

Jóvenes y ciudadanía: disposiciones para la democracia



Ana Corina Fernández Alatorre
Lucía Rodríguez Mckeon





INSTITUTO ELECTORAL DEL DISTRITO FEDERAL

Consejero presidente: ISIDRO H. CISNEROS RAMÍREZ
Consejeros electorales: GUSTAVO ANZALDO HERNÁNDEZ
FERNANDO JOSÉ DÍAZ NARANJO
ÁNGEL RAFAEL DÍAZ ORTIZ
CARLA A. HUMPHREY JORDAN
YOLANDA C. LEÓN MANRÍQUEZ
NÉSTOR VARGAS SOLANO

Secretario ejecutivo: OLIVERIO JUÁREZ GONZÁLEZ

REPRESENTANTES DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS

PARTIDO ACCIÓN NACIONAL

Propietario: ERNESTO HERRERA TOVAR
Suplente: RAÚL HERRERA ESPINOSA

PARTIDO REVOLUCIONARIO INSTITUCIONAL

Propietario: MARCO ANTONIO MICHEL DÍAZ
Suplente: JUAN MANUEL VICARIO ROSAS

PARTIDO DE LA REVOLUCIÓN DEMOCRÁTICA

Propietario: JOSÉ ÁNGEL ÁVILA PÉREZ
Suplente: FELIPE PÉREZ ACEVEDO

PARTIDO DEL TRABAJO

Propietario: ERNESTO VILLARREAL CANTÚ
Suplente: ADRIÁN PEDRO CORTES

PARTIDO VERDE ECOLOGISTA DE MÉXICO

Propietario: JORGE LEGORRETA ORDORICA
Suplente: ZULY FERIA VALENCIA

CONVERGENCIA

Propietario: ARMANDO LEVY AGUIRRE
Suplente: HUGO MAURICIO CALDERÓN ARRIAGA

NUEVA ALIANZA

Propietario: JESÚS ENRIQUE DÍAZ INFANTE CHAPA
Suplente: MIGUEL ÁNGEL ARNAIZ MANCEBO DEL CASTILLO

ALTERNATIVA SOCIALDEMÓCRATA Y CAMPESINA

Propietario: CARLA ALEJANDRA SANCHEZARMAS GARCÍA
Suplente: SALVADOR GONZÁLEZ BRISEÑO

Jóvenes y ciudadanía: disposiciones para la democracia

Informe final del análisis de resultados de la Consulta Juvenil 2002
"Exprésate 10/31"

Ana Corina Fernández Alatorre
Lucía Rodríguez Mckeon



COMISIÓN DE CAPACITACIÓN ELECTORAL Y EDUCACIÓN CÍVICA

PRESIDENTA

Consejera electoral ROSA MARÍA MIRÓN LINCE

INTEGRANTES

Consejero electoral LEONARDO VALDÉS ZURITA

Consejero electoral MARÍA ELENA HOMS TIRADO

Documento aprobado en la vigésimo quinta sesión extraordinaria del 5 de diciembre de 2003.

Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica:
LAURA REBECA MARTÍNEZ MOYA, directora ejecutiva

Corrección de estilo:

Humberto Trejo Catalán, director de Educación Cívica
y Verónica Ríos Morales, jefa del Departamento de Instrumentos
Didácticos para la Capacitación

Autoras: Ana Corina Fernández Alatorre

Lucía Rodríguez Mckeon

Investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional

Diseño de portada y formación: Nuria Susana Solís Gómez,
supervisora de grupo "C"

D.R. © Instituto Electoral del Distrito Federal

Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica
Huizaches 25, colonia Rancho Los Colorines, delegación Tlalpan,
14386 México, D.F.
www.iedf.org.mx

ISBN: 970-786-016-2

2a. edición, mayo de 2006

Impreso y hecho en México

Lo expresado en esta obra es responsabilidad exclusiva de las autoras.

Ejemplar de distribución gratuita, prohibida su venta.

ISBN para versión electrónica: 978-607-7582-78-6

Índice

PRESENTACIÓN	7
------------------------	---

INTRODUCCIÓN	9
------------------------	---

CAPÍTULO 1

EL ENTRAMADO CONCEPTUAL: DE LA MIRADA AL DATO

1. Unas palabras sobre democracia y ciudadanía	13
2. Los desafíos de la democracia en el contexto global	14
3. La cultura política en la sociedad mexicana: posibilidades y límites para la democracia	16
4. Juventud, ciudadanía y escuela	19
5. La formación para la ciudadanía en términos de la construcción de identidades democráticas	25

CAPÍTULO 2

EL INSTRUMENTO DE PARTICIPACIÓN JUVENIL

1. El impulso a la participación desde el Instituto Electoral del Distrito Federal	27
2. Referentes pedagógicos para el diseño del instrumento de la consulta	28
3. Momentos del proceso de consulta	30
4. Desarrollo del programa de la consulta	31
5. Diseño del instrumento de consulta	33
6. Los contenidos de la boleta	34

CAPÍTULO 3

LOS RESULTADOS

1. La cobertura de la consulta	41
2. La participación en la consulta “Exprésate 10/31”	43
3. Los resultados de la consulta “Exprésate 10/31”	44
3.1 Las respuestas a los dilemas	44
3.2 Las opiniones y percepciones en torno a la vida escolar	54
4. Síntesis de los resultados	68

CAPÍTULO 4	
JÓVENES EN PROCESO DE CIUDADANIZACIÓN: UNA REFLEXIÓN SOBRE SU DISPOSICIÓN HACIA LOS VALORES DE LA DEMOCRACIA	
1. Procesos de socialización en torno al diálogo, la negociación y la legalidad	71
2. El mundo escolar para los jóvenes: ¿espacio posible para convivir y habitar?	78
3. Participación en la escuela, construcción de la responsabilidad y el sentido de eficacia política	85
ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES91
BIBLIOGRAFÍA94
APÉNDICE99

Presentación

Asumir la democracia como un conjunto de prácticas y valores que norman las relaciones entre los ciudadanos es ya, y por fortuna, algo común entre las instituciones y los estudiosos interesados en el tema.

Decirlo y entenderlo así parecería ser una sola y misma cosa; sin embargo, llevar esta convicción al terreno de los hechos no siempre resulta sencillo, menos aún cuando se refiere a los adolescentes, en cuya naturaleza está implícita la necesidad de erigirse y rebelarse, ante todo y contra todo lo que les ha precedido.

Los adolescentes que integran el sistema de secundarias generales del Distrito Federal tienen, como futuro inminente, su condición de ciudadanos que actuarán en un sistema electoral competitivo y abierto, y como pasado, la inercia de una convención política y social basada en criterios autoritarios.

Se trata, en todo caso, de una generación especial. Generación en ciernes, cuya natural mudanza se articula con otra mayor y sistémica: la de los códigos relacionales y políticos de la sociedad en su conjunto, que transita desde un esquema no competitivo hacia una intensa vida democrática.

¿Cómo viven y cómo enfrentan las y los jóvenes de la Ciudad de México este doble proceso?

¿Cómo podemos allanar el camino hacia su constitución ciudadana, desde el espacio institucional?

Para imaginar las respuestas a estas y otras preguntas, la otrora Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF),¹ y de manera muy señalada su titular, la doctora Sylvia Ortega Salazar, en coordinación con el Instituto Federal Electoral (IFE) y el Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF), desarrollaron un ejercicio amplio de consulta entre todos los estudiantes de las escuelas secundarias generales del Distrito Federal al que se denominó “Consulta 10/31”, por su naturaleza y su fecha de realización, el 31 de octubre de 2002.

“Exprésate 10/31” se planteó como finalidad contribuir al fortalecimiento de la formación cívica y ética de los alumnos de educación secundaria, mediante la reflexión y la práctica de los mecanismos de participación electoral y expresión juvenil.

De esta forma se eligió a los representantes estudiantiles que integrarían la mesa directiva de la Sociedad de Alumnos en cada plantel; y se llevó a cabo una consulta a los jóvenes estudiantes, centrada en temas relativos a los valores y la cultura democráticos.

Por todo ello, “Exprésate 10/31” representa la experiencia de un ejercicio democrático sin precedentes para el fortalecimiento de la cultura democrática entre los adolescentes escolarizados del Distrito Federal.

El reto para el tratamiento de la información no fue menor: participaron 190 972 alumnos de 524 turnos de escuelas secundarias, lo que implicó la ardua tarea de capturar más de

¹ Actualmente es la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

3 millones de opiniones expresadas por los estudiantes acerca de los diferentes temas que incluyó la boleta de la consulta. Al cabo de este esfuerzo, se procedió a integrar una base de datos que permitiera analizar desde distintas perspectivas los resultados de la consulta.

El presente informe, elaborado por las investigadoras Ana Corina Fernández Alatorre y Lucía Rodríguez Mckeon, representa una lectura brillante y sugerente, entre muchas posibles, de los resultados obtenidos. La reflexión, sin embargo, queda abierta a otros análisis, a nuevos y valiosos frutos.

Con esta edición, el IEDF acredita nuevamente su compromiso de ejercer de manera responsable y plena la atribución que le confiere la ley para contribuir al desarrollo y la difusión de la vida y la cultura democráticas en la capital del país.

Introducción

Configurar espacios dentro de la vida escolar para que las y los jóvenes expresen su opinión respecto a las prácticas de convivencia no es todavía un hecho frecuente en la vida escolar; sin embargo, cada vez es mayor el reconocimiento al papel de la participación como dispositivo para la construcción ciudadana y para el fortalecimiento de lo público. Por ello, el 31 de octubre de 2002 las y los jóvenes inscritos en el subsistema de secundarias generales tuvieron la oportunidad de participar en la Consulta Juvenil convocada por el Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF), la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF) y el Instituto Federal Electoral (IFE), para contar con referentes acerca de sus disposiciones hacia las prácticas democráticas.

¿Cómo analizar el significado de sus respuestas frente a la necesidad de constituir ciudadanos capaces de incidir en la construcción de un horizonte de vida más humano y democrático para la convivencia? ¿Cómo descifrar algunos de los núcleos duros que se perciben en su identidad democrática, para identificar y comprender los retos y desafíos que nos marcan los jóvenes, de cara a su proceso formativo como ciudadanos?

Compartimos la angustia y la preocupación social –producto del miedo y la incompreensión– que derivan en un *no saber qué hacer con la juventud*. Adolescentes y jóvenes irrumpen en el mundo de los adultos, negándose a transitar, silenciosa y pasivamente, por los senderos de la socialización que hasta hace poco tiempo ofrecían la promesa de un mundo mejor. Inundan con su música, su vestimenta, sus formas particulares de hablar, su necesidad de afirmarse identitariamente² reclamando un lugar dentro de la sociedad, más allá de aquel sedimentado cultural que reduce a los jóvenes a una condición de sujetos en tránsito.

En la familia, en la escuela y en la calle, nos preguntamos: ¿qué hacer con ellos y ellas? Tal parece que los vínculos tradicionales de autoridad ya no son suficientes para contener a los jóvenes en los espacios de la familia y la escuela, mientras que en la calle, el miedo nos inunda al verlos en grupo con sus vestimentas contraculturales provocando nuestra desconfianza.

La necesidad de pensar en los jóvenes supone descifrar algunos enigmas para comprender su disposición respecto a la posibilidad de ejercer una ciudadanía democrática, así como la forma en que se adscriben a la escuela como institución. Estos constituyen algunos de los desafíos que acompañan el encuadre del presente estudio.

Reconocemos que nuestra mirada en torno al joven se encuentra nutrida por la discriminación, por lo que atrevernos a buscar nuevas explicaciones implica suspender el juicio que sustenta nuestras certezas, fruto del sentido común, y nos obliga a pensar lo impensado.

En este trabajo se expone una mirada a los resultados proporcionados por el ejercicio de expresión juvenil, a partir del reconocimiento de la complejidad de planos que supone la construcción de la ciudadanía democrática, cruzada por los procesos identitarios de los jóvenes.

² Referido a los procesos de asunción y/o construcción de la identidad.

El universo de este trabajo fueron los jóvenes que participaron en la consulta “Expresate 10/31”, y aun cuando no se pretende generalizar los resultados a toda la población juvenil que habita en el Distrito Federal, lo dicho por ellos sí puede constituir un reflejo, una expresión del ambiente, de los procesos sociales, las percepciones y los valores que, en torno a la ciudadanía y la democracia, sostiene la juventud escolarizada de nuestra ciudad capital.

Para la construcción de ésta, que es finalmente una mirada provisional sobre lo dicho por los jóvenes, fue necesario hacer una primera revisión, tanto del instrumento como de los resultados generales, con el fin de establecer ejes de análisis que proporcionaran un primer nivel de legibilidad, más allá del referente numérico y de cara a las competencias implicadas en la convivencia democrática. Por ello, el diálogo, la legalidad, la tolerancia a la diferencia y la participación se constituyeron en los puntos de encuadre para la lectura de los datos cuantitativos.

Interesa en esta investigación ver al joven más allá de su inserción pasiva en las normas de lo social, para intentar comprender los sentidos y significados que dan a sus vivencias, así como los valores que guían su toma de decisiones, ya no para establecer en qué medida se ajustan al ideal democrático, sino para acercarnos a la red de procesos que pueden estar imbricados en esta etapa de constitución de su identidad. Pensamos en la conformación de las culturas juveniles, desde la tensión que se genera entre los nuevos espacios de sociabilidad juvenil, por un lado, donde se despliegan con cierta libertad la diferencia y la singularidad, y los espacios de socialización tradicionales –como la familia y la escuela–, por el otro, donde los jóvenes se saben vigilados y no pocas veces hasta descalificados.

Acercarse a los procesos de socialización de los jóvenes y descifrar el significado de sus concepciones en torno a la ciudadanía y a sus aspiraciones, en relación con la posibilidad de construir nuevos horizontes para la convivencia democrática, para *vivir con los otros*, implica, antes que nada, precisar una serie de conceptos, así como contextualizar el lugar desde donde dichas concepciones se producen y reproducen en nuestra sociedad mexicana.

Así, en el primer capítulo se hace explícito el marco referencial de partida, a fin de exponer con claridad una posición sobre las nociones de democracia, ciudadanía, juventud y formación ciudadana, para después situarlas en el contexto específico de la escuela secundaria en México. Desde ahí se cuestionan, con especial énfasis, las concepciones tradicionales de lo juvenil que, a partir de una posición adultocentrista, caracterizan a los jóvenes como conflictivos. Esa mirada homogeneizante y estereotipada es la que se recrea en la escuela secundaria, donde por eso se sobrevalora el papel de la norma, más orientada al control de la conducta que a la constitución de sujetos autónomos y responsables.

El siguiente capítulo se ocupa de describir el proceso de construcción del dispositivo de participación, incluyendo tanto el proceso de elaboración de la boleta como el de preparación de las condiciones para la realización del ejercicio de consulta.

Enseguida se exponen, en el mismo orden en que aparecen en la boleta y de manera descriptiva, los hallazgos cuantitativos, producto de un primer nivel de procesamiento de las respuestas, de modo que puedan ser leídos y analizados a la luz de perspectivas distintas a la aquí planteada; damos lugar así a una enriquecedora interlocución acerca del significado de las frecuencias generales.

Por último, y a fin de convocar a la reflexión sobre algunas de las implicaciones de lo expresado aquí por los jóvenes, en el cuarto capítulo se comparte el resultado de la mirada cualitativa que asigna significados al dato numérico, a partir de tres líneas interpretativas:

a) el ejercicio de la legalidad, el diálogo y la negociación dentro de la escuela y la familia, en cuanto espacios de socialización; b) lo escolar como espacio de convivencia, donde se despliegan los procesos de constitución de identidad, entrelazados con el reconocimiento de la diferencia; y c) un análisis de la participación en la escuela como posibilidad de construcción de la responsabilidad y del sentido de eficacia política.

Así, en este último capítulo, se pone de manifiesto un esfuerzo de interpretación que, anclado en el marco teórico inicial que despliega diversos planos de significación, marca con toda claridad algunos de los desafíos que hoy enfrenta la escuela secundaria como espacio potencial para fortalecer, tanto las prácticas democráticas, como las condiciones para la construcción de una ciudadanía responsable y activa.

Para la realización de la presente investigación se contó con la valiosa participación del licenciado Francisco Javier Lozano Espinosa, como colaborador responsable del procesamiento estadístico.

Cabe señalar que las interrogantes que orientaron el análisis nos obligaron a transitar por caminos desconocidos y poco considerados, debido, entre otras cosas, al hecho de que la mirada en torno a los jóvenes parte, casi siempre, de lo que idealmente queremos que sean, y deja de lado la necesidad de comprenderlos en su especificidad y diversidad.

Por ello, es preciso reiterar que lo aquí expuesto representa una visión particular y exploratoria que, lejos de colocarse en el lugar de la prescripción, se abre a las otras muchas miradas que la riqueza de los datos generados por la Consulta Juvenil 10/31 seguramente habrán de convocar.

Capítulo 1

EL ENTRAMADO CONCEPTUAL: DE LA MIRADA AL DATO

1. Unas palabras sobre democracia y ciudadanía

Los conceptos son históricos, por ello la noción de democracia que vierten los jóvenes sólo puede ser vista desde los entramados de significado en los que dichos planteamientos se producen dentro de nuestra sociedad. Es desde allí, en la compleja red de orígenes, tradiciones, creencias y formas de ejercicio que hoy día prevalecen en nuestro país, donde el concepto democracia toma sentido, posibilidad y límite de realización. Por ello es que sostenemos, junto con Bárcena,³ la necesidad de asumir la democracia como una praxis social que, como cualquier actividad humana, se encuentra intensamente marcada por la historia, la tradición y el contexto social donde se ejerce.

De tal afirmación se desprende una primera consideración que habrá de guiar el análisis a lo largo del trabajo: el reconocimiento de la democracia como una aspiración siempre inacabada, sujeta a procesos de permanente transformación y ligada indisolublemente a la diversidad. Asimismo, la democratización exige un proceso de permanente recreación y adaptación entre lo universal y lo singular, entre lo mundial y lo local, entre la tradición y la modernidad, para poder llegar –al decir de Villoro– “a mirarse con los ojos del otro, identificando parcialmente nuestra visión con la ajena y así reconocer la multiplicidad de elecciones de la vida como formas de enriquecimiento de la sociedad”.⁴

Asumimos con Norberto Bobbio⁵ una definición de democracia como forma de vida, pues reconocemos que ésta implica referirse no sólo al proceso que involucra la esfera de las relaciones políticas; también se extiende a los diversos ámbitos de las relaciones sociales: el género, la familia, el lugar de trabajo, el vecindario o la escuela, entre otros. Este reconocimiento implica ir más allá de la consideración de la democracia como simple participación en los asuntos electorales y nos obliga a pensar en la construcción de condiciones reales que favorezcan procesos de democratización del Estado y de la sociedad.

De lo anterior deriva otro aspecto nodal en la conceptualización de la democracia. Tal como plantea Touraine,⁶ en la democracia se trata de hacer vivir juntos a individuos y grupos que son, a la vez, diferentes y semejantes, individuos y grupos cuyos proyectos muchas veces se oponen entre sí. El desafío en la construcción de sociedades democráticas estriba en la posibilidad de construir un nosotros capaz de trascender lo individual, pero que no silencie la diversidad en aras de la homogeneización.

Frente al planteamiento que enfatiza la existencia de un solo ideal democrático deshistóricado,⁷ consideramos que la democracia se encuentra indisolublemente ligada a la diversidad, y, por tanto, al reto de construir acuerdos que permitan la convivencia en el reconocimiento del conflicto y el disenso, como ingredientes fundamentales de la convivencia entre diversas perspectivas de vida.

³ Cfr. F. Bárcena Orbe, “Dos modelos de educación política: la ciudadanía como estatus y como práctica”, en *El oficio de la ciudadanía*, España, Paidós, 1992.

⁴ Luis Villoro, “Igualdad y diferencia: un dilema político”, *Revista Básica*, Fundación SNTE, México, 1998, p. 29.

⁵ Norberto Bobbio, *The future of democracy*, Oxford, Polity Press, 1987.

⁶ Alain Touraine, *Las tareas de la democracia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

⁷ Cfr. Xavier Rodríguez, “La democracia hegemónica, ¿hegemonía de la democracia?”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año XLI, abril-junio de 1996, núm. 164, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 53-65.

Desde esta concepción de democracia, conviene preguntarnos por la noción de ciudadanía que habrá de acompañarla. Si bien la ciudadanía es una condición de derecho, también –como dice Camps– es, ante todo, una práctica política asumida como la participación en un compromiso colectivo que demanda la deliberación colectiva sobre asuntos que afectan a la comunidad política.⁸ En este sentido, la ciudadanía activa ha de ir más allá de la esfera de lo electoral y lo procedimental, para asentarse en una definición de lo público entendida como el conjunto de mecanismos para tratar con los problemas colectivos.⁹

Desde este marco de referencia,

el ciudadano no es el individuo, y éste último no puede ser sacrificado por aquél, debido a que es preciso que la diversidad de las formas de identidad que nos constituyen, así como la multiplicidad de espacios y relaciones sociales en las que nos desenvolvemos, tengan posibilidad de ser en el mundo y que la tensión que dicha polaridad implica deba ser re-conocida y legitimada.¹⁰

Ahora bien, ¿cómo trascender el orden de lo individual a fin de constituir un nosotros que haga posible el acuerdo para la convivencia, sin obturar la diferencia?

Si asumimos la ciudadanía como una identidad que se adhiere a los principios de la república, entonces estamos hablando de que, a pesar de las diferentes concepciones de bien, es posible que los individuos compartan con otros una identidad política que se somete a las reglas prescritas por la *res publica* en la búsqueda de sus satisfacciones y en sus maneras de actuar. Ello supone la identificación con un conjunto de valores ético-políticos que implican un tránsito de un *Yo*, a un *Nosotros*, donde los *Otros* no son sujetos en *alianza*, sino sujetos con los que se establece un *plano de identificación*, sin dejar de reconocer con ello que, dadas las múltiples identificaciones posibles, habrá otros planos donde no se pueda encontrar punto de identidad, sino, por el contrario, *vivirse como enemigos*.

Si se toma como base esta concepción de ciudadanía, no es posible sostener una oposición entre el dominio de lo público y el de lo privado, puesto que, como sostiene Mouffe, más que una separación entre ambos, hace falta reconocer la tensión permanente entre individuo y ciudadano, entre libertad individual y compromiso social, que subyace a dicho concepto.¹¹

2. Los desafíos de la democracia en el contexto global

Hoy, las nociones de igualdad y libertad, en cuanto ideales de la democracia moderna, no están en duda. Lo que se cuestiona es la posibilidad de que estos principios se expresen en prácticas reales. Al respecto, Chantal Mouffe¹² señala que los traslapes entre el liberalismo político y el liberalismo económico, así como entre las tesis individualistas y racionalistas, operan como dispositivos centrales que limitan la praxis democrática.

Por lo anterior, resulta difícil desentrañar las disposiciones en torno a la democracia de las y los jóvenes mexicanos, sin referirnos a algunos de los rasgos que hoy día vuelven más compleja la posibilidad de que los principios de libertad e igualdad se conviertan en prácticas reales, que contribuyan a la democratización de nuestras sociedades contemporáneas, a saber: la pérdida de la noción de futuro en las representaciones sociales y la *fragilización* del vínculo social.

⁸ Victoria Camps, *Universalidad y mundialización. Pensar en el Siglo*, España, Taurus, 1999, pp. 26-77.

⁹ Cfr. Fernando Escalante, *Ciudadanos imaginarios*, México, El Colegio de México, 1995.

¹⁰ Cfr. Aurora Elizondo, Lucía Rodríguez y Ana Corina Fernández, *Consulta Infantil y Juvenil 2000: Una enseñanza de democracia*, México, Instituto Electoral-Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

¹¹ Chantal Mouffe, "La política democrática hoy en día; ciudadanía democrática y comunidad política; sobre la articulación entre liberalismo y democracia", en Rosa Nidia Buenfil (coord.), *Debates políticos contemporáneos: en los márgenes de la modernidad*, México, Plaza y Valdés, 1993, pp. 157-158.

¹² Chantal Mouffe, *op. cit.* p. 116.

En relación con la pérdida de la noción de futuro, durante los últimos años las grandes fuerzas globalizadoras del mercado internacional han producido importantes cambios en el interjuego entre las nociones de pasado y de futuro. El auge de la modernidad y la secularización obligó a romper los vínculos con un pasado que ofrecía fundamentos y certezas. Durante una buena parte de los siglos XIX y XX, esta pérdida se vio compensada por la ganancia de la marcha hacia el futuro, encarnada en la fe en un progreso que prometía bienestar terrenal.

Desanclar futuro de pasado prometía nuevos horizontes de sociabilidad en una modernidad que comportaba en su seno, a decir de Morin, “la emancipación individual, la secularización general de los valores, la diferenciación de lo verdadero, de lo bello y del bien”.¹³ Aun cuando en adelante el individualismo ya no sólo significara autonomía y emancipación, sino también atomización y anonimización.

La diferenciación de los grandes valores que operan en la modernidad desembocó no sólo en la libre búsqueda de la verdad y la exaltación estética, sino también en la desmoralización, el frívolo esteticismo y el nihilismo. El sustento, aparentemente racional, sobre el que se construyó la categoría de la modernidad puso en evidencia su propia irracionalidad y, por consiguiente, una profunda sensación de vacío.¹⁴

El progreso a lo largo de todo el siglo XX fue mostrando sus debilidades y primeros estragos. Al respecto, Daniel Bell sostiene que la separación entre economía y cultura, que caracteriza la crisis de la modernidad, se ha visto acompañada de la extensión masiva del consumo y el hedonismo como valores sociales predominantes.¹⁵

Por otra parte, el ejercicio de poder social no se regula según principios normativos de justicia, sino que opera de modo cada vez más arbitrario. Al respecto, Cullen sostiene: “La intolerancia, la violencia, la discriminación que signan las relaciones sociales en el plano de lo cotidiano, parecen cuestionar la idea de una ‘comunidad de vecinos organizada’”.¹⁶

A decir del autor citado, lo que ha conseguido el supuesto desarrollo es destruir las solidaridades locales y hacer más complejas las relaciones de poder, debido a que “el modelo actual de globalización excluyente, de descentralizaciones segmentadoras, de competitividad salvaje y de vaciamiento de la memoria y de la utopía, ha logrado el desgarramiento de los vínculos sociales”.¹⁷

La incertidumbre de esta era desmorona, día a día, los imaginarios colectivos que cohesionaron nuestras culturas y nuestras sociedades, “vivimos encerrados en nuestros propios egos. No vemos a los otros, no los reconocemos como compañeros de viaje, como compatriotas, como compañeros de destino. No hay confianza mutua”.¹⁸

Nuestro mundo se caracteriza, a decir de Brezinka, “por la ausencia de precondiciones culturales que permitan la promoción de virtudes y prácticas que fortalezcan los lazos sociales en nuestras inestables, altamente diferenciadas y pluralistas sociedades de hoy día”.¹⁹ Para dicho autor, algunas de las evidencias que muestran dichas ausencias son las siguientes:

- La membresía permanente en una comunidad de vida se encuentra doblemente reducida. Las familias son pequeñas, débiles, aisladas y, con frecuencia, incompletas, llenas de crisis y sin permanencia; sus miembros, en no pocos casos, son egocéntricos y adictos al consumo, y la comunidad cívica es más una unidad administrativa utilitaria que una comunidad vital con orientaciones normativas, con funciones protectoras y de control.

¹³ Edgar Morin, y Anne Brigitte Kern, *Tierra Patria*, Barcelona, Kairós, 1993, p. 90.

¹⁴ Cfr. Gabriela Noyola, *Modernidad, disciplina y educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2000, p. 81.

¹⁵ Daniel Bell, citado por Gabriela Noyola, *Modernidad, disciplina y educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2000, pp. 11-12.

¹⁶ Carlos Cullen, *Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996, p. 215.

¹⁷ Carlos Cullen, *op. cit.*, p. 215.

¹⁸ Gilberto Guevara Niebla, “Paradojas de nuestra cultura política”, en *Coloquio para el Análisis de las Encuestas Nacionales sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas*, Instituto Federal Electoral-Secretaría de Gobernación-Secretaría de Educación Pública-Instituto Tecnológico Autónomo de México-Centro de Investigación y Docencia Económicas, México, 2002.

¹⁹ Wolfgang Brezinka, “Educación moral en una sociedad pluralista: condiciones culturales de éxito y sus límites”, *Revista Mexicana de Pedagogía*, año X, núm. 48, México, julio-agosto de 1999, p.12.

- No existe un acuerdo en normas positivas para una conducta vital correcta. Temas centrales como la religión, la política, la sexualidad, el matrimonio y la crianza de los hijos son considerados asuntos privados que los ciudadanos pueden manejar a su propia discreción, sin considerar las consecuencias que ello implique para el bien común. Así, el consenso moral de la comunidad cívica se ve reducido a unos cuantos elementos esenciales como los derechos humanos, las libertades básicas y la prevención del crimen.
- El orden vital es inestable. Las tradiciones son continuamente cuestionadas, devaluadas, transformadas, reformadas, modernizadas. Los buenos ejemplos presentados a los niños y los jóvenes por personas cercanas son debilitados en sus efectos y contrarrestados por numerosas malas influencias del medio ambiente, devaluados constantemente por las propuestas promulgadas por los medios masivos. En muchos sentidos, las familias y el ambiente familiar no brindan posibilidades suficientes para que los niños y los jóvenes realicen acciones significativas y con sentido.

Lo anterior ha producido que la comunicación entre generaciones sea más difícil, al perder los asideros que otrora permitían la transición progresiva y gradual a nuevos estadios históricos.²⁰

Esta situación ha dado lugar a un desarraigo afectivo de la democracia que se sostiene en la ausencia de una experiencia práctica y de un imaginario que permita sentirse parte de un sujeto colectivo.

Si los lazos de convivencia se vuelven tenues, es probable que las representaciones de sociedad sean también más difusas. Por otro lado, de los imaginarios de sociedad que existan en determinado momento dependerá la forma en que las personas interpreten y organicen sus relaciones entre sí. Cuando no exista una imagen fuerte del Nosotros, será más difícil que las personas vivan lo social como algo efectivamente “nuestro”...²¹

Si bien, como Claude Lefort señala, vivimos en sociedades inscritas en un proceso de “disolución de los límites de la certeza, en el que el poder es un espacio vacío, separado de la ley y del conocimiento y en donde no existe la posibilidad de hablar de una garantía final, de un bien común, claro y delimitado”,²² consideramos que aún es viable la aspiración de construir un ideal de bien común compartido e *historizado*, y, por lo tanto, susceptible de ser replanteado de manera permanente, siempre y cuando se maximicen la cohesión social y el compromiso colectivo, a la par de la prevalencia de la justicia como virtud principal de las instituciones sociales y políticas, así como del reconocimiento del pluralismo y los derechos, como ingredientes fundamentales para la construcción de sociedades democráticas.

De allí que resulte urgente superar la escisión entre ética y política que prevalece hoy día en el proyecto liberal, asumiendo una concepción de la ley que vaya mucho más allá del sentido instrumental, al fincarse a partir de un sentido ético-político, construido desde la revinculación entre ambos aspectos.

3. La cultura política en la sociedad mexicana: posibilidades y límites para la democracia

Asumir que la juventud—como etapa de desarrollo de los individuos— está estrechamente vinculada a las condiciones históricas, económicas, políticas y culturales de una sociedad

²⁰ Silvia Schmelkes, “Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación”, en *Foro Internacional sobre Valores e Ideología en la Educación*, Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas-Internacional Center for Higher Education and Philantrop, México, 1996, p.1.

²¹ Norbert Lechner, *Análisis de Encuestas de Cultura Política*, Instituto Federal Electoral-Secretaría de Gobernación, México, 2002, p. 6.

²² Claude Lefort, citado por Aurora Elizondo, Lucía Rodríguez y Ana Corina Fernández, *Consulta Infantil y Juvenil 2000: Una enseñanza de democracia*, Instituto Federal Electoral-Universidad Pedagógica Nacional, México, 1986, p. 305.

dada tiene profundas implicaciones para el análisis de las posibilidades y los límites de los procesos de ciudadanía de los jóvenes, sobre todo cuando entendemos que su emerger al mundo de lo público se realiza desde los marcos dados por los procesos de socialización política en México.

¿Cuáles son las condiciones en que los y las jóvenes ingresan en el mundo de lo político? En nuestro país, como en muchos otros de América Latina, el Estado ha sido durante mucho tiempo fuente de coordinación y dirigencia. Ello ha generado una debilidad en el sentimiento de que hombres y mujeres pueden construir su mundo, y se ha fortalecido una actitud menos formal ante la ley.

Esta situación queda claramente ilustrada en los datos arrojados por la Encuesta Nacional sobre Cultura de la Legalidad realizada en México en 1998:

El 59% de los mexicanos no creen en la justicia y un 39% de ellos considera que es más conveniente arreglarse con las autoridades que obedecer las leyes, pues violarlas no es tan terrible, lo malo es ser sorprendido por las autoridades (32%)...²³

En un tenor similar:

El 43% de los encuestados afirmaron que para formar parte en el gobierno se requiere ser muy corrupto, mientras que 52% de ellos aseguró que ayudarían a parientes y amigos si tuvieran un alto puesto en el gobierno.²⁴

¿Cómo pueden transmitirse los valores democráticos cuando los agentes de socialización y actores políticos y sociales no han sido socializados, a su vez, en este tipo de valores, y cuando no existe una experiencia previa en este campo?, se pregunta Julia Isabel Flores,²⁵ a propósito de un estudio relevante sobre ciudadanía y cultura democrática en México.²⁶

Una encuesta aplicada en el ámbito nacional a personas mayores de 18 años encontró que los procesos de socialización política directa en México no son fuertes. Factores culturales impiden una socialización adecuada en la política, pues los agentes de socialización primaria como la familia han sedimentado concepciones arraigadas acerca de la autoridad en las que se introyectan nociones positivas sobre el respeto a las jerarquías y a la autoridad, por lo que es posible decir que, a pesar de que el refinamiento del sistema electoral ha representado un avance significativo en favor de la cultura política democrática, ésta aún no se ha consolidado.

