

ANA CORINA FERNÁNDEZ ALATORRE
(Coordinadora)



JÓVENES:

entre sus tramas convocantes
y sus potencias creadoras

**Jóvenes: entre sus tramas
convocantes y sus potencias
creadoras**

Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras

Ana Corina Fernández Alatorre
(coordinadora)

Raúl Enrique Anzaldúa Arce

María Luisa Murga Meler

Eurídice Sosa Peinado

Ana Corina Fernández Alatorre
(coautores)

Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras

Ana Corina Fernández Alatorre

(coordinadora)

Primera edición, enero de 2015

© Derechos reservados por el autor

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-196-3

ISBN Obra completa 978-607-413-153-6

HQ799

M6

J6.6

Jóvenes : entre sus tramas convocantes y sus
potencias creadoras / coord. Ana Corina Fernández
Alatorre. – México : UPN, 2015.
156 p. -- (Horizontes educativos)
ISBN 978-607-413-196-3
ISBN Obra completa 978-607-413-153-6

I. Jóvenes – México

I. Fernández Alatorre, Ana Corina, coord.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

CONTENIDO

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO I	
SUBJETIVIDADES JUVENILES	27
<i>Raúl Enrique Anzaldúa Arce</i>	
<i>Juventud</i> , una categoría ambigua	28
Socialización y subjetividad	30
Diacronías juveniles	35
Sincronías juveniles	48
CAPÍTULO II	
EDUCACIÓN Y JÓVENES: ¿QUÉ SIGNIFICA HOY?	75
<i>María Luisa Murga Meler</i>	
Introducción	75
Concepciones sobre los jóvenes	78
Valoraciones sociales acerca de los jóvenes	86
Qué dicen los jóvenes sobre la educación	92
Conclusiones	98
Tablas y figuras	100

CAPÍTULO III	
UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA	
AL CAPITAL CULTURAL:	
LOS JÓVENES EN LA SOCIEDAD RED	109
<i>Eurídice Sosa Peinado</i>	
Capital cultural y aprendizajes	109
Cómo aproximarnos al capital cultural	115
Qué hemos aprendido del dispositivo	121
CAPÍTULO IV	
JÓVENES INVOLUCRADOS EN LA ACCIÓN COLECTIVA	131
<i>Ana Corina Fernández Alatorre</i>	
Introducción	131
La educación del ciudadano en México	135
Consideraciones conceptuales y metodológicas	140
¿Quiénes son estos jóvenes actores sociales?	141
Discusión de resultados	150

*A los normalistas de Ayotzinapa y a sus padres,
que nos han dado grandes lecciones de dignidad.*

PRÓLOGO

El lector tiene en sus manos el esfuerzo de cuatro investigadores que no han temido el trabajo empírico, confrontar las concepciones hegemónicas sobre la juventud y desafiar los designios de quien considera a los jóvenes indolentes, indiferentes, desinteresados, apolíticos, renuentes, rebeldes y desorientados. En tanto sujetos, los jóvenes son expresión de las condiciones que su sociedad les posibilita; no son efecto de circunstancias individuales, psicológicas o naturales y, por tanto, comprenderlos obliga a contemplar su mundo, los contextos, las idiosincrasias, los medios de subsistencia, las perspectivas sociales que los convocan y les encargan funciones sociales; en esa encrucijada de condiciones se hacen posibles no sólo crecimiento y desarrollo, sino vínculos, divertimentos, posiciones ético-morales, proyectos personales, certezas y saberes sobre sí mismos y los otros. En esa encrucijada se configura la identidad.

Los cuatro investigadores tienen la audacia de haber puesto entre paréntesis las generalidades, el juicio común que incrimina, devasta la potencia política y destina a la vacuidad los modos de ser de la juventud. Sostienen que la juventud es una categoría cultural construida socio-históricamente. Cada uno muestra una parcela del gran mosaico que constituyen las juventudes mexicanas, pues resulta imposible hablar de manera universal sobre los jóvenes, sostiene Raúl

Anzaldúa. Cada uno reconoce la coexistencia de muchos modos de ser joven, revocando así una concepción lineal o normativa de la juventud, problematizando y advirtiendo su complejidad en los procesos de socialización. Cada uno reconoce las herencias culturales de nuestro modo de ver a los jóvenes en la actualidad.

El lector estará conminado por el texto de Anzaldúa a preguntarse por otros modos de ser en contextos diversos: urbanos, rurales, indígenas, migrantes, entre otros, que derogan cualquier intento de petrificación o de pensamiento hegemónico sobre ser joven.

La adolescencia y la juventud son creaciones sociales y pensamos que ellas se refrendan e instituyen desde diversos lugares: políticos, religiosos, educativos, familiares, jurídicos, científicos, económicos que abonan con saberes, prácticas, certezas y políticas los dispositivos educativos y de formación de sujetos, cada uno configura estrategias que alientan modos de ser, condiciones de vida y regulan los ámbitos de acción donde se expresa la juventud.

Desde cada lugar se hacen presentes convocatorias y se engranan conveniente, azarosa y contradictoriamente en sectores concretos de la sociedad, como: escuelas, hospitales, centros de recreación, familias, instituciones religiosas, redes sociales, de salud, de gobierno, grupos de amigos e instituciones de encierro, desde ahí se gestan y refrendan esas convocatorias, los encargos sociales a los jóvenes y se configuran identidades juveniles.

El texto de Anzaldúa nos coloca en un esfuerzo genealógico que elucida los momentos en que los jóvenes comienzan a ser considerados como sujetos valiosos en su sociedad, al grado de constituirlos como “esperanza de transformación”.

Los autores confrontaron algunos de los lugares desde donde se sanciona y se incrimina el ser joven, así como las percepciones de académicos y políticos que, entre otros, critican a las instituciones que los abrigan, sin realizar análisis profundos o singulares de la diversidad y las condiciones de vida que procuran a los jóvenes y se limitan a desahuciarlas o a tratarlas como enfermedades terminales. Así lo reconoce Eurídice Sosa, quien sostiene que es común escuchar

cuestionamientos a la educación y la escuela públicas, sobre “la incapacidad para ofertar servicios educativos en la magnitud y calidad esperada, la caducidad de sus contenidos y su desvinculación con el mundo de la vida, sobre la desproporción entre el gasto presupuestal y los resultados en los aprendizajes de los educandos”, y asegura que estas sanciones abonan a la conformación de un sistema educativo con poco futuro, configuran un panorama pesimista y desalentador que hace mella en directivos, educadores, académicos pero, sobre todo, en los educandos.

La reflexión de Sosa nos hace pensar en que este modo de configuración obvia las condiciones sociales y políticas en las que se da la educación pues, como sostenemos, la identidad no es el efecto de condiciones singulares o individuales de los jóvenes. Pensamos, con Ana Corina Fernández, que desde el siglo pasado empezó a gestarse un acelerado proceso de desarticulación del Estado benefactor que debilita a la instancia gubernamental, hay dispersión de poderes y da paso a las privatizaciones, lo que ha afectado de manera muy particular al sistema educativo, sometido a continuas evaluaciones que condicionan la asignación presupuestal.

Por ello, se hace necesario ver el entramado completo, vislumbrar que la escuela, como instancia de socialización, sufre convulsiones de todo orden, no sólo porque dimensiones laborales, encargos sociales, presiones institucionales, jurídicas e internacionales le demandan cumplir encargos sociales disímiles, sino porque abriga en su seno la incertidumbre, la potencia creadora de un sujeto posible que lucha por pertenecer y ser reconocido como es, pero a su vez, reclama guía para sentirse contenido, experimenta miedo de su potencia, dolor de crecimiento, duelo ante sus pérdidas.

Así, la escuela a la par que otras instituciones apuntaladas por el Estado, agonizan en su función; se encuentran rebasadas debido a su organización y las poblaciones que atienden pero, fundamentalmente, por políticas de Estado que las obligan a tomar un lugar dentro del tablero del control, adoptando para ello mecanismos

empresariales o políticos que ignoran su función social y las fundan como rentables negocios.

Comenzaron por ceder su lugar desde el momento en que importaron las jergas empresariales para ser evaluadas. La calidad educativa, las escuelas de calidad y las escuelas piloto fueron beneficiadas con montos presupuestales que las colocaron en un lugar prestigioso frente a los demás centros educativos; pronto redujeron su función supeditándose a las evaluaciones para asegurar la asignación presupuestal. Así, con frecuencia olvidan el centro de su existencia y se dan a la tarea de ser vigilantes y promotores del control o adoptan políticas del mercado en su funcionamiento interno, acciones que violentan la lógica educativa y que paulatinamente se naturalizan, se legitiman, se instituyen en el ámbito cotidiano.

La educación, pensamos, debe apuntalar la socialización, el desarrollo, procurar el amor al saber, comunicar la transmisión del acontecimiento y el conocimiento, promover la experiencia humana y ser terreno fértil de creatividad e imaginación; sucumbe en sus objetivos porque está a expensas de políticas internacionales, de moda, de mercado, de control que le encargan formar las subjetividades pertinentes para hacer funcionar la institución social. De tal modo, la colocan en un plano efímero, de paso y se convierte en un espacio de entretenimiento y contención de masas.

Así vemos por ejemplo, que antes que pensar en un proyecto educativo, desarrollar modelos pedagógicos *ad hoc* a éste o generar las condiciones para favorecer la formación de un perfil específico del estudiante, las instituciones –sean públicas o privadas– desvirtúan su objetivo en aras de un lugar en los resultados de la prueba ENLACE, y dedican buena cantidad del tiempo escolar a preparar a niños y jóvenes para aprobar exámenes, en vez de favorecer su experiencia e impulsar su ingenio.

Responder irreflexivamente a las demandas que condicionan recursos y presupuestos contribuye a ignorar la potencia de los jóvenes que no se deja encasillar por la norma irreflexiva, la sanción

que coacciona, los mecanismos de manipulación adulta, el chantaje social que los designa indolentes, rebeldes, etcétera.

El vínculo con los adultos está mediado por el reconocimiento o la decepción, pues ellos no son lo que se esperaba, se multiplica el desencuentro y por tanto, el equívoco; esto produce toda clase de posiciones entre las que se vive, como sostiene María Luisa Murga, el rechazo, abandono, reprobación, indiferencia, violencia; frente a estas condiciones ensayan su mejor respuesta que oscila entre el silencio, la mentira, la candidez o la reacción violenta, entre otras.

A pesar del tumulto de fallas institucionales y de las percepciones que los presentan como indolentes o entregados al goce, los jóvenes aprecian su paso por la escuela, asegura la autora, le atribuyen capacidad de análisis de la realidad, superación, posibilidad de resolver problemas, obtención de conocimientos y apertura al mundo del trabajo. Los jóvenes se forman con y a pesar del mundo adulto, y por ello, la escuela debe ser recuperada como espacio de contención, puesto que es un pilar importante en las construcciones de sentido de la vida y la configuración identitaria de los jóvenes.

El texto de María Luisa Murga rescata los discursos y las prácticas de épocas pasadas, donde si bien se vilipendiaba la condición juvenil, existían estructuras organizativas, instancias que tenían la función de contención afectiva. Nos ofrece una interesante mirada sobre el joven del mundo prehispánico, cuyo corto trayecto a la adultez estaba mediado por rituales. Reconocemos con Murga que resultan indispensables esos espacios de contención, que cada vez más son detentados por el mercado y reducen a nuestros jóvenes a un solo divertimento: el consumo, el paseo por las plazas, la búsqueda de sentido en actividades que los ponen en riesgo y no pocas veces los atrapa en las drogas o el alcohol.

Por ello es necesario que la escuela rescate dentro de sus funciones vitales el cultivo de la imaginación y de sí mismo, puntales de una formación ética. Sólo esta función puede hacer contrapeso al mercado y sus estrategias económicas, con las consecuencias de desperdicio y desechos que generan.

Tal proyecto obliga no sólo a conocer a los sujetos educativos, sino a generar proyectos donde sea posible el sujeto con todas sus dimensiones. De entre todas sus estrategias y técnicas es necesario recuperar el tiempo, el espacio, el interés de los escolares y eso no es sin silencio y contemplación de adultos exentos de miedo por lo que pueda ser posible, por lo que pueda devenir.

La pedagogía, encargada de generar los modelos y las estrategias idóneas para la formación de los hombres, la transmisión de los saberes y el cultivo de la imaginación, no sólo requiere la generación de programas y estrategias, además precisa saber investigar, abrir los espacios para pensar, para rescatar la filosofía que subyace en las prácticas, requiere una observación fina, una capacidad de escucha, una mirada panorámica que pueda sintetizarse en proyectos tan específicos como sea posible para mostrar las líneas, los sectores, los ámbitos que lo pueden apuntalar, para tener una mirada que construya modos de comprensión menos unilaterales.

La propuesta de Sosa resulta fundamental: partir del capital cultural de los jóvenes para conocer su vida escolar, potenciar sus recursos y enriquecer su experiencia educativa. La autora retoma el modo de trabajo con grupos de formación puesta en práctica conjuntamente con jóvenes universitarios y prestadores de servicio social de la UAM-X y la UPN al abrigo del programa “Tiempo y Formación. Trayectorias de la Condición Humana”. Finalmente, Sosa propone una metodología de acción que incorpore los nuevos ecosistemas de aprendizaje en la era digital que vivimos y desde los cuales se convoca a ser joven.

Una acotación. Ser, estar o sentirse convocado pone de relieve la potencia creadora de los sujetos, quienes sintetizan, configuran su tiempo subjetivo, devienen en una identidad que se construye sentido a sí misma frente a la encrucijada de convocatorias sociales que les hacen encargos, les sugieren modos de ser y actuar en el mundo. Esfuerzo de sentido que libera del caos, contiene y configura identidades. Así, las convocatorias hacen resonancia con representaciones, deseos y afectos de los sujetos quienes conforman

una identidad coherente para sí, a partir de restos afectivos, huellas, gestos, heridas, cicatrices que se potencian en cada vínculo social.

La investigación que aquí nos comparten los autores nos hace pensar en el lugar de los jóvenes, quienes se convierten en tema de preocupación de cada sociedad. Éstos representan demandas problemáticas a la organización social en términos de educación, salud, trabajo, comunicación y justicia y las respuestas del Estado son menos que insuficientes, no sólo porque la mayor parte de las veces se endilgan los cargos de gobierno a gente que ignora las estructuras, las funciones de las instituciones, los objetivos para los que fueron creadas, y su mirada se centra en el agenciamiento del poder, por lo que reducen su función a la vigilancia, la sanción, el control mediante el miedo; desde ahí se naturalizan modos de vínculo, se pervierte e impide la potencia creadora de los sujetos.

A la condición juvenil se la relaciona con anomia, conflictos sociales, delincuencia, pero nos preguntamos: ¿a quién conviene verlos de ese modo?, ¿desde dónde se les apuntala irreverentes, conflictivos y delincuentes?, ¿qué ventajas tiene concebirlos así?, ¿a quién beneficia?, ¿acaso sólo sostener la moratoria social?

Anzaldúa nos muestra con nitidez que el surgimiento de grupos culturalmente alternativos y de movimientos sociales juveniles tienen su razón de ser en virtud de ser respuestas que se construyen ante las políticas, la acción y las injusticias sociales frente a las que se reacciona con protestas, generando modos de pensamiento y acción concreta que a ojos ingenuos no tienen causa aparente.

Esto nos hace suponer, conjeturar, hipotetizar, nos pone en el reto de la investigación y en la invención de nuevos modos de aproximarnos al terreno de la juventud. Nos hace advertir la importancia que tiene el dinero y el mercado en nuestra vida y el consecuente miedo al ocio, en tanto que el trabajo se erige como fuente de subsistencia e inversión del tiempo pero deja a muchos jóvenes al margen del empleo, excluidos de la posibilidad de estudio y de tener acceso al “progreso” que ofrece el capitalismo, es el caso de los denominados *ninis*.

La mirada apunta ahora a las estrategias del modelo económico que impactan de manera importante en las formas de ser, los modelamientos del cuerpo, las disposiciones conductuales, las regulaciones sociales, el tiempo y el espacio donde acontecen los vínculos humanos; de tal suerte que la emergencia de grupos identitarios, así como de movimientos sociales si no son incriminados suelen tratarse con la lógica de la oferta y la demanda y, en esa medida, se disuelven sus expresiones y el reclamo de reconocimiento a su diferencia.

De esa manera, el mercado capta las alternativas que se van gestando y las acomoda a su lógica, pervirtiendo sus genealogías y los sentidos posibles de esos movimientos; de tal suerte advertimos que *cholos*, *chapuzas*, *punks*, *emos*, entre otros, consumen artículos, modos de hablar, de moldear su cuerpo, de reclamar lugar, de hacerse ver en una forma estandarizada por el mercado. Los adolescentes y los jóvenes son un blanco efectivo de éste, que los potencia como consumidores permanentes; a pesar de que la mayoría representa a la población laboralmente inactiva, es el sector social que activa una buena parte del flujo económico.

Las lecturas sobre la juventud no pueden obviar cómo contribuyen al dispositivo de formación las estrategias económicas, los movimientos mercantiles y el poder de consumo pues, de entre todos los soportes de la sociedad, son los que más poder de convocatoria tienen, debido a los recursos que generan en el contacto masivo. Así, hay una libertad de convocatoria casi irrestricta, porque ellos son quienes poseen los medios para censurar, las relaciones para facilitar lo que se difunde o no, los que pueden configurar estrategias de compra o de producción, ya que sus estudios de mercado les permiten identificar cualidades de la subjetividad humana, que están prontos a exhibir e implantar como moda, de tal suerte que con el apoyo de los medios masivos, se convierten en potentes instancias educativas que tienen como aliadas a la ignorancia, la necesidad, la pobreza y la ilusión de reconocimiento social.

Frente a este panorama, Ana Corina Fernández nos comparte un texto alentador que recupera la potencia política de los jóvenes

al mostrar cómo se van gestando nuevas ciudadanía, a pesar de la falta de eficacia y sentido que se les cuestiona a la familia y la escuela, y de que no existe una educación política orientada hacia el bien común y la cohesión social. Hace un recorrido por los proyectos cívicos educativos y nos pone al tanto de los esfuerzos que durante décadas han fortalecido la formación ciudadana, a través de redes que promueven la democratización, mediante proyectos de intervención educativa comunitaria.

El de Fernández es un texto que inyecta aliento y esperanza, pues los jóvenes que forman parte de estos modos de intervención reúnen ciertas condiciones que los han convocado a la participación democratizadora y los han hecho constituirse en identidades activas, políticas, creadoras y comprometidas. Producto de una investigación biográfico-narrativa, muestra al lector la importancia de las condiciones que hacen posible una identidad capaz de comprometerse socialmente.

Sin embargo, son movimientos que se gestan sigilosamente, con mucho esfuerzo y son ignorados por los medios de comunicación, lo que quizá les facilita la tarea, pues al ser mercancía de comunicación, el movimiento instituyente se desvirtúa de manera más rápida y con él, su objetivo primordial: reconstruir contextos de confianza y sentido, como escribe Fernández, para originar lugares de integración, identificación y restitución del vínculo social.

De nuevo se hace presente la familia aquí, pues pese a tener sus propias exigencias, se reconoce que su función de acompañamiento, de contención, de formación moral e incluso de transmisión de saberes empíricos, paulatinamente pierde su fuerza e importancia ante el embate del mercado; son los padres los que fortalecen prácticas democráticas y su participación en las organizaciones de la sociedad civil.

En este diálogo con los cuatro autores del libro advierto felices encuentros, puntos en común, filias académicas y teóricas, aunque también distancias que parecen sutiles pero que tienen sus grandes impactos en el terreno de la educación y el gobierno, representan

riesgos teóricos o metodológicos: me refiero a la noción de consumo, que desde el panorama de la acción política parece paradójica. Pensar en un consumidor parece convocar a un joven pasivo. Pienso que los jóvenes se apropian de condiciones, lugares, demandas, necesidades, etcétera. A éstas les generan espacios, se identifican con rasgos, pero en esa apropiación no se asegura réplica, repetición ni efectividad o integridad; apropiarse es hacer propio lo que parece ajeno y, sin embargo, en ese proceso se funda una diferencia porque en esa apropiación hay ecos del inconsciente que siempre sabe resolver de la mejor manera. Solución de compromiso que asegura una posición del sujeto donde siempre halla lugar para sí en una experiencia irrepetible.

Para mí este libro fue un pretexto para pensar en otros ámbitos en los que se mueve la juventud y alienta el trabajo de investigación empírica en el contexto de los amigos, las relaciones laborales, las ciencias, el arte, las expresiones, las instituciones sociales, las de encierro, las de la salud pero, sobre todo, pone de relieve la pregunta por el futuro. Durante su lectura me acompañaron varias preguntas: ¿qué sujetos convoca cada autor en su trabajo de investigación?, ¿cómo conforma a los jóvenes?, ¿qué mundo habilita? Fueron preguntas orientadoras que a veces me obligaban a escudriñar en mi propio pensamiento la posición que tenía al respecto, otras me permitían pensar los contextos y las acciones posibles, otras más me conminaban a la invención y al pensamiento libre.

Agradezco a mis colegas haberme invitado a la aventura de prologar el libro y a reconocer el esfuerzo sigiloso, insistente de reflexión y de intervención en el mundo, que invita a pensar la investigación como un acto creativo, la educación como un acto político y la elucidación como un proceso imprescindible en la formación humana.

Beatriz Ramírez Grajeda
Otoño de 2012

INTRODUCCIÓN

Hace tiempo que venimos leyendo el mundo desde la incertidumbre y el desaliento. Convocados por el desdibujamiento de sentidos contruidos a lo largo de los primeros doscientos años de la modernidad y desgastados a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI, echamos a correr ríos de tinta que aluden a las muchas formas en que los procesos económicos globalizadores están generando un tipo de exclusión que extrae la humanidad del otro. Son ya muchas voces que nos han advertido acerca del riesgo de un sujeto a la deriva en un mundo posthumano, inscrito en sistemas abstractos de confianza que han entrado en crisis; en un planeta cuyo destino está en manos de un mercado volátil y *fetichizado* que cancela nuestra capacidad de construir intersubjetivamente la idea de un mundo común.

Desde esta mirada el mundo, la vida, el futuro y aun el presente, resultan inasibles y para quienes trabajamos en el campo de la educación, puede además, resultar paralizante. Quizá valga la pena, sin negar lo anterior, insistir en recurrir a más de un “asa”, que nos permita asir el presente desde otro lugar para abrirnos a lo posible, desde el reconocimiento de la voz y la mirada de esos otros y otras a quienes nombramos y agrupamos en el vocablo *jóvenes*.

Los trabajos que este libro recoge intentan sumarse, junto a muchos otros, a esta apuesta por romper mitos, prejuicios y etiquetas

en torno a los sujetos que han vivido entre 12 y 29 años y que, tan sólo por eso, aparecen en los medios en calidad de cifras de delincuencia, drogadicción, criminalidad, desescolarización, bajo desempeño escolar y violencia. Ya sea como víctimas o como victimarios, el caso es que desde estos discursos mediáticos, se les niega la posibilidad de asumir su responsabilidad y su derecho a contar con el acompañamiento necesario para elegir sus opciones de manera lúcida. Con ello, y desde los discursos autoritarios que sólo se ocupan de la vigilancia, la condena y la sanción, se invisibiliza y se deteriora el lugar primordial que tienen los jóvenes en la conjunción de las potencias transformadoras y creadoras.

Desde hace casi treinta años, los textos de Françoise Doltó ya nos hacían ver nuestra ceguera frente a una noción de infancia y adolescencia que, nimbada y prisionera de símbolos, encapsula modos de relación sin dar lugar a la escucha y al reconocimiento de la diferencia. Desde una sordera congruente con el significado de infancia, que en su sentido etimológico, justamente, es “ahí-no-palabra”, extendemos a los jóvenes la cancelación de su derecho a tomar la palabra y a actuar como si se tratara de otros que quedan fuera del vasto y complejo *nosotros* que nos conforma como humanidad.

Si bien los autores aquí reunidos parten de un reconocimiento común de la noción de *jóvenes* como constructo histórico y socio-cultural, la relevancia de los trabajos estriba en que los autores se asumen como interpelados por los jóvenes en tanto sujetos con intereses, opiniones, proyectos y posturas propias que demandan un lugar de atención. Desde ahí se despliega la diversidad de miradas y objetos de trabajo que se acercan a aquello que convoca a los jóvenes y los incita para conformar sus identidades. Por ello, el título de este libro que asume, junto con Beatriz Ramírez (2011) una noción de convocatoria que, lejos de aludir a un estímulo externo al cual se responde, “opera como un eco, una escucha, una resonancia del lenguaje en el deseo al cual atiende el sujeto en tanto cómplice del llamado”. Es precisamente el capítulo de Raúl Anzaldúa, con el que inicia el libro, el que da lugar a esta idea de las convocatorias que provienen

de significaciones sociales y devienen en construcciones de sentido. En este primer trabajo, titulado “Subjetividades juveniles”, el autor ofrece una rica matriz conceptual y referencial para explorar las formas en que se están constituyendo hoy en día los sujetos juveniles.

Una vez que problematiza la categoría *juventud*, Anzaldúa nos ofrece una lúcida dilucidación en torno a los procesos de subjetivación que transita por herramientas conceptuales provenientes de las miradas de Foucault, Deleuze y Castoriadis. Con base en ello, escudriña los procesos implicados en la constitución del sujeto en tanto forma que se configura a través de actos de organización compleja que provienen de la relación del sujeto con el otro. El lector encontrará en este ensayo novedosas reflexiones que dan cuenta de la génesis de la noción de *joven* en un esfuerzo por desentrañar la ambigüedad y polisemia de categorías como *juventud*, *juvenil*, *generación* desde una mirada sincrónica y diacrónica que demanda un esfuerzo por historizar la construcción social a través del análisis de los usos jurídicos y pedagógicos de estas nociones, para después hacer un rastreo de las diversas convocatorias dirigidas a los jóvenes y sus consecuentes culturas juveniles en distintos momentos de la historia de Occidente. Vemos así al joven sujeto revolucionario del siglo XIX, que setenta años después, hacia los años de la posguerra, emerge y se reinventa con múltiples rostros de rebeldía, de marginación y disidencia para responder al llamado de impulsar el cambio a lo largo de los siglos XX y XXI.

Es así que este trabajo, además de brindar un vasto campo referencial para situar los procesos y trayectos identificatorios de los jóvenes, representa un reconocimiento y un homenaje de Anzaldúa a todos aquellos que con sus sueños y sus empeños colectivos nutren las esperanzas de que las cosas puedan ser de otra manera.

Los tres trabajos siguientes se ocupan de manera más puntual de ir desdibujando algunos de los mitos que tradicionalmente se atribuyen al ser joven, a saber: su desinterés por el estudio y por el futuro; su no implicación en los contenidos curriculares y su desafección por los asuntos públicos.

En “Educación y jóvenes, ¿qué significa hoy?” María Luisa Murga Meler se pregunta y si bien, para armar su matriz categorial, comparte con Anzaldúa una intención historizadora que explora la categoría *joven*, lo hace desde otros ángulos para dar otra vuelta al rizo de la indagación mediante la referencia a los significados que se le agregan en las transformaciones sufridas por la noción de *infancia* desde el siglo XVIII. Luego Murga cierra la lente hacia un ámbito más específico para demostrar, de manera contundente, la naturaleza sociohistórica de la noción de joven, al explorarla a través de pistas que dan cuenta del campo simbólico de las edades en el México antiguo. Ello, sin duda, arroja nuevas luces a la permanente tensión entre el actual reconocimiento de los derechos de la infancia y las prácticas de crianza y educativas en México. Perspectivas como ésta son las que permiten salirnos del juicio condenatorio a padres y maestros, para pasar al desafío de comprender, con miradas más largas, las huellas de formas de eticidad ancestrales que aún sostienen usos y costumbres de millones de mexicanos y dejan su marca en las muchas formas de ser joven en un país como el nuestro, con una trama cultural tan compleja, diversa y densa.

A partir de la referencia de los juicios valorativos que, a través de los siglos han desdeñado la capacidad de agencia de los jóvenes, Murga se atreve a cuestionar: ¿qué tanto de disolución y degradación de la vida moral es susceptible de echarles en cara? Para después dar pie a testimonios de jóvenes que claramente contradicen la idea de que no reflexionan, ni se interesan por la educación y el futuro.

En el actual marco discursivo de una idea de estudiante que parece habitar una educación vacía de sentido, este trabajo irrumpe en la tarea de desnaturalizar el mito de que todo joven, por el simple hecho de serlo, no se involucra en las posibilidades que le ofrece la educación.

El texto adquiere aún más relevancia si se lee desde el contexto de países donde, como en el nuestro, el verbo *educar* se conjuga en la intersección o colisión, de dos culturas: la posmoderna y el subdesarrollo (Coronado, 2008), la primera con su acento en el hedonismo,

el consumo y el individualismo y la segunda que golpea con sus miserias: la escasez, la violencia y la falta de oportunidades que parecieran dar lugar al agotamiento del deseo de aprender. Mediante un análisis de los resultados de encuestas realizadas a jóvenes en 2005 y 2010, la autora ofrece cifras que restan sustento a la mirada adultocéntrica que se niega a la escucha y al acompañamiento a los jóvenes en sus propias formas de reflexionar, de nombrar el mundo y la vida. De ahí la pertinencia y relevancia de la propuesta que desarrolla Eurídice Sosa Peinado, en “Una aproximación metodológica al capital cultural”.

Mediante el uso de un enfoque metodológico de investigación –acción que recoge narrativas de jóvenes–, la autora nos abre una puerta para mirar con los ojos de los estudiantes a través de los elementos para un dispositivo de indagación que muestra la autovaloración de los estudiantes sobre las herramientas cognitivas, procedimentales y valorales que les aporta la experiencia escolar para su vida. Al problematizar acerca de los aprendizajes *invisibles* que se les transmiten a los jóvenes fuera de la experiencia escolar y de manera contextual –como en el caso de su relación con las nuevas tecnologías de la información–, Sosa subraya los profundos desfases entre las prácticas educativas tradicionales y la emergencia de nuevas maneras de saber, de reconocerse y de estar con los otros, que han enriquecido prácticas de pensamiento, de escritura, de lectura y de comunicación entre los nativos digitales.

A partir de las estrategias de escucha que aquí se esbozan, el texto nos invita a pensar en múltiples accesos al discurso de los educandos y a su argumentación narrativa. Con ello nos alienta a imaginar, a explorar nuevas salidas formativas frente a la asfixia que genera la concepción imperante de educación y que hoy se propone configurar a un *homo faber*, un individuo útil y reemplazable que sólo adquiere visibilidad a través de un modelo evaluador y certificador del acuse de recibo de información acumulada. Recordamos aquí, junto con Hannah Arendt, que el drama de esta forma de educación no radica en la fabricación en sí misma, sino

en la exportación que se ha hecho de la fabricación de objetos a todas las facetas de la existencia que caen bajo el principio de la utilidad, donde carece de sentido lo que no sirve para algo. Pero la educación no es fabricación. Educar es ofrecer las condiciones para que las siguientes generaciones puedan preservar lo mejor del mundo común y renovarlo mediante un constante desarrollo de su capacidad de aparecer, de mostrarse, de revelarse para, desde ahí, inscribirse en el mundo. Y ello implica el reconocimiento de una radical alteridad, pues cada educando en su proceso de apropiación de la cultura, lo hace de una manera nueva y única, por lo que no puede esperarse una absoluta correspondencia entre lo enseñado y lo aprendido. Cada sujeto recorre su propio camino y lo hace a partir de sus propios saberes.

El trabajo de Sosa nos inscribe en este reconocimiento que, a partir de su propuesta, encara el desafío de abrirnos desde diversos modelos interpretativos, canales de acceso y lectura del capital cultural de los adolescentes y los jóvenes a fin de darles lugar a la posibilidad de mirarse y pensarse de modo que puedan narrarse en el pasaje de un tiempo vivido a uno de producción de sentidos para cambiar la experiencia inmediata en una vida reflexionada y compartida.

El capítulo que cierra este libro se despliega a partir de la pregunta por la identidad de aquellos que forman parte de la estrecha franja de jóvenes que se involucran en esfuerzos de transformación social y se constituyen como actores que, al asociarse con otros, afirman su libertad y su experiencia vivida, asumida y reinterpretada. En el trabajo titulado “Jóvenes involucrados en la acción colectiva”, se abordan las experiencias formativas de jóvenes que han logrado constituirse en sujetos políticos capaces de asumir su derecho a tomar la palabra y a actuar de cara a la construcción de un espacio público no estatal que aliente la creación de redes vinculares de sujetos no sujetados y de aprendizajes colectivos. Estos jóvenes –que forman parte de una nueva generación de la acción colectiva– han creado organizaciones para el desarrollo de intervenciones

educativas como una vía para reconstruir contextos habituales de confianza y de sentido, para que otros jóvenes, habitantes de comunidades marginadas, puedan fortalecer sus capacidades de organización y participación colectiva en el afrontamiento de sus problemas comunes. Una vez señalados los límites de la propuesta curricular en la educación formal para formar ciudadanos implicados en la construcción del bien común, a partir de los resultados de una investigación que recupera relatos de vida, el trabajo destaca el papel que desempeña el soporte familiar inicial y las experiencias formativas en la construcción de una eticidad que da lugar al cuidado del otro. Los testimonios de estos jóvenes nos recuerdan que no todo depende exclusivamente de la escuela y que hace falta darle un lugar a otros ámbitos de formación y de transmisión para analizar la posibilidad de fortalecer la sinergia con el trabajo escolar. Con ello nos remite a la necesidad de trabajar alrededor del peso y las potencialidades que puede brindar el aprendizaje entre pares, en tanto que el ejercicio ciudadano en esta etapa de la vida tiene que ver con la posibilidad de realización de un proyecto vital integrado a una colectividad.

