

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

**RIED IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy

**Nuevas ciudadanía:  
Procesos identitarios de  
jóvenes involucrados en  
la acción social**

**Vol 4 , No. 2**

Enero, 2013

Documento disponible en:  
[www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org)

**ISSN: 1941-1799**



# Nuevas ciudadanías: Procesos identitarios de jóvenes involucrados en la acción social

Ana Corina Fernández Alatorre\*

## Resumen

---

Se comparten aquí los primeros resultados de una investigación en curso que explora las trayectorias de jóvenes que, por iniciativa propia se involucran como integrantes de una nueva generación de la acción colectiva (Melucci, 2002), para crear organizaciones a través de las cuales realizan intervenciones educativas comunitarias. Esto como un medio que les permita reconstruir el contexto cotidiano de confianza y significado (Lechner, 1998), a través de la participación colectiva y *empoderamiento* de la organización.

A partir de grupos de discusión y de la recopilación de relatos de vida de integrantes de una organización civil que realiza intervenciones educativas no formales en comunidades marginadas, buscamos enriquecer el análisis de los procesos de educación ciudadana en la educación formal. Los hallazgos que aquí se destacan subrayan aspectos significativos de los procesos identitarios de estos jóvenes, que incluyen experiencias formativas y mecanismos de transmisión intergeneracional.

---

## Introducción

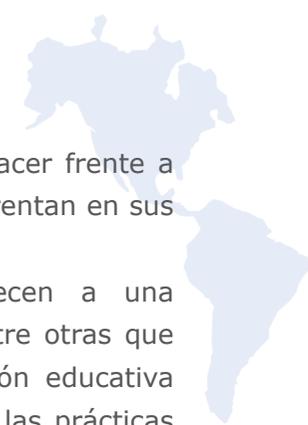
Durante las últimas décadas, los cuestionamientos, las expectativas y las demandas hacia el campo de la educación la han conformado en un espacio privilegiado para la restauración y/o renovación de imaginarios que giran en torno a la idea de transformación de la sociedad y ello se manifiesta en el creciente interés que despierta la relación entre educación y ciudadanía (Smith, 2010).

La educación deviene así en quehacer donde se depositan múltiples y diversas esperan-

zas para hacer frente a los desafíos que han desplegado las profundas transformaciones producto de las formas de subjetivación y de las visiones de la sociedad. Estos cambios encuentran eco en formas de participación ciudadana que evidencian la pérdida de densidad (Martuccelli, 2008) de los sindicatos y los partidos políticos como antiguos espacios centrales de construcción de identidades colectivas.

Desde la década de 1980, las formas tradicionales de participación contestataria en México conviven y/o integran nuevas formas de activismo ciudadano, cada vez

\*Psicóloga y doctora en pedagogía. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, México. corinaf@prodigy.net.mx.



más profesionalizadas, con aspiraciones más específicas y menos ideologizadas. La crisis que se generó a partir de 1981<sup>1</sup> conformó el escenario de emergencia de nuevas organizaciones civiles en el ámbito del desarrollo social que, sumadas a las que ya existían, se articularon en redes a fin de optimizar sus escasos recursos y al mismo tiempo conseguir una mayor incidencia en las políticas sociales de carácter público.

Diversos autores como Reygadas (1998), Charry y Calvillo (2000) y Fernández (2010), destacan como rasgos característicos de estos actores sociales su alto grado de crítica, de autonomía y de capacidad propositiva. Esto les permite estar en condiciones de organizarse y de actuar para impulsar cambios en todos los órdenes de la vida social. Por todo ello, estas organizaciones civiles pueden definirse, gobernarse y, en general, decidir sobre sí mismas y su acción.

Se trata de ciudadanas y 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. Esto ocurre de manera decidida en aquellas organizaciones que se ocupan de la defensa de los derechos humanos en general y, en particular, aquellas que hacen de las mujeres, los niños o los indígenas su objeto de atención en tanto que son sujetos *portadores de un orden moral político diferente*.

El trabajo que aquí se presenta muestra los primeros hallazgos de una investigación de corte biográfico-narrativo, que se pregunta por los procesos identitarios de jóvenes que se involucran y se comprometen en prácticas de acción social mediante la fundación de organizaciones que desarrollan proyectos de intervención educativa comunitaria dirigidos a jóvenes. El objetivo es que a través de dichos proyectos los jóvenes participen en procesos

autogestivos que les permitan hacer frente a los problemas colectivos que enfrentan en sus comunidades.