Resultados semejantes aportan otras encuestas realizadas más recientemente en torno a la cultura política en México. La Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas aplicada por la Secretaría de Gobernación en 2001 (Encup 2001) reveló nuevos e inquietantes datos sobre la disposición de los ciudadanos a participar en los asuntos públicos, a respetar la ley y a tolerar las diferencias como condición para una convivencia dentro de los principios democráticos.

Respecto a la disposición a involucrarse en asuntos públicos, sólo 40% de los ciudadanos considera que su participación resulta relevante para influir en la vida política del país.

En un análisis de los resultados de esta encuesta, Peschard destaca que la mayoría de mexicanos tiene poco interés y escaso sentido de obligación a involucrarse en la vida de la colectividad.²⁷ Esta situación determina los estilos de ejercicio de la ciudadanía, ya que es-

²³ Enrique Alducin, "Ética, educación y cultura", *Este país*, núm. 88, julio de 1998, p. 7, Cfr. Zenil, Mónica, *Procesos de socialización política*, México, IFE (Cuaderno de Trabajo núm. 2), 2002.

²⁴ Enrique Alducin, *op. cit.*

²⁵ Julia Isabel Flores, *Ciudadanos y cultura de la democracia en México*, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto Federal Electoral, México, 2000.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ Jacqueline Peschard, "Influencia de la cultura cívica en la democracia y el buen gobierno", en *Fortalecimiento de la democracia a través de la educación cívica*, IFE, México, Instituto Federal Electoral, 1999, p.13.

ta condición se asume “en su acepción jurídico-individual y no como actuación colectiva en la esfera pública para la toma de decisiones”.²⁸

Al comentar esta misma encuesta, Guevara Niebla señala que el individualismo en la cultura política mexicana es un hecho indiscutible, puesto que, de acuerdo con los datos analizados, 77.01% de los encuestados confiesa que las personas casi siempre se preocupan por sí mismas. Al respecto, comenta la grave pérdida del sentido de comunidad, de solidaridad y de responsabilidad ante el bien común.

En la Encup 2001 se reveló que 42.5% de los encuestados manifestaron que ni los ciudadanos ni los gobernantes respetan la ley, y más de la mitad declaró que si la ley parece injusta no es necesario obedecerla.

Respecto a la relación de los ciudadanos mexicanos con la ley, en el mismo análisis Guevara Niebla destaca el bajo índice de respeto por la ley que prevalece en nuestro país, como herencia del viejo sistema político.

Al respecto declara:

En un sistema donde las leyes son elásticas y no rígidas; donde la política o el gobierno son un camino indispensable para triunfar, donde por otra parte, triunfa el más corrupto o el más sagaz, y no el más honesto y trabajador, en un sistema como éste, es difícil o imposible pensar que una vasta mayoría de la gente, de la ciudadanía, va a respetar puntualmente la ley.²⁹

Por otra parte, si se asume que el autoritarismo dificulta la constitución de sujetos autónomos, difícilmente se podrá esperar de éstos una disposición a respetar y a tolerar la diferencia.

Al contrastar los resultados de la Encup 2001 con el Estudio Mundial de Valores, Moreno y Méndez encontraron que los habitantes de este país promueven menos la tolerancia y más la obediencia que el promedio de las sociedades en otras regiones del mundo. Subrayan un dato por demás relevante en torno a la cultura política en México al destacar cómo, en los últimos años, si bien la tolerancia ha crecido como prioridad en la educación de los hijos, también la obediencia se ha incrementado como opción en la formación dentro del ámbito familiar.³⁰

Manifiestan también que los mexicanos son, en su cultura política, desconfiados y relativamente cerrados a las ideas y preferencias que no sean las propias: “Comparada con los niveles de confianza en la gente que se expresan en las democracias avanzadas (41% expresado en Asia Oriental), los mexicanos son mucho menos confiados (24%)”.³¹

A partir de estos datos, los mencionados analistas concluyen que la mexicana es una sociedad relativamente cerrada a la coexistencia, pues mientras que en Asia Oriental 75% de la población encuestada declara estar de acuerdo con la importancia de entender a los demás, en México sólo 41% de los encuestados comparte esa opinión. En consecuencia, señalan que los mexicanos están comparativamente poco convencidos de que la democracia es el mejor sistema político, pues expresan una aceptación de los sistemas autoritarios más amplia que en la mayor parte del mundo:

Tal aceptación no ha ido a la baja en años recientes, sino que se ha registrado como creciente. Al conocer más a la democracia, nuestra sociedad ha ampliado la idea que ésta implica en oca-

²⁸ Jacqueline Peschard, *op. cit.*, p.11.

²⁹ Gilberto Guevara Niebla, *op.cit.*, p. 6.

³⁰ Cfr. Alejandro Moreno y Patricia Méndez, “Tolerancia vs. obediencia”, en *Coloquio para Análisis sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas*, México, Instituto Federal Electoral, 2002.

³¹ Alejandro Moreno y Patricia Méndez, *op. cit.*

siones indecisión y pleitos, juicios que no necesariamente juegan en detrimento de las actitudes democráticas.³²

Frente al autoritarismo e individualismo que generan los bajos índices de respeto por la ley y la diversidad y la escasa disposición a la participación ciudadana, cabría preguntarse por el papel de la escuela en la constitución de ciudadanos autónomos e involucrados en los asuntos públicos. El análisis que realiza Silvia Conde de los resultados de la Encup 2001 no resulta muy alentador, al destacar que parece no existir una relación entre el nivel de escolarización y los rasgos que caracterizan a una cultura política democrática, ya que no encontró diferencias significativas entre los distintos niveles de escolaridad:

El impacto formativo de la primaria no se ve aumentado significativamente en los niveles educativos posteriores. Esto puede obedecer a la idea generalizada de que, a partir de la secundaria, los alumnos ya no viven un proceso formativo, por lo que la educación se centra en la información y en la especialización del saber científico y técnico.³³

4. Juventud, ciudadanía y escuela

En general, lo juvenil ha sido visto a partir de planteamientos esencialistas, que se niegan analizar la juventud en su dimensión histórica y desde sus especificidades culturales.

La mirada y el discurso que sustentan dichos planteamientos se realizan desde el límite impuesto por la matriz cultural dada por el adultocentrismo, que sitúa lo adulto como punto de referencia para analizar el deber ser del mundo juvenil; es decir, de lo que debe hacer el joven para ser considerado parte de la sociedad y desde donde se finca el miedo como filtro para valorar cualquier otra manifestación de lo juvenil que sea considerada fuera de la norma y de los caminos aceptados para su *ciudadanización*.³⁴

Desde la mirada adultocentrista se construye una gran cantidad de calificativos que han acompañado al ser joven y estereotipan su comportamiento como el de un sujeto peligroso y transgresor, para legitimar la idea de que la juventud no es reconocida en sí misma, sino entendida como un espacio de transición o moratoria que se abre entre la dependencia infantil y la autonomía adulta.

Sin embargo, el intento de explicar la noción de joven como simple etapa de transición no es suficiente para comprender a dicho sector de población. Mucho menos cuando ese proceso se realiza a partir de los límites estrechos que imponen los propios marcos de observación, los códigos y la estructura de valores del mundo adulto.³⁵

Ya Bordieu nos ha alertado de los riesgos que entraña mirar a la juventud a través de los estereotipos: "Hablar de los jóvenes como una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes y referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye una manipulación evidente".³⁶ Queda claro que la mirada prevaleciente en torno a la problemática de lo juvenil resulta hoy obsoleta para comprender y significar las percepciones y formas en que los jóvenes se relacionan con el mundo, debido a que, por un lado, elimina la posibilidad de ver su pluralidad socio-cultural y, por el otro, conduce a poner el énfasis en la imperiosa necesidad de lograr sus procesos de integración social, sin detenerse a pensar acerca de sus necesidades e intereses particulares.

³² *Ibid.*, p. 9.

³³ Silvia Conde, "Retos para el desarrollo de competencias cívicas en la población adulta: el conocimiento del gobierno así como la valoración de la democracia y el interés en los asuntos públicos", en *Coloquio para Análisis de Encuestas Nacionales sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas*, op. cit., p.10.

³⁴ Cfr. Claudio Duarte, "¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes en nuestro continente, Última Década, núm. 13, Chile, Viña del Mar, CIDPA, septiembre de 2000, pp. 59-77.

³⁵ Cfr. Gabriel Medina, "La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios institucionales", en G. Medina (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, 2000.

³⁶ Pierre Bordieu, "La juventud no es más que una palabra", en *Sociología y cultura*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Grijalbo, 1990, p. 165.

Las implicaciones que dicha mirada tiene para la valoración y el análisis de los procesos de constitución de los jóvenes como ciudadanos explica la incapacidad de generar políticas adecuadas para dicho sector de población, debido a que la forma de abordaje tiende a verlos simplemente como adultos en potencia. Así, la preocupación por inscribirlos como ciudadanos democráticos enfoca su atención en propiciar que el joven se interese en los temas de la agenda del mundo adulto centrados en lo público: los partidos políticos, su percepción de los problemas del mundo y del país. Se presupone que éstos, y no otros, son los temas que atrapan el interés y resultan significativos para los jóvenes, operando así –de manera tácita– procesos de rechazo y discriminación hacia los modos de los jóvenes, así como de exclusión en la participación y toma de decisiones sobre asuntos importantes que sin duda les conciernen.

Mirar la problemática juvenil desde nuevas perspectivas obliga a poner en cuestión las propias formas de pensar y de teorizar respecto a los jóvenes. En este estudio se propone tomar distancia de la mirada adultocéntrica, a fin de propiciar la reflexión en torno a las percepciones de los jóvenes en relación con la democracia y su vivencia de la escuela desde nuevas perspectivas teóricas que vayan más allá del énfasis en la socialización vista como simple adscripción en torno a un estar en el futuro, en el lugar del mundo adulto.

Como plantea Bordieu, “la juventud no es más que una palabra”.³⁷ Comprender la condición del sujeto joven es ir más allá de la simple definición del ser joven a partir de la noción de la edad o de la transición entre el mundo infantil y la vida adulta.

Ver la diversidad juvenil en su especificidad sociocultural e histórica implica situarla dentro de los entramados que dan sentido al significado de lo que es ser joven en nuestras sociedades,³⁸ asumiendo por tanto que ser joven hoy día contiene dentro de su definición múltiples significados que, a su vez, son y han sido distintos de lo que fueron ayer.

Así, concebimos con Feixa, a la juventud

como una construcción sociocultural relativa en el tiempo y en el espacio. Por lo que cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, aunque las formas y contenidos de esta transición son muy variables.³⁹

De lo planteado anteriormente surge un punto de partida central para el desarrollo de esta investigación: el joven “es”. En el presente signa su hacer y su pensar; no en el futuro, lugar desde donde simplemente él se mira desde un “no lugar”. Como afirma Medina:

Los jóvenes nunca han esperado a la vida adulta para erigirse como sujetos sociales concretos, con necesidades específicas y con experiencias sociales y subjetivas que los distinguen socioculturalmente.⁴⁰

Por otra parte, si reconocemos que existe una gran diversidad de maneras de ser joven, resulta necesario asumir el planteamiento de Reguillo:

Los jóvenes no representan una categoría unívoca. La juventud es una categoría construida culturalmente, no se trata de una “esencia” y, en tal sentido, la mutabilidad de los criterios que fijan los límites y los comportamientos de lo juvenil, están necesariamente vinculados a los contextos sociohistóricos, producto de las relaciones de fuerza en una determinada sociedad.⁴¹

³⁷ Pierre Bordieu, *op. cit.*, p.150

³⁸ Siguiendo a Reguillo, es necesario precisar que, desde el punto de vista sociocultural, “las distintas sociedades en diferentes etapas históricas han planteado las segmentaciones sociales por grupos de edad de muy distintas maneras y que, incluso, para algunas sociedades este tipo de recorte no ha existido” [Rosana Reguillo, “Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión”, en Gabriel Medina (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, *op. cit.*, p. 21].

³⁹ P. Carles Feixa, *El reloj de arena*, México, Causa Joven, 1998, p.18.

⁴⁰ Gabriel Medina, *op. cit.*, p. 12.

⁴¹ Rosana Reguillo, *op. cit.*, p. 21.

Podemos concluir que existen tantas juventudes y adolescencias como diversos sean los contextos culturales y las condiciones de vida en los que éstos emergen y se desarrollan. Difícilmente nos podemos referir a lo que significa ser joven sin hacer referencia a contextos socioculturales específicos.

De lo anterior deriva otro aspecto que resulta fundamental al adentrarse en el análisis de lo juvenil. El mundo de los jóvenes no es un mundo aparte, se encuentra cruzado por diferentes formas de adscribirse en lo social. Las maneras como los jóvenes realizan sus procesos de adscripción identitaria se encuentran entrecruzadas con diversos planos de identidad, que suponen procesos de adscripción más fijos y permanentes como los de clase, género, etnia, territorio, generación, etc. Dichos planos de identidad actúan como filtros en el proceso de constitución de las identidades juveniles, volviendo así más complejo este proceso.⁴²

De igual manera, podemos decir que en la constitución de las identidades juveniles se imbrican, de manera relevante, por un lado, el multiculturalismo juvenil, basado en una búsqueda identitaria signada por la proliferación de particularidades culturales, estilísticas, de consumo; y por la otra, la consolidación de discriminaciones simbólicas, jerárquicas, autoritarias y excluyentes, que tienden a reproducir la desigualdad dentro de los mundos de los colectivos juveniles, volviendo así la dinámica de constitución identitaria un proceso signado por la afirmación-exclusión.

En este sentido, resulta fundamental no perder de vista que aun cuando a los jóvenes a quienes refiere este estudio los une un rasgo de identidad, ser estudiantes, dicho rasgo de identidad cohabita otros planos de identidad tales como sexo, clase y etnia, entre otros, que determinarán la forma de significar su experiencia en la escuela, sus expectativas en torno a ella y sus posibilidades y límites para interactuar con ella y adaptarse a sus demandas.⁴³

De lo anterior se deduce un reto para el análisis de lo dicho por los jóvenes en la Consulta Juvenil 2002 "Exprésate 10/31", intentando trascender los estereotipos desde los que se realiza la observación de lo juvenil. Se buscó capturar la singularidad del significado de las experiencias en relación con criterios identitarios diferenciados, a fin de poder adentrarse en la multiplicidad de sentidos que los sujetos jóvenes atribuyen a sus acciones y su entorno, partiendo del hecho de que el mundo juvenil es diverso y representa fenómenos fragmentados, heterogéneos y evanescentes.⁴⁴

¿Qué sucede actualmente con los procesos de *ciudadanización de los jóvenes*? El agotamiento de los modelos tradicionales de relación y ejercicio de la autoridad, así como la falta de creatividad, caracterizan el *no lugar* de los jóvenes hoy día en nuestras sociedades.

Para De Martino, el problema del mundo moderno es que no prescribe ritos que permitan el pasaje y la adquisición de nuevos roles sociales en la sociedad en la juventud, por lo que nuestras instituciones se muestran incapaces de fundar una humanidad más adulta y responsable.⁴⁵ En este contexto, plantea Feixa que "los jóvenes inventan nuevos ritos y nuevos símbolos capaces de llenar ese vacío y de orientarles en la construcción de una identidad social".⁴⁶

Afirmamos que no es la adolescencia y juventud una etapa *per se* conflictiva o sujeta a la anomia. Por el contrario, es la sociedad la que no posibilita los tránsitos, que obtura *la posibilidad de ser* de las y los jóvenes, al desconfiar de sus capacidades, eliminar su posibilidad de construir horizonte de futuro y restringir los caminos para constituirse en ciudadanos autónomos y responsables.

42 Maritza Urteaga-Pozo, "Organización juvenil", en José Antonio Pérez Islas y Elsa Patricia Maldonado (coords.), *Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1986-1996*, México, Causa Joven, 1996.

43 Los procesos de inserción de las y los jóvenes en la escuela van mucho más allá de su simple adscripción pasiva como mero espectador dentro de la institución. El joven no es un mero espectador en la escuela ni se adscribe pasivamente a sus dictados. Ellas y ellos juegan un papel activo como sujetos sociales y, por lo tanto, desarrollan la capacidad de negociar con la escuela como institución, dependiendo de los contextos sociales de procedencia, de su capital cultural incorporado y de sus expectativas. Reguillo, *op. cit.*, p. 28.

44 Gabriel Medina, *op. cit.*, p. 14.

45 Cfr. Ernesto de Martino, *Furore simbolo valore*, Milán, Feltrinelli, 1962.

46 P. Carles Feixa, "Los espacios y los tiempos de las culturas juveniles", en Gabriel Medina (comp.), *op. cit.*, p. 46.

De allí que, retomando de nuevo a Feixa, fenómenos tales asociados a lo juvenil “como el misticismo, el sensualismo, la indiferencia o la violencia no se han de atribuir, a la naturaleza interna de la juventud, sino a los contextos históricos cambiantes, que determinan la emergencia de las ‘crisis de autoridad’ ”,⁴⁷ en las que se enmarca la emergencia de la problemática de lo juvenil.

A la ausencia de ritos y espacios que provean legitimidad social para un ser juvenil, se agrega además la realidad que une fatalmente a la mayoría de los hoy día jóvenes: la pertenencia a un futuro incierto. La pobreza y la desigualdad laceran la sociedad y vuelven casi risibles las aspiraciones de constituir ciudadanías participativas, ellas impiden a millones de jóvenes el logro de la aspiración de *ciudadanización*.

La ola de la modernidad que arrojaba al joven hacia el cumplimiento del rol adulto⁴⁸ a través de su inserción en el trabajo y la búsqueda de ser alguien en la vida, como vía que otorgaba sentido de responsabilidad para la realización de su proceso de ciudadanización, ha perdido fuerza. La pobreza y la falta de oportunidades retardan el proceso de adultización del joven e impactan sus opciones y aspiraciones posibles.

Muchos adolescentes y jóvenes han aprendido la desesperanza y no vislumbran horizontes de gratificaciones por el esfuerzo. En consecuencia, dejan de dar relevancia a la construcción de logros y buscan nutrirse con conquistas efímeras y afirmarse en el efecto impaciente de la imagen y el acceso al consumo.⁴⁹

Las promesas en torno a un mundo mejor construido sobre la base del esfuerzo individual se desvanecen ante la falta de oportunidades y el debilitamiento del vínculo social, trayendo consigo procesos de individualización frustrada. Tal como plantea Lechner:

A la par que cambian las estructuras de la convivencia social, se transforma el mundo personal de la gente. Característica sobresaliente es el acelerado proceso de individualización. Las personas se despegan de los valores y lazos tradicionales y definen por su propia cuenta y riesgo qué quieren ser y hacer. Dicha autodefinición de sí mismo no es un acto en solitario; depende de los recursos (educación, trabajo, etc.) que pone a disposición la sociedad. No hay individuo al margen de la vida social. En muchos casos, sin embargo, tiene lugar una individualización frustrada. El individuo percibe que no controla el rumbo de su vida. Y ello crea un sentimiento de impotencia. La gente se siente a la merced de un proceso que ni entiende ni logra moldear. Con frecuencia la individualización es vivida no como emancipación de viejas trabas, sino como una presión a decidir asuntos, sin contar con los recursos necesarios. Las situaciones de estrés y agobio se multiplican si, además, las personas carecen de redes sociales y referentes colectivos.⁵⁰

Frustrar los procesos de individualización conduce a lo que Narodowski⁵¹ llama la infantilización de la sociedad y, por lo tanto, a descartar cualquier posibilidad de imaginar un horizonte de futuro más digno.

¿Qué decir de la escuela en este contexto? Aun cuando para la mayoría de los jóvenes ingresar y permanecer en la escuela secundaria significa una oportunidad invaluable para “ser alguien en la vida” y para encontrar nuevos espacios de socialidad que los obligan a construir estrategias para sobrevivir y transitar por un camino sinuoso y lleno de inconsistencia; sus vivencias en ella se encuentran sujetas al cumplimiento de un conjunto de ex-

⁴⁷ *Ibid.*, p. 56.

⁴⁸ Actualmente los jóvenes desarrollan algunas de las transiciones del mundo de lo juvenil al mundo adulto, mientras están haciendo permanencias en las demás esferas. De hecho, hay quienes hablan de juventud forzada, porque muchos jóvenes no pueden salir de los espacios que antes eran de transición, debido a que salen de su familia original, viven con algún amigo o pareja, y vuelven una y otra vez, porque el trabajo no les permite hacer otra cosa y también porque los padres son más permisivos, y se quedan mucho más tiempo... no es tan sencillo.

⁴⁹ Dina Krauskopf, “Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil”, en Burak Solum Donas (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina*, Costa Rica, LUR, 2001, p.161.

⁵⁰ Norbert Lechner, *op. cit.*, p. 7.

⁵¹ Cfr. Mariano Narodowski, *Después de la clase*, Argentina, Novedades Educativas, 1995.

pectativas que, sin tomar en cuenta sus necesidades e intereses, se proponen la constitución de un ser adulto.

En la escuela secundaria se recrea la perspectiva social del adultocentrismo para mirar la naturaleza de lo juvenil.⁵² El precepto que articula y da sentido a los esfuerzos de la escuela se relaciona con la finalidad de socializar a los jóvenes para su desempeño futuro en el mundo, aun cuando ello implique que la racionalidad pedagógica se oriente hacia un deber ser en la formación que obligue a negar y dejar de lado las inquietudes propias de la adolescencia y la juventud, los contextos culturales en que se desarrollan como un principio que articule y dé sentido a la intervención educativa.

Aun cuando en la escuela secundaria confluye una gran diversidad de jóvenes, en ella se piensa a *un solo tipo de joven*. De allí que, como plantea Etelvina Sandoval, en la escuela secundaria se hable “de la adolescencia negándola al mismo tiempo en sus expresiones particulares, derivadas del contexto social del que provienen los alumnos”.⁵³

Homogeneizar las juventudes conduce al olvido del sujeto en la formación, y vuelve a la escuela incapaz para comprender las particularidades de las y los jóvenes que asisten a la ella, así como para escuchar sus necesidades y demandas.

La diversidad se obtura a partir de la mirada que muestra a las y los jóvenes a través de los estereotipos centrados en la irresponsabilidad, el incumplimiento, la falta de interés en el estudio, la apatía, la tendencia a violar las normas y el sentido gregario.⁵⁴ Así, la queja constante de los maestros de que los alumnos son “irresponsables e incumplidos” es la realidad cotidiana en muchas de las escuelas secundarias.

Cuando el deseo que guía la institucionalidad y la experiencia vivida en la escuela secundaria se articula al imperativo de conducir el torrente juvenil hacia la vida adulta, el proceso formativo se sostiene mediante estrategias que generan, sobre todo, la pasividad y la obediencia.⁵⁵ De allí que las tradiciones y prácticas que signan el nivel se encuentren profundamente articuladas a los valores de orden y disciplina, que “han pasado a formar parte de una cultura escolar fuertemente enraizada que definen muchas de sus prácticas actuales en la relación escuela-alumnos”,⁵⁶ aun a pesar de los esfuerzos de innovación de los últimos tiempos.

El hecho de concebir a los alumnos “como conflictivos e irresponsables lleva a una sobrevaloración de la norma para controlar su conducta”,⁵⁷ a tal grado que pareciera que la formación ligada al cumplimiento de las normas llegara a ser más importante que la formación académica en sí misma, aun cuando los conceptos sobre la transgresión de las normas escolares no son claros, pues se basan generalmente en juicios y se aplican discrecionalmente.

Pensar al joven desde la homogeneidad estereotipada obnubila la capacidad de verlo desde su diversidad de intereses y expectativas, de afectividad, de autonomía personal, de imaginarios y utopías, restringiendo así la posibilidad de construir dispositivos pedagógicos efectivos que apoyen desde la escuela su proceso de afirmación *identitaria* como sujeto actuante, capaz de incursionar en lo público y de participar en la modificación del orden de cosas imperante en la sociedad, más allá del lugar de súbdito.

La intervención educativa se aboca al esfuerzo de constituirlo como un adulto pasivo, respetuoso y subordinado frente a la autoridad, que acata reglas aun cuando éstas se apliquen a partir del arbitrio del adulto y de manera discrecional. Todo ello, sobre la base de una serie de prejuicios que ven al joven como un sujeto que no sabe lo que quiere y que, por lo tanto, no puede decidir.

⁵² Para Krauskopf, “la falta de construcción de nuevos referentes en las relaciones intergeneracionales afecta la atmósfera escolar y contribuye a un serio conflicto marcado frecuentemente por el adultocentrismo, el adultismo y los bloqueos generacionales”. Krauskopf, *op. cit.*, p. 161.

⁵³ Etelvina Sandoval, “Estudiantes y cultura escolar en la secundaria”, en Gabriel Medina (comp.), *op. cit.*, p. 281.

⁵⁴ *Loc. cit.*

⁵⁵ Cfr. Miguel A. Casillas, “Notas para la socialización en la universidad”, *Revista Jóvenes*, año II, núm. 7, México, Instituto Mexicano de la Juventud, abril-diciembre de 1998.

⁵⁶ Etelvina Sandoval, *op. cit.*, p. 265.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 277.

Subordinación y acatamiento a reglas arbitrarias y aplicadas discrecionalmente marcan la relación que los alumnos establecen con la legalidad en la escuela secundaria. Los alumnos no deciden, sólo participan como subordinados en la estructura escolar. Siguiendo a la autora citada:

...los alumnos dentro de la escuela secundaria son concebidos como menores de edad bajo la conducción de los adultos que deciden por ellos en lo referente al conocimiento que requieren y a las normas pertinentes para su formación, y en donde las inquietudes de los alumnos propias de su edad y del contexto cultural en que viven son ignoradas.⁵⁸

Así, cuando existen problemas de conducta, la manera de proceder es hablar con los padres. En esos casos, "son los padres y no los alumnos los que deben poner una solución, pues ellos por su condición de adolescentes carecen de responsabilidad".⁵⁹

Es a los padres a quienes se informa y se pide cuentas acerca del comportamiento y de los *problemas de conducta* de los alumnos, sin generar estrategias que permitan que sean los jóvenes quienes se responsabilicen y se hagan cargo efectivamente de sí mismos y de su proceso formativo.

Un protagonismo adulto en la formación de los jóvenes que lejos de pensar en necesidades y demandas de formación, actúa desde su miedo e incompreensión de la situación vivida por los jóvenes, impidiendo el desarrollo de la responsabilidad y del hacerse cargo, yendo por el camino de la constitución del súbdito, subordinado al dictado del otro.

De la experiencia vivida por los y las jóvenes en su proceso de socialización en la escuela secundaria surgen algunos aprendizajes sumamente significativos que habrán de ponerse en juego en su relación con el mundo de lo social y en su participación ciudadana futura. Uno se refiere al lugar arbitrario que otorgan a la legalidad para establecer límites y resolver las controversias que surgen en la convivencia, al aprender que "la norma no tiene norma", al aprender a manejarse de manera diferente frente a cada autoridad, según perciban que es tolerante o exigente. Otro aprendizaje, igualmente importante, se refiere al hecho de ser excluido de la toma de decisiones, asumiendo con ello que es otro el que legítimamente toma las decisiones, que actúa en su nombre a partir de lo que aquél considera más conveniente para su futuro, por lo que el camino de la participación y de la construcción del sentido de eficacia política quedan vedados en los procesos de socialización dentro de la escuela secundaria.

Además de lo anterior, podemos decir que la escuela, más que contribuir a que los adolescentes y jóvenes realicen procesos de identificación y afirmación fundamentales para su proceso de *ciudadanización*, favorece la escisión de sus identidades al aprender y tomar conciencia de que "sus inquietudes de adolescente no tienen cabida en la escuela al ser consideradas como desviaciones inadmisibles",⁶⁰ a partir de una concepción de adolescencia que, tal como plantea Levison,⁶¹ justifica la idea de que los alumnos poseen características negativas para el aprendizaje en virtud de la etapa biológica por la que atraviesan.

¿Qué hacer frente al contexto en que los jóvenes son y entran en contacto con el mundo? Resulta urgente reconstruir la mirada en torno a los jóvenes a fin de reconocerlos como sujetos de derecho, capaces de incidir legítimamente en la construcción del orden social, participar en la toma de decisiones, anticipar consecuencias y proyectarse hacia adelante *en el aquí y ahora*, en el presente, a fin de estar a tono con la nueva realidad de postergación de la constitución de la adultez.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 273.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 279.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 279.

⁶¹ *Cfr.* Bradley A. Levison,

"Conflicto y colectividad: un reporte desde la secundaria", en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (coords.), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, UNESCO OREALC, 1992.

Pero ello será posible sólo si somos capaces de situarlos como un sector que tiene su propio protagonismo, de reconocerlos en sus especificidades, de incluirlos en las decisiones y de romper con la mirada adultocéntrica sustentada en una idea de protección-vulnerabilidad y de transición, que los descalifica como seres capaces para incidir en la transformación de sus condiciones de vida y de transformar el orden social.

5. La formación para la ciudadanía, en términos de la construcción de identidades democráticas

Siguiendo a María Pía Lara sostenemos que formar para la democracia no es otra cosa más que hablar de hacer de la democracia un proyecto de identidad ética socialmente compartido, en el cual la formación racional de voluntades sea el ejercicio constituyente.⁶² Con base en esta premisa cabe señalar que es, sobre todo, la experiencia del mundo social la que puede constituirse en un escenario ideal para la formación de esta voluntad racional inscrita en un proyecto colectivo. Este tipo de escenarios puede constituirse en el terreno dialógico ideal de la deliberación moral, para pensar lo que somos y lo que queremos ser frente a los otros y con los otros, particularmente cuando es posible intervenir de manera intencional, creando condiciones que hagan posible el ejercicio de prácticas democráticas en el campo de lo público.

A partir de lo anterior, y asumiendo también que ser democrático no es un estatus que se otorga, sino una práctica siempre inacabada y en permanente transformación, la democracia no puede enseñarse en cuanto transmisión modélica de un deber ser a ser adquirido por el sujeto. Por el contrario, los procesos de formación de prácticas democráticas suponen la problematización y movilización de creencias y valores, el desarrollo de nuevas ideas, habilidades y actitudes, a partir de la valoración de la eficacia de las nuevas maneras de hacer, de decidir, de resolver los conflictos y de convivir con los demás, que ofrece un horizonte de vida democrático.

De lo anterior se desprende uno de los supuestos centrales que habrán de acompañar la mirada sobre los resultados de la Consulta Juvenil 2002, referido precisamente a la necesidad de dimensionar el espectro de una formación para la ciudadanía como un proceso que involucra y relaciona aprendizajes de diverso orden, entre los cuales destacan no sólo aquellos relacionados con aspectos legales-constitucionales, sino los que refieren al ámbito cognitivo y práctico-moral. Entendida así, la formación ciudadana no privilegia ni escinde las dimensiones moral, cognitiva y legal, que están en la base de la posibilidad de un actuar democrático.

Consideramos que la formación para la ciudadanía implica necesariamente la problemática de la construcción de identidades democráticas que, como ya se mencionó en páginas anteriores, no pueden concebirse de manera monolítica y homogénea, como algo dado y acabado que, de manera ahistórica, es susceptible de ser transmitido. Por el contrario, estas identidades se gestan, construyen y reconstruyen en procesos históricos y contextos sociales y culturales específicos, dando sentido a las acciones de los sujetos, orientando la toma de decisiones y la jerarquización de valores que habrán de orientar sus comportamientos en las esferas pública y privada.⁶³

Por lo anterior, el concepto de identidad resultará pertinente para determinar la complejidad de construir disposiciones que efectivamente contribuyan al desarrollo de competen-

⁶² María Pía Lara, *La democracia como proyecto de identidad ética*, Barcelona, Antropos, 1992.

⁶³ Sostenemos que la dinámica de construcción de la identidad, lejos de concebirse como una simple adscripción al rol, supone, a decir de Goffman, un lugar preponderantemente activo del sujeto en la construcción del proceso de su propia socialización, contribuyendo de esta manera a la recreación del sistema social donde vive y actúa, de tal modo que se puede decir que (re)construye la realidad social dándole un sentido. Irving Goffman, *El estigma*, Argentina, Amorrortu, 1973.

Dichos procesos de socialización, lejos de remitirse a procesos de mera reproducción de valores y prácticas, expresan tensiones y contradicciones entre viejas tradiciones y nuevas prácticas. Así, los procesos de socialización en la construcción de identidades se encuentran íntimamente ligados a los conceptos de cultura y de adquisición de cultura. Y, por tanto, los procesos de construcción de identidades democráticas se encuentran sujetos a procesos dinámicos en los que entran en juego diversas perspectivas valorativas en una dinámica de cambio-permanencia.

cias para intervenir democráticamente en la sociedad, en la medida en que permite articular lo posible con lo deseable, más allá de las miradas prescriptivas que, además de vaciar de significado las palabras, obnubila la posibilidad de comprender las dinámicas y tensiones vividas en los procesos formativos.

Capítulo 2

EL INSTRUMENTO DE PARTICIPACIÓN JUVENIL

1. El impulso a la participación desde el Instituto Electoral del Distrito Federal

El Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF) es responsable de realizar todo tipo de acciones que contribuyan al desarrollo y difusión de la cultura cívica y democrática en dicha entidad, según señalan el Artículo 127 del *Estatuto de Gobierno del Distrito Federal* y el *Código Electoral del Distrito Federal*, en los incisos a) y f) del Artículo 52.

