

Educación no formal para la ciudadanía en América Latina.

Caso jóvenes grafiteros de colonias marginales en el Centro-Norte de México

Nonformal Education for Citizenship in Latin America.

Graffiti Young Artists from Mexican Northern-Center Marginalized Neighborhoods Case Study

*Salvador Sánchez Pérez**

RESUMEN

En este trabajo se plantea la generación de procesos de educación para la ciudadanía en contextos no formales, empleando la calle como espacio compartido, entre jóvenes de colonias marginales en la ciudad de Torreón, localizada en el centro-norte de México. Luego de una revisión bibliográfica de los conceptos de ciudadanía y de educación no formal, se plantea una estrategia de intervención con estos jóvenes por medio de la realización de murales grafiti, todo en un marco de diálogos vigorosos que llevan a la creación de consensos como forma de operar el proceso creativo completo. Los resultados obtenidos, además de los murales trabajados, van en dirección a la expansión de posibilidades y responsabilidad de los jóvenes en lo personal y como grupo ante la colectividad a la cual pertenecen.

Palabras clave: ciudadanía, jóvenes grafiteros, educación no formal, América Latina, exclusión social

ABSTRACT

This paper presents the creation of civic educational processes in nonformal contexts, using the streets as a shared space, among youngsters from marginalized neighborhoods in the city of Torreon, in the Mexican northern-center region. After reviewing the state of the art of the concepts of citizenship and nonformal education, it is posed an intervention strategy with these youngsters by creating graffiti murals, in the frame of brisk dialogues leading to reach consensus as a way to operate the whole creative process. The outcomes achieved, besides the murals, are directed to enhancing the youngsters' possibilities and responsibility as individuals and as a group before the collectivity to which they belong.

Key words: citizenship, graffiti young men, non-formal education, Latin America, social exclusion

INTRODUCCIÓN

Cómo lograr procesos de educación para la ciudadanía en circunstancias no formales es la cuestión que se aborda en este trabajo. La intervención con los jóvenes grafiteros responde a la necesidad de aplicar a un público específico la propuesta educativa y hacer

posible el análisis de sus efectos. Para ello, se trabajó durante seis meses con jóvenes que participan de esta actividad y que habitan en colonias marginales de la ciudad de Torreón, Coahuila. En el primer capítulo se sientan las bases para la comprensión del contexto del público aquí elegido: jóvenes grafiteros que habitan en las zonas marginales de una ciudad latinoamericana promedio.

En el segundo capítulo se hace una reconstrucción del concepto de ciudadanía, a partir de la propuesta habermasiana de la acción comunicativa y su correlato institucional, que juega aquí el rol de fundamento teórico. La otra mitad, el correlato empírico de la presente propuesta, es la pedagogía de educación popular; para ello se ha echado mano de los planteamientos que se hicieron en América Latina en los años setenta, que se leen y actualizan para hacer posible su aplicación en el actual mundo globalizado.

Se entiende que el objetivo no ha sido desarrollar, por ahora, toda una metodología específica, cuestión que pensamos podría limitar la aplicación de la propuesta de educación no formal para la ciudadanía con otros públicos. El supuesto es que ésta, la propuesta, puede ser aplicada con otros colectivos urbanos, por supuesto, también rurales, de hombres y mujeres, en diferentes campos de lucha social, adaptando la que aquí se sugiere. El esbozo de metodología específica que se presenta, va en la línea de transitar hacia la reafirmación de sí mismos, que los actores pueden tener, en relación con el sentido gregario que les es propio.

Finalmente, en el tercer capítulo se exponen los resultados del proceso, en la medida que éstos pueden ser visibilizados. Así se señala cómo el proceso llevado a cabo con estos jóvenes incrementa tanto la reafirmación, como el sentido gregario ya mencionado, pero, por otra parte, cómo el proceso lanza a los grafiteros a ampliar su mirada y a dibujar esbozos de compromiso para actuar en la sociedad de la cual son parte.

El presente texto es “la otra cara” de “Educar para la ciudadanía. Seguridad, inclusión y convivencia en México del siglo XXI” (Sánchez, 2015), complemento suyo también es “Grafiti, arte para sanar. Organización social e influencia, Casa Hidalgo, Gómez Palacio, Durango”. Capítulo II (Sánchez, 2017). Adicionalmente, existe la versión en video del presente reporte de investigación (Sánchez, 2018).

GRAFITI, EXCLUSIÓN Y VIDA EN LA CALLE

Tomando distancia de visiones fatalistas sobre la pobreza, el primer cuadro de este trabajo pretende exponer cómo es que la desigualdad, la marca de la época que vivimos, condiciona a los individuos inmersos en ella, para desempeñarse en el muy escaso margen de acción que el sistema les permite, y en ese escaso margen es donde ellos mismos se abren posibilidades.

El segundo apartado bosqueja las coordenadas concretas del territorio y actores aquí abordados. Mientras que la tercera parte de este primer capítulo corresponde a la descripción del grafiti, como parte de modo de vida construido como escape, refugio y defensa para el ejercicio de las propias libertades.

Desigualdad y exclusión

El problema central del mundo contemporáneo es justamente la desigualdad económica, considerando tanto el entorno global como la situación de cada sociedad. Los acercamientos que durante décadas economistas, sociólogos y otros científicos sociales han realizado en torno a la pobreza, se han focalizado en los análisis contemporáneos hacia esta otra categoría: la desigualdad.

La medida estándar para esta variable se conoce como coeficiente de Gini y corresponde a la distribución del ingreso, aunque en algunos casos la medida hace referencia hacia el gasto de consumo, entre individuos y hogares. El procedimiento técnico implica, en términos estadísticos, trazar una “curva de Lorenz” y cruzar valores entre los “porcentajes acumulados de ingreso recibido total”, contra la “cantidad acumulada de receptores”, iniciando con el hogar, o persona más pobre y terminando con el de mayores ingresos. Justamente el coeficiente de Gini mide la superficie entre la curva de Lorenz y una línea hipotética de equidad absoluta; esto hace que un coeficiente de Gini igual a 0 represente la equidad perfecta, en tanto que 1, en el otro extremo, represente la perfecta inequidad (Banco Mundial, 2017). Es posible encontrar también esta medida expresada como “índice de Gini”, que no es otra cosa sino el coeficiente de Gini multi-

plicado por 100; por lo tanto, los valores se distribuyen en una escala entre 0 y 100.

Como ejemplo para ilustrar lo anterior, se señala aquí el coeficiente de Gini para cuatro países, dos en cada extremo (entre paréntesis se señala el año al que corresponden): Alemania 0.3110 (2013), Estados Unidos 0.4150 (2016), mientras tanto, Honduras 0.5000 (2016) y Guatemala 0.4830 (2014) (Banco Mundial, 2017).

Más allá de una somera impresión, las evidencias muestran que el crecimiento económico en el mundo occidental contemporáneo es diferenciado, inequitativo, desigual. Para ilustrar someramente lo anterior, se presenta el siguiente análisis que ofrece algunos datos sobre pobreza y desigualdad, haciendo énfasis sobre ésta última variable. Los datos que se presentan se desglosan en tres escalas: global, América Latina y local, este último corresponde a México, Coahuila y Torreón.

Para empezar, en términos globales, se tiene que desde 2015, el 1% más rico de la población mundial posee más riqueza que el resto del planeta. De hecho, ocho personas (ocho hombres en realidad) poseen la misma riqueza que 3.600 millones de personas (la mitad de la humanidad) (Hardoon, 2017).

En el segundo nivel de análisis, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2017) sostiene que, en términos generales, los niveles de pobreza y pobreza extrema se han incrementado en términos generales como promedio para la región entre 2015 y 2016, luego de más de una década de reducción en casi todos los países de la región.

