

Repensar la educación desde los jóvenes: el caso de la generación del siglo XXI

José Antonio Pérez Islas
y Mónica Valdez González*

¿Por qué políticas de educación desde los jóvenes?

Durante mucho tiempo los procesos de planeación estratégica gubernamental sobre los grandes temas de incidencia en política pública, como son la educación, la salud, la cultura, el trabajo, etc., se enfocaron de manera general —a pesar, incluso, de tener ingentes volúmenes de información estadística sobre el sector o la población— en incrementar los niveles educativos de los jóvenes, abatir las tasas de morbilidad infantil, promocionar la cultura nacional en el extranjero, crear empleos, etc.; pero pocas veces se piensa, al diseñar estas líneas programáticas, en la aplicabilidad e instrumentación de la política, tarea que se traslada a quienes en la escala más operativa tienen que llevar a la práctica esas líneas, quienes buscan “adecuar”, en el mejor de los casos, según la población objetivo de que se trate.

Gracias a esto hemos visto cómo se han reproducido por años esos abismos entre quienes diseñan las políticas y quienes las aplican; varias advertencias se hicieron sobre la importancia que tiene la conexión completa entre el planeador y la street bureaucracy (Brodkin, 2002), de tal manera que por más imprescindibles y bien planeadas que sean las políticas de salud, si los médicos y las enfermeras que atienden no las comprenden y mucho menos las asumen, ese diseño no servirá; lo mismo pasa con las políticas de seguridad y los policías, o las de educación y los profesores. La innovación en la gestión pública, si no llega al nivel de la street bureaucracy, el impacto, la renovación y el recambio en las formas de instrumentación, seguirán siendo los históricos.

Uno de los aspectos que complican esta conexión es, precisamente, esa falta de sujeto en el diseño de las políticas: nunca ha quedado claro a quién o a quiénes se refieren los objetivos y las metas por alcanzar, cuando nombramos a “la juventud” como la población objeti-

* José Antonio Pérez Islas, director del Seminario de Investigación en Juventud, UNAM y Mónica Valdez González, Seminario de Investigación en Juventud, UNAM. Con la colaboración de Pablo Serrano, Janneth Trejo, Leticia Pogliaghi, Luis Antonio Mata y Sofía Serrano.

vo; en esto nos han dado una gran lección las mujeres, al hacernos comprender (todavía no a todos, por desgracia) que no es lo mismo diseñar políticas de empleo para mujeres y para hombres; o políticas de salud, o de educación. El enfoque de género permitió abrir la posibilidad de lograr impactos más pertinentes y equitativos en el diseño programático. Algo similar pasó con los temas de etnicidad, que han marcado los últimos 10 años, haciendo visible un reto que no únicamente tiene que ver con ciertas regiones rurales del país, sino que atraviesa varias zonas territoriales (urbanas y fronterizas, por ejemplo) y diversas temáticas como educación, trabajo y cultura.

Esta perspectiva, llamada “*subjetiva*” (Tesesco, 2008) de las políticas públicas no ha tenido la misma suerte en lo que respecta al sector juvenil, pues en la mayoría de los casos se sigue pensando en los jóvenes como una masa uniforme y pasiva, a la que “*hay que darle*” educación, cultura, salud y trabajo, y a la que hay que “*integrar*” a la sociedad; lo cual, combinado con la importancia secundaria en que se han colocado las escasas estrategias de políticas públicas en juventud, ha generado un cuerpo muy *light* de acciones en su beneficio: conciertos de música, concursos de oratoria o sentimentales (como el de Carta a mis Padres), bailes de 15 años, ferias del empleo y los infaltables torneos deportivos, que no es que sean inadecuados en sí mismos, sino que siendo un vehículo, se convierten en el fin de las acciones institucionales.

En paralelo, la única política que verdaderamente impacta en el desarrollo de los jóvenes, y que a pesar de todo ha conservado una preocupación permanente en el actuar de los gobiernos, aunque pocas veces se ha visto desde la perspectiva juvenil, pues predomina en

su enfoque la mirada adulta, son las políticas educativas. De ahí la pregunta que inicia este capítulo, pues pareciera que es “*natural*” que las políticas de educación sean “*para jóvenes*”, aunque pocas veces se piense en ellos al momento de diseñarlas e instrumentarlas.

Si uno pasa revista a los planes nacionales (o estatales) de educación, o a los diversos programas educativos que se desarrollan para las múltiples modalidades de los niveles escolares, el tema queda subsumido con un concepto que las más de las veces “*oculta*” la diversidad que contiene: el alumnado. Primero porque su lugar empieza y acaba en la escuela; segundo porque parece que el o la joven que llegan como alumnos, al momento de pasar el dintel escolar, se despojan de esa “*piel*” que se llama condición juvenil y sus concomitantes: hijo, trabajador, ciudadano... sujeto. En el salón se homogeneiza (o se intenta homogeneizar, porque los docentes saben que no se logra del todo) aquello que los define y les da identidad: la amistad, la música, sus habilidades, expectativas y gustos, el vestido o “*la facha*” o lo que académicamente se llama “*el estilo*” (Feixa, 1998).

Por lo tanto, pensar de manera diferente la política educativa del siglo *xxi* tiene que partir de una apuesta distinta del sistema escolar en sus contenidos, en sus pedagogías, en la infraestructura física que se edifique, renueve o transforme, en sus relaciones de poder, sus instrumentos, herramientas, datos, información, procesos y demás elementos; pero sobre todo, implica tomar en cuenta quiénes serán los sujetos centrales de dicho proceso: esos niños y jóvenes, que serán la población donde la relación enseñanza-aprendizaje se produzca (que nunca es unidireccional), que no son iguales a los niños y jóvenes de hace 10 o 20 años y a

veces ni siquiera serán los mismos de un año a otro. Por ello es necesario erradicar la idea de que, aunque los contextos cambien, estos jóvenes serán los mismos independientemente del año en que hayan nacido y las condiciones estructurales y culturales donde hayan crecido.

La generación como método y como enfoque

¿Cómo operacionalizar la anterior propuesta? Para hacer concreto el planteamiento arriba esbozado, hemos seleccionado a la primera generación nacida en el siglo XXI, es decir, los individuos que a partir del año 2000¹ y hasta el 2012 vieron la luz; esto, en términos cuantitativos, incluye desde los niños que nacieron en 2000, es decir, 2.6 millones, hasta los 1.87 millones que lo hicieron en este último año, que en el total del periodo sumaron casi 21 millones.² Como grupo poblacional, ellos y ellas pueden representar la imagen paradigmática de lo que enfrentarán las generaciones nacidas en este siglo; quienes se encontrarán con tres retos centrales que ya en otro lugar (Narro et al., 2012) hemos llamado “las tres D”: el combate a la desigualdad (por causas de edad, sexo, región y origen social), el respeto a la diferencia (étnica, cultural, sexual, religiosa y política) y la superación de la desconexión (tecnológica y de capital social), pero además con

una institucionalidad muy débil; desafíos que los marcarán y en su caso los limitarán o superarán a través de las iniciativas que el Estado y la sociedad, en conjunto o por separado, quieran y puedan hacer en lo inmediato y a mediano plazo, y según coloquen en el centro o no las preocupaciones de su desarrollo; en particular, la inversión y la calidad de recursos en la educación, como la mejor forma de cimentar una nación más equitativa y solidaria. Por lo tanto, esta generación no sólo comparte la contemporaneidad cronológica de su fecha de nacimiento, sino también una misma situación en el espacio social concreto de la escuela, que significa similares condiciones contextuales de su producción y reproducción, pero siempre atravesadas por las diferencias de origen social (Martín Criado, 1998).

