

Brincando la barda

Participación juvenil, entre la escuela y la comunidad

*María Morfin Stoopan**

*María Elena Durán Rico***

Julián Hernández•

Andrea Marrone ••

Resumen

¿Cómo participan los jóvenes en las comunidades rurales?, ¿es diferente su participación en el ámbito escolar que en el comunitario?, ¿cómo propiciar procesos de participación en el sistema educativo que recuperen los saberes y prácticas comunitarias? Estas fueron algunas de las preguntas que orientaron el trabajo a lo largo de la experiencia de participación juvenil que se realizó en la comunidad rural de Santo Domingo Ocotitlán, en Tepoztlán, Morelos. El proceso de participación inició en la telesecundaria del lugar para luego extenderse al ámbito comunitario, lo que dio pautas para establecer algunas líneas generales para la construcción de un modelo en el que los jóvenes utilicen el espacio escolar como una plataforma para la convocatoria y organización de proyectos propios que tengan un alcance comunitario.

Abstract

Jumping over the fence. Young people's participation between school and community settings. How do young people participate in rural communities? How does

* Licenciada en Comunicación Social por la UAM-Xochimilco. Directora de La Jugarreta, Espacios de Participación, AC, Tepoztlán, Morelos.

** Bióloga de profesion y promotora cultural desde hace 20 años. Codirectora de La Jugarreta, Espacios de Participación, AC, Tepoztlán, Morelos.

• Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Formación en “Derechos y posibilidades de la infancia”, UAM, México. Investigador en temas de infancia y juventud.

•• Licenciada en Trabajo Social, Universidad Nacional Cordoba. Servicio en Promoción Humana (Serviproh) Colectivo de Organizaciones de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

their participation vary at school and in the community? How can we encourage participative processes that recover community knowledge and practices within the school system? These were some of the questions that guided our work during a participative experience with young people in Santo Domingo Ocotitlán, a small village in Tepoztlán, Morelos, in México. The process began at the local telesecundaria, the distance junior highschool program, and then extended to other spaces in the community. Observing how the experience grew gave us the opportunity of making general guidelines to create a model in which young people use the school setting as a platform to organize and launch projects of their own which can then grow and reach the rest of the community.

Introducción

En este artículo se presenta una experiencia de promoción de la participación juvenil desarrollada en una comunidad rural del estado de Morelos. A lo largo del texto se relata el proceso que ha venido ocurriendo en esta comunidad a partir del trabajo llevado a cabo con jóvenes entre los 13 y los 18 años de edad, y se plantean algunas reflexiones y lineamientos con la intención de trazar las bases para la construcción de un modelo de desarrollo comunitario cuyo eje sea la participación social de los adolescentes. Se parte del encuentro con tres grupos de jóvenes en el espacio de la telesecundaria local, hasta llegar a la formación de un grupo que desarrolla proyectos en beneficio propio y de la comunidad fuera del ámbito escolar. El planteamiento inicial en la escuela fue realizar actividades que les permitieran el ejercicio de sus capacidades relacionadas con la participación ciudadana, lo que posteriormente motivó a los jóvenes a buscar un punto de reunión para seguir compartiendo sus intereses. En el desarrollo del trabajo se puntualizan los obstáculos y aprendizajes logrados, así como las fases por las que caminó el proceso y que dan la pauta para afinar la metodología y llegar a construir un modelo educativo y de promoción de la participación juvenil.

Los principios

La experiencia en cuestión responde a una serie de conceptos y principios con los que hemos venido trabajando desde hace más de seis años y que nos han guiado en el camino de incluir las voces de niños, niñas y jóvenes al diálogo local y nacional. Abordaremos los más importantes para establecer las bases de la reflexión.

Estamos de acuerdo con Bernardo Toro Arango (1998) cuando afirma que los ciudadanos son personas que tienen la capacidad de cooperar unos con otros para construir el orden social en el que quieren vivir. En este sentido, la democracia es una continua autofundación, esto es que la definen las personas por medio de leyes y normas que acuerdan y que deberán ser respetadas por los mismos individuos que las crearon.

La democracia, además de un sistema político en el que los ciudadanos eligen a sus representantes, participan en los asuntos públicos y exigen la rendición de cuentas de los gobernantes, es también una forma de vida, en la que de manera cotidiana se viven y ejercen determinados principios, posiciones éticas, valores y derechos. Es por esto que decimos que la democracia es una cosmovisión, una manera de ver el mundo y transformarlo.

Es esta posibilidad de actuar sobre la realidad y de incidir en la propia sociedad lo que nos lleva pensar en la necesidad de abrir mayores opciones de participación para quienes aún no son considerados como ciudadanos: niños, niñas y adolescentes. Es, por un lado, la necesidad de que desarrollen las capacidades adecuadas para ejercer la ciudadanía y, por el otro, el derecho que como personas tienen a ser parte del proceso de construcción social en el que estamos todos involucrados. No sobra decir que el derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes ha sido reconocido mundialmente por medio de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989.

Para que los individuos tengan la capacidad real de incidir y transformar la sociedad es necesario que actúen de manera colectiva, sopesando similitudes y diferencias en la búsqueda de objetivos comunes. De ahí la importancia de aprender a agruparnos, identificar problemas

que nos interesen o afecten, aprovechar las múltiples capacidades individuales y explorar las posibilidades para ejercer una influencia que mueva a la comunidad hacia el bien para todos. Es decir, buscamos desarrollar nuestra capacidad de participación para concretar acciones que modifiquen positivamente las condiciones de vida de la comunidad (Morfín, 2004:4).

Participar quiere decir tomar parte, compartir con otras personas. En la democracia, participar es tomar parte de las opiniones, deliberaciones, decisiones, tareas, actividades y demás acciones que afecten la vida pública y el interés común. En el caso de los niños, niñas y adolescentes, el ámbito de lo público se da particularmente en tres espacios de socialización: la familia, la escuela y la comunidad. Si bien es cierto que cuando se habla de la familia se hace referencia primordialmente al ámbito de lo privado, ésta es un puente de vinculación con lo público.