Como parte del desarrollo de los programas de educación cívica, el IEDF se plantea “la necesidad de promover la participación activa de las niñas, los niños y los adolescentes en la vida social, así como el disfrute efectivo de sus libertades de opinión, expresión y asociación”.¹

Una de las vías para el cumplimiento de esta responsabilidad es el programa *Impulso y Fortalecimiento de la Cultura Democrática y de Participación*, que tiene como objetivo dar continuidad a los procesos electorales y de participación ciudadana.

Dentro de este programa, el Instituto ha realizado ejercicios de expresión infantil y juvenil como el denominado “La ciudad que yo quiero”, con la participación de los habitantes de la Ciudad de México que tienen entre seis y 17 años. Como objetivo de este ejercicio se planteó: “Estimular a niñas, niños y adolescentes para que expresen sus opiniones, razones y argumentos con respecto del tipo de relaciones interpersonales y las características de la ciudad que desean”.²

La necesidad de atender de manera específica las percepciones de las y los adolescentes respecto a las prácticas de convivencia en el espacio escolar se constituyó en objeto de atención de un siguiente ejercicio realizado en octubre de 2002.

Consulta Juvenil 2002 “Exprésate 10/31”

El IEDF, la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF) y el Instituto Federal Electoral (IFE), a partir del interés compartido en el fortalecimiento de la educación cívica de la población infantil y juvenil de la Ciudad de México, acordaron realizar una consulta sobre valores y cultura democráticos a estudiantes de educación secundaria del subsistema de secundarias generales.

Este ejercicio se planteó los siguientes objetivos:

1. Contribuir al desarrollo de las competencias democráticas entre los alumnos de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal.
2. Obtener algunos elementos de diagnóstico en torno de las problemáticas y los retos de la comunidad escolar.
3. Indagar la manera en que los estudiantes están familiarizados y practican valores de la democracia.

¹ Instituto Electoral del Distrito Federal, Proyecto La ciudad que yo quiero. *Un ejercicio de comunicación democrática*, Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, México, 2000.

² Instituto Electoral del Distrito Federal, *op. cit.*

³ El Proyecto ciudadano forma parte de las actividades extra-curriculares de educación cívica que desarrolla el IFE en colaboración con la Secretaría de Educación Pública (SEP). “Pre-tende desarrollar en los alumnos de secundaria, bachillerato y ciclo profesional el interés por las problemáticas de sus comunidades y sentido de corresponsabilidad en la generación de soluciones a los mismos. Promueve que los estudiantes desarrollen, a través de un ejercicio práctico, la convicción de que pueden influir en la toma de decisiones de autoridades de gobierno y en la definición de las políticas públicas. Se compone de cinco etapas de trabajo, que se realizan a lo largo de 30 horas promedio, con trabajo dentro y fuera del aula”. Instituto Federal Electoral, Educación Cívica, Plan Trienal 2001-2003. p. 51.

⁴ Instituto Federal Electoral, Secretaría de Educación Pública, *Educación Contigo es Posible* e Instituto Electoral del Distrito Federal, *Exprésate 10/31 / Guía para la capacitación del director y del profesor*, México, 2002, p. 7.

⁵ Tomado de Instituto Electoral del Distrito Federal, Instituto Federal Electoral, Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, *Proyecto para la consulta con jóvenes de secundarias generales en el D.F.*, documento interinstitucional, México, julio de 2002. pp. 5-10.

⁶ Para Miquel Martínez y Luis Castro Leiva, por ejemplo, la *personalidad democrática* está conformada por un conjunto de atributos democráticos entre los que destacan “disposiciones o actitudes del carácter que contribuyen a que una

La articulación interinstitucional para realizar este ejercicio obedeció a la expectativa de que los resultados de la Consulta pudieran contribuir, en el mediano plazo, con insumos para el desarrollo y enriquecimiento de los proyectos específicos de cada una de las instituciones convocantes. Así, el IEDF espera contar con elementos que enriquezcan el trabajo de formación ciudadana de los jóvenes; el IFE podrá incorporar nuevos referentes para el desarrollo del proyecto “Nosotros los jóvenes... Proyecto ciudadano”,³ y la SSEDF espera, por su parte, contar con un diagnóstico de los principales problemas de la comunidad educativa que permita elaborar y proponer políticas públicas que incluyan la participación de la comunidad.⁴

La Consulta Juvenil 2002 se realizó el 31 de octubre de 2002 en 314 planteles de educación secundaria, junto con las Elecciones Estudiantiles en las que los alumnos eligieron a sus representantes en las mesas directivas de las sociedades de alumnos.

2. Referentes pedagógicos para el diseño del instrumento de la Consulta⁵

Educación en el espacio escolar

Todas las experiencias que durante la infancia y la adolescencia se atraviesan son críticas en la conformación de una personalidad democrática.⁶ Las experiencias de formación ciudadana repercuten en la vida cotidiana del estudiante y seguirán influyendo en él durante el resto de su vida, en cada uno de los roles que asuma y de las relaciones que entable.

Estos planteamientos poseen una gran significación ante el hecho de que las instituciones educativas estén reorientando sus esfuerzos, más allá de los contenidos y el desarrollo cognitivo, hacia el desarrollo de elementos más cualitativos como valores, actitudes, emociones, expresión y apreciación artísticas, etc. Al respecto, Tedesco señala lo siguiente:

La capacidad de abstracción, la creatividad, la capacidad de pensar de forma sistemática y de comprender problemas complejos, la capacidad de asociarse, de negociar, de concertar y de emprender proyectos colectivos son capacidades que pueden ejercerse en la vida política, en la vida cultural y en la actividad en general. [...] El cambio más importante que abren las nuevas demandas de la educación es que ella deberá incorporar en forma sistemática la tarea de formación de la personalidad. El desempeño productivo y el desempeño ciudadano requieren el desarrollo de una serie de capacidades... que no se forman ni espontáneamente, ni a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos. La escuela –o, para ser más prudentes, las formas institucionalizadas de educación– debe en síntesis, formar no sólo el núcleo básico del desarrollo cognitivo, sino también el núcleo básico de la personalidad.⁷

En México, por ejemplo, esta tendencia se ve reflejada en el programa de Formación Cívica y Ética para secundaria, que en 1999 se planteó como tarea prioritaria desarrollar en los alumnos herramientas que les permitieran tomar decisiones responsables y éticas, las cuales necesariamente pasan por el tema de los valores, para su bien y el de su sociedad. El enfoque de la asignatura señala claramente que “se busca incidir en el carácter del educando, en sus valores, en su práctica social, en sus actitudes, en sus destrezas, en la amplitud de sus perspectivas y en el conocimiento de sí mismo...”.⁸

Formación moral y personalidad democrática

La educación cívica que busca formar en los estudiantes una personalidad democrática incluye necesariamente la formación de una moral sustentada en los valores y principios democráticos como son, por ejemplo, la tolerancia, la responsabilidad, el diálogo, el respeto, la legalidad, la libertad y la responsabilidad.

Esta relación entre la formación moral y la formación cívica es expresada por Guevara Niebla:

El civismo prepara para el cumplimiento de las normas sociales; la educación moral induce a la formación de valores, juicios y reglas que cada persona adopta ante la vida... un valor, una vez integrado a la personalidad, se aplica tanto en la vida privada como en la pública. La separación entre estas dos dimensiones de la personalidad es difícil puesto que la vida es una y la segmentación entre lo público y lo privado es producto de una abstracción. En consecuencia, para efectos educativos, se debe buscar un sustento unitario para ambas dimensiones. Este sustento conceptual lo constituye, sin duda, la formación moral (entendida en sentido amplio o laico).⁹

Para Pablo Latapí, la formación moral es parte esencial de la construcción de la personalidad. De hecho, Latapí llama la atención sobre tres capacidades:

- de juicio moral
- de sensibilidad afectiva
- de autorregulación

Es decir, que

El proceso de formación moral abarca el desarrollo de capacidades cognoscitivas y críticas para el uso responsable de la libertad del individuo a partir de la aplicación de referentes axiológicos; el desarrollo de afectos, sentimientos y actitudes para la toma de decisiones congruentes con esos referentes axiológicos y la comprensión del punto de vista del otro (solidaridad y cooperación, etcétera); y por último está la tercera, que se logra a través de la reflexión, la ponderación de las consecuencias y la capacidad para integrar las propias acciones en una unidad vital.¹⁰

Estrategias de formación moral

Siguiendo el planteamiento anterior, podemos concluir que un buen proceso de formación moral se orienta al desarrollo de capacidades de juicio, sensibilidad afectiva y autorregulación. Esta estrategia de formación moral puede estar integrada por técnicas específicas para el trabajo relacionado con los valores, por ejemplo, el planteamiento de dilemas morales, la clarificación de valores y la comprensión crítica.

La técnica de dilemas morales plantea que son “breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto de valor, es decir, un personaje se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir, por lo general, entre dos alternativas óptimas y equiparables”.¹¹

persona sea, mediante sus decisiones, adulta, responsable, racional, garante de la procura y defensor de sus intereses, autónomamente determinable, etc. Así, la personalidad democrática es considerada por los autores como un concepto ético-político compuesto, empíricamente inherente a este tipo de régimen político y expresivo de una conducta democrática”. Para mayor información, revítese el documento de estos mismos autores denominado “Educación y valores éticos para la democracia”, presentado en la VII Conferencia Iberoamericana de Educación en julio de 1997, consultado en la Biblioteca Virtual de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

⁷ Juan Carlos Tedesco, citado en Fernando Savater, *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997, pp. 56-57.

⁸ Secretaría de Educación Pública, *Programas de Formación Cívica y Ética. Educación secundaria*, México, 1999.

⁹ Gilberto Guevara Niebla, *op. cit.*, pp. 72-73.

¹⁰ Pablo Latapí, *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés, 2000, pp. 35-36.

¹¹ María Rosa Buxarrais, Miguel Martínez *et al.*, *La educación moral en primaria y secundaria. Una experiencia española*, México, Secretaría de Educación Pública (Biblioteca Normalista), 1997, p. 99.

A través de esta técnica, los participantes analizan (algunas veces discuten) situaciones personales, sociales o políticas y descubren su posición y la de los demás en relación con el problema que se esté trabajando.

Algunas cuestiones que pueden trabajarse como dilemas morales son, por ejemplo, la autoridad de los padres en la vida de los hijos, responsabilidades y compromisos personales frente a preferencias y deseos, vinculación entre necesidades personales y colectivas y distintas opciones políticas, entre otras. Estas cuestiones favorecen el desarrollo moral de los participantes al permitirles explorar distintos temas relacionados con su cotidianidad y colocarse frente a ellos de manera reflexiva y consciente.

De hecho, el programa *Ludoteca cívica infantil* (Luci),¹² operado por el IEDF, ha revisado este tema en profundidad y aporta elementos teórico-prácticos para fundamentar la utilización de dilemas morales y otras fuentes de conflicto sociocognitivo, como herramientas para el aprendizaje de la ciudadanía. En el caso de la Luci, cuando el sujeto es confrontado y cuestionado a través de estas técnicas, necesariamente toma conciencia de su propia escala de valores y de cómo vive cotidianamente a partir de ésta. Un buen complemento para estas técnicas es la clasificación de valores, es decir, un análisis de la propia escala valoral.

La clarificación de valores contribuye a que los alumnos realicen un proceso de reflexión que les permitirá tomar conciencia y responsabilidad respecto a sus pensamientos, sus valores y sus emociones. Este proceso ayuda, por una parte, a adquirir más confianza y seguridad en sí mismo y, por otra, a enfrentarse constructivamente con las situaciones conflictivas, posibilitando una participación más consciente en una sociedad democrática.¹³

En la medida en que el individuo clarifique y se conozca más a sí mismo, será capaz de identificarse como persona con capacidades de juicio moral y autorregulación.

Otra de las propuestas es la comprensión crítica, que permite analizar con otros, a través del diálogo, distintas posturas en torno a una misma situación. Todas estas técnicas, además de dar la posibilidad de ahondar en distintas problemáticas en las posturas axiológicas que se asumen frente a ellas, permiten a los sujetos desarrollar herramientas y habilidades como el diálogo y el reconocimiento de uno mismo y del otro, necesarias para una convivencia democrática.

3. Los momentos del proceso de la Consulta

El IEDF consideró la necesidad de enriquecer el carácter formativo de este ejercicio mediante la elaboración de materiales que propiciaran procesos didácticos antes y después de la jornada de elecciones estudiantiles y de consulta. En este sentido, la Consulta a jóvenes de secundarias generales en el Distrito Federal fue concebida como un proceso compuesto por tres etapas: la primera se denominó Etapa de preparación, sensibilización y difusión; la segunda, Etapa de la Jornada de la Consulta; y la tercera, Etapa de análisis de resultados y reflexión educativa. A continuación se describe de manera breve cada una de ellas.¹⁴

¹² Este programa trabaja con niños y niñas de nueve a 12 años de escuelas primarias públicas y privadas del Distrito Federal. Su propuesta educativa es promover a través de actividades lúdicas valores democráticos, buscando que los niños experimenten y valoren la democracia como una forma de interacción *conveniente*, que tiene sentido en el mundo infantil y con las necesidades de niños y niñas: en la familia, con los amigos, en el barrio, en la escuela, etcétera.

¹³ María Rosa Buxarrais, Miguel Martínez *et al.*, *op. cit.*, pp. 119-120.

¹⁴ Instituto Electoral del Distrito Federal, Instituto Federal Electoral, Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, *Proyecto para la consulta con jóvenes de secundarias generales en el D.F.*, documento interinstitucional, México, julio de 2002.

Etapa de preparación, sensibilización y difusión

Para esta etapa se consideró la elaboración del instrumento de consulta y la definición de los ejes temáticos, así como la elaboración de los diversos materiales que se iban a utilizar en la difusión, capacitación y análisis de los resultados. Se pensó también para esta fase en la implementación de estrategias para la sensibilización y difusión de la consulta, para lo cual se consideró la necesidad de capacitar a los 1 190 maestros de la materia de Formación Cívica y Ética de las secundarias participantes, en las 30 juntas distritales ejecutivas del IFE en el Distrito Federal.

Entre los propósitos de esta primera etapa estaba el de sensibilizar a la población estudiantil respecto a la importancia de su participación, así como dar a conocer el sentido de los instrumentos y procedimientos de la democracia directa y sus implicaciones en la vida pública.

Etapa de la Jornada de la Consulta

Esta etapa abarca el proceso de expresión y opinión de los jóvenes, así como la recepción de boletas. Para ello se definió y estableció la dinámica para la instalación de casillas, recolección de la opinión de los jóvenes, cierre de la mesa, conteo de participantes y recepción de los resultados.

Etapa de análisis de resultados y reflexión educativa

Esta última etapa fue concebida para sistematizar los resultados de la consulta, obteniendo como resultado final un diagnóstico por grado escolar, escuela, delegación política y de todo el Distrito Federal. Asimismo, se subrayó la posibilidad de utilizar la consulta como un instrumento para la formación en valores mediante la creación de espacios para el análisis y discusión de los resultados dentro de las escuelas.

4. Desarrollo del programa de la Consulta

La participación del personal docente de la materia Formación Cívica y Ética, así como de los orientadores, fue un factor fundamental para la realización de la consulta, ya que se les asignó la tarea de promover este ejercicio, capacitar a los alumnos y dar seguimiento a los resultados generados en la última etapa del proceso.

Se planteó que la capacitación se realizara “en cascada”, es decir, en un primer momento se instruyó a personal del IFE y del IEDF en el desarrollo de la jornada de consulta, quienes a su vez prepararon a los profesores de Formación Cívica y Ética en las 30 juntas distritales del IFE. Finalmente, los profesores se encargaron de capacitar a los alumnos que se desempeñaron como funcionarios de mesa.

Para la capacitación de profesores se elaboraron los siguientes materiales:

- *Guía para la capacitación del director y del profesor*, con el fin de orientarlos en el desarrollo de ambos procesos (elección y consulta) y en el papel que desempeñarían.

- *ABC para funcionarios de Mesa Receptora de Votos*, como apoyo para los profesores y alumnos que participaban como funcionarios de mesa. Esta guía fue entregada a los maestros de Formación Cívica y Ética y a los alumnos durante la capacitación.
- *Guía didáctica para el profesor*, que incluía un conjunto de sugerencias teórico-pedagógicas que el profesor podía aplicar en el desarrollo de las actividades educativas propias de la consulta.
- *Rotafolio para la capacitación*, como apoyo en las sesiones.

Desarrollo de estrategia y materiales para la difusión

Se elaboraron tres materiales para dar a conocer la consulta. Los tres materiales se dirigieron a maestros y alumnos:

- a) Tarjetas postales
- b) Carteles de difusión
- c) Block electoral para notas

La Jornada de la Consulta Juvenil

Las mesas receptoras de opinión se instalaron en 314 planteles escolares el 31 de octubre a las 8:00 horas.

De acuerdo con algunos de los informes distritales, la Jornada de la Consulta Juvenil contó con la participación de directivos y profesores que apoyaron a los funcionarios de casilla en todo momento. Algunos padres de familia participaron en calidad de observadores, invitados por la escuela.

Las actividades que se desarrollaron en esta etapa se sustentaron principalmente en el manual de elecciones elaborado por el IFE, puesto que la consulta se llevó a cabo paralelamente a las elecciones estudiantiles.

1. Instalación de la mesa. Se instaló una mesa por grado escolar en cada escuela.
2. Recepción de opinión. Los alumnos emitieron su opinión al mismo tiempo que votaron para elegir a sus representantes estudiantiles.
3. Cierre de la mesa. Las mesas se cerraron a la hora convenida.
4. Conteo. Se realizó únicamente el conteo de la participación en las mesas.
5. Preparación y entrega del paquete de resultados. Una vez concluido el conteo, se preparó el paquete de resultados, que incluía las boletas y el acta de resultados. Posteriormente, se entregaron en las 16 cabeceras distritales del IEDF.

5. Diseño del instrumento de consulta

El diseño del instrumento que se utilizó en la consulta fue una de las piezas clave para el logro de los objetivos que se plantearon. El instrumento tenía que ser claro, eficaz y reflejar los planteamientos básicos en torno a la formación en valores que se requería trabajar con los estudiantes, los cuales fueron explicados en el apartado del Referente Pedagógico. Era vital que este instrumento permitiera conocer la manera en que los estudiantes se relacionan con los valores y con la democracia, desde una perspectiva real y no ideal; es decir, no desde lo deseado o esperado social o éticamente. El diseño del instrumento se realizó en tres etapas, definidas a partir de la experiencia previa de la institución en el manejo del tema.

Etapas I. Investigación de contexto y documental

Para empezar, era importante delimitar la temática de la consulta y la mejor manera de indagar al respecto. Por lo tanto, como primer paso, se realizaron entrevistas a profundidad con los maestros orientadores de diferentes planteles, para conocer el contexto de los estudiantes. De manera simultánea, se realizó una investigación documental sobre anteriores consultas realizadas a jóvenes y niños en distintas localidades. La Consulta Infantil y Juvenil 2000 organizada por el IFE fue revisada en esta etapa.¹⁵

A partir de la información recolectada se fue configurando una guía de temas, dirigiendo el análisis hacia la violencia, la falta de comunicación, el autoritarismo, los problemas en las relaciones interpersonales, la inseguridad pública y la sexualidad. Posteriormente, esta guía fue piloteada en algunas escuelas para clarificar su estructura, así como para precisar la temática de manera más específica.

Etapas II. Grupos de enfoque

Como resultado de la etapa anterior, fue posible afinar una guía de temas tendiente a determinar los ejes temáticos y los casos específicos que implicaran dilemas morales. Esta guía fue probada en tres sesiones de grupos focales que permitieron:

- Revisar más profundamente los ejes temáticos y su manejo.
- Conocer cómo los jóvenes viven de hecho esos temas.
- Identificar valores y antivalores implícitos en cada tema, integrando la perspectiva de los participantes.
- Ir teniendo una noción del papel que ocupan los valores democráticos en la vida cotidiana.

La conformación de los grupos se realizó con base en el grado escolar y el género de los alumnos, siendo todos grupos mixtos (50% hombres y 50% mujeres) del mismo grado escolar. Con la información proporcionada por los estudiantes se realizó un nuevo documento de trabajo que definía los temas más relevantes, la importancia de cada uno y el ámbito en el que deberían tratarse (familiar, escolar, vecinal).

¹⁵ Entre otras encuestas, se analizaron las siguientes: "Encuesta nacional de ciudadanos y cultura de la democracia" (Instituto Federal Electoral), "Elecciones de las niñas y los niños mexiquenses" (Instituto Electoral del Estado de México), "Estudio sobre el abstencionismo en México" (Centro de Estudios Educativos para un Proyecto Nacional).

Etapa III. Creación de dilemas y preguntas exploratorias

Con base en los resultados de los grupos de enfoque, así como en la utilización de los dilemas morales, se procedió a la creación de reactivos (formulación de dilemas) por ámbito de desarrollo: familia, escuela, vecindario. Se buscó que estos dilemas fueran lo más cercano posible a los jóvenes y permitieran la polarización de su opinión. Esta primera formulación de reactivos fue remitida a la empresa consultora Integración de Servicios Mercadotécnicos, S.C., para su análisis. Las observaciones vertidas significaron un insumo importante en el desarrollo y conclusión del instrumento de consulta. Paralelamente, se formularon preguntas abiertas para guiar la parte exploratoria de las sesiones.

Etapa IV. Pilotaje del Instrumento

Con el proyecto de instrumento de consulta, en su versión "A", se realizó un pilotaje el 21 de agosto de 2002, en la delegación Benito Juárez. Integración de Servicios Mercadotécnicos, S. C., entregó los resultados de su análisis el 23 de agosto de 2002.

Este análisis demostró que los dilemas planteados no polarizaban lo suficiente la opinión de los consultados, de lo cual se desprendieron dos hipótesis: la primera, que no era correcto el planteamiento de las diversas situaciones dilemáticas; la segunda, que el tipo poblacional de la escuela resultaba sesgado o poco representativo como población muestra.

Se construyeron dos nuevas versiones del instrumento que implicaban, tanto la alteración de la redacción de algunos planteamientos, como variaciones en las formas de respuestas, e incluso la eliminación de dilemas. Como resultado se obtuvieron cuatro versiones de dilemas: B1, B2, C1 y C2. Las nuevas versiones se pilotearon el 26 de agosto de 2002, en la delegación Gustavo A. Madero, en donde anteriormente se probó la versión A como control, y el 27 de agosto en la delegación Benito Juárez, para perfeccionar el instrumento.

6. Los contenidos de la boleta

El instrumento utilizado para la Consulta considera dos ámbitos de convivencia: la escuela y la familia. Los sujetos involucrados son los alumnos, los padres y los maestros, en el contexto de algunas de sus prácticas de interacción.

La boleta se compone de 11 reactivos y se encuentra claramente diferenciada en dos partes. El primer segmento está conformado por cinco reactivos planteados en forma de dilema. Los seis restantes posibilitan un acercamiento a las opiniones, percepciones y apreciaciones que las y los alumnos tienen respecto de la convivencia y la participación en el interior de la vida escolar, así como al papel que en ella juegan tanto sus padres como sus maestros.

En su conjunto, los reactivos atienden a tres aspectos propios de la convivencia democrática: valores, disposiciones y elementos actitudinales para la constitución del sujeto social. Los valores que están considerados en estos reactivos son: tolerancia, legalidad, pluralidad, respeto y responsabilidad. Las disposiciones consideradas son la disposición al diálogo, a la participación y a la construcción de acuerdos. Los elementos actitudinales para la formación del sujeto social involucrados en este instrumento son el sentido de pertenencia y el cuidado del otro.

En el siguiente apartado se analiza cada reactivo a la luz de los valores y disposiciones democráticos que involucra.



FOLIO

Consulta Juvenil 2002

INSTRUCCIONES: De las opciones que encuentras a continuación, por favor elige la que mejor refleje tu punto de vista y anota su número en el recuadro respectivo. Toma en cuenta que ninguna de las respuestas es la "correcta". Lo correcto es responder lo que verdaderamente pienses al respecto.

I. En tu salón existen los clásicos "grupitos". Un profesor propone hacer equipos para realizar un trabajo. Tú consideras que es mejor...

1 Que en cada equipo sólo participen los que tienen algo en común, para evitar dificultades.

2 Que en cada equipo participe un miembro de cada "grupito", para que convivan.

II. Un compañero llegó tarde a la escuela, le cerraron la puerta y tenía un examen muy importante. Primero pensó en la posibilidad de brincar la barda; sin embargo, decidió regresar a su casa, pues pensó que tal vez podría negociar con el maestro. Con su decisión tu estás...

1 De acuerdo.

2 En desacuerdo.

III. Si en la elección de representantes ganara una planilla con la que muchos estudiantes están en desacuerdo, tú crees que estos alumnos...

1 Deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil aunque no se sientan representados.

2 No deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil si no se sienten representados.

IV. Un amigo te platica que sus papás le habían dado permiso para salir el sábado con sus amigos. A última hora sus papás le dicen que los acompañe a visitar a un familiar; tu amigo decide no platicar con sus papás e irse con sus amigos. Ante esta decisión, tu estás...

1 De acuerdo.

2 En desacuerdo.

V. Tienes una fiesta esta noche y quedas con tus papás en la hora que regresarás. Ya en la fiesta, te la estás pasando muy bien y cuando llega la hora de volver a casa, la diversión está en su mejor momento. Tú...

1 Te regresas a casa.

2 Te quedas en la fiesta y sigues divirtiéndote.

VI. Lo que más me dificulta la convivencia con mis compañeros...

1 Son las burlas y las bromas.
2 Son las diferentes formas de ser y de pensar.
3 No me interesa convivir con mis compañeros.
4 No tengo dificultades.

5 Otras ¿Cuáles? _____

VII. La forma en que he ayudado a solucionar los problemas en mi escuela es...

1 Contribuyendo a la mejora de las instalaciones.
2 Manteniendo limpia la escuela.
3 Proponiendo soluciones.
4 No he hecho nada.

5 Otras ¿Cuáles? _____

VIII. Las actividades de mi escuela en las que mis papás se involucran son...

1 La firma de boletas y juntas.
2 Reunirse con otros padres y maestros para hacer mejoras en la escuela.
3 Ayudarme con mis tareas y mi aprendizaje.
4 No tengo dificultades.

5 Otras ¿Cuáles? _____

IX. Lo que más me gusta de mi escuela...

1 Son los maestros.
2 Son las instalaciones.
3 Son mis compañeros.
4 Nada

5 Otras ¿Cuáles? _____

X. Lo que menos me gusta de mi escuela...

1 Son los maestros.
2 Son las instalaciones.
3 Son mis compañeros.
4 Nada.

5 Otras ¿Cuáles? _____

XI. Según tu criterio, ¿qué tanto favorecen tus profesores una convivencia agradable en clase?

1 Mucho.
2 Algo.
3 Poco.
4 Nada.

Número de la Escuela:			
Delegación Política:			
Grado:	Edad:	Turno:	Género:
1° <input type="radio"/>	12 <input type="radio"/>	Matutino <input type="radio"/>	Masculino <input type="radio"/>
2° <input type="radio"/>	13 <input type="radio"/>	Vespertino <input type="radio"/>	Femenino <input type="radio"/>
3° <input type="radio"/>	14 <input type="radio"/>		
	15 o más <input type="radio"/>		

Reactivo 1

En tu salón existen los clásicos “grupitos”. Un profesor propone hacer equipos para realizar un trabajo. Tú consideras que es mejor....

1. Que en cada equipo sólo participen los que tienen algo común, para evitar dificultades.
2. Que en cada equipo participe un miembro de cada “grupito” para que convivan

En este dilema se ponen en juego la tolerancia a la diferencia y el pluralismo como condiciones para una convivencia democrática. La elección de la segunda opción puede expresar una mayor disposición a la preferencia por aquellas condiciones que integran al grupo dentro del aula más allá de los lazos de amistad, con lo cual se fortalece un primer nivel de sentido de pertenencia en el ámbito escolar.

Reactivo 2

Un compañero llegó tarde a la escuela, le cerraron la puerta y tenía un examen muy importante. Primero pensó en la posibilidad de brincar la barda; sin embargo, decidió regresar a su casa, pues pensó que tal vez podría negociar con el maestro. Con su decisión, tú estás...

1. De acuerdo.
2. En desacuerdo.

La primera opción de respuesta para este reactivo puede expresar una disposición de aprecio por la legalidad y por el diálogo como procedimiento para dirimir conflictos.

Reactivo 3

Si en la elección de representantes ganara una planilla con la que muchos estudiantes están en desacuerdo, tú crees que estos alumnos...

1. Deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil aunque no se sientan representados.
3. No deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil si no se sienten representados.

En su primera opción de respuesta, este reactivo puede expresar aprecio por la legalidad en los procesos electorales, así como por el valor de la tolerancia y el de la pluralidad.

Reactivo 4

Un amigo te platica que sus papás le habían dado permiso para salir el sábado con sus amigos. A última hora sus papás le dicen que los acompañe a visitar a un familiar; tu amigo decide no platicar con sus papás e irse con sus amigos. Ante esta decisión, tú estás...

1. De acuerdo.
2. En desacuerdo.

Este reactivo se despliega en el ámbito de la convivencia familiar, y en su segunda opción ofrece la posibilidad de expresar aprecio por la responsabilidad, el diálogo y el cuidado del otro.

Reactivo 5

Tienes una fiesta esta noche y quedas con tus papás en la hora que regresarás. Ya en la fiesta, te la estás pasando muy bien y cuando llega la hora de volver a casa, la diversión está en su mejor momento. Tú...

1. Te regresas a casa.
2. Te quedas en la fiesta y sigues divirtiéndote.

Al igual que el anterior, este reactivo se ocupa de la convivencia familiar y en su primera opción permite la expresión de aprecio por el respeto a reglas acordadas con los padres.

En los siguientes tres reactivos, aunque ya no están planteados en forma de dilema, se alude al pluralismo, el respeto, la tolerancia y la participación para acercarse al tipo de relación que tanto alumnos como padres establecen con la escuela.

Reactivo 6

1. Lo que más me dificulta la convivencia con mis compañeros...
2. Son las burlas y las bromas.
3. Son las diferentes formas de ser y de pensar.
4. No me interesa convivir con ellos.
5. No tengo dificultades.
6. Otra.

Reactivo 7

1. La forma en que he ayudado a solucionar los problemas en mi escuela es...
2. Contribuyendo a la mejora de las instalaciones.
3. Manteniendo limpia la escuela.
4. Proponiendo soluciones.
5. No he hecho nada.
6. Otra.

Reactivo 8

1. Las actividades de mi escuela en las que mis papás se involucran son...
2. Ir a la firma de boletas y juntas.
3. Reunirse con otros padres y maestros para hacer mejoras en la escuela.
4. Ayudarme con mis tareas y mi aprendizaje.
5. Ninguna.
6. Otras.

Los tres últimos son reactivos que permiten conocer las apreciaciones que los estudiantes expresan respecto a la escuela y sus maestros.

Reactivo 9

1. Lo que más me gusta de mi escuela...
2. Son los maestros.
3. Son las instalaciones.
4. Son mis compañeros.
5. Nada.
6. Otra.

Reactivo 10

1. Lo que menos me gusta de mi escuela...
2. Son los maestros.
3. Son las instalaciones.
4. Son mis compañeros.
5. Nada.
6. Otra.

Reactivo 11

Según tu criterio, ¿qué tanto favorecen tus profesores una convivencia agradable en clase?

1. Mucho.
2. Algo.
3. Poco.
4. Nada.

En el siguiente capítulo se ofrece una descripción de los aspectos metodológicos del procesamiento de la base de datos, de los niveles de participación y de los resultados de la Consulta.

Capítulo 3

LOS RESULTADOS

En este capítulo se expone la información referida tanto a la cobertura como a la participación en la Consulta Juvenil, para después hacer una descripción general de las frecuencias de respuestas a cada uno de los reactivos de la boleta.

Respecto al primer punto, se hacen aquí explícitas algunas decisiones técnicas que debieron tomarse para lograr una estimación más representativa de los alumnos de las secundarias generales del Distrito Federal.

1. La cobertura de la Consulta

La preparación y depuración de la base de datos fue uno de los requisitos que se consideraron indispensables para poder arrojar los primeros resultados. Sin embargo, antes de estar en condiciones de ofrecer los datos estadísticos representativos del comportamiento de los jóvenes del Distrito Federal, se consideró conveniente comparar la matrícula general de las secundarias públicas de la ciudad con la muestra asociada a la consulta.

Para tal efecto se recurrió a fuentes estadísticas que nos permitieran estimar, por grado y delegación, la población total matriculada en las secundarias públicas del Distrito Federal.¹ Al comparar esta matrícula general con la muestra asociada a la consulta se encontraron los siguientes datos:

En primer lugar, la cobertura de la consulta fue diferenciada, si se analiza desde la perspectiva de la delegación política, con una variación que oscila entre 63% en la delegación Benito Juárez y 31% en Iztacalco, arrojando un promedio de cobertura de todo el Distrito Federal de 44% de la matrícula:

¹ Como resultado de la búsqueda, se localizó información de la matrícula inscrita en el ciclo 2001-2002, no pudiéndose encontrar estos mismos datos para el ejercicio en el que se aplicó la consulta. Sin embargo, apoyados en los índices de estimación de crecimiento de la matrícula por grado escolar hechos públicos por el Conapo, se pudo estar en condiciones de estimar la matrícula para el ciclo escolar en que se aplicó la consulta y, con ello, obtener un factor de corrección de los estimadores.

Tabla 1

Delegación	Matrícula*	Encuestas	% Cobertura
Benito Juárez	11 448	7 221	63.1
Miguel Hidalgo	16 461	9 015	54.8
Coyoacán	25 708	13 105	51.0
Magdalena Contreras	11 012	5 468	49.7
Cuajimalpa	8 884	4 374	49.2
Milpa Alta	6 117	2 991	48.9
Azcapotzalco	21 893	10 677	48.8
Iztapalapa	88 227	42 787	48.5
Gustavo A. Madero	66 438	29 074	43.8
Venustiano Carranza	23 460	10 124	43.2
Cuauhtemoc	26 863	10 740	40.0
Tláhuac	17 757	6 705	37.8
Álvaro Obregón	24 164	9 055	37.5
Tlalpan	22 068	8 048	36.5
Xochimilco	20 419	7 053	34.5
Iztacalco	23 050	7 104	30.8
Total	413 967	18 3541	44.3

*Estimada con base en el ciclo 2001-2002 y la tasa de crecimiento de Conapo.