A la vez, por medio de esta perspectiva mostraremos el vínculo necesario de lo que significa trabajar las políticas sociales con enfoque generacional, lo cual implica articular las acciones que se realizan con los diferentes segmentos etarios de la población en un continuum vinculado a las edades sociales o clases de edad, delimitadas por una serie de derechos, deberes, privilegios, sanciones, transiciones y normas de acceso codificados y ritualizados según los contextos específicos económicos, sociales y culturales en que viven. Es decir que cualquier acción de política pública que se realice o se deje de realizar en la infancia, necesariamente tendrá repercusiones en la condición juvenil y, de nueva cuenta las políticas hacia este sector se verán reflejadas para bien o para mal en las edades adultas.

Por eso es que la transversalidad del diseño de políticas con enfoque generacional no sólo se debe producir horizontalmente, es decir, entre los diferentes sectores gubernamentales

¹ Nos salimos de la discusión sobre cuándo inicia el siglo XXI exactamente (2000 o 2001), por ser irrelevante para el análisis que vamos a realizar, además de que la mayoría de la información cuantitativa disponible se refiere al año 2000.

² Exactamente son 27 942 764. Cálculos del SIJ-UNAM, con base en los datos del INEGI, Censo de población y vivienda 2010, proyectado con los índices de natalidad y mortalidad por edad, sexo y entidad federativa, elaborados por el Conapo y aplicando las tasas de migración interestatal e internacional.

(educación, trabajo, cultura, salud, seguridad), tal y como siguen trabajando en la actualidad,³ rompiendo los compartimentos estancos, sino que la transversalidad también debe ser vertical, lo que significa articular las políticas de infancia con las de juventud y con las de adultez (que pocas veces se piensan bajo este enfoque) y finalmente con las de la tercera edad.⁴ Esta inconsistencia, Ernesto Rodríguez (2010) la ha señalado irónicamente, por ejemplo, con un programa como los desayunos infantiles que son muy comunes en América Latina para los alumnos de primaria, pero que desaparecen cuando los niños se convierten en jóvenes y pasan a la secundaria, como si por arte de magia se les quitara el hambre o se superaran los problemas alimenticios al cumplir determinada edad.

Un tercer elemento de este enfoque generacional es lo que llamaríamos la necesidad de construir políticas generativas (Giddens, 2000), lo que significa que lo diseñado no sólo sea “dar”, “otorgar”, al beneficiario, característica de muchos programas sociales en boga: se dan becas, despensas, rentas, “ayudas”, etc., para subsidiar deficiencias o carencias, pero no se producen procesos donde a mediano plazo los sujetos “generen” sus propias condiciones, sus propias soluciones, sus propias organizaciones, es decir que puedan “generar” acción pública colectiva o individual, durable en el tiempo y articulada con el espacio donde se habita y no

se quede sólo en recibir dádivas. Esto es particularmente relevante, en el caso de los jóvenes, porque la participación de ellos en los diferentes campos es el eje que nunca se debe soslayar y que precisamente ha sido en la escuela donde más se ha acotado este elemento generativo, pues muchas veces se considera al alumnado como un cuerpo unitario y sólo receptivo del “conocimiento positivo”, que es un cuerpo unitario e inamovible de datos que se tienen que “depositar” sin averiguar lo que los propios jóvenes piensan de ello (Giroux, 2003).

Las diferencias: nomadismo, inseguridad e incertidumbre

Pero ¿qué características tiene esta primera generación del siglo XXI? Una parte de esta generación, a partir de 2012, ya transitó de la primaria a la secundaria, por lo tanto, está dejando su niñez y comenzará su juventud; son los mismos que dentro de tres años, en 2015, demandarán incorporarse a la educación media superior y en 2018 intentarán acceder a la educación superior cuando una gran proporción esté acercándose a la mayoría de edad. Por supuesto, esta trayectoria educativa será muy complicada, cuando menos para la mitad de ellos si seguimos con las actuales condiciones de nuestro sistema educativo nacional. Este panorama lo podemos ir prefigurando si analizamos la información disponible para el grupo comprendido entre los cero y los 17 años que, si bien es uno de los sectores etarios en que se refleja en mayor medida el descenso de la tasa de natalidad, sigue representando un poco más de la tercera parte de la población (ver cuadro 1).

³ A pesar de múltiples señalamientos a la fecha los gobiernos no han podido replantear esta sectorialidad de sus actuares, así que asumimos que se seguirá trabajando de esa manera hasta que la voluntad política entienda de otra forma los límites de este enfoque.

⁴ Por cierto, a observación de Rogelio Marcial, con la categoría “tercera edad” se hace una eliminación inconsciente, pero finalmente significativa del periodo juvenil, al asumir que la primera edad es la infancia, la segunda la etapa adulta y la tercera la vejez.

Cuadro 1. Población de 0 a 17 años, 2000, 2005 y 2010

2000		2005		2010	
38 710 777	39.71%	37 887 616	36.69%	39 226 744	34.92

Los porcentajes son en relación con la población registrada según el año de referencia.

Fuente: INEGI, Censos y Cuento de Población y Vivienda, 2000, 2005 y 2010.

Cuadro 2. Niños y jóvenes* migrantes mexicanos en diferentes fuentes de información

Institución	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
INM ^a	63 756	47 585	52 535	39 420	39 910	37 599	35 744	32 075	25 248
SRE ^b								17 772	15 993
DIF ^c	4 129	6 043	6 158	10 164	17 901	19 923	20 656		
Emif ^d	25 540	25 173	25 003	18 615	23 033	19 779	30 369		
SRE-Cuerpos recuperados	13	13	22	11	12	20	12	8	8

* La edad de referencia es para todos los menores de 17 años.

^a Las cifras refieren eventos de retorno de menores migrantes (17 años y menos), tanto acompañados como solos.

^b Las cifras refieren eventos de menores migrantes entrevistados, por los consulados en los Estados Unidos.

^c Indica número de menores migrantes retornados no acompañados atendidos por la red de albergues del DIF.

^d Indica eventos de retorno de menores migrantes, estimados para las zonas de muestreo en la frontera norte.

Fuente: Yolanda Silvia Quiroz, *Niñez migrante retornada: migración en un contexto de riesgos (Nogales, Tijuana y Cd. Juárez)*, tesis de maestría en demografía, El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, 2010.