Los informantes pertenecen a una organización seleccionada de entre otras que realizan proyectos de intervención educativa con jóvenes. Cabe destacar que las prácticas más cercanas a ciudadanía participativa constituyeron el *corpus* de los criterios que sustentaron seleccionar esta organización de la cual hablaremos más adelante.

Así, el propósito de este artículo es compartir algunos hallazgos develados a través de relatos de vida y grupos de discusión, que recuperamos de jóvenes fundadores de una organización civil.

Destacamos algunos rasgos del contexto social y familiar de los informantes, para después señalar el papel que jugaron dos experiencias formativas que serían fundamentales para que estos jóvenes se involucraran en la acción social.

Por último, se subrayan algunas líneas de reflexión desde experiencias de la educación no formal y desde los procesos de constitución como sujetos sociales de quienes impulsan estas prácticas. Ello ante la necesidad de encarar la complejidad que implica la formación de ciudadanos críticos y participativos, más allá del plano curricular o el cognitivo.

## **1. Antecedentes, planteamiento del problema y preguntas de investigación**

La investigación en curso tiene como antecedente un estudio (Fernández, 2010) que se acercó a las trayectorias y a los significados que los sujetos asignan a su ingreso y a su compromiso con los objetivos que se proponen organizaciones de la sociedad civil, que en México construyen ciudadanía democrática y participativa desde hace más de dos décadas.



Entre los hallazgos más significativos de este estudio previo, realizado también a partir de relatos de vida, se destacó que la inserción de estos actores en procesos sociales acontece de una manera más compleja y cercana a la subjetividad que a la determinación estructural. En sus testimonios los informantes develaron que en sus procesos de subjetivación hubo claras rupturas con los mandatos y proyectos paternos, y que ello dio origen a procesos de búsqueda de sí y de autonomía, para encontrar su realización en el trabajo colectivo en grupos que operan como espacios de sostén afectivo que les permite dialogar, confiar y reconocerse como iguales en su diferencia. De este modo la participación social se vive, más que como proyecto ideológico, como forma de expresión y objetivación de un proyecto identitario.

A lo largo de los 20 años que han transcurrido desde el llamado auge de las organizaciones civiles promotoras de desarrollo social, las redes de organizaciones que han impulsado proyectos democratizadores de la vida cotidiana, 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, 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, 1998) 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, que dos décadas, se involucran en estas formas de acción social?; ¿qué comparten con sus predecesores?; ¿en qué son diferentes y de qué manera se sienten interpelados por lo público?

## **2. Algunas precisiones metodológicas y conceptuales**

El campo de indagación donde se inscribe este trabajo, hace referencia a nociones que demandan hacer explícito el posicionamiento conceptual en torno a las nociones de ciudadanía, identidad y juventud.

Se parte de la convicción de que no es posible establecer una idea de identidad fija que se restrinja a los rasgos de posiciones o estados de pertenencia. Se parte de una idea de identidad que es resultado de interacciones sociales y de reconocimiento recíproco que da lugar a procesos de construcción y reconstrucción continuos (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 accede a determinar lo que somos por lo que hemos llegado a ser, como una búsqueda que permita un modo de repensar la propia vida. Por ello esta indagación se realizó con base en revisión bibliográfica, documental, observación participante, relatos de vida y grupos focales a fin de incursionar en el desciframiento significativo de los componentes y dimensiones relevantes de la vida de estos nuevos y jóvenes actores sociales. De esta forma, y en concordancia con la perspectiva metodológica de 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.

Aquí asumimos 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*<sup>2</sup> 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 que sostienen desde los años ochenta los así llamados teóricos de la sociedad civil (Klymka y Wayne, 1994); una ciudadanía que 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).<sup>3</sup>

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

### 3. Los informantes: fundadores de una organización civil

Tanto los relatos de vida como las intervenciones en grupos de discusión fueron recuperados mediante entrevistas a integrantes de una organización de la sociedad civil que, desde

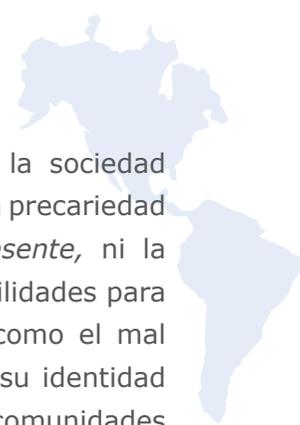
2005 y sin fines de lucro, se plantea como misión:

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.<sup>4</sup>

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.