A partir de estas ideas fundamentales, la propuesta de trabajo que hemos venido desarrollando está basada en las siguientes premisas o principios básicos:

1. Consideramos a los niños, niñas y adolescentes como sujetos sociales capaces de participar en la transformación del ambiente que les rodea.
2. Vivir en una sociedad democrática implica poner en práctica una serie de capacidades que se desarrollan con la experiencia concreta.
3. El desarrollo de dichas capacidades es un proceso constante y cotidiano que puede apoyarse con actividades expresamente diseñadas para ello.
4. En la educación para la democracia, el educador¹ tiene la función prioritaria de acompañar el proceso con la intención de guiar a los niños en el desarrollo de las capacidades necesarias y en la reflexión de su propio aprendizaje.

¹ Consideramos educadora a toda persona adulta que, de manera intencionada, guíe a niños, niñas y adolescentes en la adquisición de conocimientos y habilidades en ámbitos de educación formal, no formal o informal.

El proyecto

Bajo las premisas anteriores, La Jugarreta Espacios de Participación, A.C. trabaja desde el año 2000 con programas de promoción de la participación de niños, niñas y jóvenes en el municipio de Tepoztlán, Morelos.

Uno de los objetivos principales de la organización es la construcción de un modelo de participación juvenil que sea adecuado a las condiciones semiurbanas y rurales del municipio, por lo que se buscaron alianzas con las escuelas de Tepoztlán con miras a explorar nuevas formas de trabajo. Fue el director de la Telesecundaria “Narciso Mendoza” de Santo Domingo Ocotitlán quien se entusiasmó con el proyecto y nos abrió las puertas de la institución para iniciar un proceso de promoción de la participación con los jóvenes de la escuela.

El contexto

Santo Domingo Ocotitlán es una pequeña comunidad de 1 300 habitantes, enclavada en los cerros del Tepozteco, aproximadamente a cinco kilómetros de la cabecera municipal. Es una zona agrícola y de bosque de pino y encino dentro del área natural protegida del Tepozteco, que sufre de tala indiscriminada por parte de los mismos habitantes. La actividad principal es la agricultura, pero los jóvenes y adultos emigran constantemente en busca de empleo.

La comunidad cuenta con electricidad, pero el servicio no llega a todos los hogares. No hay drenaje ni agua potable. Hay un preescolar, una primaria y una telesecundaria. Existe una cancha de básquetbol y voleibol, un campo de fútbol, una pequeña biblioteca pública situada en los portales de la Ayudantía Municipal, un centro de salud, un grupo de alcohólicos anónimos y una iglesia. Las actividades culturales prácticamente se limitan a las fiestas tradicionales y cívicas y a los eventos escolares.

Objetivo y etapas

Se planteó como objetivo del proyecto desarrollar capacidades para la participación democrática en los jóvenes estudiantes de 13 a 18 años de dicha comunidad. El trabajo comenzó en octubre de 2005. Se planearon sesiones semanales de una hora con cada uno de los tres grupos (primero, segundo y tercero de secundaria), aún cuando los horarios y duración de los encuentros se modificaron según las necesidades de los proyectos y la disponibilidad de tiempo que definían los maestros y el director.

Podemos decir que el proyecto se desarrolló en tres etapas, sin que estos distintos períodos hubieran sido previamente definidos. Las comentaremos brevemente, sin entrar en los detalles del programa que se llevó a cabo, ya que lo que nos interesa resaltar es cómo se desarrolló el proceso en su conjunto.

Es importante mencionar que, si bien en las sesiones se realizaban actividades diseñadas por los promotores, la metodología de trabajo se basó en que los intereses y preocupaciones que planteaban los jóvenes iban mostrando el camino a seguir y las actividades a integrar en el proceso, de manera que los participantes fueran planteando proyectos propios y tomando decisiones sobre el programa de trabajo colectivo.

También debemos decir que en La Jugarreta consideramos un proyecto infantil o juvenil a cualquier acción que los grupos de niños, niñas o adolescentes lleven a cabo de manera colectiva y por iniciativa propia. Así, los proyectos pueden ser tan variados como intereses tengan los participantes, desde organizar una excursión de un día, hasta coordinar un cineclub comunitario a lo largo de tres años, pasando por conseguir paredes para hacer graffiti, sembrar girasoles, tener un taller de sexualidad, arreglar la cancha comunitaria, ponerle nombres a las calles del pueblo o hacer un video.

ETAPA 1

Reconocimiento mutuo y definición de problemas

Octubre 2005-enero 2006. En las primeras sesiones se realizaron actividades en las que se buscó que los jóvenes expresaran y caracterizaran su comunidad y el entorno en el que viven, así como los problemas que les preocupan relacionados con la escuela, la familia y la comunidad. Esta etapa constituyó el primer acercamiento de la organización al grupo de estudiantes y a la comunidad en general, siendo el director y la institución escolar el enlace con los padres de familia y otras figuras comunitarias. Un aspecto importante del trabajo en esta etapa fue el de establecer acuerdos con los jóvenes sobre la forma de trabajar y el tipo de convivencia que deseábamos tener durante las sesiones.

Este periodo finaliza con la realización de una primera actividad colectiva, sugerida por los mismos jóvenes, que fue la representación de una pastorela y una fiesta de fin de año, para lo cual se trabajó con los estudiantes durante dos semanas en sesiones diarias de dos a tres horas. En este primer momento, las actividades principales fueron:

- a) Actividades para integrar a los miembros de los grupos, primero por grado escolar y luego por intereses.
- b) Reconocimiento de inquietudes y problemas relacionados con la escuela, la familia y la comunidad.²
- c) Primer proyecto colectivo: pastorela y fiesta de fin de año.

ETAPA 2

La relación individual y colectiva con el entorno

Febrero-junio, 2006. Esta etapa consistió en la revisión de la relación de los jóvenes con los espacios que frecuentan y el trabajo sobre sus emociones, buscando formas de expresión y propuestas para incidir en los problemas revisados previamente.