Para 2010, 26.6% de esta población todavía se conservaba viviendo en localidades rurales y el resto en localidades urbanas; sin embargo, de seguir las tendencias actuales, pronto comenzarán a migrar, característica que se ha vuelto una condición fundamentalmente juvenil, y cuyos primeros indicios muestran que pronto también será infantil. La revisión de las estadísticas que publican el Instituto Nacional de Migración (INM), la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y la Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte (Emif), aunque desafortunadamente no son comparables y muestran diferencias importantes, permiten acercarnos a la dinámica del fenómeno de la migración infantil (ver cuadro 2).

Las cifras oficiales sobre menores migrantes permiten observar que éste es un fenómeno nada despreciable, con una alta variabilidad

en las tendencias; pero lo importante es que sabemos muy poco de las condiciones, por qué lo hacen y qué les sucede durante su viaje; a cuántos llega la proporción de los no registrados o de los que no logran llegar a su destino, cuántos mueren y dónde quedan sus cuerpos. Además no sabemos al momento si estas tendencias se han incrementado posteriormente a la crisis mundial de 2008. Lo que podemos apuntar es que el siglo XXI va a ser un periodo de grandes movimientos poblacionales que afectarán sobre todo a las generaciones más jóvenes.

Otro tipo de movilidad es la que también se está produciendo en las familias mexicanas. Si bien 65.5% de los niños y jóvenes de cero a 17 años de edad, para 2010, vivía en hogares de familia nuclear, 31.1% en familia ampliada y 1.7% en familia compuesta, esta estructura se da en un contexto de alta volatilidad de las uniones de pareja y de sus reconversiones en

nuevas parejas, lo que habla de la necesaria habilidad que tienen que adquirir estos niños y jóvenes en su ámbito más cercano. Movilidad que se produce en contextos de infraestructura todavía muy dispares, pues a esta fechas 36.8% de los hogares no tiene agua dentro de la vivienda, 33.3% está sin drenaje conectado a la vía pública y 49.3% se encuentra hacinado,⁵ condiciones que repercuten de manera importante en los indicadores de salud, desarrollo y bienestar.

Parece ser que para las generaciones del siglo XXI las relaciones nómadas serán una constante, no sólo por el incremento de las migraciones físicas, sino también por el de las migraciones entre diferentes familias y, por lo tanto, de afectos. Si no tenemos en claro estos entornos en los procesos educativos, los niños y jóvenes quedarán pasmados ante los cambios, teniendo la sensación que no hay asideiros axiológicos que les permitan enfrentar esas transformaciones.

Datos de la Consulta Infantil y Juvenil 2012 (IFE, 2012) permiten también hablar del mundo familiar de esta generación;⁶ el objetivo de la consulta fue la exploración de la situación actual de niños y jóvenes en términos de la percepción de su bienestar en distintos ámbitos, hacer un ejercicio de reflexión sobre su visión del futuro y, finalmente, la expresión de propuestas de acción cívica y ética para contribuir al desarrollo propio y al de todos.

Uno de los temas se refiere al derecho a la seguridad y la protección, donde la confianza en los adultos y en las figuras de autoridad es una condición indispensable para el desarro-

llo socioafectivo y político en la infancia, pues estas figuras brindan certeza sobre su condición de sujetos de derechos y sobre el funcionamiento del mundo social. En este marco, el derecho a la protección implica que las familias y el Estado deban procurar las condiciones necesarias para la supervivencia y el pleno desarrollo personal y social de niños y jóvenes. En un contexto democrático, el ejercicio de este derecho se relaciona con la seguridad; lo que puede llegar a fortalecer el sentido de pertenencia a la familia, a su comunidad y a su país. Se explora el ejercicio de este derecho a través de las percepciones de los menores sobre el amor y el cuidado que reciben en casa, así como sobre el trato respetuoso en la casa y en la escuela, la existencia o no de violencia sexual y la seguridad pública. El cuadro 3 nos muestra que a pesar de la alta valoración que tienen niños y jóvenes en torno a su familia,⁷ el abandono temprano de la escuela afecta esta confianza, que va descendiendo conforme avanza la edad. Esta actitud de desconfianza crece sustancialmente con los vecinos y también es directamente proporcional con la edad. En cambio con los amigos sucede un proceso inverso. Pero en todos los casos la asistencia a la escuela influye en la generación de actitudes más positivas hacia los otros.

Los datos de la consulta son reveladores, pensando que se trata de las respuestas de 16.5 millones de menores en todo el país, de éstos 14.5% afirman que en su hogar hay maltrato o que sufren tocamientos; una proporción

⁵ El resto, 1.7%, vive en hogares unipersonales o corresidentes. INEGI, Censo General de Población y Vivienda 2010.

⁶ En la consulta participaron poco más de 16.5 millones de niños y jóvenes de seis a 15 años de edad.

⁷ En otro lugar (Pérez Islas, 2010) hemos subrayado similares resultados en las Encuestas Nacionales de Juventud, como una forma de mostrar que, a pesar de todos los problemas de la estructura actual de la familia, es la única institución que ha ido reconfigurándose con el tiempo, de acuerdo al intento de resolver los problemas de sus miembros, entre ellos los de los niños y jóvenes; no obstante, el conflicto permanece.

Cuadro 3: Respuesta afirmativa sobre confianza en la familia, amigas(os) y vecinas(os) según asistencia a la escuela

Grupos de edad	Confianza en la familia		Confianza en vecinas(os)		Confianza en amigas(os)	
	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste
6 a 9 años	98.9	92.9	68.7	65.4	na	na
10 a 12 años	98.5	91.6	45.3	48.7	76.7	70.8
13 a 15 años	96.2	88.5	33.6	38.3	82.8	75.6

na: No aplica.

Fuente: IFE, Consulta Infantil y Juvenil 2012, Resultados nacionales. Informe ejecutivo, México, 2012.

Cuadro 4. Respuestas sobre percepción de maltrato en el hogar según sexo

Grupo de edad	En mi casa no me quieren, no me cuidan, no me aceptan		En mi casa me maltratan		En mi casa tocan mi cuerpo (y me dicen que no lo cuente/ y me siento mal)	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
6 a 9 años	1.9	1.4	14.5	11.3	13.1	19.4
10 a 12 años	5.7	4.2	9.5	7.1	9	6.2
13 a 15 años	5.4	5.8	7.1	5.8	6.1	4.6

Fuente: IFE, Consulta Infantil y Juvenil 2012, Resultados nacionales. Informe ejecutivo, México, 2012.

muy alta de niñas lo dice también (19.4%), o que un número creciente respecto a la edad percibe que no son queridos (ver cuadro 4). En total son 4 257 000 menores que reportan que su hogar no es el lugar más seguro.

Esta percepción de incertidumbre se incrementa de nueva cuenta cuando los niños y jóvenes ya no asisten a la escuela, a grado tal que en ocasiones se duplica o triplica este sentimiento (ver cuadro 5), lo cual puede tener una doble explicación: la primera es que la escuela incrementa los aspectos de conciencia ciudadana sobre los derechos, tanto en padres como en hijos (Dubet, 2012); la segunda, que son los menores que están en más peligro quienes por lo mismo abandonan o no acceden a la escuela que, como sabemos, tienen una alta vinculación con la pobreza.