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 [...]

Como parte de los aprendizajes y las experiencias del trabajo de alfabetización en zonas rurales, en 2007 esta organización creó un segundo proyecto denominado *Tlalana: Jóvenes y Autogestión*<sup>5</sup> para 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. Así es como los grupos de jóvenes, definen los temas de sus proyectos según sus intereses y su visión de la comunidad.



En sus diversos espacios de intervención, estos jóvenes se plantean como propósito que las comunidades sigan trabajando de manera autónoma después de finalizado el proyecto de intervención educativa. Para ello buscan promover el aprendizaje y el crecimiento personal, de asociados y los beneficiados, mediante formas de trabajo que aseguren: el respeto a los derechos humanos, al medio ambiente y la cultura de las comunidades, mediante 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, para después compartir los aprendizajes con otras organizaciones de la sociedad civil.

### 3.1 Ni excluidos, ni incorporados

Para acercarnos a las condiciones de producción de las aspiraciones de estos jóvenes, conviene contar con elementos de la estructura social, así como del lugar que los sujetos ocupan en ella (Bourdieu, 1998). Si bien la pertenencia a una determinada clase no impone un destino, si puede balizar la vía que ha de adoptar el rumbo de una vida.

En todos los relatos de vida de los informantes hay evidencia de que contaron con lo que Nagel (2004) llama el sustento básico para el desarrollo de una autonomía que les permitiera pensar y 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 muchos millones de jóvenes que, en México, son excluidos del empleo, de la educación y del futuro.

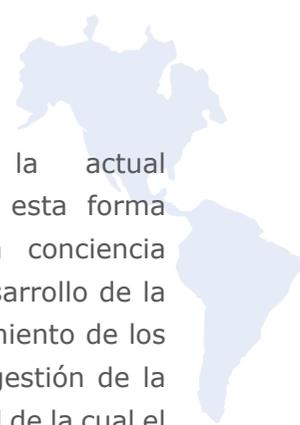
Estos jóvenes actores de la sociedad civil no viven al día; no enfrentan la precariedad de quienes habitan un *puro presente*, ni la inmediatez que carcome las posibilidades para reconocer tanto el propio dolor como el mal llamado dolor ajeno. Para anclar su identidad no necesitan formar parte de comunidades emocionales intensas, ni echar mano de las manifestaciones contraculturales propias del neotribalismo (Maffesoli, 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: 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: 17).

Si en alguna clasificación hubiera que inscribirlos a fin de intentar situarlos en un mapa cultural, podrían quedar inscritos en los llamados por Reguillo (2000: 24), *alternativos*. Aunque habría que reconocer, junto con la misma autora, que: “La cuestión de fondo se sitúa más allá de la disputa por la representación legítima de que lo que hoy significa e implica ser joven.” (Reguillo, 2004: 49)

Desde la perspectiva de Melucci (2002), la acción social la sostienen, en parte, 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.

No obstante, los informantes, fundadores de una organización civil en el México del siglo XXI no sólo no son prósperos sino que, a diferencia de sus predecesores de hace 20 años, no cuentan con ingresos



estables por la vía de empleos formales más o menos estables (Fernández, 2010). 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 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, como lo dejan ver las siguientes afirmaciones: “Algún día yo haré una contribución importante para cambiar este mundo.” O “Me gustaría que nosotros pudiéramos tener un proceso articulado en el que transformemos la realidad”. (Entrevista informante 5)

### 3.2 Lo familiar: El soporte inicial

Los relatos de vida de integrantes de organizaciones civiles que en México impulsaron procesos democratizadores de la vida social en la década de 1980 (Fernández, 2010) hacen referencia a contextos familiares nucleares más o menos estables, con claras diferencias entre los roles asumidos por sus padres y sus madres. Estas últimas, en todos los casos, se ocupaban de las tareas del hogar y carecían de estudios superiores; fueron objeto de una explícita educación religiosa y asistieron a escuelas confesionales. En algún momento de sus vidas, enfrentaron momentos de ruptura y de búsqueda de sí que implicaron el paso por períodos *liminares*,<sup>6</sup> una vez que se negaron a ser lo que se esperaba de ellas como mujeres. Se opusieron así al autoritarismo, a la falta de equidad en las relaciones de género y a los abusos, al saber académico divorciado de una dimensión ética para, finalmente, desembocar en procesos de constitución de una forma identitaria de relación para sí (Dubar, 2002).

