otra escuela, vi que había muchos tipos de familias. Una compañera mía hasta tenía dos mamás. Fue bonito y creo que ahí comenzó un motorcito que me abrió los ojos a mucha diversidad (Entrevista a informante 5).

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

Al llegar a la nueva escuela me volvió la vida y fui tremendamente feliz (Entrevista informante 5).

Entre las estrategias didácticas puestas en practicadas por los maestros de estos jóvenes hay algunas que destacan por el gusto con que son narradas, y son aquellas que evocan tradiciones de la llamada Escuela Nueva surgida a finales del siglo XIX. De manera particular hacen referencia a las técnicas de Célestine Freinet (1976), tal y como lo señaló este informante:

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).

Testimonios como los anteriores dan cuenta del papel jugado por instituciones educativas que se sustentan en los principios de la pedagogía crítica y sostienen un alto nivel de exigencia académica en un marco de inclusión, tolerancia, libertad y responsabilidad que parecen haber creado un clima propicio para el desarrollo de una autonomía que puede gestionar sin violencia la diferencia y promover una relación con el conocimiento más centrada en la indagación y la reflexión que en la acumulación de información. Son todas estas condiciones clave para la formación del pensamiento crítico y las capacidades deliberativas, dos de los muchos desafíos que hoy enfrenta la escuela para constituirse como formadora de integrantes de una ciudadanía activa.

Desde niños, aprendimos a cuestionar a nuestras figuras de autoridad, a dialogar en asambleas y a cambiar las estructuras cuando éstas no funcionan; aprendimos a escuchar, a recibir críticas y a trabajar en equipo. Cuando se crece, se conoce y se aprende a mirar el mundo de esa manera, y lo afirmo por experiencia propia, las estructuras verticales y la falta de diálogo con una autoridad que se percibe como abusiva es motivo de un profundo disgusto (Entrevista a informante 5).

La segunda experiencia compartida, muy relevante para el involucramiento en la acción social de estos jóvenes, fue su participación voluntaria, en plena adolescencia, en campañas de alfabetización de adultos en zonas rurales.³ Cada informante asistió durante la secundaria y la preparatoria a escuelas privadas diferentes, pero entre ellas tenían en común que sus alumnos podían, si así lo deseaban, incorporarse como alfabetizadores.

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).

Los fundadores de la organización civil que aquí nos ocupa, al inscribirse en este proceso formativo, vivieron su primera experiencia como alfabetizadores⁴ siendo aún adolescentes que, entusiasmados, desconocían todas las implicaciones que ello tendría para su vida futura.

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)

Ellos narran la experiencia desde lo que denominan la precampaña que dura seis meses. Ahí se capacitan en el método de la Palabra Generadora propuesto por de Freire y revisan textos de Celestín Freinet y Montessori. Durante esta etapa también organizan actividades para recaudar fondos y llevan a cabo los primeros acercamientos y diagnósticos a las comunidades en que se trabajará. A partir de ello elaboran material didáctico para las clases. Ya en la comunidad, se organizan para el mantenimiento, la limpieza, la preparación de alimentos y la seguridad del propio grupo alfabetizado. También, en el marco de la campaña, desarrollan proyectos comunitarios como bibliotecas o rincones de lectura que sirvan como vehículo para facilitar procesos de organización y empoderamiento. Para ello los alfabetizadores convocan a asambleas, juntas, faenas, u otro tipo de organización similar al tequio, a fin de elaborar un diagnóstico de necesidades en la comunidad y moderar el diálogo y discusión.

En un segundo momento, se espera que los miembros organizados de la comunidad se hagan cargo por completo de sus proyectos para que el grupo alfabetizador opere

³Estas campañas de alfabetización empezaron a ser impulsadas, en un principio, como parte de un proyecto formativo para alumnos de bachillerato en el Centro Activo Freire desde 1982 y con el tiempo otras escuelas de corte activo, principalmente de la Ciudad de México, decidieron apoyar e incorporar a sus proyectos educativos. En 1996 el Centro Activo Freire (CAF) invitó a participar a la Comunidad Educativa Montessori (CEMAC), y hasta este momento, las campañas de alfabetización de dichas escuelas eran concebidas como proyectos escolares, organizado por alumnos y ex alumnos de las escuelas antes mencionadas, pero que dependían mucho de los maestros, de la comunidad de padres de familia, y en gran parte del respaldo y cobijo de la dirección de las escuelas. A partir del 2000 un grupo de coordinadores, muchos de ellos adolescentes, se independizó de ese proyecto inicial e inició otro proceso que desembocó en el proyecto ¡Alfabetiza! Campaña de Educación de Adultos, del cual son fundadores los informantes.