Para efectos de la construcción de ciudadanía, la confianza en las figuras públicas es

especialmente relevante, ya que éstas constituyen la autoridad más cercana; en ellas, niños y jóvenes materializan su concepción y relación con el poder público. Siguiendo con la consulta, las maestras y los maestros son en quienes mayor confianza depositan las niñas y los niños de seis a 12 años de edad; esta percepción va descendiendo conforme aumenta la edad, lo que habla de un desencuentro que se va profundizando a partir de la secundaria (ver cuadro 6) y donde hasta la fecha no se han desarrollado políticas para dotar a los profesores de una mirada distinta en torno a sus alumnos, mirada que vaya más allá de control y del castigo, pues, como decíamos, son una generación a la que se le han multiplicado las fuentes de información y el maestro no necesariamente les significa la de mayor credibilidad.

Como ya no es noticia la confianza en la policía disminuye considerablemente entre los

Cuadro 5. Respuesta sobre percepción de maltrato en el hogar según asistencia a la escuela

Grupos de edad	En mi casa no me quieren, no me cuidan, no me aceptan		En mi casa me maltratan		En mi casa tocan mi cuerpo (y me dicen que no lo cuente/ y me siento mal)	
	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste
6 a 9 años	1.5	7.9	12.5	21.9	10.8	19.3
10 a 12 años	4.8	15.0	8.0	21.4	7.4	15.5
13 a 15 años	5.3	15.1	6.1	14.8	5.0	11.9

Fuente: IFE, Consulta Infantil y Juvenil 2012, Resultados nacionales. Informe ejecutivo, México, 2012.

Cuadro 6. Respuestas sobre confianza en maestras(os), policía y ejército según asistencia a la escuela

Grupos de edad	Confianza en maestras(os)		Confianza en la policía		Confianza en el ejército	
	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste
6 a 9 años	95.2	82.0	85.6	77.4	na	na
10 a 12 años	86.5	67.2	74.1	65.1	75.2	69.3
13 a 15 años	73.7	49.5	48.3	47.4	63.7	59

na: No aplica.

Fuente: IFE, Consulta Infantil y Juvenil 2012, Resultados nacionales. Informe ejecutivo, México, 2012.

menores, pero se abate totalmente en el grupo de edad de 13 a 15 años, lo que no ocurre con el ejército, aunque en términos generales es muy similar. Desde pequeños aprendemos que quienes nos tienen que dar seguridad pública no son confiables y esa imagen las propias autoridades las confirman día a día, lo que equivale a perder el espacio por excelencia de la ciudadanía: la calle. Al igual que en el caso anterior, las niñas y los niños que no asisten a la escuela confían menos en las figuras públicas.

Tampoco la escuela se salva de este sentimiento de inseguridad el maltrato es percibido en mayor medida por los varones, repitiéndose el aumento conforme avanza la edad; lo mismo sucede con la violencia sexual, donde se incrementan las proporciones de niños y jóve-

nes que sí la viven, lo que debería prender un foco rojo en la política educativa (ver cuadro 7). En cambio, el bullying, tan ampliamente acentuado, si bien es el de mayor incidencia, sabemos que su fuente originaria está en las relaciones que los mismos entornos (familiares, barriales, comunales, urbanos y nacionales) ha producido, donde se han dañado la solidaridad entre familiares, vecinos, autoridades, partidos políticos, etcétera; es decir, la institucionalidad construida sobre la base de tomar ventaja del otro. Esto se refleja obviamente en los niños y jóvenes que no tienen otros modelos para relacionarse.

El derecho a vivir en un entorno seguro y resguardado se exploró adicionalmente mediante preguntas relativas a la percepción de

Cuadro 7. Respuestas afirmativas sobre percepción de violencia en la escuela según grupo de edad y sexo

Grupo de edad	Sexo	Maltrato	Bullying	Violencia sexual
6 a 9 años	Mujeres	7.4	12.8	8.1
	Hombres	10.1	15.5	11.5
10 a 12 años	Mujeres	5.0	15.3	6.2
	Hombres	7.5	20.6	9.5
13 a 15 años	Mujeres	17.4	10.4	3.3
	Hombres	20.8	13.0	4.5

Fuente: IFE, Consulta Infantil y Juvenil 2012, Resultados nacionales. Informe ejecutivo, México, 2012.

seguridad (robos, balaceras y muertes), el acceso a las drogas y el reclutamiento por grupos considerados delictivos por los niños; 23% opinó que donde viven no es seguro y, por lo tanto, no pueden reunirse con sus amigos. Cerca de la mitad de los más pequeños (entre seis y nueve años) señala que donde habita hay gente que roba, frente a 24.6% que en este grupo de edad afirma que hay balaceras y muertos. En general, la percepción de inseguridad se incrementa con la edad, de tal manera que el mayor porcentaje de respuestas afirmativas a la presencia de balaceras y muertes se reporta entre las población de 15 años, entre quienes alcanza 33.5%. Quienes no asisten a la escuela tienen una mayor percepción de la inseguridad, pues el promedio de respuestas afirmativas a esta pregunta se eleva a 45%.⁸

Las políticas públicas en general, pero las educativas en particular, enfrentan el reto de atender a una generación que no va a tener en la mayoría de los casos ni estabilidad física ni emocional, y tampoco ámbitos públicos y privados seguros, lo que puede sintetizarse como

un contexto de permanente incertidumbre; por lo tanto, cualquier incidencia que se quiera tener deberá asumir que los recursos que se pongan en las manos de niños y jóvenes deberán construir habilidades en constante innovación para transformar.

Desigualdades que marcan

La transformación de las políticas educativas no tendrá el mismo impacto si no va acompañada de dos estrategias fundamentales hacia los niños y jóvenes: la salud integral y la seguridad económica, elementos que todavía dividen a las generaciones y acortan sus oportunidades.

En primer lugar, la inserción formal a la ciudadanía. De acuerdo con datos del Sistema Nacional de Información en Salud (Sinais), para 2009 todavía 20% de los niños menores de un año no había sido registrado;⁹ es decir,

⁸ Estos datos son consistentes con los presentados en la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (Envipe) 2011.

⁹ El dato exacto es 19.2%. Cabe destacar que las entidades federativas con porcentajes de registro mayores al 90% son: Aguascalientes (96.6%), Yucatán (93.9%), Querétaro (93.2%), Zacatecas (93.0%), Jalisco (92.8%), Coahuila (91.3%), Nuevo León (91.0%), Guanajuato (90.7%) y Tlaxcala (90.6%). Y aquellas entidades con registros menores a 80% son:

no fueron dados de alta ante el Registro Civil, por lo que carecen de un acta de nacimiento que los acredite como nacidos, como personas perteneciente a un país, lo que en su momento, por un lado, les complicará el ingreso a la educación y el acceso a la salud, entre otras cosas; pero, por otro, se trata de un dato que habla de una falta de identidad, pues el inicio formal de la ciudadanía efectiva a través de una identificación válida y segura como el acta de nacimiento, es inexistente, por lo que no pertenecen en términos formales a ningún Estado-nación, como entidad garante de derechos; en términos institucionales, son niños que no existen.

