

**Encuentro, voces y *evoca-acciones*.
Anudamientos metodológicos para el
estudio del vínculo jóvenes, escuela
secundaria y comunidad en tiempos de
incertidumbre**

**Meeting, voices and evokes-actions.
Knottings methodological for study
link young, high school and community
in times of uncertainty**

Rocío Elizabeth Salgado Escobar¹

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México,

División Académica Tejupilco

México

Resumen

El artículo expone la lógica de construcción teórico-metodológica de una investigación interpretativa acerca del estado actual del vínculo jóvenes, escuela secundaria y comunidad rural en el contexto de la región sur del Estado de México a partir de las voces, conjugación de la memoria y praxis de sus agentes, a lo cual he denominado *evoca-acciones*. Dicho vínculo se ha planteado como problema de estudio en un tiempo social que, si bien se caracteriza por un dinamismo económico, político y de comunicación en red global, antagónicamente también está marcado por la fragilidad en los mecanismos de integración social y la violencia que vulnera de manera particular a las nuevas generaciones de contextos históricamente desfavorecidos como son los rurales.

¹ Aspirante al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Docente-investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (isceem) División Académica Tejupilco
Contacto: rosalgado4@gmail.com

He de enfatizar en el proceso metodológico basado en la construcción de relaciones interculturales a través de la interacción cotidiana y un encuentro con jóvenes, profesores y agentes comunitarios, que en la reflexividad y diálogo posibilitó el re-conocimiento de formas de vínculo fracturadas, pero también emergentes, en las que destaco las condiciones biográficas, códigos simbólicos y sentidos, así como las relaciones intergeneracionales y la talla de la memoria.

Pongo sobre la mesa una experiencia metodológica para la construcción social del conocimiento y de diversas formas de configuración histórico-cotidiana de un vínculo que más allá de la prescripción normativa y política, resulta fortuito, precarizado, con límites y quiebres que demandan el reconocimiento y construcción de renovadas formas de relación, solidaridad y co-responsabilidad social y pedagógica.

Palabras clave: vínculo, jóvenes, escuela, comunidad, diálogo.

Abstract

The article presents a theoretical and methodological logic construction of an interpretative research about the actual Young link, the high school and the rural community in the south region of the State of Mexico, from the voices, memory conjugation and the praxis of its agents, which I have called evokes-actions. This link has been raised as a study problem in a social time that is characterized by a global dynamic, antagonistically is also marked by a fragility in the mechanisms of social integration and the violence that violates particularly the new generations in contexts such as rural communities.

I must emphasize the methodological process based on the intercultural relations through the daily interaction and a meeting with young, teachers and community workers, the reflexivity and dialogue facilitated the re-knowledge of forms of fractured link, but also emerging, of which I feature biographical conditions and symbolic codes, meanings and intergenerational relations, as well the size of memory.

I put on the table a methodological experience to the social construction of the knowledge and several forms of an historical daily configuration of a link that goes beyond the regulations and also the policy prescription, it is fortuitous, precarious, with bounds and fractures that demand the knowledge and the renewed constructions forms of relations, solidarity and social and educational co-responsibility.

Keywords: link, young, school, community, dialogue

Introducción

El artículo² deriva de la investigación interpretativa intitulada “*El vínculo jóvenes/escuela/comunidad rural. De su reminiscencia, incertidumbre*”

² Una primera versión del documento se presentó como ponencia en el Congreso Internacional “Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación” organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación, México, UNAM, 17 al 20 de junio 2014.

y *frontera*”, la cual he venido desarrollando en los estudios doctorales en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Una de las ideas primordiales que sostengo en el estudio es que dicho vínculo alude a implicaciones de muy diversos sentidos que se condensan, significan y resignifican por los agentes sociales a través de su prácticas, la memoria, códigos simbólicos intergeneracionales e identitarios, trayectos y proyectos, así como formas de socialidad e intresubjetividad en una configuración dialéctica entre lo estructural/objetivo, lo macro/micro social, global/local, individual-colectivo y relaciones de poder que se entrecruzan con el pasado-presente-futuro.