El mismo documento establece que para 2014, 28.5% de la población estaba en situación de pobreza, esto corresponde a 168 millones de personas. Mientras que para 2015 se registra un aumento a 29.8% (178 millones) y para 2016 el incremento se sostiene llegando a 30.7 % (186 millones de personas). La pobreza extrema subió casi dos puntos porcentuales al pasar de 8.2% (48 millones de personas) en 2014 a 10% (61 millones de personas) en 2016.

Entre 2008 y 2015 la desigualdad alcanzó a mostrar grados de disminución, como efecto de la pretensión por alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Entre 2012 y 2015 permanece

la disminución, aunque menos acentuada; como sea, el balance muestra niveles inaceptables de desigualdad. En síntesis, el coeficiente de Gini es de 0.469 para 2015 en 17 países de América Latina.

El tercer piso de análisis es lo local. Se muestran los datos en una tabla, para buscar mayor claridad.

	<i>Población total</i>	<i>Pobreza</i>	<i>Pobreza extrema</i>	<i>Coefficiente de Gini</i>
México 2010	112 336 538	46 100 000 (41.03 %)	11 300 000 (24.5 %)	0.453
México 2012	Sin datos	45 500 000	9 200 000	0.454
Coahuila 2010	2 954 915	775 900 (27.8 %)	799 300 (27.9 %)	0.477
Coahuila 2012	Sin datos	799 300 (27.9 %)	92 700 (3.2 %)	Sin datos
Torreón 2010	647 750	112 477 (26.8)	7 718 (2.84)	0.4520

Fuente: elaboración propia con datos de CONEVAL (2017) para México y Coahuila y de IMPLAN TRC (2017) para datos de Torreón.

A qué nos conduce este alud de datos, es lo que se explica adelante. El mismo informe CEPAL señala que, aunque entre 2008 y 2015 la desigualdad en la distribución de ingresos de las personas, variable captada justamente por el índice de Gini, ha disminuido, aunque lo haya hecho de manera más lenta en el periodo que va de 2012 al 2015, el nivel de desigualdad sigue siendo muy elevado. En caso de continuar a ese ritmo, no se podrá alcanzar a mediano plazo un desarrollo sostenible satisfactorio para la región.

Todos los datos aquí proporcionados no corresponden a una situación nueva; antes bien, es una que, si bien muestra niveles extremos en la actualidad, se ha ido construyendo gradualmente desde hace muchos años.

Al particularizar por temas, es posible contemplar de manera más enfática los efectos de esta situación. En el ámbito laboral quienes más padecen estos males son los jóvenes y, entre ellos, las mujeres. Diferentes análisis coinciden en el diagnóstico. Algunos datos dan muestra fehaciente de la gravedad de la situación: “Las tasas de participación laboral juvenil de hombres y mujeres tuvieron una tendencia decreciente en la región entre 2005-2011, según refleja la evolución de este indicador en 18 países latinoamericanos”.

americanos. En efecto, la tasa de participación pasó de 55.2% en 2005 a 52.1% en 2011” (OIT, 2013a, p. 68).

La escasez del trabajo es aguda, situación que se complica más si se tiene en cuenta la desigualdad de su oferta. En las áreas urbanas existe una diversidad laboral muy amplia, una gran polarización porque, por una parte, los empleos están disponibles para algunos, pero no para todos. Y los que existen, lo están en condiciones de alta precariedad y vulnerabilidad laboral.

De modo que no sólo es la escasez del trabajo, sino la baja calidad del empleo existente. Esto significa que los puestos laborales que existen:

en su mayoría carecen de local de trabajo, de contratos laborales y de prestaciones sociales, lo que hacen no tiene que ver con sus estudios, trabajan jornadas excesivas de trabajo y perciben ingresos muy reducidos. Estos empleos con muy alta precariedad se nutren de fuerza de trabajo muy joven (menores de 20 años), o que provienen de familias más pobres, tienen baja escolaridad, residen en áreas rurales o en las regiones menos desarrolladas del país, por lo general desempeñan actividades manuales no calificadas (Oliveira, 2006, p. 32).

Como conclusión de este apartado, que se refiere al diagnóstico, parece que, en general, la exclusión se va sofisticando, que no aminorando. En términos generales, el número de jóvenes excluidos ha bajado en los últimos años, pero esto no significó una disminución, sino una mayor definición de la exclusión. Finalmente, los jóvenes permanecen excluidos por periodos más largos y sus vínculos con los mercados de trabajo se hacen cada vez más débiles. Ante un panorama tal, queda la pregunta por la huella que dejarán periodos tan largos de exclusión en estos jóvenes, en el proceso de adquisición de competencias, de expansión de horizontes, de integración social (Saraví, 2004, p. 84).

En un marco más amplio, como el que queremos trazar en el presente trabajo, la desigualdad y la pobreza no son cuestiones meramente económicas, ya de por sí graves, sino que éstas duras condiciones impiden, o por lo menos restringen, el ejercicio pleno de las libertades. Es posible afirmar, en síntesis, que: “ser pobre no es sólo una condición socioeconómica, sino una pri-

vación de ciudadanía, por cuanto remite a la falta de titularidad de derechos sociales y de participación en el desarrollo” (Barba y Cohen, 2011, p. 23).

¿Cuál es la reacción ante estas extremas condiciones? Podríamos decir que éstas abarcan una variedad muy amplia. Sin embargo, a nosotros nos interesa reafirmar aquí las que estos ciudadanos con que nos hemos topado enfrentan, para señalar la reacción positiva que ejercen ante ellas.

En estas extremas condiciones, las fuerzas contra las que acúan los jóvenes son formidables y el poder individual no es suficiente para hacerles frente. La solidaridad y el encuentro de unos con otros se convierte en posibilidad, casi la única, a la que puede acudir el individuo instalado de lleno en esta situación. La racionalidad capitalista ha excedido su encargo de construir un tipo nuevo de socialidad, queda como residuo la construcción de un tipo diferente de relaciones. Esta perspectiva es más o menos la que plantea Maffesoli (2004) en “El tiempo de las tribus”.

En esta obra, el autor describe cómo la contemporaneidad presenta un doble desfase y cómo los actores le han hecho frente. El salto de la individualidad (función) a la persona (rol), como primer vector, pero además el paso necesario que hay que transitar desde la socialización, proceso por el cual el hombre se absorbe a la cultura y se integra a la sociedad, hasta alcanzar la socialidad, inclinación del ser humano de integrarse con otros, sin planes, sin condiciones, con el único fin de recuperar la alegría de la vida.

Académicos de línea postestructuralista como Butler, Reguillo y Vommaro, entre otros, han hecho interesantes abordajes a la problemática de las culturas juveniles, mujeres, excluidos, participación política, identidad, etc., desde las categorías que les son propias: discurso, performatividad, sujeto, etc.; sin embargo, en la perspectiva teórica que aquí empleamos: la acción comunicativa habermasiana (Habermas, 1981) y su correlato institucional (Habermas, 1992), estas categorías, aunque puedan ser interesantes y reveladoras, no tienen lugar.

En todo caso, y por la luz que pueda arrojar al tema, se acude aquí a la noción amplia de cultura, como la presenta Thompson (2002, p. 203), la que denomina justamente una concepción estructural de la cultura, y la aborda desde la descripción del aná-

lisis cultural: “el estudio de las formas simbólicas —es decir, las acciones, los objetos, y las expresiones significativas de diversos tipos— en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas”.

A tal concepción de cultura le subyacen las categorías paralelas de subcultura, que implica resistencia o marginalidad y de contracultura, que lleva implícito el carácter de choque, según Fadanelli (2000), citado por Arce (2008, p. 254): “aquello que se caracteriza en ir en contra de cualquier institución y de los pensamientos considerados hegemónicos, dominantes de esa época”.