² Véase anexo con la lista de problemas que las y los jóvenes expresaron que les preocupan.

Retomando la problemática expresada por los estudiantes, se definió junto con ellos los lugares que frecuentan y se hizo un proceso de identificación de las emociones que les provocan los diversos espacios, con la intención de que exploraran su relación con el entorno inmediato. Esto permitió que como grupo identificaran diferencias y similitudes en la percepción y uso de los espacios, así como cuáles son los puntos más o menos conflictivos para ellos. Fue a partir de entonces que se logró la definición de problemas comunes y la exploración de algunas propuestas para desarrollar proyectos colectivos. Esto significó elegir problemas y proponer proyectos en los que distintos equipos de adolescentes pudieran participar. Los problemas seleccionados fueron: escasez de agua, tala de árboles en la montaña, adicciones y sexualidad. Se formaron cuatro equipos según su interés.

Además, se apoyaron eventos y festejos que la escuela organizó, tales como el Día de la Madre y el Día del Estudiante y se organizaron sesiones extraescolares en la sede de La Jugarreta, localizada en la cabecera municipal, a 30 minutos de la comunidad. Las actividades que se llevaron a cabo en la sede dieron la oportunidad de apoyar la búsqueda de información sobre algunos de los problemas detectados por los jóvenes. También se logró contactar a algunos especialistas en los diferentes temas de los proyectos que brindaron más información a los y las jóvenes.

Finalmente se plantearon diferentes acciones que permitieron que los adolescentes se vieran como agentes de cambio y promotores de soluciones hacia los problemas que viven dentro de su comunidad. Algunas de estas acciones fueron pegar letreros en las tienditas y otros sitios estratégicos informando sobre el alcoholismo, realizar una conferencia-taller sobre el uso, ahorro y saneamiento del agua y llevar a cabo varias sesiones de un taller de sexualidad.

Para compartir sus puntos de vista y los logros de su trabajo, al finalizar el ciclo escolar, en la ceremonia de clausura del curso al cual asistieron los padres de familia, los jóvenes presentaron una pequeña exposición sobre las diferentes actividades que realizaron desde el inicio de la propuesta.

ETAPA 3

Brincándonos la barda

Julio-noviembre, 2006. La característica más importante de esta etapa es que el proceso dejó de ser un programa escolar y se trasladó a un espacio comunitario.

Al término del período escolar, se conjuntaron dos hechos que exigieron modificar los planes del proyecto. Por un lado, el director de la escuela manifestó su preocupación porque el proceso tuviera logros más tangibles (como conseguir al maestro de inglés que hacía falta o tener eventos culturales con más frecuencia) y solicitó a la organización que se comprometiera con dichas tareas. Por el otro lado, algunos jóvenes expresaron su deseo de seguir reuniéndose durante las vacaciones y aprovechar la asesoría de los promotores de La Jugarreta para realizar actividades recreativas.

La petición del director era incompatible con los objetivos de participación que planteaba el proyecto, debido a que era la voz de los jóvenes lo que daba sentido al proceso y no la satisfacción de las necesidades de la escuela detectadas por el director —que ciertamente pueden ser justificables en términos de las carencias que vive ese centro escolar. La falta de acuerdo con la directiva motivó que nos solicitara no continuar el trabajo durante el siguiente ciclo escolar, por lo que decidimos atender a la solicitud de los y las jóvenes y programar sesiones durante las vacaciones. Este nuevo proyecto juvenil se llamó *Brínicate la barda*.

Durante el planteamiento de las distintas actividades para el verano se involucró a los participantes en la realización de las diversas tareas necesarias como la difusión y convocatoria, la gestión de permisos (por ejemplo, para solicitar autorización para el uso de una alberca o para una salida de campo), la colaboración para reunir los alimentos cuando se necesitaban, etcétera. Los miembros del grupo juvenil fueron adquiriendo responsabilidades que ellos mismos se adjudicaban, por interés. Al principio sólo lograban planear una actividad a la vez y no lo que harían durante todas las vacaciones. Con el tiempo fueron capaces de visualizar actividades a mediano y largo plazo, lo que también permitió planear acciones conjuntas con otros grupos o núcleos socia-

les de la comunidad. Planearon y realizaron salidas a distintos lugares para nadar, reuniones para jugar juegos de mesa y convivencias con niños y jóvenes de otros municipios, entre otros proyectos.

A estas actividades se invitó también a otros jóvenes de la comunidad que no necesariamente hubieran estado en la telesecundaria y se contó con el apoyo del Ayudante Municipal para tener un espacio de encuentro para las sesiones en la ayudantía municipal.

Aun cuando se terminó el período vacacional, los jóvenes decidieron mantener las reuniones y actividades, asignando un día a la semana para ello. En el último periodo de esta etapa se logró llevar a cabo actividades y proyectos como reuniones de planeación, un cineclub que aún hoy ofrece funciones semanales a niños y jóvenes de toda la comunidad, una visita al Museo de Antropología y al Zócalo de la Ciudad de México, una salida para tomar muestras para conocer la calidad del agua de los arroyos que pasan por la comunidad, sesiones para jugar juegos de mesa y más. Los proyectos que, a la fecha de la redacción de este artículo, estaban por realizarse son un taller de escultura, la elaboración de adornos para las festividades comunitarias (comenzando por las navideñas) y continuar con el cine, entre otros.

Finalmente, queremos compartir algunos de los logros de este proceso, aun cuando son muchos los retos por abordar. Junto con los adolescentes se ha logrado:

- a) La formación de un grupo juvenil que se reúne constantemente para llevar a cabo actividades de su interés. Aunque el grupo es incipiente y requiere todavía del seguimiento de La Jugarreta para reunirse, va disminuyendo la dependencia hacia los adultos.
- b) La integración de jóvenes escolarizados y no escolarizados, todos de la comunidad de Santo Domingo Ocotitlán, dentro de las diferentes actividades del grupo.
- c) La captación de la atención de los adultos de la comunidad hacia las actividades de los jóvenes, lo que significa un primer paso para el acercamiento a las familias y la comprensión de parte de los adultos sobre las necesidades juveniles y la importancia de escuchar sus voces.