Los informantes de la actual investigación sostienen también 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: 67)

La gran diferencia con sus predecesores es que en los relatos de vida de esta nueva generación de actores sociales no hay referencias a períodos críticos de desafiación de un orden heredado para después adscribirse a otro, porque, al parecer, no fue necesario.

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 en 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 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.

Así, en tanto que sujetos de cuidado y escucha a lo largo de su infancia, estos jóvenes pudieron ser depositarios de un horizonte ético gracias a diversos aspectos de su formación.

#### 4. Dos experiencias formativas cruciales

Las nuevas pautas de acción colectiva se configuran como efecto de la coexistencia de elementos históricos y culturales que dan cuenta de huellas y legados que persisten en los fenómenos contemporáneos (Melucci, 2002).

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. Estas referencias guardan en algunos testimonios el tono de epifanías. Se trata de 1) su paso por las llamadas escuelas alternativas y 2) su participación en las campañas de alfabetización en comunidades rurales.

##### 4.1 La nueva escuela me volvió la vida

La mayoría de los entrevistados iniciaron su vida escolar en instituciones consideradas por ellos como tradicionales y/o conservadoras.<sup>7</sup> Cuando enfrentaron situaciones que a su juicio eran inaceptables, tuvieron la oportunidad de

plantear su malestar frente a estilos docentes autoritarios; 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. En particular comenta uno de ellos:

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

O bien en el caso de una entrevistada que afirma:

[...] 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' [...] 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)

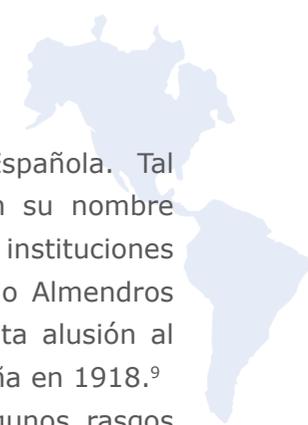
O:

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

O, finalmente:

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

Testimonios como los anteriores permiten dar cuenta del papel que jugaron las 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, 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.

Entre las estrategias didácticas que practicaron 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). Como en el siguiente caso:

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 testimonios remitieron, aún sin que los informantes lo supieran,<sup>8</sup> a momentos del trayecto recorrido por un *corpus de resguardo* que operó para estos jóvenes como canal de transmisión que les permitió acceder a focos de sentido que de algún modo *sostienen el hilo de su identidad* (Debray, 1997: 21-23).

No fue difícil seguir el rastro del trabajo realizado por maestros refugiados españoles 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 2ª 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.<sup>9</sup>

Tan sólo para ilustrar algunos rasgos característicos de su enfoque pedagógico, se destaca que entre las prácticas educativas del Instituto Escuela España está la de prescindir de los libros de texto, las presiones y las amenazas “[...] en un clima de respeto y solidaridad, que no les impide desenvolverse con soltura [...]” (Ontañón, 2007).

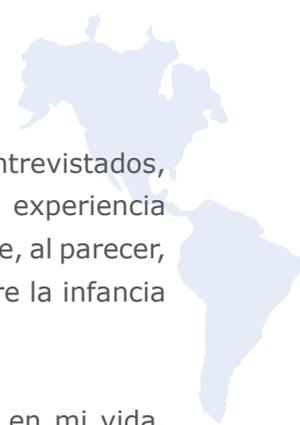
Hoy, en México, existen diversas instituciones que recogen ese tipo de tradiciones expresadas a través de enunciados como el siguiente:

Somos miembros de una sociedad civil integrada por un grupo de profesores de diversas disciplinas que ha dado estructura a un ideal en el cual la libertad, el respeto, el razonamiento y la cooperación forman parte de los aprendizajes cotidianos.<sup>10</sup>

A estos cuerpos docentes, depositarios de creencias, valores y destrezas pedagógicas se sumaron, hacia la década de 1980, los *memorantes de otro linaje colectivo de recreación* (Debray, 1997: 26) que se nutre de las exigencias éticas y las experiencias educativas desplegadas en varios países de América Latina como efecto de la acción social de la teología de la liberación<sup>11</sup> y las prácticas de la llamada educación popular.