Posicionados en el paradigma funcionalista y siguiendo a (Moscovici, 1996), aquello que se denomina subculturas o contraculturas son esos espacios a ser asimilados por el sistema en conjunto. Eso mismo, en el paradigma genético recuperado por él mismo, es captado como expresión capaz de influir sobre el sistema, aquello que no funciona bien, pero que al visibilizarlo derivará en un funcionamiento diferente del sistema.

En síntesis, cuáles son y cuántas las oportunidades que tiene un joven habitante de las colonias del sur poniente de la ciudad de Torreón, transitando con decisión el proceso de gestarse como actor de sus propios destinos en los márgenes que el mismo sistema le permite, como lo son los jóvenes de las zonas marginadas de las ciudades latinoamericanas para salir adelante en la vida, es la pregunta que flota en el aire.

Las colonias del sur poniente de Torreón

En los años setenta los movimientos populares provocaron la invasión de terrenos en esta parte de la ciudad, en sintonía con los movimientos sociales en esa época en el país (Hernández, 2014, p. 359). El proceso fue generando la densificación de esta zona al surgir y poblarse las colonias Santiago Ramírez, Lázaro Cárdenas y La Dalia. De esta manera se fue creando la zona periférica de Torreón, sin servicios, sin condiciones adecuadas de urbanización y con habitantes de familias proletarias, sin, o con apenas escasos, ingresos (Santacruz, 2010).

El antecedente inmediato de esta zona de la ciudad es el surgimiento de la colonia Braulio Fernández y, un poco antes, la vecina colonia Vicente Guerrero, que tuvieron su origen a mediados del siglo XX y se establece en terrenos aledaños a La Metalúrgica, colonia que la empresa minera Metalúrgica Mexicana, llamada después Peñoles, había instalado a principios de siglo en el sur poniente de la ciudad para los trabajadores de la fundidora. Según el Censo de Población y Vivienda 2010, la Santiago Ramírez tiene 5 435 habitantes.¹

Por su parte, el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2017), que es el organismo interinstitucional coordinado por la Secretaría de Gobernación y encargado de implementar políticas públicas para la población en México, construye el Índice de Marginación Urbana, instrumento que pondera el acceso y disfrute de bienes sociales como salud, educación, vivienda y disponibilidad de bienes. Según el acceso o no a éstos, establece una clasificación de grados de marginación alto, medio, bajo y muy bajo. La colonia Santiago Ramírez tiene un grado de marginación medio.²

El proceso de hacerse grafitero

Hacerse grafitero no es un proceso simple ni líneal; tiene fases, etapas, pasos. En un primer momento, ocurre un encuentro entre ellos en los espacios comunes, la calle, el privilegiado, pero también la escuela, la familia y otros. El segundo paso corresponde a la formación del grupo, banda o *crew*, como suelen decir con propiedad ellos mismos. Es lo que se describe enseguida.

En el contexto de un breve ejercicio, inicialmente, de observación participada y posterior entrevista semiestructurada, encontramos a cinco de estos jóvenes para integrar el grupo núcleo que aceptó la propuesta para incorporarse al proceso de Educación No Formal para la Ciudadanía. Apher, Francisco Alejandro García Ibarra, 24 años; Ospeck, Juan Mario Limón Báez, 27

¹ Se trata de los datos ofrecidos para las AGEB (Área Geográfica Estadística Básica) 1115 y 1882, que corresponden al territorio de la colonia (INEGI, 2010).

² Las AGEB 1115 y 1882 ocupan, respectivamente, a nivel estatal el lugar 312 y 294 de 1536, mientras que a nivel nacional ocupan el lugar 19656 y 18392 de 43640, donde 1 es la más alta marginación y 1536 y 43640 la más baja, respectivamente.

años; Drecx, Juan Carlos Rangel Luna, 27 años; Ober, Jahaziel Luna, 19 años, y Caps, Daniel Hernández, 19 años.

Hacerse grafitero es todo un proceso que tiene por lugar natural la calle de las zonas marginales de las ciudades del mundo occidental contemporáneo. En la calle es el encuentro, la identificación es gradual, dice Apher:

Me considero grafitero, yo empecé por el 2013 pintando con todos mis compañeros tags, bombas (este...), ilegales. De ahí fue transcurriendo el tiempo y me empezó a gustar más. Todo era como una moda, pero ahora se ha ido haciendo parte de mi vida, un estilo de vida más que nada. O sea, lo he llevado más bien mi hermano Drecx, carnal, camarada (este...) me ha ido enseñando. Yo soy como un alumno para él, yo lo considero un maestro.

El grafiti junto con el canto de rimas, el baile y el manejo de la consola constituyen los cuatro elementos propios de ese constructo social de resistencia y sobrevivencia denominado *hip hop* (Moraga, 2005, p. 89). El mismo Apher cuenta sus inicios, donde se funde la transgresión y el proceso de hacer tribu, dice:

Yo empecé escribiendo letras. Entonces, quién sabe cómo, me llamó la atención al ver a Drecx. Me llamó la atención verlo pintar, entonces yo dije: “algún día yo quiero ser como él”, no igual que él, sino pintar al lado de él, hacer algo más. Ser camaradas, ser familia.

Cada joven decide participar o no; como sea, se trata de una búsqueda a la que es empujada la persona por las condiciones de aislamiento y sobrevivencia en que se desenvuelven cotidianamente. Pero la decisión personal es, precisamente, hacerse parte de un colectivo, pertenecer a un grupo, la segunda fase, como dicen Martínez y Barba (2013, p. 55).

Los espacios comunes: la escuela, la calle, el trabajo, son el espacio inicial de encuentro, todo ocurre ahí, dice Caps:

Fue en la secundaria también con unos amigos, no fue aquí, fue primero que él. Pues un día de repente dije, para alejarme un poco de la sociedad y tener pensamientos propios. En esa secundaria conocí a varios amigos

que ahorita todavía son grafiteros, yo ya casi no pinto, por mi familia y por los problemas que puedo tener en el trabajo, pero más que nada fue por gusto propio, no por darle gusto a los demás.

El grafiti es, en efecto, el impulso inicial. En el grafiti va encontrando el joven la oportunidad para expresar las metáforas que va elaborando de la vida, también sus aspiraciones, sueños, frustraciones a través de la técnica empleada. Drex lo dice así:

Me gusta de todo, pero lo que me gusta pintar son murales con paisajes, eso es lo que más me motiva. Meterles perspectiva, que la gente vea más allá, no ver un grafiti plano, ver algo más, paisajes, figuras, cosas así.

Pero el grafiti es transgresión, eso la saben bien los jóvenes, es por ello que el proceso implica una recomposición de las relaciones sociales. Al grafiti le es inherente reivindicar la violencia contra ellos ejercida de manera que sea devuelta, aunque el causante, al ser tan difuso se diluye, pagando la tasa un desconocido, agraviado en su patrimonio personal y que termina por acudir a las fuerzas del orden. La policía interviene, dice Apher:

una vez estábamos en La Perla (es una colonia vecina), ahí me pasó una situación. Fuimos a pintar con unos amigos y nos “atoró” la policía, éramos tres, pero logramos escapar. Mi hermano halló parte de mis aerosoles en su casa y lo que hizo fue esconderlos, fueron los primeros aerosoles ilegales que compré.

Es entonces que las relaciones sociales comienzan a reconfigurarse, y en esas circunstancias la familia sirve como refugio, otras veces queda en medio, pero algunas otras veces presiona y el proceso de incorporación al mundo del grafiti se realiza en franco enfrentamiento con ésta. De nuevo, habla Apher:

Mi mamá y mi hermano, al principio, sí fueron como los que no aceptaban ... porque en ese tiempo compraba latas y compraba en aquel tiempo en Acuario (una tienda de pintura). Yo no podía ir hasta la pulga y comprar un 360 (marca de pinturas de aerosol), pero un 360 es ilegal. Me parecía muy arriesgado que me fueran a agarrar, yo tenía miedo. Mi

mamá muchas veces me llegó a agarrar con las latas y pensaban que yo era drogadicto.