*Estimada con base en el ciclo 2001-2002 y la tasa de crecimiento del Consejo Nacional de Población (Conapo).

Por otro lado, pensando en que otro de los elementos que pudieran ser útiles para la corrección de los resultados a fin de lograr una mejor estimación que representara correctamente a los alumnos del Distrito Federal, se consideró conveniente evaluar por grado académico la cobertura de la consulta con respecto a la matrícula estimada para el ciclo escolar 2002-2003:

Tabla 2

Cobertura por Grado Escolar			
Grado	Matrícula*	Encuestas**	% Cobertura
1	145 537	6 7586	46.4
2	142 067	59 788	42.1
3	126 362	54 398	43.0
	413 967	181 772	

* Debe considerarse que hubo alumnos que no respondieron el campo 'grado'.

* Debe considerarse que hubo alumnos que no respondieron el campo 'grado'.

**Estimada con base en el ciclo 2001-2002 y la tasa de crecimiento de Conapo.

Como se puede observar, existe una ligera mayor participación de los alumnos de primer año, pero la información es consistente con el promedio general de participación, que se ubica cercano a 40%.

En virtud de que se encontró una participación relativa diferenciada sobre todo en el nivel de delegación política, se aplicaron factores de corrección a la base de datos ya depurada, con la intención de representar de la mejor manera la matrícula estimada para el ciclo escolar en el que se aplicó la consulta, de acuerdo con el supuesto de que las diferencias entre la consulta y la matrícula se explican por limitaciones de cobertura, más que por una decisión consciente de no participar.²

Por tal motivo, se ponderaron los registros asumiendo que cada uno estaba representando a un determinado número de alumnos que no participaron en la consulta pero que comparten al menos dos aspectos del perfil: la delegación política y el año escolar cursado.³

2. La participación en la Consulta “Exprésate 10/31”

Una vez depurada la base de datos, se pudo establecer una participación real de 183 541 alumnos y alumnas del nivel medio básico en el Distrito Federal.

Los planteles escolares participantes fueron 314, de los cuales 81 tienen sólo el turno matutino y 9 el vespertino, mientras que 227 poseen ambos turnos.⁴

Fueron los alumnos que dijeron ser del turno matutino quienes tuvieron una participación mayoritaria (69%), con respecto a quienes declararon estar inscritos en el vespertino (30.1%).

Del total de participantes, 50.8% fueron mujeres y 47%, hombres.

Tabla 3

Participantes		Cantidad	Porcentaje
Total		183 541	100
Por turno	Matutino	126 681	69
	Vespertino	55 251	30.1
Por sexo	Mujeres	93 239	50.8
	Hombres	86 330	47
Por grado	1°	67 586	36.8
	2°	59 788	32.9
	3°	54 398	29.9
Por edad	12	56 828	31.0
	13	53 051	28.9
	14	51 983	28.3
	15 o más	17 329	9.4

No aparecen diferencias muy importantes en cuanto al nivel de participación por grado; sin embargo, hay que señalar que fueron los alumnos de primero los que más

² Para poder evaluar el impacto de este procedimiento, se anexan las frecuencias de la totalidad de los reactivos antes y después de la ponderación.

³ Es importante señalar que este procedimiento asume que la no participación obedece fundamentalmente a una falta de cobertura de la consulta, y no a una negativa de los jóvenes a participar en ésta.

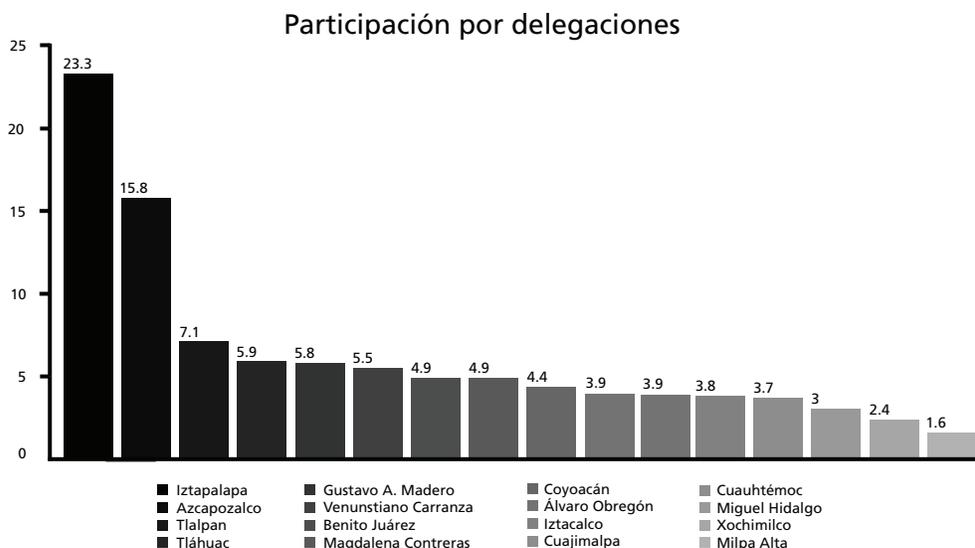
⁴ Las diferencias entre los datos por tipo de escuela y los turnos reportados por los alumnos se deben a que no fue posible, a partir de la base de datos, separar las escuelas de ambos turnos ya que tienen el mismo nombre para los dos turnos.

participaron, con 36.8% del total, seguidos por los de segundo, con 32.9%, y los de tercero, con 29.9%.

Los jóvenes de 13 años fueron los que más participaron, mientras que los de 15 años o más fueron los que menos respondieron la boleta.

Al agrupar los datos de participación por delegación, se observa que fue en la delegación Iztapalapa y en la Gustavo A. Madero donde se registró el mayor número de participantes, mientras que el menor número se observó en Milpa Alta y en Cuajimalpa.

Gráfica 1



3. Los resultados de la Consulta “Exprésate 10/31”

En el capítulo anterior se describió la doble naturaleza de la boleta; donde los cinco primeros reactivos están planteados en forma de dilema, con dos posibilidades de respuesta; mientras que los seis últimos están formulados de forma tal que permiten expresar opiniones y preferencias, con cinco opciones de respuesta: cuatro predeterminadas y una para que la formule el alumno. Sólo el último reactivo plantea cuatro opciones.

A continuación se presentan, primero, los promedios porcentuales generales de respuesta para cada reactivo; después, la distribución general de frecuencias por sexo, grado y turno.

3.1 Las respuestas a los dilemas

Pregunta 1

En tu salón existen los clásicos “grupitos”. Un profesor propone hacer equipos para realizar un trabajo. Tú consideras que es mejor...

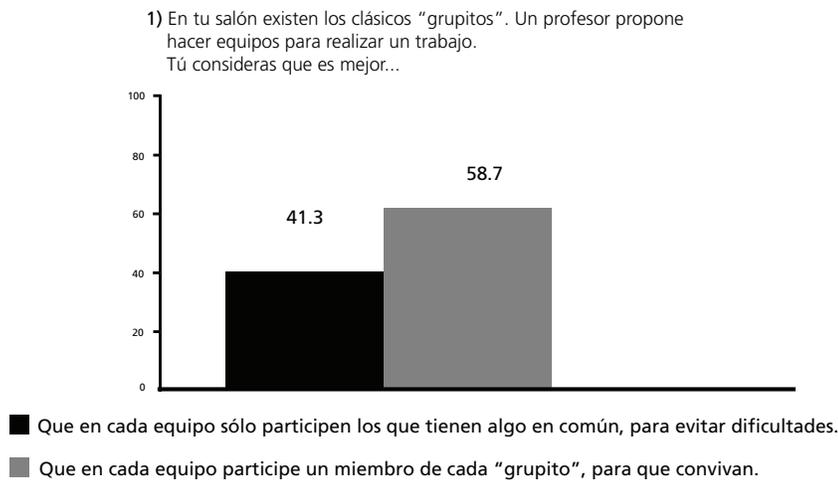
1. Que en cada equipo sólo participe los que tienes algo en común, para evitar dificultades.
2. Que en cada equipo participe un miembro de cada “grupito”, para que convivan.

Participar en equipos constituidos por alumnos que entre sí guardan diferencias en sus formas de ser y de pensar representa una oportunidad para fomentar el respeto y la tolerancia frente a la diferencia; pero, más aún, puede también brindar la posibilidad de aprender a incluir al otro, al diferente, en proyectos comunes.

En la Consulta Juvenil “Exprésate 10/31”, la mayoría de los estudiantes de secundaria expresó una disposición a trabajar en equipos conformados por un miembro de cada subgrupo del aula. Pese a ello, el porcentaje de los que sólo desean trabajar con los que tienen algo en común es bastante alto.

Este 40% de estudiantes que no está dispuesto a tolerar la diferencia puede representar un serio obstáculo para los esfuerzos de integración y de formación, para la convivencia dentro de la vida escolar.

Gráfica 2



Del total de estudiantes que expresaron su disposición a convivir con los diferentes, la mayoría son mujeres.

Tabla 4

Respuestas	% Femenino	% Masculino
Que en cada equipo participen los que tienen algo en común	38.3	44.3
Que en cada equipo participe un miembro de cada grupito	61.7	55.7

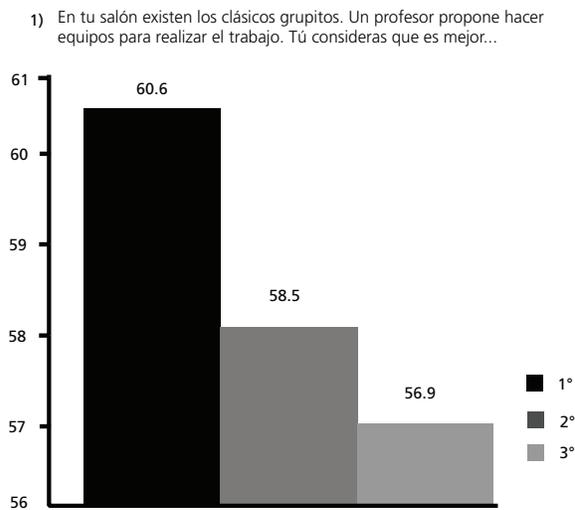
Al analizar las respuestas por grado se observa, en general, una distribución similar en los tres grados, aunque es posible detectar un ligero descenso de la disposición a trabajar en equipos integrados por miembros de diversos subgrupos hacia el segundo y el tercer grado.

Los de primer grado son los más dispuestos a tolerar la diferencia dentro del trabajo en equipo, mientras que los de tercero disminuyen su disposición a integrarse con aquellos que no tengan algo en común.

Tabla 5

Respuestas	Porcentaje por grado		
	1°	2°	3°
Que en cada equipo participen los que tienen algo en común	39.4	41.5	43.1
Que en cada equipo participe un miembro de cada grupito	60.6	58.5	56.9

Gráfica 3



Que en cada equipo participe un miembro de cada grupito

En el turno vespertino se observa un ligero aumento en la disposición a la convivencia plural con respecto al matutino.

Tabla 6

Respuestas	% Matutino	% Vespertino
Que en cada equipo participen los que tienen algo en común	41.7	40.4
Que en cada equipo participe un miembro de cada grupito	58.3	59.6

Pregunta 2

Un compañero llegó tarde a la escuela, le cerraron la puerta y tenía un examen muy importante. Primero pensó en la posibilidad de brincar la barda; sin embargo, decidió regresar a su casa, pues pensó que tal vez podría negociar con el maestro. Con su decisión, tú estás...

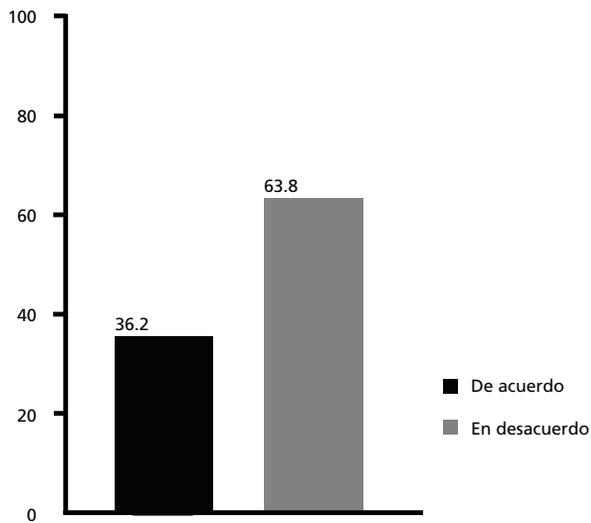
1. De acuerdo.
2. En desacuerdo.

Romper una regla escolar, brincarse una barda, es una falta considerable; pero cuando ello representa la posibilidad de presentarse a un examen, entonces se enfrenta un dilema que exige del alumno una puesta en práctica de su capacidad de juicio con el fin de optar por la decisión correcta desde su punto de vista.

La mayoría de los estudiantes expresa su disposición a brincarse la barda de la escuela en el caso en que, al llegar tarde a ésta, esté en juego la presentación de un examen. Uno de cada tres alumnos expresa su disposición a negociar con el maestro al día siguiente sin brincarse la barda.

Gráfica 4

1) Un compañero llegó tarde a la escuela, le cerraron la puerta y tenía un examen muy importante. Primero pensó en la posibilidad de brincar la barda; sin embargo, decidió regresar a su casa, pues pensó que tal vez podría negociar con el maestro.
Con su decisión tú estás...



Entre los estudiantes que optaron por negociar con el maestro sin brincarse la barda, la mayoría son hombres.

Tabla 7

Respuestas	% Femenino	% Masculino
De acuerdo (negociar con el maestro)	29.9	42.8
En desacuerdo (no negociar con el maestro)	70.1	57.2

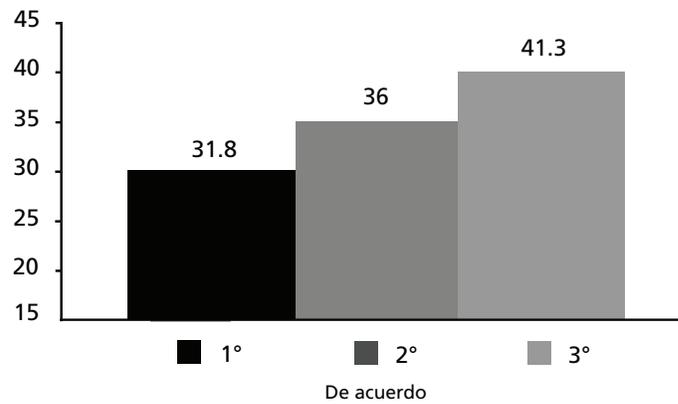
Se observa una diferencia interesante al analizar esta opción por grado, pues conforme avanzan los alumnos en el nivel de estudios, aumenta también su disposición a negociar con el maestro sin brincarse la barda.

Tabla 8

Respuestas	Porcentaje por grado		
	1°	2°	3°
De acuerdo	31.8	36.0	41.3
En desacuerdo	68.2	64.0	58.7

Gráfica 5

2) Un compañero llegó tarde a la escuela pensó en brincar la barda y mejor regresó a casa. Con su decisión tú estás...



La disposición a negociar con el maestro para presentar un examen sin romper la regla presenta muy pocas diferencias entre los turnos.

Tabla 9

Respuestas	% Matutino	% Vespertino
De acuerdo (negociar con el maestro)	36.2	36.0
En desacuerdo (no negociar con el maestro)	63.8	64.0

Pregunta 3

Si en la elección de representantes ganara una planilla con la que muchos estudiantes están en desacuerdo, tú crees que estos alumnos...

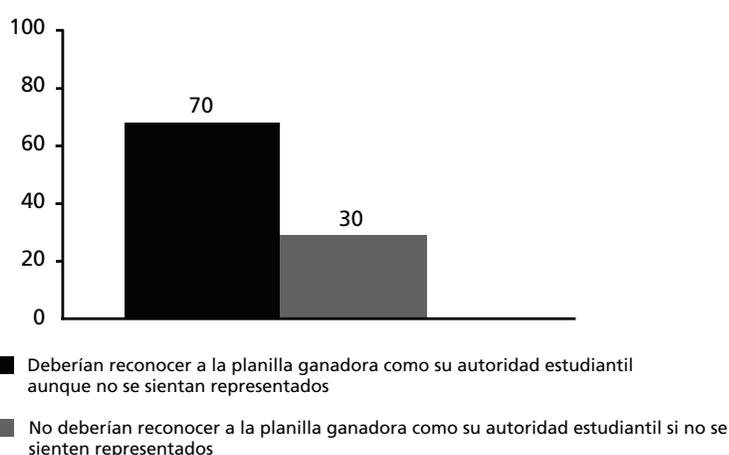
1. Deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil aunque no se sientan representados.
2. No deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil si no se sienten representados.

Reconocer al ganador en un proceso electoral, aunque no sea de nuestro agrado, puede indicar un buen nivel de madurez política, pues con ello se da lugar y reconocimiento a la preferencia de los otros, que también son parte de la comunidad a la que se pertenece.

Una mayoría considerable de los estudiantes de secundaria expresa su aprecio por la legalidad y la legitimidad frente a las elecciones de representantes estudiantiles. Sólo una tercera parte no estaría dispuesta a reconocer una planilla que no sea de su preferencia aunque haya ganado.

Gráfica 6

3) Si en la elección de representantes ganara una planilla con la que muchos estudiantes están en desacuerdo, tú crees que estos alumnos...



No aparecen diferencias importantes por sexo

Tabla 10

Respuestas	% Femenino	% Masculino
Deben reconocer a la planilla como su autoridad estudiantil	70.7	69.5
No deben reconocer a la planilla porque no los representa	29.3	30.5

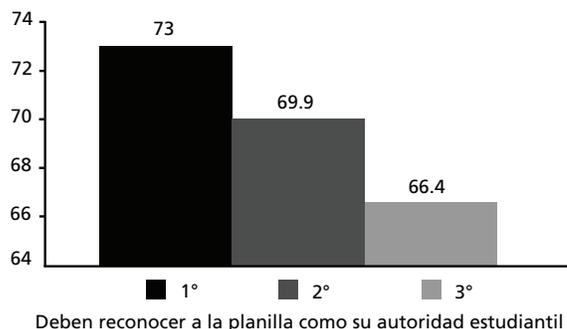
Este aprecio por la pluralidad y la legalidad en los procesos electorales escolares va decreciendo conforme se avanza en el grado. Ya hacia el último año la diferencia es casi de 20% con respecto a los que acaban de entrar a la secundaria.

Tabla 11

Respuestas	Porcentaje por grado		
	1°	2°	3°
Deben reconocer a la planilla como su autoridad estudiantil	73.3	69.9	66.4
No deben reconocer a la planilla porque no los representa	26.7	30.1	33.6

Gráfica 7

3) Si en la elección de representantes ganara una planilla con la que muchos estudiantes están en desacuerdo, tú crees que estos alumnos...



La diferencia por turno es apenas perceptible

Tabla 12

Respuestas	% Matutino	% Vespertino
Deben reconocer a la planilla como su autoridad estudiantil	70.3	69.5
No deben reconocer a la planilla porque no los representa	29.7	30.5

Pregunta 4

Un amigo te platica que sus papás le habían dado permiso para salir el sábado con sus amigos. A última hora sus papás le dicen que los acompañe a visitar a un familiar; tu amigo decide no platicar con sus papás e irse con sus amigos. Ante esta decisión, tú estás...

1. De acuerdo.
2. En desacuerdo.

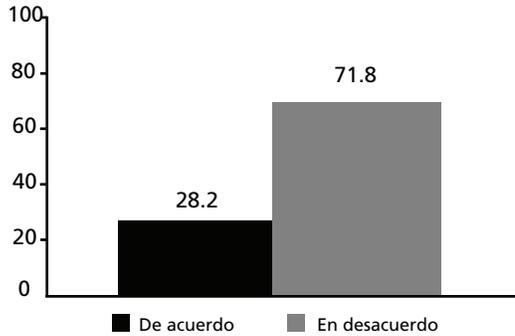
Los acuerdos que se han establecido con los padres para determinar las formas en que se usa el tiempo libre pueden verse alterados por acontecimientos de última hora. Esta situación plantea la necesidad de abrir un espacio de diálogo a fin de hacer ajustes al acuerdo original.

La disposición a tomar en cuenta la opinión de los padres mediante el diálogo fue expresada por las dos terceras partes de los estudiantes, que prefieren conversar con sus padres antes que irse con sus amigos.

Casi una tercera parte de estudiantes no está dispuesta a correr el riesgo de cancelar su espacio de diversión puesto que, a pesar del cambio de circunstancias, de todos modos se iría con sus amigos sin considerar la opinión de los padres.

Gráfica 8

4) Un amigo te platica que sus papás le habían dado permiso para salir el sábado con sus amigos. A última hora sus papás le dicen que los acompañe a visitar un familiar; tu amigo decide no platicar con sus papás e irse con sus amigos. Ante esta decisión, tú estás...



De los estudiantes dispuestos a platicar con sus padres frente al cambio de situación, la mayoría son mujeres.

Tabla 13

Respuestas	% Femenino	% Masculino
De acuerdo	25.1	31.2
En desacuerdo	74.9	68.8

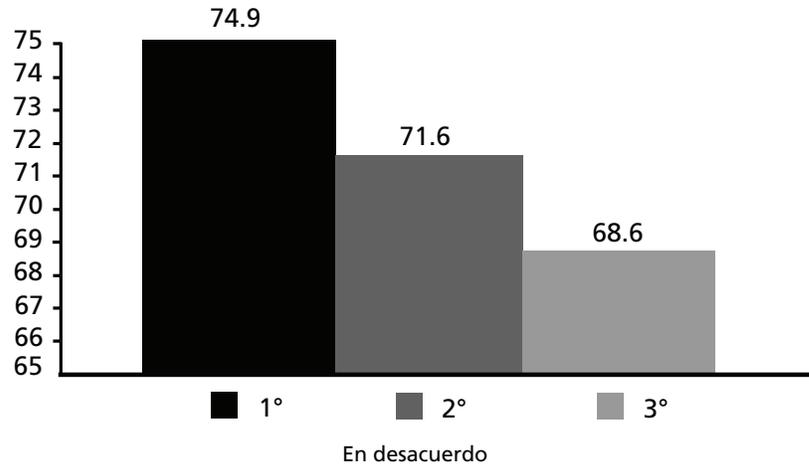
El porcentaje más alto de estudiantes que estarían dispuestos a dialogar con sus padres antes de irse con sus amigos lo conforman los de primer grado, mientras que en tercero se registra el porcentaje más bajo.

Tabla 14

Respuestas	Porcentaje por grado		
	1°	2°	3°
De acuerdo	25.1	28.4	31.4
En desacuerdo	74.9	71.6	68.6

Gráfica 9

4) Un amigo pide permiso para una fiesta. A última hora los papás le dicen que los acompañe. Decide irse con sus amigos, tú estás...



La diferencia entre turnos es apenas de dos puntos porcentuales

Tabla 15

Respuestas	% Matutino	% Vespertino
De acuerdo	27.5	29.6
En desacuerdo	72.5	70.4

Pregunta 5

Tienes una fiesta esta noche y quedas con tus papás en la hora que regresarás. Ya en la fiesta, te la estás pasando muy bien y cuando llega la hora de volver a casa, la diversión está en su mejor momento. Tú...

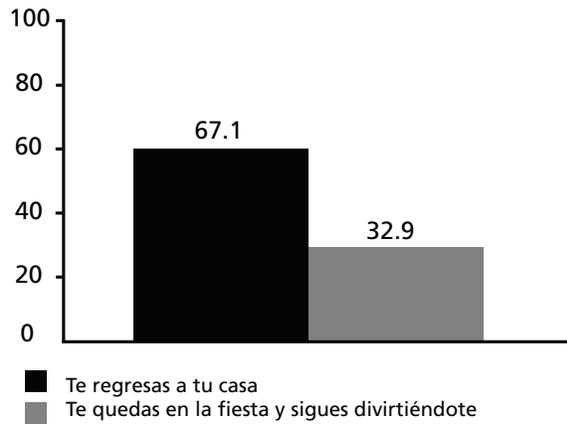
1. Te regresas a casa.
2. Te quedas en la fiesta y sigues divirtiéndote.

El dilema que aquí se expone ilustra un conflicto frecuente en el mundo del adolescente: cumplir con un acuerdo o seguir con la diversión. Decidirse por la segunda opción supone, probablemente, alguna consecuencia no deseada como la cancelación de permisos para nuevas oportunidades de diversión o, peor aún, la posibilidad de incrementar los niveles de conflictividad con los padres.

Los datos nos indican que regresarse de una fiesta a la hora convenida con los padres es la opción de la mayoría de los estudiantes de secundaria. Sólo una tercera parte está dispuesta a continuar con la diversión y correr el riesgo de enfrentar las consecuencias de no atender a un límite establecido por o con los padres.

Gráfica 10

5) Tienes una fiesta esta noche y quedas con tus papás en la hora que regresarás. Ya en la fiesta, te la estás pasando muy bien y cuando llega la hora de volver a casa, la diversión está en su mejor momento. Tú...



La mayor parte de quienes manifiestan disposición de abandonar una fiesta en su mejor momento para cumplir con los padres son mujeres.

Tabla 16

Respuestas	% Femenino	% Masculino
Te regresas a casa	70.7	63.4
Te quedas en la fiesta y sigues divirtiéndote	29.3	36.6

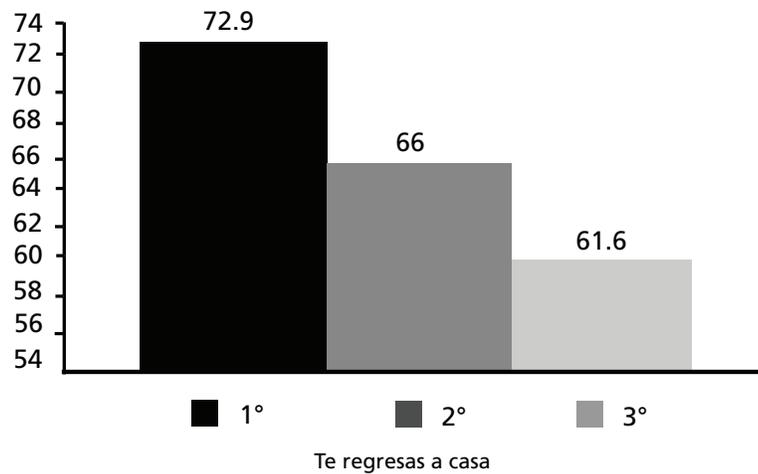
Son los alumnos más pequeños los que están más dispuestos a respetar la regla convenida con los padres. Hacia segundo grado la disposición decrece, y ya en tercero se observa un claro descenso de la intención de atender al acuerdo o al límite marcado por los padres.

Tabla 17

Respuestas	Porcentaje por grado		
	1°	2°	3°
Te regresas a casa	72.9	66.0	61.6
Te quedas en la fiesta y sigues divirtiéndote	27.1	34.0	38.4

Gráfica 11

5) Tienes una fiesta, tienes hora para regresar. Llega la hora de regresar y la diversión está en su mejor momento. Tú...



En el turno matutino se presenta un ligero aumento de los que estarían dispuestos a respetar la regla acordada con los padres:

Tabla 18

Respuestas	% Matutino	% Vespertino
Te regresas a casa	67.7	65.7
Te quedas en la fiesta y sigues divirtiéndote	32.3	34.3

3.2 Las opiniones y apreciaciones en torno a la vida escolar

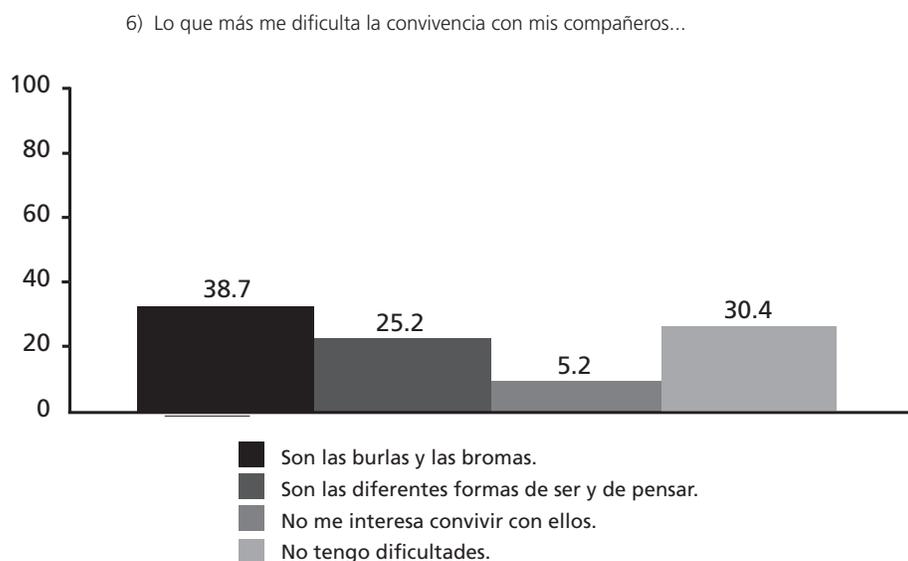
Pregunta 6

Lo que más me dificulta la convivencia con mis compañeros...

1. Son las burlas y las bromas.
2. Son las diferentes formas de ser y de pensar.
3. No me interesa convivir con ellos.
5. No tengo dificultades.
6. Otra.

Las burlas y las bromas representan la mayor dificultad de los estudiantes para convivir con sus compañeros. En segundo lugar aparecen las diferentes formas de ser y de pensar. Uno de cada tres estudiantes reporta que no tiene dificultades en la convivencia, y sólo un porcentaje muy bajo expresa su falta de interés por la convivencia.

Gráfica 12



Además de las respuestas a las opciones predeterminadas en la boleta, algunos estudiantes se pronunciaron, con sus propias palabras, por otras opciones que dificultan su convivencia con los compañeros. La frecuencia de estas opciones se expone en el siguiente cuadro.

Tabla 19

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Ser agredido	833	0.2
Ser discriminado	381	0.1
Sus actitudes	297	0.1
Los conflictos	167	0.0

Las burlas, las bromas y las diferentes formas de ser afectan más a las mujeres para convivir entre sus compañeros. En cambio, son los hombres los que presentan el mayor porcentaje de respuestas en el sentido de no estar interesados en convivir con sus compañeros y los que más reportan no tener dificultades.

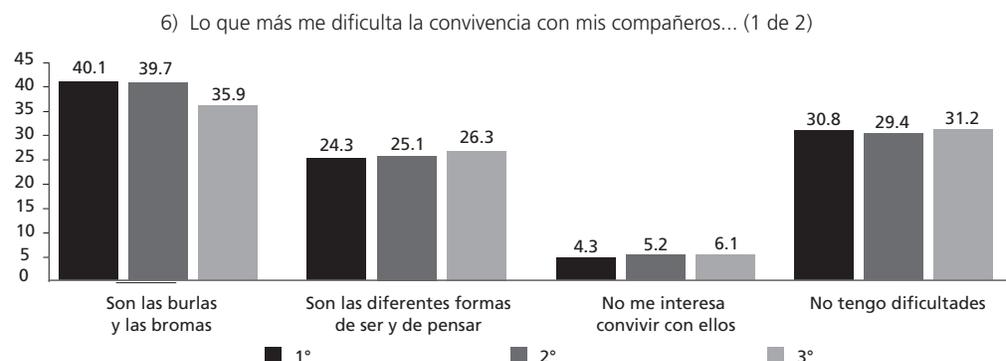
Tabla 20

Respuestas	% Mujeres	% Hombres
Las burlas y las bromas	39.50	37.80
Las diferentes formas de ser y de pensar	28.10	22.10
No me interesa convivir con ellos	3.90	6.40
No tengo dificultades	28.00	33.20

Los estudiantes de primer grado son los que más reconocen las burlas y las bromas como el principal obstáculo para convivir. Esta apreciación va decreciendo conforme se avanza en el ciclo escolar. En cambio, las diferentes formas de ser y de pensar van ganando terreno como dificultad a medida que se avanza en grado de estudios. Una tendencia muy similar se presenta en la falta de interés por convivir con los demás. A mayor grado de estudios, menor interés por la convivencia.

La ausencia de dificultades de convivencia presenta una ligera baja hacia el segundo grado, para volver a aumentar en el tercero.

Gráfica 13



Es en el turno vespertino donde se presenta una ligera alza de las burlas y las bromas como la mayor dificultad para convivir, y es en ese turno también donde se registra el mayor porcentaje de la falta de interés para convivir.

Tabla 21

Respuestas	% Matutino	% Vespertino
Las burlas y las bromas	38.50	38.90
Las diferentes formas de ser y de pensar	25.70	23.90
No me interesa convivir con ellos	4.80	5.90
No tengo dificultades	30.30	30.70

Pregunta 7

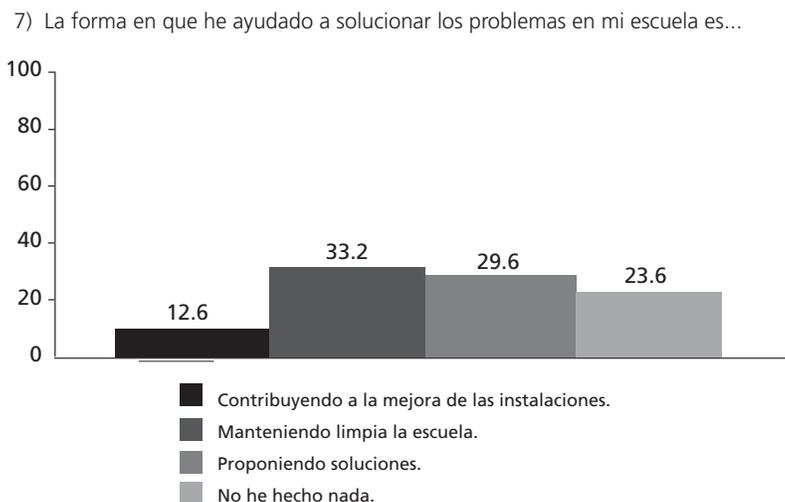
La forma en que he ayudado a solucionar los problemas en mi escuela es...