#### 4.2 Adolescentes 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). Este testimonio da cuenta de los aportes pedagógicos inspirados en Paulo Freire, que a su vez constituyeron la base de varias campañas de alfabetización emprendidas durante la década de 1980 en países centroamericanos, donde demostraron la eficacia de sus prácticas reflexivas para promover en comunidades marginadas formas de acción colectiva sostenidas en la autonomía del análisis para la comprensión de la realidad y su transformación.

En México, a principios de esa misma década, el ahora extinto Centro Activo Freire (CAF) convocó a sus estudiantes para que, de manera voluntaria, se involucraran en las primeras campañas de alfabetización en zonas rurales.<sup>12</sup> Además del propósito de alfabetizar adultos, desde un inicio esta campaña se planteó la tarea de constituirse en parte sustancial de un proyecto formativo que logró involucrar a varias escuelas alternativas en las siguientes décadas.

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

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)

O:

Era como la oportunidad de pasar varias semanas fuera de tu casa y lejos de tus papas. (Entrevista a informante 2)

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 la vida adulta:

Fue un aspecto detonante en mi vida.  
(Entrevista a informante 1)

Esta experiencia en un espacio inaugural de convivencia 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:

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).

Hoy estos jóvenes tienen ya en su haber colectivo, los saberes acumulados de la operación de once campañas de alfabetización de adultos<sup>13</sup> en las que se han propuesto acercar a otros adolescentes a la realidad de las comunidades rurales de nuestro país, para que desarrollen la capacidad de entenderla y transformarla, al promover una organización comunitaria que brinde herramientas y vínculos generadores de procesos de autogestión que respondan a las necesidades locales.

Desde este horizonte de aspiraciones, asumen que:

[...] el proceso de enseñanza-aprendizaje debe comprenderse en la



realidad de forma crítica y libre, de tal suerte que sea aprehensible, no tan sólo aprendible, mediante la interacción, la experimentación, el ensayo, el error y la experiencia colectiva.<sup>14</sup>

Para llevar a cabo su intervención educativa, los adolescentes alfabetizadores pasan por un previo proceso de capacitación y elaboración de los materiales didácticos que usarán en la campaña.<sup>15</sup> Es preciso subrayar que, de haber marcado a todos los alfabetizadores por igual, esta experiencia habría generado ejércitos enteros de jóvenes profundamente involucrados en la acción social, pero no es así. No todos los adolescentes alfabetizadores devinieron en actores sociales. Lo que las entrevistas nos indican es que los entrevistados contaron, además, con algunas precondiciones culturales (Brezinka, 1999: 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)

Los testimonios de estos jóvenes sugieren una línea de lectura —sujeta a mayor exploración— que hace pensar en la experiencia alfabetizadora como un momento donde se activa 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 y/o movimientos sociales promotores de desarrollo social y defensores de los derechos humanos.

## 5. El sentido de pertenencia y lo público

Las entrevistas colectivas, permitieron desplegar varias constelaciones de significados sobre la forma como estos jóvenes se sienten interpelados por lo público. En este aspecto lo más interesante fue el estilo de gestión de sus diferencias, así como la evidencia de hábitos deliberativos con capacidad de escucha, de diálogo y de formulación clara de sus posicionamientos éticos y políticos.

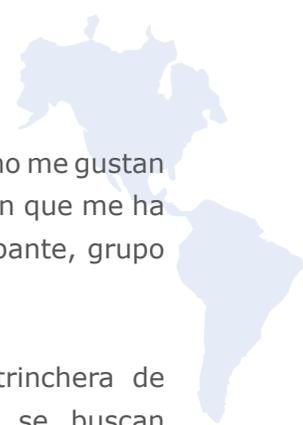
Frente a nociones que se usaron como detonantes en el grupo de discusión, como *país y política*, entre otras, cada miembro del grupo formuló primero su postura personal, argumentó sus disidencias y en poco tiempo, después de cierta argumentación, identificaron los polos del debate y ensayaron la construcción de posiciones de consenso.