Las difíciles condiciones de vida empujan al sujeto a constituirse en grupo, claro, no se trata de un proceso reflexivo, sino espontáneo y casi natural. Los gustos compartidos crean vínculos, hacen grupo, rescatan del aislamiento.

TODO EMPEZÓ COMO UN JUEGO. EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA

Una vez desplegado el terreno donde se realizan la vida cotidiana de estos jóvenes, sus motivaciones, miedos, aspiraciones, toca el turno de desplegar la parte teórica del presente trabajo.

El procedimiento es como sigue: en la primera parte se describen algunas notas de la ciudadanía, asumida aquí como categoría normativa; enseguida se explora su correlato empírico, esto es, la educación para la ciudadanía, como ha sido abordado por algunos actores sociales y académicos, para finalmente, en el tercer apartado, explorar las posibilidades de una actualización de la categoría educación popular en el marco que nos ocupa.

Ciudadanía

La democracia se entiende, generalizadamente, como el mecanismo para lograr mayorías en los procesos electorales en función de la elección de los representantes de determinada colectividad. La imagen de la democracia griega, como vigoroso componente en la vida cotidiana para todos los ciudadanos en el gobierno de su ciudad, ha devenido un ideal imposible de ser llevado a la práctica. Esta contundente realidad se constata ante la escala de las sociedades occidentales desde la modernidad a la fecha. Surgió en esa época la democracia representativa, y desde entonces, se fue haciendo sinónimo de la democracia sin más, a medida que el liberalismo iba gradualmente estableciéndose como régimen político para el desarrollo del capitalismo.

Sin embargo, el horizonte de otras formas de democracia nunca desapareció por completo en el mundo occidental. La de-

mocracia radical, la verdadera democracia sólo se logra cuando los ciudadanos se involucran generalizadamente en los procesos políticos (Dewey, 2004); la política deliberativa, es decir, cuando los ciudadanos participen en la articulación de consensos sociales en el marco de las sociedades complejas (Habermas, 1992), y el republicanismo, que los ciudadanos sean capaces de desplegar virtudes cívicas desarrolladas para la convivencia social (Pettit, 1999) han sido algunas de las propuestas que hicieron frente a tendencias “realistas” en el vértice opuesto: democracia minimalista, noción que entiende la democracia únicamente como el proceso para la elección de gobernantes (Lipset, 1987), y democracia de élites, es decir, se limita a la elección de los líderes encargados de las decisiones políticas (Schumpeter, 1950).

En este marco tan amplio fue surgiendo progresivamente la “elección ética de sí mismo” (Mendivil, 2004), que realiza cada sujeto en el proceso social, como traslado a los terrenos de la democracia, del proceso de individualización que lenta, pero contundentemente, se ha desarrollado en las sociedades occidentales (Taylor, 1989). La elección de sí mismo del sujeto en los procesos sociales es justamente lo que aquí llamamos el proceso de ciudadanía; sin él, la política aparece como un fenómeno ajeno y lejano a las propias reflexiones, intereses y realizaciones del individuo occidental, pero dentro de él aparece también la olvidada pertenencia a una colectividad específica de cada sujeto.

Marshall (1998) fue quien describió la “inclusión” de los ciudadanos en relación con los procesos de evolución social en el capitalismo, fenómeno complementado con las reflexiones de Giddens (1982) que amplía el espectro de inserción, desde el papel que tuvieron las luchas y movimientos sociales a lo largo del siglo XX. En efecto, fenómenos como las guerras, migraciones y emergencias urbanas han desarrollado importantes consecuencias en el modo de entenderse a sí mismos los sujetos que comparten el mismo territorio. La consecuencia ha sido sin duda la expansión de los derechos expresados tanto en su ejercicio en la vida cotidiana, así como su expresión en nuevas leyes.

Esta trayectoria histórica tiene implicaciones sistemáticas irrecusables. Esto es, las sociedades se van progresiva y cada vez más diferenciando, es decir, se van creando lógicas propias para

cada ámbito de la vida, así el trabajo, la escuela, el hogar, el vecindario, etc., y en este marco, los derechos se van expandiendo cada vez más, permitiendo formas de participación en esos ámbitos de manera también cada vez más variada.

La alerta aquí aparece cuando hacemos notar que estos procesos de evolución social no son contundentes ni automáticos, dependen siempre de la reflexividad para el ejercicio de las libertades que ejercen los individuos. Habermas lo dice contundentemente, ninguna palabra de la frase tiene desperdicio:

Pues sólo los derechos de participación política fundan la posición jurídica de ciudadano, es decir, una posición jurídica reflexiva, referida a sí misma. Los derechos negativos de libertad y los derechos sociales pueden, en cambio venir otorgados en términos paternalistas. Estado de derecho y Estado social son también en principio posibles sin democracia. ... Pues los derechos de libertad y los derechos sociales pueden asimismo significar la cuasi-renuncia privatista a un papel de ciudadano, que se reduce entonces a relaciones de clientela con unas administraciones que otorgan sus prestaciones en términos paternalistas (Habermas, 1992, p. 144).

Esto ocurre porque los derechos sociales funcionan únicamente a través del despliegue de burocracias para su ejercicio, de este modo, el Estado benefactor puede actuar clientelaramente a través del intercambio de prebendas.

Un obstáculo adicional habrá que atender, porque la exposición habermasiana parece lineal, casi necesaria, producto de proceso evolutivo natural, pero no lo es. La cultura occidental ha exacerbado la dimensión individual de la persona, ha sacralizado tanto la individualidad, que el respeto por el otro atomiza a los sujetos, a tal grado que ninguno se siente responsable por el destino de los demás. Al no sentirse vinculado a la colectividad de la que forma parte, no se siente con obligaciones hacia ella. “El ciudadano (del siglo XXI) se concibe a sí mismo como sujeto de derechos, pero no como sujeto de deberes” (Camps, 2007, p. 6). La persona no tiene ninguna obligación con la colectividad de la que es parte.

Se trata de dos grandes dificultades cuyo correlato empírico, la ciudadanía, debe tomar en cuenta, a riesgo de hacerse total-

mente inviable. En todo caso, el terreno normativo en que nos movemos en esta primera parte hace frente a la distinción entre lo real y lo posible, es decir, no tenemos, en ningún caso, que atenernos al estado actual de las cosas.

Dicho lo anterior, se plantea entonces una definición normativa de ciudadanía, parafraseando a Sánchez (2015):

situación en la cual cada persona es consciente de la propia dignidad, es decir, del valor que tiene simplemente por ser persona y tiene, a la vez, profundamente arraigado en sí el sentido de pertenencia a la colectividad de la que es parte y las obligaciones que tiene para con ella.

Esta casi definición de diccionario puede parecer una formulación novedosa, quizá lo sea; sin embargo, recoge las ideas intuitivas que la cultura occidental ha formulado en diferentes ocasiones, tal como la igualdad de los hijos de Dios del cristianismo, la consigna “libertad, igualdad, fraternidad” de la Revolución francesa, la dignidad inherente a la persona de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otras formulaciones que expresen esta doble intuición.

Este panorama, muy sintetizado y rápidamente dibujado, debe ser bien comprendido por los educadores. Un primer requisito para el cambio es imaginarse un estado de cosas diferente al siempre vigente. Se llega a pensar que las cosas siempre han sido así, que de hecho son así y que no hay otros modos posibles de ser, pero no es así.

Educación para la ciudadanía

El correlato empírico de la categoría expuesta en términos normativos: “ciudadanía”, corresponde a aquello que se ha denominado “educación para la ciudadanía”. Es emblemático en este caso, el texto “Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: una Agenda para la Acción” (Cox, 2005), del Banco Interamericano de Desarrollo. En él se despliega, como bien lo señala el subtítulo, una serie de políticas y recomendaciones para insertar el tema en los sistemas educativos nacionales.