CAPÍTULO I

SUBJETIVIDADES JUVENILES

*Raúl Enrique Anzaldúa Arce**

*A los jóvenes de ayer, hoy y mañana,
que han resistido y han luchado,
y no dejarán de hacerlo,
hasta conseguir un mundo mejor.*

Juventud es una categoría histórica (al igual que la de *infancia*),¹ esto significa que es una construcción sociocultural, que alude a la forma en que cada sociedad prepara, en este caso, la transformación de los sujetos, de la infancia a la edad adulta. La concepción de *juventud* que hoy tenemos es relativamente reciente, la mayoría de los autores que han estudiado este tema señalan que aparece después de la Segunda Guerra Mundial, cuando los jóvenes comenzaron a

* Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Cuerpo académico: Constitución del Sujeto y Formación. Docente, en el Doctorado en Educación y en la Licenciatura en Pedagogía. Miembro del SNI y co-fundador del Seminario Interinstitucional Cultura, Educación e Imaginario Social; e-mail: reanzal@yahoo.com.mx

¹ Philippe Ariès (1986) y Lloyd DeMause (1994) señalan que la infancia es una construcción de la modernidad, lo que significa que es más reciente de lo que podría pensarse. En un trabajo anterior analicé este tema (Anzaldúa, 2012).

ser relevantes como grupo de consumidores y también se volvieron interesantes para la investigación social (Di Segni, 2006, p. 79; Reguillo, 2000, p. 201). Esto derivó, pocos años después, en la aparición de políticas públicas diversas para “atender” a este sector de la población.

Esto no significa que no hayan existido jóvenes en la antigüedad, sino que en el Occidente de la posguerra, la juventud comenzó a cobrar una importancia particular, que se mantiene hasta nuestros días. Este proceso ha sido acompañado por una serie de significaciones imaginarias (Castoriadis, 2007) que instituyen formas de ser, valores y concepciones acerca de lo que se espera de los sujetos juveniles.

Cabe señalar que no todas las sociedades abren un particular espacio temporal de transición de la niñez al sujeto adulto (Mead, 1995). Sin embargo, las sociedades que sí consideran esta fase, la dotan de contenidos y formas de expresión que pueden ser sumamente variables, incluso dentro de una misma sociedad.

En el presente trabajo intentaré plantear una serie de reflexiones acerca de cómo se están constituyendo hoy los sujetos juveniles, considerando los procesos de *subjetivación* (Foucault, 1988) en la compleja sociedad en que vivimos.

JUVENTUD, UNA CATEGORÍA AMBIGUA

La palabra *juventud* es el nombre con el que se designa a una fase de cambios, que inician con la adolescencia y que deberá culminar con una supuesta “madurez” en la que el sujeto termina por adaptarse a las exigencias de la vida social y laboral, asumiendo los papeles de trabajador, ciudadano, cónyuge, padre de familia, consumidor, etcétera.

Si bien la *juventud* se considera como una fase del desarrollo, no hay un acuerdo generalizado de cuándo comienza y cuándo termina, de manera que los criterios etarios resultan ambiguos y cuestionables,

porque no podemos dejar de considerar que se trata de una categoría sociocultural y su concepción está sometida a las tensiones y dinámicas de cada sociedad, donde intervienen factores económicos (los flujos mercantiles que conforman determinados sujetos consumidores), políticos (conformación de ciudadanos sujetos de derechos, obligaciones y políticas determinadas), y culturales (concepciones, valores y expresiones características), que a través de sus significaciones imaginarias instituyen el *espacio juvenil* y la manera en que los sujetos se insertarán y se modelarán a partir de éste.

En México, muchos investigadores siguen un criterio para “delimitar” a los sujetos juveniles establecido por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), quien ubica como *jóvenes* a los hombres y las mujeres entre los 15 y los 29 años de edad.

Si bien para este criterio estadístico la juventud comienza a los 15 años, cabría señalar que ésta comienza a gestarse a partir de cambios psicobiológicos que ocurren en la *pubertad*, cuando aparece una serie de transformaciones fundamentales en relación con la infancia y que derivarán en la conformación del niño en una persona adulta, como: el crecimiento (hasta alcanzar la talla que tendrá como adulto), la madurez sexual (que conlleva los cambios en los caracteres sexuales), que configurarán su estructura corporal como hombre o mujer, aunque la identidad sexual y de género serán modelados socialmente.

De manera paralela a estos cambios surge la *adolescencia*, como “la adaptación a las condiciones de la pubertad” (Blos, 1981, p. 29), que implica una serie de duelos (Aberasturi y Knobel, 1985) para elaborar las pérdidas del cuerpo infantil, del papel y la identidad de niño, así como el quebrantamiento de las figuras parentales como ideales y referentes. Todo esto seguido de una serie de procesos de reconfiguración de su identidad a partir de nuevos referentes sociales (los pares, las parejas, los personajes importantes de la cultura juvenil, entre otros).

Se considera que la juventud comienza propiamente con la adolescencia y continúa sus procesos de transformación y

modelamiento, hasta configurar una “forma de ser adulto”, investida por las significaciones imaginarias que una cultura determinada establezca para ello.

Cabe señalar que la concepción convencional de *juventud* emplea de modo primordial una serie de parámetros biológicos que trata de ubicar a los sujetos en periodos de edad ambiguamente determinados. Esta concepción resulta reduccionista, pues concibe al sujeto como un organismo que se desarrolla siguiendo una serie de etapas dentro de un continuo temporal ahistórico, en el que la cultura y las condiciones sociales aparecen como “telón de fondo”, sin que se les conceda la importancia fundamental que tienen.

Contraria a esta concepción convencional, “entendemos por *juventud*, una categoría histórica, una construcción cultural que alude a la forma en que cada sociedad organiza la transición de los sujetos, de la infancia a la edad adulta” (Anzaldúa, 2006, p. 107).

Si bien no todas las sociedades han creado un espacio particular para la juventud, las que lo han hecho la dotan de contenidos y formas de expresión que pueden ser sumamente variables, incluso dentro de una misma sociedad. Esto significa que en lugar de hablar de *juventud* (categoría abstracta y muy general) tendríamos que hablar de *los jóvenes*, o de las *múltiples formas de juventud* que existen en una determinada sociedad.

SOCIALIZACIÓN Y SUBJETIVIDAD

La conformación de los sujetos jóvenes ocurre no sólo entre los avatares convencionalmente considerados (derivados de sus cambios psicobiológicos), sino a partir de la forma en que se insertan en la sociedad, esto es, a partir de la socialización que los modela.

La *socialización* es el proceso por el cual los sujetos se integran a una sociedad, introyectando las *significaciones imaginarias sociales instituidas* en ella (Castoriadis, 2007), que son las que permiten mantenerla unida y el desarrollo de sus instituciones. La

socialización implica dos procesos que operan de manera simultánea y complementaria: la integración y la regulación.

Por medio de la *integración* los sujetos socializados son *convocados* (Ramírez, 2011) a *con-formarse* en participantes de determinados procesos sociales instituidos.

[...] las convocatorias distan de ser estímulos externos a los cuales responden los sujetos, o factores que existen independientemente de un sujeto y lo determinan coaccionándolo. Convocar implica un eco, una escucha, una resonancia del lenguaje en el deseo [...] Convocar es reconocerse cómplice de un llamado al cual uno atiende, identifica y hace lugar en el espacio, en el propio tiempo subjetivo, en la ley reconocida y el deseo que nos gobierna (Ramírez Grajeda, 2011, p. 45).

Las *convocatorias* interpelan a los sujetos a modelarse a *sí mismos* (Foucault, 1998), siguiendo ciertas *formas de ser*, de comportamiento y de prácticas, que se requieren para esta integración. Esto implica que tendrán que conformar una *identidad*,² de acuerdo con una serie de normas y códigos (Foucault, 1998), que introjectan como propios, y que formarán parte de la concepción que tienen de *sí mismos*.

Esta forma de poder [...] clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos [atados a] su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo (Foucault, 1988, p. 231).

² Beatriz Ramírez Grajeda (2009 y 2011) analiza claramente cómo las convocatorias provienen de las significaciones imaginarias sociales, en tanto que son construcciones de sentido a partir de las cuales se incita la conformación de las identidades.

Una segunda operación del proceso de socialización es la *regulación*, por medio de la cual los sujetos –además de integrarse a las instituciones de una sociedad– asumen las formas que van a regular las prácticas, las relaciones y las maneras de participación de ellos en las instituciones, a las que han sido convocados a integrarse.

La regulación opera fundamentalmente a través de la conformación de una *conciencia moral* (Foucault, 1998, p. 30), que “regula” los comportamientos y las relaciones interpersonales e institucionales.

La socialización ocurre gracias al proceso de *subjetivación* que llevan a cabo los sujetos. Con el término *subjetivación*, Foucault (1998), pone el énfasis en la acción y el proceso por el cual el sujeto se constituye y se modela a *sí mismo*, en el entramado de las instancias de saber-poder: “un sujeto de la experiencia [...] en condiciones que lo hacen a la vez sujeto constituyente y sujeto constituido” (Jambet, 1995, p. 232). Foucault plantea la noción de subjetivación en torno a la experiencia moral:

Por ‘moral’ entendemos un conjunto de valores y de reglas de acción [código moral] que se proponen a los individuos y a los grupos por medio de aparatos prescriptivos diversos, como pueden serlo la familia, las instituciones educativas, las iglesias, etc. [...] Pero por ‘moral’ entendemos también el comportamiento real de los individuos, en relación con las reglas y valores que se proponen: designamos así a la forma en que se someten más o menos completamente a un principio de conducta, en que obedecen una prohibición o prescripción o se resisten a ella, en que respetan o dejan de lado un conjunto de valores. [...] Llamaremos a este nivel de fenómenos ‘moralidad de los comportamientos’ (Foucault, 1998 [1984], pp. 26-27).

Para Foucault, el sujeto se constituye a partir de las modalidades históricas de subjetividad y de los procesos de subjetivación que se realizan. Esto implica que la *subjetividad* es producida socialmente y tiene como sustrato la constitución del sujeto (la estructura que lo constituye como ser bio-psico-social):

La producción de subjetividad hace al modo en el cual las sociedades determinan las formas con la cual se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar. [...] Pero la producción de la subjetividad no es todo el aparato psíquico. Es el lugar donde se articulan los enunciados sociales respecto al yo (Bleichmar, 2010, pp. 54-55).

De acuerdo con esta perspectiva, el sujeto “no es una sustancia, es una *forma*” (Foucault, 1996, p. 108),³ es el efecto *-forma*⁴ de la subjetivación psíquica y social. El sujeto se *con-forma* (produce subjetividad) a partir del modo en que cada quien se relaciona consigo mismo, con los otros y con las instituciones en el proceso de socialización: “la subjetividad en sentido estricto [es]: posicionamiento del sujeto [...] ante sí mismo y los otros, sujeto ‘de inconsciente’, atravesado por el inconsciente, pero articulado por la lógica que permite la conciencia de la propia existencia” (Bleichmar, 2010, p. 11).

El *sujeto de la subjetividad* es la *forma* construida a partir del sentido que crea *para sí*, en el que alguien se ubica a *sí mismo* respecto a *sí*⁵ y en relación con el lugar que tiene en las instituciones de la sociedad histórica en la que se encuentra.

La subjetividad es la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene sujeto. Se emplea la noción de ‘sujeto’ para señalar que está sometido a las fuerzas psíquicas que operan desde el entramado de la dinámica de las instancias de su aparato psíquico y está atado también a los procesos instituidos-instituyentes de su sociedad, sin que esto implique una determinación absoluta por parte

³ Las cursivas son mías.

⁴ “[...] la forma indica, a la inversa de su uso filosófico habitual, la variabilidad radical de la subjetivación, la noción de *manera* viene aquí a desbaratar la alternativa del sujeto y sus atributos: no hay maneras de ser sujeto (fórmula que dejaría abierta la posibilidad de determinar una subjetividad exterior a sus manifestaciones), sino maneras de sujeto” (Potte-Bonneville, 2007, p. 202).

⁵ “En la subjetividad humana hay reflexividad en sentido fuerte, que implica [...]: la posibilidad de que la propia actividad del sujeto se vuelva objeto explícito y esto independientemente de toda funcionalidad” (Castoriadis, 2004, p. 102).

de tales instancias, en todo caso, como diría Castoriadis, la creación incesante de nuevas subjetividades.

[...] el sujeto se presenta como esta extraña totalidad [...] composición paradójica de un cuerpo biológico, de un ser social (individuo socialmente definido), de una ‘persona’ más o menos consciente, en fin, de una psique inconsciente (de una realidad psíquica y de un aparato psíquico), el todo supremamente heterogéneo y no obstante definitivamente indisociable. De tal forma se nos presenta el fenómeno humano, es frente a esta nebulosa que debemos pensar la pregunta por el sujeto (Castoriadis, 1998, p. 119).

La subjetividad es subjetivación, acto de organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás. Esto implica que el sujeto crea y construye su realidad a través de un proceso subjetivante, mediado por los modos de subjetivación y las prácticas de *hacer y ser*, convocados por los *dispositivos de saber-poder* (Foucault), por los *agenciamientos del deseo* (Deleuze)⁶ y las operaciones del imaginario social: *legein y teukhein*⁷ (Castoriadis) instituidas en una sociedad histórica determinada.

El sujeto, en tanto subjetivación, es un ser siendo, devenir siempre abierto a procesos donde se realiza la subjetividad, pero también es efecto de la subjetividad misma. Al respecto, Oscar Masotta

⁶ Para Deleuze, el deseo “no implica falta alguna; no es tampoco un elemento natural; no es más que un agenciamiento de heterogeneidades” (2006, p. 28), que dinamiza al sujeto y lo coloca en las líneas de fuga de los dispositivos, que intentan controlarlo aunque no lo logren, pues el deseo no puede ser domeñado por el poder, a pesar de los intentos de normalizarlo y disciplinarlo, el deseo se desterritorializa, o como diría Castoriadis (2007), es flujo creativo e incesante de imaginación radical, ligado a las representaciones y los afectos.

⁷ El *legein* es la operación que alude a las formas instituidas del decir, del distinguir-elegir-poner-reunir-contar, que se manifiesta principalmente en el lenguaje y es lo que posibilita el pensamiento. El *teukhein*, consiste en las formas instituidas de hacer, el proceso de “reunir-adaptar-fabricar-construir [...] es dar existencia como... a partir de... de manera adecuada a... con vistas a...” (Castoriadis, 1989, t. II, p. 158); donde la técnica es sólo una parte del *teukhein*, pues abarca los aspectos secundarios y derivados del hacer-construir social, que es mucho más amplio.

señala: “[...] el sujeto es sujeto en proceso, el resultado de un avance constitutivo que es movimiento” (2002, p. 111).

A partir de las concepciones de sujeto y subjetividad que hasta aquí se han esbozado, tenemos que considerar que no podemos hablar de la *juventud* como una categoría unívoca, en la que podríamos ubicar a los sujetos juveniles, como si pudiéramos aludir a una serie de características comunes que fueran válidas para todos. Por el contrario, al decir que el sujeto es producto de la subjetivación de significaciones imaginarias, formas de ser difundidas como discursos (Bleichmar) y prácticas (Foucault), que convocan a los jóvenes a conformarse de una manera determinada y a comportarse siguiendo ciertos valores morales que se han introyectado a través del proceso de socialización, nos damos cuenta de que hay una multiplicidad de formas de *ser joven* y, por lo tanto, de *sujetos jóvenes*.

Cada sociedad histórica, cada cultura y estrato social convocan, producen y modelan distintos sujetos juveniles. Para ejemplificar esta multiplicidad valdría la pena hacer una breve exploración *diacrónica* (histórica) y *sincrónica*, para darnos cuenta de esta complejidad.

DIACRONÍAS JUVENILES

El concepto de ‘jóvenes’, considerados como categoría social específica (objeto de una particular atención), es relativamente reciente; una buena cantidad de autores (Medina, 1998; Nateras, 2002; Brito, 2002; Di Segni, 2066, entre otros) refieren que esta categoría aparece con claridad en el Occidente de la segunda posguerra mundial (Reguillo, 1999, p. 21), cuando los países vencedores (con un desarrollo industrial y económico considerable), impusieron a los países periféricos un estilo de vida caracterizado por el abundante consumo de mercancías que se producían con una marcada especificidad para cada género, sector social (clase alta, media, baja) y grupo etario (niños, jóvenes y adultos). De este modo se instauran consumidores específicos y en forma conjunta aparecen discursos

que abogan por la *singularidad de los sujetos* de cada sector. Así comienzan a proliferar los discursos sobre los jóvenes.

Si bien es cierto que hay bastante consenso entre los especialistas sobre el peso de estos acontecimientos en la aparición de una *cultura juvenil* y, en consecuencia, de la reivindicación de los jóvenes como sujetos sociales, cabe señalar que desde el siglo XVI comienza a perfilarse una serie de procesos que redundarán en la conformación particular de los jóvenes como sujetos.

Uno de tales procesos fue la conformación de una serie de disposiciones jurídicas que establecían rangos de edades y características particulares para instituir el reclutamiento militar obligatorio de los jóvenes, a quienes literalmente se empleaba como “carne de cañón” al servicio de los monarcas y más tarde, de los gobernantes de los nacientes Estados Nacionales.

[...] durante los siglos XVI a XVII, obligó a los diferentes poderes epocales a la repetición y reforma constante de normas de las milicias, con la intención de garantizar la tropa necesaria, sanear los aspectos financieros de los ejércitos, dotar de poder corporativo suficiente (creciente como se sabe) a sus mandos para que éstos sirvieran los intereses del rey y, en suma, “reformular” las ineficacias insoslayables de los ejércitos del momento (Comisión Mixta, 1996, p. 5).

Un ejemplo de esto podemos encontrarlo en la ordenanza de 1636, del Rey de España, que establecía que todos los jóvenes solteros debían enrolarse obligatoriamente en las filas del ejército para cumplir un servicio militar.⁸

Desde el siglo XVI hasta nuestros días el servicio militar se convirtió en un aspecto que abrió el espacio para distinguir y conformar un estrato juvenil en la población masculina, lo que contribuía a desarrollar un sentimiento de pertenencia a la misma clase de edad, en

⁸ Esta ordenanza provocó una oleada de matrimonios para eludir el reclutamiento forzado (Comisión Mixta, 1996, p. 6).

especial, cuando después de la *Revolución Francesa* se implantó (y se generalizó en muchos países) la *conscriptión* de manera obligatoria (Feixa, 2006, p. 6) para acceder a la condición formal de ciudadano.

Otro fenómeno que favoreció más tarde la aparición de una particular cultura juvenil, fue el *romanticismo*, que tuvo su auge entre los siglos XVIII y XIX, fue un movimiento cultural derivado del *romance medieval* (relatos de caballería, cuyos protagonistas eran jóvenes caballeros de los que se narraban sus aventuras y romances en las cortes).

El romanticismo moderno surgió como una reacción contra el racionalismo de la Ilustración y las corrientes clásicas (acartonadas) en las bellas artes. Consistía fundamentalmente en la búsqueda de mayor libertad en la creación artística, privilegiando la imaginación y las manifestaciones subjetivas y emocionales del artista. Esto produjo nuevas formas de creación en las artes y, derivado de ello, un nuevo público para esas novedosas expresiones.

El impacto de todo esto se reflejó también en la vida cotidiana, especialmente en los jóvenes de ciertos sectores sociales, quienes por estar más abiertos a lo novedoso, se convirtieron en sus principales seguidores, y se crearon así nuevas formas de ser convocados por las nuevas expresiones artísticas, que exaltaban el amor, la belleza, la juventud, la libertad y la expresión de los sentimientos. Aparecen entonces los grupos de bohemios juveniles que se reunían por las tardes y las noches. En 1830, con la influencia del romanticismo, en París deambulaban bohemios juveniles barbudos, melnudos con trajes de satín y terciopelo que en veladas nocturnas compartían poesías, canciones y aventuras amorosas al calor de las copas; al tiempo que lanzaban consignas contra lo que llamaban “la sociedad hipócrita”, pregonando en su lugar una honestidad personal. Las reuniones de estos jóvenes en ocasiones terminaban de manera eufórica, rompiendo cristales de los aparadores de la Ciudad Luz (Careaga, 1984).

Un fenómeno más que comenzó a abrir un espacio particular –en este caso para las jóvenes– fueron las revistas, especialmente

las dedicadas a las *señoritas*. Las primeras revistas o *magazines* que abordaban temas diversos sin tener un carácter de información del diario acontecer (que era el objetivo de los periódicos), aparecieron en Alemania a mediados del siglo XVII. Para el siglo XIX este tipo de medio de divulgación se había difundido e incluso comenzaron a aparecer revistas especiales para determinados lectores; así surgen las primeras *Revistas para Señoritas*, que por ejemplo en México contaban con una gran cantidad de publicaciones (Vega y Ortega, 2010), como: el *Semanario de las Señoritas Mejicanas* (1840-1842), el *Panorama de las Señoritas* (1842), *El Presente Amistoso* (1847), *La Semana de las Señoritas Mejicanas* (1851) y *La Camelia* (1853).

Estas publicaciones contaban con secciones literarias, de cocina, de belleza, costura, entre otras; su contenido se dirigía fundamentalmente a mujeres jóvenes de las clases altas y tenía el objetivo de colaborar en la socialización de las señoritas en los papeles tradicionales que se esperaba que asumieran, empleando argumentos científicos y moralizantes, redactados por escritores varones.

Otro factor que comenzó a marcar claramente un espacio juvenil, y que se replicará de diversas maneras hasta nuestros días, fue el surgimiento de algunos *movimientos sociales y culturales de jóvenes*, que pretendían distinguirse de las generaciones adultas. En 1815, en Alemania se da una revuelta juvenil de estudiantes universitarios contra las autoridades académicas, que después se traduce en una rebelión contra el autoritarismo patriarcal en la familia (Careaga, 1984). Los participantes en esta revuelta eran jóvenes de la pequeña burguesía, que se distinguían por su cabello largo y sus gruesos abrigos con cuellos anchos. La rebelión resulta repudiada y reprimida, cuando uno de los estudiantes asesina a un despótico y autoritario profesor.

En 1881, en San Petersburgo apareció un grupo de jóvenes nihilistas melencólicos, desalineados, vestidos de manera extravagante, que se expresaban con palabras altisonantes. Vivían juntos, practicaban el amor libre y tomaban acciones violentas, a manera de guerrilla, contra la sociedad zarista.

Por otra parte, cada vez se cobraba mayor conciencia de las diferencias de los niños como sujetos con una condición especial, situación que desde el siglo XVIII se había estado desarrollando (Ariès, 1986 y DeMause, 1994), y repercutió a finales del siglo XIX en leyes particulares para niños y jóvenes, como la de Inglaterra en 1899, que prohibía encarcelar a los menores de 16 años con los adultos (Feixa, 2006).

Este tipo de disposiciones jurídicas aparecen junto con el desarrollo de la Psicología Diferencial y después, de la Psicología Genética, que conformaban a los niños como sujetos psicoeducativos,⁹ y junto a ellos aparecen también los *adolescentes* como objeto de estudio. En 1904, Stanley Hall publica su estudio clásico, *Adolescence: Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, sociology, Sex, Crime, Religion and Education* (Feixa, 2006).

Con el afianzamiento del *discurso psicopedagógico* en el campo educativo, se reiteraron y especificaron, cada vez más, las diferencias entre niños, adolescentes y jóvenes, con la presunta intención de intervenir “científicamente” en la educación, al adecuar las estrategias educativas a la edad y las características psicológicas de los sujetos, con el objetivo de disminuir las deficiencias de aprendizaje y hacer más eficaz la enseñanza.¹⁰

Para Carles Feixa (2006), el reconocimiento jurídico y científico de la adolescencia es un elemento muy importante en el surgimiento del adolescente y el joven como sujetos sociales con características particulares, que deberían tener un trato especial. Este autor presenta un interesante estudio, donde sintetiza las maneras en que han cambiado las formas de ser joven a lo largo del siglo XX.

⁹ En un trabajo anterior analicé la manera en que los niños se fueron conformando como sujetos sociales, en especial, como sujetos psicoeducativos (Anzaldúa, 2012).

¹⁰ “La educación se fue convirtiendo cada vez más en una empresa psicológica [...] se identificó al sujeto que había de ser educado como un conglomerado de atributos definidos estadísticamente [...] como atributos del individuo en las formas de personalidad, afecto, sensibilidades perceptivas y cognición” (Fendler, 2000, p. 68).

En los estudios históricos emplean la noción de *generación* varios autores (Ortega y Gasset, Bernardi, Ramírez Jardines, Baz, entre otros), Feixa como ellos, opta por agrupar estos cambios en *generaciones* que muestran una parte de la enorme diversidad de convocatorias y formas de ser juveniles que aparecieron en el siglo pasado.

Uno de los primeros difusores de la idea de generación fue el filósofo español Ortega y Gasset, que en su trabajo *Las ideas de las generaciones*, concibe dicha categoría de la siguiente manera:

Las variaciones de la sensibilidad vital que son decisivas en historia se presentan bajo la forma de generación. Una generación no es un puñado de hombres egregios, ni simplemente una masa: es como un nuevo campo social íntegro con su minoría selecta y su muchedumbre, que ha sido lanzado sobre el ámbito la existencia con una trayectoria vital determinada (Ortega y Gasset, en Feixa, 2006, p. 6).

Al hablar de *generación* se intenta distinguir a un conjunto de personas nacidas en una misma época, en un contexto que las hace compartir experiencias semejantes y desarrollar valores y concepciones que apuntan a una sensibilidad común que las distingue de las generaciones precedentes y posteriores, por sus características culturales (gustos, música, formas de vestir, costumbres, etc.), psicológicas (fantasías, deseos, afectos y comportamientos), sociales (condiciones de existencia, roles e instituciones), políticas (formas de participación y su relación con los dispositivos de poder), educativas (acceso a los procesos formativos) y económicas (tipo de acceso a los bienes de consumo y al trabajo remunerado).

Como veremos más adelante, Franco Berardi (2010) señala que con el desarrollo tecnológico, la distinción entre las generaciones cada vez ha sido más drástico:

[...] los mundos generacionales comenzaron a constituirse como conjuntos cerrados, inaccesibles, incommunicables, no por motivos morales, políticos o psicológicos sino por un problema de formato tecno-cognitivo, por

una verdadera intraducibilidad de los sistemas de referencia interpretativos (Berardi, 2010, p. 77).

El paulatino reconocimiento de la adolescencia aparece acompañando a las transformaciones de los avances de la llamada “segunda revolución industrial”, que implicó una sustitución importante de mano de obra por las máquinas, provocando el despido principalmente de niños, jóvenes y mujeres, pues se había priorizado la contratación de adultos varones. Esto provocó la desocupación de una buena cantidad de niños y jóvenes que, a lo largo del siglo XIX, fueron objeto de una política (vigente hasta nuestros días) de proporcionarles una educación elemental obligatoria (Jones, 1994), estableciendo para ello un *dispositivo pedagógico* (Anzaldúa, 2004), que al inicio del siglo XX, se veía imbuido por los discursos de la psicología y la pedagogía, que buscaban regular científicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, al organizar los contenidos y las actividades de acuerdo con las edades de los educandos.

La desocupación de la novel población obrera y el establecimiento de un periodo formal de educación para niños y jóvenes (tanto burgueses como proletarios), abrieron claramente el espacio social de la adolescencia y la juventud, aunque el significado de ellas era distinto para cada clase social:

Mientras para los jóvenes burgueses significaba un periodo de moratoria social dedicado al aprendizaje formal y al ocio, para los jóvenes obreros era una consecuencia de la segunda industrialización, que los expulsaba del mundo del trabajo y los condenaba al paro forzoso y a la calle (Feixa, 2006, p. 4).

A partir de estos cambios, la concepción de juventud de las sociedades industriales alude principalmente al sector de la población que se encuentra estudiando, preparándose para su inserción laboral. Como prototipo ideal se asoció a la juventud con el estudio y se promovió la *identidad estudiantil*, como modelo identitario.

Surge también el ideario de cultivar a las generaciones noveles con la expectativa de que en ellas descansa la posibilidad de un mundo mejor. Este ideario era recogido tanto por la burguesía como por los sectores intelectuales revolucionarios. Ejemplo de esto es la aparición del movimiento *Boy Scouts*, organización juvenil burguesa fundada por sir Baden Powell, en 1908 (Feixa, 2006, p. 5), que desde un comienzo pretendía la formación en el ocio de los jóvenes para educarlos en la moral puritana que, además de favorecer el “culto al esfuerzo y al trabajo” (en consonancia con el modo de producción capitalista, como analiza Max Weber [1994] de manera magistral), también impulsaba actividades recreativas que buscaban alejarlos de los perniciosos vicios a los que podrían estar tentados, por ejemplo el ejercicio temprano de la sexualidad genital (cuya represión, señalarían años después Wilhelm Riech y Herbert Marcuse, como la génesis de la personalidad autoritaria que abriría paso al Nazismo).

La *esperanza de la juventud* tenía también un contenido crítico (y revolucionario) como motor del cambio social, así aparece por ejemplo en el texto de Walter Benjamin (1914) *Metafísica de la juventud*, donde plantea el anhelo de que la juventud encabece una transformación cultural que propicie el desarrollo espiritual de la humanidad. En esta misma línea, pero con una expectativa revolucionaria, en Rusia autores como Máximo Gorki buscaban interpelear a los jóvenes por medio de la convocatoria a ser protagonistas de una revolución social, como claramente aparece su célebre novela *La madre*, donde uno de los personajes principales es el joven Pavel, quien participa con su madre en el impulso y la realización de la Revolución socialista de 1917. Con este mismo ideario, los bolcheviques en el poder impulsan las organizaciones juveniles, por el ejemplo el *kosmol* (Feixa, 2006, p. 6), que siguiendo un modelo similar al *boy scout*, impulsaban el culto al socialismo y modelaban la formación cívico-militar, a través de actividades recreativas, para salvaguardar la revolución y sus “logros”.

Estas *convocatorias* dirigidas a los jóvenes para convertirse en los *impulsores del cambio*, han prevalecido hasta nuestros días y han

sido empleadas por los grupos políticos de los más diversos signos: como las *balillas* fascistas en la Italia de Mussolini, las *juventudes hitlerianas* en la Alemania Nazi, los movimientos juveniles cristianos, los movimientos guerrilleros revolucionarios, entre otros.

No podemos dejar de mencionar que las grandes revoluciones y movimientos sociales en la historia (los movimientos de independencia, la Revolución Francesa, la Revolución Soviética de 1917, la Revolución Mexicana, la Revolución Cubana, los movimientos libertarios de 1968, por mencionar sólo algunos) se han realizado gracias a la importante participación de los jóvenes, que ofrecieron su vida por ellos. Con estas convocatorias, el joven aparece como un *sujeto revolucionario*, figura que contrastará con otras que veremos más adelante.

En Estados Unidos, después de la Primera Guerra Mundial y del desastre económico de 1929, muchos jóvenes manifestaban su descontento contra el capitalismo que los había llevado a una guerra imperialista y les había hecho vivir la terrible experiencia de la depresión económica. Las actitudes rebeldes y el consumo prohibido de alcohol, que se acompañaba de la escucha del *jazz*, exhibía una nueva forma de ser y de vivir, que resultaba contestataria. En este tipo de manifestaciones participaron también las mujeres, lo que reforzó el carácter desafiante del movimiento.

Estas impugnaciones al capitalismo dieron pie por una parte a una mayor divulgación de la ideología marxista, que encontraba eco en los jóvenes y que originó la aparición de importantes movimientos sindicales y la organización de partidos de izquierda con diferentes corrientes. Paradójicamente, también surgieron los movimientos nacionalistas de ultraderecha, que escudados en miembros de izquierda, como el encabezado por Hitler en el Partido Nacional Socialista (NAZI), dieron origen a la Segunda Guerra Mundial y al exterminio xenofóbico de millones de personas.

Volviendo a este breve recorrido histórico sobre los jóvenes, cabe señalar que la generación inmediata a esta infame guerra, se caracterizaba por el escepticismo y la desconfianza en los valores que

representaban las generaciones de adultos, así como por el desconcierto hacia dónde y cómo conformar su identidad.

Sin embargo, con el paso del tiempo, en la medida en que se restablecía el desarrollo económico y se alcanzaba una cierta recomposición social, los jóvenes fueron cambiando su actitud, a decir de Feixa, esta generación “se caracterizaba por su falta de compromiso político y moral, por su conformismo con la sociedad establecida, por su adaptación funcional” (Feixa, 2006, p. 8).

Como hemos mencionado, en esta segunda posguerra, aparece un reconocimiento claro y generalizado de los jóvenes, pero principalmente se conforma una *cultura juvenil*. Entendiendo por *cultura*, en sentido amplio, la totalidad de los productos del hombre, tanto materiales (medios de producción, mercancías, etc.) como inmateriales o “espirituales” (el lenguaje, la filosofía, la moral, etc.). Cabe señalar que la cultura no es independiente del sistema social, por el contrario, “la estructura social y económica es la base y el modo como se produce la cultura” (Bartra, 1982, p. 57).

La *cultura juvenil* de la posguerra, aparece bajo la influencia comercial que ubicaba a los jóvenes como consumidores especiales, a los que habría que ofrecer mercancías apropiadas a su condición. De manera que son objeto de estudios de mercadotecnia e investigaciones científicas, que ayudarán a establecer su especificidad.

A mediados de la década de los cincuenta aparece el *rock & roll*, como un rasgo distintivo de esta naciente cultura juvenil, que desde entonces ha venido modificándose a lo largo de las generaciones posteriores. El *rock & roll* nace entre los jóvenes estadounidenses inmersos en un ambiente de desencanto del capitalismo y la sociedad adulta, aunado al descontento por las nuevas intervenciones imperialistas, la guerra fría, el macartismo (con las persecuciones políticas) y el exacerbado racismo, que fueron gestando un descontento cada vez mayor. Así, aparece el movimiento *beatniks*, grupo de jóvenes que se rebelaba contra la hipocresía estadounidense y expresaban su desolación y desencanto hacia su sociedad con el deseo de transformarla. Las novelas y las canciones

de protesta eran el vehículo para manifestar este descontento y difundir sus esperanzas de cambio.