- d) La detección de jóvenes con características de liderazgo, lo que permitiría canalizar sus habilidades hacia proyectos de beneficio juvenil y de ampliación a la comunidad.
- e) La presentación de las actividades juveniles ante la comunidad, en diferentes reuniones de adultos, destacando las capacidades y logros de los jóvenes.
- f) La convivencia con jóvenes de otros municipios para compartir experiencias, como en una reunión infantil-juvenil promovida por Child Watch International, en la Ciudad de México.
- g) La identificación y el reforzamiento de las capacidades juveniles previas al proyecto, desarrolladas a partir de su participación comunitaria en la organización de festividades religiosas y sociales.
- h) El desarrollo de otras capacidades para el quehacer colectivo, como la formación de redes de comunicación, la gestión de espacios y recursos para reunirse, el diálogo para el análisis, el consenso para la toma de decisiones y la planeación de actividades, entre otros.

Reflexiones sobre la participación en los espacios escolares

El proceso de participación juvenil que se inició en octubre de 2005 ha sido un interesante recorrido en el que junto con los jóvenes, padres de familia, niños y personal docente de la escuela hemos enfrentado nuevos retos y cuestionamientos acerca de lo que significa la participación ciudadana y sobre las estrategias que hemos adoptado para promover la participación de los adolescentes.

Consideramos que los espacios escolares resultan fundamentales en la construcción de una ciudadanía democrática desde la infancia, ya que es en la escuela en donde se aprende a partir de la relación con otros, se adquiere un sentido de comunidad, se viven y construyen valores compartidos socialmente, se desarrollan roles y comportamientos sociales y se ejercen los principales derechos de participación.

Aun cuando desde las políticas educativas se han hecho esfuerzos importantes para incluir a la democracia como contenido y valor, lo cierto es que estas intenciones se han quedado en el ámbito del discurso. La práctica escolar dista mucho de lograr lo que los principios de esta

política y los programas proponen. Además de las consabidas deficiencias en la capacitación de los docentes y en el uso de los materiales educativos, en las escuelas no se propicia un ambiente democrático, se toman decisiones unilaterales y se vive más bien un entorno autoritario.

La estructura vertical de las instituciones educativas impide la participación de los alumnos en la toma de decisiones. La escuela —como espacio fundamental de socialización, después de la familia— demanda cambios en las relaciones entre adultos y estudiantes, en las relaciones pedagógicas y en los tipos de organización y comunicación, que respondan al desarrollo social y político, y a las necesidades de los niños y jóvenes.

La lucha por encontrar el equilibrio entre lo individual y lo comunitario es esencial para el crecimiento de una democracia y, como afirma Bárcena (1997), la escuela como aparato socializador se constituye en un espacio único para la enseñanza y vivencia de valores democráticos. La escuela transmite la información cultural básica que cada individuo necesita para actuar adecuadamente en la sociedad, por lo cual el sistema educativo favorece la lucha por establecer un grupo de valores sociales generalizados que fomentan el bien común.

En este sentido, Magendzo, Donoso y Rodas (1997), coinciden en afirmar que la escuela debe ser el lugar en el que se prepare a los niños y niñas para actuar en una sociedad en la que los ciudadanos sean intelectualmente conscientes del mundo que les rodea, así como capaces de asumir un papel activo en la propagación de la democracia en todas las esferas de la vida social; una sociedad en donde puedan desarrollar su individualidad y en donde puedan realizar sus aspiraciones personales (su proyecto de vida), no sólo por su propio bienestar, sino en concordancia con el bienestar de todas las personas que viven en el sistema social.

En el contexto escolar hay una exigencia constante a la obediencia incuestionable y a la adhesión pasiva a la autoridad de los adultos, se equipara el patriotismo o los valores religiosos con el bien común, se crean figuras de culto a las que seguir ciegamente como modelos de comportamiento, se insiste en la memorización de contenidos, incluso los de tipo moral y civil, se le da un valor exagerado a la adhesión grupal que termina silenciando a los discrepantes, a los diferentes, prácticas que en su conjunto dan como resultado una educación para el

conformismo social, más que para el fortalecimiento de una verdadera democracia.

Esta ausencia de democracia en el sistema escolar es relevante para el debate sobre la construcción de ciudadanía en la adolescencia, ya que si el sistema educativo excluye y margina a determinados individuos, ya sea por su condición económica, origen cultural o género, y además promueve relaciones autoritarias y coercitivas, impone una determinada cultura sobre otra, o favorece a unos cuantos, limitando las diferentes formas de expresión y participación, impide generar sentimientos de identidad, de pertenencia, de adhesión al grupo social, lo que dificulta la integración de los individuos en una sociedad plenamente democrática y frena los procesos básicos para la construcción de su ciudadanía.

De esta forma, resulta importante revisar cómo el auge reciente que ha tenido la educación democrática en la escuela —que responde a demandas de algunos sectores sociales por la inclusión y reconocimiento de la infancia como agente de cambio social y decisión política— cuestiona, no sólo la metodología con que esta educación es impartida, sino las estructuras tanto internas como externas del sistema educativo mismo y su incidencia en la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes.

El plan de estudios de la educación secundaria se reformó en 1999 para sustituir las materias de Civismo y Orientación Educativa por la de Formación Cívica y Ética. “El enfoque y contenidos de la nueva materia constituyen una propuesta de formación de los jóvenes como personas críticas, capaces de definir su propio proyecto de vida y tomar decisiones de manera responsable, con la información, habilidades y valores necesarios para participar en su sociedad” (Conde, s.f.:28). Sin embargo, se ha demostrado que no basta con la enseñanza de los derechos humanos para que los jóvenes puedan ejercerlos, ni es posible practicar la democracia sólo a partir de los contenidos de una asignatura.