Por lo pronto en México este tema no ha sido desplegado incondicionalmente; antes bien, los problemas de cobertura y calidad han llenado la agenda oficial de las oficinas respectivas y una compleja relación clientelar entre la oficina nacional de educación y el respectivo sindicato.

En otras latitudes, en Europa, se han desplegado ingentes esfuerzos por incorporar la educación para la ciudadanía en diferentes niveles), emblemático es el caso de España, donde éste fue precisamente el eje de educación durante muchos años (Camps, 2007).

De regreso a nuestras latitudes, las señales luminosas de esfuerzos en la línea de educación para la ciudadanía provienen de los márgenes y de iniciativas de base. En efecto, hay múltiples casos donde se han realizado intervenciones localizadas para educar para la ciudadanía. Se tienen reportados procesos de promoción de la salud en Brasil, ligados indefectiblemente a la promoción de la ciudadanía: Ribeiro, Barbosa, Santos, Costa y Alves (2015); Propuestas de educación popular ambiental para América Latina y el Caribe (Flores, 2010), y hasta ejercicios similares al que aquí se reporta, trabajo con grafiteros, pero aplicando un marco conceptual diferente, Martínez y Barba (2013).

De lleno al tema, los componentes de la educación para la ciudadanía pueden desprenderse del emblemático informe De-lors (1996), que señala indicadores de por dónde debe recorrer una educación plena para el siglo XXI. Propone cuatro aprendizajes fundamentales.

9. **Aprender a conocer:** conocer una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. Esto es la posibilidad para implementar una “educación permanente”.
10. **Aprender a hacer:** no hay que limitarse al aprendizaje de un oficio, sino adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones y que facilite el trabajo en equipo, como tomar decisiones, relacionarse, el grado de creatividad.
11. **Aprender a vivir juntos:** conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad; se logrará un entendimiento mutuo, diálogo pacífico, armonía para impulsar la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los conflictos.

12. **Aprender a ser:** el siglo XXI exige una mayor autonomía y capacidad de juicio, fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo, sin dejar de explorar los talentos como memoria, raciocinio, sentido de estética, imaginación, habilidades para comunicarse con los demás.

Sin duda, una propuesta de educación para la ciudadanía tendría que ver más con “aprender a vivir juntos” y con “aprender a ser” y, quizá, algo con las otras dos pistas de aprendizaje. Aunque puede considerarse así, el énfasis con que se quiere proponer este ejercicio es la interconexión de estos cuatro aprendizajes, como un horizonte en el cual se mueve el proceso educativo global.

En contexto de educación no formal, la educación para la ciudadanía no puede constituir meramente una serie de contenidos a revisar; se trata, en todo caso, de ciertas líneas que deben ser trabajadas dialógicamente con el grupo de intervención. Hay que ayudar al sujeto concreto a descubrir sus potencialidades y límites propios, pero también a construir relaciones de colaboración con los otros, con los cuales adquiere ciertos compromisos que ha de cumplir.

El vínculo con la comunidad más allá de la familia, debe ser muy directo en la educación no formal en la calle. La discusión de los problemas que ocurren en la calle, en la colonia, en el municipio, en la ciudad, en el país, en el mundo es parte de todo proceso de educación para la ciudadanía. En este sentido, se recomienda ubicar a algún actor como observador del proceso completo, alguien debe encargarse siempre de verificar la consecución de las metas propuestas. Un educador, es decir, un equivalente al profesor de grupo, o al director de la escuela, en educación formal (Cox, 2005).

Inherente al proceso es aprender a ser responsable de sus propias acciones, de las consecuencias que ellas generan, de sus omisiones y con tareas bien concretas, para el maestro, para la escuela, para la familia, para las instituciones, para la sociedad en su conjunto (García, 2011).

Para cerrar esta reflexión, es indispensable señalar, grosso modo, tres dificultades adicionales que tienen estas pretensiones de educar para la ciudadanía. No considerarlas en este momento sería pretender que la propuesta es mera quimera vana o hueca;

antes, al contrario, lo que se pretende es una perspectiva que permita avanzar con decisión.

Cómo decir a los jóvenes excluidos que el esfuerzo, la disciplina, la constancia no tiene sucedáneo; que las cosas no se logran simplemente con desearlas, aunque ése sea el principio y ésa haya sido su experiencia a lo largo de su vida. Por otra parte, cómo decimos al mundo que la lógica de mercado no agota la vida. El mercado se ha llegado a concebir como la llave mágica que abre todas las puertas. La lógica del capital ha superado los ámbitos de la empresa, y el mercado cotidiano se ha hecho lógica automática en la educación, la salud, los servicios, la política. Cómo recordar y hacer patente que las mejores cosas de la vida siguen siendo gratis.

Un segundo gran eje será redondear la idea de que, en la convivencia social, el espacio se constituye con la interacción de cada individuo. El espacio compartido es por ello común y de todos y cada uno de los actores, así y más allá; entonces, es necesario recuperar la pertenencia al municipio, estado, país, cultura occidental, mundo contemporáneo del cual somos parte. Se trata del énfasis histórico de la función política de la colectividad de referencia (Cox, 2005).

Una tercera y última nota tiene que ver con que todo proceso educativo requiere de una guía; los procesos tienen que ser inducidos; de otro modo, todo se vuelve más lento e impredecible. Sin embargo, el educador tiene que asumir la función e inmediatamente soltarla. Una vez más, el proceso es doble: requiere ser inducido por un educador y, simultáneamente, el proceso no acepta paternalismos; esto es, se ha de procurar que éste sea siempre reflexivo para cada uno de los integrantes involucrados.

No basta lo que el educador haga con el grupo de trabajo, ése es el punto de inicio, pero no la culminación del proceso. Se trata de una tarea multidisciplinaria y multinivel. Absolutizar el esquema de educación no formal podría dejar de lado todo aquello que hace, en favor y en contra, la educación formal que todo mundo ha de transitar, o bien, la educación que se recibe en casa. En otro plano está la legislación local, el papel de los medios de comunicación, del capital, etc.; en síntesis, se trata de una tarea compleja, en sentido lato de la palabra, una iniciativa que tiene diferentes componentes (Subirats, 2006).

Tres grandes dificultades, quizá no sean todas, pero aquí se anotan por ser relevantes. Tarea es hacerles frente.

Educación no formal, tradición y nueva época

A finales de la década de los sesenta y a lo largo de toda la década de los setenta se extendió un proceso de organización popular generalizado en las principales ciudades y pueblos de América Latina.

Paulo Freire y su obra, la *Pedagogía del Oprimido*, fue el eje que articuló el impulso de toda esa generación. Así lo reconocen los militantes de aquella época:

La Educación Popular es una corriente de pensamiento, una manera intencionada de hacer educación desde los intereses de los sectores populares y una forma de favorecer los procesos de organización social de los sectores empobrecidos de cara a las demandas sociales, culturales, económicas y políticas. Esta opción medió necesariamente en las premisas político-pedagógicas que sustentaron nuestro quehacer educativo, en adelante con énfasis en la esfera de los derechos humanos. Los trabajos del maestro Paulo Freire en *La Educación como práctica de la libertad*, cuya primera edición fue en 1969 y *Pedagogía del Oprimido*, cuya primera edición fue en 1970, marcaron especialmente nuestras rutas, metodologías, principios, propósitos de acción y reflexiones (El Achkar, 2009, p. 285).

Un relato completo de la historia de la educación no formal puede encontrarse en Pastor (2001, p. 540). En este texto podemos extraer, justamente, una definición de educación no formal; de este modo, tenemos que es: “el conjunto de procesos, medios e instituciones específicas y diferencialmente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción que, ‘no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado’”.