Esta generación *rock* convocó a los jóvenes a una cultura de protesta contra las convencionalidades de la vida estadounidense, representada por el autoritarismo patriarcal de las familias plagadas de contradicciones y de una doble moral, que veladamente impulsaban el cinismo. Frente a esto, la cultura juvenil cuestionaba la hipocresía y convocaba a configurarse como sujetos hedonistas, regidos por la búsqueda de libertad respecto a las normas y valores adultos.

A mediados de los años sesenta el cuestionamiento a las instituciones comienza a radicalizarse. La rebelión juvenil contra las acartonadas instituciones de la burguesía y las dictaduras de los países socialistas, derivará en una serie de movimientos importantes, entre los que podemos resaltar el de los *hippies* (que tenían cierta inspiración en los *beatniks*). Este fue un movimiento *contracultural*¹¹ que surgió en Estados Unidos a principios de los sesenta, y cobró relevancia a partir del comienzo de la Guerra de Vietnam en 1964, contra la que se opusieron abiertamente, en especial por el reclutamiento forzado del que fueron víctimas, debido al servicio militar obligatorio.¹² Los *hippies* representaban una corriente libertaria

¹¹ El término *contracultura* aparece en E.U. después de la Segunda Guerra Mundial y se refiere a las formas de vida que se practicaban como manifestación de rebeldía frente a las costumbres y formas de pensar de los “hombres estables”: patriotas, ultraconservadores, patriarcales y adultocéntricos. La contracultura surge al aumentar la rigidez de la sociedad o cuando se priva de espacios de manifestación y desarrollo a sectores marginados del sistema. Los movimientos contraculturales aparecen como efecto del imaginario social radical, son movimientos instituyentes opuestos al orden instituido. Contraaponen a la cultura instituida, otra diferente.

¹² “En los años que tratamos, 27 millones de jóvenes americanos llegaron a la edad de reclutamiento: 2.2 fueron reclutados forzosamente al tiempo que 8.7 se presentaron voluntarios, bien por patriotismo o buscando mejores condiciones de servicio y destinos en cuerpos como los marines. Frente a ellos, 16 millones de jóvenes escaparon al reclutamiento. La situación llegó a un punto tal que el presidente Gerald Ford no tuvo más remedio que decretar una amnistía total para los insumisos y desertores, que llegaron a suponer 7% de los combatientes en 1971. De otro modo, habría tenido que realizar millones de juicios y encarcelar por tanto a millones de jóvenes americanos, con las consecuencias inaceptables que eso habría traído” (Comunidad, 2007, p. 1).

pacifista, caracterizada no sólo por su oposición a la guerra, sino también por su crítica al consumismo, por su música y vestuario psicodélicos, el empleo de diversas drogas, la libertad sexual y la apertura a nuevas formas de relaciones de pareja y “familia”.

Otro proceso importantísimo que marcó esta generación de jóvenes, lo constituyó el *Movimiento de 1968*, que se generalizó en muchos países, pero que contó dos importantes episodios: el *Mayo francés* y la *lucha estudiantil en México*,¹³ esta última desembocó en la terrible matanza de la Plaza de las Tres Culturas, en Tlatelolco. Estos movimientos juveniles hicieron eco de pensadores críticos como Herbert Marcuse y Wilhelm Reich.

La crisis económica de los años setenta debida a la elevación de los precios del petróleo y las materias primas, generaron inflación y altas tasas de desempleo que afectaron de manera importante a los jóvenes. Se exacerbó las contradicciones del capitalismo, se profundizó el desencanto, produciendo la multiplicación de las *contraculturas juveniles* y dieron lugar a la aparición de las llamadas *tribus urbanas*¹⁴ (Maffesoli, 2004), que son comunidades emocionales intensas, donde los jóvenes encuentran un importante referente identitario.

Estas tribus se han conformado principalmente en las ciudades y se caracterizan por constituir una forma cultural particular con: lenguaje, valores, códigos estéticos, música, rituales, vestuario, imagen corporal, actitudes, prácticas y formas de sociabilidad propias, que las distinguen de otros grupos juveniles. Las tribus

¹³ Movimiento que se llevó a cabo contra el autoritarismo del gobierno y la búsqueda de la democratización de la sociedad.

¹⁴ En antropología la *tribu* es una forma de agrupación humana que se caracteriza por ofrecer a sus miembros un marco social, económico y religioso más o menos estable, con una estructura social definida que se basa en la división de las familias y clanes con un jefe común. La tribu ocupa un territorio claramente delimitado, que se está dispuesto a defender a toda costa. Cuenta también, con una cultura propia con concepciones, valores, creencias y prácticas, que la identifican y la distinguen de otras. La tribu es un referente sociocultural que dota a sus integrantes de identidad.

urbanas constituyen un cierto *ethos*, una forma de actuar y vivir, cargadas de significaciones imaginarias que les dota de identidad y sentido de pertenencia.

Este “neotribalismo” se ha convertido en una manifestación contracultural,¹⁵ pues aparece como una forma cultural que instaura acciones y significaciones imaginarias que se oponen a la cultura de las instituciones tradicionales como la familia, la escuela, la religión, pero también se contraponen a la cultura mercantil de la globalización.

Son muchas las tribus urbanas que han aparecido en el mundo en los últimos cuarenta años, algunas de las más significativas por su difusión y permanencia son los *punks*, *darks*, *rastas*, *rappers*, *emos*, *skas* y *skinheads*. Es imposible abordarlos en un trabajo corto como este, pero hay estudios interesantes al respecto: Costa, Pérez y Tropea (1996), Urteaga (2000), Valle (2002), Arce (2003) y Maffesoli (2004).

Al lado de los jóvenes disidentes que participan (en mayor o menor grado) de las diversas formas contraculturales, existen los jóvenes que intentan apegarse al *modelo convencional* de ‘juventud’ impuesto por la cultura del capitalismo (difundida primordialmente por los medios de comunicación).

El modelo convencional convoca a los jóvenes a demorar su incorporación al mercado laboral, prolongando su preparación escolar más allá de los 25 años, tiempo en el que de manera ideal se espera que terminen una “carrera” o al menos tengan una preparación aceptable para desempeñar un trabajo (Medina, 2000, p. 82). Se espera que también posterguen la formalización del vínculo de pareja (aunque se sigue impulsando la idea del matrimonio, aparecen nuevas modalidades de relación) y el establecimiento de diversas formas de familia.

¹⁵ El término ‘contracultura’ aparece en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial y hace referencia a las formas de vida que se practicaban como manifestaciones de rebeldía frente a las costumbre y formas de pensar de los “hombres estables”: patriotas, ultraconservadores, patriarcales y adultocéntricos.

SINCRONÍAS JUVENILES

El capitalismo, en su fase actual, ha sido calificado de diversas maneras para tratar de caracterizar sus cambios; así, se le ha denominado como *sociedad posindustrial* (para señalar el aumento considerable del sector de los servicios y el crecimiento de personas que trabajan en este sector, así como para destacar su carácter ideológico neoliberal y el impulso de las privatizaciones), *sociedad de consumo* (enfatisa el crecimiento exponencial de productos de consumo, junto con el crecimiento de la actividad mercantil como eje de estructuración social), *globalización* (derivada de las anteriores, se alude aquí al establecimiento de bloques comerciales multinacionales y la mundialización de las mercancías).

Sea cual fuere el nombre que se elija, lo importante es señalar que esta nueva fase del capitalismo, surge (en buena medida) al instaurarse un nuevo modelo de producción flexible apuntalado en los avances tecnológicos que han permitido el fraccionamiento del proceso productivo y la diversificación de los centros de producción. Paralelamente a estos cambios en la producción, se ha implantado una política neoliberal que, entre otras cosas, obliga a los países a firmar tratados de libre comercio en condiciones desventajosas para los más débiles, así como a abandonar las políticas del Estado benefactor y privatizar la mayor parte de las empresas estratégicas, de seguridad social y educación.

Se ha instaurado un *capitalismo salvaje –infocapitalismo*, como lo califica Franco Berardi, (2010)–, que sin misericordia alguna ha establecido una devastación social con el fin de elevar al máximo las ganancias de las cada vez más reducidas elites que dominan la producción, el mercado y las finanzas. A la par que las elites multiplican extraordinariamente sus ganancias, la pobreza extrema crece.

Este capitalismo salvaje arrasa con pueblos enteros, socavando sus formas de vida, su cultura y sus valores. Los aniquila sustrayendo su riqueza material y espiritual, ahogándolos en la miseria

y la violencia. Por si fuera poco, también destruye la naturaleza, poniendo en riesgo al planeta en su conjunto.

Uno de los fenómenos que más preocupan en la actualidad a los analistas sociales y que afecta de manera particular a los jóvenes, es el grave problema del *desempleo*. De acuerdo con la OCDE la tasa de desempleo en México en agosto de 2012 para los jóvenes entre 15 y 24 años subió a 9.4% (a diferencia de 8.8% del mes anterior). Según los análisis de este organismo, los jóvenes en las edades citadas son los más golpeados por la desocupación (*El Economista*, 2012, p. 16). La tasa histórica de desempleo de 4.09% registrada en 1997 como efecto de la crisis de la devaluación del peso, no se había roto hasta 2005, cuando se llegó a 4.25%, en los últimos sexenios se ha superado enormemente y, como vemos, es mayor en los jóvenes.

Los avances tecnológicos han desplazado de manera importante a la mano de obra. Las máquinas han venido sustituyendo a los hombres en sus puestos, esto ha significado para el capitalista una enorme ventaja, no sólo porque producen más, con mayor precisión y rapidez, sino porque resultan más baratas y sin conflictos. A la par de la sustitución del hombre por las máquinas, el vertiginoso crecimiento de la población ha producido un incremento importante de la oferta de trabajadores, que al combinarse con una progresiva reducción de la demanda laboral va generando un abaratamiento del trabajo y una selección más exigente de los trabajadores que se emplean. Esto ha provocado el *subempleo*, que es la contratación de personas con una formación superior a la requerida por el puesto, pero percibiendo un salario muy inferior al esperado por su escolaridad y experiencia.

Paradójicamente, la globalización está haciendo que desaparezca el trabajo asalariado, sin embargo, mantiene los discursos en favor de esta práctica e incluso sostiene que es el fundamento del sistema social. En su búsqueda insaciable de ganancias, el capitalismo opta por los recortes de personal, el pago de salarios raquíticos y el establecimiento de políticas laborales esclavizantes e inhumanas.

El modelo de producción flexible impulsa reformas jurídicas (como la reciente reforma laboral en México), que buscan eliminar contratos colectivos y todo tipo de regulación que obstaculice las nuevas relaciones laborales: contratos temporales, generalmente a destajo, donde se exige una enorme productividad regida por estrictos parámetros de calidad y excelencia.

El nuevo orden laboral busca sacar el máximo provecho posible al personal sin importar su desgaste físico o emocional. Para ello se emplean incentivos de todo tipo, así como la presión a través de la “ética” de la empresa (“ponerse la camiseta”) y los estándares de producción y calidad, que sirven como parámetros de evaluación del desempeño. El *costo de la excelencia* (Aubert y Gaulejac, 1993) se traduce en un devastamiento humano de la fuerza de trabajo, que culmina con el despido, una vez que el trabajador ya no rinde lo suficiente, de acuerdo con los parámetros establecidos. González Casanova (1999), señala que el capitalismo de la globalización ha propiciado un orden de *hiperexplotación* del trabajador, vivimos una especie de esclavismo soterrado, donde centenares de millones de personas en el mundo sobreviven con salarios miserables sin poder satisfacer sus más fundamentales necesidades y las de su familia.

El INEGI divulgó ayer su Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, con cifras al cierre del segundo trimestre de 2012, y en ese periodo el “logro” más contundente fue el incremento del empleo informal, en el que sobreviven más de 14.2 millones de personas, al tiempo que se incrementó el número de trabajadores con ingresos de cero a tres salarios mínimos, a la par que se redujeron aquellos con ingresos mayores a tres salarios mínimos. Más de medio millón de mexicanos se sumaron a las filas de quienes no tienen acceso a las instituciones de salud y alrededor de 700 mil a los que laboran sin contrato. Rotundo éxito el del “presidente del empleo”, quien mantiene a cerca de 2.5 millones de mexicanos en la desocupación absoluta –de los que alrededor de 40 por ciento son egresados de instituciones de educación media superior y superior–, entre tantas otras gracias (Fernández-Vega, 2012, p. 31).

Cada vez hay menos empleo y los pocos puestos existentes son temporales, por lo general, mal remunerados y sin ninguna protección social. Los jóvenes han sido las principales víctimas de este nuevo orden social y laboral, pues han tenido que enfrentar el desempleo masivo y las precarias condiciones de los escasos trabajos vacantes. Aunado a la exclusión laboral, los jóvenes se han visto también *excluidos de la educación*, lo que sin duda agudiza las contradicciones de su existencia y violenta incluso el modelo convencional desde el que son convocados para asumir la identidad juvenil.

En la globalización, la distribución internacional del trabajo asigna a los países del tercer mundo el lugar de abastecedores de materias primas y de fuerza laboral técnicamente calificada y sumamente económica. El modelo de producción flexible ha destinado a estos países la tarea de albergar empresas maquiladoras de las grandes compañías transnacionales. Esta demanda precisa una población que posea cierta capacitación técnica, que sea capaz de laborar en plantas con alta tecnología. Este requerimiento ha hecho que se demande al Estado la transformación del perfil educativo, aumentando la formación de técnicos (en los niveles de bachillerato y de educación superior), y disminuyendo la matrícula de las universidades no exclusivamente técnicas.¹⁶ De acuerdo con datos de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, de 32 nuevas instituciones de educación superior creadas en el 2008, sólo dos eran universidades públicas estatales, lo que equivale a 6.25%, mientras que las 30 restantes (que equivalen a 93.75%), corresponden a IES de carácter tecnológico (cinco universidades tecnológicas, ocho

¹⁶ Esta política de reducción de matrícula, en ocasiones aparece de manera disfrazada, a través de la reducción de presupuesto, como ejemplo de ello, en el Proyecto de Presupuesto de Egresos 2014 la administración de Enrique Peña Nieto planteó reducir dos mil millones de pesos a los fondos que reciben las universidades estatales para su desarrollo: “lo cual impactará en la matrícula, porque no podrá crecer, aseguró el secretario general de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Enrique Fernández Fassnacht” (*Excelsior*, 15/10/2013).

universidades politécnicas, cuatro institutos tecnológicos federales y 13 institutos tecnológicos estatales) (Turián, 2008, p. 9).

Para instaurar estos cambios se ha optado por tomar varias medidas, entre ellas el sensible incremento de escuelas y carreras técnicas, así como la implementación de un sistema de evaluación para la distribución de los alumnos en el bachillerato: el *examen único de Comipems*, que es el concurso de asignación a la Educación Media Superior, a través de un proceso de

selección de aspirantes que se lleva a cabo en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, por medio de una sola convocatoria, un mismo registro de aspirantes y la evaluación de habilidades y conocimientos de éstos, mediante un solo examen. La Zona Metropolitana de la Ciudad de México, para efectos del Concurso de Asignación, se ha definido, convencionalmente, como la zona que incluye el Distrito Federal y 22 municipios conurbados del Estado de México (Comipems, 2014).

A través de este examen, el Estado (con la mediación de una institución privada que es el Ceneval) selecciona a los alumnos que egresan de secundaria para colocarlos en las instituciones de educación media superior. Esta distribución implica la ubicación forzada (Aboites y Arriaga, 2004) de una buena parte de los alumnos en escuelas de educación tecnológica como los Cetis, Cebetis y el Conalep,¹⁷ instituciones en las que los alumnos no desean estudiar,¹⁸ de ahí el altísimo número de desertores.

¹⁷ “El truco, sin embargo, consiste en que los solicitantes deben enlistar hasta 21 escuelas en orden ascendente de preferencia, algo que difícilmente puede hacerse sin incluir escuelas técnicas” (Aboites y Arriaga, 2004, p. 185).

¹⁸ “Karina Gálvez, una joven y sociable mujer de 15 años y, además, buena estudiante, leyó el periódico aquella mañana del primero de agosto del 2003 y quedó completamente devastada. Ahí vio que había sido asignada a la ruta de educación técnica, una que hace mucho más difícil continuar posteriormente con la educación superior. Las palabras de su novio, de su madre y hermanas, quienes rápidamente se habían reunido en la sala de la casa, fueron de poco consuelo. La jovencita inventó una trivial excusa, subió al segundo piso de la casa, cerró la puerta de la recámara de sus padres y se suicidó con la pistola de su padre” (Aboites y Arriaga, 2004, p. 183).

En el *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior* (2012, p. 48), se señala que:

[...] de acuerdo con la información de las Estadísticas Básicas del Sistema Educativo Nacional, de los 4'187,528 alumnos que iniciaron el ciclo escolar 2010-2011 en la Educación Media Superior, abandonaron los estudios 625,142, lo que representa una tasa anual de deserción del 14.93%. Del total de desertores 282,213 fueron mujeres y 342,929 hombres [...], lo que representa 45% y 55% respectivamente, alcanzando una tasa de deserción del 16.67% en hombres y del 13.25% en mujeres.

La deserción en este nivel educativo de acuerdo con las cifras del INEE, señalaba que

[...] para el ciclo 2009-2010, la deserción intracurricular (estudiantes que dejan la escuela durante el año escolar que cursan) es la parte más importante (57.2%) de la deserción total y [...] la que se produce en primer grado es muy significativa (36.2%). La deserción intercurricular (deserción de estudiantes que ya no se inscriben en el siguiente ciclo escolar) representa casi el 43% de la pérdida total de estudiantes (Landeró, 2012, p. 35).

El acceso a la educación es cada vez más difícil para la juventud, la preparación formal se torna más elitista. Como paliativo, se ha incrementado la oferta en carreras técnicas, que supuestamente ofrecen salidas laborales al pretender satisfacer las demandas de capacitación del mercado de trabajo, pero que en realidad no cumplen con los requerimientos de los sectores productivos (Aboites, 1999), convirtiéndolas en preparaciones infructuosas.

Paradójicamente, mientras las políticas educativas tienden a restringir la matrícula de la educación superior, la producción “flexible” de la globalización requiere personal “polivalente”, cada vez más calificado. De ahora en adelante tendrán más posibilidades de conseguir un empleo, en condiciones más o menos aceptables, aquellos que hayan logrado especializarse y logren ofrecer sus

conocimientos para insertarse en los nuevos procesos tecnológicos de producción; sólo los mejor formados y más actualizados podrán disputarse los empleos, que cada vez son más escasos.

Estas condiciones sociales han dividido a los jóvenes en dos grandes grupos,¹⁹ conforme a sus posibilidades de integrarse o no al sistema: por un lado están los llamados *jóvenes incorporados* (Reguillo, 2000, p. 24), aquellos que (en mayor o menor grado) logran integrarse al sistema estudiando y/o trabajando, siguiendo (con frecuencia de manera accidentada) la trayectoria “convencional” a la que los convoca la sociedad. El otro sector son los *jóvenes disidentes o marginados*, que son aquéllos excluidos del sistema (que de alguna manera) se rebelan contra él y, en ocasiones, intentan conformar una cultura alternativa, a veces de franca oposición al sistema vigente.

Jóvenes incorporados

Estos son jóvenes que han tenido acceso a la educación, en especial, al nivel medio superior o superior, y de alguna manera logran incorporarse al mercado de trabajo, con las fluctuaciones de empleo frecuentes en nuestro tiempo. Por lo regular, se trata de jóvenes de clase media y alta que hacen un gran esfuerzo (con sus familias) para mantenerse adaptados a la sociedad de consumo.

A menudo, estos jóvenes buscan una formación cada vez más especializada para estar al día con el desarrollo tecnológico, con la intención de conseguir un mejor empleo o, por lo menos, mantener el que tienen.

¹⁹ Esta tipología (como todas) es parcial e incompleta, no pretendemos que los jóvenes puedan ser clasificados de manera tajante en cualquiera de estos grupos; sin embargo, puede ser útil para comprender la situación de dos grandes sectores de la juventud urbana (los jóvenes del ámbito rural y los de las comunidades indígenas presentan importantes diferencias).

Estos jóvenes estudiosos tienen más posibilidades de obtener empleo y mantenerse por más tiempo en él, pero son víctimas de la enajenación del trabajo: viven y estudian para trabajar, se desgastan en la competencia y en la sobreexplotación de las compañías que los contratan.

Las nuevas formas de gestión en las empresas emplean una serie de preceptos “éticos” que apelan a ciertos valores que intentan conformar un proyecto empresarial con el cual todos se identifiquen (Ramírez Grajeda, 2011). En un mundo hiperindividualizado, donde una buena parte de los referentes tradicionales de identidad y de valores (la familia, la escuela) han perdido su carácter formador y modelador de comportamientos (Castoriadis, 1997, p. 155), la empresa intenta llenar ese vacío moral que se ha creado, con fines estratégicos de control y productividad.

Desde hace tres décadas, estos nuevos modelos de administración han configurado un proyecto “ético” para cada empresa, que la distingue y en torno al cual buscan que los sujetos se identifiquen. Así, se crea la ilusión de que la firma es como una especie de *microsociedad* dotada de una “cultura organizacional” con normas y valores propios, donde a los sujetos, especialmente a los más jóvenes, se les hace creer que tienen un lugar importante. Pertenecer al “Grupo Televisa”, a la “Familia Nissan”, o a la “Compañía Coca-Cola”, los dota de una identidad imaginaria y de un cierto reconocimiento social que por sí mismos como individuos no tendrían. Esta forma de gestión de “ponerse la camiseta” convoca la identificación con la empresa, con su proyecto y sus códigos morales.

El valor más importante para esta ética empresarial es la *excelencia*, que antes “designaba una calidad intrínseca a la persona (una persona excelente, un excelente amigo, etc.), ahora en la empresa viene a calificar una manera de hacer las cosas siempre *mejor que los demás*” (Aubert y Gaulejac, 1993, p. 60). Según esta perspectiva, “buscar la excelencia [afirma un consultor empresarial francés] supone querer superarse, acercarse a la perfección, vencerse a sí mismo [...] batir su propio récord” (Aubert y Gaulejac, 1993, p. 61).

Los jóvenes que entran a laborar a este tipo de empresas se identifican con tales significaciones imaginarias e intentan conformar su identidad a partir de la búsqueda de la excelencia como una conquista personal, a través de la cual pretenden afirmarse como individuos “valiosos”. Alcanzar la “calidad total”, el “justo a tiempo” y la eficiencia absoluta son formas que asume esta búsqueda de la excelencia.

La *empresarización* de la sociedad convoca al individualismo, al egoísmo y la hipercompetencia, por ello la excelencia se convierte en un valor privilegiado que interpela especialmente a los jóvenes, para sacarles el máximo provecho. Así, la empresa capitaliza el deseo narcisista de “ser mejores”, poniéndolo al servicio de la productividad.

A través de estas estrategias, las compañías buscan la *adhesión apasionada* de sus trabajadores, cuando esto no se consigue y aparecen resistencias, se amenaza al empleado con el despido, que ocurre cuando el trabajador resulta conflictivo o ya no cubre los estándares de productividad que la empresa desea.

La hiperexplotación de estos jóvenes merma sus condiciones físicas y mentales rápidamente, con frecuencia se observa en ellos trastornos cardiovasculares, estrés, tabaquismo, alcoholismo, diversos tipos de adicciones y el desarrollo de rituales neuróticos generalmente obsesivos, como efecto de las presiones a las que están sometidos.

Cabe señalar que, a pesar de sus esfuerzos, no todos estos jóvenes encuentran empleo, muchos tienen que conformarse con subempleos modestos que no alcanzan el nivel de sus aspiraciones. Otros, los menos, optan por una salida compleja y difícil: el autoempleo.

Jóvenes disidentes y/o marginados

Este sector de jóvenes proviene por lo regular de familias de escasos recursos económicos, que ante la imposibilidad de continuar con sus estudios, intentan integrarse tempranamente al trabajo, donde encuentran subempleos, contrataciones eventuales (en pé-

simas condiciones), o bien, pasan a engrosar las filas de la economía informal.

En los últimos años ha aparecido un fenómeno al que se ha denominado como los “jóvenes *ninis*”, se refiere a los jóvenes que *ni estudian, ni trabajan*. De acuerdo con la OCDE, en el 2011 México tenía más de siete millones de *ninis*,²⁰ es decir, jóvenes entre 15 y 29 años que no han podido continuar sus estudios, ni tampoco han logrado colocarse en algún empleo. Cabe señalar que tampoco podemos pensar que estos jóvenes no hacen nada, muchos de ellos, en especial las mujeres realizan trabajos domésticos en sus casas, otros hacen trabajos eventuales en espera de conseguir un lugar en alguna institución educativa o un puesto de trabajo, más o menos estable y “satisfactorio”.

Por otra parte, la inseguridad permanente en el empleo –que sufre la mayor parte de la población, en especial, los jóvenes– origina la aparición de una *cultura de la temporalidad* en la que se vive al día sin la posibilidad de establecer proyectos a mediano o largo plazo. Algunos de estos jóvenes que viven en la inmediatez, sin aspiraciones futuras, prefieren efectuar actividades ilícitas para obtener beneficios económicos a los que no pueden acceder de otra manera, dada su condición de marginados. Muchas veces son presa del narcotráfico y la delincuencia organizada, que les ofrece ganancias inalcanzables para ellos por otros medios. De manera que prefieren arriesgar su libertad y su vida a cambio de vivir “bien” (con dinero) aunque sea en lo inmediato, en lugar de vivir y morir en la miseria en un plazo más largo.

²⁰ “La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reiteró hoy que en México siete millones 226 mil jóvenes de 15 a 29 años ni estudian ni trabajan, lo que lo coloca en el tercer lugar entre los países de miembros del organismo, después de Turquía y Brasil. [...] De acuerdo con el estudio, del total de ‘ninis’ mexicanos, un millón 931 mil tiene entre 15 y 19 años; dos millones 673 mil, entre 20 a 24 años; y el resto, dos millones 622 mil, entre 25 a 29 años. De todos ellos, 39% son mujeres” (Redacción *Proceso*, 2011).

Otras formas de “disidencia”, como he mencionado anteriormente, es la participación en las *tribus urbanas*, movimientos contraculturales que son la expresión de imaginarios sociales instituyentes que cristalizan tensiones, encrucijadas y ansiedades de la juventud. Son la manifestación de oposiciones y resistencias a la cultura mercantil de la sociedad globalizada, que ejerce sobre ellos la violencia de la marginación.

La cultura y la opulencia exhibida por el sector minoritario de los grupos que acumulan la riqueza, se convierte en una forma de ejercicio de violencia, que a su vez genera una respuesta también violenta de las contraculturas juveniles.

Son muchos los grupos tribales de los jóvenes (algunos de ellos tienen presencia internacional). Quizá los más emblemáticos por su violencia contracultural son los *skinheads* y los *punks*.

Los llamados *skinheads* aparecen a principios de la década de los setenta en Inglaterra (desde donde se difundirán a varios países, en especial Estados Unidos, Francia y Alemania, en los ochenta), a éstos se les conoce como los “hijos de la desesperanza”. Surgen después del ’68 como respuesta a lo que consideraban el fracaso de la utopía psicodélica de los *hippies*; de hecho, se les considera como la antítesis de este movimiento. Lejos del pacifismo *hippie*, los *skinheads* son particularmente violentos y radicales, incluso sus expresiones recientes están vinculadas con movimientos de ultraderecha neonazi. Son nihilistas, racistas y no tienen una propuesta clara, a diferencia de las comunas *hippies* autónomas, libres y autosuficientes.

El estilo que los distingue se caracteriza por vestir con *jeans* ajustados (muchas veces negros), botas militares, chaquetas negras a las que denominan “suásticas” y llevan las cabezas rapadas. Practican rituales de iniciación que, por lo general, se trata de alguna acción violenta contra otra tribu o contra la autoridad. El rapado simboliza una especie de mutilación ritual, al igual que las perforaciones y los tatuajes. Sus manifestaciones agresivas y violentas para ellos son una especie de necesidad, pues éstas son demostraciones de fuerza, que los prepara para hacer frente a la violencia que los rodea. El *ska*

es la música que les gusta, acuden a las discotecas y a los estadios deportivos, donde suelen ser violentos. Consumen cerveza y drogas. Establecen grupos afectivos fuertes con solidaridad entre ellos, aunque se tornan muy virulentos con los ajenos.

Si bien los *skinheads* se vieron opacados en principio por los *punks* (tribu con la que cotidianamente se enfrentaban), al decaer este último movimiento los *skinheads* resurgen con singular fuerza en los ochenta y en la actualidad siguen siendo una de las principales tribus en Europa y Estados Unidos.

Otra tribu emblemática, sin duda, es la de los *punks*, que apareció en Inglaterra en 1975, también en oposición a la cultura *hippie*, que ya se encontraba en decadencia. Se caracterizan principalmente por ser anarquistas, lo que para ellos implica repudiar cualquier forma de gobierno, autoridad y normatividad. Su estilo es inconfundible por su corte de pelo en cresta, sus colores llamativos, su vestuario extravagante con cazadoras adornadas con tachuelas, pantalones ajustados, tatuajes, perforaciones, botas e implementos sadomasoquistas. Los *punks* emplean lo grotesco y lo feo como una forma de manifestar su desesperanza escandalosamente. La extravagancia de su estilo y la notoriedad que alcanzaron los hizo tener adeptos en muchas partes del mundo.

Si bien las tribus urbanas son un fenómeno que ha atravesado todas las clases sociales, algunas de ellas han sido adoptadas con más fuerza por ciertos sectores particulares, como es el caso de los *punks*, cuyos adeptos (incluso en México) se encuentran con más frecuencia en sectores lumpen-proletarios de las zonas marginales de las ciudades. Su carácter inconforme se refleja con la hostilidad, coraje y agresión de su estilo (vestuario, canciones, discursos, etc.), que hablan de su frustración y su odio a las condiciones sociales en que viven. El *punk* muestra con singular radicalidad el desprecio y el repudio a todo el sistema social establecido, por eso son antigobierno, antirreligión, antimoda, etcétera.

Cabe señalar que aun cuando no todas las tribus son violentas, la mayoría sí lo son y en ocasiones esta violencia va más allá de su

carácter contestatario (manifestado en sus consignas, su música, su vestuario, su aspecto y sus costumbres), para caer en prácticas delictivas y vandálicas (como el caso de la “Mara Salvatrucha”), o incluso algunos grupos (que en su origen tenían rasgos “tribales”), terminan confluyendo en bandas delictivas del narcotráfico y la delincuencia organizada. A partir de estos acontecimientos, la cultura dominante despliega una serie de prejuicios contra todos los grupos juveniles y sus manifestaciones no convencionales, catalogándolas de desviadas y delictivas.

La generación post-alfa

Como vemos, nos encontramos ante la presencia de múltiples y muy diversas figuras juveniles,²¹ que dificultan hablar de “la juventud” en general; aunque quizás uno de los pocos rasgos que la juventud actual comparte es el uso extendido de los medios *videoelectrónicos* y las *tecnologías de la información y la comunicación* (TIC), motivo por el que a la generación del siglo XXI se le conoce primordialmente como la *generación post-alfa* (post-alfabética) (Berardi, 2010), es decir, se trata de la generación que –en mayor o menor grado– se ha formado a partir de la videoelectrónica y la informática, y ha recibido sus primeras impresiones cognitivas de estos medios tecnológicos, donde se privilegia el lenguaje visual sobre el alfabético, ya sea escrito u oral.

Para Franco “Bifo” Berardi, esto constituye una verdadera mutación cognitiva, que está impactando a la humanidad (especialmente a los niños y jóvenes del siglo XXI), en sus estructuras psíquicas y lingüísticas: “la generación videoelectrónica ha adquirido

²¹ Hemos mostrado las multiplicidades juveniles, principalmente de corte urbano, asumiendo que los jóvenes indígenas, los que viven en comunidades rurales y los migrantes, cuentan con condiciones y características particulares, aunque en la actualidad también comparten algunos rasgos de los jóvenes urbanos como efecto de la globalización de la cultura y de las mercancías.

competencias de elaboración sin precedentes en la mente humana y ha adquirido la capacidad de moverse a gran velocidad en un tupido universo de signos visuales” (Berardi, 2010, p. 191).

Estas transformaciones tienen múltiples efectos, por ejemplo, “una creciente volatilidad de la atención. Nunca en la historia de la evolución humana, la mente de un niño estuvo tan sometida al bombardeo de impulsos informativos tan veloz y tan invasivo” (Bernardi, 2010, p. 192).

El uso intensivo y extendido de las tecnologías ha hecho que Roxana Morduchowicz hable de los niños y los jóvenes actuales como la *generación multimedia*. No sólo por la variedad de oferta mediática de que disponen, sino por el uso simultáneo que ejercen de ella. Mientras ven televisión hacen la tarea, escuchan música, hablan por teléfono y navegan por internet (Morduchowicz, 2008, p. 120).

La cobertura de medios tecnológicos en México presenta una serie de datos interesantes, el Censo Nacional de Población de 2010 señala por ejemplo, que 21% de las viviendas cuenta con internet en casa, 29% tiene al menos una computadora, 65% cuenta con teléfono celular y 43% con telefonía fija (INEGI en AMIPCI, 2011, p. 4) y 98% con televisión (AMIPCI, 2010, p. 9).