En el abordaje metodológico de la investigación me propuse un diseño interpretativo que posibilitara la construcción social del conocimiento científico a través de distintas voces teóricas, pero sobre todo de la participación de los agentes sociales, quienes a su vez han potenciado la investigación como un espacio para deliberar sobre sus propias prácticas, discursos y proyectos. En este proceso, la reflexividad a través del diálogo, constituyó una posibilidad metodológica para interpretar los sentidos que jóvenes, profesores y agentes de una comunidad rural dan hoy a la escuela secundaria. A través de sus voces, ellos y ellas han sido autores de su historia cotidiana, comunitaria y escolar al sentirse convocados por un proyecto de re-construcción de la memoria individual y colectiva en la cual se resignifican las experiencias, relaciones, acciones y expectativas que entretejen o fracturan su vínculo histórica y cotidianamente.

El diseño metodológico lo basé en relaciones interculturales a través de diálogos personalizados y colectivos, así como un encuentro denominado *Escuela y comunidad. Voces y memoria que hacen nuestra historia*, organizado y convocado a través de la escuela secundaria de la localidad rural de San Miguel Ixtapan en el sur del Estado de México. En el encuentro, los participantes pudieron compartir sus experiencias comunitarias en la gestión de la escuela, así también sus vivencias e itinerarios en o con relación a ésta. El encuentro fue una mirada hacia adentro, hacia atrás, con los otros y hacia el futuro; los participantes encontraron en la palabra compartida una forma de *bio-grafiarse*, es decir de con-formarse en autores de su propia historia (Fiori, 1970), que es a la vez la historia comunitaria y también de la escuela secundaria, porque hay quienes nunca asistieron a las aulas, pero fueron parte del comité gestor, hicieron faenas en su construcción, cooperaron y mandaron a sus hijos o nietos a estudiar, configurando un vínculo sostenido en el imaginario moderno del progreso y del saber hegemónico, pero también de las responsabilidades filiales e intergeneracionales.

En dicho encuentro tuvieron cabida cuestionamientos y debates, sobre el sentido que implica hoy para los jóvenes y la comunidad tener una escuela secundaria, la cual es una de las exiguas instituciones de cohesión social en la localidad, además de la familia, la iglesia y el centro de salud. En el

encuentro se plantearon preguntas generadoras de diálogo -como cruce de lógicas- en torno a cuáles son las responsabilidades sociales, individuales y comunitarias en que se configura o toma rostro su vínculo actual, estructuralmente marcado por el riesgo tejido en la marginación, violencia y migración, haciendo el presente y futuro de los jóvenes cada día más incierto en un contexto en el que ellos y sus familias están conscientes de la escasa o nula posibilidad de movilidad social a través de la escuela, pero donde ésta sigue mediando la oportunidad de alterar el hado del origen social.

En un primer apartado del artículo ubico brevemente el problema de estudio señalando los desplazamientos epistémicos y teóricos que ha conllevado, para luego enfatizar en los recursos metodológicos que me han permitido dar respuestas tentativas a la pregunta de investigación: ¿cuáles son las configuraciones que encuentra el vínculo jóvenes/escuela/comunidad rural en la sociedad actual?, con la intención de destacar aquí las voces en presente y las *evoca-acciones* a partir de la talla de la memoria y la praxis. Finalmente, esas voces y *evoca-acciones* recogidas en el diálogo y encuentro intergeneracional e intercultural de los jóvenes, profesores y agentes comunitarios las he tejido con referentes contextuales más amplios en un ejercicio de interpretación que me permite inferencias iniciales sobre el estado actual de su vínculo.