En términos de salud, uno de los programas más exitosos en el país en los últimos 30 años es, sin lugar a dudas, la cobertura de vacunación de la población menor de un año; para 2006 dicha cobertura era de 95.2%, pero nos encontramos con disparidades regionales, pues había estados que presentaban un rezago mayor, como Quintana Roo (23.9%) y el Estado de México (14.6%). En el año 2000, los casos por desnutrición en la población de cero a cuatro años de edad era de 37.7%, de los cuales por desnutrición leve eran 81.2%, moderada 17.2% y grave 1.6%; mientras que para 2009 los casos totales disminuyeron poco, al 32.71%; de ellos, por desnutrición leve el promedio fue de 79.4%, moderada 18.7% y grave 1.9%.

La tasa de mortalidad infantil es una variable que de igual manera ha mejorado en los últimos años: para 2000 fue de 30.9 y descendió a más de la mitad para 2010, pues ya se encontraba en 14.2; sin embargo, la principal causa de muerte en niños mayores de uno y

Chiapas (52.4%), Guerrero (53.7%), Oaxaca (65.0%), Puebla (69.9%), Veracruz (71.5%), Morelos (71.7%) y Michoacán (78.7%).

hasta los cuatro años de edad sigue siendo por enfermedades de la pobreza, es decir, infecciones intestinales y respiratorias agudas.

En este mismo rubro sorprende que en el grupo de edad de cinco a 14 años, las causas de mortalidad sufran un cambio drástico, pues la principal causa se debe a accidentes de vehículo motor, seguida de leucemia y, al final, el ahogamiento y la sumersión accidentales. Esto debería poner en el centro de nuestras preocupaciones el mejoramiento de los entornos domésticos y cercanos de los niños y jóvenes: volvemos al tema de la familia como lugar de convivencia poco segura y en donde el ejercicio de la violencia se ha invisibilizado.

A pesar de que los datos parecen alentadores y las condiciones de salud de la mayor parte de los niños del país han mejorado, aún hay más de 30% de la población de cero a 17 años de edad que carece de derechohabiencia, esto significa que más de 12.8 millones de niños y niñas no cuenta con servicio médico público (ver cuadro 8).

Se trata, además, de una generación que ha estado en contacto con los grandes casos epidemiológicos por virus tanto en las grandes ciudades como en el medio rural (empezando con el VIH y con el AH1N1). Nunca como ahora el intercambio entre ambientes y las relaciones entre diferentes entornos sociales ha provocado contagios inmediatos que generan, incluso, la parálisis total de comunidades, localidades y ciudades completas.¹⁰

¹⁰ Basta recordar el primer contagio en la Ciudad de México a causa del virus AH1N1, en abril de 2009; o la reciente propagación de la gripe aviar en el estado de Jalisco, que si bien trastocó la vida cotidiana de las personas en términos del cierre para el acceso de algunas localidades, también mermó significativamente la economía de productores y consumidores de huevo en todo el país.

Cuadro 8. Niños de 0 a 10 años de edad según condición de derechohabiencia

Institución	0-4 años	5-9 años	10 años
IMSS	3 062 196	3 286 271	681 131
ISSSTE	380 839	487 188	110 293
ISSSTE estatal	70 649	87 178	19 032
Pemex, Defensa, Marina	89 566	95 629	19 593
Seguro Popular o Nueva Generación	3 356 163	3 261 971	706 629
Institución privada	162 763	179 553	37 327
Otra	131 783	161 920	35 439
Total	7 253 959	7 559 710	1 609 444
Porcentaje con derechohabiencia	68.89	68.42	68.77
Porcentaje sin derechohabiencia	31.11	31.58	31.23

Fuente: Elaboración propia con base en: INEGI, Censo de Población y Vivienda 2012, México, 2010.

Todo lo hasta aquí descrito se inserta, además, en una profunda disparidad económica; en el año 2000 la probabilidad de que un niño o joven de cero a 17 años de edad viviera en un hogar con ingresos de hasta dos salarios mínimos, era altísima; si el jefe del hogar es hombre formará parte de 41.2% de los hogares con esta condición, y si es mujer dicho dato se eleva a 49.9%. En otras palabras, la mitad de los niños nació en hogares cuyo ingreso mensual no supera los 2 107.20 pesos.

De ahí que a pesar de los avances logrados en la retención escolar, muchos miembros de esta generación se vean obligados a abandonar tempranamente la escuela para integrarse al mercado laboral (en el año 2000, del millón 97 000 que desertaba de la escuela a los 12 años, 43.2% se iba a trabajar, y aunque en 2010 esta cifra descendió a la mitad, es decir, a 908 000 jóvenes, la proporción de quienes se fueron a trabajar a esa edad ascendió a 44.9%). Sumando la totalidad de aquellos que entre 12 y 15 años desertan de la escuela, tenemos que en el año 2000 éstos representaban 8.12 millones de jóvenes, de los cuales 48.9% se iban a tra-

bajar; 10 años más tarde, en 2010, la proporción de jóvenes era de 6.19 millones, de los cuales 49.2% se incorporaba al mercado laboral).¹¹ Lo anterior significa que casi tres de cada cinco jóvenes se incorporan prematuramente al mercado de trabajo. La mitad de esos jóvenes que trabajan lo hace sin recibir ninguna remuneración, y quienes sí reportan ingresos, 47.2% recibe menos de dos salarios mínimos, y 15.3% cubre una jornada laboral de más de 48 horas semanales.

Las duplas salud-educación y economía-educación se han visto en la mayoría de los diseños de políticas como articulaciones externas al problema de la instrucción de niños y jóvenes; sin embargo, el rápido recuento aquí realizado dibuja un panorama donde las desigualdades se han estado profundizando. Lo que nos muestra la experiencia es que cada vez que el Estado retrocede, se acrecientan esas desigualdades, pero estas desigualdades no son discriminaciones (no sólo), sino marcas de frustración que quedan en quienes tienen que aban-

¹¹ SEP-IMI, Encuestas Nacionales de Juventud 2000 y 2010.

donar la escuela; son marcas que se reflejan en las inadecuadas condiciones de salud que limitan las expectativas de vida; son marcas que incrementan la hostilidad entre grupos e individuos; son marcas contra la democracia. Son a fin de cuentas esa suma de pequeñas desigualdades que se vuelven grandes desigualdades en las trayectorias escolares (Dubet, 2012).

(Des)conexión digital y social

A esta generación se la considera “nativa digital”; esto es, aquellos individuos que han crecido inmersos en la explosión, consolidación y penetración de las tecnologías de información y comunicación (TIC), lo cual ha tenido implicaciones directas en las formas de socialización, sin perder de vista que ésta convive con otras generaciones que han presenciado, muchas veces pasmados (como algunos docentes), los procesos abrumadores de innovación tecnológica. En otras palabras, en este momento nos encontramos en el periodo de transición/adaptación que nos lleva a un cambio de hábitos y de formas de pensar, con estires y aflojes intergeneracionales.