En este sentido, la UNICEF menciona que el ejercicio de estos derechos en la escuela es fundamental para la construcción de la ciudadanía, ya que, en la medida en que “los estudiantes entienden y respetan los valores democráticos, a la vez que las dinámicas escolares se transforman, promoviendo estilos de enseñanza/aprendizaje más flexibles y la participación de los estudiantes en la toma de decisiones institucionales

mediante figuras de representación estudiantil como los *gobiernos escolares*” (Janet, 1998), se logrará una democratización real del poder dentro de la organización escolar.

La construcción de la ciudadanía en el marco del ejercicio de la participación democrática de los adolescentes es posible tanto dentro de espacios formales como informales en la escuela. Así, en el nivel formal, la participación de los estudiantes puede darse a través de los consejos o gobiernos estudiantiles, los cuales son una forma de habilitar a los estudiantes en la toma democrática de decisiones y permiten el diálogo igualitario entre éstos y sus maestros, los que adquieren el compromiso de escuchar lo que los jóvenes dicen y tomar en serio sus puntos de vista.

Por otro lado, en los espacios informales, la participación —que puede tener la misma influencia en la toma de decisiones que los formales, si los adultos están realmente dispuestos a escuchar a los alumnos—, puede darse de diferentes maneras, como el diálogo informal en los salones de clase, las discusiones abiertas entre los estudiantes, profesores y/o personal administrativo, en diferentes aspectos relacionados con el funcionamiento y las dinámicas escolares.

Es así como en los espacios escolares, además de aprender los conceptos acerca de los valores y sus definiciones, de la organización del Estado y sus instituciones, de las ideologías y simbologías de la identidad nacional, y de lo que significa la democracia y la acción política, éstos deben ser vividos en la cotidianidad de la escuela, en la relaciones de los niños con sus pares y con sus maestros, en la forma de organización de la institución escolar y, a un nivel más general, en las decisiones políticas que determinan el marco de actividades de la escuela.

Las contribuciones al análisis sobre las relaciones de poder en la escuela y las propuestas sobre mecanismos para democratizar los procesos y relaciones de enseñanza/aprendizaje son múltiples. Sin embargo, la reflexión que nos interesa en este momento tiene que ver con la institución escolar como parte de una red de relaciones sociales, más que con su organización y funcionamiento interno.

No podemos sino preguntarnos si en una institución como la escuela sea posible el desarrollo de las capacidades sociales y experiencias participativas necesarias para la formación de una ciudadanía realmente

democrática en la adolescencia, que aporte al desarrollo personal, social, económico, político o cultural del país. A pesar de ser el sitio complementario, fuera de la familia, en donde esos procesos debieran llevarse a cabo, el modelo escolar no corresponde a tales necesidades ya que pretende ser igualitaria, pero reproduce condiciones de exclusión y desigualdad social; pretende educar para la autonomía, pero es heterónoma; quiere educar en y para la democracia, pero está basada en jerarquías y discursos discriminatorios; pretende formar a la infancia y juventud para la exigencia democrática, pero es acrítica; y, por último, es un lugar que esconde profundas disputas ideológicas, políticas y culturales (Molina, 2005), pero pretende ser neutral.

Los cambios que la escuela requiere para hacer realidad el ejercicio legítimo de los derechos de participación –fundamento de la ciudadanía democrática- no depende únicamente de la modificación de sus estructuras internas, de manera aislada, sino que obedece a procesos de cambio y desarrollo de la sociedad de la cual es parte. Por esto, afirmamos que mientras que en otros espacios de socialización, como la familia y la comunidad, no se garanticen los derechos de participación y no se tenga una visión de los adolescentes como actores de cambio social con capacidad de tomar decisiones, difícilmente la escuela podrá garantizar formación de ciudadanos participantes.

Hay experiencias en América Latina (como las escuelas bilingües interculturales de Guatemala y Perú, los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada y el sistema de la Escuela Nueva de Colombia) que demuestran que hay formas más integrales de fomentar la democratización de las escuelas. En estas experiencias se trabaja en el fortalecimiento del vínculo entre la escuela y el entorno inmediato de los estudiantes, es decir, su familia y su comunidad. Se trata de que los alumnos participen en la comunidad como parte de su proceso de aprendizaje y que, a su vez, la comunidad tenga una incidencia real en el mejoramiento de los servicios educativos (CCI, 2000).

Algunas de las observaciones sobre la relación de los jóvenes de Santo Domingo Ocotitlán con el ámbito escolar y el comunitario refuerzan las anteriores reflexiones sobre el papel actual de la escuela en la formación de ciudadanía y abren las posibilidades que ofrece la experiencia de parti-

cipar en el espacio más amplio de la comunidad. En la escuela se valoraba especialmente la participación de aquellos jóvenes con mejores calificaciones, no solamente por los profesores, sino también por los mismos compañeros, por ejemplo al elegir representantes para compartir la experiencia con jóvenes de otros proyectos. En cambio, esta situación cambiaba cuando el contexto no era el escolar, sino el comunitario. Las y los jóvenes valoraban entonces otros aspectos: quiénes llegaban para colaborar en la preparación del espacio para hacer la función de cine, quiénes se ofrecían a realizar las diversas tareas, quiénes asistían de modo regular a las actividades que ellos mismos organizaban, quiénes conocían y aprovechaban los recursos que la comunidad puede ofrecer, etcétera.

Esta mirada de los jóvenes sobre sí mismos y su relación con el contexto tuvo su correlato en las habilidades y capacidades que se pusieron en juego en cada uno de los espacios. En el ámbito escolar, tenían una actitud más pasiva y esperaban que los promotores dieran indicaciones sobre la actividad que realizarían, haciendo sugerencias a la propuesta de los adultos. Esto no se modificó, ni siquiera después de haber trabajado todo el año escolar con los grupos. Fuera de la escuela, de manera acelerada, los jóvenes se fueron apropiando de espacios como la ayudantía municipal, facilitando recursos propios o que la comunidad ofrecía, gestionando apoyos con otros actores y convocándose unos a otros para realizar las actividades propuestas por ellos mismos.