El vínculo jóvenes/escuela/comunidad rural. Desplazamientos epistémico-teóricos

La indagación partió de problematizar el vínculo jóvenes/escuela/comunidad rural (VJECR) como una configuración histórico-cotidiana en donde éste adquiere rostros, fugas y sentidos diferenciados que lo hacen inestable, fragmentado y precario; pero donde encuentro formas de re-articular renovadas o transformadas conceptualidades y sedimentaciones discursivas en tiempos y espacios determinados y desde las experiencias concretas de los agentes sociales. En este tenor, la investigación me ha distanciado de un enfoque monolítico o naturalizante del VJECR; para problematizarlo como una configuración (Zemelman, 1992; De la Garza, 2002) social, histórica y de poder, que reconoce la relación pasado-presente-futuro, determinante y determinada por la experiencia y praxis, en una relación dándose entre subjetivaciones de los sujetos involucrados y situados en un contexto particular.

En este ejercicio epistémico me ha sido necesario construir una mirada multirreferencial (Ardoino, 1988) al echar mano de aportes teóricos de la sociología crítica contemporánea (Beck, 2000; Touraine, 2005), la pedagogía de frontera (Freire, 1970; Puiggrós, 1990; Giroux, 1995), la antropología simbólica (Mèlich, 1996) y las perspectivas socioculturales de juventud rural (Pacheco, 2013) que han permitido anudar teóricamente a los agentes del vínculo y aproximarse a los microdinamismos que les constituyen en sí mismos. Bajo la mirada sociológica esbozo una comprensión centrada en la

génesis social/histórica del VJECR cuyas formas de dependencia y responsabilidad planteadas desde la modernidad, hoy se reconfiguran en el marco de una dinámica social caracterizada por el deterioro, descomposición y quiebres de los magmas de sentido colectivo, condición a la que Ulrich Beck (2000) llama la sociedad del riesgo.

De la pedagogía crítica y de frontera recupero la concepción de *reminiscencia* con la que Henry Giroux (1995) propone desterritorializar y cruzar los límites físicos y culturales estructurados y esencializados, en este caso de los jóvenes, profesores y agentes comunitarios en un contexto rural y de alta marginación. La reminiscencia articulada con la noción de *contra-memoria* (Foucault, 1979/1999), que transgrede la continuidad, herencia y transmisión de una historia hegemónica, son los referentes para construir la categoría de *evoca-acciones*, con la que advierto otras formas de relación contingentes, precarias y articuladas en una densa red de acontecimientos, saberes, espacios, prácticas y significados de la comunidad históricamente socavados. Las evoca-acciones enuncian al sujeto político, visibilizan los usos de poder local y la capacidad de agencia (Giddens, 2011) comunitaria e individual para construir lo que el Estado no les ha procurado, o lo ha hecho históricamente de forma precarizada.

De ahí que el vínculo jóvenes/escuela/comunidad rural desborde lo normativo y discursivo de la política educativa o económica al denotar una dimensión subjetiva, de proyecto colectivo y común, de gestión, apegos y desapegos, que en este estudio he abordado tallando la memoria, subrayando las paradojas y las contradicciones entre sus agentes, interpretando símbolos comunes y diversos que van más allá de lo aparente y superficial, que refieren a las vivencias y las con-vivencias bajo las que tienen lugar las configuraciones que dotan de sentido a la acción social (Mèlich, 1996). Asimismo, se construyen en la alteridad y lo cotidiano, aludiendo a los significados, las estéticas y subjetividades de los jóvenes, profesores y agentes comunitarios en su contexto y dinámicas locales.

El trabajo en campo tuvo lugar en la escuela secundaria y con la comunidad rural mexiquense de San Miguel Ixtapan, en los límites de la entidad con los estados de Guerrero y Michoacán, en donde el 17% de los jóvenes entre 12 y 14 años que normativamente deberían asistir a la escuela, están fuera de las aulas y el grado de escolaridad de la población es de 5.6 (INEGI, 2010). La localidad y la región viven bajo la violencia, desempleo y emigración que históricamente han caracterizado a los pueblos de la región sociocultural conocida como *Tierra caliente*. Al mismo tiempo es una localidad donde en estas condiciones se reconfigura la ruralidad debido a que las actividades agropecuarias han dejado de ser el centro de la vida económica ante las dinámicas migratorias, una mayor escolaridad de las jóvenes generaciones, el mejoramiento de vías de transporte y nuevas tecnologías de comunicación, que han modificado las tradicionales brechas campo-ciudad, así también

los modos de ser joven y las relaciones intergeneracionales.