Sin duda, internet es el medio que más impacto y difusión ha venido cobrando en los últimos años, como muestran los estudios de la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI), quien señala que en el 2010 el número de usuarios de internet en México abarca 34.9 millones de personas (51% hombres y 49% mujeres), de los cuales 27% corresponde a usuarios cuyas edades fluctúan entre los 12 y los 17 años, mientras que 23% corresponde a personas entre los 18 y los 24 años y 17% entre 25 y 34 años de edad. Esto implica que más de 50% de los usuarios en México son adolescentes y jóvenes (considerando el rango de 12 a 29 años). El tiempo promedio de conexión de los internautas mexicanos en 2010 fue de 3 horas 32 minutos (AMIPCI, 2010, p. 22). Entre las principales actividades que se realizan a través de internet, encontramos que 90% envía y recibe

mensajes por correo electrónico, 68% baja fotos, videos y música, 61% accede a las redes sociales (actividad que ocupaba el cuarto lugar en el 2010) (AMIPCI, 2010, p. 24).

El uso de internet ha facilitado el acceso a una cantidad de información nunca antes vista en la historia. Esto ha tenido múltiples efectos muy benéficos; sin embargo, quizás uno de los más perjudiciales es confundir la educación y la formación con la información. El que se tenga acceso casi inmediato a grandes cantidades de información no significa que la humanidad esté más educada o mejor formada, no sólo por la enorme cantidad de información comercial y sin valor científico que circula en las redes, sino porque su acceso no implica mayor educación. La educación y la formación requieren un esfuerzo de apropiación de la información, lo que significa que la información es sólo un insumo en estos procesos. La educación se refiere al proceso de socialización formal o informal a través del cual se transmiten los contenidos de una cultura a las generaciones jóvenes (Durkheim, 1997), con la intención de que adquieran los conocimientos, saberes (información), habilidades, aptitudes y actitudes deseables para una sociedad determinada. Mientras que por formación, entendemos no sólo

[...] la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de una práctica social o una profesión; sino además, el conjunto de procesos psíquicos subjetivos (afectos, deseos, significaciones imaginarias, etc.) que acompañan a estos procesos de aprendizaje (Ramírez y Anzaldúa, 2001, pp. 75-76).

Consideramos que la formación es un proceso de transformación del sujeto “a partir de adquirir o modificar capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas” (Anzaldúa, 2004, p. 89).

A través de la formación los sujetos se autotransforman, *conformando* sus experiencias, saberes, estructuras, afectos, aptitudes y

actitudes, de acuerdo con el material que puede proveer la información pero, especialmente, gracias a las experiencias que este proceso de apropiación cognitivo-afectivo-intencional conlleva (que, por supuesto, no se limita a buscar información, copiarla y pegarla en un escrito o repetirla mecánicamente en un discurso).

En la actualidad, la socialización videoelectrónica que en diversas formas e intensidades tienen los niños y los jóvenes, produce efectos no sólo cognitivos, sino identitarios (la prevalencia de la identidad virtual) y afectivos (la virtualidad de los vínculos, el desapego), que aún no alcanzamos a comprender del todo, como señalan Franco Bernardi (2010) y Daniel Cabrera (2010). Estos efectos requieren investigación y la creación de nuevas categorías analíticas que permitan dar inteligibilidad a estos fenómenos, que se manifiestan también de manera diferenciada en la multiplicidad de infancias y juventudes.

Las sociedades polarizadas y las culturas paradójicas que vivimos producen un fenómeno que Cornelius Castoriadis (1997) denomina como *avance de la insignificancia* (la pérdida de sentido), que tiene como principales manifestaciones: el conformismo generalizado (la incapacidad de desarrollar un pensamiento crítico y la desmovilización política) y la crisis en el proceso identificatorio (con la promoción de modelos de identidad contradictorios), este último tiene una especial importancia en la conformación de los jóvenes.

La tecnología disponible se ha desarrollado hacia lo que nuestra fantasía ha deseado, pero al mismo tiempo crea y convoca a nuevas subjetividades: identidades informatizadas (vehiculizadas, conformadas por las TIC), que producen una suerte de desdoblamiento en una existencia virtual (*Facebook*) y una real, como si constituyeran una especie de “Avatar” u “holograma” de ellos mismos. Se convoca a dar más importancia a la vida aparente, expuesta en las redes sociales, que a las experiencias verdaderas que puedan crearse; esto en ocasiones obedece a la dificultad que la realidad ofrece para el bienestar y la vida satisfactoria.

Las contradicciones cotidianas y sus convocatorias se asemejan a los *dobles mensajes* (doble vínculo) que propician la esquizofrenia (Batenson, 1999), de ahí que la confusión y la incertidumbre promuevan esa especie de nihilismo de la *insignificancia*. Esta situación recae fundamentalmente en muchos jóvenes que se sumen en la frustración, la falta de perspectivas para el futuro, la ausencia de sentido e ilusiones en la vida. Esto deriva, en ocasiones, en la búsqueda de adicciones para sobrellevar los conflictos y las ansiedades de su existencia.

Las contradicciones se incrementan, debido a que en la actual escala de valores predomina el culto al dinero, se incentiva el egoísmo y la competencia. La moral cínica (funcional para el mercado) prevalece en las interrelaciones. El hedonismo mercantil, la búsqueda desesperada del dinero, el consumo como eje de la existencia, la ostentación y la vanidad, se proponen como los únicos elementos que pueden dar sentido a la existencia.

Este escenario se agrava con las confusiones generadas por los distintos referentes de identidad.²² La juventud es objeto de múltiples propuestas identitarias que provienen de diversas instancias como la escuela, los medios de comunicación, la familia, la Iglesia y los grupos de pares. Cada una de ellas con concepciones y valores muy diferentes, por lo que generan tensiones y contradicciones que hacen de la identidad²³ construida una *solución de compromiso* generalmente conflictiva.

²² Recordemos que la construcción de la identidad es uno de los procesos centrales para los jóvenes. El paso por la juventud implica elaborar los duelos propios de la adolescencia en relación con la infancia perdida (Aberasturi, 1980), para transitar por un proceso complejo en que resignifican su identidad, para conformar una *identidad juvenil*, que sirva de transición para construir otra identidad: la adulta.

²³ “De nuestra identidad hablamos siempre que decimos quiénes somos y quiénes queremos ser. Y en esa razón que damos de nosotros se entretienen elementos descriptivos y elementos evaluativos. La forma que hemos cobrado merced a nuestra biografía, a la historia de nuestro medio, de nuestro pueblo, no puede separarse en la descripción de nuestra propia identidad de la imagen que de nosotros nos ofrecemos a nosotros mismos y ofrecemos a los demás y conforme a la que queremos ser enjuiciados, considerados y reconocidos por los demás” (Habermas, 1993).

Entre las instancias que mayor influencia tienen en la construcción de la identidad juvenil, están los medios masivos de comunicación, que los convoca a convertirse en sujetos de la moda y consumidores de la “cultura juvenil” que el mercado impulsa.

Las estrategias mercantiles instauran discursos homogeneizantes de la *cultura juvenil hegemónica del consumismo*, al mismo tiempo que establecen sectores particulares de consumidores, que convocan diferentes tipos de sujetos juveniles para cada clase social, así se difunden diferenciaciones de gustos (ropa, música, estilos de comportamiento, etc.) marcadamente distintos, clasistas y jerarquizados, que convocan y modelan *subjetividades juveniles particulares*. Llama la atención cómo el mercado ofrece mercancías particulares incluso para los jóvenes que participan de la contracultura de las tribus urbanas.

Frente a las múltiples convocatorias del consumismo como referentes identitarios, los jóvenes enfrentan la violencia que produce no tener acceso a esas mercancías y formas de ser. En este entramado de convocatorias, los jóvenes afrontan el desafío de conformar su identidad como construcciones de sentido, que resulta de una síntesis, a veces contradictoria, de convocatorias de formas de *ser*, que se reflejan en una identidad, también contradictoria y cambiante.

La exclusión, la marginación y la miseria son las caras de la *violencia social*, que atenta de manera especial contra la juventud, y que amenaza con romper cualquier tipo de lazo social y de regulación civilizadora. La violencia social que genera el capitalismo produce más violencia; una violencia²⁴ generalizada que se disemina por todas las instituciones y en las relaciones sociales. La desesperación, la tristeza y la angustia desbordada pueden incrementar el monto de agresión que se manifiesta hacia los demás o hacia sí mismo. Cuando se vuelca hacia el exterior puede perturbar las relaciones

²⁴ Entendemos por *violencia* el conjunto de actos u omisiones en el que se atenta contra uno mismo o contra los demás, con el objetivo de causar daño. La violencia está ineludiblemente ligada al ejercicio del poder.

familiares y sociales, incluso derivar en la delincuencia. También aparece otra forma de expresar la agresión hacia el exterior, cuando la gente se rebela contra sus condiciones de opresión y de miseria, que son las reales causantes de su desesperación.

Ahora bien, cuando la violencia se vuelca hacia el interior aparecen prácticas autodestructivas como el alcoholismo y la drogadicción; también se producen los trastornos psicósomáticos y, en última instancia, puede sobrevenir el suicidio.²⁵

La violencia social produce angustia y miedo, con hondos y duraderos efectos inconscientes que producen una demolición subjetiva que deriva en diversos trastornos: neurosis, psicopatías e incluso psicosis.

La angustia puede anular la capacidad crítica y el pensamiento, de manera que es difícil comprender y elaborar los efectos de esta violencia social impuesta por el capitalismo. Con frecuencia se recurre a mecanismos de defensa primitivos, como la negación o la proyección. Paradójicamente, lo que se instaura de manera general es la *culpa*. El pobre y el desempleado tienden a culparse a sí mismos sobre su suerte, buscan de manera insistente una explicación que los “responsabilice” de lo acontecido. Esta culpabilización muchas veces se ve reforzada por el entorno social, donde prevalece un imaginario que no sólo condena a quien no tiene trabajo o vive en la miseria, sino que además lo culpa de su situación: “seguramente es pobre porque es flojo, irresponsable y sin preparación”, “¿qué habrá hecho para que lo despidieran?” “Seguro es incompetente y tal

²⁵ Las cifras de suicidios se está incrementando sensiblemente, por ejemplo durante el 2002 se reportó un total de 439 suicidios en el D.F., entre ellos 84 (19.13%) eran de jóvenes entre 11 y 20 años, las causas de muchos de éstos fue el “fracaso escolar”. Llama la atención la cantidad de jóvenes que se suicidaron por no encontrar lugar en las escuelas donde querían continuar sus estudios, la mayoría correspondió a mujeres con promedio de calificaciones de 9, que fueron rechazadas en los exámenes de admisión. Del total, 124 (28.24%) de los suicidios ocurrieron en jóvenes de 21 a 30 años, las causas principales son económicas, asociadas al desempleo. La cifra más alta es de 149 (33%) y corresponde a personas de 31 a 50 años, muchos de ellos, despedidos de sus trabajos. “Alarman los suicidios”, en *El Universal*, México, 7 de agosto de 2003, p. 1C.

vez no sea honrado”. Al respecto, Freud (1975 [1929]) señalaba que las catástrofes naturales solidarizan a las sociedades, mientras que *las catástrofes sociales las disgregan y las dividen*.

Esta demolición subjetiva lejos de convocar las fuerzas para revertir esta situación y cambiarla, crea un estado de mortificación social, de autocastigo, que obstaculiza la acción transformadora, sumiendo a las sociedades en la pasividad y la resignación (como señala Castoriadis al hablar del *avance de la insignificancia*).

Sin embargo, y a pesar de la despolitización –que se promueve por todos los medios– y la desesperanza –que con frecuencia invade a las personas–, aparecen las resistencias y las formas de lucha, muchas veces de la manera más inesperada y de los sectores menos previstos. Tal es el caso del reciente movimiento estudiantil “#Yo soy 132”, que se originó a partir del descontento de los estudiantes de la Universidad Iberoamericana ante la visita del candidato presidencial del PRI y el Partido Verde, Enrique Peña Nieto, el 11 de mayo de 2012. Acontecimiento que indignó a la comunidad estudiantil, por el manejo del grupo de campaña del candidato y la manipulación mediática que se hizo del acontecimiento, tratando de ocultar las manifestaciones de inconformidad.

El movimiento #Yo soy 132²⁶ forma parte de las múltiples manifestaciones de *indignados*, la mayoría jóvenes, que han surgido en los últimos años, como los globalifóbicos, los Anonymous, entre otros, que vuelven a colocar a los jóvenes como vanguardia de las luchas por el cambio y la transformación social.

Hoy, la juventud vuelve a hacerse escuchar, esta vez empoderada gracias al control de nuevas herramientas de comunicación globales, horizontales y libres [...] indignados y cansados de políticos y medios de información

²⁶ El movimiento #Yo soy 132 surge entonces para manifestar que no sólo fueron 131 estudiantes inconformes con el cerco informativo y el control de los medios, que aparecen en el video difundido en las redes sociales y que desmentía las declaraciones partidistas y mediáticas, acerca de que ese día los inconformes en la Ibero eran pocos y no eran estudiantes de esa institución.

que hablan entre sí y que en nada reflejan su realidad ni debaten sus problemáticas, el movimiento #Yo Soy 132 es una célula más de la necesaria 'contracultura' [...] de movimientos civiles contra de los sistemas establecidos (Fernández, 2012, p. 39).

En la generación post-alfa, los jóvenes nos muestran nuevas formas de resistencia y de lucha, ahora organizadas e impulsadas por las redes sociales, que se perfilan como un quinto poder:²⁷ "el de los ciudadanos y sus nuevos medios de comunicación y movilización: las redes sociales" (Fernández, 2012, p. 39).

Por doquiera va cobrando cada vez más fuerza la *indignación* y las protestas frente a las reiteradas y cada vez más devastadoras crisis del capitalismo en todos los ámbitos (económico, político, social, cultural y ambiental). La indignación crece, se vuelve *rabia*, y llega un momento en que nada la puede contener, manipular, engañar o reprimir..., y explota en las calles de Egipto, de Siria, de Líbano, de México, de España, de Grecia y mañana...

John Holloway le llama *la digna rabia*:

Rabia porque no es sólo México sino el mundo entero que se pudre, que se está destruyendo. Rabia porque vivimos en un mundo basado en la negación de la humanidad, la negación de la dignidad. Rabia porque la única forma de sobrevivir es vendiéndose. Rabia porque la crisis de este sistema se está traduciendo en más pobreza, más violencia, más frustración. [...] Con el grito de rabia rompemos con eso, decimos "¡no, no somos víctimas, somos humanos, ya basta de vivir así, ya basta de sufrir!" Ya no vamos a pedir nada a nadie, ya no vamos a formular demandas, ya no vamos a esperar la revolución en el futuro porque el futuro nunca llega. Vamos a cambiar las cosas aquí y ahora. Rabia, digna rabia. La rabia anticapitalista es una digna rabia porque rompe con la condición de víctima, porque ya tiene el deseo de

²⁷ Se considera la existencia de cuatro formas principales de poder: el ejército, la Iglesia, el Estado y el cuarto poder, considerado como el de mayor importancia para el control social: los medios masivos de comunicación.

otra cosa, de un mundo diferente, porque detrás de los gritos y de las barricadas hay otra cosa, la construcción de otras relaciones sociales, la creación de otro hacer, de otro amar (Holloway, 2011, p. 50).

Holloway sostiene que es el surgimiento de *otra política*, ya no de la izquierda que se ha quedado en la política de las demandas y las denuncias, sino en la política de avanzar en la transformación en la creación de un mundo nuevo. Es la apuesta por el impulso creador de la sociedad instituyente, que de manera autónoma y rompiendo radicalmente con lo instituido puede crear otra cosa, otra sociedad, otro mundo, como señala Castoriadis (2000). Porque el sistema se alimenta de nosotros, de lo que hacemos cada día para mantenerlo, la *digna rabia* es un ¡Ya basta! Ya basta de vivir así, tenemos que crear otro mundo, es un suicidio perpetrar el que tenemos. Los jóvenes de ayer, de hoy y de mañana (semilleros del futuro), lo intuyen, en su corazón lo saben, aunque no lo tengan claro, por eso resisten, luchan, crean y avanzan...

Es mejor asumir nuestra responsabilidad. Nos ayuda a entender nuestra fuerza: no somos los perdedores de siempre: nuestra rebeldía, nuestra insubordinación, nuestra dignidad está sacudiendo al sistema. [...] El desafío de la otra política es fortalecer este proceso, esta creación de otro mundo. [...] No pedimos nada a nadie, más bien vamos desarrollando aquí y ahora la insubordinación creativa, expandiendo lo más que podemos los momentos y espacios donde decimos “no nos vamos a subordinar a los requerimientos del capital, vamos a hacer otra cosa, vamos a fomentar la auto-ayuda, la cooperación [...]” No es fácil, no es obvio, pero ésta es la dirección en la cual tenemos que caminar, que explorar. Con rabia, pero con una rabia que va abriendo otras perspectivas, creando otras cosas, una digna rabia (Holloway, 2011, p. 51).

¡Una utopía tal vez, pero la realidad está hecha de sueños!

REFERENCIAS

LIBROS

- Aberasturi, Arminda y Knobel, M. (1985). *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós.
- Aboites, H. (1999). El perfil educativo de México para el siglo XXI. *Memoria del 3er. Congreso Nacional de Orientación Educativa*. AMPO '99. Tlaxcala: AMPO-SEP.
- Álvarez, L. (2003). Hacia un nuevo principio distributivo. Más allá del mercado capitalista del trabajo. En L. Álvarez (Comp.). *Un mundo sin trabajo*. México: Driada.
- Ariès, P. (1986). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Anzaldúa, R. (2000). ¿Ética en la administración? En G. B. Ramírez (Coord.). *Ética y administración. Hacia un análisis transdisciplinario*. México: UAM-A.
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: UAM-X (Disponible en versión electrónica: http://bidi.xoc.uam.mx/descripcion_libro.php?id_libro=163)
- Anzaldúa, R. y Ramírez, G. B. (Comp.) (2004). *Formación y tendencias educativas*. México: UAM-A.
- Aubert, N. y De Gaulejac, V. (1993). *El coste de la excelencia*. Barcelona: Paidós.
- Bartra, R. (1982). *Breve diccionario de sociología marxista*. México: Grijalbo.
- Batenson, G. (1999). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Bauman, Z. (2003). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Baz, M. (2006). Avatares del vínculo generacional. En J. M. Á. Ramírez, (Coord.). *Educación y fronteras generacionales*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Berardi, F. (2010). *Generación post-alfa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Bleichmar, S. (2010). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo*. Buenos Aires: Topía.
- Blos, P. (1981). *Psicoanálisis de la adolescencia*. México: Joaquín Mortiz.
- Brito, R. (2002). Identidades juveniles y praxis divergentes: acerca de la conceptualización de juventud. En A. Nateras (Coord.). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM-I/Miguel Ángel Porrúa.
- Cabrera, D. (2010). Educación y nuevas tecnologías de la comunicación. En R. Anzaldúa (Coord.) *Imaginario social: creación de sentido*. México: UPN.
- Careaga, G. (1984). *Biografía de un joven de clase media*. México: Océano.
- Castoriadis, C. (2000). *Ciudadanos sin brújula*. México: Ediciones Coyoacán.
- Castoriadis, C. (1997). La crisis del proceso identificador. En *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.

- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. Buenos Aires: FCE.
- Castoriadis, C. (1998). El estado del sujeto hoy. En *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Costa, P., Pérez, J. M. y Tropea, F. (1996). *Tribus urbanas*. Barcelona: Paidós.
- DeMause, L. (1994). *Historia de la infancia*, Madrid: Alianza Universidad.
- Del Río, E. et al. (1991). *Formación y empleo*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2002). *Empirismo y subjetividad*. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (2006). *Deseo y placer*. Buenos Aires: Alción Editora, pp. 28-29.
- Di Segni, S. (2006). Ser adolescente en la posmodernidad. En G. Obiols y S. Di Segni. *Adolescencia, posmodernidad y escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Durkheim, E. (1997). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Fendler, L. (2000). ¿Qué es posible pensar? Una genealogía del sujeto educado. En T. S. Popkewitz y M. Brennan (Comps.) *El desafío de Foucault*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, M. (1982). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*, México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus, y P. Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- Freud, S. (1975 [1929]). *El malestar en la cultura. Obras completas. Tomo XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Duncan, H. y Boreham, J. (2000). *Romanticismo para principiantes*. Buenos Aires: Documentales Ilustrados.
- Jambet, C. (1995). Constitución del sujeto y práctica espiritual. En E. Balibier et al., *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Jones, D. (1994). La genealogía del profesor urbano. En S. J. Ball (Comp.). *Foucault y la educación. Disciplina y saber*. Madrid: Morata.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus*. México: Siglo XXI.
- Marcuse, H. (1981). *Eros y civilización*. México: Joaquín Mortiz.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. Madrid: Planeta-Agostini.
- Masotta, O. (2002). Prólogo. En G. Deleuze. *Empirismo y subjetividad*. Barcelona: Gedisa.
- Mead, M. (1995). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós.

- Medina, G. (2000). La vida se vive en todos lados. En G. Medina (Comp.). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México.
- Mier, R. y Piccini, M. (1987). *El desierto de los espejos*. México: UAM-X/Plaza y Valdés.
- OCDE (1997). *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación*. México: OCDE.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia*. Buenos Aires: Paidós.
- Nateras, A. (Coord.) (2002). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM-I/ Miguel Ángel Porrúa.
- Potte-Bonneville, M. (2007). *Michel Foucault, la inquietud de la historia*. Buenos Aires: Manantial.
- Ramírez, G. B. y Anzaldúa, R. (2000). Los modelos de intervención grupal en los requerimientos de producción flexible. En I. Font y A. Sánchez (Comps.). *Horizontes complejos en la era de la información*. México: UAM-A.
- Ramírez, G. B. y Anzaldúa, R. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM-A. En G. B. Ramírez, (Coord.) (2000). *Ética y administración. Hacia un análisis transdisciplinario*. México: UAM-A.
- Ramírez, G. B. (2011). Elección de carrera. Convocatoria y tiempo personal. En M. L. Murga (Coord.). *Lugar y proyecto de la orientación educativa*. México: UPN.
- Ramírez, G. B. (2009). *La servidumbre del amo. Paradojas del administrador. Una lectura psicoanalítica*. México: UAM-A.
- Ramírez, J. M. Á. (Coord.) (2006). *Educación y fronteras generacionales*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión. En G. Medina (Comp.). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México.
- Reich, W. (1976). *La lucha sexual de los jóvenes*. México: Roca.
- Reich, W. (1974). *La revolución sexual*. México: Roca.
- Rochín, D. (2002). La huelga universitaria ¿Una manifestación de las culturas juveniles de fin de milenio? En A. Nateras (Comp.). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM-I/Porrúa.
- Urteaga, M. (2000). Identidad, cultura y afectividad de los jóvenes punks mexicanos. En G. Medina (Comp.). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México.
- Valle, F. (2002). Kronnos, Proteus y Thanatos. En A. Nateras (Comp.). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM-I/Porrúa.
- Weber, M. (1994). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Colofón.

REVISTAS Y PERIÓDICOS

- Aboites, H. y Arriaga, M. L. (2004). Juventud y acceso a la escuela pública en México. *Revista Tramas*, 22.
- Anzaldúa, R. (2012). Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación. *Revista Tramas*, 36, 177-208.
- Anzaldúa, R. (2006). Jóvenes frente al abismo. *Revista Tramas*, 24, 105-134.
- Fernández, M. (2012). Indignados, quinto poder y la primavera mexicana. *Zócalo*, 149, 39-41.
- González, C. P. (1999). La explotación global. *Horizonte Sindical*, 12.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Comisión Mixta Congreso-Senado. Ponente: Colectivo Utopía Contagiosa. Informe sobre la reforma del servicio militar. Análisis crítico desde una perspectiva antimilitarista. 5 de diciembre de 1996. Recuperado el 8 de octubre de 2012 de <http://es.scribd.com/doc/1461560/CONTEXTUALIZACION-DE-LA-REFORMA-DEL-SERVICIO-MILITAR-A-LO-LARGO-DE-LA-HISTORIA>
- Comipems, 2014. Recuperado el 7 de febrero de 2014 de <http://comipems.org.mx/ques.php>
- Comunidad dedicada al estudio de la Guerra de Vietnam (2007). El soldado americano en la guerra de Vietnam. Recuperado el 7 de octubre del 2012 de <http://guerradevietnam.foros.ws/t512/el-soldado-americano-en-la-guerra-de-vietnam/>
- Desempleo castiga a jóvenes en México: OCDE. *El Economista*. Recuperado el 20 de octubre de 2012 de <http://eleconomista.com.mx/taxonomy/term/5980>
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Niñez y juventud. Vol. IV. 2, 3-18. Recuperado en septiembre de 2012. http://www.redligare.org/IMG/pdf/teorias_juventud_era_contemporanea.pdf
- Fernández-Vega (2012). México S.A. *La Jornada*, 11 de agosto de 2012. Recuperado el 8 de octubre de 2012 de <http://www.jornada.unam.mx/2012/08/11/opinion/026o1eco>
- Hernández, L. (2013). Universidades no aumentarán matrícula si se aprueba reducción de fondos. (México) *Excelsior en línea*, 15 de octubre de 2013. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/10/15/923609>
- Landero, J. F. (2012). La deserción en la Educación Media Superior en México, México, *Suma por la Educación*, recuperado de <http://www.sumaporlaeducacion.org.mx/wp-content/uploads/2013/01/Deserci%C3%B3n...pdf>
- Redacción (2011). México tiene siete millones de “ninis”, reitera la OCDE. *Proceso*, recuperado de <http://www.proceso.com.mx/?p=281466>

- Turián, R. (2008). *La educación superior en México*, XXXIX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, ANUIES-SEP. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/102872/1/ANUIESMONTERREY.pdf>
- Vega, R. A. y Ortega, B. (2010). Moral científica para el “bello sexo” en la prensa mexicana para mujeres (1840-1855). *Revista Electrónica Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, publicación: 15/11/2010. Recuperado el 20 de octubre de 2012 de <http://nuevomundo.revues.org/60082#text>
- Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior* (2012), SEP, México. Recuperado de <http://www.siguele.sems.gob.mx/encuesta.php>

OTRAS FUENTES

- Arce, T. (2003). *Jóvenes, tribus, urbanas, violencia: el silencio de la pedagogía*. Trabajo recepcional. México: UPN.
- Holloway, J. (2011). La otra política, la de la digna rabia. *Maestría en Pedagogía del sujeto y práctica educativa*. Puebla: Universidad Campesina Indígena en Red (Ucired), pp. 49-51. Disponible también en: <http://www.johnholloway.com.mx/2011/07/31/la-otra-politica-la-de-la-digna-rabia/>
- Ramírez, G. B. (2009). *Los destinos de una identidad convocada. Construcciones de sentido de un grupo de estudiantes de Administración*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales con Especialidad en Psicología Social de Grupos e Instituciones. México: Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Xochimilco.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN Y JÓVENES: ¿QUÉ SIGNIFICA HOY?

*María Luisa Murga Meler**

INTRODUCCIÓN

Las ideas que socialmente se han generado en relación con la condición que viven los jóvenes hoy están marcadas, como muchas otras percepciones sociales, por las condiciones de significación que sociohistóricamente se concretan en cada sociedad. Así, hablar de los jóvenes en determinadas circunstancias remite a las categorías con las que se refiere el mundo y a los significados que se reconoce y asigna a sujetos y objetos. Son estas categorías sociales con las que se identifica, clasifica, ordena y se conoce al mundo.

Tal como se la refiere actualmente en México, la categoría *joven* ha estado presente desde hace no mucho tiempo. Como toda categoría social remite a una gran variedad de significados que dependen dinámicamente de las condiciones de lugar y tiempo. Sin

* Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Miembro permanente del Seminario Interinstitucional “Cultura, educación e imaginario social”.

embargo, en su calidad de construcción sociohistórica conlleva una dimensión de idealidad que implica que sea “suficiente en cuanto al uso”. Es decir, que para poder “pensar con ella” objetos del mundo se requiere cierta dimensión *trascendental* que hace que

los objetos de pensamiento (o de investigación) sean inalterables de derecho [...] o en todo caso, apuntados como tales. [Ya que] sin esta dimensión no es posible ninguna discusión y ningún pensamiento, puesto que el pensamiento presupone la posibilidad de una rigurosa identidad de los objetos pensados a través del proceso de pensamiento (Castoriadis, 2004, p. 163).

De manera que, por lo anterior, la categoría *joven*, en el plano singular y socialmente también hará referencia a individuos pertenecientes a un determinado tipo de conjunto, en un momento sociohistórico particular. Dicho conjunto será reconocido a partir de las dimensiones que lo constituyen y, a su vez, de las relaciones complejas que estas dimensiones establecen con las que delimitan otros conjuntos, también referidos por medio de las categorías que los nombran y que vehiculizan ese componente ideal que remite a la cualidad o cualidades que señalan su condición en un contexto dado.

Tal como ocurre con otros tantos componentes de la trama de la vida de las sociedades, actualmente a la categoría *joven* se le ha agregado una serie de significados. En algunos casos, esos significados implican connotaciones que realizan valoraciones negativas desde perspectivas particulares, que en ciertas situaciones además tienden a deslegitimar comportamientos, impulsos o afecciones que han llegado a ser consideradas como “propias de la condición juvenil”. Por ejemplo, es posible encontrar que para señalar algunas características de las situaciones que se viven con los jóvenes, se les califica como “desinteresados”, que no les importa nada relevante, que “sólo buscan obtener satisfacciones inmediatas”. En ocasiones se plantea que a ellos “la escuela no les importa”, que “no quieren saber y prefieren

tener”, que sólo “quieren vivir el instante y no les preocupa el futuro”. Y aunque las aseveraciones de este tipo no son exclusivas de nuestro tiempo, pareciera que el señalamiento actual a ese desinterés de los jóvenes adquiere dimensiones diferenciales y exacerbadas, en comparación con los calificativos utilizados en épocas anteriores. En este caso, pareciera que actualmente la categoría *juven* aparece en algún modo vinculada con un movimiento desafortado hacia la novedad, el descubrimiento, la alegría, el asombro y lo efímero. Todo ello desatado quizá por los efectos del impulso que genera el proyecto de la modernidad, que haría que las referencias valorativas acerca de los jóvenes sean también exaltadas y exacerbadas, tanto en las apreciaciones positivas como negativas.

A pesar de ello, si en épocas anteriores se puede reconocer que había discursos y prácticas que denostaban algunas formas características del comportamiento mostrado por los jóvenes, también es factible reconocer que éstos se encontraban en un contexto social donde las instituciones les proveían cierto grado de contención efectiva y les ofrecían un conjunto de referentes que permitían que –de maneras diversas y con base en las posibilidades de cada sujeto, en cada contexto y en su relación con los otros–, se formularan proyectos y concretaran algunas experiencias singulares significativas.

Por lo anterior, como parte del proyecto de investigación “Jóvenes, educación y trayectorias de vida”, y con base en el análisis de la Encuesta Nacional de Juventud 2005 (IMJ, 2006) y su correlación con el informe ejecutivo de dicha encuesta para el año 2010 (IMJ, 2011), este trabajo indaga sobre las referencias que los jóvenes mexicanos hicieron en esas encuestas acerca de la educación y las instituciones sociales, con el fin de plantear, en lo posible, lo que significarían la educación y la vida social para ellos, en el contexto de la discusión respecto a lo que se ha denominado el estado de *moratoria social*, y con base en ello, tratar de interrogarnos sobre lo que las generaciones anteriores dejamos de lado frente a la responsabilidad de contener la experiencia de los jóvenes, principalmente, en lo que se refiere a la dimensión educativa.

CONCEPCIONES SOBRE LOS JÓVENES

La noción de joven como categoría social, junto con la de adolescente (Fize, 2001; Esteinou, 2006; Dávila, 2004), forma parte de las representaciones colectivas que nuestras sociedades elaboran acerca de sí y del mundo. Como tal, se ha configurado de manera diferencial, dependiendo de los universos simbólicos en los que se hace visible en un momento sociohistórico particular. Así, “los conceptos de adolescencia y juventud corresponden a una construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas y procesos históricos y sociales han ido adquiriendo denotaciones y delimitaciones diferentes” (Dávila, 2004, p. 86).

La noción de ‘joven’ en su connotación actual, como categoría social relativa a las edades de la vida (Ariés, 2001), recupera algunas referencias y significados de épocas anteriores. En ella se articulan de manera compleja nociones de vida/muerte, salud/enfermedad, alianza/no alianza (matrimonio/no matrimonio), trabajo/no trabajo, sexualidad/no sexualidad, entre las más significativas. Tales elementos remiten tanto a cualidades biológicas (físicas) y de comportamiento, como de interacción social y del tipo de sociedad donde se originan (Douglas, 1996, pp. 90-95).

En esta categoría se recuperan rasgos de la biología humana en una relación de *apuntalamiento*, en la que biología y psique, naturaleza y cultura se incitan y limitan mutuamente. En este aspecto resulta significativo cómo en la Edad Media, en el contexto europeo, las edades de la vida (sin referencia etaria) recuperaban rasgos biológicos que en su significación apoyaban de manera compleja concepciones de las cualidades sociales que se asignaban a dichas edades y que en su extrapolación metafórica hacían referencia a la representación de los momentos de la vida de cada sociedad (Ariés, 2001, p. 40).

En otro momento, en el México central del Posclásico, las edades de la vida hacían referencia a los ciclos biológicos reconocidos y pautados por su significación social y ritual, así podían

reconocerse: el nacimiento, la llegada del niño a la edad de servir y el ingreso al templo-escuela, la salida de éste con el matrimonio, el parto y la defunción.