Según algunos cálculos, dentro de 20 años estos “nativos digitales” podrían constituir 70% de la población mundial, situación que necesariamente tiene repercusiones importantes en los sistemas educativos. Los alumnos de hoy no tienen las mismas características de aquellos para quienes fueron creados los sistemas educativos tradicionales. A partir de esta realidad una pregunta pertinente sería: ¿es posible continuar enseñando hoy de la misma forma que antes, cuando existen los iPad, la fibra óptica, los sistemas satelitales de televisión, etcétera? Parece obvio que la respuesta sería negati-

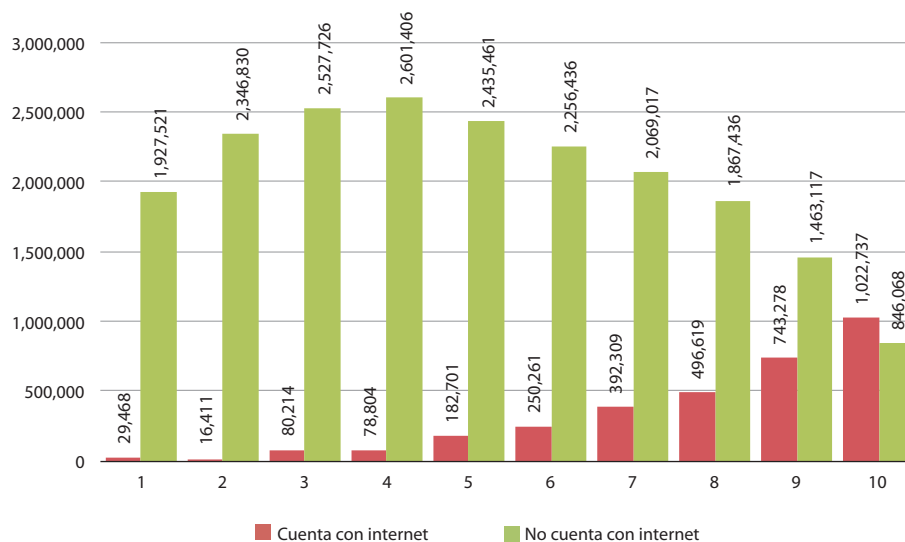
va, incluso aunque no se disponga de estos medios en el aula.

Pero ¿se trata simplemente de un cambio de tecnología? Tampoco. Lo que debería transformarse es el modo en que compartimos el hecho educativo entre adultos, jóvenes y niños. Sería una falacia pensar que la imagen y los nuevos medios pueden “domesticar” a los “nativos digitales” sin un proceso de ida y regreso; entonces, es necesario comprender que la incursión de las TIC en la vida cotidiana está transformando no sólo nuestra relación con las máquinas, sino entre nosotros mismos a nivel personal, pues trastoca las características de nuestro propio yo y nuestra identidad y la distancia o cercanía con los otros; pero también modifica las relaciones laborales, al introducir nuevos esquemas de seguimiento, evaluación, procesamiento de información y pensamiento; toca de igual manera el ámbito comunitario, en donde algunas relaciones colectivas pueden ahora establecerse gracias a la conexión digital, aunque a la vez puede mermar el tejido social; y, finalmente, modifica las relaciones a nivel global, pues el intercambio masivo de información reduce las distancias de nuestro mundo pero reconstituye los desniveles y las desigualdades entre países, donde quienes poseen herramientas para leer estos códigos serán quienes terminen tomando las decisiones, lo que generará nuevas asimetrías sociales basadas en el acceso o no a elementos informativos.

Los datos de la gráfica 1 son evidentes pues confirman que la tecnología y su acceso no son un derecho, sino un privilegio. Según la ENJ 2010,¹² el aparato tecnológico más usado era el celular, pues 32.3% de los jóvenes de 12

¹² Encuesta Nacional de Juventud (ENJ), 2010

Gráfica 1. Niños que habitan en hogares con o sin servicio de internet, por decil de ingreso



Fuente: ENIGH, 2010.

años lo tenía. El celular es frecuentemente usado por estos jóvenes para comunicarse con sus familiares, escribir mensajes, jugar y escuchar música. Tomar videos y fotografías también está entre los usos más frecuentes. Del total de los jóvenes de 12 años que cuentan con celular, aproximadamente 12% se puede conectar a internet desde su teléfono.

Desde otra fuente (INEGI, Endutih, 2009), sabemos que los niños de entre seis y 12 años, 40.7% tiene acceso a computadora dentro o fuera del hogar. Los lugares más comunes donde las usan son: el hogar (43.1%), la escuela o institución de estudios (35.4%) y centros de acceso público con costo, también llamados “café-internet” o “cibercafés” (15.8%), que además se han convertido en lugares de socialización infanto-juvenil. La misma encuesta revela que 51.6% de los usuarios de computadoras tiene acceso a internet, ya sea dentro o fuera del hogar. De éstos, sólo 17.4% tiene ac-

ceso diario a internet. Nuevamente, el hogar (47.1%) y los cafés-internet (39.2%) son los principales lugares donde se pueden conectar. Los usos más comunes de internet en este grupo de edad son: a) para cuestiones escolares, b) jugar y descargar videos, c) obtener información general, d) conversaciones escritas (chat y correo electrónico), y e) otras actividades de entretenimiento.

En este nuevo contexto de información y comunicación en el que están desarrollándose los integrantes de la generación del siglo XXI, los conocimientos son compartidos, y por lo tanto, el proceso de aprendizaje es multidireccional, multimodal e interactivo. Del lugar físico de la escuela como lugar privilegiado para informarse, se está transitando al acceso inmediato de los datos que pueden consultarse desde muchas partes (computadora, teléfono, iPad, etc.), haciendo que los materiales didácticos sean cada vez más asíncronos. Las fuen-

tes ya no son esporádicas sino continuas, ya no son espontáneas, sino que hay entidades dedicadas a proporcionar nuevas fuentes de conocimiento. En el contexto actual se desarrollan medios compartidos y descentralizados. Las redes de telecomunicación se destinaban en principio para la difusión, hoy son de doble vía de contacto e interacción. En este sentido, las fuentes o redes nos permiten el paso de lo estático a lo móvil. En consecuencia, la enseñanza ya no tiene sentido sólo para proporcionar información, debería estar centrada en su análisis, jerarquización y validación.

Estas nuevas generaciones asumen la relación social como una “empatía tecnológica” (Martín Barbero, 2008); es decir, su cultura ya no se refiere centralmente a los objetos tradicionales, sino a la conexión/desconexión con los aparatos y su complejidad, y desde esta significación, se conectan/desconectan con los otros a través de las redes virtuales, si bien necesariamente se anclan con la realidad y las redes sociales de carne y hueso. Lo que sucede en Facebook o en Twitter se traspasa a las relaciones, percepciones y afectos en la escuela, con los amigos, con los adultos. Por lo tanto, si la educación no aborda esto o lo hace sólo para desacreditarlo o controlarlo, el rompimiento tocará no nada más la eficacia del conocimiento, sino el sentido de la permanencia en la escuela.

Por lo tanto, ¿qué educación?