### 5.1 El país y la ciudadanía

Frente a este significante, ofrecido a los entrevistados para indagar su significado, en el debate 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, para terminar reconociendo una pertenencia más regional, y finalmente, mas planetaria. Como lo indican los siguientes testimonios:

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)

Me siento más latinoamericano. (Participante, grupo de discusión 1)

Para mí la justicia es un motor que me mueve mucho, pues tienes que volverte un poco ciudadano del mundo aunque suene como a *cliché*, pero si ese es el tipo de cosas que te mueven a trabajar, ya no sólo por México sino por la gente que está igual en todas partes. (Participante, grupo de discusión 1)

### 5.2 La otra política, la no estatal.

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 (SEGOB, 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 la 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 oficialista, en particular la de los partidos políticos y se asumen como parte *la otra política*, la que abre demandas, desde otros lugares, para plantear a la oficialista vías alternas de incidencia, como lo dejan ver los siguientes testimonios:

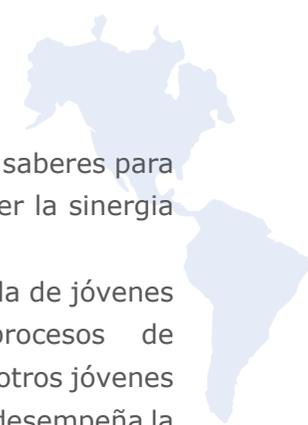
Si hacemos esto es porque no me gustan los espacios de participación que me ha ofrecido el Estado. (Participante, grupo de discusión 2)

Yo pienso que desde la trinchera de la sociedad civil es que se buscan otros medios para expresar que no estamos del todo de acuerdo y justo nosotros tomamos esta opción, yo personalmente, porque es como la más viable de generar un cambio en el sistema político. Creo que nuestras acciones sí son políticas. La campaña de alfabetización es política, *Tlalana* es política. Justo porque haces política desde la ciudadanía y eso es por lo que apostamos. (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)

## 6. Conclusiones

Con una perspectiva metodológica más congruente con los rasgos de una ciudadanía participativa que da lugar a prácticas reflexivas, al diálogo y a la deliberación, recurrimos a los grupos de discusión que potenciaron la exploración de significados, lo cual nos permitió establecer cómo, a través de formas específicas de gestionar la diferencia, los informantes van construyendo una *comunalidad* (Arendt, 1993) que da sustento a procesos de constitución de



sujetos sociales y pone el acento en la necesidad de concentrar los esfuerzos educativos en fortalecer el reconocimiento de lo común para poder restablecer la dimensión de lo público como parte sustancial de la vida de los sujetos en formación.

Las dos experiencias formativas que aquí se destacan abrieron para estos jóvenes la oportunidad de ser parte de la construcción colectiva de un orden de convivencia. Primero, las escuelas a las que asistieron contaron con un lugar que incluyó su diferencia y pudieron aprender a expresar la propia opinión y a respetar la de los otros; desarrollaron capacidades para el debate y la construcción de acuerdos gracias a su participación en las asambleas y al hecho de que la expresión regulada de la opinión de los estudiantes es parte central de las prácticas educativas de este tipo de instituciones.

Segunda, la participación voluntaria de estos jóvenes en las campañas de alfabetización abrió la reflexión alrededor del papel que puede desempeñar el brindar a los estudiantes la oportunidad de tomar sus propias decisiones y hacerse cargo de sus consecuencias. Aun cuando puede ser crucial para la formación del ciudadano formar parte de un proyecto común para el beneficio de una comunidad, parece ser aún más crucial cuando se toma parte de dichos proyectos de manera voluntaria y sin la supervisión directa, ni presencial de los maestros ni de los padres, ya que ello se constituye en fuente de desarrollo intelectual y emocional; de autonomía y compromiso social.

Esta consideración remite a la necesidad de trabajar alrededor del peso y las posibilidades que puede brindar el aprendizaje entre pares.

También cabe destacar que hay que reconocer que no todo depende de la escuela y que hace falta darle un lugar a otros ámbitos

de formación y de transmisión de saberes para analizar la posibilidad de fortalecer la sinergia con el trabajo escolar.