En el centro de esta red en la que se encuentran categorías, modos de proceder, éticas y estéticas, políticas y economías, pueden reconocerse algunas concepciones de niñez, adultez y vejez en las que se entremezcla un componente biológico, aunado a un componente universal relativo a las clasificaciones humanas, junto con un componente socio-histórico-[cultural] (López Austin 2004, p. 34), los que en su articulación dinámica no sólo resultan en una forma nominativa, sino que hacen referencia a modos de pensar y de entender el mundo.

Para el caso de estas formas culturales, relacionadas en parte con lo que ha sido el desarrollo de la vida social en el México central, tenemos que reconocer que en la lengua náhuatl no existía la voz ‘joven’ en la acepción que actualmente reconocemos y que nombra a un grupo social-etario. Por el contrario, se registra la existencia de las voces ‘niño’ y ‘viejo’ (*tzipitl* y *huehue*, respectivamente) y las voces *telpochtin* e *ichpopochtin* que se usaban para referirse a los “jóvenes” estudiantes (varones y doncellas) del *Telpochcalli* (López Austin, 1985, pp. 257, 259, 260).

Por otro lado, como nombres personales en náhuatl, se registran en sus formas básicas: *Telpócatl* o *Telpochtli*, joven o muchacho (Montemayor, 2008, p. 312) así como la existencia de otra voz: *chamahuac*, relativa a cierto estadio del proceso de crecimiento del individuo, presentado como “el embarnecer del niño o muchacho que está creciendo” (*chamactic* [crecido] de *chamahua* [crecer, embarnecer]) (Montemayor, 2008, pp. 36-37).

Aunado a lo anterior, a pesar de las múltiples posibilidades de significación en el contexto cultural del México antiguo, si nos acercamos a determinados modos de expresión y formas literarias o coloquiales en las que aparecen dichas voces y con las que se hacía referencia a la condición del sujeto considerado como joven, tendremos la posibilidad de reconocer que prevalecen algunos de

los elementos que las conformaban en la antigüedad. Por ejemplo, como señala Matos citando a Sahagún y los *Huehuetlahtolli* (2003, p. 20), con el fragmento del discurso de un padre hacia su hija: “hija mía, bien lo entiendes, porque ya no andas amontonando la tierra con otras niñas y burlando con las tejuelas con otras niñas...”

O bien, en el que se presentaría la respuesta a la amonestación recibida por los padres:

“Aún soy niño, un chiquillo, que aún remuevo la tierra, que aún estoy jugando con tiestos... todavía no mucho me doy cuenta, escucho; no mucho he crecido, aún no soy prudente”.

Si relacionamos lo anterior con los aportes de López Austin (1985) acerca de los términos usados en náhuatl para describir la condición de la educación y a los que participaban de ella, podemos encontrar otras referencias. Dice López Austin (1985, p. 9):

A todo lo largo de los textos nahuas que se refieren a las escuelas se repiten los verbos *huapahua* e *izcaltía* (‘avivar, animar, vivificar, elevar, desarrollar, hacer crecer, alimentar, madurar’), pareados, que aquí he traducido como ‘enseñar’, ‘educar’. *Huapahua* significa también ‘endurecer, fortalecerse, consolidarse, endurecerse, atiesarse’, y sin duda se relaciona con la idea de que el niño es un ser que nace líquido (*oc atl*) y que a partir de los cuidados maternos va solidificándose. Porque el hombre adquiere dureza plena en la vejez, cuando se dice que es duro (*chicáhuac*), recio (*pipinquí*).

En el contexto sociohistórico en que se generan estos discursos, los niños y niñas serían los que juegan con tierra y tiestos, no son prudentes y no son dueños de los trabajos realizados, de manera que dejar de ser niño habría implicado crecer, aprender a ser prudente, ser dueño de trabajos realizados, haber dejado la condición “líquida”. En este sentido, arribar a la condición de joven implicaría también haber dejado cierta condición social. Dicho momento estaba señalado ritualmente por la responsabilidad que el muchacho (o la muchacha) asumía frente a sí y al conjunto al ingresar a la escuela (*calmécac* o *tepochcalli*), cuando “ya están en edad de

servir”¹ y adquirirían la responsabilidad de cooperar en las tareas de limpieza, mantenimiento y producción de cada establecimiento, además del aprendizaje de sus respectivas ocupaciones futuras.

En este contexto, las maneras de referirse a los estudiantes de los *Telpochcalli* eran, para el caso de los hombres: *Telpochtli* (s) o *telpochtlin* (pl), que significaba “el del promontorio oscuro”, “el joven/joven varón” (López, 1985, p. 260), y para el caso de las mujeres: *ichpochtli* (s), *ichpopochtlin* (pl) que significaba “la del vellón oscuro”, “doncella/joven estudiante dedicada al templo” (1985, p. 257). Como podemos notar, ambas referencias en clara alusión a la condición del desarrollo corporal, evidenciada por los rasgos físicos de los caracteres sexuales secundarios, los que ahora nombramos como parte de las transformaciones puberales en el cuerpo de los niños.

Posteriormente, cuando llegaba el momento de contraer matrimonio, dejar el *calmécac* o el *tepochoalli*, que era el mismo tiempo de concretar las enseñanzas que habían adquirido en los distintos templos-escuela, las referencias señalan al joven como el *tlapaliuhcati*: “el que se hizo recio/joven que salió de la escuela y contrajo matrimonio” (López Austin, 1985, p. 264), o bien, *mocauhqui*: “el separado/nombre del joven que salía del *telpochcalli* o del *calmécac* para contraer matrimonio” (López Austin, 1985, p. 258). Y para el caso de las mujeres, era *cihuatlamacazqui* (s), *cihuatlamacazque* (pl) “la ofrendadora”: doncella estudiante salida del *calmécac* (López Austin, 1985, p. 255).

La niñez terminaba entonces cuando dejaban los juegos con tierra y tiestos y pasaban a labrar la tierra, a fabricar tiestos, a tejer hilados, a cocer alimentos o ir a la guerra, a tener esposo o esposa y a realizar trabajos de los que serían dueños. Cuando dejaban la condición de

¹ No existen suficientes datos para aseverar este ingreso en términos de condiciones etarias, pudo haber sido entre los 4 a los 8 años, lo que prevalece es la condición de que el niño entraba en la “edad de servicio”, no sólo para hacer algunos mandados en la casa (donde ya lo hacían desde temprana edad), sino para servir y aprender en el templo-escuela de pertenencia al que sus padres los habían ofrecido al nacer, como servidores de los sacerdotes (López Austin, 1996, p. 229).

estricta dependencia que significa la infancia, y ya podían darse el sustento por su propia mano. De manera que no existía una distinción entre niño y joven tal como la reconocemos ahora, más bien se transitaba de lo que hoy podría ser para nosotros la niñez, a lo que nombraríamos como adultez. El tránsito se llevaba a cabo por medio de la preparación a que accedían en los templos-escuela y se consagraba por medio del ritual de salida (ritual de pasaje) del *telpochcalli* o *calmécac*, donde los hombres adquirirían el nombre de “el Separado” y se preparaba el matrimonio. De esta manera, los jóvenes accedían a sus nuevas condiciones y estatus sociales.

Si bien la actual noción de joven no puede reconocerse íntegramente en las referencias anteriores, sí es posible encontrar en ella reminiscencias de estas antiguas concepciones que hacen referencia a *los momentos de la vida*, que estarían relacionados, como ya se indicó, con las condiciones del desarrollo físico (biológico), conductual y de la condición social en la que los sujetos se encuentran en el entramado de relaciones que constituye el ámbito sociohistórico al que pertenecen.

Tres rasgos se comparten: el abandono de la estricta dependencia de los padres que marca a la infancia (niñez), los indicios de un cambio biológico –señalado primordialmente por los caracteres sexuales secundarios– y el paso por un proceso de aprendizaje con el que se adquirieron no sólo elementos de una socialización necesaria, sino también conocimientos y técnicas relativos a una actividad productiva propia del contexto, que en el conjunto de la experiencia harían posible, de maneras diferenciales, que los sujetos lograran algún grado de emancipación.

Señalado lo anterior, ahora es pertinente considerar las transformaciones ocurridas a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, cuando se lleva a cabo una modificación significativa de las concepciones que se tenía de los niños y sus cuidados por parte de los adultos y el Estado. En esta época se genera en Occidente lo que bien se ha documentado en cuanto a la revaloración de la infancia, luego de la dilución que sufriera durante la Edad Media.

Dicha revaloración es el producto complejo de la puesta en práctica de “métodos de desarrollo de la calidad de la población y del poder de la nación” (Donzelot, 1998, p. 10), con los cuales no sólo se concretó el impulso por la contabilización y vigilancia de la población en las ciudades, sino que además se introdujo el cuidado de la salud y las condiciones de vida en relación con el aseguramiento de lo que se denominaba el bienestar del Estado. Con ello, “se ve florecer una abundante literatura sobre el tema de la conservación de los hijos” (Donzelot 1998, p. 13), se critican todas aquellas formas de educación con las que se privilegió (principalmente en las clases burguesas) la libertad de los infantes, la crianza con nodrizas, la mezcla de los niños en el mundo adulto y lo que se dio en llamar la educación “artificial”, que privilegiaba la instrucción que ayos e institutrices prodigaban.

Con tales revalorizaciones y con la literatura a que dieron origen (y de la que surgen), se definen, en cierto sentido, dos estrategias orientadas a reducir las consecuencias de “los defectos de la educación de los niños de corta edad”, que se reflejarán de manera significativa en la esfera pública.

Por un lado, se apunta a la difusión de la medicina doméstica poniendo a los niños bajo el control de la autoridad de sus padres –principalmente de la madre, a través de la vigilancia de la salud física y mental de los infantes–, con el objetivo de sustraer a los niños de la influencia negativa de los domésticos. En la idea de que la disciplina en la educación forma parte de la asunción estatal de la responsabilidad para con los menores. Por otro lado, se promueve una “economía social” con la que se agrupan “todas las formas de dirección de la vida de los pobres con vistas a disminuir el coste social de su reproducción, para obtener un número deseable de trabajadores con un mínimo de gasto público” (Donzelot, 1998, p. 20).

Junto con estas transformaciones en las sociedades occidentales, ocurren aquellas generadas por los efectos del impulso de la Revolución Industrial y el capitalismo de mercado, con las que se

transformaron las condiciones sociales de producción y gestión de la vida material, y se produjeron cambios profundos en la vida rural y urbana, así como en la generación y circulación del conocimiento, entre otras. De los que se derivan además dos consecuencias relevantes para este estudio: *la demanda de mano de obra para las fábricas y la necesidad de educar para trabajar en el ámbito industrial.*

Es posible señalar que hacia finales del siglo XVIII se concretan los elementos que conformarán en cierto sentido algunos de los rasgos que distinguen hoy en día la noción de joven. Por un lado, la separación por grupos de edad, inducida tanto por el impulso demográfico como por el impulso médico y psicopedagógico, que distinguen a la *niñez* (y su prolongación) en *infancia* y *juventud*. Se establecen las clases en las escuelas y se diferencian los modos de trato para con niños y jóvenes, influenciados en parte por las concepciones generadas a partir de la reflexión en torno de las teorías del Desarrollo Humano, que proponen un tipo de ciclo vital del hombre como proceso universal en el que se incluye a la genitalidad como sexualidad y a los procesos cognitivos superiores como señales de un tipo de idea de madurez. Con esto, para algunos autores se introduce la idea de que al insertarse en la lógica de la trayectoria escolar (educativa, instructiva) se ofrece a los jóvenes una especie de “moratoria” para la asunción plena de las responsabilidades que en cada contexto sociohistórico particular se reconocería a los adultos. En este caso, el matrimonio y la fundación de una familia, la libertad para la elección laboral, las responsabilidades civiles y militares, aparecen como las principales.

Así, las transformaciones en las condiciones de trabajo manual industrial, las regulaciones nacionales al respecto y la institución del servicio militar obligatorio –fundado en la idea de que los jóvenes deben dedicar algún tiempo de sus vidas a servir a la nación con las armas–, introducen a su vez condiciones que harán que las cohortes que ya habían quedado establecidas con el impulso demográfico, se definan además en los términos de separar una mayoría de edad que tiende a generalizarse no sólo para la adquisición

del adiestramiento militar, principalmente en los varones, sino para introducir también un conjunto de obligaciones civiles que demarcarán aún más la diferencia entre niñez y juventud, en términos de una especie de apuesta por la construcción de la democracia a la que apuntaba el discurso de la modernidad.

Con estas adquisiciones se origina, de manera paulatina, diferencial y compleja, una forma de concepción del joven, de los jóvenes, que irá adquiriendo además connotaciones relacionadas con la referencia a “esa edad de la vida” como una especie de estado de plenitud, del que serán recuperados el empuje y la belleza para proponerlos como valor, por el sistema de mercado capitalista en la década de los años setenta del siglo pasado. Al respecto, Muñoz señala que:

en la sociedad del mercado y de la globalización, que emerge de la posguerra en Europa (años cincuenta y sesenta), el discurso predominante tiene un alto componente derivado del consumo [...] En este contexto se acuña la categoría de la generación del *baby boom* y los *teen-agers* y con ello se afianza “el mito de la dorada juventud, vanguardia de la sociedad moderna, liberada, excitante, transclasista y prominente” (2006).

Hasta aquí podemos señalar que la juventud como categoría, en el contexto más general de la actual sociedad mexicana, conserva reminiscencias de lo que en el México antiguo se le asignó a esas edades de la vida de los hombres. A la vez que recoge las derivaciones generadas por las transformaciones relativas al impulso del proyecto de la modernidad y de la economía neoliberal. Por una parte, mantiene la referencia a un cierto momento del devenir humano, en el que está implicada tanto la condición biológica-madurativa referida a las capacidades relacionadas con la fuerza y la destreza física, y las relativas a la reproducción sexual, como ciertas cualidades conductuales y cognitivas. Y que se han vinculado con las posibilidades de establecer alianzas, ya sea matrimoniales o comerciales y con la emancipación personal, con base en el propio sustento. Así como

con la referencia a la condición del decurso social como una forma de progreso de la vida y la obra humanas, de los que la sociedad en su conjunto es garante.

De manera que, como edad de la vida, ser joven se relaciona con una condición temporal y espacial articulada a contextos sociohistóricos particulares, en los que

tiene significados muy distintos para las personas pertenecientes a cada sector social específico (varones, mujeres, pobres, no pobres, habitantes rurales, urbanos, entre otros), la juventud se vive de maneras muy diversas, según el contexto circunstancial en que las personas crecen y maduran ... [por ello] la condición juvenil se pierde muy rápidamente con el paso de los años (Celade/FNUAP/CEPAL, 2000, pp. 30-31).

VALORACIONES SOCIALES ACERCA DE LOS JÓVENES

Como parte de los aspectos relativos a la condición humana, la reflexión o referencia acerca de los jóvenes (como grupo o estadio) ha llevado a diversos tipos de valoración y reconocimiento, se ha recurrido a distintas fórmulas para señalar esa particular situación de “ser joven”: desde Aristóteles, en su *Ética a Nicomaco*, o Platón en la *República*, donde irónicamente refiere a una crisis de la autoridad moral de los hombres que hacía que se rindiera “culto a lo joven”. Así como las de Rousseau, en su *Emilio*, o las de Walter Benjamin, las de Ortega y Gasset, o en su versión más radical, las de Artaud o Nietzsche, y quizás en la más reciente y edulcorada de Fernando Savater, en su *Ética para Amador*. Encontramos que plantean no sólo lo que representaría dicha *edad* para cada autor, también hacen referencia en parte a la producción humana en cuanto a las reflexiones y formas discursivas con las que se reconoce a la juventud, a sus potencias o cualidades y a las desventuras que conlleva en algunos casos. En distintos momentos, como se indica en la introducción al presente capítulo, esto ha implicado juicios

valorativos de muy variados signos, con los que se ha puesto calificativos a la condición de joven.

Por ejemplo, en algún momento se habló de los jóvenes como estandartes del cambio revolucionario o como reservorio de las potencias de acción de la sociedad o, por el contrario, como rebeldes sin causa. En otras, se les ha señalado como poco responsables e indolentes, presas del medio que los aparta de su ser y verdad, tornándolos en títeres de los poderes que los conducen a la degeneración.

Últimamente, este tipo de referencias han pasado a formar parte del bagaje discursivo de padres, tutores, maestros, médicos, psicólogos o funcionarios y son utilizadas con frecuencia para señalar a los jóvenes y, con base en lo que tales referencias representan, se les trata en las diversas esferas sociales. Por ejemplo, ahora se dice que:

Los referentes identitarios se han diluido dando paso a la era mediática en la que vivimos, [en ella] los artistas, los deportistas, los modelos y los personajes de los *reality shows* (*sic*), se convierten en figuras ideales para los jóvenes (Lerner, 2008).

Quienes ya no se interesan por cambiar el mundo y sólo buscan satisfacciones fáciles y rápidas. También se dice que:

... a algunos jóvenes de hoy sólo les importan las nuevas tecnologías, la apariencia, el tener dinero en el bolsillo, el qué dirán, esas ultra-amistades de las que no se separan ni para ir al baño, alguna que otra diversión prohibida, emborracharse con 13 años, hacer justo lo contrario de lo que deben, y ser rebeldes por sistema.

O también señalan que:

los jóvenes de hoy en día sólo escuchan sus propios anhelos y dejan atrás toda enseñanza de vida de sus padres y familiares, por querer vivir una vida *light* [...] la plenitud de sus vidas consiste en vivir sin reglas... (Saiz, 2005).

En todos estos señalamientos es posible reconocer la referencia a ciertas características que distinguen a los jóvenes y en esos juicios podemos encontrar, en parte, lo que Foucault (1986, pp. 56-88) destacó cuando, en los siglos XVII y XIX, “la degeneración” se convierte en una de las grandes obsesiones y parte de los temas de la cultura grecolatina expresada en “la idea de que los hijos ya no tienen el valor de los padres”, idea que se arraiga “en esa especie de nostalgia por la antigua sabiduría, cuyos secretos se pierden en la locura de los contemporáneos”.

Si bien puede decirse que hacer referencia a lo que se pierde con la irrupción de lo nuevo en las distintas generaciones es propio de la condición humana, para el caso que nos ocupa, tales menciones a los jóvenes además se relacionan de manera significativa con el temor que socialmente generan los estados límite no tematizados, a los que Turner (1997, p. 106) llamó *liminares* y que hacen referencia a esos momentos que se viven “entre las edades y sus estados”, en los que las personas presentan un doble carácter: “*ya no* están clasificados y, al mismo tiempo, *todavía* no están clasificados”. Es el caso, señala Turner, de los estados que marcan algunas iniciaciones de los muchachos o de los recién circuncidados o de los neófitos en los rituales de paso en las sociedades tradicionales.

En este caso, encontramos que en la actualidad los jóvenes entre los 12 y los 19 años, si bien han llegado a un grado de madurez sexual, eso mismo no les lleva a contraer matrimonio necesariamente, tampoco se encuentran en la situación de haber concretado las condiciones que les permitan emanciparse económica y moralmente de la tutela de padres o familiares, ni de hacer frente a las responsabilidades políticas, económicas o religiosas que en nuestro contexto se reconocen y asignan a los adultos. Es cuando se deja ese lugar marcado sólo por el *recibir*. Es decir, desde las sociedades tradicionales la situación infantil está señalada por la condición de que “la vida se da, y la Ley se da. En la situación infantil, la vida se da por nada; y la Ley se da sin nada, sin más, sin discusión posible” (Castoriadis, 1999, t. I, p. 160).

En la infancia se recibe sin dar y se hace para recibir, para “recibirlo todo”, ya que en la familia la autoridad descansa sobre la posesión y el control de los alimentos; de ese modo, durante la infancia éstos provienen de los padres. Después –y esto es a lo que apuntan el conjunto de formas rituales, modos de hacer y decir sociales en cuanto al desarrollo de las jóvenes generaciones–, en el resto de la vida se participa de los intercambios y se pretendería que el sujeto adulto los compartiera con los contemporáneos, de la misma manera que en lugar de recibir la Ley, debiera participar de su formación y discusión como adulto. Es hacia esta preparación que, en las sociedades tradicionales, los rituales de paso se enfocaban en marcar la entrada de una clase “juvenil” a la clase adulta, en ellos se tematizaba el estado de indefinición social en el que podían quedar los novicios si no se realizaba el conjunto de actos señalados para obtener el reconocimiento social del acceso del sujeto a la plenitud de “derechos” que cada sociedad podría reconocer a sus miembros. Aun cuando en nuestras sociedades actuales no se realizan de manera formal y sistemática rituales de este tipo, sí subsisten restos bastante significativos en algunas de las prácticas con las que se pretende “formar” o “educar” a los jóvenes. Y tales prácticas están señaladas por una especie de forma institucional –no muy clara, por cierto– con la que se ha marcado lo que algunos autores llaman “moratoria social” y que, en alguna forma, comporta restos de lo que tanto Van Gennep como Turner señalaron para los rituales de paso. Con esta idea de la *moratoria social*, a nuestro parecer, se reemplazan en cierto sentido y de manera compleja, algunas funciones de los rituales de paso. En aquéllos se producía una especie de suspensión jurídica, similar a la que viven los jóvenes antes de cumplir los 18 años, por ejemplo. Esto se articula además con las condiciones que se instauran con el “dispositivo pedagógico”, que somete a cada nueva generación al entramado profiláctico que la escolarización genera y que la institución de las sociedades contemporáneas reclama en cuanto a la formación de sus miembros, para que sean reconocidos como tales.

En este contexto, pareciera que desde la modernidad hemos creído que *la moratoria* a la que sometemos a los jóvenes funcionaría como un periodo de preparación, hasta cierto punto necesario, por el que las noveles generaciones pasan para consolidarse y poder hacer frente a las responsabilidades y exigencias que la vida de la sociedad plantea. Sin embargo, como tal, dicha moratoria aparentemente sólo demora o suspende la condición en la cual los jóvenes no terminan de adquirir la condición de adultos. Es una especie de extensión sin resolución que deja a los jóvenes en una suerte de condición *liminar*, parecida a la que Turner refiere en sus estudios de las formas que adquirirían los rituales de paso en las sociedades tradicionales. Pensamos que a ello se debe, en parte, a cómo hemos categorizado y, en consecuencia, tratado a los jóvenes desde finales del siglo XVIII. Como indica Erazo, “el surgimiento de la juventud se basa en el cambio social [y] en el desarrollo de fuerzas relacionadas con la producción [que indica que los jóvenes deberán] obtener calificaciones que [los] habiliten en la transición a la vida productiva” (2009, p. 1316), exclusivamente.

De manera que tanto la condición de *moratoria* a la que se destina a los jóvenes en nuestras sociedades como las ideas de indefinición que ésta genera, son las que tal vez han colocado a algunos en una suerte de aprisionamiento referido a la imposibilidad de transitar en la tematización y resolución de esa especie de condición infantil, en la que no pueden seguir recibiendo sin dar, pero a la que no les es dable renunciar. Así, aparecen enredados en esa locura de “la otra cara del progreso”, donde la civilización “al multiplicar las mediaciones, ofrece sin cesar al hombre nuevas oportunidades de alienarse” (Foucault, 1986, p. 56), por ello decimos que algunos jóvenes están cegados por una especie de lujuria por la tecnología y el consumismo, y que son incapaces de reflexionar acerca de los peligros que esto conlleva para el progreso individual y social. Todo ello, al formar parte de las categorías con las que se califica la experiencia juvenil, insta prácticas con las que se busca controlar la diseminación de la sinrazón, que implica la degradación del ser por

el tener que, desde estas perspectivas, supuestamente privilegiarían los jóvenes.

Sin embargo, por la información que proporcionan diversos estudios realizados en el pasado reciente en México, es posible encontrar que algunos jóvenes hablan de una realidad diferencial a la que remiten tanto los efectos de las transformaciones sociales mencionadas como a las elaboraciones discursivas con las que se distingue la condición de los jóvenes. Principalmente, en cuanto al supuesto desinterés y desdén que, según esos juicios, los jóvenes muestran por la educación. Por ejemplo, en los estudios recabados por Guzmán y Saucedo (2007), entre otros, se citan testimonios de jóvenes que señalan:

“Aparte de tener amigos, me gusta tener... ¡experiencias que como estudiante no tienes en la calle!”

“Aquí es donde aprendes a aprender, aprendes a investigar, aprendes a leer”.

“Pierdes el miedo a decir las cosas como son, y tienes que analizar las cosas”.

“Un valor académico, no es mucho lo que es el CBTIS, pero sí es este... no es tampoco tan ‘pior’... En términos de trabajo me ayudará a ascender” (citado por Guerra, 2007, p. 81).

“Uno se da cuenta después de que deja la escuela, se pone a trabajar y se da cuenta de que sin la escuela uno no es nada” (citado por Palacios, 2007, p. 140).

Estas referencias de los propios jóvenes señalan aspectos que dejan al descubierto ideas y valores contrarios a los que se dice que ellos privilegian. Lo cual lleva a preguntarse: ¿qué tanto de disolución y degradación de la vida moral es válido echarles en cara?

En la interrogación que genera la discrepancia entre los discursos y los testimonios, surge el propósito de orientar este trabajo hacia la búsqueda de algunos elementos que permitan, en esta fase de la investigación, encontrar los referentes que señalen los posibles

factores involucrados en esta dimensión de la problemática que en el discurso se expresa y se generaliza a todos los jóvenes, y que, como en casi todos los fenómenos humanos, veremos que en algunos contextos efectivamente se viven condiciones en las que el abandono, el rechazo, la reprobación, la indiferencia y la violencia forman parte de la vida cotidiana, las experiencias y las expectativas de algunos jóvenes, no sólo en sus familias, sino también en sus escuelas y comunidades. Por ello pensamos que el análisis de las respuestas de los jóvenes entrevistados para la Encuesta Nacional de Juventud, nos proporcionará elementos para abrir nuestras interrogantes y llevar a cabo una reflexión más profunda en torno de la problemática que los jóvenes enfrentan hoy en nuestras sociedades.

QUÉ DICEN LOS JÓVENES SOBRE LA EDUCACIÓN

Como se mencionó en la introducción, el análisis de la ENJ 2005 –y su correlación con la de 2010– se realizó con base en las respuestas que los jóvenes dieron a las preguntas relativas a las esferas de la educación, la vida pública y las instituciones que se exploran en dichas encuestas. Porque en la articulación de lo que plantearon en cada una se configuran los ejes temáticos donde es posible reconocer algunos elementos que permitirían dilucidar lo que para ese conjunto poblacional, tomado como muestra estadística, puede llegar a significar la educación en estos tiempos, sin oponer a ello juicios de valor positivos o negativos, que los adultos podemos aventurar desde nuestras muy personales experiencias y concepciones teóricas.

Ahora bien, como tenemos que precisar la proporción de la población mexicana en su conjunto que representan los jóvenes y de dónde se tomaron los datos para la construcción de la muestra para la encuesta, resulta necesario distinguir esta correspondencia entre la población total y la de jóvenes en México en el año 2005, pero ya que estableceremos algunas correlaciones con los datos de

la ENJ 2010, se presentarán los datos de población de ese año obtenidos con el XIII Censo General de Población y Vivienda, a diferencia de los datos de 2005, que se obtuvieron a partir del Censo de Población 2005.

En este sentido, con base en el XIII Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2011), se registró que en México había 36'210,692 de jóvenes entre los 12 y los 29 años que representan a 32.23% de la población total (en el Censo 2005 se reportó la cantidad de 33'774,976 que es 32.70% del total de población), de los cuales, en su mayoría se han relacionado con un proceso educativo en algún momento de su vida. También el Censo reporta que del total de población en esas edades, 97.6% sabía leer y escribir (es la misma proporción que se encontró en el 2005 durante el Censo de aquel año) y que 56.1% de la población de 15 y mayores contaba con educación básica.

Ahora bien, si relacionamos los datos anteriores con los que se consignan en la tabla 1 y que indican que más de la cuarta parte de los jóvenes entrevistados en el 2005 y el 2010 sólo trabajaba y otro tanto se encontraba estudiando al momento de comenzar a trabajar, podemos decir que los jóvenes mexicanos no están en las mejores condiciones para acceder a los procesos educativos que enriquecerían su formación y que, en teoría, ofrece el sistema educativo mexicano, para que en el futuro se desempeñen lo mejor posible en la vida social que incluye el trabajo. Y pareciera además que la situación empeora cada vez, ya que si en el 2005 los jóvenes que estudiaban y trabajaban representaban 5.3%, para el 2010 representó 10.94%.

Aunado a lo anterior y con base en lo que indican los datos de las ENJ, pareciera que se está generando una tendencia a dejar los estudios más tempranamente. Ya que en el 2005 25% del grupo de 25 a 29 años indicó que había dejado la escuela hacia los 20 años, el grupo de 20 a 24 lo hizo después de los 15 años, también en 25%; pero el grupo de 15 a 19 años dijo que dejó los estudios a esa misma edad, es decir, después de los 15 años (ver figura 1). En 2010 la tendencia se acentúa, ya que en ese año Tuirán (2011), con base en datos de la ENJ, señala que sólo en promedio 65% de los jóvenes

entre 15 y 19 años asiste a la escuela y en el grupo de 20 a 24 años este porcentaje se reduce a la mitad, ya que sólo 31% aproximadamente reportó que asistía a la escuela y en el siguiente grupo –tanto por razones de edad y de nivel de estudios– el porcentaje se reduce aún más, ya que han dejado la escuela a los 15 años en 25%, y 22% a los 16 años. Esto nos lleva a pensar en las causas de tal tendencia y podemos señalar que parte de lo que está en juego en estos procesos de abandono escolar, es que dicho grupo de edad puede constituirse en el más vulnerable frente a las condiciones adversas que se enfrentan socialmente para ofrecer la cobertura institucional y personal para que estos jóvenes continúen y terminen un cierto grado de estudios (figura 1).

Lo anterior podría estar relacionado, entre otros factores, con el hecho de que estas generaciones que nacieron luego de los años ochenta han tenido que enfrentar no sólo la concreción de la transformación radical de las instituciones que anteriormente ofrecían un marco para la formación como proceso personal, que brindaba una forma de conducirse para toda la vida. Estos jóvenes, además de tener que remontar los efectos de las crisis, viven con un mayor grado de incertidumbre, debido al efecto desregulador que ha generado el capitalismo en su faceta neoliberal de flujos financieros. Es decir, un debilitamiento de las instituciones y la volatilidad de las condiciones que configuran el marco para la conformación de la experiencia es lo que estos jóvenes han tenido que enfrentar en sus procesos de formación y es en estos marcos en los que se dibujarían las posibilidades de configurar y concretar sus proyectos de vida a futuro (Sennett, 2006 y The World Bank, 2007).

Sin embargo, para los jóvenes entrevistados en la ENJ la escuela y, por consiguiente, su educación, continúan teniendo una importancia singular y relevante. Por ejemplo, 57.90% de ellos consideraron en 2005 que la escuela es muy importante y las tres razones por las que se decidirían a estudiar serían: un buen trabajo (59.40%), obtener conocimientos (37.33%), y ganar dinero (22.70%). En 2010, de la misma manera, 71.9% de los jóvenes en promedio, señaló que

la educación les sirve mucho para obtener un buen empleo, 66.8% respondió que para ganar dinero y 60.66% dijo que para resolver problemas. Contrario a lo que se dice, resulta significativo que en 2005 sólo a 3.93% le parecía que por la educación encontraría prestigio y en 2010 esto se redujo a 1.3% y sólo el 0.03% pensaba que encontraría novio(a). Por su parte, sólo 2.57% consideraba que no sirve de nada estudiar y por ello abandonaría la escuela, frente a 56.27% que en 2005 expresó que sólo la dejarían para irse a trabajar (figuras 2-4).

Por otro lado, 73.97% de los entrevistados dijo estar estudiando lo que ellos querían porque eso fue lo que decidieron y sólo 3.77% lo hacía porque eso era lo que sus amigos estudiaban (figura 5). Además, señalaron que la escuela les ha servido para superarse (77.7%), para obtener conocimientos (88.8%) y para conseguir un buen trabajo (43.1%). A su vez, 48% de los jóvenes entrevistados consideraba que la escuela les formó para seguir aprendiendo, 44.1% para conocer y analizar la realidad, para trabajar en equipo y resolver problemas (44.7 y 44.9%) (figura 6). Asimismo, 48% considera que la educación es lo que les permitirá obtener un buen empleo (figura 7).

Con base en estos datos, nos encontramos con que esos jóvenes consideran la educación como algo relevante en sus vidas, además de que piensan que les ofrece elementos para tratar de encontrar un empleo, “los forma”. Significativamente, en el 2005 y en esta misma esfera, se les preguntó si habría alguna otra cosa que señalar en relación con estos aspectos y sólo 0.04% de jóvenes entre los 20 y los 24 años señaló que no sabía para qué le había servido la escuela. Es decir, si casi la mitad de los jóvenes todavía reconoce que en la escuela han podido formarse para seguir aprendiendo, analizar la realidad, trabajar en equipo y resolver problemas, de la misma manera que en el 2010, casi la mitad (45.8%) de los jóvenes entrevistados respondió que regresaría a estudiar para mejorar su nivel de vida, 31.2% lo haría para mejorar sus empleos, 20.0% para obtener conocimiento y sólo 1.3% para obtener reconocimiento social, quiere

decir que nos encontramos frente a unos jóvenes que quizá no sean aquéllos a los que se refiere el discurso que se ha generado acerca de “los jóvenes”.