En la escuela y comunidad interactué con los jóvenes, profesores, padres y madres de familia, ancianos, ex alumnos y otros agentes de la comunidad, para acercarme a las situaciones, recursos y acciones que históricamente han posibilitado su vínculo e identificar las fracturas que encuentra actualmente. Procuré mi encuentro con ellos a través del reconocimiento de nuestras biografías, así como de la memoria individual y colectiva, de las expectativas, relaciones, sentidos, límites y posibilidades que les aproximan o alejan, que re-inventan y les re-inventan, que se renuevan, mutan o fracturan, y que nos posibilitaron reflexionar conjuntamente sobre la educación como proceso histórico de transmisión de la cultura; pero también como un proceso intersubjetivo de responsabilidad del otro y con los otros; relaciones que dejan huella, en tanto procesos de subjetivación e intersubjetivación que se configuran y fraguan en diferentes espacialidades y temporalidades de los sujetos.

Considero que cuestionarse sobre los rostros de configuración del VJECR, tiene cabida en una sociedad como la nuestra, en la que se espera que las cosas, así como los vínculos, sirvan momentáneamente y se desechen e incluso se miren como amenaza (Bauman, 2007). ¿A qué se alude entonces cuando en los discursos político-educativos se asume casi como garantía el vínculo de los jóvenes con la escuela y la comunidad? ¿De qué modos se vinculan cuando, como advierte Juan Carlos Tedesco, se “han erosionado los factores que en el pasado impulsaban la vigencia de altos niveles de solidaridad orgánica” (2012, p.137)?, ¿donde todos los actores eran necesarios para la reproducción de la sociedad, la cual hoy está amenazada por la pobreza, los desastres ecológicos, el crimen y la informalidad, que privan, como en otras partes del mundo, en las localidades rurales del sur del estado de México?

Las preguntas por el vínculo entre los jóvenes y la comunidad con la escuela surgen al vernos precisamente en una sociedad del riesgo consecuencia del impulso de las lógicas del capital y la competitividad que eluden el control de instituciones protectoras de la sociedad industrial, como la escuela, las cuales están en conflicto ante la exigencia de responsabilidades por el individuo y la sociedad (Beck, 2000), y cuando el individuo se convierte en portador de derechos, pero sólo en potencia, no en ejercicio, provocando que las oportunidades y decisiones difícilmente pueden resolverse en el seno familiar o la comunidad, pues ahora tienen que ser captadas, interpretadas y asumidas en lo individual, condición que sin duda lleva a la pregunta por el nosotros y la comunidad que es capaz de acoger o expulsar a los individuos.

En dicho contexto, el modelo de la escuela moderna se mira en declive (Dubet, 2008), provocando tensiones y violencias entre los sujetos que participan en el vínculo pedagógico que no sólo está inscrito al interior de la

escuela, en la relación educador-contenido-educando, sino también en los procesos sociales que ingresan a las situaciones educativas (Puiggrós, 1990).

Así, la escuela enfrenta el desafío de vínculo con múltiples demandas de la economía mundial, con las familias que persiguen mayor rentabilidad escolar y de las comunidades culturales que cada vez se afirman con mayor fuerza ante un desgastado modelo escolar etnocéntrico y hermético. También enfrenta la demanda educativa de los jóvenes rurales ante la reconfiguración de sus identidades, las actividades productivas, sus conexiones con las tecnologías y redes sociales; así como en las condiciones de desigualdad y marginación de sus contextos.

Frente a este panorama, los jóvenes y las comunidades rurales buscan, se manifiestan por la reinención de vínculo con la escuela como medio estructural de cohesión social³ en el marco de nuevas relaciones sociales, culturales y económicas que marcan sus procesos de identificación y subjetivación en los espacios geográficos, sociales y simbólicos más próximos en donde tienen lugar sus interacciones y sus ámbitos de pertenencia a los cuales me propuse reconocer a través del diálogo y las evoca-acciones.