⁴Los alfabetizadores usan el período de vacaciones para organizar su estancia para vivir en una comunidad. Al tiempo que se ocupan de alfabetizar y/o apoyar a los adultos en tareas de educativas de nivel de primaria o secundaria, se ocupan conocer y comprender el pensamiento, la forma de vida y los problemas de los habitantes a través de la convivencia con ellos.

únicamente en una función de asesoría y seguimiento. Hay también una Post Campaña que consiste en un ejercicio de autoevaluación del grupo alfabetizador y de los resultados obtenidos al concluir la campaña. Cada cierto tiempo hacen visitas de seguimiento a las comunidades.

Al narrar su vida, todos los entrevistados asignan a esta primera experiencia alfabetizadora un lugar especial que, al parecer, balizó sus procesos de pasaje entre la infancia y hacia la vida adulta. “Fue un aspecto detonante en mi vida”, señala el primer informante al narrar su historia. Esta experiencia se constituyó en un espacio inaugural de convivencia que puso a estos adolescentes en condición de: hacerse cargo de sí mismos; organizarse y trabajar juntos y para otros; ser parte de la construcción de normas de convivencia que garantizaran la continuidad de la intervención educativa en la comunidad. Todo ello produjo, además, efectos en sus formas de relación con el conocimiento y con un sentido de responsabilidad ampliada que los hace sensibles a las necesidades de los excluidos.

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).

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).

Este tipo de testimonios pueden tomarse como una señal de sensibilización democrática (Lara, 2007). A partir de ellos se pudo hacer un reconocimiento de cómo este aprendizaje situacional incluye y rebasa el ámbito escolar y a su vez establece conexiones entre un espacio y otro, ya que no son independientes. “Esta conexión representa una dimensión de lo político y lo educativo que no puede soslayarse ya que potencia las formas, los contenidos, las estrategias generadas en un espacio particular y el desplazamiento de significado hacia otros espacios” (Ruíz, 2005, p. 339).

Esto abrió el espacio para explorar en grupos de discusión el significado que ellos atribuyen a la noción de país y de política. Aquí se comparten algunas de las intervenciones más representativas de las posiciones de consenso que se construyeron a lo largo de la discusión entre ellos. En el debate suscitado al interior de la entrevista colectiva, 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 sobre una idea territorial de nación.

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

Más allá de coincidir con la falta de interés en la política del 60% de los encuestados en la Cuarta Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (2008), 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 llamada clase política nacional.

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

Pese a la variedad de formas de manifestar su aversión por la política oficial, los entrevistados, distinguen 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 la otra política, la que abre demandas, desde otros lugares para plantear a la estatal, vías alternas de incidencia.

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)

V. Conclusiones

Los informantes desarrollan proyectos de intervención educativa que promueven el fortalecimiento de la organización y la participación comunitaria como una plataforma que facilite el diálogo y a reflexión entre jóvenes de comunidades de bajos recursos. Es en virtud de sus formas de trabajo y objetivo de propiciar la generación y fortalecimiento de las capacidades autogestivas, que se puede situar este tipo de acción social como una práctica que incluye rasgos de una ciudadanía, crítica deliberativa y participativa.

Con base en sus intervenciones en los grupos focales, estos actores juveniles pueden ser caracterizados, de acuerdo con Reguillo (2000) como “alternativos” o “disidentes”, desde su no-incorporación a los esquemas de la cultura dominante. Desde la clasificación que hace Dubar (2002), los informantes sostienen una forma identitaria de *Relación para sí* 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 proyectos compartidos que tienen sentido subjetivo e implican la identificación con una asociación de pares.

Desde lo recuperado en los relatos de vida es posible establecer, de acuerdo con Nagel (2004), que contaron con el sustento básico para el desarrollo de una autonomía y con algunas las precondiciones culturales (Brezinka, 1999) para su involucramiento en la acción social. Entre ellas se destaca el hecho de que fueron objeto de atención y escucha durante sus infancia y que sus padres pusieron a su disposición la referencia de sus propias prácticas de acción social.