Aunado a lo anterior, también destaca que al preguntarles a qué instituciones les creen todo lo que les dicen, señalaron en 52.2% que a la familia, en 20.07% a la escuela y en 16.77% a las universidades públicas. Contrario a lo que se esperarí, sólo 9.27% dice que les cree todo a los medios masivos de comunicación. A la policía sólo le creen en 2.50%. En cuanto a las personas a quienes les creen todo, señalaron a los médicos (24.83%) y a los maestros (13.27%); mientras que al Presidente de la República y a los diputados federales sólo les creen 4.87 y 2.53%, respectivamente (similar a lo que algunos adultos responderían). Para el caso de la ENJ 2010 –aunque, como ya se dijo, su estructura en este año la hace casi imposible de comparar con la de 2005–, es posible reconocer cierto paralelismo en cuanto a la calificación que los jóvenes le otorgaron a ciertas figuras “institucionales”, ya que a los médicos esta vez les otorgaron en promedio una calificación de 8.15 en cuanto a la credibilidad que aún guardan para ellos, de la misma manera le dieron 8.05 a la escuela y 7.8 a las universidades públicas. Es decir, los jóvenes –por lo menos los representados por la muestra de la ENJ 2005, y en algunos casos, por la de 2010– distan en cierta medida de confirmar las hipótesis que subyacen al discurso acerca de ellos en cuanto a su indolencia, falta de compromiso y futilidad ante las formalidades de la existencia (figuras 8 y 9).

Finalmente, esos jóvenes que se nos presentan de maneras diferenciales, además del natural miedo humano a la muerte, en 2005 indicaron que temían no tener trabajo y no tener salud en el futuro (25.77% y 22.43%), pero todavía en 50.60% se sentían confiados en que lograrían sus proyectos más anhelados y sólo 1.47 y 1.83% se sentían muy desconfiados o simplemente no supieron qué decir al respecto. De manera que si revisamos lo que todavía en 2005 los jóvenes esperaban conseguir en el futuro (figuras 10-12), podemos ver que en su mayoría (en promedio, 45% de los entrevistados)

esperaba encontrar un trabajo, tener una buena posición económica y construir una familia.

Es decir, pareciera que a pesar de las difíciles condiciones que en su mayoría enfrentan los jóvenes entrevistados en el 2005, todavía le concedían un valor significativo a la educación, a su tránsito por la escuela y a la cualidad formativa de ambas. Sin embargo, como señalábamos al inicio, la realidad de nuestras escuelas en ocasiones nos pone frente a experiencias de jóvenes renuentes a resignar parcialmente algunos impulsos en favor de adquirir alguna disciplina. En otros casos, nos vemos frente a jóvenes seducidos por la magia de la aparente facilidad con la que obtienen información instantánea por medio de las nuevas tecnologías de la comunicación. Y en algunos más, estaremos quizá frente a casos particulares de jóvenes totalmente negados a estudiar y hasta cierto punto, violentos. Pero también en muchos ámbitos escolares encontramos jóvenes que estudian, se asombran, proponen y se involucran en actividades educativas, deportivas, culturales o políticas que los enriquecen y con las que enriquecen sus contextos comunitarios, aunque los adultos no las compartamos por completo –no tiene por qué ser así– e incluso no las lleguemos a entender.

Quizá lo que ocurre con la mayor parte de los jóvenes en México, representados por la muestra demográfica de las Encuestas Nacionales de Juventud (2005 y 2010), es que de alguna manera buscan hacernos ver y escuchar que se niegan a someterse a los *diktados* de un discurso y unas prácticas que los dejan en el lugar de entes administrados por el control eficientista de la administración educativa. Con ello buscan decirnos también –a veces de manera un tanto virulenta– que se niegan a conducirse sin continentes para constituir sus experiencias. Tal vez ahí, en la referencia a los continentes para la experiencia de los jóvenes, los adultos podríamos detenernos un poco a pensar cuál es nuestro lugar y cuál es ese lugar de los jóvenes que aún no está terminado de investir, pero que ya está dibujándose de maneras diversas.

CONCLUSIONES

Los jóvenes, “las personas en edad joven”, en todas las épocas han representado en cierto sentido parte de la cuota de incertidumbre y descontrol que embarga a las sociedades en relación con sus propios procesos de reproducción, transformación, cambio y, por supuesto, de control. Aunque en sí mismos los jóvenes no son responsables de ello, en la concreción de los procesos y experiencias a que tienen que entregarse, desde el lugar en el que socialmente los hemos situado, se lleva a cabo un tipo de transformación de las prácticas, las formas de decir y los valores sociales en la medida en la que se van apropiando tanto de las tradiciones sociales (los usos, las costumbres, los saberes) como de las nuevas formas de hacer y decir que la sociedad genera en sus diversas y complejas formas de concretarse.

En ese sentido, metafóricamente hablando, es que en los procesos de transformación que viven los jóvenes se hace presente parte de esa cuota de degradación, propia de los procesos de cambio, de la que hablaba Foucault. Pero también, vistos así y a partir de la construcción de la categoría de *joven* a la que se hizo referencia en la primera sección de este capítulo, ellos encarnarían un cierto jirón de *posibilidad* relacionada con lo que Turner (1997, pp. 101-120) planteó y que es esa cualidad que se evidencia y tematiza en el desarrollo de las prácticas de los rituales de paso, que en el México antiguo se realizaban para metabolizar socialmente el cambio entre los estados de niño a adulto. Estos estados “intermedios” hacen presente el doble carácter de las personas que se sujetan a dichos rituales y que Turner denominó como *liminaridad*. Este doble carácter sería “el No frente a todos los asertos estructurales positivos, pero también al mismo tiempo la fuente de todos ellos, ... reino de la posibilidad pura, de la que surge toda posible configuración, idea y relación” (Turner, 1997, p. 107).

En tales estados es posible que se genere tanto lo más excelso como lo más rudimentario, por ello es que los neófitos (novicios, jóvenes) durante esta etapa de los rituales de paso “son

alternativamente forzados y animados a pensar sobre su sociedad, su universo y los poderes que los generan y sostienen a ambos”. Así, la situación *liminar* puede ser en parte definida como “un estadio de reflexión” (Turner, 1997, p. 117) y en este estado adquiere un significado primordial la relación que se establece entre neófitos (novicios, jóvenes) e instructores, donde la autoridad de éstos representa los valores de cada sociedad en los que se expresan el “bien común” y el interés general. Los instructores resumen en sus personas el total de la comunidad, y los jóvenes, a esa totalidad en proyecto.

Con base en las concepciones contemporáneas de lo que implica ser joven en nuestra sociedad, que como se indicó en la primera sección de este capítulo recuperan fragmentos de significación que datan del México antiguo, y en las que reconocemos esa especie de condición de *moratoria social*, que encontraría referentes simbólicos en lo que para las sociedades tradicionales eran los rituales de pasaje, entonces podemos señalar que con todas las transformaciones que nuestras sociedades han generado, la condición de joven sigue representando, en parte, un estado temporal en el que la sociedad vislumbra la posibilidad de conformar algunos de los elementos que le permitirán conservarse, a la vez que transformarse o, por lo menos, revivificarse.

Por tanto, si como señalamos en la sección correspondiente, los jóvenes en nuestra sociedad todavía piensan (aunque ya sólo sea 50% o menos) que la educación es importante, que tiene un valor, que todavía creen algo a los maestros, a la escuela y a las universidades y que esperan del futuro lograr sus proyectos más anhelados, ¿qué estamos haciendo para ofrecerles ese espacio de reflexión por el que tendrían que pasar como jóvenes? ¿Cuáles son esos valores fundamentales que tendríamos que estar transmitiéndoles y con los que esperaríamos condujeran sus experiencias en lo público y en lo privado? ¿En qué se funda la autoridad que queremos tener sobre ellos? ¿Cómo, con base en qué, queremos que nos reconozcan esa autoridad? Estas preguntas surgen luego del análisis llevado a cabo en este trabajo, en el que ha sido posible reconocer

que muy a pesar de lo que se dice de los jóvenes (en los medios de comunicación, entre los maestros y padres de familia) todavía se vislumbra la posibilidad de recuperar una mirada y escucha para los jóvenes que les devuelva una imagen más promisorio de la que en la actualidad les devolvemos, sin toda esa carga de reproches y criminalización con la que actualmente los calificamos.

Por tanto, si para las sociedades tradicionales en el México antiguo, metafóricamente, los niños “eran líquidos”, entonces hoy a esos niños y jóvenes mexicanos, ¿qué continentes les vamos a ofrecer?, ¿qué cauces les vamos a construir para que no se nos escapen, para que no se nos vayan de las manos y puedan fluir con energía?

Finalmente, otra pregunta surge y, desde la perspectiva de este trabajo, cobra importancia cardinal: ¿Cuándo podremos iniciar el proceso de reflexión crítica acerca del modo en que socialmente enfrentamos nuestra responsabilidad para con los jóvenes?

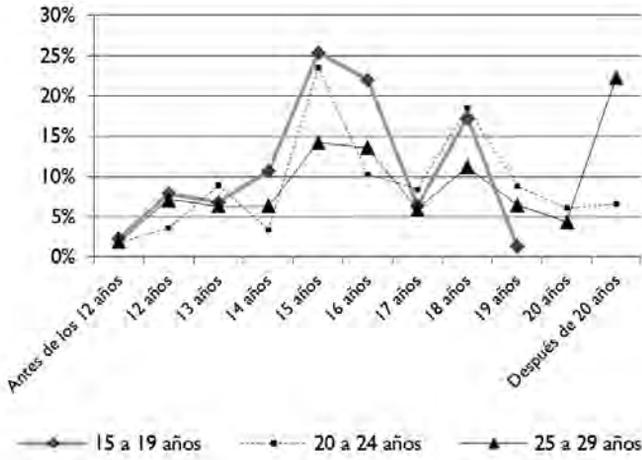
TABLAS Y FIGURAS

Tabla I. Los jóvenes mexicanos

97.1%	Ha estudiado alguna vez
37.3%	Estudiaba al momento de la encuesta
30.6%	El estudio era su única actividad al momento de la encuesta
36.8%	El trabajo era su única actividad al momento de la encuesta
43.0%	Estudiaba cuando comenzó a trabajar, al momento de la encuesta

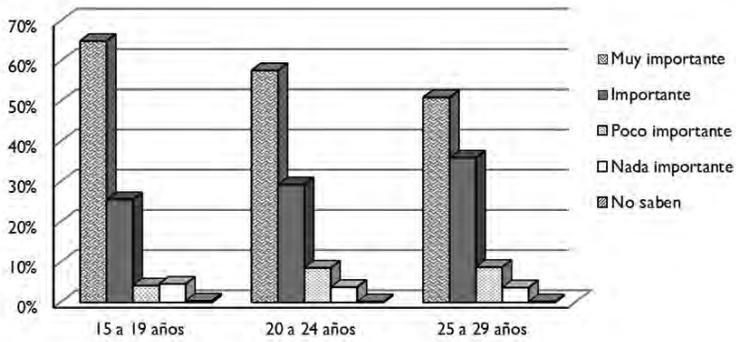
Fuente: IMJ, 2006.

Figura 1. Edades en las que han dejado de estudiar los jóvenes



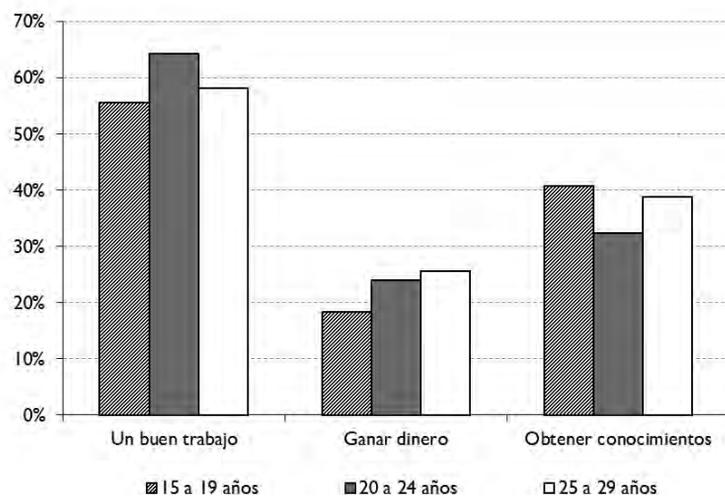
Fuente: IMJ, 2006.

Figura 2. En la vida de los jóvenes la escuela es



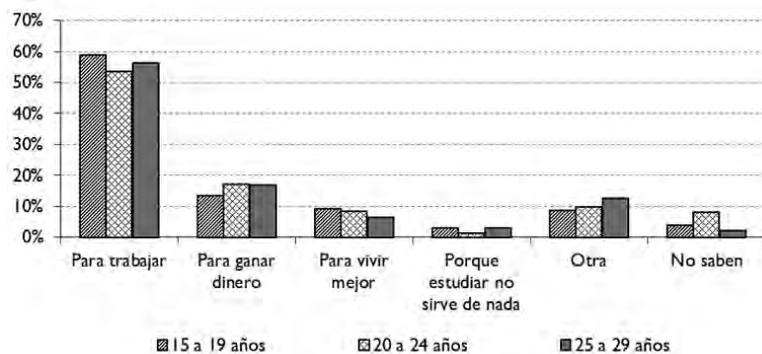
Fuente: IMJ, 2006.

Figura 3. Tres principales razones por las que los jóvenes decidirían estudiar



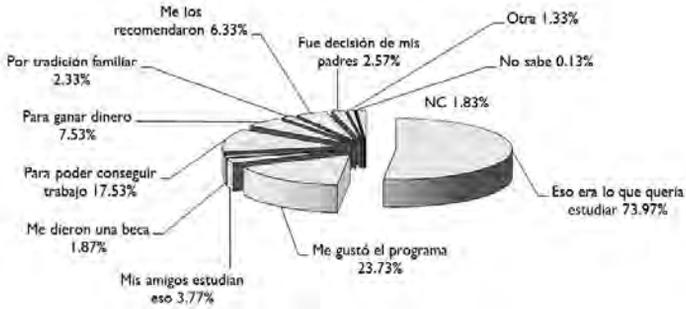
Fuente: IMJ, 2006.

Figura 4. Razones por las que no seguirían estudiando



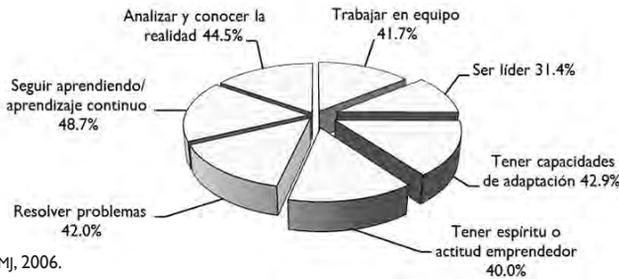
Fuente: IMJ, 2006.

Figura 5. Razones por las que los jóvenes de 15 a 29 años eligieron esos estudios



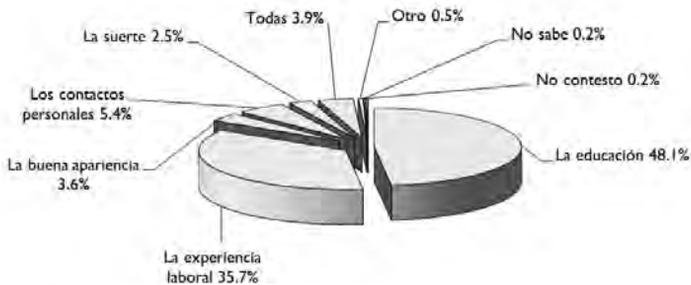
Fuente: IMJ, 2006.

Figura 6. Los jóvenes de 15 a 29 años, consideran que la escuela los ha formado para...



Fuente: IMJ, 2006.

Figura 7. Qué es lo que les parece más importante para conseguir empleo a los jóvenes de 15 a 29 años



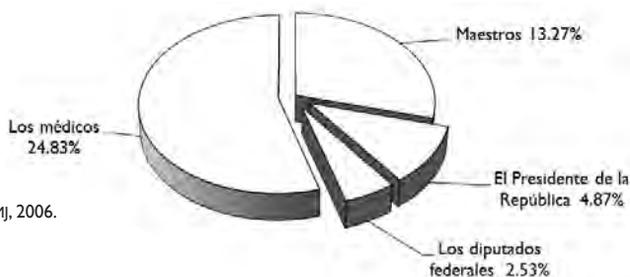
Fuente: IMJ, 2006.

Figura 8. En qué instituciones confían completamente los jóvenes de 15 a 29 años



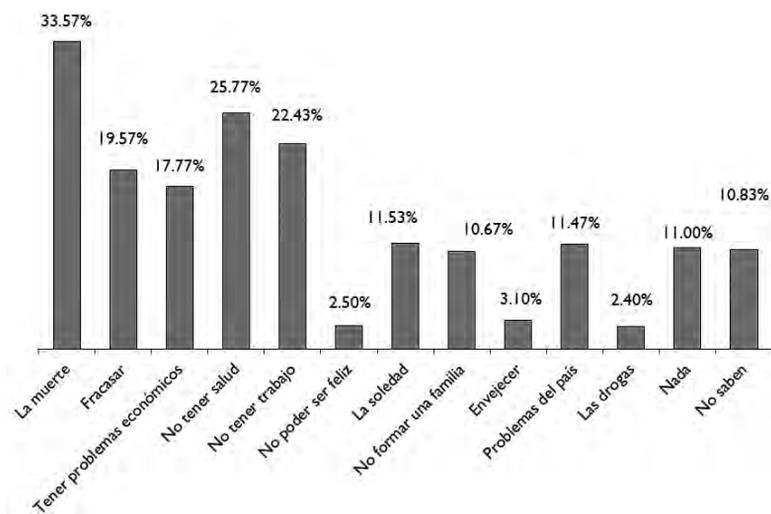
Fuente: IMJ, 2006.

Figura 9. En qué personas confían totalmente los jóvenes de 15 a 29 años



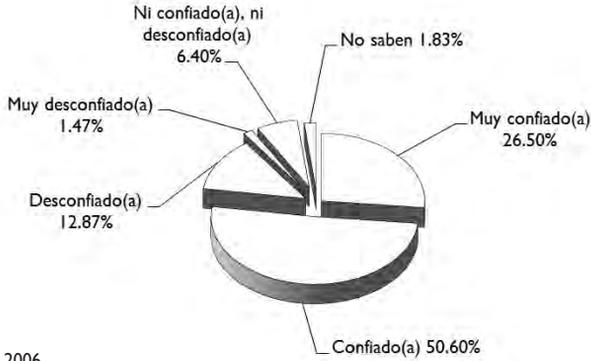
Fuente: IMJ, 2006.

Figura 10. A qué temen del futuro los jóvenes de 15 a 29 años



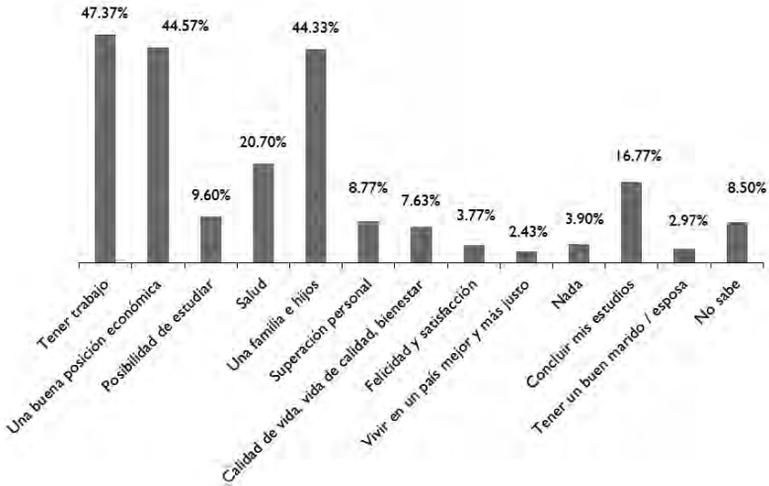
Fuente: IMJ, 2006.

Figura 11. Qué tan confiados se sienten de que en el futuro lograrán sus proyectos más anhelados



Fuente: IMJ, 2006.

Figura 12. Lo que esperan conseguir en el futuro los jóvenes de 15 a 29 años



Fuente: IMJ, 2006.

REFERENCIAS

LIBROS

- Ariés, P. (2001). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. México: Taurus.
- Ávila, E. F. A. (1994). Los niños abandonados de la casa de los niños expósitos de la Ciudad de México: 1767-1821. En A. P. Gonzalbo y C. Rabell (Eds.). *La familia en el mundo iberoamericano* (pp. 265-310). México: IIS-UNAM.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*, 2 vols., Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987*. La creación humana I. Buenos Aires: FCE.
- Douglas, M. (1990). Prólogo. En M. Mauss, *The Gift. The form and reason for exchange in archaic societies*. Nueva York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Esteinou, R. (2005). La juventud y los jóvenes como una construcción social. En M. Mier y Terán y C. Rabell (Eds.). *Jóvenes y niños, un enfoque sociodemográfico*, (pp. 25-37). México: IIS-UNAM/Flacso/Porrúa.
- Feixa, P. C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- Gonzalbo, P. y Rabell, C. (Eds.) (1994). *La familia en el mundo iberoamericano*. México: IIS-UNAM.
- Guerra, R. M. I. (2007). ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En G. C. Guzmán y R. C. Saucedo (Eds.). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 71-98). México: Pomares/CRIM-FESI-UNAM.
- Guzmán, G. C. & Saucedo, R. C. (Eds.) (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Pomares/CRIM-FESI-UNAM.
- López, A. A. (1985). *Educación Mexica. Antología de textos sahuaguntinos*. México: IIA-UNAM.
- López, A. A. y López, L. L. (1996). *El pasado indígena*. México: El Colegio de México/FCE.
- Palacios, A. R. (2007). Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada. En G. C. Guzmán y R. C. Saucedo (Eds.). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 127-148). México: Pomares/CRIM-FESI-UNAM.
- Sennett, R. (2006). *The Culture of the New Capitalism*. New Haven & London: Yale University Press.
- Soustelle, J. (1970). *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista*. México: FCE.
- Turner, V. (1997). *La selva de los símbolos*. México: Siglo XXI.

REVISTAS

- Dávila, L. O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, 21, 83-104.
- De Oliveira, O. (2006). Jóvenes y precariedad laboral en México. *Papeles de Población*. 049, 37-73.
- Erazo, C. E. D. (2009). De la construcción histórica de la condición juvenil a su transformación contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2) [Número especial], 1303-1329.
- García, Q. M. J. (2000). Los huehuetlahtolli en el Códice Florentino. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 31, 123-147.
- López, A. A. (2004). La composición de la persona en la tradición mesoamericana. *Arqueología Mexicana*. Vol. XI, 65, 30-35.
- Matos, M. E. (2003). Embarazo, parto y niñez en el México Prehispánico. *Arqueología Mexicana*.X (60), 16-21.

INSTITUCIONALES

- CELADE/FNUAP/CEPAL (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe. Problemas, oportunidades y desafíos*. Santiago de Chile: CELADE/FNUAP/CEPAL.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2006). *Encuesta Nacional sobre Juventud 2005*. Tabulados básicos. México: IMJ.
- Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve)/SEP (2011). *Encuesta Nacional de Juventud 2010*. Resultados generales. México: Imjuve/SEP.
- INEGI (2006). *Conteo de Población y Vivienda 2005*. Tabulados básicos. México: INEGI.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Los jóvenes y la educación. Encuesta Nacional de Juventud 2010*. Rodolfo Tuirán. Subsecretaría de Educación Superior. México: SEP.
- The World Bank (2006). *World Development Report 2007. Development and the next generation*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Lerner, H. (2008). *El narcisismo es un signo de los jóvenes de hoy*. En http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=986141. 10 de febrero de 2008. Último acceso, enero de 2009.

- Muñoz, G. G. (2006). *La Comunicación en los Mundos de Vida Juveniles: Hacia una Ciudadanía Comunicativa*. Tesis doctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Alianza, CINDE, Universidad de Manizales. Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/ceanj/tesis/GermanMunoz.pdf>.
- Saiz, M. B. (2005). *Gacetas USB*. http://www.usb.edu.mx/downloads/publicaciones/Gacetas_usb/Gaceta_usb1/gacetausb-abril05-03.pdf.
Último acceso: mayo de 2010.

CAPÍTULO III
UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA AL CAPITAL
CULTURAL: LOS JÓVENES EN LA SOCIEDAD RED

*Eurídice Sosa Peinado**

CAPITAL CULTURAL Y APRENDIZAJES

La escuela en México y, en especial, las escuelas públicas han sufrido continuas críticas cada vez con mayor frecuencia, ya que se objeta tanto su función como la eficiencia de los servicios educativos, particularmente su calidad en aquello que contribuye a que los educandos se incorporen a un ejercicio pleno de su ciudadanía, a su integración al empleo o a la vida productiva. Dichas críticas son reiteradas tanto en los espacios académicos (Guevara Niebla, 1990; Ornelas, 1995; Latapí, 1999; Prawda y Flores, 2001 y Anderé, 2006) como en los medios de comunicación.

Es muy frecuente hoy en día escuchar que se cuestione la falta de eficiencia de las escuelas mexicanas, en cualquier noticiero de radio o de televisión. Dichas críticas muchas veces no se acompañan de datos ni de reflexiones que las fundamenten, ya que los medios de comunicación informan poco sobre la causalidad del

* Maestra de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional. Área académica número cuatro: "Tecnologías de la información y modelos alternativos". Correo electrónico: esosa@g.upn.mx y sosa.euridice@gmail.com.

deterioro del sistema educativo, cómo se llegó a tal desastre, quiénes han tenido responsabilidad en ello y desde cuándo existe esta condición crítica y, principalmente, cómo podría revertirse y desde dónde, con quién, con qué recursos, cuál es nuestro papel como ciudadanos y usuarios del sistema educativo, en fin, se escucha poco de ello; sólo la reciente reforma constitucional convocada el año pasado ha permitido que se actualice parte de dicho debate con argumentos y no sólo con impresiones o descalificaciones (Gentile, 2013).

Sin embargo, también es usual escuchar en todo tipo de conversaciones en cualquier espacio informal y cotidiano, sobre todo cuando se habla del sistema educativo público (Fernández, 2002), que se le cuestione en lo referente a la calidad educativa de sus resultados, a su incapacidad para ofertar servicios educativos en la magnitud esperada, la caducidad de sus contenidos y su desvinculación con el mundo real, sobre la desproporción entre el gasto presupuestal y los resultados en los aprendizajes de sus educandos, por las deficiencias de sus educadores, o bien, por la historia y las influencias de la organización sindical en la calidad de la práctica educativa de sus profesores, así como por los resultados en las pruebas estandarizadas de sus educandos.

Lo singular de estas críticas sobre la calidad y eficacia de la escuela en México es que se hacen desde enfoques, sectores y foros de lo más divergentes, sin ningún signo social, cultural o político compartido; a la mayoría de tales juicios al sistema educativo mexicano sólo los une su diagnóstico de que en nuestro país la educación, en general, y la educación pública, en especial, se encuentra en una condición de desahucio o enfermedad terminal, donde educar en “tiempos inciertos” (Fernández, 2006) se ha vuelto hipercomplejo.

Este diagnóstico de desahucio de la educación pública y sus resultados está socialmente aceptado en nuestro país y en otros (Fernández, 2002; 2006), y entre otras afectaciones, tiene la confirmación anticipada y un pronóstico poco esperanzador para el futuro de la escuela mexicana, sobre todo de las escuelas públicas. Este

panorama sombrío y pesimista atraviesa también a las comunidades de educadores, directivos, formadores, académicos centrados en las tareas de la escuela. Pero uno de los efectos más importantes de dichas críticas se da en los propios educandos.

Es posible observar los indicios de diagnóstico negativo de la experiencia escolar por parte de los educandos en algunas de las opiniones expresadas por adolescentes y jóvenes en la Encuesta Nacional de la Juventud (ENJ), relativas a la autovaloración de sus relaciones con el tema educativo. Al respecto, en 2005, la principal causa que plantean e identifican los adolescentes y jóvenes entre 12 y 19 años para abandonar la escuela, es que “ya no le gustaba estudiar”, que fue la respuesta de 23% de los encuestados, como causa de abandono.

Y entre los encuestados que habían abandonado la escuela por más de seis meses, sólo 17% refirió que la dejó debido a su necesidad de trabajar, por lo que aparece una autovaloración de que el proceso de deserción escolar corresponde más a un desfasamiento entre los gustos, intereses y preferencias de los adolescentes y jóvenes, que a las complejas condiciones que vivimos en la economía del país.

Pero aún más reveladora es la referencia, en la misma ENJ, de que 34.9% de los adolescentes entre 12 y 14 años no continuaron estudiando debido a que consideran –en sus propias palabras– que “estudiar no sirve para nada”. Esta autovaloración de los adolescentes y jóvenes es contundente y un reto para quienes nos ocupamos de la educación, pues explicar por qué uno de cada tres adolescentes consideran que estudiar no sirve para nada, nos lleva a la necesidad de identificar con ellos: *¿cuál es la autovaloración de los adolescentes y jóvenes sobre las herramientas cognitivas, procedimentales y valorativas que les aporta la experiencia escolar para su vida?*

Una posibilidad es aproximarnos a las respuestas de los alumnos sobre los significados de cómo su capital cultural se ha transformado o no a partir su experiencia escolar y con ello, saber si la escuela sirve o no para su vida, desde su propia perspectiva, y no

sólo pensar en realizar un dispositivo de indagación exclusivamente con potenciales desertores, sino en general escuchar grupos de educandos con antecedentes académicos diversos, a fin de que desde su experiencia logren dar cuenta del propio balance de su trayectoria formativa y el significado de la experiencia escolar para su vida.

Hacer un dispositivo de indagación respecto de la autovaloración de los educandos sobre su capital cultural y su experiencia escolar puede resultar de interés en el contexto de desahucio de la educación pública en general y, particularmente, de las escuelas mexicanas para aportar otras miradas respecto a los propios usuarios de las experiencias educativas, en las cuales sea posible identificar los elementos formativos que los han colocado en situaciones límite o en posibilidades de mejoría y potenciación de su práctica escolar, con base en identificar si existen o no experiencias que impulsen el desarrollo de sus capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales.

Dentro del embrollo de argumentos del desahucio de la educación pública y de la educación mexicana en general, es la mirada de sus usuarios, su escucha las que pueden aportarnos pistas y otros elementos para repensar, confirmar o incluso desechar hilos de la madeja sobre las condiciones, posibilidades e imposibilidades de mejorar o no el sistema educativo.

Sin embargo, interrogarse al respecto no es una pregunta sencilla ni unívoca; por el contrario, es multidimensional y difícil de preguntar y responder a partir de un interrogatorio directo, ya que el propio concepto de 'capital cultural' –propuesto por Bourdieu y desarrollado desde la Pedagogía Crítica–, no es necesariamente comprensivo ni la mayoría de los educandos es autoconsciente de su propio capital cultural ni de la manera en que éste se modifica o no por su experiencia y trayectoria escolar.

Por ello, se hace necesario detenernos primero en el concepto de 'capital cultural', para luego dar cuenta de cómo dialogar sobre él; con ese fin, podemos recuperar la afirmación de Peter Mc Laren (1984, p. 232) de que el capital cultural:

[...] se refiere a los antecedentes culturales, el conocimiento, la disposición y las habilidades que son transmitidas de una generación a otra. El capital cultural representa *las formas de hablar, actuar, modos de vida, movimientos, socializaciones, formas de conocer, prácticas de lenguaje y valores.*

Las maneras de existencia del capital cultural adquieren objetividad en la vida cotidiana de los alumnos; cuando ellos entran al aula se están produciendo infinitas combinaciones culturales en cada grupo de educandos, como continúa exponiéndolo Mc Laren (1984, p. 232): “El capital cultural puede existir en estado corpóreo, como disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo; en estado objetivado, como artefactos culturales tales como pinturas, libros, diplomas y otros objetos materiales [...]”

La posibilidad de que los docentes podamos leer el capital cultural de los estudiantes e incluso ellos mismos puedan reconocerlo para saber de sus propias herramientas culturales, está atravesada por una gran dificultad, como lo puntualiza el estudioso canadiense, en el texto “La vida en las escuelas”:

Para muchos maestros [los] rasgos culturales exhibidos por los estudiantes –como lentitud, la sinceridad, la honestidad, el ahorro, la industriosisdad, el ser apolítico, una cierta forma de vestir, hablar y gesticular– parecen cualidades naturales que vienen de una “esencia interior” del individuo. No obstante, tales rasgos están en mucho inscritos y frecuentemente vinculados a la posición de clase social de los individuos que lo exhiben... (Mc Laren, 1984, p. 233).

De esta manera, es en el lenguaje donde, de manera reveladora, podemos recuperar los indicios del capital cultural, puesto que el uso de la lengua es el contenido y vehículo de dicho capital, por lo que este autor propone:

Los estudiantes de la clase trabajadora aprenden códigos lingüísticos “restringidos”, mientras los niños de la clase media aprenden códigos

lingüísticos “elaborados”. Esto significa que el habla de los niños de la clase trabajadora y de la clase media es generada por principios reguladores subyacentes que gobiernan su elección y la combinación de palabras y estructuras de enunciados. Éstos, de acuerdo con Bernstein, han sido aprendidos primero en el curso de la socialización familiar (Mc Laren, 1984, p. 234).

Es aquí donde la historia familiar se convierte en determinante de las posibilidades lingüísticas, culturales y sociales de los individuos, de manera que a partir de la síntesis realizada por el estudioso canadiense podríamos concluir:

[...] El capital cultural es un reflejo del capital material y lo reemplaza en forma de moneda simbólica que entra al sistema de intercambio de la escuela. El capital cultural es por tanto símbolo de la fuerza económica de la estructura social y se vuelve una fuerza productiva en sí para la reproducción de las relaciones sociales en el capitalismo. El desempeño académico no representa, por tanto, la competencia individual o la falta de habilidad de los estudiantes en desventaja, sino la depreciación en la escuela de su capital cultural (Mc Laren, 1984, p. 234).