Entre voces y evoca-acciones. Anudamientos metodológicos

Expuestos algunos elementos teóricos y contextuales de la investigación presento ahora la construcción del diseño metodológico el cual se basó en el diálogo así como en interacciones culturales y generacionales, destacando como recurso metodológico el encuentro denominado: *Escuela y comunidad. Voces y memoria que hacen nuestra historia*, al que convocamos con la dirección de la secundaria y al que se sintieron convocados los jóvenes estudiantes de la institución, profesores y agentes comunitarios; entre ellos, los ancianos que participaron en el comité gestor de la escuela, el ex-delegado que como autoridad municipal estuvo a cargo de su construcción, padres y madres de familia quienes conformaron las primeras generaciones de alumnos, entre otros agentes, que a través de sus voces y evoca-acciones dieron cuenta de la condición sociohistórica de su vínculo, abriendo la posibilidad de des-naturalizarlo reconociendo que se ha ido configurando en diversas implicaciones comunitarias, generacionales y políticas pues – como decían ellos- *la comunidad hace escuela y la escuela hace comunidad*; no obstante, también se hizo necesario mirar cómo esas corresponsabili-

³ Según la CEPAL, la cohesión social se reconoce como un concepto unívoco que refiere tanto a la eficacia de los mecanismos instituidos de inclusión social como a los comportamientos y valoraciones de los sujetos que forman parte de la sociedad. Los mecanismos incluyen, entre otros, el empleo, los sistemas educacionales, la titularidad de derechos y las políticas de fomento de la equidad, el bienestar y la protección social. Los comportamientos y valoraciones de los sujetos abarcan ámbitos tan diversos como la confianza en las instituciones, el capital social, el sentido de pertenencia y solidaridad, la aceptación de normas de convivencia y la disposición a participar en espacios de deliberación y en proyectos colectivos (Ottone, 2007, p.3).

dades se han vuelto emergentes e incluso, provisionales.

Los insumos del encuentro fueron la palabra y la memoria, que a través de un proceso de reflexividad y diálogo se anudaron en lo que he llamado las *evoca-acciones*, categoría construida en el proceso interpretativo de las voces a texto para nombrar los tiempos y espacios de *talla de la memoria* y la praxis aludiendo al recuerdo individual-colectivo y a la capacidad de reflexión sobre nuestras acciones en el pasado, la responsabilidad del presente y la utopía de lo aún posible para las distintas generaciones.

Las *evoca-acciones* refieren a un nudo teórico-metodológico de pasos, momentos y acciones que han configurado la investigación, en la que he asumiendo que toda vivencia social es hermenéutica (Giddens, 2011) y que la reflexividad implica el reconocimiento de la capacidad de los sujetos de la investigación (investigadora/investigandos) de hacer significativa la acción social y a la vez reflexionar sobre ella. Concretamente en el trabajo de campo la reflexividad, como apunta Rosana Guber constituyó un “proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente –sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación” (2004, p.87).

Así, en la reflexividad se reconoció el papel de complementariedad entre los sujetos participantes en la investigación posicionándonos en circularidades discursivas y en prácticas de construcción de conocimiento caracterizadas por la diversidad y dialéctica propias de lo dialógico (Ghiso y Tabares, 2011). De ahí que el diálogo haya resultado, como señala Freire (1970), un encuentro y reconocimiento del otro y con el otro, pero particularmente decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común.

Como un modo de articular epistémica y metodológicamente las voces, la reflexividad y lo vivido que convoca y evoca puse énfasis en las *evoca-acciones*, como provocadoras de la pregunta y valoración de las acciones y responsabilidades individuales, comunitarias e intergeneracionales del pasado en las que ha ido tomando rostro el vínculo jóvenes/escuela/comunidad en un contexto concreto. De manera vertebral la reflexividad permitió la problematización de la teoría, de las nociones y supuestos de la investigadora, así como de las lógicas de los jóvenes, profesores y agentes comunitarios, quienes a través de su palabra, memoria, prácticas y experiencias han posibilitado reconocer y problematizar los recursos, las relaciones y fronteras de su vínculo, pero también sus límites y fracturas.