En América Latina y en aquellos años, los procesos de organización popular se dieron la mano con las Comunidades Eclesiales de Base (CEB) en el contexto de la Teología de la Liberación Latinoamericana. Estos procesos de articulación quedaron perfectamente documentados. Por ejemplo, se tiene el caso de la recuperación de la organización barrial en los basureros de Mede-

llín y los esquemas de organización que surgieron a propósito de estos impulsos, como los Comités populares y Juntas de Acción Comunal (JAC) (Jader, 2016).

La simbiosis del pensamiento freiriano, que proclama la auto-liberación de la opresión a través de la conciencia de su condición de clase, con el movimiento eclesial de las CEB, promovido desde las cumbres de la estructura eclesiástica, pero que, en efecto, llegó a las bases, es la marca de esta perspectiva; así lo reconocieron los actores y lo recuperan los análisis posteriores:

Aunque las Comunidades Eclesiales de Base tuvieron su nacimiento en los barrios de Brasil, en Centro América, en el Salvador y México, a finales de los años cincuenta y principios de los sesentas, existían en diversos lugares bajo nombres distintos (Comblin, 2008). Y es precisamente el CELAM de Medellín 68 el espacio que fortalece el crecimiento que las CEB tendrían en el nacimiento y aumento de las CEB. En el contexto colombiano está vinculado tanto a monjas y sacerdotes como a laicos que desde los barrios urbanos populares y de zonas rurales en este territorio se sumaron a este impulso transformador y lograron construir un precedente en la lucha por la vida desde otros sentidos, construyendo un proyecto que no era el que el Estado esperaba y mucho menos el tipo de comunidad que la Iglesia profesaba (Jader, 2016, p. 85).

El reino de Dios, como anuncio doctrinal en este rostro del cristianismo, aterriza en la organización social. Surgieron así colectividades para impulsar la construcción de casas, templos y escuelas. Otra vertiente fue la organización para la autonomía comunitaria a través de cooperativas, comités vecinales, juntas de vecinos. De alguna manera también se ejercieron esquemas de organización de organizaciones para la reflexión e innovación de la pedagogía popular, así como el desarrollo de medios de comunicación, radios, revistas de carácter popular.

Sin embargo, el proceso se agotó y no es éste el lugar para analizar las causas del fin del modelo y propuesta. Lo que sí hacemos es recuperar el planteamiento del ejercicio de procesos educativos más allá de las aulas, en la calle, en los barrios marginales de las ciudades de América Latina y en prácticas de organización entre vecinos para la resolución de conflictos compartidos.

El esquema asumido en ese tiempo se proponía como finalidad lograr la emancipación del pueblo. Afirmación que, evidentemente, se corresponde a un esquema teórico muy concreto y específico. Justo aquí reside la vertiente más clara de superación teórica; el esquema aquí propuesto, en el marco de las sociedades capitalistas, busca promover la expansión del ejercicio de las libertades en el marco de creación de ciudadanía, donde un impedimento para ello será observar las condiciones de pobreza de amplios sectores de la población, desde el esquema de brechas tan ingentes de desigualdad como las observadas en la actual fase del capitalismo.

En síntesis, los principios son los mismos que fueron planteados en los orígenes de la educación popular; sin embargo, las metas a alcanzar se reconfiguran para desplegarse en el marco del mundo occidental contemporáneo.

MÁS PERSONA, MÁS COMUNIDAD

La propuesta educativa: reafirmación de sí y el sentido gregario

El proceso generado debería sacar adelante conceptos tan fuertes como la dignidad de la persona y la promoción de la comunidad, ambos complejos y tan densos que sería muy complicado medir para verificar la viabilidad del abordaje. Sin embargo, el proceso no puede quedar indeterminado; para eso se acude a la distinción *evaluar*. En procesos de educación formal es frecuente hacer la distinción entre medir, evaluar y calificar, por ejemplo: Pereira-Chaves (2015). Medir hace referencia a procesos eminentemente cuantitativos, medir la ciudadanía, en nuestro caso, sale de nuestras posibilidades. La evaluación, en cambio, es una valoración de la situación, eso sí que es posible realizar y, finalmente, el aspecto de calificar, imprescindible en esos contextos de educación formal, no aplica a nuestro caso.

Nos preguntamos en este trabajo por la factibilidad de la educación no formal para la ciudadanía, en un acercamiento empírico que, sin embargo, no es todavía una metodología de intervención. En todo caso, planteamos que una de aplicación

absoluta y universal es innecesaria, inútil y poco práctica, porque toda intervención ha de responder al contexto que le plantea cada situación en particular.

Como sea, es posible plantear cuatro etapas en el proceso. Etapa uno, consiste en realizar un diagnóstico inicial; simultáneamente, trabajar con los adultos de la comunidad para prever el mural, la pintura necesaria e identificar los núcleos de jóvenes a trabajar. Supuesto el grupo de jóvenes, la etapa dos consiste en presentar la propuesta y discutir en las sesiones necesarias un boceto del mural; la idea es plasmar una propuesta de vida en comunidad para la colectividad respectiva. La pinta del mural es la tercera etapa, en ambiente festivo se procura conservar el tono educativo del ejercicio. En una cuarta etapa se hace la inauguración y entrega del mural a la comunidad. Finalmente, mediante un diálogo vigoroso, en un quinto momento, se recupera con el grupo la evolución del proceso: ¿cómo inicio todo? ¿Qué ayudó a avanzar? ¿Qué dificultades se enfrentaron? Durante el proceso de trabajo: ¿cómo se repartieron las cargas? ¿Cada quién cumplió su parte? ¿Qué habilidades nuevas de sus compañeros descubrieron? ¿Quién es el creador? ¿Quién el práctico? ¿Quién pone pretextos? ¿Quién los resuelve? Al finalizar el proceso: ¿qué nuevos contactos se lograron con la comunidad? ¿Con quién resultó más sencillo? ¿Con quién más complicado? ¿Qué procesos se desataron en la banda con la pinta el mural? ¿Cómo quedan las relaciones al interior del grupo? ¿Qué compromisos se asumen con “los de fuera”?

Morán (2010) presenta una metodología en procesos de educación popular relacionada con la organización política y en economía solidaria. La autora propone cuatro etapas en el proceso: 1) “Construyendo conocimiento acerca de la realidad y su complejidad”, que sería algo así como construir relatos que funcionen como explicación del estado actual de las cosas. 2) “Encontrando diversas realidades, para cuestionar y reconstruir la propia realidad” tiene que ver con problematizar la realidad compartida, rebasando horizontes y explicaciones fatalistas. 3) “Incidendo en la realidad”, es decir, la intervención ya más o menos formalmente organizada; finalmente, 4) “Sintiendo y actuando ante la realidad”, como etapa de cierre, para sentirse parte del entorno compartido por la colectividad respectiva.

Se insiste, una metodología específica a estas alturas del planteamiento puede, más bien que aportar, restringir. Porque nuestro caso ha sido el trabajo con jóvenes grafiteros, pero el colectivo objetivo puede ser tan amplio como se pretenda; pensamos que la educación para la ciudadanía puede aplicarse a vecinos de colonias populares, también de fraccionamientos, comerciantes en proceso de organización, colectivos de profesionistas, mujeres en diferentes actividades, lo mismo vale para la situación poblacional, puede trabajarse con habitantes de zonas urbanas o rurales. La metodología ha de desarrollarse en específico para cada caso.