Por lo que conocer los significados que tiene la experiencia escolar para los educandos y cómo ésta ha modificado o no su capital cultural, puede ser un punto de partida para dar cuenta de por qué los adolescentes o jóvenes permanecen o abandonan la escuela, cómo conciben su estancia en la experiencia escolar y el impacto de dicha experiencia en su vida; para aprender del sistema educativo mexicano, nos lleva a un segundo reto: ¿cómo proceder metodológicamente para no perdernos en la inmediatez del aula y la escuela? Es lo que abordaremos a continuación.

CÓMO APROXIMARNOS AL CAPITAL CULTURAL

Como se planteó en el apartado anterior, ésta pregunta no es sencilla ni unívoca; por el contrario, es multidimensional y difícil de responder, por lo cual no es conveniente realizar una serie de preguntas directas para conocer el capital cultural de los educandos; si no queremos más que acumular un listado de generalidades, es necesario proponer un dispositivo de indagación de acción o participativo (McKerman, 1999; Elliott, 1990; Stake, 1999), cuya realización permita que emerja el discurso de los educandos, que su argumentación narrativa (Bruner, 1996; Clandini, Conelly y Ming Fan He, 1999) dé lugar a objetivar su autoevaluación por medio de diversas producciones culturales, como pueden ser: cartas, diarios, cuentos, anécdotas, videos, imágenes, audios, escenificaciones, cortos, entre otros posibles vehículos narrativos.

La posibilidad de diseñar un dispositivo de investigación-acción o participativo, que favorezca la argumentación narrativa de los educandos sobre la autovaloración de su capital cultural y su experiencia escolar está condicionada, entre otros elementos, por tres factores que a continuación describo y destaco, y propongo considerarlos para pensar las maneras en el diseño de este dispositivo.

El primer factor a considerar en el diseño del dispositivo propuesto, es que los adolescentes y los jóvenes viven hoy en nuevos ecosistemas de aprendizaje, los digitales, y constituye uno de sus rasgos fundamentales: son nativos digitales, ya que nacieron cuando existía un uso pleno de internet. Por lo cual han aprendido de manera “naturalizada” el uso de las tecnologías, tal como se aprende una lengua materna, totalmente contextualizados los aprendizajes, por ello Prensky propone el año 1993 como corte temporal –un poco arbitrario–, como el momento en que el uso de internet se generalizó como ecosistema digital, y nombra “generación Google” a estos nativos digitales.

En nuestro país, muchos de los adolescentes y jóvenes que estudian en las secundarias y en los bachilleratos e incluso los que están

por ingresar o han ingresado por primera vez en las universidades, forman parte de esta generación Google, por lo que al diseñar un dispositivo para conocer su capital cultural, es fundamental conocer cómo su experiencia y trayectoria escolar lo ha modificado o no, así como considerar que el diseño de dicho dispositivo está condicionado a la construcción narrativa de los participantes por ser nativos digitales.

Dicha condición de nativos digitales ha modificado sustancialmente el capital cultural de los educandos adolescentes y jóvenes, ya que han transitado por nuevos aprendizajes e incluso por nuevas maneras de aprender. Algunos autores conceptualizan estos nuevos aprendizajes como ‘aprendizajes invisibles’ (Cobos y Moravec, 2011, p. 23) y otros, como ‘educación expandida’ (Barbero, 2011) que nos plantea: “... Hoy la educación es una idea que funciona más bien fuera de lugar, está mucho más fuera de la escuela, que en la escuela...” (Barbero, 2011, p. 1).

Desde ambas perspectivas –el aprendizaje invisible y la educación expandida– se propone que existen aprendizajes, en especial, a partir del uso de las Tecnologías de la Información (TIC), que adquieren de manera “natural” o “contextual”, sin haber tenido que ir a un aula para aprenderlas.

Hoy, un niño o un adolescente puede hacer un video digital o participa en un *chat* e incluso abre o escribe un *blog*, como lo indagó Daniel Cassany (2008), pero su aprendizaje no sólo es de tipo instrumental ni es el más relevante, pues lo que también se está transmitiendo de manera invisible o como educación expandida son aprendizajes acerca de la sociedad en red, sus contenidos e ideologías. Se están reconfigurando y construyendo nuevas maneras de saber y estar consigo mismos, con sujetos cercanos y distantes, nuevas formas de conocer e informarse, de participar en la *sociedad líquida* (Bauman, 2007) en que vivimos.

Sin embargo, una particularidad de los aprendizajes invisibles –como recapitula Cobos y Moravec (2011) a continuación–, es que no sólo se dan al margen de la experiencia escolar, sino que además

son aprendizajes no explícitos ni fácilmente visibles en sitios como la escuela y el aula, por lo que propone:

En muchos casos ocurre que las competencias digitales son aprendidas cuando estamos desempeñándonos en actividades que van más allá del simple hecho de utilizar una determinada tecnología. El aprendizaje en general, y el de las competencias digitales en particular, ocurre cuando estamos haciendo “otras cosas” (Vox, 2008). Es por ello por lo que muchas habilidades digitales se adquieren en entornos de socialización informales y de manera no inducida... Por ejemplo, es evidente que la mayoría de las personas no siguen un curso formal para aprender a utilizar los servicios de las redes sociales en línea o para emplear el correo electrónico, puesto que muchas de estas habilidades provienen de dinámicas muy cotidianas como la observación o el hecho de aprender haciendo, buscando y/o resolviendo problemas desde contextos no institucionalizados ([Kumar, 2010]; Cobos y Moravec, 2011).

Al respecto y complementando a la idea del aprendizaje invisible, Jesús Martín Barbero, desde su perspectiva de la educación expandida, recupera el texto clásico de Margaret Mead sobre las culturas juveniles: “Cultura y compromiso”, donde se afirma: “la nueva experiencia cultural de los jóvenes no cabe en la secuencia lineal de la palabra impresa”, lo que Barbero complementa así:

[...] cabe mucho más en los ritmos musicales en las oralidades [...] la transformación del sistema educativo, tienen que ver con que se caigan los muros y la escuela conecte en serio con las culturas vivas, con las sensibilidades de los muchachos y muchachas, con sus modos de soñar, expresarse, aprender [...] (Barbero, 2011, p. 1)

Por lo cual, para pensar en cómo diseñar un dispositivo de indagación, que ponga al centro la perspectiva de adolescentes y jóvenes acerca de sus propias significaciones y la autoevaluación de su capital cultural y saber si su experiencia escolar fue o no modificada,

es necesario considerar que dicho dispositivo se realizará para nativos digitales y que sus dispositivos naturales son los que pueden vehiculizar sus propias argumentaciones narrativas de mejor manera, por lo cual es importante considerar cómo, a partir del uso de las TIC, se modifican o no sus narrativas respecto de su propio capital cultural y su experiencia escolar.

Desde la lingüística aplicada, Daniel Cassany (2008) y su grupo de investigación plantean una interesante y optimista visión respecto de la escritura y las TIC, ellos han desarrollado un importante antecedente en la indagación de los consumos y producciones culturales de los estudiantes fuera del contexto escolar, sabiendo que es donde mejor pueden darse cuenta de cómo se están aprendiendo nuevas competencias digitales; en especial, optaron por iniciar una investigación que titularon y reportan como “Escribir ‘al margen de la ley’: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes”, entendiendo como expresiones vernáculas:

... las TIC mantienen y potencian algunas de las prácticas vernáculas tradicionales, como el diario personal, la correspondencia privada, los álbumes de fotografía... guardan, diseminan con gran facilidad... han generado discursos nuevos como el chat, los mensajes breves del móvil, ... las TIC multiplican los usos vernáculos de la escritura. Hoy el adolescente puede hacer más cosas, más variadas y más poderosas con la lectura y la escritura (Cassany, 2008, pp. 8-9).

En los resultados de dicha investigación, el grupo de Cassany plantea que los adolescentes han enriquecido sus prácticas y usos de la escritura a partir de las TIC, al margen de la ley entre sus pares. Estos nuevos usos se han producido de manera desigual y diferenciada, sobre todo a partir de la gestión de pequeñas comunidades virtuales, en las cuales se imprimen nuevas prácticas y formatos. En especial, son relevantes las nuevas prácticas comunicativas o sus modificaciones a partir de las comunidades de práctica, contextos de plurilingüismo, el ambiente de multimodalidad, las formas de

procesamiento paralelo y la escritura ideo-fonemática, combinando una exploración tanto cuantitativa de los contenidos y prácticas –a partir de las producciones vernáculas con base en las TIC– como cualitativa desde los actores, a partir de dispositivos para dar cuenta propia de sus interacciones, de las nuevas prácticas y contenidos de los adolescentes en su comunicación cotidiana con sus pares, que nos abre posibilidades y un antecedente de indagación desde los actores, acerca de sus producciones y consumos culturales.

Pensar el dispositivo de indagación desde la investigación-acción o participativa, tiene que poner al centro la condición de ser nativos digitales, a quienes les estamos proponiendo la autoevaluación de su propia experiencia escolar y la manera en que ésta impacta o no en su capital cultural, por ello es muy importante dar oportunidad y juego a que sus producciones narrativas combinen o usen ambientes y recursos digitales.

Un segundo factor o consideración se refiere a un elemento metodológico: desde qué modelo o referente conceptual leer las producciones y consumos culturales de los adolescentes y jóvenes, si partimos del supuesto de que las narrativas dan mejor cuenta para los educandos de su propio capital cultural y su experiencia escolar, en especial, a partir del uso que hacen de los ambientes digitales para construir sus narrativas. Desde la tradición de la antropología cultural, García Canclini nos propone otra manera de aproximarse a los consumos y producciones culturales y con ello, al capital cultural de los educandos; él plantea seis posibilidades conceptuales o modelos:

... Modelo 1. El consumo es el lugar de reproducción de la fuerza de trabajo y de expansión del capital... Modelo 2. El consumo es el lugar donde las clases y los grupos compiten por la apropiación del producto social... Modelo 3. El consumo como lugar de diferenciación social y distinción simbólica entre los grupos... Modelo 4. El consumo como sistema de integración y comunicación... Modelo 5. El consumo como escenario de objetivación de deseos... 6. El consumo como proceso ritual... (García Canclini, 2005, pp. 81-87).

Por lo que el dispositivo metodológico de la presente indagación contempla la recomendación del antropólogo García Canclini, de explorar y valorar dispositivos de investigación que combinen modelos diferentes de aproximaciones metodológicas a los consumos culturales. De manera que cada dispositivo de indagación de investigación-acción o participativo, combine por lo menos dos modelos en el diseño e interpretación de las narrativas, a fin de propiciar en lo posible, una lectura cruzada o triangulada (Izcara, 2009), para asegurar la confiabilidad y veracidad interpretativa de las narrativas y no producir sólo lecturas unívocas y unidimensionales de las narrativas producidas y analizadas.

Finalmente, para pensar el dispositivo desde la mirada antropológica es necesario considerar un tercer factor para saber de la producción y consumos culturales de manera triangular, para el diseño del dispositivo de indagación propuesto: la tridimensionalidad de presentación del capital cultural, como lo definió Bourdieu:

El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural –que supuestamente debe de garantizar– las propiedades totalmente originales (Bourdieu, 1979).

Lo cual significa, que el tercer factor a considerar implica saber de disposiciones duraderas, objetivadas e institucionales de los nativos digitales, a partir de combinar modelos metodológicos para conocer sus consumos y producciones culturales, lo cual nos remite a que parte del dispositivo y de los diálogos que se propongan tienen que contemplar contenidos, producciones y experiencias dentro y fuera de la escuela, incluso será preferente –si queremos

saber de los elementos que nos proponemos indagar— que una parte importante de los contenidos indagados inicialmente estén referidos al mundo de la vida de los adolescentes y jóvenes, y en ellos se contextualice la experiencia escolar. Esto es posible a partir de reconstruir indicios en:

...Los centros comerciales, la televisión, las revistas, los conciertos, el internet son puntos de referencia clave en las experiencias de los chicos y jóvenes de hoy. Allí acceden a gran cantidad de bienes culturales y de allí escogen buena parte de los símbolos y signos con los cuales construyen sus propias identidades. la escuela, sin embargo, parece no estar enterada de ello. El fracaso escolar de muchos de los jóvenes se debe a esa brecha abierta entre la escuela y el entorno. Tender puentes entre los contenidos curriculares y el universo real en el que se mueven los jóvenes, entre la escuela y la cultura popular, es un reto [...] Para elaborar propuestas que ayuden a unir esos dos universos [...] (Morduchowics, 2004).

A continuación se expondrán algunos de los primeros resultados del piloteo realizado, en una fase inicial de una versión de los dispositivos de indagación desarrollados, a partir de los factores o consideraciones señalados en este apartado.

QUÉ HEMOS APRENDIDO DEL DISPOSITIVO

A continuación detallaremos las características generales y compartidas de tres dispositivos de indagación de investigación acción o participativos piloteados. Todos fueron diseñados con los criterios siguientes:

- Como secuencias didácticas de actividades a ser realizadas en el aula, a partir de metodologías globales (Kilpatric, 1940; Gardner, 2005 y Sosa, 2008). Ello permitió que existiera más libertad de asociación y contenidos sobre las posibles rela-

ciones entre la experiencia escolar de los participantes en los dispositivos de investigación-acción y el capital cultural de cada participante, a fin de valorar y reflexionar sobre su experiencia escolar y su proyecto de vida, ello enriquece la enunciación de los posibles contenidos identificados, pero al mismo tiempo, ya que las narrativas se producen a partir de conversaciones libres, también se dispersan los temas tratados, así que se gana en posibilidades de identificación de las relaciones entre proyecto escolar y vida, en especial, la propia autovaloración de elementos de su capital cultural, pero por la propia dinámica no aporta profundidad sobre cada tipo de relación; en suma, favorece la producción de un panorama de posibles relaciones, pero implicaría otro recurso indagatorio su profundización de las relaciones enunciadas, sea con entrevistas o conversaciones con los participantes o con la realización de nuevas secuencias didácticas a lo largo de una temporalidad que posibilite profundizar y confrontar impresiones en diferentes momentos.

- Se proponen actividades para realizar trayectorias de acción que van de lo próximo a lo distante, de lo conocido a lo desconocido, de acuerdo con John Dewey (2002): a partir de lo cotidiano a lo científico, de lo presencial a lo virtual, conforme a nuevos recursos comunicativos de los integrantes de la generación Google o nativos digitales. Ello estimula la producción narrativa y el partir de los contenidos de vida a su reflexión y el papel de su experiencia escolar y de su propio capital escolar para su trayectoria escolar, en algunos de los dilemas que les preocupa y ocupa; ello es más factible a través de una producción narrativa más coloquial, por ejemplo, la elaboración de sus comunicaciones en formato de escritura como una carta, la producción de un sociodrama o un video.
- No se pregunta directamente sobre capital cultural, sino de manera indirecta; se construye con los participantes a partir

de problemas o de un tema integrador, así que al desarrollar las respuestas los participantes del dispositivo de indagación *in situ* dan cuenta de su propio capital cultural y su interacción y valoración con su experiencia escolar, a través de la exposición y análisis de textos, imágenes, acontecimientos y, entre otras opciones, convertir los textos en exposición de contextos de vida y experiencia, así como transformar los contextos de acción de los participantes en textos desde los cuales se puede aprender a leer la realidad (Freire, 1994).

- Se organizan las actividades para la autorreflexión y se dan espacios explícitos de diálogo y producción de narrativas sobre las implicaciones de su capital cultural en su escolaridad y en su vida.

Una primera consideración a resaltar es que lo aprendido es resultado de la interacción de un grupo colegiado, en el cual participamos estudiantes y profesores de las licenciaturas en Psicología de la UAM-X y Pedagogía en la UPN, concebido como un esfuerzo interinstitucional e interdisciplinario, a partir de la colaboración en red de dos programas conjuntos de servicio social: “Educación para la Paz” de la UPN Unidad Ajusco, y el programa de Servicio Social de la UAM-X, al abrigo del programa de investigación “Tiempo y Formación. Trayectorias de la Condición Humana” de la UAM-X, coordinado por la doctora Beatriz Ramírez Grajeda, y aunque a continuación enlisto –a título personal– algunos de los aprendizajes que he localizado, la siguiente identificación sólo fue posible gracias al trabajo en red mencionado y algunas de las posibilidades a destacar en el piloteo han sido:

- Es posible desarrollar dispositivos de indagación e investigación-acción o participativa en contextos muy diferentes, para saber del capital cultural de los educandos, realizando el piloteo. De los tres dispositivos diseñados, se desarrollaron en ocho ocasiones en cuatro ciudades y localidades de dife-

rentes estados del país: Querétaro, Guanajuato y Sinaloa, en contextos urbanos y rurales. Así como cuatro experiencias piloto en la Ciudad de México, en los niveles básico, medio y superior. Lo cual muestra la flexibilidad y pertinencia de los dispositivos señalados que tuvieron resonancia y convocatoria en contextos tan diversos.

- Se produjeron narrativas en formatos diferentes, textos, imágenes, videos, representaciones, que muestran rasgos del capital cultural de los participantes y su autovaloración de la experiencia escolar, desde referentes diversos. Al respecto, puede enlistarse la utilidad, sobre todo en el presente, referida en la experiencia escolar; en especial, hay dos formatos que resultaron muy potentes para hablar de su relación entre la vida y la escuela: la elaboración de líneas de tiempo, que nombramos “Momentos estelares”, y la producción de cartas, en particular, las de respuesta a Zygmunt Bauman que produjo en su texto “44 Cartas desde el Mundo Líquido” y sus últimas reflexiones en “Sobre la Educación, en diversos tópicos en un Mundo Líquido”, destacando los contenidos de los estudiantes universitarios sobre los cambios en su vida a partir de la llegada y permanencia en la universidad, su realización de metas, ampliación de horizontes y posibilidad de vida, que de no haber pasado por esta experiencia escolar no hubieran planteado ni mucho menos propuesto la modificación y enriquecimiento de su capital cultural. Por lo anterior, quizás habría que insistir en producciones como el video, como un formato que al combinar imágenes y texto, facilita y sirve de vehículo para las relaciones analizadas; para una fase posterior de la indagación correspondería explorar más sistemáticamente si en la producción de videos se materializan síntesis y análisis de estas relaciones entre capital cultural, experiencia escolar y de vida, con el fin de conocer la autovaloración de su experiencia educativa para su preparación para la vida. Anticipando que el video reúne la imagen de

las líneas del tiempo y la narrativa oral de las cartas, quizá resulte en la producción de narrativas más potentes para explicitar significaciones sobre las cuales se está trabajando.

- La autorreflexión sobre el capital cultural y la experiencia educativa en cada uno de los piloteos, de acuerdo con la comunidad de diálogo conformada en cada experiencia, con los más diversos contenidos de referencia, hace necesario contextualizar cada conjunto de narrativas para aquellos que no participan directamente, ya que ello hace que parte del análisis elaborado en cada experiencia dependa para sus significados del contexto en que se produjeron; esta relación texto-contexto-significaciones es un elemento a profundizar tanto conceptualmente como de manera práctica, a fin de no descontextualizar los discursos.

Entre las dificultades a resaltar –sobre las cuales es necesario afinar los dispositivos de investigación antes comentados–, habría que insistir y resolver que:

- Es difícil dar cuenta de la multiplicidad de narrativas que se producen de manera sincronizada en las secuencias de actividades que se pilotearon, ya que no toda la producción hecha en la secuencia de actividades como dispositivo de indagación, es necesariamente analizable según el propósito a indagar propuesto. Por lo que es necesario elegir sólo los productos analizables y los que son objeto de análisis colegiado, especialmente, de autoanálisis grupal, que fue lo que se mostró más potente. Por ello, para la siguiente fase de la investigación se propone que una vez elegidos los productos se analicen a partir de su calidad y riqueza argumentativa; para esto habrá que profundizar en el enfoque más pertinente; Ignacio Pozo hace una anticipación, que valdría la pena explorar, respecto de los momentos y posibilidades de desarrollo de la argumentación en la experiencia universitaria

que contradice, enriquece o replantea el capital cultural de los estudiantes en educación superior.

- Diferenciar con claridad el debate y las temporalidad de participación a lo largo de la secuencia de actividades, para diferenciar las posturas individuales y las grupales, las previas y las desarrolladas durante el dispositivo, lo que implica un esfuerzo mayor de registro para el análisis detallado, para saber la dinámica en la construcción de narrativas, los elementos que se consolidan y los que se modifican, como resultado del propio dispositivo de indagación de investigación-acción o participativa. Por lo que habría que insistir en formatos o lenguajes como el video, que expresan diferentes niveles de simbolización de un tema y lenguajes en síntesis, quizás un lenguaje más híbrido produzca la objetivación de una reflexión y análisis multirreferencial.

El siguiente paso en la indagación es una segunda etapa de realización del dispositivo, mejorado una vez más, para trabajar en escuelas públicas de diferentes niveles educativos, cuya finalidad principal será la construcción de narrativas escritas y audiovisuales, que enfatizan en contenidos que den cuenta de la autovaloración de los participantes de su capital cultural y de la valoración propia de su experiencia escolar.

REFERENCIAS

LIBROS

- Anderé, E. (2006). *México sigue en riesgo: el monumental reto de la educación*. México: Planeta Mexicana.
- Barbero, J. M. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido, la sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2010). *44 cartas desde el mundo líquido*. España: Paidós.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. España: Paidós.
- Briones y Sosa (2011). Educación en línea, un modelo de formación de profesores. En *Enfoques multidisciplinares sobre comunicación, tecnología y educación*. México: UPN.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. 3a. reimp. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bruner, J. (2003). *Fábrica de historias*. Buenos Aires: FCE.
- Clandini, Conelly y Ming Fan He (1999). El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje del conocimiento profesional. En M. Tlaseca (Coord.). *El saber de los maestros en la formación de docentes*. México: UPN.
- Comie (2011). *Programa del Congreso XI, CNIE 2011-01-25, Área 7 Entornos Virtuales de Aprendizaje* (p. 77), UNAM-UANL (mimeografiado).
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. España: Morata.
- Fernández, E. (2002). *¿Es pública la escuela pública?* España: Praxis.
- Fernández, E. (2006). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Ginzburg, C. (2004). Huellas y raíces de un paradigma indiciario. En *Tentativas*. Argentina: Ediciones Protohistoria.
- Guevara, N. G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Izcarra, S. (2009). *La praxis de la investigación cualitativa*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Kilpatrick, W. (1940). *El nuevo Programa Escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Latapí, P. (Coord.) (1999). *Un siglo de educación en México*. México: FCE.
- McKerman, J. (1999). *Investigación, acción y currículum*. España: Morata.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y*

- prácticas culturales de los jóvenes*. Argentina: Paidós.
- Morduchowicz, R. (2008). *Los jóvenes y las pantallas*. España: Gedisa.
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Argentina: FCE.
- Órnelas, C. (1998). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE, CIDE, Nafinsa.
- Pérez, G. A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.
- Ornelas, C. (1994). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: CIDE-FCE.
- Prawda, J. y Flores, G. (2001). *México educativo revistado*. México: Océano.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. México: Paidós Educador-MEC.
- Zabala, A. (2000). *Enfoque globalizador y pensamiento Complejo*. España: Grao.

REVISTAS

- Ramírez y Sosa (2011). Redes de jóvenes investigadores sobre consumos culturales de adolescentes y jóvenes. *Revista entre Maestr@s, II* (39), invierno 2011, México, UPN.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Barbero, J. M. (2011). *Ciudad educativa. De una sociedad con sistema educativo a una sociedad del conocimiento y aprendizaje*. Consultado el 1 de agosto de 2012 en: http://www.zemos98.org/mediateca/index.php?title=Conferencia_Barbero_11
- Bourdieu, P. (2012). *Los tres estados del Capital Cultural*. UAM-A, México. Núm. 5, pp. 11-17. Consultado el 1 de agosto de 2012 en <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Cassany, Salas y Hernández (2008). *Escribir "al margen de la ley": prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*, consultado en: <http://www.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf>
- Cobos y Moravec (2011). *El aprendizaje invisible*. Consultado el 1 de agosto de 2012 en: <http://www.aprendizajeinvisible.com/download/AprendizajeInvisible.pdf>

- García, C. (2006). El consumo cultural: una propuesta teórica. En G. Sunkel (Coord.). *El consumo cultural en América Latina, Convenio Andrés Bello, Colombia*. Consultado el 1 de agosto de 2012 en: <http://books.google.com.mx/books?id=js9eKdJbyREC&pg=PA72&dq=consumos+culturales+garcia+canclini&hl=es&sa=X&ei=IX84T8b2CKf-2QXes42KAg&ved=0CC8Q6AEwA#v=onepage&q=consumos%20culturales%20garcia%20canclini&f=false>
- Gentili, P. (2014). *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Clacso Caracas, consultado en: http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?orden&id_libro=858&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=829, recuperado por última vez el 17/03/2014.
- Kruze, P. (s/f). Los valores suaves, los hechos reales. *Revista Trimestral*, consultada el 1 de agosto de 2012 en: <http://www.thinkwithgoogle.co.uk/quarterly/data/peter-kruse-next-practice.html>
- Sosa, E. et al. (2008). *Estrategia de proyectos y solución de problemas*, consultada el 1 de agosto de 2012 en: <http://centradaenaprender.blogspot.com/>

CAPÍTULO IV

JÓVENES INVOLUCRADOS EN LA ACCIÓN COLECTIVA

*Ana Corina Fernández Alatorre**

INTRODUCCIÓN

Hacia las últimas décadas del siglo anterior se configura un acelerado proceso de desarticulación del modelo de Estado benefactor, así como de transformaciones estructurales que se gestan desde la hegemonía del neoliberalismo: los Estados se ajustan y los presupuestos se recortan a la sombra de la privatización y de la dispersión de poderes. En no pocos países se intensifica la crisis de democracia representativa, como efecto de la permanente tensión entre legalidad y legitimidad.

La desregulación de las actividades productivas y de distribución de mercancías junto a la contracción de la esfera pública ha ido generando contextos de un profundo debilitamiento de la autoridad estatal.

* Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Cuerpo académico: Prácticas curriculares y formación en la diversidad. Miembro del SNI. Integrante del Seminario Permanente de Investigación “Ciudadanía: espacios formativos e inclusión social” en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE). corinaf@prodigy.net.mx

Se habla ya de nuevas formas de malestar de la cultura.¹ Si a principios del siglo anterior se experimentaba un tipo de angustia frente a los efectos no deseados de la modernidad, en el XXI nos encontramos ante múltiples formas de expresión de un malestar que se gesta al interior de las nuevas tensiones que operan entre los individuos y la falta de eficacia de sistemas como la familia y la escuela, que anteriormente representaban una fuente estable del sentido de la vida.

En el plano de lo simbólico, señala Beck (1998), se vive una *fragilización* de los vínculos y una exacerbación del individualismo que hace muy difícil la realización de proyectos y transformaciones necesarios para encarar las nuevas complejidades de la vida en términos de protección y de construcción del bien común.

Ya desde finales del siglo pasado se habla de contextos que dan muestras de un profundo debilitamiento del tejido social que plantea serios desafíos a la tarea de la formación del ciudadano. “El actual modelo de globalización excluyente, de descentralizaciones segmentadoras, de competitividad salvaje y de vaciamiento de la memoria y de la utopía, ha logrado el desgarramiento de los vínculos sociales” (Cullen, 1997, p. 215).

Esta condición ha desplegado una gran diversidad de estudios que hacen eco de la pregunta por el papel de la educación frente a la creciente desconfianza interpersonal y desafección por lo público. Entre ellos, se encuentra un informe que da cuenta del desarrollo de las competencias ciudadanas en países como: Colombia, Chile, Guatemala, Paraguay, República Dominicana y México. Entre las conclusiones de una parte de este informe se destaca que, si bien la prioridad curricular está puesta en la celebración de la diversidad, el pluralismo cultural y el aprecio por los valores del grupo de referencia o de la comunidad inmediata (Cox, 2010), hay un déficit notorio en la dimensión relativa a la educación política, en particular, en relación con la noción y las capacidades vinculadas a la

¹ En alusión al trabajo de Freud *El malestar en la cultura*, escrito alrededor de 1929.

construcción del bien común y la cohesión social. En el mismo documento se destaca que las oportunidades para el aprendizaje escolar de la ciudadanía pasan, entre otras experiencias, por la reflexión crítica para la ciudadanía activa y por la posibilidad de formarse para la participación en proyectos de acción colectiva. México, entre todos los países estudiados, es el único que presenta un silencio curricular al respecto (*cfr.* Cox, 2010, p. 58).

Aun cuando la oferta curricular del sistema educativo nacional ha sido objeto de profundos ajustes en materia de educación para la ciudadanía, en el nivel de educación básica, son todavía muy escasos los espacios curriculares que priorizan las relaciones que conforman el concepto de ciudadanía crítica y participativa.²

Pese a ello, y desde hace ya varias décadas, se ha ido fortaleciendo en el país una franja de la ciudadanía que, de manera ordenada mediante redes de organizaciones de la sociedad civil que promueven la democratización de la vida pública y privada, ha dado muestras de su capacidad crítica y propositiva y ha desplegado un gran número de esfuerzos por exigir el cumplimiento de sus derechos.

Un breve recorrido por los rasgos de la educación ciudadana desde los espacios de la educación formal a lo largo de toda la historia del México independiente (Fernández, 2010), nos ofrece una clara visión de que no ha sido en la escuela donde esta ciudadanía organizada ha desarrollado su capacidad de pensamiento crítico, de indignación, de condiciones para asumirse como sujetos de derecho y de acción concertada para exigir su cumplimiento. La educación política ha corrido por cuenta de las luchas sociales y políticas que se han hecho cargo de la educación cívica de amplios sectores de la población para crear una específica cultura ciudadana (Durand, 1997).

² Se asume aquí una noción de ciudadanía participativa, deliberativa, es decir, más cercana al republicanismo (Pettit, 2004), que, sin negar el valor de la autonomía del individuo, sostiene el reconocimiento de una noción de bien común que se construye, no a partir de principios de bien, preestablecidos por la tradición o las creencias, sino en el curso de la deliberación que se despliega a partir de la voluntad común de constituir una comunidad política.

Las organizaciones de la sociedad civil que impulsan el desarrollo social y la democracia como forma de vida, se han ido consolidando desde el llamado “auge” de las organizaciones civiles en la década de los años ochenta y están conformadas por ciudadanos que, lejos de actuar conforme a la lógica del mercado, construyen sus propuestas a partir de un sentido ético, asumido como praxis, como actitud de responsabilidad social. Durante los últimos años han sido testigos, junto con el resto de la sociedad mexicana, de cambios y fuertes turbulencias políticas, sociales y económicas que han marcado tanto las estrategias como las aspiraciones y posibilidades de acción de estos promotores de sentidos colectivos.

A pesar de la creciente precariedad que hoy enfrenta este sector de la sociedad civil para su supervivencia, todavía es posible encontrar grupos de jóvenes que, de manera voluntaria, se involucran como parte de una nueva generación de la acción colectiva (Melucci, 2002), que crea organizaciones para el desarrollo de proyectos de intervención educativa comunitaria, como una vía para reconstruir contextos habituales de confianza y de sentido (Lechner, 2002) para los jóvenes de comunidades marginadas, de modo que éstas puedan volver a constituirse en lugares de integración, de identificación y de restitución de lazos sociales.

¿Quiénes son estos jóvenes? ¿Qué experiencias formativas aparecen vinculadas a su involucramiento en la acción colectiva?

A fin de acercarse a los procesos de constitución de la identidad de jóvenes involucrados en proyectos de intervención educativa comunitaria, que promueven y se sostienen en concepciones y prácticas comunes a las de la ciudadanía participativa, se recuperaron historias de vida de fundadores de una organización de la sociedad civil que se propone impulsar prácticas de autogestión entre jóvenes de comunidades marginadas.

Algunos resultados de dicha investigación se comparten en este trabajo, para después dar lugar a las primeras líneas de reflexión que permitan pensar los procesos de educación ciudadana desde la escuela. Estos y otros hallazgos, son objeto de análisis a la luz

de otras dimensiones de la formación ciudadana en otros trabajos publicados en Fernández (2013 y 2014).

En la primera parte de este trabajo se ofrecen algunas consideraciones acerca de lo que ha sido la historia de la educación del ciudadano desde los proyectos de la educación formal en México, para poder contar con un marco de referencia que permita dimensionar el significado de la acción colectiva como fuente no escolar de educación ciudadana.

En un siguiente apartado se hacen algunas consideraciones de orden teórico y metodológico que fueron centrales para el desarrollo de esta investigación, para en seguida hablar de los informantes y las experiencias formativas involucradas en sus procesos identitarios. En un último apartado se comentan los hallazgos que refieren a la forma en que estos jóvenes se han ido posicionando frente a lo público para, finalmente, en la discusión de resultados, abordar la necesidad de pensar la escuela desde los trayectos formativos de ciudadanos y ciudadanas involucrados en formas alternas del ejercicio de su política.

LA EDUCACIÓN DEL CIUDADANO EN MÉXICO

El origen del interés por la formación ciudadana en México está marcado por dos momentos de su historia: el clima que alienta las ideas de independencia al calor del nacimiento de los Estados modernos en Europa y el Norte de América y las posteriores luchas por establecer un gobierno republicano y liberal.

En los inicios del México independiente, la educación cívica se nutrió de dos vertientes: la preocupación por instruir normas, reglas urbanas y de convivencia social a los ciudadanos y el interés por fomentar valores patrios hacia la nueva nación. La enseñanza de la urbanidad y la buena educación existía de manera informal en los lemas escritos y ejemplos verbales (Tank, 1995), pero queda formalizada con la llegada a México, en 1817, del *Tratado de las Obligaciones*

del Hombre. La segunda vertiente desembocó en los esfuerzos por crear y fortalecer los sentimientos de adhesión a la patria. Se contó para ello con los rituales cívicos y los catecismos republicanos. En éstos, la noción de pueblo apareció vinculada con la existencia de grupos de sujetos llamados patriotas, ciudadanos, americanos, etc., con capacidad de decisión que, enfrentados a la coyuntura resultante de la crisis de la monarquía española, debieron optar entre la libertad o el despotismo representado por lo español (Sagredo, 1996).