1. Contribuyendo a la mejora de las instalaciones.
2. Manteniendo limpia la escuela.
3. Proponiendo soluciones.
4. No he hecho nada.
5. Otra.

Ayudar a solucionar los problemas en la escuela supone el reconocimiento de que se es parte de una comunidad y que libremente se elige ser parte de las posibilidades de mejorarla.

Manteniendo limpia la escuela es la forma en que con mayor frecuencia expresan los alumnos que ayudan a solucionar los problemas de su escuela; en segundo lugar aparece la propuesta de soluciones, y en último término, la contribución para mejorar las instalaciones. Casi una cuarta parte de los estudiantes responde que no ha hecho nada.

Gráfica 14



Entre las opciones con más bajos porcentajes que los alumnos señalan con sus propias palabras destacan las siguientes:

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Cuidando mi comportamiento	1 487	0.4
Apoyando a quien no entiende y dirimiendo diferencias	414	0.0
Organizando eventos deportivos y culturales	128	0.0
Cooperando con autoridades y maestros	320	0.1
Contribuyendo económicamente	118	0.0

Tabla 22

Son las mujeres las que presentan el porcentaje más alto, tanto en las propuestas de solución, como en la contribución para mantener limpia la escuela.

Los hombres presentan mayoría al expresar que no han hecho nada, así como en reconocer que han participado en la mejora de las instalaciones escolares.

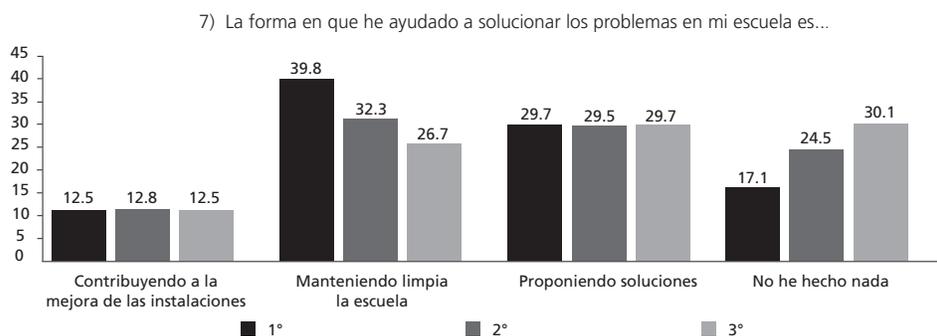
Tabla 23

Respuestas	% Mujeres	% Hombres
Contribuyendo a la mejora de instalaciones	11.10	14.20
Manteniendo limpia la escuela	34.20	32.10
Proponiendo soluciones	31.30	27.90
No he hecho nada	22.50	24.90

La propuesta de soluciones y la mejora de instalaciones se mantienen más o menos estables en los tres grados, mientras que la participación para mantener limpia la escuela muestra una drástica tendencia decreciente conforme aumenta el grado.

Lo contrario sucede con la opción que expresa no haber hecho nada, pues ésta va en aumento de primero a tercer grado, al punto de que hacia el último grado de secundaria casi se duplica la ausencia de colaboración.

Gráfica 15



Las diferencias entre los turnos son muy ligeras; los alumnos del matutino superan a los y las del vespertino en mantener limpia la escuela y proponer soluciones.

Por la tarde son más los casos que dicen no haber hecho nada y los que reportan su contribución a la mejora de las instalaciones.

Tabla 24

Respuestas	% Matutino	% Vespertino
Contribuyendo a la mejora de instalaciones	12.30	13.30
Manteniendo limpia la escuela	33.50	32.50
Proponiendo soluciones	29.80	29.30
No he hecho nada	23.40	24.00

Pregunta 8

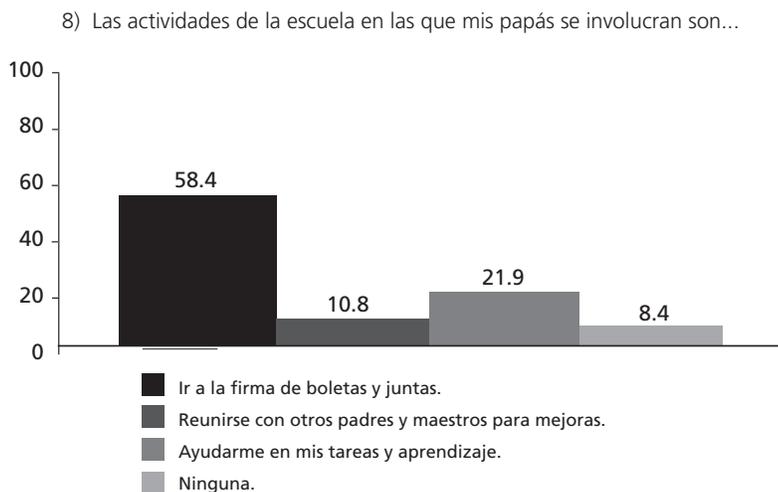
Las actividades de mi escuela en las que mis papás se involucran son...

1. Ir a la firma de boletas y juntas.
2. Reunirse con otros padres y maestros para hacer mejoras en la escuela.
3. Ayudarme con mis tareas y mi aprendizaje.
4. Ninguna.
5. Otras.

La mayoría de los estudiantes menciona que sus padres se involucran en las actividades escolares asistiendo a juntas y a la firma de boletas. Cabe señalar que ésta es una actividad que se plantea como obligatoria por parte de las autoridades escolares, por lo que no se la puede considerar una iniciativa proveniente de los padres. Solamente una quinta parte de los alumnos reporta que sus padres se reúnen con otros para hacer mejoras.

Casi uno de cada 10 alumnos reconoce que sus padres le ayudan con las tareas escolares, y una proporción similar señala que sus padres no se involucran en las actividades del plantel.

Gráfica 16



Además de las planteadas en las boletas, los alumnos señalan otras formas en las que sus padres se involucran con la escuela, entre las que destacan:

Tabla 25

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes
Asistiendo a citatorios	186	0.0
Participando en órganos escolares	132	0.0
Participando en actividades académicas y culturales	229	0.1
Dando seguimiento a mi desempeño escolar	652	0.2

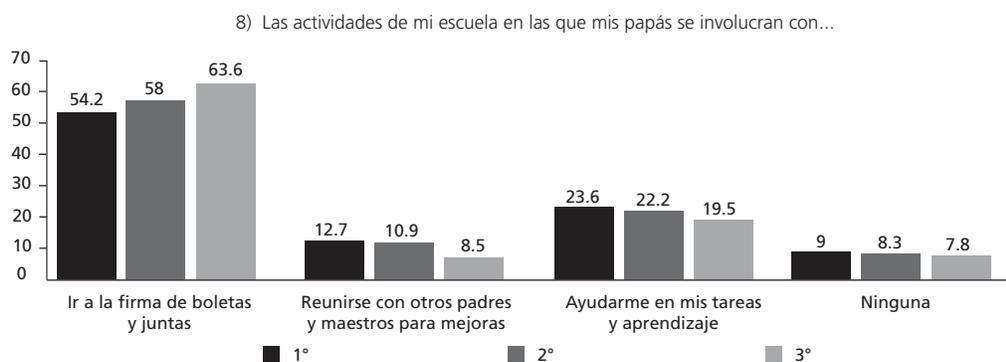
Son los padres de los hombres los que aparecen con más menciones en la opción de reunirse con otros padres para hacer mejoras. En cambio, son las mujeres quienes con mayor frecuencia reportan recibir ayuda de sus padres en las tareas y el aprendizaje, así como en la asistencia a juntas y a la firma de boletas.

Tabla 26

Respuestas	% Mujeres	% Hombres
Ir a la firma de boletas y juntas	60.60	56.40
Reunirse con otros padres y maestros para mejoras	9.10	12.40
Ayudarme en mis tareas y aprendizaje	22.40	21.30
Ninguna	7.40	9.30

La participación de los padres en la asistencia a juntas y en la firma de boletas se incrementa conforme se avanza en el ciclo escolar, mientras que el reunirse con otros para hacer mejoras y ayudar en las tareas presenta una tendencia decreciente.

Gráfica 17



Es notoria la diferencia por turnos en la opción que menciona que los padres no se involucran en actividades escolares. Es entre los alumnos de la tarde donde se presenta el mayor número de casos de padres que no participan.

En el resto de las opciones de participación, la diferencia entre la mañana y la tarde es muy ligera.

Tabla 27

Respuestas	% Matutino	% Vespertino
Ir a la firma de boletas y juntas	58.80	57.40
Reunirse con otros padres y maestros para mejoras	10.40	11.80
Ayudarme en mis tareas y aprendizaje	22.40	20.60
Ninguna	7.70	9.80

Pregunta 9

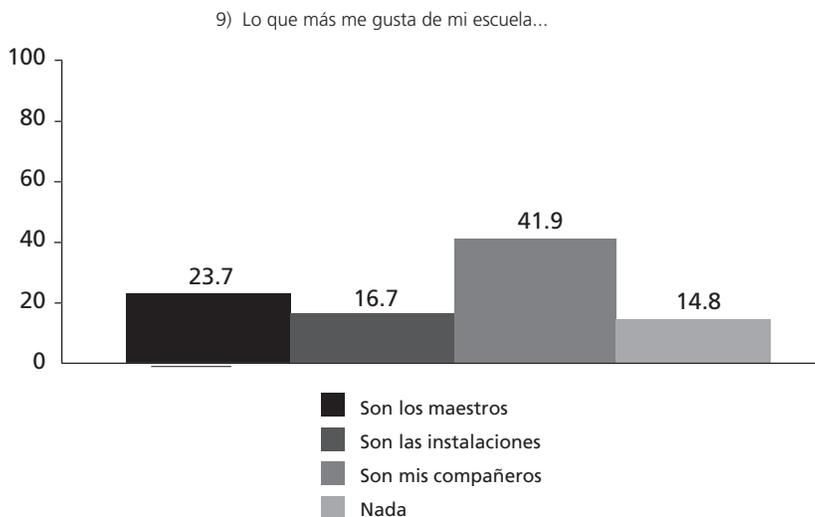
Lo que más me gusta de mi escuela...

1. Son los maestros.
2. Son las instalaciones.
3. Son mis compañeros.
4. Nada.
5. Otra.

A pesar del gran número de casos que reporta las burlas y las bromas como una dificultad para la convivencia, la mayoría de los estudiantes señala a sus propios compañeros como el aspecto que más le gusta de la escuela. Sólo un poco menos de la cuarta parte prefiere a sus maestros.

Las instalaciones de la escuela ocupan el lugar más bajo entre las preferencias de los estudiantes.

Gráfica 18



Entre las opciones adicionales que los estudiantes señalan como lo que más les gusta de la escuela están las siguientes:

Tabla 28

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
El aprendizaje y las actividades escolares	3 749	0.9
El reglamento y la organización	741	0.2
La interacción con la comunidad	943	0.2
Su ubicación / cercanía	81	0.0

Son las mujeres las que reportan el mayor número de casos que prefieren a sus compañeros por encima de sus maestros; en cambio, son los hombres los que más reportan que no hay nada que les guste de su escuela.

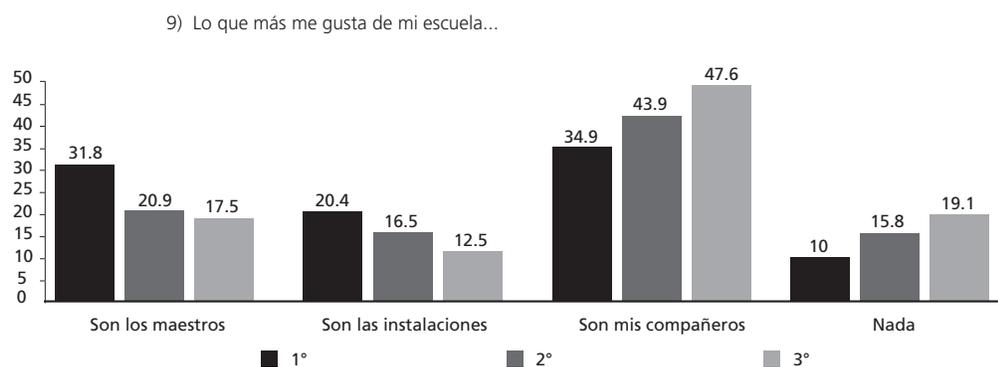
Tabla 29

Respuestas	% Mujeres	% Hombres
Los maestros	23.50	23.80
Las instalaciones	15.20	18.10
Los compañeros	45.10	38.70
Nada	12.90	16.60

Hay una clara tendencia decreciente de primero a tercer grado respecto a la preferencia por los maestros y las instalaciones.

La tendencia se invierte en la segunda y última opción, es decir que, conforme se avanza en grado de estudios, los alumnos prefieren más a sus compañeros que a sus maestros y se incrementa el registro de aquellos a los que no les gusta nada de la escuela.

Gráfica 19



La preferencia por los maestros se eleva ligeramente entre los alumnos de la tarde. El aprecio por los compañeros sufre, en cambio, una baja considerable en este turno, al tiempo que se presenta un incremento en la expresión que menciona que no les gusta nada de la escuela.

Tabla 30

Respuestas	% Matutino	% Vespertino
Los maestros	23.00	25.30
Las instalaciones	16.50	17.20
Los compañeros	43.70	37.80
Nada	13.70	17.20

Pregunta 10

Lo que menos me gusta de mi escuela...

2. Son los maestros.
3. Son las instalaciones.
4. Son mis compañeros.
5. Nada.
6. Otra.

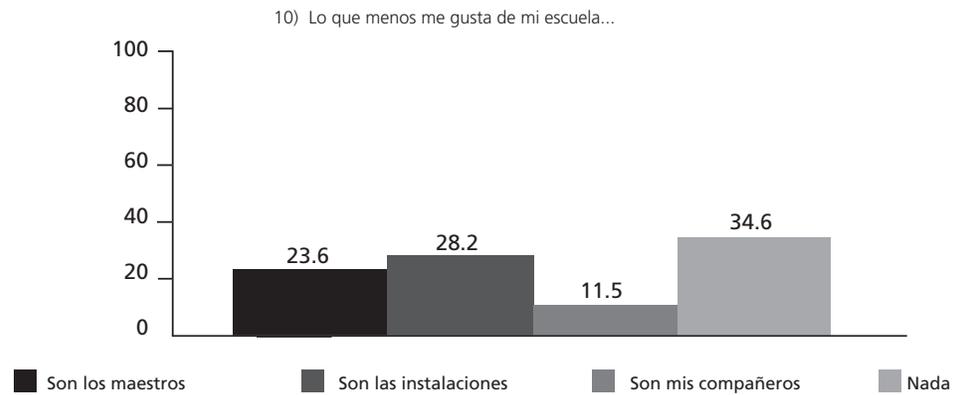
Los compañeros aparecen aquí con el porcentaje mas bajo con respecto a aquello que disgusta a los alumnos. Este dato devela el alto nivel de consistencia de sus preferencias, ya que en la pregunta anterior respondieron que lo que más les gusta son sus compañeros.

Los maestros son señalados como algo que no les gusta por un poco más de la quinta parte de los alumnos.

Casi la tercera parte expresa su disgusto por las instalaciones de la escuela.

Uno de cada tres alumnos señala que no hay nada que le disguste de su escuela.

Gráfica 20



Además de las opciones ya mencionadas, los jóvenes señalan otros aspectos de la escuela que les disgustan:

Tabla 31

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
El aprendizaje y las actividades escolares	1 075	0.3
El trato de los directivos y maestros	1 800	0.4
La inseguridad al interior y al exterior	592	0.1
El reglamento y la organización	1 830	0.4

Entre los alumnos que señalan su disgusto por las instalaciones de la escuela, la mayoría son mujeres. Los hombres, en cambio, son mayoría entre los que expresan disgusto por los maestros.

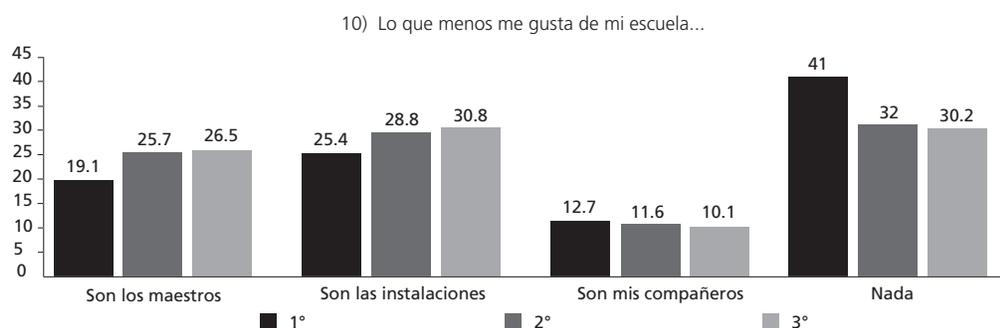
Tabla 32

Respuestas	% Mujeres	% Hombres
Los maestros	21.80	25.50
Las instalaciones	30.10	26.30
Los compañeros	11.60	11.40
Nada	34.40	35.00

El disgusto por los maestros y por las instalaciones de la escuela va aumentando conforme se avanza en grado escolar. Un proceso a la inversa se da con respecto a los compañeros, pues éstos van disminuyendo gradualmente como objeto de disgusto hacia el segundo y el tercer grado.

A pesar de que los maestros agradan menos en los últimos grados, parece que, en general, el disgusto por la escuela baja con el paso de los años.

Gráfica 21



Entre los alumnos de la mañana y los de la tarde sólo se registra una leve diferencia respecto al disgusto por sus compañeros, pues es en el turno vespertino donde se presentan más casos.

En los otros aspectos de la vida escolar, la diferencia respecto a lo que no les gusta es mínima.

Tabla 33

Respuestas	% Matutino	% Vespertino
Los maestros	23.60	23.80
Las instalaciones	28.50	27.70
Los compañeros	10.90	12.90
Nada	34.90	35.00

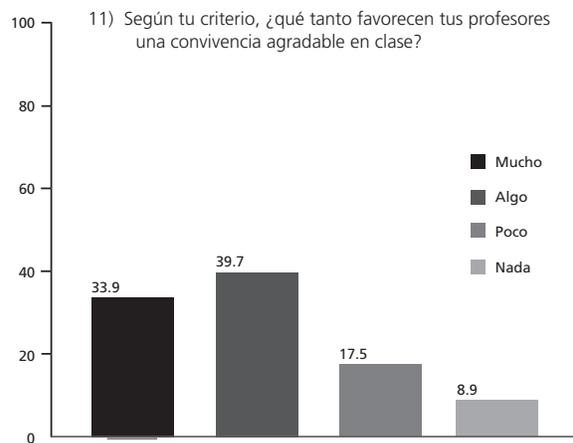
Pregunta 11

Según tu criterio, ¿qué tanto favorecen tus profesores una convivencia agradable en clase?

1. Mucho
2. Algo
3. Poco
4. Nada

La mayoría de los estudiantes manifiestan su reconocimiento a los maestros que favorecen algo la convivencia agradable en clase. Uno de cada tres alumnos expresa que sus maestros propician mucho este tipo de convivencia y una cuarta parte declara que éstos hacen poco o nada por mantener un buen clima de relaciones dentro del aula.

Gráfica 22



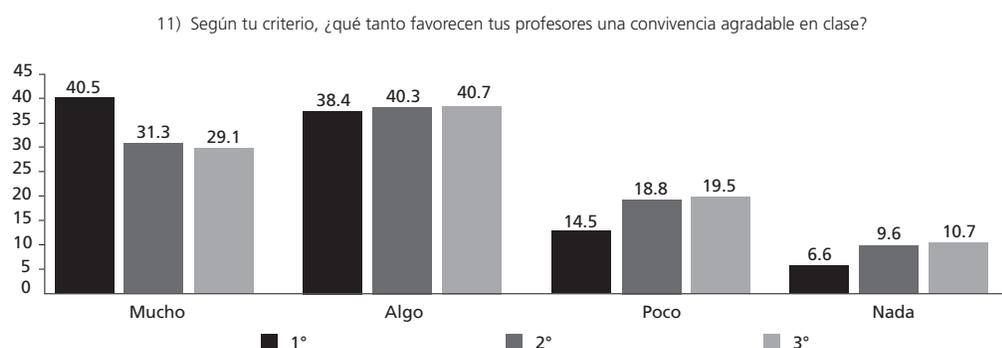
Exactamente el mismo número de mujeres que de hombres reconoce que el maestro favorece mucho las buenas relaciones en clase. La mayor diferencia entre unas y otros aparece entre los que expresan que sólo la propicia en algo. En este caso, son las mujeres las que tienen la mayoría.

Tabla 34

Respuestas	% Mujeres	% Hombres
Mucho	33.90	33.90
Algo	41.30	38.20
Poco	17.70	17.20
Nada	7.00	10.60

El reconocimiento de que el maestro favorece mucho la convivencia en clase disminuye conforme se avanza en el grado de estudios para desplazarse hacia el incremento de la percepción de que sí la favorece en algo. Hacia el tercer grado aumenta la opinión de que el maestro hace poco o nada por promover una buena convivencia en el aula.

Gráfica 23



En general, es en el turno vespertino donde se presenta el menor porcentaje de quienes dicen que el maestro favorece la convivencia en clase, y es ahí donde también se reporta el porcentaje más alto de quienes consideran que no la favorece.

Tabla 35

Respuestas	% Matutino	% Vespertino
Mucho	34.20	33.20
Algo	40.40	38.30
Poco	17.10	18.30
Nada	8.30	10.10

4. Síntesis de los resultados

En términos generales, las dos terceras partes de la población participante expresan una disposición a convivir con sus compañeros aunque no tengan algo en común. En una proporción similar, los estudiantes de secundaria también muestran una disposición a no violar las reglas de la escuela, a negociar con el maestro, así como a acatar los resultados de una elección aunque no sean de su agrado. Con ello manifiestan aprecio por la legalidad, el diálogo y la legitimidad.

En el ámbito familiar, ese mismo porcentaje expresa aprecio por el respeto a las reglas y muestra una disposición al diálogo y al cumplimiento de los acuerdos con sus padres.

Pese a lo anterior, todavía uno de cada tres estudiantes no parece dispuesto a convivir con los diferentes, expresa su disposición a romper una regla escolar en caso de ser necesario, y a no reconocer a los ganadores en un proceso electoral estudiantil si no son de su agrado.

En el ámbito familiar, este mismo porcentaje de estudiantes reconoce que no dialogaría con sus padres y no atendería los acuerdos tomados con ellos.

En cuanto a sus percepciones de la vida escolar, casi 40% de los estudiantes reconoce que son las burlas y las bromas lo que más dificulta la convivencia con sus compañeros, aunque la tercera parte dice que no tiene ningún problema con la convivencia.

Poco más de una tercera parte de los alumnos reporta que su participación para la solución de los problemas en la escuela consiste en mantenerla limpia, y otra tercera parte dice que lo hace proponiendo soluciones. Casi la cuarta parte reconoce que no hace nada por resolver la problemática escolar.

Respecto a la forma en que sus padres se involucran con la escuela, más de la mitad de los alumnos reportan que van a la firma de boletas y a juntas; casi la tercera parte dice que los ayudan en sus tareas, y apenas 10.8% señala que se reúnen con otros padres y maestros para hacer mejoras.

Lo que más les gusta de la escuela a los alumnos son sus compañeros (41.9%). El segundo lugar de preferencia lo ocupan los maestros en 23.7% de los casos.

Una tercera parte de los alumnos declara que no hay nada de la escuela que no le guste. A otra tercera parte (28.2%) le disgustan las instalaciones; y a una cuarta parte (23.6%), los maestros.

Respecto al esfuerzo de los docentes para propiciar una convivencia agradable en clase, 40% de los alumnos reconoce que sí la propician y una tercera parte declara que la propician mucho.

Al agrupar las respuestas por turno, se observan diferencias apenas perceptibles en los tres primeros dilemas, y algunas de dos puntos porcentuales en los dos últimos. En relación con el género y el grado, cabe destacar algunas observaciones, dadas las enfáticas tendencias que se presentan en los dilemas.

Las mujeres son las que expresan con más fuerza su preferencia por convivir con los diferentes; son las que muestran más disposición a reconocer a la planilla ganadora aunque no sea de su preferencia y, también, las que declaran estar más dispuestas –en relación con los hombres–, a dialogar con sus padres antes de irse con sus amigos y a salirse de una fiesta en su mejor momento para poder cumplir con el acuerdo establecido con ellos. Sin embargo, frente al dilema que plantea la necesidad de elegir entre presen-

tar un examen brincándose la barda de la escuela y negociar con el maestro, son las mujeres quienes expresan con más fuerza su disposición a brincarse la barda para presentar el examen.

Al observar las respuestas por grado, se hace evidente una tendencia ascendente en los dos primeros dilemas: de primer grado a tercero aumenta la disposición a convivir con los diferentes y a negociar con el maestro; sin embargo, en los tres dilemas restantes hay una clara tendencia decreciente, pues de primero a tercer grado disminuye la disposición a reconocer a la planilla ganadora, a dialogar con los padres y a respetar las reglas convenidas con éstos.

El significado y las implicaciones de los resultados generales, tanto para la vida escolar como para la constitución de una identidad signada por los valores de la democracia, serán abordados en el siguiente capítulo.

Capítulo 4

JÓVENES EN PROCESO DE CIUDADANIZACIÓN: UNA REFLEXIÓN SOBRE SU DISPOSICIÓN HACIA LOS VALORES DE LA DEMOCRACIA

La ciudadanía implica la constitución de un sujeto social interesado por los asuntos que afectan a la comunidad y dispuesto a participar en la transformación del contexto que lo rodea. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la ciudadanía en las y los jóvenes y su posibilidad de incursionar en los asuntos públicos de manera democrática, implica ir más allá de la adquisición de conocimientos sobre los asuntos del gobierno, pues requiere, sobre todo, el desarrollo de competencias que suponen actitudes, valores y disposiciones implicadas en la conformación de prácticas democráticas.

¿Cuáles son las disposiciones que muestran los jóvenes para el desarrollo de dichas prácticas democráticas? ¿Cómo ingresan en el mundo de las y los jóvenes el otro, la institución y las reglas? ¿Qué recursos poseen estos jóvenes para desarrollar su autonomía e incursionar en lo público y, con ello, llevar a cabo su proceso de *ciudadanización* democrática?

Estas preguntas acompañan el sentido del análisis que se presenta en este capítulo en torno a lo expresado por las y los participantes de la Consulta Juvenil 2002 “Exprésate 10/31”. Su propósito es concitar la reflexión en torno a aspectos que, desde nuestra perspectiva, resultan cruciales en la búsqueda de una mayor comprensión de las disposiciones mostradas por los jóvenes hacia ciertos valores de la democracia y para situar algunas interrogantes que se abren al analizar las aristas que se entretajan en los procesos de *ciudadanización* de los jóvenes.

La perspectiva asumida para el análisis de los resultados que nos aporta dicha consulta constituye sólo una mirada entre las múltiples posibles. Resulta obvio que dicha mirada es un primer acercamiento de tipo exploratorio, que habrá de invitar a seguir profundizando en la problemática que implica la formación para la ciudadanía en los jóvenes, asumiendo que dicho tema representa, hoy día, una asignatura pendiente.

1. Procesos de socialización en torno al diálogo, la negociación y la legalidad

La Consulta Juvenil se propuso un acercamiento a algunas de las disposiciones necesarias para intervenir en el mundo de lo público. Estas disposiciones suponen el desarrollo de ciertos valores y competencias que pueden empezar a prefigurarse en dos ámbitos de socialización: la familia y la escuela. En estos espacios transcurre gran parte de la vida de los jóvenes y, por ello, es ahí donde es posible empezar a configurar el apego por el diálogo, la negociación y la legalidad como vías para la constitución de una identidad democrática.

¿De qué manera contribuyen hoy la familia y la escuela al desarrollo de esta identidad en los jóvenes? En este apartado nos interesa profundizar en las respuestas dadas por los jóvenes a los dilemas que abordan estas disposiciones, a fin de identificar su percepción en cada uno de los espacios de socialización.

La resolución dada por los jóvenes en los diversos dilemas que abordan las disposiciones al diálogo y a la legalidad nos permite identificar pistas en torno al tipo de mecanismos y procedimientos que se están gestando en la familia y la escuela para enfrentar la discrepancia y el conflicto, así como el lugar otorgado al diálogo como vía ideal para expresar sus puntos de vista, construir acuerdos, reglas y resolver los conflictos que entraña la convivencia.

En la boleta hay dos dilemas que aluden al espacio familiar: el dilema 4, que se ocupa de indagar la disposición al diálogo y la negociación; y el dilema 5, que se refiere al apego a la legalidad en cuanto reconocimiento y respeto a los acuerdos.

El dilema 4 plantea una situación que permite analizar la manera en que los jóvenes reformulan los acuerdos a partir de los intereses y el punto de vista de padres e hijos en un clima de reciprocidad, pues ahí el joven puede optar o no por una posición de deliberación con sus padres frente a un imprevisto que modifica los acuerdos previamente establecidos.¹

La formulación de este dilema enfrenta al joven a la disyuntiva de atender a la demanda de los padres de visitar a un familiar y abandonar sus planes de divertirse con sus amigos; o bien, hablar y rehacer el acuerdo con los padres para dar lugar, tanto al interés de ellos, como al de los jóvenes.

En 71.8% de los casos la respuesta fue que los jóvenes prefieren platicar con sus padres antes que irse con sus amigos, es decir, que optaron por el diálogo como vía para construir los acuerdos en un marco donde la flexibilidad y la necesidad de la negociación operan como condiciones para dirimir diferencias.

Al analizar estas respuestas por sexo, se observa que hay una diferencia de seis puntos porcentuales en favor de las mujeres, es decir, que ellas expresan con más frecuencia que los hombres su disposición a dialogar con los padres en lugar de irse con sus amigos.

La edad o la adscripción al grado escolar parece jugar como una variable asociada a respuestas diferenciadas, puesto que ahí se observa claramente cómo la disposición a la deliberación en el ámbito familiar va disminuyendo: los jóvenes de primer grado expresan su desacuerdo de irse con sus amigos en 74% de los casos, los de segundo, en 71% y los de tercero, en 68.6%

El dilema número cinco se refiere a la disposición de los jóvenes para respetar los acuerdos tomados con los padres de salirse de una fiesta que está en su mejor momento para cumplir con la hora acordada para llegar a su casa.

Se observa en las respuestas que 67.1% de los jóvenes expresaron que regresarían a la casa a la hora convenida con los padres aunque la diversión estuviera en su mejor momento. Los datos indican que la mayoría antepone a su interés particular la necesidad de cumplir los acuerdos.

La diferencia en las respuestas de hombres y mujeres es similar a la que se observa en el dilema anterior. De nuevo son ellas las que reportan con mayor frecuencia (70.7%) que los hombres (63.4 %) su disposición a respetar los acuerdos establecidos con los padres, aunque ello signifique renunciar a un rato más de diversión.

También en este dilema la edad indica cambios importantes en la disposición a respetar el límite; ya que ésta presenta, de nuevo, un descenso gradual: en primer grado, 72.9% parece dispuesto a respetar el acuerdo; en segundo, 66%, y ya en tercero, sólo 61.6%.

¹ El dilema 4 se formula de la siguiente manera: Un amigo te platica que sus papás le habían dado permiso para salir el sábado con sus amigos. A última hora sus papás le dicen que los acompañe a visitar a un familiar; tu amigo decide no platicar con sus papás e irse con sus amigos. Ante esta decisión, tú estás...

1. De acuerdo.
2. En desacuerdo.

Las respuestas a ambos dilemas indican que casi dos terceras partes de la población encuestada muestran aprecio por la deliberación y la legalidad en el ámbito de la convivencia con sus padres, mientras que uno de cada tres jóvenes no parece reconocer el diálogo y la legalidad como la vía de encuentro con el otro para dirimir diferencias.

Si bien es alto el porcentaje de estudiantes que expresa su apego por la deliberación y el reconocimiento del límite, es preciso poner atención tanto a las diferencias por sexo como a las que se presentan de un grado escolar a otro.

Las respuestas emitidas por las y los jóvenes pueden estar indicando que estamos frente a claras diferencias en los procesos de socialización a que son sometidos los hombres y las mujeres. En principio parece que las mujeres están más dispuestas al diálogo y a la negociación, pero habría que profundizar en los motivos de sus respuestas para determinar si se trata de una genuina disposición a la negociación y al respeto a las reglas o de una actitud de temor a la autoridad, con lo cual estaríamos frente a un problema de falta de autonomía. Es preciso recordar que en México, como en muchos otros países, la mujer ha sido objeto de mayores controles en el ámbito familiar, pues éstos se han caracterizado por mecanismos que fomentan la heteronomía al dejar márgenes más estrechos para la toma de decisiones por el temor al castigo. Si a ello añadimos el hecho irrefutable de las condiciones de inseguridad que prevalecen en las calles de la Ciudad de México, la hipótesis del mayor control sobre las mujeres se fortalece.

Las diferencias por grado tal vez puedan ser explicadas a la luz de los procesos de constitución de identidad a que están sometidos los y las jóvenes que se encuentran entre los 12 y los 15 años de edad. Es muy probable que en el tránsito por esas edades ellos se dispongan a correr el riesgo de romper con los límites, ya sea por la presión de su grupo de pares, o bien, porque se encontraron inmersos en un complejo proceso de reconocimiento de sus propios deseos e intereses que se enfrenta al ideal que sostienen sus padres.