Gracias a los relatos de vida de jóvenes involucrados en promover procesos de participación y de autogestión en otros jóvenes fue posible subrayar el papel que desempeña la dimensión cultural y biográfica para acercarse a las formas en que estos nuevos actores sociales operan como *eslabones vivientes* de cadenas de sentido (Debray, 1997: 28).

Desde una perspectiva intergeneracional<sup>16</sup> (Alvarado y Vommaro, 2010: 17), el acceso a comunidades de sentido no implica repetición ni continuidad pues, como bien señala Potel (2010: 259), lo que se disemina siempre será distinto a lo heredado: “[...] la repetición al no poder nunca repetirse, está condenada a producir lo nuevo, es decir, el acontecimiento, el otro.”

Es así que, aunque esta nueva generación de actores sociales *da acuse de recibo*, al compartir con sus predecesores una parte de sus aspiraciones, sus estilos de trabajo y de intervención son testimonio de los signos de su tiempo, y en su búsqueda inauguran nuevas formas de entenderse y de actuar, sabedores de que no procede:

[...] defender con uñas y dientes una de nuestras pertenencias, sino multiplicarlas, por el contrario, para enriquecer la flexibilidad. Hagamos restallar al viento o danzar como una llama la oriflama del mapa-documento de identidad (Serres, 1995: 199-120).

Será gracias a ello que estos actores sociales y los que aún no están podrán, mañana, pese a todo, reagruparse bajo otros nombres y nuevas causas.



## Notas

---

1. Se trata de una crisis económica como efecto de: la reducción de los ingresos petroleros, el aumento de las tasas de interés y un incremento colosal de préstamos que el Banco Mundial y los bancos privados venían haciendo a México desde 1973. En este período la deuda sólo con el Banco Mundial pasó de 118 millones a 460 millones de dólares en 1981, mientras que la deuda contraída con los bancos privados fue 10 veces mayor.
2. Un bien común es aquel “[...] que nadie puede obtener para sí, sino en la medida en que lo obtengan también los otros, tal vez todos los otros” [...] las normas relacionadas con la consecución de este bien no pueden ser interiorizadas sin que antes exista una identificación con el grupo a cuyo bienestar sirven” (Pettit, 1999; 335).
3. Cortina (1997) se refiere al período de emergencia de las organizaciones de la sociedad civil que a partir de las últimas décadas del siglo pasado enarbolaron banderas de los nuevos movimientos sociales.
4. <http://www.adeco.org.mx/>, última consulta 3 de febrero, 2011.
5. En náhuatl *tlalana* significa echar raíces.
6. Así es como Turner (1988) denomina a los ritos de paso de los sujetos transicionales que atraviesan por períodos de desafiliación de un orden heredado para después afiliarse a otro.
7. Los informantes asignan esta categoría tanto a las escuelas públicas como a las privadas, confesionales y laicas.
8. Fue suficiente con la mención del nombre de algunos de sus maestros o de los directores de sus escuelas para rastrear la cadena generacional pedagógica.
9. El Instituto-Escuela fue un proyecto educativo impulsado desde 1918 y hasta la caída del gobierno republicano en 1939, a través del cual se pretendió reformar la primera y segunda enseñanza, incorporando procedimientos pedagógicos innovadores que destacaban la participación activa del alumno.
10. <http://institutoescuela.edu.mx/prepa.htm>, última consulta: 2 de abril de 2011.
11. Es el nombre con el que se conoce a una interpretación de la fe cristiana a través del sufrimiento, la lucha y la esperanza de los pobres que da lugar tanto a la crítica de las sociedades en las que se justifica la desigualdad, como a las prácticas de la iglesia que soslayan los efectos de la exclusión.
12. Los alfabetizadores usan el período de vacaciones para organizar su estancia y vivir en una comunidad. Al mismo tiempo que se ocupan de alfabetizar y/o apoyar a los adultos en tareas de educativas de nivel de primaria o secundaria, se ocupan de conocer y comprender el pensamiento, la forma de vida y los problemas de los habitantes a través de la convivencia con ellos.