La definición del ciudadano como actor político aparece con una interesante precisión que permite distinguir entre ciudadanía activa y ciudadanía pasiva. La diferencia entre ambas reside en el hecho de que, en virtud de su escasa o nula instrucción, unos son llamados sólo a elegir, mientras que los instruidos y *ameritados* poseen, además, el derecho de ser elegidos como diputados o como representantes.

A lo largo de la primera mitad del siglo XIX los textos de instrucción cívica dieron clara cuenta del enfrentamiento entre el proyecto liberal y el conservador. Durante un tiempo, la moral evangélica sobrevivió junto con las doctrinas de contrato social y el derecho natural para conformar un entramado que tuvo como eje articulador último la idea de “bien moral”. El laicismo quedó consagrado en la ley y se estableció la enseñanza organizada por el Estado con las Leyes de Reforma (1855-1862), y por ello los enfoques posteriores fueron desplazando la noción de “bien moral” para dar lugar a la dimensión jurídica como elemento de sanción de las instituciones que *no son ni buenas, ni malas, sino legales* (Razo, 1999).

En el gobierno de Porfirio Díaz se desarrolló la intención de formar ciudadanos virtuosos a la luz del pensamiento de los jóvenes positivistas quienes –influenciados por Stuart Mill– sostenían que, al igual que en los países anglosajones, la libertad en México dependía del desarrollo de la sociedad. De ahí la necesidad, planteada por Sierra, de un Estado educador que partió de una visión etnocéntrica de la cultura y de una perspectiva historicista de progreso. Por ello, ni el derecho de las mujeres ni el de los indios a la ciudadanía

plena se planteó como un problema central de la vida pública en el México del siglo XIX.

La Revolución dio lugar a un contexto autoritario, dominado por la sombra de un Estado fuerte, donde la sociedad (los ciudadanos) no tenía asignado ningún papel sustantivo.

Los gobiernos posteriores a la lucha revolucionaria consolidaron un idioma de corporativismo incluyente, y una vez que este Estado central logró consolidarse, la ciudadanía dejó de ser objeto de atención urgente. Al calor de la Guerra Cristera en 1926, la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció la puesta en práctica de un código de estricta moralidad para las escuelas primarias desde un enfoque marcadamente heterónimo. Si bien se debilitó el uso de figuras como religión de la patria o patriotismo científico hacia la década de los años setenta, ello no redujo el empeño por inculcar valores asociados a la nacionalidad: “El modelo del Estado educador ha sido deficitario en la promoción de la confianza, en la participación política y el conocimiento de la democracia y sus mecanismos” (Rodríguez, 1998, p. 51).

Frente al socavamiento de los Estados nacionales y a una *res pública* que empezó a deslocalizarse (Yuren, 2006), operó una creciente demanda por el respeto a los derechos humanos. Ello planteó a la escuela la necesidad de dar un giro importante, ya que al ver agotada su misión de homogeneización cultural y cívica, dejó de garantizar la participación simbólica de grandes sectores excluidos.

En 1992, la SEP dio a conocer nuevos planes y programas de estudio para la educación básica. Al analizarlos, tanto Rodríguez (1998) como Suzán (1999), concluyen que la mayor limitación es que la formación quedó orientada al aprendizaje de los contenidos y no al desarrollo de capacidades éticas. En este sentido, la democracia quedó reducida a un contenido entre otros.

No fue sino hasta el año 2000 cuando se empezó a apreciar, entre algunos profesionales de la educación, un aumento en el interés por proponer y lograr formas de socialización política democrática a partir de la escuela.

Estos propósitos se enfrentaron con fuertes resistencias por parte de la lógica de operación del proceso educativo en el que “siguen privando modelos, esquemas y recursos que todavía lo atan a un pasado que no se ha podido reemplazar...” (A. Elizondo Huerta, *Cultura de la legalidad, ciudadanía y política educativa*, cit. en Todd y Arredondo, 2006, p. 87).

A pesar de los cambios curriculares y del creciente interés que se empezó a despertar por la educación para la democracia hacia finales del siglo pasado, era difícil esperar que de la escuela emanaran las transformaciones hacia una cultura política democrática.

Aprender a ser ciudadano

La dimensión pedagógica no se reduce al ámbito estrictamente escolar. En México, como en otros países de América Latina, se han ensayado espacios extraescolares de educación alternativa que se han gestado en el marco de movimientos sociales y de luchas que han dejado grandes enseñanzas. Es a partir de ellas que se han construido marcos valorativos sobre hechos y coyunturas, que en sus múltiples formas de transmisión se han ido reformulando. Aunque estas luchas no hayan logrado incidir en los *habitus* de la sociedad en su totalidad, han dejado su impronta en la idea de democracia entendida como un campo de imaginarios sociales que se posicionan frente a los hábitos del autoritarismo.

Han sido numerosas las luchas sociales que han debido emprenderse para pasar de la proclamación de los derechos a su cabal ejercicio pues, en realidad, la escuela pública que surgió después de la Revolución, no propició la formación de ciudadanos. Los primeros promotores de una ciudadanía democrática efectiva, no abstracta, fueron todos los actores que enarbolaron las banderas de la oposición a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y ello, señala Alonso (1998, p. 155), representó *una gran enseñanza práctica*.

En el contexto de la crisis económica que activó nuevos movimientos sociales en los años ochenta, el llamado sector informal de la educación desplegó, entre los sectores excluidos, un fuerte impulso para la alfabetización concientizadora, inspirada en los trabajos de Paulo Freire. Al tiempo que aprendían a leer, los pobladores de zonas marginadas aprendían también a organizarse y a desarrollar mejores instrumentos para la lucha popular.

La participación en movimientos sociales produjo un efecto educativo que se nutrió de la apertura de posibilidades de incidencia a partir de la lucha por el reconocimiento de nuevos derechos. A este efecto se sumaron los esfuerzos de algunas organizaciones populares, que se conformaron en verdaderas escuelas para la organización participativa y para la construcción de una identidad ciudadana fortalecida por las múltiples formas de resistencia civil que se desplegaron en las siguientes décadas. Muchos núcleos ciudadanos se formaron no sólo como efecto de su participación en los movimientos, sino también como resultado de los esfuerzos educativos explícitos e intencionales de organismos de la sociedad civil que se dieron a la tarea de realizar diagnósticos de cultura política, de organizar seminarios y foros de análisis de la realidad nacional; de impartir cursos y talleres, así como de elaborar y difundir materiales didácticos de educación cívica.³ Se produjo así un fortalecimiento de redes y asociaciones autónomas de la sociedad civil que a la fecha hacen educación ciudadana (Vargas, 2000).

En atención a este tipo de experiencias educativas que se han desplegado por parte de las organizaciones civiles, es que Cortina señala a la sociedad civil como la mejor escuela de civilidad, pues en sus grupos generados libre y espontáneamente: "... las personas aprenden a participar y a interesarse por las cuestiones públicas, ya que el ámbito político les está en realidad vedado" (Cortina, 1997, pp. 36-37).

³ La Academia Mexicana de Derechos Humanos pudo reunir y poner a prueba nuevas metodologías de trabajo para la formación ciudadana entre sectores representativos de la sociedad civil (Academia Mexicana de Derechos Humanos, 2000-2003).

CONSIDERACIONES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS

Los hallazgos de la investigación que aquí se comparten son el resultado de haberse preguntado por los procesos identitarios de una nueva generación de jóvenes involucrados en la acción social.

Queda atrás la noción de *identidad* restringida a los rasgos de posiciones o estados de pertenencia de los actores sociales en relación con un momento histórico, a un evento particular, o bien, a un tipo de institución, para asumir aquí que *las identidades son el resultado de interacciones sociales y de procesos de reconocimiento recíproco*, que al pasar el tiempo pueden ser modificadas, negadas, reasumidas y hasta intercambiables. Si somos poseedores de una identidad es porque podemos contar historias sobre nosotros mismos. El yo es una creación de nuestros relatos, dice Bruner (1994). Por ello la narración de la propia historia se constituye en una autocomprensión que permite determinar lo que somos por lo que hemos llegado a ser, como una búsqueda que permita un modo de repensar la propia vida de manera contextual (Taylor, 1985).

Por ello, este trabajo se realizó desde una perspectiva cercana a la investigación de corte biográfico-narrativo, con el propósito de incursionar en el desciframiento significativo de los componentes y dimensiones más relevantes de la vida de estos nuevos y jóvenes actores. Se trabajó a partir de la recuperación de historias de vida que permitieran establecer rasgos de las trayectorias de jóvenes involucrados en proyectos de intervención educativa comunitaria destinados a promover la autonomía y las formas democráticas de convivencia. También se llevaron a cabo entrevistas colectivas, mediante la técnica de grupos focales, a fin de explorar los significados, ya fueran compartidos o no, que estos actores atribuyen a su trabajo de acción colectiva.

En esta forma y, en concordancia con la perspectiva metodológica sostenida por House y Howe (1999) y Mason y Delandshere (2010), para realizar investigación en el campo de la formación ciudadana, se abrió la posibilidad de un involucramiento más activo

por parte de los sujetos informantes, quienes contaron con la oportunidad de cuestionar, reflexionar, dialogar y deliberar.

Se asume aquí una noción de ciudadanía participativa, deliberativa, es decir, más cercana al republicanismo (Pettit, 1999), que, sin negar el valor de la autonomía del individuo, sostiene el reconocimiento de una noción de bien común que se construye, no a partir de principios de bien, preestablecidos por la tradición o las creencias, sino en el curso de la deliberación que se despliega a partir de la voluntad común de constituir una comunidad política. Este tipo de ciudadanía es el que han sostenido, desde los años ochenta, los llamados teóricos de la sociedad civil; ello no implica la renuncia al pluralismo de concepciones de vida como uno de los haberes irrenunciables de la sociedad civil desde sus orígenes (Cortina, 1993).

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

¿QUIÉNES SON ESTOS JÓVENES ACTORES SOCIALES?

Tanto los relatos de vida como las intervenciones en grupos de discusión fueron recuperados a partir de entrevistas a integrantes de una organización de la sociedad civil que, desde 2005 y sin fines de lucro, se plantea como misión:

Fortalecer la organización y participación colectiva de comunidades de nuestro país, a través de diversos procesos educativos que desarrollen las capacidades y herramientas necesarias para enfrentar de manera autónoma e integral los problemas que afrontan, mejorando así su calidad de vida. (<http://www.adeco.org.mx/alfabetiza/index.php>. Recuperado el 2 de marzo de 2011).

Esta organización trabaja simultáneamente en varios proyectos comunitarios. Desde el año 2000 el grupo fundador ha impulsado, entre jóvenes de educación media superior, campañas de alfabetización y de educación de adultos en comunidades rurales.

A partir de las experiencias adquiridas durante las campañas de alfabetización en zonas rurales, esta organización diseñó un segundo proyecto en 2007 al que llamó “Tlalana: Jóvenes y Autogestión”, con el propósito de impulsar grupos con capacidad para emprender proyectos participativos locales que fueran viables y autosustentables y que, desde sus propios parámetros, incrementaran la calidad de vida de su comunidad.

En los documentos que describen el proyecto se plantea el propósito de que las comunidades puedan seguir trabajando de manera autónoma después de finalizado el proyecto de intervención educativa. Para ello se proponen impulsar el aprendizaje y el crecimiento personal, tanto de los asociados como de los beneficiados mediante formas de trabajo que aseguren: el respeto a los derechos humanos, al medio ambiente, así como a la cultura de las comunidades, al interior de procesos de diálogo y deliberación para la toma de decisiones respecto a asuntos de interés colectivo.

Para esta organización, cada proyecto debe contemplar mecanismos que garanticen: la transparencia, la evaluación, el seguimiento y la sistematización a fin de poder, después, compartir los aprendizajes con otras organizaciones de la sociedad civil.

Más allá del peso de sus condiciones de vida o de los acontecimientos sociales y políticos de su tiempo, en la toma de postura de estos jóvenes frente a su sociedad, hay un esfuerzo de transformación (Touraine, 2002) que deviene en procesos de constitución de una forma identitaria de *relación para sí* (Dubar, 2002), que favorece la conformación de espacios de sociabilidad (Márquez, 2002), donde construyen sentidos personales y colectivos que operan como espacios identificatorios y de sostén afectivo.

Las y los jóvenes informantes de la actual investigación sostienen esta forma identitaria que resulta de una conciencia reflexiva y

es propicia para el desarrollo de la capacidad de relación y descubrimiento de los otros, así como de procesos de gestión de la cooperación y el conflicto en virtud de la cual el sujeto se compromete activamente en:

... un proyecto que tiene sentido subjetivo y que implica la identificación con una asociación de pares que comparten el mismo proyecto. A este Nosotros compuesto de allegados y semejantes corresponde una forma específica de Yo que se puede llamar Sí-mismo reflexivo. Es la cara del Yo que cada uno desea que reconozcan los Otros “significativos” que pertenecen a su comunidad de proyecto (Dubar, 2002, p. 67).

A fin de aproximarnos a las condiciones de producción de las aspiraciones de estos jóvenes de participar en la transformación social, conviene contar con elementos de la estructura social, así como del lugar que los sujetos ocupan en ella (Bourdieu, 1998). La pertenencia a una determinada clase no impone un destino, pero sí puede balizar la vía que ha de adoptar el rumbo de una vida.

Si bien los informantes pueden ser situados como integrantes de la llamada clase media y tienen acceso a la educación superior, tampoco encajan en la categoría de jóvenes *incorporados* (Reguillo, 2000, p. 24), rendidos ante la seducción mediática para el consumo; ni tienen aspiraciones de formar parte de una cultura empresarial de excelencia para poder afirmarse como individuos “valiosos” (Anzaldúa, 2006). Si en alguna clasificación hubiera que inscribirlos —a fin de intentar situarlos en un mapa cultural—, podría ser en la de los llamados *alternativos* (Reguillo, 2000).

Desde la perspectiva de Melucci (2002), la acción colectiva es sostenida, en parte, por aquellos que ocupan una posición marginal o periférica respecto al mercado de trabajo. Se trata de actores relativamente jóvenes, con niveles altos de educación y entre ellos, añade, algunos son prósperos.

Estos informantes, fundadores de una organización civil en el siglo XXI en México, no sólo no son prósperos, tampoco cuentan

con ingresos regulares por la vía de empleos formales más o menos estables. De hecho esa situación constituye una de sus mayores preocupaciones:

“Me preocupa mi país y no poder encontrar un trabajo que disfrute y me permita vivir” (Participante. Grupo de discusión 1).

Pese a ello, no formulan ni en sus relatos de vida, ni en las entrevistas colectivas ningún tipo de aspiraciones vinculadas con el consumo de bienes materiales; más bien figura su deseo de llegar a ser protagonistas de procesos de cambio:

“Algún día yo haré una contribución importante para cambiar este mundo” (Entrevista a Informante 5).

“Me gustaría que nosotros pudiéramos tener un proceso articulado en el que transformemos la realidad” (Entrevista Informante 5).

En todos los relatos de vida de estos jóvenes hay evidencias de que crecieron en entornos que brindaron condiciones para el desarrollo de su autonomía. A partir de este sustento básico (Nagel, 2004) pudieron pensarse para, desde ahí, imaginar y desarrollar proyectos.

Crecieron en ámbitos capaces de brindarles el suficiente soporte inicial, tanto material como afectivo, como para no formar parte de la creciente y devastadora franja de los millones de jóvenes que, en México, son excluidos del empleo, de la educación y del futuro.

En todas las entrevistas los jóvenes aluden a la acción social desempeñada por los padres, ya fuera mediante su participación en organizaciones de la sociedad civil, en trabajo para el desarrollo de comunidades rurales en extrema pobreza o mediante su participación política en actos o movimientos de oposición a violaciones de derechos políticos y sociales. Algunos incluso conservan algún recuerdo agradable de su propia presencia, siendo aún muy pequeños, acompañando a sus padres en las marchas, mítines o en el trabajo desempeñado por ellos en comunidades rurales.

Si bien la mayoría de estos jóvenes narran infancias transcurridas al interior de familias no nucleares, de padres divorciados, hay claras referencias a redes de contención, cuidado y acompañamiento que hicieron posible una escucha atenta cuando así lo requirieron. Crecieron al abrigo de una mirada adulta que, en virtud de su propia inserción en la acción colectiva y en los nuevos movimientos sociales, pudo reconocer a niños y a adolescentes como sujetos de derecho que pueden opinar respecto a los asuntos que les competen.

Pese a que entre los informantes hay diferencias importantes de edad, en todos los relatos, sin excepción, aparece con fuerza la mención a dos experiencias que marcaron la identidad de estos actores. Se trata de su paso por las llamadas escuelas alternativas y su participación en las campañas de alfabetización en comunidades rurales.

Al llegar a la nueva escuela

Casi todos los entrevistados iniciaron su vida escolar en instituciones consideradas por ellos como tradicionales. Relatan cómo, al vivir la experiencia del autoritarismo y la intolerancia en su escuela, contaron con la oportunidad de plantear a sus familiares su malestar, pronunciarse al respecto y recibir el apoyo para cambiar a escuelas con perspectivas más cercanas a las pedagogías críticas. Las referencias a los buenos recuerdos de su vida escolar en estos centros, abundan en sus relatos de vida.

“Era mucha presión académica, pero mucha libertad, mucha responsabilidad” (Entrevista a Informante 1).

“En la nueva escuela me ayudaron mucho a enfrentar la separación de mis papás...” (Entrevista a Informante 3).

“... en la primera escuela era muy infeliz. Era la única alumna que tenía papás divorciados... llegué a la otra escuela, vi que había muchos tipos de familias. Ahí comenzó un motorcito que me abrió los ojos a mucha diversidad” (Entrevista a Informante 5).

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

En los relatos de su paso por estas escuelas, narran con gusto algunas de las estrategias didácticas que, practicadas por sus maestros, evocan tradiciones de la llamada Escuela Nueva. Destaca en especial la referencia a técnicas que fueron propuestas por el pedagogo francés Célestine Freinet (1896-1966).

“Me encantaba la cooperativa, escribir mi libro de vida; que no me dejaban tarea, la imprenta, y sobre todo, la asamblea de la que alguna vez fui presidente” (Entrevista a Informante 1).

Estos y muchos otros fragmentos de los relatos remiten, aun sin que los informantes lo mencionen, a momentos del trayecto recorrido por un corpus de resguardo que operó para ellos como canal de transmisión para acceder a focos de sentido que de algún modo sostienen el hilo de su identidad (Debray, 1997, pp. 21-23).

No es difícil, a partir de las referencias a las prácticas educativas ejercidas en los centros escolares de estos informantes, seguir el rastro del trabajo realizado por maestros refugiados y sus descendientes que, en México, pusieron en marcha proyectos educativos inspirados en tradiciones pedagógicas y posturas ético-políticas congruentes con los mejores ideales de la llamada Segunda República Española.

Tal es el caso de escuelas que en su nombre asumen la huella de maestros e instituciones como Bartolomé Cossío, Herminio Almendros y el Instituto Escuela, en explícita alusión al Instituto Escuela creado en España en 1918, que entre sus prácticas se hallaba la de prescindir de libros de texto, de las presiones y las amenazas, “... en un clima de respeto y solidaridad, que no les impide desenvolverse con soltura...”

En México hay instituciones que sostienen estas prácticas y sus docentes forman parte de organizaciones de la sociedad civil que apuestan por una educación para la libertad, la cooperación y el uso de la razón.

Hacia los años ochenta, a estos *memorantes*, depositarios de creencias, valores y destrezas pedagógicas se suman los de otro linaje colectivo de recreación (Debray, 1997, p. 26), que incorpora las exigencias éticas y los saberes de las experiencias educativas desarrolladas en varios países de América Latina como efecto de la acción social de la Teología de la Liberación y las prácticas de la llamada Educación Popular.

La campaña de alfabetización como detonante

Varias campañas de alfabetización, inspiradas en los aportes pedagógicos de Paulo Freire fueron emprendidas durante los años ochenta en países centroamericanos y dieron muestras de la eficacia de sus prácticas reflexivas para promover, al interior de comunidades marginadas, formas de acción colectiva sostenidas en la autonomía de análisis para la comprensión de la realidad y su transformación.

En México, a principios de esa misma década y por iniciativa del ahora extinto Centro Activo Freire (CAF), se convocó a sus estudiantes para que se incorporaran de manera voluntaria en las primeras campañas de alfabetización en zonas rurales, con el propósito de constituirse en parte sustancial de un proyecto formativo que logró involucrar a varias escuelas alternativas en las siguientes décadas.

“La campaña es como otro momento que marcó mi vida. Mucho de lo que soy ahora y las cosas en las que creo, empezaron ahí.” (Entrevista a Informante 5).

Todos los informantes participaron de manera voluntaria y desde su propio centro escolar, en el complejo proceso formativo que implica la organización y gestión de los distintos procesos que conlleva una campaña de esta naturaleza, donde alfabetizar, más que enseñar a descifrar signos, supone abrir la reflexión dialógica de la realidad social de los alfabetizandos. Ellos vivieron su primera ex-

perencia de alfabetización sin tener idea del peso que esto llegaría a tener en la forma de posicionarse frente al mundo.

“Pues al principio yo iba porque iban mis amigas... en esa edad no vas porque digas: ¡Ay, voy a cambiar el mundo!” (Entrevista a Informante 3).

“Era como la oportunidad de pasar varias semanas fuera de tu casa y lejos de tus papás” (Entrevista a Informante 2).

En varios relatos de la adolescencia de estos jóvenes hay claros indicios de que la campaña marcó los procesos de pasaje entre la infancia y la vida adulta.

“Fue un aspecto detonante en mi vida.” (Entrevista a Informante 1).

Como espacio de convivencia entre pares, los puso en condición de hacerse cargo de sí mismos; de organizarse y trabajar junto y para otros; de ser parte de la construcción de normas de convivencia que garantizaran la continuidad de la intervención educativa en la comunidad.

Hay testimonios de cómo esta experiencia configuró otras formas de relacionarse con los contenidos escolares:

“A partir de la alfabetización pude empezar a darle más sentido a lo que aprendía en la escuela y a ir más allá. Como que todo tenía nuevos significados. Aprendí a manejar mis emociones y aprendí a tomar decisiones” (Entrevista a Informante 3).

Pero hay algo más que la experiencia misma de la alfabetización, pues de otro modo todos los adolescentes alfabetizadores hubieran engrosado las filas de la acción social y no fue así. Lo que las entrevistas nos indican es que los entrevistados contaron, además, con algunas precondiciones culturales (Brezinka, 1999, pp. 11-16) y particulares procesos de subjetivación que favorecieron su empatía y su compromiso con los excluidos.

“El ver, escuchar, tan de cerca, la vida de la gente (...) Los efectos de la migración en las familias, el dolor de la gente te agobia, te puede hacer sentir impotencia, te abre los ojos. Aunque sabes que no vas a cambiar las cosas, ahí se va dando algún tipo de construcción” (Entrevista a Informante 3).

Testimonios como el anterior sugieren una línea de lectura, sujeta a mayor exploración, que hace pensar en la experiencia alfabetizadora como un momento donde es activado un circuito simbólico transgeneracional, vivido de otras formas por sus padres y, en un par de casos, incluso por sus abuelos, también integrantes de organizaciones civiles o movimientos sociales promotores de desarrollo social y defensores de los derechos humanos.

Posicionamiento frente a lo público

Durante los grupos de discusión que se hicieron en la segunda parte de esta investigación, se usaron como detonantes las palabras ‘país’ y ‘política’, entre otras.

Fue muy interesante observar cómo el grupo logró construir nociones de consenso después de breves periodos de debate. Aquí se comparten algunas de esas nociones que se ilustran con los testimonios más emblemáticos de la posición grupal.

Frente a la palabra ‘país’ se observó un desplazamiento que partió de la oposición unánime al nacionalismo, para formular después su decepción en torno al país y el interés por la prioridad de la justicia por encima de una idea territorial de nación:

“Yo era nacionalista, ahora creo que cada vez soy menos, cada vez tiene menos importancia en mi vida” (Participante. Grupo de discusión 1).

“A mi país yo lo quiero y no podría explicar por qué, mi país me gusta, sin embargo, me está decepcionando muchísimo” (Participante. Grupo de discusión 1).

“Ser ciudadano es ser un sujeto activo, pero nada que ver con el Estado, porque no creo en él” (Participante. Grupo de discusión 1).

Frente a la palabra ‘política’ los informantes declararon algo más que una mera desafección. En todos los casos argumentaron los motivos que sostienen su franca aversión por las prácticas de la llamada clase política nacional

“Así, tal cual, la palabra política da asco a cualquier persona” (Participante, Grupo de discusión 2).

Se distinguen con claridad dos acepciones de la noción de política para deslindarse de una e inscribirse en la otra. Desdeñan la política estatal, en particular, la de los partidos y se asumen como parte de la otra política, la que abre demandas desde otros lugares para plantear vías alternas de incidencia a la estatal.

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

“Hemos optado por otras vías, no las gubernamentales. Hay muchas otras que no se han reconocido como formas alternas de participación ciudadana, muchos esfuerzos de comunidades urbanas y rurales, pero hay de trincheras a trincheras, no es lo mismo la política por presión que la política por construcción” (Participante. Grupo de discusión 2).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Las experiencias formativas que los informantes señalan como claves para entender una dimensión importante de su identidad, refieren a contextos que les permitieron salirse del ámbito de sus necesidades individuales para pasar al de los intereses comunes, mediante la creación de los hábitos interactivos necesarios para el desarrollo de la autonomía, al igual que para su participación en

esferas de deliberación pública. Desde los diversos espacios de participación con los que contaron, tanto en la infancia como en la adolescencia, pudieron identificar sus preferencias, reconocer sus necesidades y las de los otros; expresar sus propias opiniones y escuchar las de los demás en un clima escolar incluyente.

Los relatos dan cuenta de cómo –al interior de sus experiencias en instituciones escolares orientadas por la pedagogía crítica– el respeto por las decisiones de cada alumno tuvo un papel fuerte para responder a un alto nivel de exigencia académica. Con frecuencia los imaginarios en torno a los altos niveles de rendimiento escolar aparecen articulados a climas amenazantes, autoritarios y de exclusión, pero los hallazgos de esta naturaleza abren la necesidad de profundizar en la indagación de prácticas educativas que logran involucrar al propio estudiante en el compromiso con su propio desarrollo, desde un vínculo pedagógico que opera en un encuadre de aceptación y acompañamiento, más que de vigilancia y descalificación.

La escuela, como campo de cruce de muchos imaginarios, se debate entre muchas tensiones, una de ellas es la que se le plantea entre la presión ejercida por la cultura del consumo, impuesta por la lógica de costo/beneficio propia del mercado, y la que se ejerce desde la demanda por superar las salidas individualistas ante las muchas crisis que enfrentamos como sociedad y como especie, mediante el fortalecimiento de lazos solidarios duraderos que repoliticen a través de prácticas deliberativas, los espacios que tornan en asunto público lo que se reprime y privatiza. No hay recetas mágicas ni únicas que puedan ser aplicadas por igual en todos los casos para encarar esta tensión. La forma en que cada centro escolar lidia con ello depende de su propia historia, de su composición social y cultural.

Por ello, y más aún en el caso de las escuelas secundarias y de educación media superior, es preciso reconocer, junto con Lahir (2007) que, tanto la infancia como la adolescencia son tiempos de socialización sometidos a múltiples constricciones que ejercen, de manera conjunta y no pocas veces contradictoria, la influencia familiar, la escolar y la del grupo de pares.

Por ello, los hallazgos que aquí se destacan deben ser tomados en consideración tan sólo como referentes para pensar dimensiones poco exploradas, como la forma en que se construye la trama de la relación entre el sentido que la escuela da a la educación y el que le asigna la propia familia.

En general, se ha trabajado poco el peso de la cultura familiar. Para el caso de estos informantes, no se cuenta aún con información suficiente como para asegurar que la forma de pensar o de vivir de los padres sea la clave de su involucramiento con la acción social. Es una dimensión importante de tomar en cuenta, pero puede no ser determinante pese a que los relatos testimonian diversos mecanismos de transmisión intergeneracional. Cada universo de socialización (escuela, familia y amigos) opera en relación con los otros, al interior de una trama que se teje desde lo afectivo y que, en cada caso, da lugar a procesos identificatorios específicos.

Otra línea que emerge con fuerza a partir de estos relatos es la necesidad de abrir a debate, con más fuerza y precisión, el papel de la relación entre pares, tanto en función del desarrollo de capacidades cognitivas, de comunicación y de establecimiento de vínculos afectivos, como de cara a la necesidad de formar sujetos que hagan suyas las necesidades colectivas y se involucren al respecto de manera propositiva y comprometida.

A estas alturas de la puesta en operación de las complejas propuestas curriculares que pretenden impulsar la formación cívica y ética, es insostenible la idea de suponer que todo depende del diseño de buenos materiales didácticos y de la formación continua y eficaz de los maestros. Aun si se contara con ello —que no es el caso— son muchas y cada vez más fuertes las resistencias culturales que hay que vencer para abatir las tensiones y contradicciones entre las “herencias” familiares, las “transmisiones” escolares y las “preferencias” del grupo de pares.

REFERENCIAS

LIBROS

- Aceves, J. (1988). *Historia oral*. México: Instituto Mora.
- Alonso, J. y Ramírez, J. M. (1997). *La democracia de los de Abajo*. México: UNAM.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Bogotá: Santillana.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cox, C. (2010). *Informe de referente regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (Sredec).
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Argentina: Manantial.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Elizondo, A. (2006). Cultura de la legalidad, ciudadanía y política educativa. En L. E. Todd, y V. Arredondo (Coords.). *La educación que México necesita. Visión de expertos* (p. 87). México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.
- Fernández y Rodríguez (2004). *Jóvenes y ciudadanía: disposiciones para la democracia*. México: UPN/IEDF.
- Fernández, A. (2010). *Formación ciudadana e identidad*. México: UPN.
- Freinet, C. (1976). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1929). *El malestar en la cultura*. Vol. XXI, cap. V. Buenos Aires: Amorrortu.
- House, E. y Howe, K. R. (1999). *Values in education and social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Melucci, A. (2002). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Nagel, T. (2004). *La posibilidad del altruismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pettit, P. (1999). *Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós (Estado y Sociedad).
- Suzán, E. (1999). *Ciudadanos ausentes, la Educación Cívica como prioridad nacional*. México: Instituto para la Promoción de la Cultura Cívica, A.C.
- Tank, D. (1995). *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México.

- Touraine, A. (2002). *A la búsqueda de mí mismo*. Barcelona: Paidós.
- Yurén C. (2006). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Paidós: México.

REVISTAS

- Anzaldúa, R. (2006). Jóvenes frente al abismo. *Revista Tramas*, 24, 105-134.
- Brezinka, W. (1999). Educación moral en una sociedad pluralista: condiciones culturales de éxito y sus límites. *Revista Mexicana de Pedagogía*, 48, 11-16.
- Durand, V. M. (1997). Cultura política de masas y el cambio del sistema político: el papel de la ambigüedad cultural. *Revista Mexicana de Sociología*, 3, 24-31.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- Lechner, N. (2002). El precario relato democrático. *Revista Nexos*, 298, 47-48.
- Márquez, F. (2002). La vida realizada - la vida postergada: la construcción biográfica en Chile. *Revista de la Sede Académica de México de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* (s/d).
- Razo, N. J. A. (1999). De los catecismos teológicos a los catecismos políticos. Libros de texto de educación cívica durante el periodo 1820-1861. *Revista Tiempo de Educar*, 1, s/pp.
- Reguillo, R. (2004). La performatividad en las culturas juveniles. *Revista Estudios de Juventud*, 64, 49-56.
- Sagredo, B. R. (1996). Actores políticos en los catecismos, 1810-1827. *Revista Historia Mexicana*, 3, s/pp.
- Taylor, C. (1985). Self-interpreting animals. *Human agency and language*, 1, 45-76.
- Vargas, O. J. (2000). La construcción de la educación ciudadana. *Revista del Instituto Electoral del Estado de México*, 3, 12-18.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Adeco. Acciones para el desarrollo comunitario <http://www.adeco.org.mx/alfabetiza/index.php>. Recuperado el 2 de marzo de 2011.
- Fernández, A. C. (2013). New citizenships: Identity processes of young adults involved in social action. *RIED IJED*, 4(2). <http://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/view/3510>
- Fernández, A. C. (2014). Formación ciudadana: jóvenes y acción social. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 16(1). <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/684/>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Emilio Chuayffét Chemor *Secretario de Educación Pública*
Efrén Tiburcio Rojas Dávila *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Académico*
Federico Valle Rodríguez *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Juan Acuña Guzmán *Director de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
América María Teresa Brindis Pérez *Directora de Difusión Cultural
y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Teresa Martínez Moctezuma *Aprendizaje y Enseñanza
en Ciencias, Humanidades y Artes*
Enrique Agustín Reyes Gaytán *Tecnologías de Información
y Modelos Alternativos*
Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Ejecutivo*
América María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos internos

María del Carmen Jiménez Ortiz
Jorge Tirzo Gómez
Rubén Castillo Rodríguez
Rodrigo Cambray Núñez
Oscar de Jesús López Camacho
Juan Bello Domínguez

Vocales académicos externos

Judith Orozco Abad
Raúl Ávila
Rodrigo Muñoz Talavera

Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*
Edición y corrección de estilo: Alma Velázquez López Tello
Formación de interiores: Manuel Campiña Roldán
Diseño de portada: Margarita Morales Sánchez

Esta primera edición de *Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 15 de enero de 2015, en Litografía Mier y Concha, Cadaqués núm. 69, col. Cerro de la Estrella, del. Iztapalapa, CP 09860, México, DF. El tiraje fue de 500 ejemplares.