Habría que analizar en qué medida se mantiene esta situación en el espacio de socialización ofrecido por la vida escolar. Para ello, hay que recurrir a las respuestas ofrecidas por los jóvenes al segundo dilema de la boleta.² Ahí se indaga la perspectiva en torno a la disyuntiva de brincarse la barda de la escuela con tal de cumplir con la realización del examen programado para ese día. Con ello se pretende identificar si los sujetos expresan aprecio por el respeto a las normas, aun cuando éstas afecten sus intereses particulares, y favorecen el diálogo como instrumento para dar cauce a sus problemáticas.

Los datos revelan que un porcentaje mayoritario (63.8%) está dispuesto a no fallar con la presentación de un examen, aun cuando ello implique brincarse la barda ilegalmente, y sólo 36.2% considera la posibilidad de negociar con el maestro posteriormente frente al hecho de haber llegado tarde.

La impronta que guía la acción de las y los jóvenes en el dilema relacionado con una situación por demás cotidiana en el ámbito escolar es el cumplimiento de la regla de presentar un examen a la hora establecida, a como dé lugar, aunque ello implique transgredir otra regla: la de brincarse ilegalmente la barda ¿Qué disposición ética muestra la decisión tomada por la mayoría de los jóvenes?

Una primera lectura de las respuestas nos remite a los procesos de maduración de la estructura moral en que están implicados las y los jóvenes. Para Piaget, la madurez de esta estructura en la adolescencia supone que las emociones y los sentimientos no están determinados por circunstancias momentáneas, sino por la decisión consciente del sujeto de

² Un compañero llegó tarde a la escuela, le cerraron la puerta y tenía un examen muy importante. Primero pensó en la posibilidad de brincar la barda; sin embargo, decidió regresar a su casa, pues pensó que tal vez podría negociar con el maestro. Con su decisión, tú estás...

1. De acuerdo.
2. En desacuerdo.

realizar ciertas acciones en función del valor que implican para él. En este sentido, la disposición ética mostrada por los jóvenes en la resolución del dilema nos muestra el carácter circunstancial en la relación que establecen con el valor de la legalidad dentro de la escuela. Ante dicha situación, los valores adquieren un sentido pragmático y operan en torno a fines, no con base en principios.

Por otra parte, los efectos de los procesos de socialización diferenciados por sexo parecen extenderse al espacio escolar, pero la tendencia se presenta de manera invertida en relación con los dilemas que se ocupan del ámbito familiar: si en la casa la mayoría de las mujeres se disponen a dialogar y a respetar la regla, en la escuela son las mujeres (70.1 %) las que con mucha más frecuencia que los hombres (57.2 %) se disponen a brincarse la barda y a evitar la negociación con el maestro.

Pensar en estilos de socialización diferentes entre la escuela y la casa se ofrece como una vía plausible para explicar esta contradicción, sin embargo, es preciso hacer antes algunas consideraciones.

Las situaciones que despliegan los dilemas en el ámbito familiar son muy diferentes a las del espacio escolar: no es lo mismo romper una regla para divertirse con los amigos que para presentar un examen. En el primer caso está en juego el riesgo de un castigo o un regaño; en el segundo, está en juego la certificación de los estudios. El resultado de un examen quedará para siempre registrado en una boleta y puede marcar parte de la trayectoria de desempeño escolar, abriendo o cerrando oportunidades para el acceso a un nivel superior de estudios. Así, el peso del riesgo de perder un examen otorga al dilema del espacio escolar una naturaleza que remite al estereotipo de género que sostiene la expectativa de que una estudiante, por ser mujer, debe esforzarse por obtener buenas calificaciones.³

A las anteriores, se suma una nueva consideración que alude al significado que para las estudiantes puede tener la frase "negociar con el maestro", pues en no pocos contextos ello puede entenderse como un *arreglarse* con él, y frente a esta posibilidad, pareciera que las mujeres prefieren brincarse la barda. Esta sospecha se fortalece al detectar una importante correlación que puede darnos pistas sobre el papel que juegan los estilos docentes en la posibilidad de gestionar los conflictos sin romper las reglas: en las escuelas donde se expresó con más frecuencia la disposición a negociar con el maestro se presenta una correlación de .564 con la afirmación de que éste no favorece en nada la convivencia agradable en clase, lo cual podría interpretarse como que las y los alumnos no perciben buenas condiciones para el diálogo y tal vez le atribuyan al término "negociar" un significado distinto al de las intenciones del dilema en cuestión.

Cualquiera que sea la combinación de los factores mencionados para motivar esta respuesta de las mujeres, hace falta un estudio más profundo y específico, desde una perspectiva de género, para establecer una explicación más fundamentada ya que, al parecer, entre hombres y mujeres se presentan estilos diferenciados de relación con el docente.

Esta relación diferenciada con el docente y con la regla aparece también, con toda claridad, al observar las respuestas por grado escolar. A la inversa de lo que sucede en casa, la disposición a negociar va aumentando conforme se avanza en edad o en grado de estudios: las y los jóvenes de primer grado reportan que se regresarían a casa para después negociar con el maestro en 31.8 % de los casos, los de segundo, en 36%, y los de tercero, en 41.3 %. Hay 10 puntos porcentuales de diferencia entre los de primero y los de ter-

³ Maestras y maestros adjudican cualidades asumidas como naturales para cada género a fin de justificar la función futura que se le asigna a cada uno. "En general las niñas son más delicadas y cumplen más con sus responsabilidades escolares" (...) " Los niños son buenos alumnos porque son inteligentes en cambio las niñas lo son en virtud de su esfuerzo personal", dicen los maestros entrevistados por investigadores de UNICEF en un estudio realizado en zonas urbanas marginadas de América Latina. Cfr. Nina Chávez de Santa Cruz, *Uso del tiempo por parte de las niñas y de los niños de 7 a 14 años de edad y su relación con las discriminaciones de género*, Bogotá, UNICEF, 1995, p. 26.

ceros, lo cual nos están indicando cambios, ya sea en el posicionamiento subjetivo de los alumnos en su espacio escolar, ya en sus procesos de adaptación a las habituales prácticas de la vida de la secundaria, o bien, en el proceso de fortalecimiento de una autonomía, que les permite situarse frente al maestro desde un plano de horizontalidad; también pudiera estar influyendo el hecho de que, a mayor edad, las y los jóvenes están más en contacto con los rasgos de la cultura política imperante en el país.

Durante décadas la legalidad ha estado ausente de la regulación social para la convivencia. La ley se ha respetado de manera circunstancial. La ilegalidad y el no respeto por la regla que manifiestan las y los jóvenes apunta hacia una de las características profundamente arraigadas en nuestra cultura política: su carácter heterónomo. Tan es así que 42.43% de los entrevistados en la Encup 2001 considera que ni los ciudadanos ni los gobernantes respetan la ley. En este contexto, la negociación puede ser vista como arreglar-se al margen de la ley, como actos que expresan un manejo discrecional de la legalidad sustentado en la corrupción, en el sentido del desprecio a las reglas como regulador de la convivencia.

Si fuera así, la mayor preferencia observada por las y los jóvenes de tercer grado mostraría una confirmación de la eficacia de los procesos de socialización orientados hacia la profundización y arraigo de una cultura política autoritaria centrada en la ilegalidad.

Sin embargo, asumiendo y concediendo que la preferencia por la negociación es vista en términos del reconocimiento de que es posible dialogar con el otro, de que en esos grados se ha dado un avance en los procesos de desarrollo moral,⁴ es necesario no perder de vista que la construcción de una relación con la ley –en términos de autonomía– no se da de manera automática por el crecimiento, sino que implica la generación de espacios para que las y los jóvenes construyan sus valores a partir de la elección y aprendan a alcanzar acuerdos en marcos democráticos.

Sólo mediante estudios longitudinales reveladores de las transformaciones que se presentan en el paso de un grado escolar a otro, obtendremos explicaciones más firmes a estas importantes diferencias que, en torno al ejercicio de la legalidad, presentan los jóvenes en su ámbito familiar y escolar.

Hasta aquí se han considerado los dilemas que abordan la legalidad dentro de las relaciones con las figuras de autoridad: en la casa, con los padres; en la escuela, con los maestros.

Empero, la boleta ofrece otro espacio de indagación de las disposiciones hacia la legalidad, esta vez en el contexto de la relación de las y los jóvenes con sus mismos compañeros. Se trata del dilema 3, que plantea la disyuntiva de reconocer o no una planilla ganadora aunque no sea de su agrado. Dos de cada tres jóvenes están dispuestos a reconocer a los ganadores. Aquí las diferencias por sexo son apenas de menos de un punto porcentual.

La mayoría, tanto de los hombres como de las mujeres, expresa su deseo de preservar, mediante la legalidad, un ámbito de convivencia que, por lo demás, les resulta muy gratificante, como se verá más adelante. Si bien dentro del espacio escolar los diferentes modos de ser suscitan riñas y conflictos constantes entre compañeros, para los jóvenes la relación con sus pares parece representar un espacio digno de ser normado por acuerdos claros y legítimos. En este sentido, los resultados de una elección estudiantil operan como un referente que aporta límites precisos al encuadre para dirimir la diferencia.

4 En el sentido evolutivo planteado por Piaget y Kohlberg.

Es alentador que haya 70 % de respuestas de apego a la legalidad en un proceso electoral. Desafortunadamente, la disposición va en descenso conforme se avanza en el grado escolar: los alumnos de primer grado se disponen a reconocer a los ganadores en 73.3 % de los casos, los de segundo, en 69.9 %, y los de tercero, en 66.4 %.

Este movimiento de la relación con la ley a la baja, puede estar indicando que hacia segundo y tercer grado las y los estudiantes ya han sufrido procesos de integración dentro de grupos que comparten algo en común y que aportan importantes ingredientes a sus procesos de constitución de identidad. Hacia el tercer grado se hacen más evidentes las diferencias entre “los distintos modos de ser joven”, expresadas en las más diversas expresiones culturales: modos de hablar y de vestirse, estilos de convivencia, etc. Para un joven de esta edad es muy importante que no se le confunda con aquellos de quienes busca diferenciarse, y es por ello tal vez que se le dificulta más reconocer como legítima una planilla que, aunque haya ganado, manifiesta diferencias que no está dispuesto a tolerar.

Este fenómeno resulta preocupante de cara a los procesos de formación del electorado. Al porcentaje de negativas (30 %) a reconocer la planilla ganadora, se añade el hecho de que, posiblemente con los años, esta disposición se incrementa. Si la tendencia se sostiene para cuando las y los jóvenes tengan edad de votar para elegir a sus gobernantes, tal falta de disposición para reconocer al candidato ganador puede alimentar un clima de ingobernabilidad y violencia.

A manera de reflexión del apartado

El desarrollo de la capacidad de elección es determinante en un proceso de formación de valores para el ejercicio de una ciudadanía democrática, por ello resulta fundamental que la escuela contribuya en la generación de disposiciones que permitan la aceptación de las reglas a partir del diálogo y el convencimiento de las y los jóvenes.

Si la relación con la regla no es producto de la elección, sino de la imposición arbitraria en contextos regidos por el autoritarismo, sucede lo que García Salord y Vanella han identificado en los ambientes escolares:

Cuando rige el autoritarismo, la forma, la ceremonia y el orden se estructuran en la obligación y el cumplimiento del deber por temor a la sanción, promoviendo la participación, el respeto, la responsabilidad y la obediencia como subordinación y acatamiento de órdenes, instrucciones, conceptos y reglas de cortesía, en el plano estrictamente formal.⁵

Cuando la regla se asume de manera heterónoma, trae consigo, en el acto de acatarla, un sentimiento de negación, de exclusión, que produce desconfianza respecto al valor de las reglas en su capacidad para regular la convivencia, además de que reproduce la visión de súbdito en la manera de incursionar en el orden público.

La construcción de la legalidad como competencia para la vida democrática implica fundamentalmente tres condiciones: el respeto al límite, la no ambigüedad, la no arbitrariedad y la discrecionalidad en la aplicación de la regla.

Los límites a los marcos de acción dan seguridad en términos de cómo moverse, pues ello supone márgenes de contención. La construcción de este tipo de relación con la ley supone procesos que se dan dentro de contextos deliberativos en los que se gestionan los

⁵ Susana García Salord y Lilianna Vanella, *Normas y valores en el salón de clases*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Siglo XXI, 1992, p. 20.

disensos y se propician procesos de elección. Si las reglas no son elegidas, sino impuestas, se genera un marco para la transgresión.

En el caso de la adolescencia y la juventud, la diferenciación y, por consiguiente, el disenso, son unas de las experiencias clave para favorecer su proceso de constitución como sujeto social que se afirma, elige y es capaz de participar y ser en el mundo:

La afirmación como otro, distinto a los padres, en general se presenta como una necesidad de diferenciación con relación a pautas, valores, elecciones estéticas. Las formas que asume el disenso varían y tienen características particulares en cada época.⁶

La capacidad de elección y, por lo tanto, la capacidad de participar en la elaboración de reglas, constituyen procesos básicos en la construcción de la autonomía en el campo moral y son principios fundamentales en la formación en valores. Al subrayar este papel de la participación en el establecimiento de las reglas, Elizondo señala que

por ética autónoma ha de entenderse, en el plano individual, el establecimiento de una nueva relación con uno mismo, filtrando la parte de los deseos en la instauración de las leyes bajo las cuales se habrá de vivir. Esta participación requiere un conocimiento de causa que permita que los individuos puedan reconocerse en las leyes aun cuando se disienta de su contenido, ya que se tuvo la posibilidad efectiva de participar.⁷

Cuando las reglas son impuestas arbitrariamente en aras de lograr la subordinación a ciertas normas de convivencia y se cancelan los espacios sociales para el disenso, el análisis y la reflexión sobre las opciones, y el acuerdo compartido sobre las reglas, no hay posibilidad para el desarrollo de la capacidad de elección como proceso básico en el campo moral; es decir, no hay construcción ética posible, por lo que es fundamental que los jóvenes se sientan partícipes en su elaboración, favoreciendo procesos que permitan el procesamiento del disenso en la construcción de los acuerdos, a fin de garantizar la asunción de las normas y reglas por parte de los sujetos.

Cuando no existe la experiencia de la elección, sucede que los caminos posibles en el establecimiento de la norma, como vía para la afirmación del sujeto, se estrechan, quedando sólo dos posibilidades: aceptarlas pasivamente o transgredirlas. La transgresión aparece cuando no hay vías para el decir, para nombrar, para decidir, para expresar. En este sentido, la transgresión aparece cuando socialmente se obtura la posibilidad de constituirse y expresar. El ser joven no es sinónimo de transgresión, sino de necesidad de ser, de autonomía, de independencia. El joven es el sujeto que quiere hacerse cargo, que busca lugar, pero no encuentra cómo. Por ello, el disenso, la necesidad de elección y los procesos de deliberación son ineludibles para acompañar el camino que las juventudes requieren transitar para afirmarse como sujetos autónomos y responsables; de ahí la importancia de favorecer el desarrollo de las competencias de diálogo y negociación como procesos necesarios en la construcción de la ciudadanía en los jóvenes.

Lo anterior implica el desarrollo de diversas competencias que desgraciadamente aún están ausentes como prácticas dentro de nuestros espacios de socialización: nos referimos a aquellas relacionadas con la empatía, el diálogo, la deliberación crítica. Ahora bien, la posibilidad de negociación y disenso implica el reconocimiento del otro como sujeto de interlocución.

⁶ Irene Konterllnik, *La participación de los adolescentes: ¿Exorcismo o construcción de la ciudadanía?*, Bogotá, Actas del Seminario, 1998.

⁷ A. Elizondo, R. Ghosh y N. Tarrow, *Valores y formación docente: una perspectiva interregional*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2002, p. 32.

La disposición al diálogo y la negociación no es posible sin el reconocimiento del otro como interlocutor, lo que implica, necesariamente, el respeto, la reciprocidad y el cuidado por el otro.

En un marco democrático, se da el cumplimiento de reglas que han sido acordadas con el otro. Ya no se trata sólo del impulso para el cumplimiento de la regla en sí misma, sino de la necesidad de tejer una relación de confianza, en donde se sabe que el otro actuará de la forma esperada y que no transgredirá. Se trata, en fin, de deberse al otro.

2. El mundo escolar para los jóvenes: ¿espacio posible para convivir y habitar?

El hombre es los hombres;
cada uno de nosotros es distinto.
Y sin embargo, todos somos idénticos.
OCTAVIO PAZ

La naturaleza de las interacciones que las y los jóvenes desarrollan en la escuela vista como espacio de socialización, juega un papel fundamental en su construcción identitaria. En ella, los jóvenes articulan una imagen de sí mismos a partir de “establecer relacionamente las diferencias y semejanzas con otro individual o social”,⁸ dentro de marcos socialmente construidos.

De allí que las formas de comunicación y la posibilidad de sentir el espacio escolar como un mundo posible de habitar resulten fundamentales para hacer posible la construcción juvenil de la cultura; en el entendido de que es necesario asumir que la posibilidad de apropiación del espacio institucional permite a los jóvenes conferir a la escuela un sentido de pertenencia. En otras palabras, es la posibilidad de construir comunidad.⁹

De lo anterior se desprenden algunos cuestionamientos que habrán de guiar el análisis que se presenta en este apartado: ¿Cómo viven el espacio escolar las y los jóvenes? ¿Es la escuela un espacio institucional que favorece los procesos de construcción de identidad de las y los jóvenes en el reconocimiento de la diferencia?

El ingreso del otro: identidad y diferencia en la convivencia

Para Touraine,¹⁰ constituirse en sujeto significa el esfuerzo del individuo por ser actor, por obrar sobre su ambiente, creando así su propio ser en el mundo:

Lo que une a los seres humanos y los vuelve iguales entre sí, es que todos [...] son proyectados en un mundo de mercados y de técnicas que traspasa sus ambientes de origen, sus valores y sus formas de organización, y en el que cada uno corre el riesgo de ser reducido a vivir fragmentado (...) Pero en este mundo, el individuo busca ser el Sujeto de su propia existencia, hacer de su propia vida una historia singular.¹¹

Al sostener el punto de vista del autor citado, consideramos que sólo a partir de la tensión entre el yo y el nosotros es posible la construcción de un ser en el mundo, punto de partida en el ejercicio de una ciudadanía democrática definida por el respeto a la diferencia y la corresponsabilidad en el cuidado del otro.

8 Gabriel Medina, “La vida se vive en todos lados. La apropiación de los espacios institucionales en Chile”, Chile, 1997, en www.sexualidadjoven.cl

9 Feixa Carles, *El reloj de arena*, Causa Joven, México, 1998.

10 Alan Touraine, *Las tareas de la democracia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

Lo anterior implica reconocer la importancia de las dinámicas de identificación-diferenciación en los procesos de constitución de identidades democráticas, en el entendido de que la vía de resolución de dichos procesos crea condiciones para la construcción de mecanismos para el reconocimiento del conflicto y para el procesamiento de la diferencia como elementos estructurantes de la convivencia social, así como para el despliegue de la confianza como valor que otorga sentido al encuentro con las y los otros, en la construcción de procesos de identificación con la *res publica*.

¿Como entra *el otro* desde el interés de las y los jóvenes en la escuela?

Cuando se les preguntó a las y los jóvenes acerca de su preferencia de trabajar con compañeras y compañeros que tienen algo en común o con miembros de distintos grupitos dentro del salón,¹² 58.7% manifestó su preferencia para convivir con los diferentes, mientras que 41.3% pensó que es mejor que en cada equipo sólo participen los que tienen algo en común, para evitar dificultades. Pese al dato, el porcentaje de estudiantes que no muestran disposición para convivir en contextos de diferencia es bastante alto y digno de tomarse en cuenta.

Ante dichos resultados, una pregunta surge de manera natural: ¿cómo podemos interpretar estos resultados en el intento de comprender qué pasa en la convivencia con las y los jóvenes?

Las identidades juegan una función práctica en los individuos puesto que les permiten adscribirse a un determinado grupo y, por tanto, sentirse pertenecientes a él. Suponen procesos de representación de sí mismos, que se construyen siempre en relación a los otros. Así, la construcción de una identidad requiere siempre la alteridad, por lo que “el ingreso del otro” en términos de diversidad y tolerancia sólo puede ser visto a partir de la tensión que generan los procesos de identidad-diferencia.

De allí que no resulte extraño que un porcentaje significativo de jóvenes prefiera trabajar con sus iguales, con los que comparten sus gustos y se parecen a él en la forma de vestir, de hablar. Sobre todo, cuando se comprende que es en la tensión identidad-diferencia donde la juventud vive la experiencia de vuelta a sí misma como vía para afirmarse, a la vez que desarrolla la capacidad para percibir y nombrar al otro diferente, y para darle un lugar dentro de su mundo. En este vaivén, el sujeto joven tiende a acentuar las interacciones con aquellos semejantes a sí mismo, a la vez que intensifica sus diferencias con los otros diferentes, no únicamente en el plano cognitivo, sino también en el afectivo y en el del comportamiento.

Hasta aquí hablamos de los procesos de identificación que operan en el mundo de lo juvenil con aquellos que asume como idéntico a sí mismo; sin embargo, ¿cómo se construye y enfrenta la diferencia en la relación con el *otro* en la escuela?

Adentrándose en las razones y/o causas que desde la perspectiva de las y los jóvenes dificultan la convivencia con sus compañeras y compañeros,¹³ encontramos que, si bien 30.4% considera que no tiene dificultades para convivir, 69.6% manifiesta que las principales dificultades se deben, en 38.7% de los casos, a las burlas y las bromas; en 25.2%, a las diferentes formas de ser y de pensar; y, finalmente, 5.2% manifiesta simplemente que no le interesa convivir con los demás.

El problema aparece cuando identificamos que los procesos ineludibles de identificación-diferenciación en los colectivos juveniles en la escuela se caracterizan por el desprecio y la falta de respeto a otras formas de ser distintas a la propia como mecanismo para fijar límites y procesar la diferencia.

¹¹ *Ibid.*, p. 61.

¹² Se refiere a la pregunta 1: En tu salón existen los clásicos “grupitos”. Un profesor propone hacer equipos para realizar un trabajo. Tú consideras que es mejor... Véase la gráfica 2 del capítulo 3: Los resultados.

¹³ Se refiere a la pregunta 6: Lo que más me dificulta la convivencia con mis compañeros... Véase la gráfica 14 del capítulo 3: Los resultados.

Si bien la búsqueda de *el otro idéntico* puede llevar a priorizar y preferir la convivencia con los que se parecen a sí mismo, ello no quiere decir que dicho proceso haya de estar natural e intrínsecamente signado por la descalificación, la burla y el escarnio... por la estigmatización de lo diferente.¹⁴ Dichos mecanismos, como sabemos, dejan huellas que hieren y laceran la identidad y la autoestima de quien los sufre. Tan es así que cuántos de nosotros no recordamos aún nítidamente alguna situación de esta naturaleza que haya repercutido en nuestra identidad y autoestima.

Considerar que el mayor obstáculo para convivir se relaciona con las burlas y las bromas refiere a que la naturaleza de los intercambios y el procesamiento de la diferencia entre compañeros en la escuela se basa en la descalificación, la estigmatización y el etiquetamiento del otro. Cuando los principios desde donde se nombra al otro y se categoriza la diferencia se realizan desde estos parámetros, la aparición de los estereotipos, la discriminación y la intolerancia pueden empezar a ser comprendidos como elementos estructurantes que marcan de manera asimétrica la relación entre los diferentes.¹⁵

Lo anterior resulta a todas luces preocupante, sobre todo si traemos a colación los resultados obtenidos en la Consulta Infantil y Juvenil 2003, donde 27% de las y los jóvenes afirmaron haber discriminado en alguna ocasión, y casi la mitad de ellos declaró haber sufrido en carne propia alguna situación discriminatoria generada por sus propios compañeros.¹⁶

La consideración de que son las burlas y las bromas la principal causa que obstaculiza la convivencia va decreciendo en la medida en que aumenta el grado escolar. En cambio, las diferentes formas de ser y de pensar van ganando terreno como dificultad conforme se avanza en grado de estudios,¹⁷ lo cual puede ser un indicativo de que los mecanismos para el procesamiento de la diferencia empiezan a centrarse en el respeto a la persona y el reconocimiento de la diversidad, dejando de estar cruzados a partir de la descalificación y estigmatización hacia el otro diferente, como formas de regular la diferencia en la convivencia.

En el caso del sexo, encontramos que del total de estudiantes que expresaron su disposición a convivir con los diferentes, la mayoría son mujeres. Esta opción fue elegida por ellas en 61.70%, y por ellos en 55.70% de los casos. Asimismo, son las mujeres las que mayormente identifican a las diferentes formas de ser y de pensar como el principal problema para la convivencia, mientras que los hombres son quienes manifiestan en mayor número que no les interesa convivir con los demás.¹⁸

Adquirir una identidad en el mundo de lo social es la posibilidad de ser y existir para el otro, es el derecho a ser incluido dentro de la propia comunidad. De allí que la aceptación de la diversidad de formas de ser y de pensar como disposición ética oriente el desarrollo de los jóvenes para la participación, el diálogo y el cumplimiento de acuerdos.

Por otra parte, si asumimos que para convivir no es suficiente la existencia de reglas y acuerdos sólidos que permitan dirimir y limitar la acción individual, sino que también se requiere "confiar en que los demás actuarán de manera justa y obedecerán la ley",¹⁹ entonces es necesario reconocer la importancia de aprender mecanismos para procesar la diferencia. Mecanismos que, además de favorecer el desarrollo de valores ligados al aprecio por la diversidad y la tolerancia, propicien la valorización de la confianza gestada cuando se tiene la experiencia de participación en procesos de organización social horizontal y no verticales, caracterizados por la solidaridad, el compromiso cívico, la cooperación, la honestidad y la existencia de normas de reciprocidad; cuestiones que, además, generan las condiciones para el establecimiento de acuerdos con los adversarios.

¹⁴ Cfr. Lucía Rodríguez McKeon, "¿Qué hacer con la diversidad? Los retos de la escuela en los albores del siglo XXI", en: Prudenciano Moreno (coord.), *Perspectivas mundiales de la educación hacia el siglo XXI*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

¹⁵ Cfr. José Escamez, "Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales", en Varios autores, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, Salamanca, Diputación provincial de Salamanca, 1992.

¹⁶ Cfr. Instituto Federal Electoral, *Informe de resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2003*, México, 2003.

¹⁷ Véase la gráfica 13 en el capítulo 3: Los resultados.

¹⁸ Véase la tabla 20 en el capítulo 3: Los resultados.

¹⁹ José Antonio Aguilar, "Cultura política y capital social en México: una interpretación crítica", en *Coloquio para Análisis de Encuestas Nacionales sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas*, México, Instituto Federal Electoral-Secretaría de Gobernación-Secretaría de Educación Pública-Instituto Tecnológico Autónomo de México-Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2002, p. 9.

De allí la importancia de construir vínculos sociales centrados en el aprecio a la diversidad y la confianza a fin de garantizar la convivencia democrática, debido a que representan condiciones necesarias para “propiciar ciertos tipos de acciones colectivas como la cooperación, la articulación de demandas, la formulación de políticas públicas y el cumplimiento de las leyes”.²⁰

Los procesos de sociabilidad juvenil en la escuela

La construcción identitaria de las y los jóvenes se produce en diversos ámbitos de la experiencia social, entre los que destacan los procesos de interacción en la vida cotidiana, donde la relación entre pares adquiere especial relevancia. Así, la forma de significar sus vivencias en la escuela está determinada por la relación que ellas y ellos establecen con dicho espacio institucional, como un lugar posible de ser apropiado y propicio para el desarrollo de formas de socialización lúdicas

donde cada joven reconoce al otro como un igual con quien configura ambientes interaccionales, lúdicos y afectivos que los distancian de las normas e imposiciones que establece el espacio que sirve de escenario al proceso interaccional.²¹

Por ello es comprensible que a la pregunta nueve en torno a lo que más les gustaba de la escuela, 41.9% haya respondido que eran sus compañeros, mientras que la preferencia por los maestros y las instalaciones disminuyó drásticamente, situándose en 23.7% y 16.7%, respectivamente, a la vez que 14.8% planteó que nada le gustaba de su escuela.

Sentirse bien con sus compañeras y compañeros resulta tan relevante para las y los jóvenes que pareciera que ello es condición fundamental para hacer suya la escuela y participar dentro de ella, por lo que encontramos que cuando lo que más les gusta en la escuela son sus compañeros, ello se correlaciona con el deseo y la disposición para participar en acciones colectivas dentro de la institución.²²

En la contraparte, en la pregunta 10 –lo que menos les gustaba de la escuela–, los resultados tuvieron otros matices, entre los que llama la atención el porcentaje de jóvenes que manifiestan la insatisfacción por las instalaciones, que identifican como una gran fuente de disgusto (28.2% de los jóvenes).²³

El número de alumnos y alumnas que manifiestan que “no le gusta nada” de la escuela resulta inquietante. Es conveniente identificar algunas correlaciones que nos aportan pistas para comprender las razones que, desde la perspectiva de los estudiantes, hacen de la escuela un lugar no posible de habitar.

Al analizar los datos, encontramos que las respuestas de quienes manifestaron que no les gustaba nada de la escuela están correlacionadas, por un lado, con aquellos que respondieron que lo que menos les gusta de la escuela son sus compañeros; por el otro, con quienes plantearon que simplemente no les interesaba convivir con los y las demás; y finalmente, con quienes manifestaron que los maestros favorecen poco la convivencia.

¿Qué nos indican dichas correlaciones en términos del clima de relaciones que impera entre los jóvenes en la escuela?

Si recordamos lo expuesto en el apartado anterior, una de las dificultades que más fuertemente perciben los jóvenes para poder convivir con los demás se relaciona precisa-

²⁰ José Antonio Aguilar, *op. cit.*, p. 9.

²¹ Gabriel Medina, “La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios institucionales”, en G. Medina (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, 2000. p. 95.

²² Tan es así que se identificó una correlación negativa de -0.417 entre los jóvenes que plantearon que lo que más les gusta de su escuela son sus compañeros con los que respondieron que no hacen nada.

²³ Si recordamos los resultados obtenidos en la pregunta 10, resulta que 34.6% de alumnos planteó que no le gustaba nada de la escuela, mientras que 28.2% manifestó que eran las instalaciones de la escuela lo que más les disgusta, 23.6% planteó que los maestros y sólo 11.5% indicó que eran sus compañeros.

mente con la incapacidad de procesar la diferencia en un clima de valoración y respeto a la singularidad de cada uno. De allí que valoren la escuela como un espacio deseado de sociabilidad cuando en ella se sienten a gusto con sus compañeros y cuando se perciben aceptados por ellos, cuestión que resulta fundamental para que a los jóvenes les guste la escuela, participen en ella y la valoren como lugar que contribuye en su proceso de construcción identitaria.²⁴

Sin embargo, cuando las y los jóvenes se sienten a disgusto con los demás, se sienten excluidos, simplemente no les interesa convivir.²⁵ En este contexto, el porcentaje de 5.2 % de jóvenes que optan de manera tajante por la frase “no me interesa convivir” dentro de la pregunta seis debiera ser preocupante, en la medida en que puede estar evidenciando la puesta en práctica de una silenciosa política de exclusión hacia un sector de jóvenes que opera en los intersticios de la institución y que tal vez contribuya a que dichos jóvenes abandonen la escuela, más temprano que tarde, debido a que han renunciado a toda posibilidad de convivencia e inclusión y, con ello, a sentirse partícipes, con los otros, del espacio escolar.

Del análisis hasta aquí realizado, podemos concluir que la construcción de espacios para la sociabilidad entre los jóvenes enmarcados por el respeto y la valoración de la diferencia, resulta determinante para que ellas y ellos se comprometan y hagan suya la vivencia escolar como proyecto formativo.

El lugar de los maestros en la construcción del sentido de comunidad

Ahora bien, ¿qué decir del papel que juegan las maestras y los maestros en la construcción de un sentido de pertenencia en torno a la escuela y en la construcción de disposiciones para una convivencia democrática?

Cuando se les preguntó en qué medida sus profesores favorecían una convivencia agradable en clase, 33.9% planteó que mucho, 39.7% que algo, 17.5% que poco y 8.9% que nada.²⁶

La percepción en torno al lugar de sus maestros en la construcción de posibilidades para la convivencia, disminuye conforme avanzan en grado de escolaridad.²⁷ Así, la opción mucho baja de 40.5% en primero a 29.1% en tercero; mientras que poco se incrementa de 14.5% en primero a 19.5 % en tercero; y nada sube también de 6.6% en primero a 10.7% en tercero. Lo mismo sucede respecto a las percepciones de disgusto con los maestros: éstas se incrementan de 19.1% en primero de secundaria, hasta llegar a 26.5% en tercero de secundaria.

Mientras que la tendencia al disgusto con los maestros va aumentando conforme se avanza en el grado escolar, encontramos un proceso a la inversa con respecto a los compañeros, quienes se vuelven lo más gratificante para los jóvenes dentro de su vivencia en la escuela.²⁸ De allí que no resulte extraño que hayamos encontrado una correlación de 0.425 entre quienes respondieron que lo que menos les gustaba de la escuela eran sus maestros y quienes dijeron que lo que más les gustaba eran sus compañeros. Lo anterior pudiera significar que los procesos de identificación con otros jóvenes dentro de la escuela traen consigo un rechazo a los maestros como figura de autoridad, o que, tal vez, la mayor preferencia por los compañeros constituya una estrategia para sobrevivir a las normas e imposiciones que se establecen en el espacio escolar, aunque dichas hipótesis tendrían que ser analizadas a profundidad.

²⁴ Se encontró una correlación de 0.442 entre quienes dijeron que no les gustaba nada de su escuela con quienes respondieron que lo que menos les gustaba de su escuela eran sus compañeros.