13. Sin contar con el dato preciso, los documentos de la organización hablan de aproximadamente 3 mil jóvenes alfabetizadores y entre 20 y 25 mil personas del campo mexicano con las que han convivido desde que se iniciaron estas campañas en 1985. Desde entonces han trabajado en 97 comunidades de once entidades federativas de la República.
14. <http://www.adeco.org.mx/alfabetiza/index.php>, última consulta 2 de marzo de 2011.
15. En una última fase dejan testimonios estadísticos, gráficos y bibliográficos que resultan de la sistematización del conocimiento adquirido en las campañas de alfabetización. A partir de ello la organización intenta que la consolidación del trabajo derive en la expansión de más grupos dedicados al trabajo social y comunitario.
16. Carles Feixa (2010) distingue tres perspectivas en los estudios contemporáneos sobre jóvenes: la adolocéntrica, la culturocéntrica y la intergeneracional. En esta última destaca que las reglas del juego no se presuponen sino que se practican en el ámbito de la interacción entre las generaciones,

## Referencias bibliográficas

- Aceves, J. (Comp.) (1988). *Historia oral*. México: Instituto Mora
- Alvarado, S. y Vommaro, P. (comps.) (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000*. Argentina: CIACSO Homo Sapiens
- Anzaldúa, Raúl (2006) Jóvenes frente al abismo. *Tramas* (México), (24)105-134.
- Arendt, H. (1993). *La condición Humana*, Argentina: Paidós.
- Brezinka, Wolfgang (1999). "Educación moral en una sociedad pluralista: condiciones culturales de éxito y sus límites", *Revista Mexicana de Pedagogía* (México) vol. X, núm. 48, pp. 11-16.
- Bruner (1994).
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía*, Madrid: Alianza Editorial.
- Charry y Calvillo (2000).
- Debray, R. (1997). *Transmitir*, Argentina: Manantial.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona: Bellaterra Ediciones.
- Feixa, Carles (2010). El Imperio de los Jóvenes, en: Alvarado y Vommaro (comps.), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000*, Argentina: CIACSO Homo Sapiens, pp. 13-20.



- Fernández, Ana (2010). *Formación, Ciudadanía e Identidad. Voces de la Sociedad Civil*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Freinet, Célestine (1976).
- Hassoun, J. (1996). *Contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires: De la Flor Ediciones.
- House, Ernest & Howe, Kenneth R. (1999). *Values in education and social research*, Thousand Oaks, California: Sage.
- Latapí, Pablo (1998). *Un siglo de educación en México*, Tomo I, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lechner, Norberto (1998). "Nuestros Miedos", *Perfiles Latinoamericanos* (México), pp. 183-185.
- Lechner, Norbert (2002). "El precario relato democrático", *Nexos* (México), vol. XXIV, núm. 298, pp. 47-48.
- Le Goff, J. (2002). *Mai 68 l'heritage impossible*, París: La Découverte.
- Maaluf, A. (2000). *In The name of identity*, USA, Penguin Books.
- Mafessolli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*, Barcelona: Icaria.
- Martuccelli (2008).
- Medina, G. (comp.) (2000). *México, Aproximaciones a la diversidad Juvenil*, México: El Colegio de México.
- 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.
- Ontañón, E. (2007). El Instituto-Escuela. Un proyecto educativo vigente, puede consultarse en línea en: [www.elpais.com](http://www.elpais.com), última consulta 2 de abril, 2011.
- Pettit, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*, Barcelona: Paidós.
- Potel, H. (2010). Cuestiones de herencia: Fantasma, duelo y melancolía en Jaques Derrida, en: Casas, Constante y Flores (coords.), México: UNAM.
- Reguillo, R. (2004). "La Performatividad en las culturas juveniles", *Revista Estudios de Juventud*, núm. 64, pp. 49-56.
- Reygadas, R. (1998). *Abriendo Veredas. Iniciativas Públicas y Sociales de las Redes de las Organizaciones Civiles*, México: Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia.
- SEGOB (2008). Cuarta Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas, México, puede consultarse en línea en: (<http://www.encup.gob.mx/?page=cuarta-encup>, última consulta 2 de abril de 2010.



Serres, M. (1995). *Atlas*, Madrid: Cátedra

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: UNAM-IISUE.

Terrence, C., Mason & Delandshere y Ginette (2010). "Citizens Not Research Subjects: Toward a More Democratic Civic Education Inquiry Methodology", *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, vol. 3, número 1, pp. 7-26.

Turner, V. (1988). *El proceso ritual*, Madrid: Taurus.