De la utopía a las fracturas e incertidumbre del VJECR

Del encuentro recupero aquí algunos fragmentos que pretenden mostrar cómo las voces y memoria al irse tramando como *evoca-acciones* de los agentes del VJECR le dan una condición de caleidoscopio con formas brillantes y contrastes. Así, un vínculo que ha sido utopía pedagógica desde la aurora moderna cuando autores como Comenio (1657/ 1991) miraban en éste la

vía para un taller de humanidad o el caso de Rousseau (1762/1999), que lo apreciaba como un medio de ejercicio del derecho y progreso; hoy parece un vínculo marcado por una modernidad precarizada y del riesgo.

Particularmente en la comunidad de San Miguel Ixtapan fue a finales del siglo XX cuando la escuela secundaria es resignificada como enganche a la modernidad y el progreso, de ahí que a través de la organización y políticas comunitarias emprendiera la acción de gestionar y *hacer su escuela por cooperación para los muchachos*, apoyados por los profesores de la primaria y motivada por un vínculo sostenido en la utopía del progreso y de la movilidad social; mismo que con el tiempo se ha visto quebrantado cuando, a pesar de las responsabilidades y esfuerzos comunitarios y apoyo del gobierno en sus distintas escalas, los jóvenes hacen latente su incertidumbre para construir la bisagra entre presente y futuro a través de la escuela.

En el encuentro comunitario empezamos a tallar la memoria a partir de la proyección de una imagen del corredor de una casa de teja y adobe que hizo de escuela secundaria para los jóvenes de San Miguel Ixtapan hace más de treinta años. De acuerdo con las primeras *evoca-acciones* fueron los padres de familia quienes se organizaron y trasladaron a la ciudad de Toluca a gestionar al Gobierno del Estado de México la construcción de la escuela secundaria en 1982; justo cuando el país vivía la coyuntura de la Modernización Educativa en un contexto con alto rezago educativo en donde sólo el 44% de la población de 15 a 19 años tenía un curso de instrucción post-primaria (INEA, 2010).

En el encuentro, las personas adultas como doña Norma, enfermera del centro de salud de la comunidad y alumna de la primera generación de la escuela, recordaron, hablaron y reflexionaron, junto con otros y otras. Ella decía:

nos tocó la suerte... me acuerdo que venía el maestro Cardoso... venía a la casa porque mi papá tenía tienda y decían que sí que se iba a gestionar una secundaria aquí porque había varios muchachos y mi papá les decía... yo aquí tengo dos, le voy a mandar dos muchachas...

La participación de doña Norma me permite advertir cómo la población joven, que se resignifica en la categoría de *muchachas* y *muchachos*, históricamente ha demandado escuela y cómo dicha demanda no es siempre un asunto de verticalidad oficial, sino que también tiene que ver con los imaginarios y proyectos individuales y comunitarios, que muchas veces más que un asunto de derecho se convierte en *suerte* o en un acceso empobrecido a la escolaridad. Así también noto las lógicas generacionales de poder cuando doña Norma señala que las *muchachas* por autoridad, así como responsabilidad del padre adulto/varón iban a ser *mandadas* a la escuela, sin considerar sus intereses o proyectos.

Por su parte, don Beto, el ex_delegado de la comunidad quien estuvo encargado de construir la escuela, expresaba que *sintió la responsabilidad de hacer escuela, pues eso era lo que le tocaba como padre, ciudadano y*

adulto. Así en una época que si bien fue considerada una “década perdida” para el desarrollo económico y educativo en México y América Latina; en los contextos rurales como San Miguel Ixtapan, los padres de familia y ciudadanos tomaron en sus manos la responsabilidad común de *hacer escuela*, preocupados por los jóvenes como símbolo de futuro, denotando una relación filial y generacional en la que ha habido una apuesta por mejorar las oportunidades de vida e inserción social. La cuestión es qué rostro toma el vínculo de la comunidad con la escuela hoy, cuando lógicas etnocéntricas y neoliberales han fracturado ese proyecto de futuro para los jóvenes, mientras la escuela representa una frágil vía de movilidad y cohesión social en un país en donde más de la mitad de la población joven económicamente activa está sin empleo y el 19% de los jóvenes deja de estudiar antes de cumplir los 15 años (ENJ, 2010) y lo hace no sólo por falta de recursos económicos, sino de interés; cabe hacer notar que de estos jóvenes 30% vive en localidades rurales (UNFPA-IMJUVE, 2011).