²⁵ Se encontró una correlación de 0.458 entre las escuelas donde se respondió que no les gustaba nada de su escuela y aquellas donde dijeron que no les interesaba convivir con sus compañeros. Asimismo, se encontró que en las escuelas donde se respondió que lo que menos les gustaba de su escuela eran sus compañeros, se correlaciona con un 0.475 con las escuelas que respondieron que no les interesaba convivir.

²⁶ Se refiere a la pregunta 11: Según tu criterio, ¿qué tanto favorecen tus profesores una convivencia agradable en clase? Véase la gráfica 23 del capítulo 3: Los resultados.

²⁷ Véase la gráfica 24 del capítulo 3: Los resultados.

²⁸ Véanse las gráficas 22 y 20 del capítulo 3: Los resultados.

El maestro resulta ser una figura clave para los jóvenes que no se sienten identificados con sus compañeros. Así, encontramos una correlación de 0.436 entre quienes respondieron que lo que más les gusta de su escuela son sus maestros y quienes respondieron que lo que menos les gusta de su escuela son sus compañeros. De lo anterior surge una pregunta que requeriría ser analizada con detenimiento, en torno al papel que juegan los maestros frente a las dificultades de convivencia de aquellos alumnos que no se sienten identificados con sus compañeros y/o que tienen problemas de convivencia.

Una buena relación con los maestros resulta determinante para que los jóvenes muestren disposiciones para la convivencia, la participación, la tolerancia y la inclusión en la escuela. Tan es así que, como comentamos anteriormente, encontramos que los maestros juegan un papel importante para que a las y los jóvenes les guste o les disguste la escuela.²⁹

Por otra parte, encontramos también que la convivencia agradable con los maestros se correlaciona con la disposición de los alumnos y alumnas a participar en la escuela. Así, en las escuelas donde los jóvenes respondieron que lo que más les gusta de su escuela “son sus maestros”, esto se correlaciona negativamente (-0.450) con los que respondieron que “no hacen nada para solucionar los problemas de su escuela”. Asimismo, cuando los jóvenes en las escuelas respondieron que “los profesores no favorecen en nada la convivencia agradable en clase”, encontramos una correlación negativa (-0.440) con aquellos que respondieron que “ayudan manteniendo limpias las instalaciones”.

A partir de lo analizado, queda clara la importancia que tienen las interacciones entre los jóvenes y las de los jóvenes con sus maestros, en la construcción de identidad juvenil y en el reconocimiento de la diferencia. El reto es lograr que las y los jóvenes se apropien del espacio escolar a fin de desarrollar aprendizajes nuevos que les permitan, como ya se señaló, transitar su juventud, construir horizonte de futuro y actuar en nuevos espacios sociales, distintos a los de su propia cotidianidad y saberes sociales de origen, en un clima donde prevalezca la escucha hacia sus problemas y necesidades.

A manera de reflexión del apartado

A manera de corolario, podemos decir que la lógica social de la exclusión que se inserta y prevalece en la relación que establecen un gran número de alumnos entre sí dentro de las escuelas, nos muestra la eficacia de los procesos de socialización política que tienden a reproducir de manera casi natural algunos de los rasgos de nuestra cultura política que impiden la identificación con el ser democrático, pero también nos habla de los silencios en la formación escolar que dejan de lado la necesidad de incidir en los ámbitos afectivos y sociales, en aras de una formación eminentemente academicista y enciclopédica.³⁰

Por todo lo anterior, no resulta ocioso especificar que no es la diferencia en sí la causante de los problemas aquí analizados, sino la incapacidad para procesarla dentro del ámbito familiar, escolar y/o social, según sea el caso.

De tal forma, es necesario cuestionarnos acerca de la manera como debemos interpretar dichos resultados, de cara al fortalecimiento de una cultura política democrática que ponga en el centro la necesidad de aprender a buscar acuerdos, para convivir en un marco de respeto a la diferencia.

Resulta fundamental no perder de vista que los contextos de nuestra cultura política para que las y los jóvenes se abran a la diferencia y establezcan su relación con los demás,

²⁹ Se identificó que existe una correlación de 0.447 entre quienes manifestaron que no les gusta nada de la escuela con quienes plantearon que los maestros favorecen poco la convivencia agradable en clase. Así también se identificó una correlación negativa de -0.423 entre quienes respondieron que no hay nada que les disguste de su escuela y quienes respondieron que lo que menos les gusta de la escuela son sus maestros.

³⁰ Si esto se observa en el nivel educativo de la secundaria, valdría la pena preguntarse, ¿qué sucederá con las y los jóvenes en el bachillerato en donde se *invisibiliza* aún más la formación práctico-moral en los ámbitos de la convivencia?

están teñidos del autoritarismo que ha obturado toda posibilidad de disenso y expresión de la diferencia. Las características del vínculo entre las personas dentro de la organización social ha diluido al sujeto en un nosotros de tintes corporativos, que tiene a la obediencia como forma de garantizar una convivencia pacífica. En dicho marco, el disenso se encuentra lejos de nuestra experiencia en la relación con los otros, no forma parte de nuestro repertorio cotidiano de actuación, por lo que no queda más que un nosotros donde priva la homogeneidad, se silencia la incómoda diferencia y se expulsa el conflicto que entraña la convivencia. Es así como se garantiza el mantenimiento del orden social.

Introducir la diversidad dentro del discurso y las prácticas escolares a fin de convertirla no en un obstáculo, sino en una ventaja pedagógica, constituye hoy día uno de los grandes desafíos que enfrenta la educación en nuestro país. En el caso específico de la educación secundaria, resulta urgente reconocer que dentro de sus aulas existen múltiples juventudes y adolescencias que, en función de los contextos culturales y las condiciones de vida, requieren una ayuda pedagógica pertinente para emerger y desarrollarse como personas.

Lo anterior implica, por un lado, renunciar a la compulsión de homogeneizar el ser joven a través de la mirada del buen estudiante; y por el otro, propiciar el desarrollo de procesos formativos que incidan en la esfera práctico-moral de los estudiantes al permitir la expresión de la divergencia, al favorecer el desarrollo de la capacidad para reconocer el conflicto como elemento estructurante en y de la convivencia, y al aprender mecanismos democráticos para procesar los diferendos y construir acuerdos de manera compartida, en un clima de respeto y valoración de la diferencia.

Por otra parte, podemos agregar que la escuela resulta ser un lugar valorado ampliamente como espacio de sociabilidad, donde los jóvenes tienen la oportunidad de vivir experiencias nuevas sumamente gratificantes para ellos cuando existen condiciones para la convivencia. En ella conocen nuevos amigos y se enamoran. Se abren a nuevos horizontes sociales, relacionales y afectivos, más allá de sus espacios más cercanos. Sin embargo, pareciera que aquello que resulta gratificante para los jóvenes de la escuela no fuera compartido por la institución misma.

Como hemos visto en el primer capítulo, la impronta que guía el quehacer de las y los maestros en el nivel de secundaria, es contribuir a que las y los jóvenes se constituyan en sujetos adultos. En esta perspectiva, la secundaria ha de ser el lugar donde los adolescentes dejen de ser, en la medida en que las actitudes y los comportamientos juveniles son vistos de manera negativa y estigmatizada.

Se evidencia así cómo, a pesar de compartir un mismo espacio social, los itinerarios que en general siguen los jóvenes y los maestros y demás autoridades son distintos, paralelos, si no es que opuestos y contradictorios. La ausencia de rutas compartidas hace que la escuela hoy en día resulte ser un espacio incapaz para responder a las necesidades y demandas formativas de la población a la que se dirige, al proponerse como finalidad de su accionar la cancelación de la posibilidad de ser, como condición para permanecer, dentro del espacio escolar.³¹

Es necesario reconstruir la escuela como un espacio de sociabilidad, posible de ser habitado y apropiado por las y los jóvenes; como un lugar donde el fluir de su energía encuentre cauces para la construcción de opciones vitales en un mundo cada vez más incierto. Para ello, es necesario reconstruir los itinerarios y tender los puentes necesarios para

³¹ Como plantea Medina, cuando las rutas sociales para construir opciones vitales se obturan, quedan las opciones de la drogadicción y la violencia como únicas posibles para lograr pertenencia y horizonte de futuro compartido entre los jóvenes. De allí el imperativo de que la escuela piense la subjetividad de las y los jóvenes y brinde espacio de contención para posibilitar el ser joven. *Cfr.* Gabriel Medina, *op.cit.*

permitir que las necesidades juveniles y las demandas sociales tengan un punto de encuentro que facilite el transitar de las juventudes en su proceso de constitución como ciudadanos, capaces de incidir en la transformación del orden social y de construir horizontes de futuro más dignos.

3. Participación en la escuela, construcción de la responsabilidad y el sentido de eficacia política

Pasar de un orden recibido a un orden producido...
lo público como preocupación del bienestar social
e interés colectivo es una responsabilidad compartida
y se construye en un proceso en el que los ciudadanos
y ciudadanas se hacen corresponsables de las decisiones,
en tanto influyen en ellas, las hacen suyas
y las llevan a la práctica.

NORBERT LECHNER

¿Por qué la participación es factor determinante en la formación de una ciudadanía democrática? La formación para la democracia trasciende la mera adaptación funcional al orden dado, pues lo que está en juego es la conformación de un modo de vida y de convivencia sustentada en la libertad, la tolerancia, el pluralismo, la igualdad política, la solidaridad, la responsabilidad y el Estado de Derecho que aspira la justicia. De allí que la posibilidad de trascender lo dado al involucrarse en asuntos públicos implique

la formación de un sujeto capaz de acción, un actor que conoce, toma conciencia y participa. Así, la ciudadanía tiende a concebirse como un tránsito de objeto a sujeto, como mutación de súbdito a ciudadano, como transformación de espectador en participante.³²

Cuando la vivencia cotidiana en los procesos de socialización dentro de los entornos más cercanos refuerzan la idea de que las cosas no cambian o que la dinámica de esa transformación sólo puede ser producida por el otro, de que son otros quienes se invisten de la posibilidad de tomar decisiones en torno al presente y al futuro, no hay aspiración posible de participación democrática.

De allí que resulte ineludible abrir espacios para una participación que desarrolle la capacidad de los sujetos para reconocer que pueden incidir en la modificación de sus condiciones de vida, que tienen derecho a imaginar y construir un horizonte de futuro y que son capaces de realizar acciones consecuentes para lograrlo.

Uno de los grandes retos que afronta nuestro sistema social se refiere a la capacidad de los sujetos de sentirse partícipes de la construcción de un orden social. Pareciera que la socialización política en los diversos ámbitos de vida remite a un proceso en el cual el egocentrismo social media la forma de inserción en lo público. Por ello, la participación resulta ser una competencia fundamental para el ejercicio democrático. Lo es en la medida en que, a través de ella, es posible desarrollar el sentido de eficacia política, entendida como la capacidad para afectar las decisiones en el ámbito de lo público.

Esta posibilidad se encuentra determinada por una apreciación en torno al mundo político y a los valores que se asocian a dicho ámbito, así como a la existencia de experien-

³² Cfr. Instituto Federal Electoral, Propuesta de educación cívica del Instituto Federal Electoral, mecanograma, México, 1998.

cias que permitan que las y los jóvenes aprendan a participar más allá del orden de lo dado, pero, ¿cómo se concibe y promueve la participación en la escuela?

La participación de las y los jóvenes en la escuela

Frente a la pregunta siete, “la forma en que he ayudado a solucionar los problemas en mi escuela”, los participantes de la Consulta expresan que es “manteniendo limpia la escuela” (33.2%) como con mayor frecuencia ayudan a solucionar los problemas. En segundo lugar aparece “proponiendo soluciones” (29.6%) y, en último, “contribuyendo a la mejora de las instalaciones” (12.6 %), mientras que casi una cuarta parte de los estudiantes reporta que no ha hecho nada (23.6%).³³

A participar se aprende participando en la construcción del orden social, por lo que resulta relevante que 29% de los estudiantes manifieste que colabora en la escuela proponiendo soluciones en torno a los problemas. Sin embargo, encontramos que los ámbitos de participación para un gran número de jóvenes se encuentran restringidos a la realización de actividades de limpieza y de mejora de las instalaciones, sin afectar mayoritariamente la incidencia en el análisis y la toma de decisiones con respecto a los problemas que afectan a la comunidad educativa, de la cual los estudiantes forman parte fundamental.³⁴

Por otra parte, el porcentaje de alumnas y alumnos que manifiestan que no han hecho nada para ayudar a resolver los problemas de la escuela es muy alto (23.6%), lo que nos lleva a deducir el desinterés existente por una gran parte del alumnado en participar en acciones colectivas. Cabe aquí pensar que los espectros de nuestra cultura política se reproducen en este ámbito de socialización, a través de la siguiente máxima: “para qué participo si no va a suceder nada, si nada cambiará”.

¿Qué nos dicen dichos resultados? El dato resulta preocupante debido a que los tintes verticales y heterónomos que han prevalecido en la organización social en nuestro país han hecho de la participación de las y los ciudadanos una práctica escasa en el contexto social y político. Basta mencionar los resultados que al respecto nos brinda la Encuesta Nacional sobre Cultura Política 2001, en la que 52.1% de los entrevistados pensaba que lo más importante para que el país mejorara era que “el gobierno solucionara los problemas de la sociedad”, y sólo 6.4% creía que lo más importante era que “la sociedad solucionara sus propios problemas”.

El sentido de dependencia que se gesta en los ambientes autoritarios produce la sensación de incredulidad, en cuanto no existe una vivencia de la capacidad de acción de los sujetos para influir en la construcción, el mantenimiento y la transformación del orden, además del sentimiento de impotencia para influir y ser tomado en cuenta.

El *ethos* democrático no se constituye de la noche a la mañana. Por el contrario, implica un sinnúmero de aprendizajes. Cuando se ha socializado en una cultura de sumisión y de aceptación pasiva de los dictados del otro, de obediencia a la autoridad y desinterés por lo público; y cuando se tiene la certeza de que sólo algunos –los investidos de poder– pueden incidir y guiar los procesos de cambio, entonces, resulta sumamente comprensible que los sujetos no perciban que a través de su acción es posible alcanzar una meta, ni muestran interés en incursionar en proyectos de organización colectiva. La energía juvenil ligada al cambio queda así reducida a fluir en los intersticios de lo personal y dentro de los ámbitos y entornos de vida más cercanos.

³³ Véase la gráfica 14 del capítulo 3: Los resultados.

³⁴ Con lo anterior no queremos decir que dichas vías de participación sean despreciables, sino que los mecanismos se hacen desde el orden de lo dado, sin pensar en márgenes más amplios de participación para solucionar los problemas.

Tomando en consideración los desafíos que entraña el desarrollo del sentido de eficacia política, valdría ahora preguntarse por los espacios que la escuela propicia para que las y los jóvenes aprendan a participar.

Pareciera que la escuela en general –y en particular la secundaria–, es percibida por las y los jóvenes como un espacio ajeno, vedado y secuestrado por el mundo de los adultos, donde no se les permite aprender a tomar decisiones y ejercer su responsabilidad; aun cuando, desde su perspectiva, dicho espacio sea ampliamente valorado como lugar fundamental para su socialidad y la ampliación de relaciones con los otros. De allí que valga la pena recordar el hecho de que la convocatoria a la participación de los jóvenes se realiza, tal como plantea Sandoval,³⁵ desde la idea de que el joven no es responsable, de que es menor de edad y, por tanto, son los padres quienes toman las decisiones por él.

La inexistencia de espacios para participar en esta etapa de la vida puede cancelar las posibilidades que ofrece la energía y la potencialidad de los jóvenes para dibujar nuevas maneras de incursionar en lo público, al no tener claro lo que ellos pueden hacer para cambiar las cosas. No hay que olvidar que el sentido último de la escuela es formar para la vida, lo cual no es otra cosa que desarrollar la capacidad para aprender a plantear y resolver problemas cada vez más complejos frente a realidades inciertas y cambiantes, por lo que, además de generar los espacios para la expresión, participación y toma de decisiones de los jóvenes respecto a los problemas de la comunidad escolar, se requiere enfatizar el desarrollo de metodologías centradas en la resolución de problemas, que favorezcan la deliberación y la construcción de proyectos y alternativas creativos frente a las situaciones.

La participación es el derecho a imaginar y construir mejores horizontes de vida. La participación constituye un campo a través del cual las y los jóvenes pueden asumir la responsabilidad, en el sentido de hacerse cargo “de todo aquello que tiene que ver con uno y que hace posible el derecho a la pertenencia, el de existir en mi individualidad en donde se entretienen proyectos, deseos, intereses y anhelos”.³⁶

En esta perspectiva, encontramos que los que no hacen nada para resolver los problemas en su escuela no están abiertos a la convivencia democrática, pues prefieren trabajar sólo con los que son iguales a ellos (correlación de 0.461). La disposición a la participación parece estar vinculada con la disposición a aprender a convivir y debatir para llegar a acuerdos para el diseño de proyectos comunes.

A través de la participación es posible potenciar el desarrollo de las competencias relacionadas con la negociación. Al respecto, Corona plantea que

uno de los periodos fundamentales para aprender la negociación es precisamente la adolescencia y la juventud, por lo que el esfuerzo por incluirlos en procesos participativos tiene una gran importancia.³⁷

¿Cómo aprovechar, potenciar y dar cauce al lugar y valía que las y los jóvenes otorgan a la escuela, a través de acciones reales de participación que contribuyan al desarrollo de competencias para incursionar democráticamente en los asuntos del orden de lo público y ejercer su ciudadanía?

Como hemos dicho antes, la participación –tal cual la entendemos– no significa adscribirse al orden de lo dado, sino contribuir en su construcción; así, se requiere que la población juvenil sea protagonista en el análisis y la solución de problemas.

³⁵ Cfr. Etelvina Sandoval, *op. cit.*

³⁶ Elizondo, Fernández y Rodríguez, *op. cit.* p. 181.

³⁷ Yolanda Corona y María Morfín, *Diálogo de saberes sobre participación infantil*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Comexani-UNICEF, 2001, p. 28.

A través de lo dicho en el primer capítulo podemos afirmar que la escuela secundaria no se caracteriza por ser un espacio de inclusión. La manifestación de las y los jóvenes de mantenerse en los márgenes de lo dado puede deberse a la ausencia de espacios que favorezcan la participación y el involucramiento más decidido en acciones colectivas para la resolución de problemas en la escuela.

Esta afirmación se corrobora con el hecho de que, a diferencia del comportamiento ligeramente distinto mostrado por los alumnos de turnos matutinos y vespertinos en las otras preguntas, en ésta el comportamiento fue prácticamente similar.³⁸ Ello puede significar que son factores endógenos a la escuela los que explican la no participación o la participación tan limitada de las y los jóvenes, más allá de las condiciones de vida de la población que asiste a la escuela, pues las diferencias entre los turnos son muy leves.

La participación de los padres de familia en la escuela

La inexistencia de espacios para la participación de los jóvenes en la escuela es compartida también por los padres de familia. Ante la pregunta ocho acerca de las actividades en las que se involucran los padres en la escuela, la mayoría de los jóvenes expresó que sus padres participan únicamente en las actividades consideradas obligatorias: “la firma de boletas” y “asistiendo a las juntas” (58.4%); mientras que 8.4% de los casos expresa que los padres “no se involucran en ninguna actividad”. Apenas 10.8% menciona que los padres “se reúnen para hacer mejoras a la escuela”, mientras que uno de cada cinco (21.9%) dice que sus padres “le ayudan en las tareas y su aprendizaje”.

Cuando los padres “ayudan en sus tareas y aprendizaje”, también encontramos que las y los jóvenes responden que “lo que más les gusta de la escuela son sus compañeros”. Asimismo, cuando los padres “no se involucran en nada”, la respuesta de los jóvenes es que “lo que menos les gusta de la escuela son sus compañeros”. Es decir, que el desinterés o la imposibilidad de los padres para participar en actividades escolares parece afectar la posibilidad de la convivencia y el diálogo en la escuela.

El trastocamiento actual del núcleo doméstico que obliga a ambos padres a trabajar, con la consecuente dificultad para atender los compromisos en la escuela, ha profundizado el divorcio entre familia y escuela. Dicha relación se encuentra signada por múltiples reclamos de ambas partes en los cuales ambos tienen la razón en parte. Ello ha producido que las madres y los padres de familia se alejen del quehacer escolar al considerar que ello es competencia exclusiva de las y los maestros, por lo que poco tienen que decir y decidir en dicho espacio. De allí que no sea extraño que los padres de familia participen únicamente en actividades colaterales o simplemente no participen en nada.

A partir de lo anterior, se ve con claridad la necesidad de ampliar y fomentar los espacios de participación –tanto para las y los jóvenes, como para sus padres– en las decisiones de la vida escolar, a fin de incidir en otros ámbitos que no sean los de las actividades obligatorias como la firma de boletas o aquellas que no implican un involucramiento real en la toma de decisiones dentro de la institución escolar.

Estas consideraciones revelan la importancia de tejer lazos de entendimiento entre la escuela y la familia que permitan a cada uno asumir su ámbito de responsabilidad y así apoyar el proceso de construcción de ciudadanía de los jóvenes; haciéndolo ahora desde una nueva perspectiva que suponga la colaboración entre ambos agentes de socialización,

³⁸ Véase la tabla 4 del capítulo 3: Los resultados.

y no mediante la competencia, la descalificación y el enjuiciamiento que ha prevalecido en tan convulsionada relación.

A manera de reflexión del apartado

Para fomentar la ciudadanía en las y los jóvenes en la escuela se requiere, a decir de Krauskopf,³⁹ la necesaria revalorización del posicionamiento de la juventud dentro de la sociedad. Dejar de ver a las y los jóvenes como las personas a las que se llama a dar una respuesta, pero no a tomar decisiones. Hace falta, entonces, romper con la idea de que los estudiantes de secundaria, por ser menores de edad, deben ser excluidos de la toma de decisiones en el mundo de lo social.

Trocar exclusión por inclusión como dinámica en torno a las juventudes quiere decir comprometerse con el desarrollo del sentido de eficacia política como competencia dentro de la población juvenil. Ampliar los espacios de participación más allá de los límites del orden establecido –limpieza y mejoramiento de las instalaciones– es atreverse a invitar a las y los jóvenes a pensar juntos cómo mejorar el mundo –que a la vez es su mundo– a partir de su propio protagonismo. Ello significa hacer explícita y consciente la intención de desarrollar competencias relacionadas con la metodología de resolución de problemas, el ejercicio de los procedimientos democráticos para la toma de decisiones, la organización colectiva y el liderazgo democrático, entre otras.

Para que dicha aspiración se materialice, es necesario vencer el temor a los jóvenes y generar dispositivos para que ellas y ellos hagan suya la escuela, a través del despliegue de su capacidad para pensar los problemas que la aquejan y de generar alternativas para solucionarlos en un marco de organización y acción colectiva. De lo contrario, como plantea Aberasturi,⁴⁰ se les priva de la capacidad de acción, se les mantiene en la impotencia y, por lo tanto, en la omnipotencia del pensamiento.

Entonces, se requiere modificar los procedimientos a partir de los cuales se toman las decisiones en la escuela y crear estrategias permanentes para la expresión y consulta donde las y los jóvenes puedan hablar de sus problemas y de lo que les gustaría que fuera la escuela, ligados a la posibilidad de construir propuestas y llevarlas a cabo a fin de que su participación cobre sentido, desde sus propuestas y necesidades.

Aquí vale anotar que el ejercicio de la Consulta Juvenil 2002 “Exprésate 10/31” requiere hacer sentir a los jóvenes que los resultados habrán de incidir de alguna manera en el mejoramiento de las condiciones que viven en la escuela. Los ejercicios de expresión no tienen relevancia si no se toman en cuenta las opiniones de las y los participantes y, no obstante, si esto es lo que ocurre, se fortalece un sentido de incredulidad en torno a la eficacia de la participación.

Los efectos de otorgar confianza en las y los jóvenes a través de ejercicios de participación resultan sumamente benéficos para apoyar sus procesos de incorporación social y su constitución como ciudadanos. Al respecto, plantea Krauskopf:

La construcción de la identidad se favorece cuando los esfuerzos por lograr la incorporación social van acompañados del reconocimiento positivo de la sociedad y un locus interno que enriquece la autonomía y fomenta las capacidades de conducción de sus acciones por los jóvenes. Así, se ha confirmado que se fortalece la identidad con un sentimiento positivo cuando las per-

³⁹ Cfr. Dina Krauskopf, “Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil”, en Burak Solum Donas (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina*, Costa Rica, LUR, 2001.

⁴⁰ Arminda Aberastury et al., *Adolescencia*, Buenos Aires, Kargieman, 1973, p. 42.

sonas que se encuentran en la fase juvenil tienen la oportunidad de estar involucradas en servicios de la comunidad, pueden desarrollar sus propios puntos de vista, tienen apoyos para sus metas de parte de la familia, los maestros y los amigos. Si en cambio, la identidad se construye de modo confuso, incompleto, parcial, con sentimientos de desvalorización personal, la vulnerabilidad será mayor.⁴¹

Lo anterior significa asumir en la escuela el reto de reconocer a las y los jóvenes como sujetos reales de interlocución y no como menores de edad, incapaces de decidir sobre los asuntos que les afectan. Transformar la mirada puede posibilitar procesos de afirmación en las y los jóvenes, introducir la preocupación en torno a los asuntos de lo público y favorecer así sus procesos de incorporación social, capaces de contribuir a la generación de soluciones.

Otorgarles el lugar de interlocutores confiables posibilita a su vez la instauración de lógicas cívicas en la relación educativa, para reemplazar los vínculos paternalistas que caracterizan las prácticas en el nivel de educación secundaria. Cuando el vínculo paternalista reemplaza a la lógica cívica, que es fundamentalmente autónoma, no hay espacio alguno para la construcción del sentido de eficacia política.⁴²

No olvidemos que el que obedece, si bien nunca se equivoca, tampoco es capaz de incidir en la modificación del orden de cosas que, a la vez, lo constituyen. De aquí la importancia de redimensionar la forma como se ejercen el poder y la autoridad en las escuelas, pues no hay mejor sucedáneo para la constitución de la autonomía y la libertad de decidir, que el obturamiento producido por el ejercicio arbitrario de la autoridad, lo cual conduce a la constitución de los súbditos y contribuye a la reproducción de nuestra anquilosada cultura antidemocrática.

Incluir a las y los jóvenes en las decisiones y promover su participación en las soluciones pueden ser algunas de las acciones que permitan vislumbrar nuevos caminos que, más allá de la obediencia y el autoritarismo, favorezcan –a decir de Cullen–,⁴³ su capacidad para realizar una crítica a las socializaciones posibles, repensando sus condiciones y sus contextos de socialización, imaginando nuevos horizontes de futuro y construyendo una ética orientada al futuro en las juventudes, identificada con el desarrollo del sentido de la responsabilidad colectiva. De acuerdo con Manuel Cruz,

se entiende como la manera en que se participa o se incorpora lo consignado y aceptado por el grupo, y se hace propio en la medida en que se pueden percibir sus alcances, en donde el sentido de culpa deja su lugar a la necesidad de ocuparse por la reparación común de los daños producidos. De esta manera la responsabilidad habla más de un hacerse cargo, que de la sanción y el castigo.⁴⁴

⁴¹ Krauskopf, *op. cit.*, p. 152.

⁴² Aguilar, *op. cit.*

⁴³ Carlos Cullen, *op. cit.*

⁴⁴ Manuel Cruz, *Hacerse cargo: sobre responsabilidad e identidad personal*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 75 y 76. Citado en Elizondo, Fernández y Rodríguez, *op. cit.*, p. 186.

Algunas consideraciones finales

El camino de la ciudadanía de las y los jóvenes implica transitar de la heteronomía y la dependencia, hacia la autonomía e independencia. En este contexto, ¿qué caracteriza el tránsito de las y los jóvenes participantes en la Consulta Juvenil 2002 “Exprésate 10/31” en su camino a la ciudadanía?

Si se analizan los resultados, es posible afirmar que, en general, los jóvenes consultados muestran una serie de disposiciones orientadas hacia el desarrollo de valores democráticos. Sin embargo, al realizar una mirada de mayor profundidad, encontramos que los espacios de socialización de la familia y la escuela muestran condiciones diferenciales para su desarrollo, y que los caminos trazados en nuestra geografía cultural determinan condiciones más sinuosas en las rutas para la *ciudadanización* de las mujeres y de los alumnos que cursan turnos vespertinos.

De lo anterior, se deriva una primera conclusión relacionada con el hecho de que sólo es posible pensar los procesos de ciudadanía de las y los jóvenes mexicanos, en el reconocimiento de sus múltiples diversidades y desde la necesaria transformación de los valores que enmarcan los procesos de socialización política dentro de nuestra sociedad.

El cumplimiento de acuerdos, el desarrollo de prácticas de relación con los otros, signadas por la inclusión y la posibilidad de participar, están dados por las condiciones que brindan los espacios de socialización sobre los que se preguntó en el contenido de la boleta, a saber, la familia y la escuela. Así, mientras en la familia las y los jóvenes muestran una mayor disposición para la legalidad y el cuidado del otro, en la escuela se perciben mayores dificultades para que signifiquen el espacio de la institución escolar como un lugar posible de habitar y que permita establecer relaciones con las y los otros en un marco de respeto y valoración de la diferencia.

La preponderancia de la familia en la construcción de disposiciones para la convivencia, la participación y la legalidad, bien puede estar significando la restricción de los espacios posibles de convivencia social al espacio de lo privado, desdibujando la posibilidad de construcción de un *nosotros* como sujeto colectivo capaz de incidir en la modificación del orden existente, por lo que se haría necesario profundizar en el significado de la redimensionalización del espacio familiar en nuestra época, caracterizada por la desconfianza y la fragilidad de los vínculos sociales.

Por otra parte, el hallazgo realizado de que algunas de las disposiciones hacia los valores democráticos decrecen en la medida en que se incrementa el grado de escolaridad, nos lleva a plantear como conclusión de este estudio que el incremento de la escolaridad no es factor determinante para la construcción de los rasgos de cultura política democrática en los jóvenes que participaron en la Consulta Juvenil 2002. Esta cuestión sugiere la necesidad de profundizar en la solidez de los argumentos que ven al nivel de escolaridad como un indicador aceptado de modernización política.

La desigualdad y el género son asignaturas pendientes a profundizar en términos de la educación para la ciudadanía. Aquí resulta importante preguntarse acerca del significado de la mayor disposición de las mujeres hacia los valores democráticos e incorporar la duda respecto al hecho de que tal comportamiento, más que suponer autonomía y empoderamiento, pueda evidenciar una adscripción al mundo social desde la subordinación a lo dado y como menores de edad.

En el caso de la población del turno vespertino, se aprecia cierto desapego a los valores democráticos que puede estar indicando la desesperanza para un gran sector de la población que no encuentra los caminos posibles para su ciudadanía, en un mundo marcado por la pobreza y la ausencia de oportunidades para lograr ser alguien en la vida. Resulta urgente escuchar su desaliento. No podemos olvidar que frente al agotamiento de la ruta de la esperanza en lo social, siempre existirán otras rutas simbólicas de identidad personal y pertenencia social a través de las cuales es posible afirmarse como sujeto.

El momento de vida por el que atraviesan los adolescentes y jóvenes está caracterizado por la necesidad de volver a sí mismos para desde allí redimensionarse junto y con los otros. Hablamos de una especie de egocentrismo consciente. Su mirada en torno al mundo y sus problemas la realizan desde su intimidad, desde sus afectos, sus desesperanzas y sus anhelos; es decir, desde sí mismos.

En dicho proceso, ¿cómo favorecer su descentramiento a fin de abrirse al mundo de lo público de manera participativa y democrática, a sabiendas de que la adultización en nuestra sociedad permanece anclada en dicho egocentrismo, donde lo social no interesa?

La experiencia de lo juvenil, al estar señalada por el obturamiento de canales de expresión, la exclusión en la toma de decisiones y la ausencia de espacios para la construcción del sentido de refuerzo, de sentido crítico y autonomía, profundiza las dificultades para que los jóvenes tengan acceso al desarrollo de competencias y al aprecio de la legalidad para la vida democrática en su vida adulta.

Frente a la incompreensión y el miedo hacia lo juvenil, son necesarios el diálogo y la colaboración intergeneracional. La familia y la escuela requieren pensar la problemática de la adolescencia, más allá del discurso que la ve como un mero estado de tránsito. También requiere invertir una gran creatividad para desplegar caminos y rutas de socialización que permitan a las y los jóvenes afirmarse y ser capaces de construir horizonte de futuro. Crear nuevos ritos que permitan a los jóvenes constituirse en el mundo de lo social como actores comprometidos para su desarrollo, más allá del súbdito que tiene a la obediencia como única actitud posible en su relación con la autoridad y del egocentrismo social, que caracteriza no sólo la edad de la adolescencia y juventud, sino que determina la forma como los adultos nos relacionamos con nuestro entorno e ingresamos en la esfera pública.

Es necesario legitimar a los jóvenes como sujetos de derechos y responsabilidades. Visibilizarlos ya no como seres que deben ser protegidos, sino como actores sociales potencialmente ciudadanos. Para ello se requiere enfatizar modelos educativos que pongan el énfasis en el desarrollo de una ética pedagógica centrada en el reconocimiento del sujeto joven y que deje de lado la moral educativa centrada en el aprendizaje de ideales en torno al *deber ser en el futuro*.

Lo anterior implica modificar la mirada de lo juvenil en la escuela, además de pensar el nivel de secundaria como espacio formativo en sí mismo y no como mera continuidad de la primaria o como preámbulo de la educación superior.

Por otra parte, la institución escolar requiere enfatizar en los jóvenes la construcción de expectativas asociadas a la posibilidad de construir horizontes laborales y de socialidad en el futuro. Así, se hace necesario propiciar su interés por lo social, su involucramiento en los asuntos públicos que les competen, favoreciendo el desarrollo del sentido de eficacia política, que les permita reconocerse como sujetos que son capaces de participar en la transformación del orden social existente.