En el aquí analizado también se observa gradualidad, porque aunque no se trata de identificar si el proceso logra crear conciencia de la propia dignidad y pertenencia e identificación con la colectividad a la cual pertenecen, sí encontrar indicios de progresión. Por ejemplo, Apher narra su trayectoria con la perspectiva que da el tiempo y la experiencia, dice:

Desde que empecé a pintar a la fecha, ha pasado ya un buen. Entre los primos hicimos un NGK (banda, pandilla, *crew*). Todo como un juego, no hago grafiti clandestino; entonces, todo empezó como un juego. Luego fue mirar a los MBA (otra banda, *crew*) de las mismas Julietas (colonia aledaña). En esa época conocí al Gaper, lo miré en una pinta que está cerca de mi casa. Dije, algún día voy a estar ahí con él y ojalá algún día hagamos una amistad. Ahora mucho más que pintar 3D, me gusta mucho más el comic. El paisaje no me llama la atención, pero lo que importa es el interés de la banda.

El proceso ha de caminar también hacia la conciencia de las obligaciones que se tienen con la colectividad a la cual se pertenece, proceso que no es exclusivo para los grafiteros, sino para todos los actores involucrados. La evidencia tangible de este paso son los cuatro murales realizados. Los murales están en las colonias del sur poniente de Torreón. Uno en la Braulio Fernández, otro en la Vicente Guerrero, otro en la Santiago Ramírez, un cuarto en el centro de Torreón (12 esq. Bravo). La iniciativa incluye un quinto mural realizado bajo diferentes auspicios en Morelos y Falcón, más dos proyectos, uno en la plaza pública de la colonia Lázaro Cárdenas y otro en la Central de Abastos de

Torreón. El aprendizaje queda, la conciencia de aporte es clara. Mucho más allá de elaborar un mural grafiti, se ha intentado promover la valoración de la propia dignidad de los involucrados, así como la recuperación de la confianza en el otro, el otro grafitero, del no-grafitero, de la comunidad en amplio.

El aporte del proceso: de la tribu a la sociedad en amplio

Éste es el sentido de lo hasta ahora avanzado; la tribu es el espacio natural de refugio, un lugar seguro. Sin embargo, es posible romper estos límites y promover la pertenencia a una colectividad mayor, concretizado en los compromisos que se asumen para con ella.

Cobrando conciencia de sí mismos, antes un público más amplio, es posible formular un mensaje para sus homólogos grafiteros, dice Ospeck:

Pues sí, como dice Drex, se trata de hacer dibujos, de hacer murales. La idea es que (los otros jóvenes) no anden rayando, y eso estaría suave, que nos representaran para hacer murales.

Del mismo modo, saber que hay una comunidad más amplia, a la cual pertenecen, con la cual no tienen muchos vínculos, pero la cual existe y con la que habrá que acentuar el sentido de pertenencia. En todo caso, para Ober, para explicitar el mensaje de los murales, el sentido último sería hacer llegar el mensaje:

(Yo desearía, me gustaría) ...que hiciera la paz, que les llegue, no sé. Que 'aiga más paz, más armonía en todo esto. Pues porque lo que uno busca es vivir en paz, feliz. No estar en guerras. Que hubiera más arte y menos guerra.

Sin ingenuidad, más bien con emoción, pero también con cierto nivel de conciencia sobre lo que pasa en su entorno, ya no tan mediato, en el país, en el mundo contemporáneo, dice Caps:

Sí 'pos así como lo dice él, menos guerras. Simplemente aquí en México el narcotráfico, el gobierno y todo eso que está mal. Yo creo que estamos así porque no hay comunicación entre toda la gente. No hay quien tome liderazgo y diga vamos a hacer esto y esto, porque como dice la constitución, el pueblo siempre va a tener la última palabra. Yo pondría eso en

palabras, les diría eso, que así como muchas personas lo han hecho, que nosotros tenemos la palabra, no tenemos por qué discriminar a personas que no son de nuestro color o raza o porque sean especiales.

Al final, acentuar que la metodología específica ha de diseñarse cada vez, el planteamiento en amplio es lo que se enfatiza. Luego de la intervención realizada es posible verificar que los procesos de educación no formal para la ciudadanía no sólo son posibles, sino necesarios.

Las herramientas empleadas en el planteamiento de educación popular también se verifican en este otro horizonte, no aquel que clama por promover la conciencia de clase y la respectiva emancipación, sino en el marco de la expansión del ejercicio de las libertades, de la promoción de idea de ciudadanía en las personas y colectividades.

CONCLUSIONES

Recuperar en este momento el proceso recorrido es pertinente para verificar que la educación no formal para la ciudadanía sí es posible. Se trata de procesos colectivos en los que ha de cuidarse que no se hagan exclusivos de ninguno de los actores, esto en el marco de tratarse de procesos que nacen en la decisión personal de cada sujeto, pero que en una siguiente fase se concretizan y se hacen patentes en el trabajo colaborativo y colectivo.

Una clave que, sin duda, atraviesa el conjunto de todo este trabajo es el nexo dinámico y mutuamente enriquecedor entre la teoría y la práctica, por eso es más que un trabajo sociológico, pero menos que uno filosófico, se ubica justo como una tensión entre estos dos polos.

Caracterizar la desigualdad del mundo occidental contemporáneo, producto de los desequilibrios inherentes al sistema capitalista global dominante, para reflejar los perversos efectos que estos fenómenos tienen en la vida de seres humanos concretos ha sido el primer paso, pero sin duda un fruto de la visión de conjunto expresada en el trabajo completo. Jóvenes urbanos del sur poniente de la ciudad de Torreón, Coahuila, México, como un estudio de caso de fenómenos que bien pueden localizarse en

los inmensos territorios de los suburbios de incontables ciudades latinoamericanas.

Y de ahí a la vida concreta de estos seres humanos, que se juegan la vida intentando salir adelante, con dignidad y elegancia, dentro de los márgenes que el mismo sistema les permite. Hacerse grafitero es una elección que realiza cada sujeto inserto dentro de estas coordenadas. No se trata de un proceso automático, una decisión prevista.

Recuperar el marco teórico que subyace, la Teoría de la Acción Comunicativa y su concreción institucional en Facticidad y Validez se han mostrado, una vez más, capaces de explicar esos fenómenos que ocurren a nuestro alrededor, de los cuales no tenemos noticia, quizá, pero que ejercen influencia en el conjunto de cada sociedad occidental. Igual, el correlato empírico, educar para la ciudadanía, de hondas raíces en la historia de Latinoamérica, puede actualizarse dentro de los marcos del mundo globalizado en que vivimos hoy en día.

Ha sido necesario contar con una metodología de intervención, pues no se trata de procesos espontáneos, que más o menos van siguiéndose según vayan ocurriendo; de ninguna manera. Antes bien, al contrario, se trata de todo un proceso inducido en cada colectivo, donde “el educador” tiene un papel clave y fundamental en la observación, seguimiento, recuperación de cada paso dado, cada logro conseguido, cada fracaso recuperado y de la cosecha de los frutos al finalizar el proceso.

Sin duda, seguir la propuesta presentada de cinco pasos: diagnóstico inicial, discusión de la propuesta, realizar el mural, entregar el mural a la comunidad y recuperar la experiencia para el colectivo involucrado parece ser un itinerario correcto para lograr, a la vez que avances en la valoración del propio aporte, recuperar también la presencia del otro semejante con quien se pueden realizar proyectos para la consecución de beneficios colectivos.

Esto es lo que hace posible hablar de gradualidad. En principio, los jóvenes querían simplemente tomar la pintura o el aerosol y trazar los modelos de siempre; en esto la intervención del educador es fundamental, pues los procesos de discusión grupal generados a partir de preguntas dan posibilidad a cada integrante y al grupo de configurarse interactivamente.

Se nota también evolución en la propuesta estética. De trazos incipientes, a imágenes conceptuales hay un gran trecho, el proceso está iniciado, pero debe continuar. Quizá sea necesario recuperar para ellos la historia del arte occidental, conocer estilos, corrientes y tendencias puede ser un elemento fundamental para expandir el aporte de los artistas.