Como se puede apreciar, las presiones en materia de educación que ejercerán los miembros de esta primera generación y las subsecuentes, se producen en dos sentidos: el primero, por la

igualdad de acceso al sistema educativo y por la persistencia en la demanda de mayores grados de escolaridad; todo hace suponer, según las nuevas proyecciones demográficas, que se mantendrá una meseta estacionaria de población infanto-juvenil cuando menos hacia el año 2022,¹³ que en el contexto de volver obligatoria la educación media superior, adicionará las presiones a las familias, a los propios jóvenes y a la estructura educativa para seguir manteniendo y acrecentando el sistema escolar.

La segunda vertiente tiene que ver con la urgente necesidad de dar sentido a la permanencia en la escuela, en función de las características actuales de las generaciones jóvenes y sus expectativas, para que no se produzca esa especie de “caja negra”, donde los jóvenes no saben qué deben aprender y los docentes no saben qué enseñar. Pues como bien sabemos, si bien las causas de abandono de la escuela en los jóvenes se produce en primer lugar por cuestiones económicas (38%, ENJ 2010), hay 17.3% que sale de las aulas por cuestiones internas de la escuela, sobresaliendo que la mayoría de ellos y ellas son los que declaran que se aburren, proporción que se acentúa entre los jóvenes varones de 12 a 14 años (23.8%, ENJ 2010). Lo cual implica que además de generar mecanismos de apoyo para que los asuntos económicos no sigan expulsando jóvenes de la escuela, hay que pensar en nuevas formas pedagógicas para la convivencia docente-estudiante y de estructura y relación en el salón de clase, sobre todo en el nivel de secundaria y nivel medio superior.

Una serie de elementos contribuiría a replantear el vínculo pedagógico que ahora en

¹³ Proyecciones realizadas a partir del Censo de Población 2012, por el Seminario de Investigación en Juventud-UNAM (2012).

muchos casos se ha perdido; a continuación enumeraremos 10 elementos que creemos centrales para empezar con este cambio; no están ordenados por importancia, si no la totalidad transformaría la escuela, tampoco son todos, pero concentran un buen número de propuestas planteadas desde diferentes enfoques:

1. Consultar a los niños y jóvenes sobre su propio proceso educativo. Todas las reformas educativas que hasta la fecha se han realizado, no han tenido la disposición o habilidad para preguntarles a las nuevas generaciones sobre los problemas que les afectan; y su formación es uno de los retos más relevantes que enfrentan. Bajo la perspectiva adultocéntrica, los alumnos no tendrían por qué opinar, pues no se les considera capaces para emitir una opinión informada. La realidad es que esto no es verdad: con los adecuados enfoques e instrumentos, la voz de los estudiantes podría darnos una perspectiva novedosa. Las evaluaciones sistemáticas sobre los procesos educativos han olvidado que uno de los actores principales de los mismos es el educando, y nunca les han preguntado a los jóvenes sobre su percepción en torno a ese proceso. Si existiera una medición permanente desde los estudiantes de cómo avanza o retrocede el proceso educativo, tendríamos mayores posibilidades de desarrollar las estrategias más pertinentes.
2. Reconstruir el proceso pedagógico maestro-alumno. Cualquier transformación que se quiera realizar en el sistema

educativo nacional, si no se considera una estrategia concreta y precisa respecto de los docentes, no tendrá el efecto deseado. Y una de las prioridades centrales a modificar es la relación que establece el profesor con el niño/joven estudiante, pues el modelo de comunicación escolar está roto, dado que el maestro ya no es el único canal de conocimiento y por lo tanto no le quedan más que los mecanismos autoritarios para establecer el orden en el salón de clases y en la misma escuela. De aquí que necesitemos formar un nuevo tipo de docente, que pueda establecer su autoridad por mecanismos de prestigio, conocimiento y experiencia y no con autoritarismo. Dado que no se puede más que empezar a trabajar en paralelo con lo existente, se podría diseñar y estructurar un proceso de formación especializado de docentes y de funcionarios educativos con grupos piloto en todo el país, de manera que en tres años puedan salir a nuevas estructuras escolares (físicas y de organización), para paulatinamente ir modificando el resto de las escuelas.

3. Abrir la escuela y situarla. Ya es común ver cómo a la escuela se le levantan muros y retenes; y entre más altas sean las paredes y más estrictas las aduanas, las escuelas estarán más seguras. Pero más bien deberíamos volver a los orígenes de la escuela, que nació enclavada en su propia comunidad, respondiendo a las necesidades de sus miembros y haciéndolos partícipes del proceso pedagógico. La escuela en-

tonces se podrá convertir en centro de iniciativas y vínculos con sus vecinos, en articuladora cultural, en agente de democracia y en la restauradora de las solidaridades dañadas. En un plan educativo integral, las escuelas deberán pensarse como extensiones de la comunidad, en donde se propicie la vinculación entre los distintos actores sociales y la cohesión social. La escuela sin comunidad no puede educar. Por otra parte, si en la constitución del país como nación fue relevante tener un enfoque único que lograra la identidad mexicana, ahora es fundamental que el juego se construya entre lo local, lo nacional y lo global. No se puede seguir estandarizando esferas que deben estar vinculadas con las particularidades de determinada zona o región, pero tampoco se puede pensar y operar la educación como si se viviera aislados del mundo; los intercambios nacionales y locales deben ser una vertiente en la nueva escuela.

4. Construir una nueva pedagogía con las tecnologías. Aunque muchas de las pedagogías usadas están vinculadas con las tecnologías electrónicas, en realidad se repiten los mismos esquemas tradicionales; por lo tanto, es necesario elaborar nuevas pedagogías que incorporen plenamente las lógicas de esas tecnologías, en una relación más dinámica y menos acartonada. Las escuelas tendrían que procurar acompañar a los estudiantes ante un cúmulo de fuentes de información tan amplia y abundante como se tiene

hoy en día, conducir la navegación de los estudiantes por esas fuentes de información. La alfabetización tecnológica es fundamental porque el acceso a la información y a los medios de comunicación puede estar confirmado para las nuevas generaciones, pero no es condición suficiente para garantizar el discernimiento, la comprensión y el análisis de la información. En el mismo sentido, es de suma importancia que se reconozcan los distintos procesos de adquisición de conocimientos fuera de las escuelas y se generen procesos educativos distintos de los tradicionales.

5. Quitarle la rigidez al proceso educativo. La experiencia escolar tiene tres elementos: la tradición o proceso de integración; el estratégico o de innovación; y el subjetivo o que da sentido (Dubet, 2010); la mayoría de las veces se trabaja con el de la tradición aprendiendo los legados, pero poco se fomentan los otros dos que quizá necesitan otros ambientes para desarrollarse. Por lo tanto, la experiencia escolar integral debería realizarse no sólo en el espacio físico de la escuela, pues ahí no sucede la totalidad de los eventos, sino que los estudiantes tendrían que conocer “otros espacios” dentro de su proceso formativo y quizá otras temporalidades. La nueva estructura organizativa deberá estar abierta a formas menos rígidas que respondan a las propias habilidades, conocimientos, experiencias y temporalidades de su eje central que son los niños y jóvenes estudiantes; por lo que

se deben discutir cuestiones como ¿por qué el aprendizaje se debe realizar únicamente en el salón de clases?, ¿por qué en una sola escuela?, ¿por qué en periodos continuos y no en intervalos atravesados por periodos donde se generen otras experiencias (laborales, solidarias, de convivencia)?, ¿por qué separar la escuela de la cultura o del barrio?, ¿por qué la empresa se debe deshacer de su compromiso educativo con los jóvenes trabajadores?