Entre las condiciones que propiciaron el desarrollo de sus capacidades como actores sociales está su paso por escuelas que al trabajar con enfoques de la pedagogía crítica se proponen crear un clima escolar de confianza, respeto y solidaridad. Desde edades tempranas empezaron a desarrollar en la escuela sus habilidades para el diálogo, la deliberación y la construcción de acuerdos a través de su participación en asambleas, comisiones de trabajo, la imprenta escolar, etc.; a cuestionar figuras de autoridad y cambiar estructuras verticales cuando consideraban que no funcionaban; a escuchar, a recibir críticas y a trabajar en equipo.

La experiencia como alfabetizadores durante su adolescencia fortaleció su autonomía y su capacidad para atender a sus necesidades colectivas cotidianas en un clima de convivencia colaborativa; en este espacio se iniciaron como sujetos gestores de proyectos orientados al desarrollo a cargo de jóvenes. Fue este su primer acercamiento al trabajo de intervención comunitaria como una experiencia formativa que marcaría un parteaguas en la vida de todos ellos. Ahí desarrollaron una conciencia social dada por el reconocimiento de la pobreza y del aprecio por la cultura de las comunidades y por la naturaleza de la acción solidaria. Este aprendizaje situacional redundó en nuevas comprensiones del mundo y de ellos y ellas mismos que posibilitó su constitución de sujetos activos frente a una realidad que conscientemente busca transformar (Ruíz, 2005, p. 10).

Referencias

Acevedo, A. y López, P. (2012). *Ciudadanos Inesperados: Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. México: El Colegio de México y Centro de Investigación de Estudios Avanzados.

Aceves, J. (Comp.) (1988). *Historia Oral*. México: Instituto Mora.

Anzaldúa, R. (2006). Jóvenes frente al abismo. *Revista Tramas*, 24, 105-134.

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

Bartolomé, M. (2004). Educación intercultural y ciudadanía. En J. Jordán, X. Besalú, M. Bartolomé, T. Aguado, C. Moreno y M. Sanz (Eds.), *La educación del profesorado en Educación Intercultural* (pp. 93-112). Madrid: MEC.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Bogotá: Santillana.

Brezinka, W. (1999). Educación moral en una sociedad pluralista: condiciones culturales de éxito y sus límites. *Revista Mexicana de Pedagogía*, 48, 11-16.

Cabrera, F., Campillo, J., Del Campo, J. y Luna, E. (2007). Del centro educativo a la comunidad: materiales para el desarrollo de una ciudadanía activa. En M. Bartolomé y F. Cabrera (Eds.), *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía*

para el profesorado de Secundaria (pp. 77-140). Madrid: Narcea.

Castro, M. y Rodríguez, A. (2012). Pensar la educación ciudadana en el México de hoy. *Perfiles Educativos*, 35, 129-141.

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 de Competencias Ciudadanas.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Debray, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra Ediciones.

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.

Fernández, A. (2010). *Formación ciudadana e identidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Freinet, C. (1976). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.

House, E. y Howe, K. (1999). *Values in education and social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Instituto Mexicano de la Juventud/Secretaría de Educación Pública (2006). *Encuesta Nacional de juventud 2005*. México: Autor.

Lara, M. (1992). *La democracia como proyecto de identidad ética*. Barcelona: Antropos.

Lechner, N. (Octubre 2002). El precario relato democrático, *Revista Nexos*, 24(298), 47-48.

Mafessolli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.

Mason, T. C. y Delandshere, G. (2010). Citizens not research subjects: Toward a more democratic civic education inquiry methodology. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, 3(1), 5-26.

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.

Ruiz, M. (2007). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios en caso*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Smith, M. (2010). *El docente y sus posibilidades de coadyuvar la formación ciudadana. Resultados preliminares de una investigación en la UNAM*. VI Encuentro Internacional de Investigaciones Red Educación, Cultura y Política en América Latina, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Mafessolli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.

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.

Putnam, R. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. Nueva York: Simon & Schuster.

Reguillo, R. (2004). La performatividad en las culturas juveniles. *Revista Estudios de Juventud*, 64, 49-56

Yuren, M. (2006). Ciudadanía, democracia y moralidad. La difícil construcción de la personalidad sociomoral en el mundo actual, en I. Castro (Coord.), *Educación y Ciudadanía. Miradas Múltiples*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.