En cuanto a obstáculos y resultados, será necesario hacer frente a todo aquel dique que se presente. Por lo pronto, los estructurales ya mencionados: el individualismo del mundo occidental contemporáneo y la alienación del individuo moderno, occidental, urbano, civilizado. Así como los inherentes al propio contexto: el trato clientelar de los partidos políticos con los ciudadanos en general, pero en particular con éstos de colonias marginales, y los propios de cada colectividad. Y los contextuales, pues no hay iniciativas o no son visibles, aquellas que estén trabajando los temas de ciudadanía como tal. El fruto a conseguir será, como se ha señalado, devolver la responsabilidad al individuo y, simultáneamente, recuperar el sentido de pertenencia a la propia colectividad.

Dos pendientes, antes de cerrar, pueden ser tema de ulteriores investigaciones. Quizá las opciones sean múltiples, pero por lo pronto se señala aquí la conveniencia de indagar 1) los efectos en la valoración de sí mismos, lo que en ciertos ámbitos se llama autoestima, pero que aquí se refiere a procesos mucho más sutiles, y 2) valorar, que no medir, el compromiso de los actores involucrados con la propia colectividad a través de estas acciones, hecho patente a mediano plano, la generación de proyectos para beneficio de esa colectividad por propia iniciativa, sin intermediarios, por elección propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arce, T. (2008, noviembre-diciembre). Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿homogenización o diferenciación? *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 257-271. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/269/26911765013.pdf>.

- Arendt, H.** (2005). *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.
- Banco Mundial.** (2017). *Índice de Gini*. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?end=2016&start=1979&view=chart>
- Barba S.C. y Cohen, N.** (Eds.). (2005). *Perspectivas críticas sobre la cohesión social: Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Camps, V.** (2007). *Educar para la ciudadanía*, Sevilla: Fundación ECOEM.
- CEPAL.** (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: ONU. CEPAL. AECI. SGI.
- CEPAL.** (2017). *Informe Anual Panorama Social de América Latina 2017*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/42716-panorama-social-america-latina-2017-documento-informativo>.
- CONAPO.** (2017). *Índice de Marginación Urbana*. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indice_de_marginacion_urbana_2010.
- CONEVAL.** (2017). *Resultados de pobreza en México 2016 a nivel nacional y por entidades federativas*. Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F.** (2005). *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article1395>
- Delors, J.** (Ed.). (2017). *La educación encierra un tesoro*, Barcelona: UNESCO. Recuperado de www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dewey, J.** (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Flores, R.C.** (2010, Enero-Junio). Educación Popular Ambiental. *Trayectorias*, 12(20), 24-39. Recuperado de Redalyc.
- El Achkar, S.** (2009, julio-diciembre). Educación popular en derechos humanos: Una práctica educativa para el ejercicio de la ciudadanía. *Revista de Pedagogía* 30(87), 281-307.

- García, L. y López M., R.** (2014). La convivencia escolar y la construcción de ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón*, 66(2), 93-106. doi: 10.13042/Bordon.2014.66206.
- García, T.** (2011). Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 57-69. Recuperado de Redalyc.
- Giddens, A. y Dallmayr, F.R.** (1982). *Profiles and Critiques in Social Theory*. Michigan: MacMillan.
- Habermas, J.** (1981). *Teoría de la acción comunicativa I y II*. México: Taurus.
- Habermas, J.** (1992), *Facticidad y Validez*. Madrid: Trotta.
- Hardoon, D.** (2017). *Informe de OXFAM, una economía para el 99%*. OXFAM Internacional, Oxford, Reino Unido. Recuperado de <https://www.oxfam.org/es/informes/una-economia-para-el-99>.
- Hayek, F.A.** (2014). *Los fundamentos de la libertad*. España: Unión Editorial, S.A.
- Held, D.** (1900). *Modelos de Democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, S.** (2014). *El movimiento urbano popular en La Laguna 1970-1980*. Torreón: Secretaría de Cultura de Coahuila. Facultad de Contaduría y Administración Unidad Torreón de la Universidad Autónoma de Coahuila.
- IMPLAN TRC.** (2017). Instituto Municipal de Planeación, Torreón, Coah. Disponible en <http://www.trcimplan.gob.mx/>
- Jader A., J.** (2016, enero - junio). Un legado latinoamericano: trazos de una pedagogía para transformar, *Revista de Ciencias Sociales*. 16(1) 77- 96. Recuperado de Redalyc.
- Kymlicka, W.** (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Maffesoli, M.** (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI Editores.
- Marshal, T.H. y Bottore, T.** (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid: Alianza Editorial.

- Martínez, H.A. y J.J. Barba** (2013). El grafiti en educación de calle para el fomento de la autoestima, las relaciones sociales y la promoción social: el caso de Espacio Mestizo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 49-60. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186721>.
- Mendívil, J.** (2004). *Ética y contingencia*. Guanajuato: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Guanajuato.
- Moraga G., M. y Solórzano N., H.** (2005). Cultura urbana *hip-hop*. Movimiento contracultural emergente en los jóvenes de Iquique. *Última década* 23, 77-101.
- Morán-Mátiz, A.Y.** (2010, octubre). Un modelo de formación ciudadana – Soporte de procesos de transformación social. *Revisa Perspectiva* (15), 105-131: doi: <https://doi.org/10.25100/prts.v0i15.1107>
- Moscovici, S.** (1996). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- OIT** (2013a). *Panorama Laboral 2013 América Latina y el Caribe*. Lima: Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado de www.ilo.org/publns
- Oliveira, O.** (2006). *Jóvenes y precariedad laboral en México*. V Congreso Nacional AMET 2006. Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo. México. Recuperado de <http://www.iztapalapa.uam.mx/amet/vcongreso/webamet/indicedemesa/ponencias/MESA6/Deoliveiram6.pdf>
- Pastor H., M.I.** (2001, septiembre-diciembre). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, LIX (220), 525-544. Recuperado de Dialnet.
- Pereira-Chaves, J.** (2015, mayo-agosto). Evaluación, medición o verificación de los aprendizajes en el aula: Un estudio de caso en el Colegio Humanístico Costarricense de Heredia. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 405-428. Recuperado de Dialnet.
- Pettit, Ph.** (1999). *Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez P., S.** (2015). Educar para la ciudadanía. Seguridad, inclusión y convivencia en la educación básica en México

- del siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV (3), 55-80.
- Sánchez P., S.** (2017). *Ciudadanía y organización social. Articulación ciudadana y conflicto social generalizado en la Comarca Lagunera*, México. Torreón, México: Universidad Iberoamericana Torreón.
- Sánchez P., S.** (Coord.). (2018). *Graffiti: arte para sanar*. Documental. Ibero Torreón. De https://youtube/1UZDR_iWa6Q
- Santacruz P., V.M.** (2010). *50 años de la Parroquia de Nuestra Señora de Fátima*. Torreón: MIMEO.
- Santos, A.R., Santos, R.B., Santos, R.M.M., Nascimento, J.C. y Alves V., A.V.** (2015). Educación Popular como Herramienta de Participación y Promoción de la Ciudadanía en la Estrategia Salud de la Familia. *Revista de Enfermería UFPE on line*. 9(10), 3259-64. doi: 10.5205/reuol.9571-83638-1-SM1009201610.
- Saraví, G., A.** (2004, marzo-abril). Entre la evasión y la exclusión social: jóvenes que no estudian ni trabajan. Una exploración del caso argentino. *Nueva Sociedad*. (190), 69-84. Recuperado de Biblat.
- Schumpeter, J.A.** (1952). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Madrid: Aguilar S. A. de Ediciones.
- Smith, A.** (2011). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Subirats J. y M.A. Alegre.** (2006). Convivencia escolar y convivencia social. *Cuadernos de pedagogía*, (359), 12-16. Recuperado de Dialnet.
- Taylor, Ch.** (1989). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Thompson, J.** (2002). *Ideología y Cultura Moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.