En cuanto a los intereses expresados en los diversos momentos de consulta, se observó que las temáticas seleccionadas durante el proceso escolar parecían un previsible listado de preocupaciones que se espera que tengan los jóvenes: sexualidad, adicciones, medio ambiente. Lo cierto es que tanto ellos como los adultos asumimos esos temas como naturales de la adolescencia, sin demasiados cuestionamientos. No pretendemos negar la importancia de esos temas, sino poder mirar a los jóvenes desde otro lugar que es el de los deseos, los escenarios que posibilitan mundos nuevos. Fuera de la escuela, las respuestas a las mismas preguntas fueron diferentes: ir a nadar, pasar películas, ir de excursión, a un museo de México, un taller de pintura.

Surgieron entonces proyectos nuevos que refrescaron el ánimo. Actividades recreativas para las que ellos mismos habían organizado las

tareas a realizar, paseos por la montaña en los que ellos se convertían en los guías, el cine en el que elegían las películas, hacían la difusión, preparaban el espacio y las palomitas de maíz.

El cine implicaba un compromiso diferente, una apropiación del espacio, una ampliación de las relaciones para conseguir que el proyecto funcionara. Ya no se podía esperar a que otros resolvieran los problemas, sino que había que convocar, conseguir la llave de la ayudantía municipal, traer sillas, hablar con el ayudante municipal e invitar a la comunidad aprovechando una asamblea.

Podemos afirmar que *brincar* del ámbito escolar al comunitario ha permitido en este grupo de jóvenes mirarse de otro modo, y sus diversas miradas han abierto posibilidades para desarrollar procesos en los que se construyen y reconstruyen sujetos con derechos, capacidades y potencialidades para el bien común.

La comunidad posibilita nuevas convergencias, transitar por los espacios compartidos y conocidos, así como un intercambio de saberes entre miembros de las distintas generaciones. Pero al mismo tiempo que el ámbito comunitario resguarda, protege y permite desplegar las capacidades personales y grupales, también reproduce la exclusión social y silencia voces. Durante todo el proceso intentamos acompañar a los adolescentes en la identificación de sus preocupaciones, deseos, capacidades y potencialidades, así como la expresión de su voz y la difusión de sus sueños, que despaacio intentan materializarse en los proyectos que llevan a cabo. Tomaremos esta dirección para cuando toque plan-tear los lineamientos del modelo que deseamos construir.

Algunas consideraciones sobre el subsistema de telesecundaria

Debido a la necesidad de proporcionar educación secundaria a jóvenes de comunidades rurales de menos de 2 500 habitantes, que contaran con una primaria y señal de televisión, pero en donde no era posible establecer escuelas secundarias generales o técnicas, surge en la mitad de la década de 1960, la telesecundaria en México.

El subsistema de telesecundaria se caracteriza porque un solo maestro es el responsable del proceso educativo en todas las asignaturas de un

grado. Se basa en un proceso educativo apoyado sistemáticamente en el uso didáctico de los medios de información y comunicación, especialmente textos y programas televisivos que se transmiten vía satélite por Edusat. Los alumnos ven los programas televisivos y complementan la información con materiales impresos. El profesor, que atiende todas las asignaturas del plan de estudios, promueve las actividades de refuerzo y lleva a cabo los programas de vinculación con la comunidad.

Es importante mencionar que este servicio de educación formal atiende a un millón doscientos mil estudiantes, cifra que representa la quinta parte del total de estudiantes de secundaria total nacional (SEP-DGPP, 2005)

En el planteamiento conceptual de la telesecundaria se expresa la importancia de la relación entre los procesos educativos y los comunitarios, en donde el aprendizaje de los alumnos tendría que incidir en el desarrollo de la comunidad y, a su vez, los diversos actores de la comunidad juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de los jóvenes estudiantes.

El servicio de telesecundaria, como una variante de la educación secundaria, asume la responsabilidad que le fue conferida con el objetivo fundamental de vincular a la escuela con la comunidad. Esta integración debe garantizar que los aprendizajes obtenidos por los educandos sean no únicamente propedéuticos, sino encaminados a su formación tanto individual como social [...] La superación del nivel de vida de la comunidad. Convertir el aprendizaje en una empresa solidaria en la que todos coordinen esfuerzos para lograr la superación común, constituye una preparación para que también aúnen sus esfuerzos con el propósito de elevar la calidad de vida de quien pertenece al mismo grupo social (SEP, 2004:15-16).

Se busca que el alumno desarrolle conocimientos, habilidades y valores que le permitan continuar el aprendizaje con alto grado de independencia y le faciliten la incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo, y con los cuales pueda coadyuvar a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y sea estimulada su participación en la sociedad y en la vida política y cultural.

La metodología de la telesecundaria se define como un proceso interactivo, formativo, democrático y participativo entre alumnos, maestros, grupo, padres de familia, autoridades y miembros de la comunidad para promover el desarrollo armónico e integral del estudiante y la superación de vida de su comunidad.

Encontramos grandes coincidencias entre estos planteamientos con los aspectos que nos interesa fomentar en los jóvenes con los procesos de participación. No cabe duda de que hay una intención de convocar a los diversos actores sociales, incluyendo a los mismos estudiantes, para participar en el desarrollo educativo de la comunidad. Hay una visión sobre la interdependencia entre los diversos espacios de socialización (escuela, comunidad, familia) y de las grandes posibilidades que se abren cuando se incide de manera integral.

Sin embargo, la experiencia directa en la telesecundaria de Santo Domingo corroboró la distancia entre las intenciones de las políticas públicas y los logros reales en las escuelas. El funcionamiento de los centros educativos pertenecientes a este subsistema presenta serias carencias y deficiencias de presupuesto, equipamiento y capacitación, obstáculos importantes para el logro de los objetivos y la aplicación de las metodologías que describen los documentos oficiales.

Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el costo por alumno de la telesecundaria es de 6 mil 811 pesos, a diferencia de los 12 mil 460 pesos de cada uno de los que acuden a la secundaria general y de los 14 mil 572 pesos de los que asisten a una técnica (*La Jornada*, 26 de septiembre de 2006). Asimismo, se reporta que “los resultados de diversas evaluaciones muestran que sus estudiantes no logran aprendizajes equiparables a los de sus pares que asisten a otro tipo de secundarias y que los niveles de aprendizaje son diferentes del nivel socioeconómico de los alumnos [...]. Esto pone en desventaja a la telesecundaria, frente a las otras modalidades del nivel en cuanto a su eficacia y equidad” (Eternod Aramburu, 2006:6).

Son todas estas características, incluyendo las carencias, las que nos conducen a pensar en la posibilidad de plantear una propuesta de educación ciudadana con los jóvenes de las telesecundarias del país, que aproveche las oportunidades, supere las limitaciones de estos centros

educativos y constituya una plataforma para promover la participación de los jóvenes en sus comunidades.

Construyendo el modelo

La propuesta que surge de la experiencia narrada y de la reflexión a partir de ella, tendrá que llegar al desarrollo de un modelo de educación no formal en el que converjan los elementos que hemos planteado hasta ahora:

1. Los objetivos y alcances de la promoción de la participación juvenil
2. La necesidad de realizar esfuerzos con una visión integral en la que se articulen las dinámicas que se viven en los diversos espacios de socialización.
3. Las oportunidades que brinda el subsistema educativo de la telesecundaria, por sus principios y su flexibilidad metodológica.
4. La amplia cobertura nacional del subsistema de telesecundaria y la ubicación de los centros escolares en comunidades pequeñas, rurales y suburbanas.
5. La posibilidad de fortalecer la interacción entre escuela y comunidad, dadas las características tanto de los centros escolares de este subsistema como de las comunidades en las que están insertos.

Sin embargo, crear un modelo que sea aplicable a las comunidades pequeñas de las diversas regiones del país implica, sobre todo, considerar las coincidencias y diferencias culturales, económicas y sociales que existen entre ellas. No es posible establecer un sistema homogéneo, ya que el método se basa en el capital humano y social de los participantes. Esto incluye no sólo a los jóvenes, sino a los mismos promotores y a otros actores de la comunidad.

Se trata de desarrollar capacidades para la participación democrática a partir de la propia vivencia de participación comunitaria. Esto quiere decir que es un proceso de crecimiento, descubrimiento y construcción colectiva, en el que se tiene claro a dónde se quiere llegar, pero no el camino que se recorrerá para ello.

Es por esto que creemos que la incertidumbre, la opción de abrirse hacia lo desconocido, es una de las bases de las que deberá partir el modelo, ya que el trabajo que proponemos se centra en escenarios de cambio:

- El constante cambio de intereses de los adolescentes.
- El cambio en la personalidad, las habilidades e incluso el aspecto físico de los participantes, debido a su edad.
- El cambio en la propia realidad, debido a la incidencia misma de los participantes.

El modelo debe ser flexible para poder también responder a las decisiones que los promotores adultos vayan tomando, en función de las necesidades de los participantes, su aprendizaje y sus proyectos. Los adultos acompañantes pueden observar y definir:

- Las capacidades que se pretenden desarrollar.
- Las capacidades con las que cuenta el grupo específico.
- La capacidad de los participantes de ver el futuro y visualizar sus deseos.
- Los obstáculos que se presenten y la forma de resolverlos por el grupo.

Estos elementos también cambian de grupo a grupo, de comunidad en comunidad, por lo que, junto con las características del entorno comunitario y los intereses de los jóvenes, darán forma final al plan de trabajo en cada caso.

Podríamos pensar que estamos desarrollando un modelo inacabado, en el que sólo la participación de quienes lo apliquen permitirá que se complete. Podría ser, más que un modelo, una plataforma de despegue. Sin embargo, ni siquiera podemos proveer de una pista de despegue bien delimitada. Esa también la definen los participantes, pero coincidimos con Bernardo Toro (1994:3-4) en que estructurar una movilización participativa implica construir y operar cuatro prerrequisitos básicos:

1. Crear un imaginario que dé cuenta del horizonte a alcanzar.
2. Presentar propuestas de acción que puedan ser ejecutadas por los agentes en sus vidas cotidianas.

3. Colectivizar la acción.
4. Proponer algunos patrones de evaluación.

Por eso, aun con tanta incertidumbre, se pueden dar lineamientos para considerarlos cuando se pretenda llevar a cabo un proceso como el que se ha venido planteando en este artículo.

1. Las características de las escuelas telesecundarias permiten insertar un proceso de promoción de la participación juvenil. Es relativamente fácil hacer convenios con los directivos y es posible trabajar para lograr acuerdos con las autoridades municipales, estatales y federales.
2. El trabajo dentro de la telesecundaria asegura el acercamiento con los adolescentes y el primer contacto con la comunidad.
3. En general, la escuela es un ámbito en el que los jóvenes son receptores pasivos. La idea es relacionarlos con la comunidad y las posibilidades que ofrece para que ellos se vivan como actores sociales.
4. Puede haber un plan inicial de las sesiones, las actividades y las formas de trabajo, pero se necesita un alto grado de flexibilidad para modificar estos planes según los planteamientos de los jóvenes.
5. De preferencia, y sobre todo al principio, los proyectos deben ser cortos y sencillos, con metas alcanzables. Es importante que los participantes se aglutinen alrededor de una tarea, que tendría que ser corta y revisada y evaluada constantemente.
6. La memoria del grupo juega un papel fundamental y será retomada a cada paso para saber de dónde se viene, para tener capacidad de responder a lo que la situación y el mismo grupo necesitan.
7. Un ejercicio importante es la práctica de hacerse preguntas sobre el proyecto mismo, sus caminos, los elementos que lo conforman, quiénes participan y todas aquellas actividades que se realizan, lo que puede dar una guía sobre cómo ajustar y modificar el mismo proyecto.
8. Lo que es verdaderamente importante es el aprendizaje y desarrollo de las capacidades de los jóvenes durante el proceso.
9. El camino es doble. Se trata de que los jóvenes y los promotores pongan un pie en su transformación interna y el otro en la incidencia de la realidad.