6. Desarrollar las solidaridades más que las competencias. La formación por competencias que en los últimos años se ha impulsado, ha perdido un aspecto central del proceso de formación de los jóvenes estudiantes, el de la comunidad; en el afán por generar trabajadores competentes, se ha corroído el carácter de la solidaridad que necesariamente implica una formación integral (71.1% de los jóvenes no participa en ningún tipo de organización; ENJ, 2010). El individualismo que compite con el otro mediante cualquier estrategia o sin más referencia que el interés propio, hace que los jóvenes no sientan el compromiso por su entorno comunitario, ni por el entorno ambiental. De ahí que la transformación de los procesos de formación respecto de acrecentar el sentimiento de pertenencia colectiva, tan fundamental en la construcción de las identidades de los jóvenes, sea una prioridad.
7. Articular el conocimiento general con el técnico, y viceversa. En algunas escue-

las secundarias y de educación media superior con especialidades tecnológicas, a la fecha, no se ha logrado mostrar el potencial de la enseñanza técnica en la formación de los jóvenes; persiste la percepción de considerarla una instrucción de segundo orden, descuidándose además áreas humanistas. En sentido inverso, las secundarias y los bachilleratos generales perdieron la instrucción que se impartía en cuestiones de oficios que ayudaban a un primer acercamiento práctico a herramientas y trabajos prácticos. Por lo tanto, hay que revisar la conveniencia de homologar los estudios de secundaria y bachillerato con conocimientos que combinen tanto las actividades humanísticas como las habilidades técnicas, con la suficiente fuerza y calidad en cada campo para que ambos sean conocimientos aprendidos por los estudiantes y que además éstos salgan con un certificado.

8. Cambiar normatividades y espacios físicos. El ambiente físico constituye un elemento que puede desarrollar socialidades o impedir las, por lo que es necesario cambiar la infraestructura física de secundarias y escuelas de educación media superior, por edificaciones abiertas y con posibilidad de convertirse en multiusos para la comunidad; una escuela a la que se le suben cada vez más las bardas, es una escuela que se aísla de su entorno; por el contrario, las escuelas se deben articular con su colectividad, y ser los mayores focos de generación de capital social y cultural, para construir una

convivencia más solidaria y más segura en cada barrio o colonia.

9. Hacer de la ocupación otra escuela. Las empresas-escuela no se han desarrollado en nuestro país y pueden ser una alternativa tanto para los que han desertado del sistema educativo nacional como para capacitar a los mismos estudiantes que todavía están estudiando. La idea central es generar verdaderos empleos con contratos a uno, dos o tres años, donde el joven, además de laborar en una determinada actividad, tenga una serie de cursos y talleres que complementen su formación en rubros paralelos a su actividad económica (desarrollo humano, etc.). Los ámbitos económicos no necesariamente se deben restringir a lo industrial, sino que deberían desarrollarse regionalmente, por ejemplo: empresas-escuelas turísticas en las zonas con esta vocación; empresas-escuelas de servicios en las zonas urbanas; empresas-escuelas agroindustriales en zonas agrícolas, etc. El financiamiento de este tipo de empresas puede ser de capital mixto con un programa para que en el mediano plazo sea autosustentable.
10. Desarrollar políticas de la subjetividad, que no son más que acciones planeadas y programadas de acuerdo con sujetos concretos, no generalidades, sino personas con características definidas, ubicadas en un momento y territorio específicos, con anhelos y de-

mandas precisas. En otras palabras, por primera vez las culturas o identidades juveniles en su diversidad, complejidad y ambigüedad no deben ser subsumidas en una definición de jóvenes que elimine las desigualdades, las diferencias y los conflictos de poder, sino que las introduzca como un factor que necesariamente modificará las relaciones en el ámbito escolar y para las cuales se necesitarán desarrollar procesos dialógicos. En este sentido, la cultura debe estar totalmente integrada a la escuela; pero también la cultura debe estar abierta a todas las manifestaciones culturales y artísticas que surgen de los jóvenes; por lo tanto, los programas escolares deben incorporar un reconocimiento a esas manifestaciones, utilizándolas para la misma formación de los estudiantes y no como actividades estigmatizadas. Las actividades de este tipo deberán fomentar, en lugar de la pasividad, la sistemática participación de los jóvenes.

Precisamente, la meta a la que debemos aspirar es a transformar la escuela, no en su relación con el conocimiento, sino en su relación con el saber; es decir, una relación que dé sentido y valor a los sujetos, niños y jóvenes con quienes se interactúa en el ámbito educativo, en quienes se deberá generar el deseo no sólo de saber más, sino de establecer vínculos significativos con su mundo, con los otros y consigo mismo.

Bibliografía

- Brodkin, Evelyn Z. , “Diseño e instrumentación de políticas públicas en regímenes democráticos”, conferencia presentada en el Seminario Nueva Gerencia Pública y Política Social, CIDE, México, 1 de julio de 2002.
- Dubet, François, Sociología de la experiencia, Editorial Complutense-CIS, Madrid, 2010.
- _____, Repensar la justicia social, Siglo XXI, Buenos Aires, 2012.
- Feixa, Carles, El reloj de arena. Culturas juveniles en México, SEP/Causa Joven/CIEJ, México, 1998.
- Giddens, Anthony, Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales, Cátedra, Madrid, 2000.
- Giroux, Henry A., Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza, Amorrortu, Buenos Aires, 2003.
- IFE, Consulta infantil y juvenil del 2012. Resultados nacionales. Informe Ejecutivo, México, 2012.
- INEGI, Encuesta de Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares 2009, véase en línea.
- INEGI, Censo General de Población y Vivienda 2010, véase en línea.
- Martín Barbero, Jesús, “Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad”, en Emilio Tenti (comp.), Nuevos temas en la agenda de política educativa, UNESCO/Siglo XXI, 2008, pp. 65-100.
- Martín Criado, Enrique, Producir la juventud, Istmo, Madrid, 1998.
- Pérez Islas, J. A., “Procesos juveniles fracturados ¿Una generación perdida?”, México frente a la crisis. Hacia un nuevo curso de desarrollo, UNAM, México, 2010.
- Rodríguez, Ernesto, “Políticas públicas de juventud en América Latina: de la crisis del modelo renovado a la renovación impostergerable del modelo”, Congreso Internacional Jóvenes Construyendo Mundos, Madrid, 14 y 15 de octubre de 2010.
- SEP-IMJ, Encuesta Nacional de Juventud 2010, México, véase en línea.
- Tedesco, Juan Carlos, “¿Son posibles las políticas de subjetividad?”, en Emilio Tenti (comp.), Nuevos temas en la agenda de política educativa, UNESCO/Siglo XXI, 2008, pp. 53-64.