Así, el vínculo jóvenes/escuela/comunidad rural rebasa el discurso romántico y normativo para convocarnos a mirar formas complejas de relación. En el encuentro comunitario, los jóvenes y adultos enfatizaban el valor de la escuela como *una obra de la comunidad* que ha favorecido el progreso a través de la construcción de vías de transporte, comunicación y más escuelas; así también se reconoce como un enclave que reconfigura la cultura local, las identidades, convivencias y relaciones políticas e intergeneracionales. Empero, es un espacio que enfrenta las demandas sociales, familiares e individuales como mecanismo de integración social, el cual difícilmente corresponde con los esfuerzos e inversiones de los jóvenes, sus familias y la propia comunidad quebrando sus lazos, lo cual se evidencia en expresiones como las del director, quien señalaba: *aquí a los padres les da igual si sus hijos vienen o no a la escuela... si se les da una queja, mejor sacan al muchacho y lo ponen a trabajar*. Dicha expresión es otro ángulo de fractura del VJECR cuando para los jóvenes y los padres de familia la escuela no resulta garantía de dividendos inmediatos, los cuales se pueden conseguir a través del trabajo que generalmente se obtiene en la informalidad o la paralegalidad.

Al parecer los profesores y padres de familia coinciden en que *a los jóvenes la escuela ya no les interesa, aunque hay más ventajas para aprender*, y paradójicamente los jóvenes reconocen que *la secundaria es importante*; sin embargo demandan que *los profesores les enseñen bien y los tomen en cuenta*; pues para algunos de ellos la escuela metafóricamente también es *una cárcel*. Si bien, entre los jóvenes hay un consenso en que *la escuela puede servir para el futuro y los trabajos*, su valor instrumental se desvanece ante las nuevas dinámicas en los aprendizajes, además de las necesidades económicas y materiales inmediatas que vuelven al vínculo con la escuela una inversión a largo plazo incierta y una relación presente fortuita.

En esta investigación las voces y la memoria han sido la vía para evocar

aquello que se ha vivido y hecho, que dinamiza y apertura el vínculo de los jóvenes, la escuela y agentes comunitarios. La voz y la memoria anudadas en forma de *evoca-acciones* también resultan un acto de denuncia de las deudas del proyecto educativo moderno en los contextos rurales. El tejido de experiencias pasadas y presentes me permiten inferir cómo hacer escuela ha implicado continuidades y rupturas, así como ejercicios políticos y de poder en la conformación de los modelos de sociedad y de la escuela rural marcada desde su origen por la precariedad del proyecto moderno.

Las *evoca-acciones* me han permitido reconocer que *hacer escuela* en San Miguel Ixtapan, como seguramente en otras localidades rurales del país, históricamente ha constituido formas de praxis comunitaria. Así también es una provocación a repensar el sentido que la escuela como institución tiene, cuando para muchos jóvenes del contexto rural representa el último vagón hacia un futuro no anticipado.

A modo de cierre

Las voces y *evoca-acciones* en el encuentro comunitario me han posibilitado advertir relaciones cada vez más provisionales, solidaridades y desvinculaciones contingentes que problematizan al vínculo jóvenes/escuela/comunidad rural como respectividades, lazos o relaciones no esencializadas, ni aseguradas en disposiciones verticales de política educativa, sino abierto y discontinuo, lo que conlleva a seguir mirando y debatiendo horizontalmente diversas, nuevas o renovadas formas de responsabilidad e inter-acción dada su condición dinámica, rostros diversos, límites y fracturas, reconociendo que los jóvenes y agentes comunitarios construyen estrategias, pertenencias y códigos emergentes que les permiten afirmarse como sujetos (Touraine, 2010) a través de la praxis, las relaciones filiales e intergeneracionales, los saberes y la cultura local.