10. El grupo necesita reconocer una identidad, buscarla, para transformar lo que se tiene y en esta búsqueda es importante que comparen su propia vida y valores con otros modelos de existencia y relaciones.
11. El promotor se presentará como un sujeto con dudas y necesidades. Si deja huecos en el conocimiento y la explicación de la realidad, dará a los jóvenes posibilidades de actuar, pero si cubre todo el panorama difícilmente tendrán espacios y opciones hacia dónde moverse. Por ello es fundamental compartir los problemas y las decisiones del grupo. El aprendizaje consiste en compartir: las preguntas, los temores, la incertidumbre, lo que ya se sabe.
12. Si es posible, habrá que trabajar con los educadores en la escuela para que descubran que los mejores recursos con los que cuentan para realizar su labor son ellos mismos.

Hasta aquí las consideraciones. El proceso de los jóvenes de Santo Domingo Ocotitlán continúa, así como nuestro trabajo de crear un modelo que pueda ser replicable, de manera que la sociedad pueda brindar más espacios para la expresión y escucha de las voces juveniles y su participación en la búsqueda del bienestar común.

ANEXO

Problemas que preocupan a los y las jóvenes de Santo Domingo Ocotitlán

EN LA FAMILIA

- Escasez de recursos económicos.
- Migración de los adultos en busca de empleo.
- Falta de respeto entre los miembros de la familia.
- Trato diferenciado para hombres y para mujeres.
- Alcoholismo y drogadicción.
- Falta de comunicación entre padres e hijos.

EN LA ESCUELA

- Faltan maestros de educación física e inglés.
- No hay instalaciones como canchas, laboratorio, biblioteca.
- Necesitamos materiales deportivos, sillas y agua suficiente.
- Las clases son muy serias, nos gustaría actividades divertidas.
- Hay mucha basura.
- Hay adicciones y violencia entre los jóvenes.
- Los jóvenes nos faltamos el respeto entre nosotros y a los maestros.

EN LA COMUNIDAD

- Contaminación por aguas grises y basura en las calles y barrancas.
- Tala de árboles.
- Escasez de servicios como agua potable, drenaje, recolección de basura, seguridad pública, transporte local y pavimentación.
- Escasez de empleos.
- Violencia, alcoholismo y drogadicción.
- Falta de espacios culturales como biblioteca con un horario constante, internet, parque con juegos infantiles, centros de entretenimiento para los jóvenes, etcétera.

Bibliografía

- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Paidós, Barcelona.
- Castane, J. (1997). *El fin social de la educación*, Bruño, Madrid.
- Comité Coordinador Interagencial (CCI) (2000), *La participación de los niños y los adolescentes en América Latina y el Caribe. Hacia una sociedad democrática*, V Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social, Kingston, Jamaica. 9-13 de octubre.
- Conde, Silvia (s.f.) *Proyecto "Educar para la democracia". Aspectos teóricos y metodológicos para el desarrollo de competencias para la vida democrática. Documento base*, IFE, México.
- Convención sobre los Derechos del Niño*, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.
- Duschatzky, Silvia y C. Corea (2004), *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós.
- Eternod Aramburu, Sué Madeleine, María Aristina Villarreal Jiménez, Victorina Becerril Molina (2006), *Un acercamiento al modelo renovado de Telesecundaria*, SEP, México.
- Goodman, J. (2001), *La educación democrática en la escuela*, Colección Ideología, pensamiento y educación, vol. 9, Grafidós, Sevilla.
- Janet, S. (1998), *Child Participation. Towards a conceptual framework*, EPP/UNICEF, Nueva York.
- La Jornada*, 26 de septiembre de 2006, *Con 55 días de retraso telesecundarias recibirán material básico de trabajo*, Karina Avilés.
- 18 de septiembre de 2006, *La administración foxista abandonó a su suerte al sistema de telesecundarias*, Karina Avilés.
- Magendzo, A.; Donoso, P. y Rodas, M. (1997), *Los objetivos transversales de la educación*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Molina, J. (2005), "Regímenes de subjetivación ciudadana en la escuela", ponencia presentada en el Seminario Ciudad, ciudadanía e identidades, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Bogotá.
- Morfín, María (2004), *Entrometernos en lo que sí nos importa. Los niños aprenden a incidir en su comunidad*, Manuscrito, Acude, México.

- Roldán, Ofelia (2006), *Mediadores(as) en situación de conflicto escolar: alternativas de inclusión y formación política en niños*, CIESPI.
- Safa, Patricia, *El estudio de las identidades vecinales: una propuesta metodológica*, Ciesas-Occidente, México.
- Sánchez De Horcajo, J. (1991), *Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la sociología de la educación*, Serie Universidad, tomo 5, Libertarias, Madrid.
- Scribano, Adrián (2003), *Una voz de muchas voces: acción colectiva y organizaciones de base. De las prácticas a los conceptos*, Córdoba.
- SEP (2004), *Telesecundaria. Guía didáctica*, Primer Grado, México.
- SEP-DGPP (2005), *Estadística básica, Inicio de cursos 2005-2006*, México.
- Serna, Leslie (1998), “Globalización y participación juvenil”, *Jóvenes. Revista de estudios sobre juventud*, núm. 5, Cuarta época, Causa Joven, Centro de Investigación y Estudios Sobre Juventud. México.
- Toro Arango, José Bernardo (1994), *Estrategias de movilización. Visión global. Cómo movilizar para la educación*, Manuscrito, Brasil.
- (1998), Conferencia dictada en el *Foro de Educación Cívica y Cultura Política Democrática*, IFE, México.
- V Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social, Kingston, Jamaica, octubre de 2000, *La participación de los niños y los adolescentes en América Latina y el Caribe. Hacia una sociedad democrática*, documento para discusión, Talleres Técnicos, UNICEF: Bogotá.