El sentido y la eficacia de la formación en el nivel obliga al reconocimiento de las múltiples juventudes que asisten a la escuela y a dejar de ignorar los factores subjetivos que influyen en ella. Implica impulsar –consciente e intencionalmente– un proceso de reconocimiento del joven dentro de la escuela y abandonar el discurso adultocéntrico sobre la adolescencia, desde donde la intervención únicamente se encuentra dirigida a acortar la juventud, vista como moratoria entre la infancia y la adultez.

Lo dicho por los jóvenes ha de convocar a la reflexión sobre la necesidad de construir nuevas rutas que, más allá de la obediencia, permitan efectivamente que los jóvenes puedan transitar de la heteronomía y la dependencia hacia la autonomía y la independencia, como ya se ha señalado.

Somos los adultos y las instituciones los que tenemos que cuestionarnos acerca de la capacidad para pensar, desde nuevos lugares, dichos procesos de ciudadanía y de inscripción en el mundo de lo público.

Bibliografía

- ABERASTURY, Arminda *et al.*, *Adolescencia*, Buenos Aires, Kargieman, 1971.
- AGUILAR, José Antonio, "Cultura política y capital social en México: una interpretación crítica", en *Coloquio para Análisis de Encuestas Nacionales sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas*, Instituto Federal Electoral-Secretaría de Gobernación-Secretaría de Educación Pública-Instituto Tecnológico Autónomo de México-Centro de Investigación y Docencia Económicas, México, 2000
- ARANGUREN, J.L., "La juventud europea a lo largo de cuarenta años", *Papers de Sociología*, 25, 1986, pp.19-22.
- ARCE CORTÉS, Tania, *Jóvenes, tribus urbanas, violencia: el silencio de la pedagogía*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2003.
- BAKHTIN, M., "Forms of time and of the chronotope in the novel", en *The Dialogical Imagination*, Austin, University of Texas Press, 1994.
- BÁRCENA ORBE, F., "Dos modelos de educación política: la ciudadanía como estatus y como práctica", en *El oficio de la ciudadanía*, España, Paidós, 1992.
- BELL, Daniel, citado por Gabriela Noyola, *Modernidad, disciplina y educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1998.
- BOBBIO, N., *The future of democracy*, Oxford, 1987.
- BORDIEU, Pierre, "La juventud no es más que una palabra", en *Sociología y Cultura*, México, Conaculta-Grijalbo, 1990.
- BUXARRAIS, María Rosa, Miquel Martínez *et al.*, *La educación moral en primaria y secundaria. Una experiencia española*, México, Secretaría de Educación Pública (Biblioteca Normalista), 1997, p. 99.
- CHÁVEZ DE SANTA CRUZ, Nina, *Uso del tiempo por parte de las niñas y de los niños de 7 a 14 años de edad y su relación con las discriminaciones de género*, Bogotá, UNICEF, 1995.
- CISNEROS, César, "Jóvenes ciudadanos ¿realidad o ficción?", en Gabriel Medina (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, 2000
- CONDE, Silvia, "Retos para el desarrollo de competencias cívicas en la población adulta: el conocimiento del gobierno así como la valoración de la democracia y el interés en los asuntos públicos", en *Coloquio para Análisis de Encuestas Nacionales sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas*, México, Instituto Federal Electoral-Secretaría de Gobernación-Secretaría de Educación Pública-Instituto Tecnológico Autónomo de México-Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2002.
- CORONA, Yolanda y María Morfín, *Diálogo de saberes sobre participación infantil*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Comexani-UNICEF, 2001.

- CRUZ, Manuel, *Hacerse cargo: sobre responsabilidad e identidad personal*, Barcelona, Paidós, 1999.
- CULLEN, Carlos, *Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996.
- DE MARTINO, Ernesto, *Furore simbolo valore*, Milán, Feltrinelli, 1962.
- ELIZONDO, Aurora, Lucía Rodríguez y Ana Corina Fernández, *Consulta Infantil y Juvenil 2000: una enseñanza de democracia*, México, Instituto Federal Electoral-Universidad Pedagógica Nacional, 2002.
- ELIZONDO, A., R. Ghosh y N. Tarrow, *Valores y formación docente: una perspectiva interregional*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2002.
- ESCALANTE, Fernando, *Ciudadanos imaginarios*, México, El Colegio de México, 1995.
- ESCAMEZ, J., "Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales" en: Varios autores, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*, Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca, 1992.
- FEIXA, P. Carles, "Los espacios y los tiempos de las culturas juveniles", en Gabriel Medina, *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, 2000.
- , *El reloj de arena*, México, Causa Joven, 1998.
- FERNÁNDEZ, Ana Corina, *La educación cívica en primaria: un acercamiento a la perspectiva del docente*, México, Universidad Nacional Autónoma de México / Facultad de Filosofía y Letras, 2002.
- FLORES, Julia Isabel, *Ciudadanos y cultura de la democracia en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Sociales-Instituto Federal Electoral, 2000.
- FUENTES, Olac, "Formación cívica en la escuela y el fortalecimiento de la democracia", en *Fortalecimiento de la democracia a través de la educación cívica*, México, Instituto Federal Electoral, 1999.
- GARCÍA SALORD, S. y L. Vanella, *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI Editores-Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.
- GOFFMAN, Irving, *El estigma*, Argentina, Amorrortu, 1973.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto, "Paradojas de nuestra cultura política", en *Coloquio para el Análisis de las Encuestas Nacionales sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas*, México, Instituto Federal Electoral-Secretaría de Gobernación-Secretaría de Educación Pública-Instituto Tecnológico Autónomo de México-Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2002.
- GUZMÁN GÓMEZ, Carlota, *Los alumnos ante la disciplina escolar: ¿aceptación o rechazo? (estudio de caso)*, México, 1988. Tesis (maestría), Flacso.
- HART, Roger, *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*, Colombia, Gente Nueva-UNICEF, 1993.
- HELLER, Agnes, *Sociología de la vida cotidiana*, 2ª. ed., Barcelona, Península, 1987.
- INSTITUTO ELECTORAL DEL DISTRITO FEDERAL, INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL, SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL, *Proyecto para la consulta con jóvenes de secundarias generales en el D.F.*, documento interinstitucional, México, julio de 2002.
- INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL, *Ciudadanos y cultura de la democracia en México*, México, 2000.

- JAUREGUI, Jesús (1989), "La etnología como ciencia", *Boletín de Antropología Americana*, núm. 11, México.
- KONTERLLNIK, Irene, *La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de la ciudadanía?*, Bogotá, Actas del Seminario, 1998.
- KRAUSKOPH, Dina, "Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil", en Burak Solum Donas (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina*, Costa Rica, LUR, 2001.
- LARA, María Pía, *La democracia como proyecto de identidad ética*, Barcelona, Antropos, 1992.
- LATAPI, Pablo, *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México / Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés, 2000, pp. 35-36.
- LECHNER, Norbert, *Análisis de encuestas de cultura política*, México, Instituto Federal Electoral-Secretaría de Gobernación, 2002.
- LEFORT, Claude, citado por Aurora Elizondo, Lucía Rodríguez y Ana Corina Fernández, *Consulta Infantil y Juvenil 2000: Una enseñanza de democracia*, Instituto Federal Electoral-Universidad Pedagógica Nacional, México, 2002.
- LEVISON, Bradley A., "Conflicto y colectividad: un reporte desde la secundaria", en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (coords.), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1992.
- MAFFESOLI, Michel, *El tiempo de las tribus. El declinamiento del individualismo en la sociedad de masas*, Barcelona, Icaria, 1990.
- MEDINA, Gabriel, "La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios institucionales", en G. Medina (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, 2000.
- MÉNDEZ, Patricia y Alejandro Moreno, "Actitudes hacia la democracia: México en perspectiva comparada", en *Coloquio para Análisis de Encuestas Nacionales sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas*, México, Instituto Federal Electoral, 2002.
- MORENO, Alejandro y Patricia Méndez, "Actitudes hacia la democracia: México en perspectiva comparada", en *Coloquio para el Análisis de las Encuestas Nacionales sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas*, Instituto Federal Electoral-Secretaría de Gobernación, Secretaría de Educación Pública-Instituto Tecnológico Autónomo de México-Centro de Investigación y Docencia Económicas, México, 2000.
- MORENO, Alejandro y Patricia Méndez, "Tolerancia vs. obediencia", en *Coloquio para el Análisis sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas*, México, Instituto Federal Electoral, 2002.
- MORÍN, Edgar y Anne Brigette Kern, *Tierra Patria*, Barcelona, Kairós, 1993.
- MORÍN, Edgar, "Epistemología de la complejidad", en *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- MOUFFE, Chantal, "La política democrática hoy en día; ciudadanía democrática y comunidad política; sobre la articulación entre liberalismo y democracia", en Rosa Nidia Buenfil (coord.), *Debates políticos contemporáneos: en los márgenes de la modernidad*, México, Plaza y Valdés, 1993.
- NARODOWSKI, Mariano, *Después de la clase*, Argentina, Novedades Educativas, 1995.
- NOYOLA, Gabriela, *Modernidad, disciplina y educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2000.

- PESCHARD, Jacqueline, *La cultura política democrática*, México, Instituto Federal Electoral (Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, núm.2), 1995.
- , "Influencia de la cultura cívica en la democracia y el buen gobierno", en *Fortalecimiento de la democracia a través de la educación cívica*, México, Instituto Federal Electoral, 1999.
- , "El perfil de la cultura política predominante en México: súbditos en transición", en *Coloquio para el Análisis de las Encuestas Nacionales sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas*, México, Instituto Federal Electoral-Secretaría de Gobernación-Secretaría de Educación Pública-Instituto Tecnológico Autónomo de México-Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2002.
- PIAGET, Jean, "El criterio moral en el niño" en *Español*, 3a. ed., Barcelona, Fontanela, 1977.
- REGUILLO, Rosana, "Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión", en Gabriel Medina (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, 2000.
- ROCKWELL, Elsie, "La dinámica cultural en la escuela", en Elba Gigante (coord.), *Cultura en la escuela*, México, Conaculta (Serie Pensar la Cultura), 1992.
- RODRÍGUEZ MC KEON, Lucía, "¿Qué hacer con la diversidad? Los retos de la escuela en los albores del siglo XXI", en Prudenciano Moreno (coord.), *Perspectivas mundiales de la educación hacia el siglo XXI*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2002.
- SANDOVAL, Etelvina, "Estudiantes y cultura escolar en la secundaria", en Gabriel Medina (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, 2000.
- , *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Plaza y Valdez Editores, 2002.
- SAVATER, Fernando, *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997.
- SCHEMELKES, Silvia, "Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación", en *Foro Internacional sobre Valores e Ideología en la Educación*, México, Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas-International Center for Higher Education and Philantrop, 1996.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Programas de Formación Cívica y Ética*, educación secundaria, México, 1999.
- Touraine, Alain, *Las tareas de la democracia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- TURIEL, Elliot, Ileana Enesco y Josetxu Linaza (comps.), *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza Editorial, 1989.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, *Ciudadanos y cultura de la democracia en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Sociales-Instituto Federal Electoral, 2000.
- URTEGA-POZO, Maritza, "Organización juvenil", en José Antonio Pérez Islas y Elsa Patricia Maldonado (coords.), *Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1986-1996*, México, Causa Joven, 1996.
- , "Identidad, cultura y afectividad en los jóvenes punks mexicanos", en Gabriel Medina (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, 2000.

- VILLORO, Luis, "Igualdad y diferencia: un dilema político", México, *Revista Básica*, Fundación SNTE, 1998.
- ZENIL, Mónica, *Procesos de socialización política*, México, Instituto Federal Electoral (Cuaderno de trabajo núm. 2), 2002.
- ZUBILLAGA, Cristina, "Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar", en *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*, México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1998.

Revistas

- ALDUCIN, Enrique, "Ética, educación y cultura, *Este País*, núm. 88, julio de 1998.
- BATTRO, Antonio, "El Pensamiento de Jean Piaget", *Psicología y Epistemología*, Buenos Aires, Argentina, 1969.
- BREZINKA, Wolfgang, "Educación moral en una sociedad pluralista: condiciones culturales de éxito y sus límites", *Revista Mexicana de Pedagogía*, año X, núm. 48, México, julio-agosto de 1999.
- CASILLAS, Miguel A., "Notas para la socialización en la universidad", *Revista Jóvenes*, año II, núm.7, México, Instituto Mexicano de la Juventud, abril-diciembre de 1998.
- DUARTE, Klaudio, "¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes en nuestro continente", *Última Década*, núm. 13, Chile, Viña del Mar, CIDPA, septiembre de 2000, pp. 59-77.
- ELIZONDO, Aurora, "El discurso cívico en la escuela", *Perfiles educativos*, vol. XXII, núms. 89 al 90, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, 2000.
- MEDINA, Gabriel, "La vida se vive en todos lados. La apropiación de los espacios institucionales en Chile", Chile, 1997, en www.sexualidadjoven.cl/
- MORENO OLMEDILLA, Juan Manuel, "Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 18, <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie18a09.htm>, s.f.
- QUIROZ, Rafael, "Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria", *Revista Infancia y Aprendizaje*, núm. 55, Madrid, 1991.
- , "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, México, 1992.
- RODRÍGUEZ, Xavier, "La democracia hegemónica, ¿hegemonía de la democracia?", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año XLI, abril-junio de 1996, núm. 16, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 53-65.
- TRILLA, Jaume y Ana Novella, "Educación y participación social en la infancia", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 26, mayo-agosto de 2001, OEI Ediciones.

Apéndice

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Procedimiento para realizar el procesamiento de la encuesta¹

1. Preparación de la base de datos

1.1. Importación de base de datos de formato Access a formato SPSS

En virtud de que la base de datos que fue enviada por el Instituto Electoral del Distrito Federal se encontraba en formato Access, se procedió a transportar los datos a un formato que fuese compatible con el programa de estadística SPSS.

Esta migración implicó no sólo lograr que la base de datos pudiera ser “leída” en el programa de estadística, sino también que los campos de identificación que fueron diseñados desde la perspectiva de una base de datos relacional (Access) pudieran ser compatibles en un formato de tabla única (SPSS).

1.2. Incorporación de identificadores de origen de los datos (delegación) a la base de datos general que estaba organizada por alumno (registro = alumno) y que no tenía la identificación de la delegación, código que fue agregado a partir de los datos de una segunda tabla que relacionaba el código de la escuela con el de la delegación.

Técnicamente, este procedimiento significó asignar a cada registro de las boletas que corresponden a los alumnos que participaron en la consulta, los datos generales de identificación de la ubicación de la escuela, a través del campo llave que, en este caso, fue el código institución educativa.

1.3. Etiquetado de las variables

El tercer procedimiento general aplicado sobre la base de datos fue etiquetar, tanto cada uno de los reactivos del cuestionario, como los campos de identificación de los registros, lo que permitió que, al generar los resultados estadísticos, se pudiera identificar cada una de las variables.

Esto significó la elaboración de sintaxis de etiquetado en la que se nombran variables y opciones de respuesta de la misma manera como aparecen en las boletas.

¹ Colaborador responsable del procesamiento estadístico, Lic. Francisco Javier Moreno Espinosa.

1.4. Evaluación de la calidad de la información obtenida en la consulta y concentrada en la base de datos

1.4.1. Análisis estadístico de casos perdidos

Con el objeto de validar la información sobre la que se realizaría el análisis estadístico, y en virtud de que al calcular los primeros reportes de acumulados se detectó la presencia de casos ausentes (sin respuesta o con respuesta nula), se consideró conveniente poner a prueba la hipótesis de que éstos obedecieran a un patrón determinado o, por el contrario, que se comportaran de manera aleatoria. Ello significaría que la información podría ser trabajada sin aplicar técnicas de corrección de la misma.

Por definición, un proceso de datos ausentes es cualquier evento sistemático externo al encuestado (tales como errores en la introducción de los datos o problemas en su recolección). Este proceso da lugar a la ausencia de datos que no son motivados de manera consciente por los investigadores ni por el diseño del instrumento. Es responsabilidad del investigador intentar identificar cualquier patrón asociado a los datos ausentes que pudieran estar caracterizando a dicho proceso para intentar dar respuesta a preguntas tales como: ¿están los datos ausentes distribuidos aleatoriamente entre las observaciones?, o, ¿se pueden identificar distintas pautas?, y, ¿en qué medida son relevantes?

Interesa saber la posible influencia de estos datos sobre el comportamiento general del patrón de respuestas válidas; si se asocian a algún(as) características del perfil de los participantes o pudieran estar relacionados con otras de las preguntas dentro del propio cuestionario mediante un patrón determinado. Dicho en otras palabras, se busca evitar el impacto perjudicial de este proceso por sus potenciales sesgos “escondidos”.

El procedimiento aplicado para detectar posibles patrones de comportamiento de los datos perdidos consistió, en primer lugar, en la construcción de una variable dentro de la misma base de datos que nos permitiera identificar, para cada registro, en cuál o en cuáles de las preguntas había ausencia de respuestas, colocando en una cadena compuesta de ceros y unos en la que con el cero se asignaba la ausencia de respuestas y con el número uno, los casos donde si había respuesta.

Cabe mencionar que se construyeron tres variables de este tipo: la primera, que corresponde para la primera sección (dilemas), la segunda, las preguntas de percepción, y la tercera variable, que involucró el patrón de ambas secciones. Mediante este procedimiento no sólo se pudo identificar el número de las respuestas perdidas, sino en cuál de los reactivos se había presentado.

En primer lugar, se debe afirmar categóricamente que la gran mayoría de los alumnos que colaboraron respondieron a prácticamente todos los reactivos, lo que significa que al menos se tomaron el tiempo suficiente para recorrer toda la boleta.

Según los resultados, todos los reactivos fueron contestados, en promedio, por al menos 97% de los alumnos participantes. Por su parte, se encontró que 96% respondió a la totalidad de las preguntas de la primera sección (dilemas), 94% respondió a la totalidad de los reactivos de la segunda sección y, lo más importante, 91% respondió a todas las preguntas de ambas secciones.

Consideramos que este dato, además de fortalecer el valor del cuestionario aplicado (sobre todo porque este indicador nos habla de la seriedad con que fue tomado por los

alumnos participantes), nos indica que difícilmente se podrán encontrar patrones que expliquen la ausencia de datos.

Sin embargo, y con la idea de reforzar este primer hallazgo, se debe resaltar que, de 9% de casos que presentaron datos ausentes, prácticamente la mitad corresponde a aquellos en los que tan sólo un reactivo de todo el cuestionario se dejó sin contestar, lo que nos indicaría que más de 95% de los que participaron contestó prácticamente todo el cuestionario, y no hay datos que nos indiquen un patrón para las repuestas ausentes.

En el extremo contrario se encuentran aquellos alumnos que dejaron de contestar la totalidad de los reactivos de la primera sección (1.9%), de la segunda sección (2.2%), y aquellos que no dieron respuesta alguna de las preguntas del cuestionario (0.6%). Cabe mencionar que respecto a de estos casos tampoco es posible identificar un patrón de repuestas ausentes, porque prácticamente dejaron en blanco la boleta.

El universo sobre el cual se podría trabajar para identificar un patrón de respuesta asociado a los datos ausentes es muy pequeño (inferior a 4%) y, tomando en cuenta el tamaño tan abundante de registros de la base de datos, no se consideró de utilidad seguir trabajando en este sentido, ya que, eliminando los casos que dejaron sin responder la mayoría de los reactivos de alguna de las dos secciones, la influencia de este fenómeno sobre los resultados sería prácticamente nula.

Independientemente de haber tomado esta decisión, se consideró conveniente revisar el perfil de aquellos alumnos cuyas boletas fueron eliminadas, con el objetivo de verificar la presencia de alguna asociación entre determinadas características de éste y la ausencia de repuestas.

Como resultado de este análisis, se encontraron diferencias significativas por sexo, puesto que, de las boletas eliminadas, 2.4% son de hombres mientras que 1.3% son de mujeres. Por otro lado, se identifica una tendencia que indica que, a mayor escolaridad, menor porcentaje de boletas que tuvieron que ser eliminadas. Llama la atención que, entre los alumnos que cuentan con 15 años de edad, fue mayor el número de boletas que tuvieron que ser excluidas del análisis.

Al observar este aspecto por delegaciones, destaca el comportamiento contrastante entre algunas delegaciones como, por ejemplo, Iztapalapa, que obtuvo un porcentaje de boletas eliminadas de apenas 1.1%, y Tlalpan, donde este porcentaje subió a 7%.

Este tipo de resultados sugieren líneas de investigación importantes, ya que aproximan el perfil de aquellos que, aceptando participar en la consulta, reaccionaron ante la boleta con un comportamiento específico: dejaron sin contestar gran parte de las preguntas.

En virtud de que el presente análisis está enfocado en la opinión de aquellos estudiantes que decidieron compartir sus puntos de vista sobre los temas abordados en la boleta, y que éstos constituyen el universo mayoritario (95%), se tomó la decisión de excluir del análisis de resultados a aquellos que dejaron gran parte de las repuestas sin contestar.

Finalmente, con base en lo concluido en el análisis de casos ausentes, se depuró la base de datos de acuerdo con los siguientes criterios:

- Se eliminaron aquellos registros que tuvieron más de 50% de repuestas no contestadas en ambas secciones.
- En virtud de que el comportamiento de los casos perdidos correspondiente al resto de los registros fue marginal, no se aplicó ningún factor de corrección

2. Presentación de resultados

- Se calcularon las distribuciones de frecuencia correspondientes a cada reactivo del cuestionario tomando como fuente de información la base de datos depurada y ponderada.

Esta primera aproximación de los datos representa la percepción de los jóvenes del Distrito Federal ante el estímulo que significó participar en la consulta y la reacción ante el contenido de la boleta, por lo que es de gran valor el análisis de sus resultados que aparece en el capítulo 4.

- Se calcularon las respuestas a cada reactivo por año escolar en un formato que permite comparar si se presentan diferencias en las respuestas de cada grupo.
- Se calcularon las respuestas a cada reactivo por delegación en dos formatos:
 - a) *Comparativo*, que permite observar en una misma tabla los resultados entre las delegaciones.
 - b) *Independiente*, que permitirá el manejo de los resultados por cada delegación de manera individual, y así contar con un documento de manejo interno.
- En respuesta a una necesidad prevista de distribución de los resultados en diferentes niveles, se diseñó un mecanismo de consulta que permite no sólo contar con los resultados de manera ágil y eficiente, sino también su evaluación desde dos perspectivas diferentes: la delegación y la escuela.

Este mecanismo de consulta consiste en dos bases de datos que concentran los resultados agregados por delegación y escuela, en las que cada registro contiene el porcentaje promedio para cada una de las opciones de respuesta de los diferentes reactivos que conforman la boleta.

De manera independiente se calcularon los límites que definen los cuartiles para cada opción de respuesta de los diferentes reactivos a partir de la base agregada por delegación que sirvieron como referencia para la clasificación categórica de los resultados en cuatro niveles:

- Inferior al valor del primer cuartíl = Bajo
- Del primer cuartíl hasta antes del valor segundo cuartil = Medio Bajo
- Del segundo cuartíl hasta antes del valor tercer cuartil = Medio Alto
- Del tercer cuartíl y valores superiores = Alto

Una vez que se contó con esta información, se diseñó la siguiente máscara de resultados –que permite su consulta por delegación y escuela–, mediante la cual se puede evaluar el comportamiento de estas dos dimensiones con respecto a los resultados generales (Distrito Federal):

1. En tu salón existen los clásicos “grupitos”. Un profesor propone hacer equipos para realizar un trabajo. Tú consideras que es mejor...²

Respuestas	Escuela	Delegación	Distrito Federal	Rango
1. Que en cada equipo sólo participen los que tienen algo en común, para evitar dificultades	40.9	42.9	41.3	Medio Bajo
2. Que en cada equipo participe un miembro de cada “grupito”, para que convivan	59.1	57.1	58.7	Medio Alto

2. Un compañero llegó tarde a la escuela, le cerraron la puerta y tenía un examen muy importante. Primero pensó en la posibilidad de brincar la barda; sin embargo, decidió regresar a su casa, pues pensó que tal vez podría negociar con el maestro. Con su decisión

Respuestas	Escuela	Delegación	Distrito Federal	Rango
1. De acuerdo	34.7	37.6	36.2	Medio Bajo
2. En desacuerdo	65.3	62.4	63.8	Medio Alto

tú estás...

3. Si en la elección de representantes ganara una planilla con la que muchos estudiantes

Respuestas	Escuela	Delegación	Distrito Federal	Rango
1. Deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil aunque no se sientan representados	60.3	69.3	70	Bajo
2. No deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil si no se sienten representados	39.7	30.7	30	Alto

están en desacuerdo tú crees que estos alumnos...

4. Un amigo te platica que sus papás le habían dado permiso para salir el sábado con sus amigos. A última hora sus papás le dicen que los acompañe a visitar a un familiar; tu ami-

Respuestas	Escuela	Delegación	Distrito Federal	Rango
1. De acuerdo	34.2	30.1	28.2	Alto
2. En desacuerdo	65.8	69.9	71.8	Bajo

go decide no platicar con sus papás e irse con sus amigos. Ante esta decisión, tú estás...

5. Tienes una fiesta esta noche y quedas con tus papás en la hora que regresarás. Ya en la fiesta, te la estás pasando muy bien y cuando llega la hora de volver a casa, la diver-

² La plantilla de ejemplo contiene información real para que sea más ilustrativa y pertenece a la escuela “Fernando Montes de Oca” de la delegación Azcapotzalco.

Respuestas	Escuela	Delegación	Distrito Federal	Rango
1. Te regresas a casa	65.8	66.1	67.1	Medio Bajo
2. Te quedas en la fiesta y sigues divirtiéndote	34.2	33.9	32.9	Medio Alto

sión está en su mejor momento. Tú...

6. Lo que más me dificulta la convivencia con mis compañeros....

Respuestas	Escuela	Delegación	Distrito Federal	Rango
1. Son las burlas y las bromas	43.9	40.8	38.7	Alto
2. Son las diferentes formas de ser y de pensar	22.9	21.9	25.2	Bajo
3. No me interesa convivir con ellos	7.0	5.3	5.2	Alto
4. No tengo dificultades	25.9	31.5	30.4	Bajo
5.0 Otro: ninguna, no sabe, respuesta inválida	0.0	0.1	0.1	Bajo
5.1 Otro: ser agredidos	0.0	0.2	0.2	Bajo
5.2 Otro: se siente discriminado	0.3	0.1	0.1	Alto
5.3 Otro: su actitud	0.0	0.0	0.1	Bajo
5.4 Otro: los conflictos / problemas de convivencia	0.0	0.0	0.0	Bajo

Respuestas	Escuela	Delegación	Distrito Federal	Rango
1. Contribuyendo a la mejora de las instalaciones	14.6	13.2	12.6	Alto
2. Manteniendo limpia la escuela	39.0	33.6	33.2	Alto
3. Proponiendo soluciones	29.4	29.2	29.6	Medio Bajo
4. No he hecho nada	15.0	22.8	23.6	Bajo
5.0 Otro: ninguna, no sabe, respuesta inválida	1.7	0.5	0.3	Alto
5.1 Otro: cuidando mi comportamiento	0.0	0.4	0.4	Bajo
5.2 Otro: apoyando a quien no entiende y dirimiendo diferencias	0.0	0.1	0.1	Bajo
5.3 Organizando eventos deportivos y culturales	0.0	0.0	0.0	Medio Bajo
5.4 Cooperando con autoridades y maestros	0.3	0.1	0.1	Alto
5.5 Contribuyendo económicamente	0.0	0.0	0.0	Bajo

7. La forma en que he ayudado a solucionar los problemas en mi escuela es...

Respuestas	Escuela	Delegación	Distrito Federal	Rango
1. Ir a la firma de boletas y juntas	48.8	56.8	58.4	Bajo
2. Reunirse con otros padres y maestros para mejoras	19.7	11.8	10.8	Alto
3. Ayudarme en mis tareas y aprendizaje	23.0	22.2	21.9	Alto
4. Ninguna	9.0	8.6	8.4	Medio Alto
5.0 Otro: ninguna, no sabe, respuesta invalida	0.0	0.2	0.3	Bajo
5.1 Otro: Asistiendo a los citatorios	0.0	0.0	0.0	Bajo
5.2 Otro: Participando en organos escolares	0.0	0.1	0.0	Bajo
5.3 Otro: Participando en actividades académicas y culturales	0.0	0.1	0.1	Bajo
5.4 Otro: Dando seguimiento a mi desempeño escolar	0.0	0.3	0.2	Bajo
5.5 Otro: No les interesa	0.0	0.0	0.0	Medio Alto
5.6 Otro: Apoyando a otros compañeros	0.0	0.0	0.0	Alto

8. Las actividades de la escuela en las que mis papás se involucran son...

Respuestas	Escuela	Delegación	Distrito Federal	Rango
1. Son los maestros	25.4	24.1	23.7	Alto
2. Son las instalaciones	20.5	15.6	16.7	Alto
3. Son mis compañeros	36.7	43.3	41.9	Bajo
4. Nada	16.5	13.7	14.8	Alto
5.0 Otro: ninguna, no sabe, respuesta invalida	0.3	0.5	0.7	Bajo
5.1 Son el aprendizaje y las actividades escolares	0.3	0.9	0.9	Bajo
5.2 Son el reglamento y la organización	0.0	0.3	0.2	Bajo
5.3 Todo me gusta	0.3	1.3	1.0	Bajo
5.4 La interacción con la comunidad	0.0	0.3	0.2	Bajo
5.5 Su ubicación / cercanía	0.0	0.0	0.0	Medio Bajo

9. Lo que más me gusta de mi escuela...

Respuestas	Escuela	Delegación	Distrito Federal	Rango
1. Son los maestros	19.4	23.7	23.6	Bajo
2. Son las instalaciones	35.9	27.2	28.2	Alto
3. Son mis compañeros	12.3	11.0	11.5	Medio Alto
4. Nada	32.1	35.6	34.6	Bajo
5.0 Otro: ninguna, no sabe, respuesta inválida	0.3	1.0	0.7	Bajo
5.1 Son el aprendizaje y las actividades escolares	0.0	0.4	0.3	Bajo
5.2 Son el trato de los directivos y maestros	0.0	0.3	0.4	Bajo
5.3 Son la inseguridad al interior y al exterior	0.0	0.1	0.1	Bajo
5.4 Son el reglamento y la organización	0.0	0.5	0.4	Bajo

10. Lo que menos me gusta de mi escuela...

11. Según tu criterio, ¿qué tanto favorecen tus profesores una convivencia agradable en

Respuestas	Escuela	Delegación	Distrito Federal	Rango
1 Mucho	42.9	35.6	33.9	Alto
2 Algo	35.4	39.1	39.7	Bajo
3 Poco	13.5	16.6	17.5	Bajo
4 Nada	8.2	8.7	8.9	Bajo

clase?

3. Análisis multivariado

Con el objeto de contar con información que nos permitiera explorar con mayor fineza la relación que guardan las diferentes variables contenidas en el cuestionario, se agregaron los resultados de la consulta tanto por escuela como por delegación política. Este procedimiento consistió en generar, para cada porcentaje de opción de respuesta, una variable que almacenara dicho estimador. Así, por ejemplo, en la base de datos agregada por escuela, los registros pasaron de ser individuos a ser escuelas y los campos se construyeron con el porcentaje de respuestas que, dentro de cada escuela, los alumnos dieron a cada una de las diferentes opciones a elegir en cada reactivo.

Este procedimiento, además de proporcionarnos información de utilidad en el nivel de delegación y de escuela, nos permitió transformar la base de datos, puesto que los reactivos pasaron de ofrecer respuestas categóricas a ofrecer variables continuas, es decir, un valor porcentual.³

Esta transformación abrió la posibilidad de estimar los índices de correlación entre los reactivos del cuestionario y, posteriormente, permitió determinar la dependencia entre va-

³ Se debe reconocer, por supuesto, que este procedimiento lleva implícito un error de estimación. Sin embargo, también se debe señalar que, con poblaciones como la que se trabajó en esta consulta (cerca de los 200 mil registros), y donde cada estimador por escuela proviene, en promedio, de alrededor de 580 registros, el error de estimación esperado es poco significativo.

riables de manera tanto bivariada como multivariada.

Sin embargo, el hecho de que se estuviera en condiciones de explorar los resultados de la consulta con mayor profundidad y certidumbre no significó que se dejase de correr el riesgo de perderse en un mar de información, posible de generar si se correlacionaran sin sentido todos los reactivos contenidos en una base de datos como ésta. Por el contrario, se tuvo siempre la claridad de que el análisis de la información debería estar orientado por ejes básicos que tuvieran su sustento en un marco teórico que retoma la riqueza de la discusión sobre el tema y el conocimiento anterior generado alrededor de los temas incluidos en esta consulta.

Siendo coherentes con esta posición, el análisis estadístico, tanto bivariado como multivariado, se centró en tres ejes temáticos básicos: legalidad, diversidad y participación, y, considerando las razones metodológicas expuestas anteriormente, la unidad de análisis pasó de ser las respuestas individuales a ser las respuestas de un conjunto de alumnos agrupados en unidades básicas que reflejan la gran mayoría de las características de su perfil: la escuela.

Jóvenes y ciudadanía: disposiciones para la democracia terminó de imprimirse en Frega S.A. de C.V., calle 12 núm. 10, colonia San Pedro de los Pinos, delegación Benito Juárez, C.P. 03800 México D.F., en mayo de 2006. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Humberto Trejo Catalán, director de Educación Cívica, y Verónica Ríos Morales, jefa del Departamento de Instrumentos Didácticos para la Capacitación. El tiraje fue de 1 500 ejemplares impresos en papel cultural de 75 gramos y forros en cartulina cuché mate de 210 gramos. Se utilizaron las fuentes tipográficas Goudy y Frutiger.