La reflexividad y el diálogo en el encuentro comunitario e intergeneracional han resultado recursos epistémicos y metodológicos centrados en la voz y la memoria, donde los testimonios se convierten, según Freire y Faundez (1985), en archivo y visión, experiencia vivida y narración, investigación y convivencialidad, a partir de éstas se pueden ir creando-construyendo-constituyendo los lugares y dispositivos que posibiliten que la historia singular y común vaya transformándose en nuevos horizontes y por su puesto vínculos de cooperación, solidaridad y responsabilidad social.

En este tiempo con el sello de lo aleatorio, del riesgo e incertidumbre que en contextos rurales concretos como los del sur del país se traducen en la fragilidad de mecanismos de integración social ante la remotas posibilidades de un empleo fuera de la informalidad e intermitencia, aún con credenciales escolares, así como en la expansión de la violencia y crimen organizado que fractura juventudes, familias y comunidades, tiene cabida preguntarnos por el sentido de la escuela para las nuevas y viejas generaciones.

En el marco de la desolación de los campos y flujos migratorios en las rancherías y pueblos, donde se construyen y reconstruyen cotidianamente nuevas o renovadas formas comunitarias y de ruralidad, encuentra cabida la reflexión por la emergencia, precariedad y contingencia del vínculo jóvenes, escuela y comunidad mientras se tambalean las certezas discursivas de lo normativo y de las políticas estructurales y se abren cuestionamientos sobre aquello que les une, limita o fractura; así como en torno a otras formas posibles y densas de encuentro, corresponsabilidad, proyecto y esperanza para la construcción de otros futuros.

Referencias

1. Ardoino, J. (1988). *Lo multirreferencial en torno a los problemas de investigación*. México: UAM-Xochimilco.
2. Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
3. Beck, U. (2000). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
4. Comenio, J. A. (1657/1991). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
5. De la Garza, E. (2002). La configuración como alternativa al concepto estándar de teoría. En G. V. Enrique de la Garza, *Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate*. (pp. 17-38). México: UNAM-Plaza y Valdés.
6. Dubet, F. (2008). El declive y las mutaciones de la institución. En M. I. Franzé, *¿Es la escuela el problema?* (pp. 217-238). Madrid: Trotta.
7. Fiori, Ernani. (1970). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire (11-27). En P. Freire, *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
8. Foucault, M. (1979/1999). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
9. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
10. Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* México: Siglo XXI.
11. Freire, P. y Faundez, A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta*. Argentina: Siglo XXI.
12. Ghiso, A. y Tabares, C. (2011). Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9, 129-140.
13. Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad*. Argentina: Amorrortu.
14. Giroux, H. (1995). La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo. En A. De Alba. (comp.), *Posmodernidad y educación*. (pp. 69-102). México: UNAM-CESU-Porrúa.
15. Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Argentina: Paidós.
16. IMJ. (2010). *Encuesta Nacional de Juventud. Estado de México*. México: IMJUVE.
17. INEA. (2010). *Censo Rezago Histórico INEA. Rezago de la población de 15 años o más en educación básica*. Recuperado de file:///G:/INDicadoreSCO/rezago%20historico.pdf.
18. INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado el 7 de marzo de 2014, de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/>
19. Méléch, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. México: Paidós.
20. Pacheco, L. (2013). La construcción de cohesión social en la ruralidad. En L. R. Pacheco, *Jóvenes rurales* (pp. 19-30). México: Universidad Autónoma de Nayarit-Juan Pablos Editor.
21. Rousseau, J. J. (1762/1970). *Emilio o de la Educación*. México: Porrúa.
22. Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica-Universidad Nacional de San Martín.
23. Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
24. Zelman, H. (1992). *Horizontes de la Razón*. Madrid: Anthropos.

Recibido: 12 de septiembre de 2014
Aceptado: 28 de noviembre de 2014