
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 desahogado 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 *telpopochtin* 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 invertir, 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?

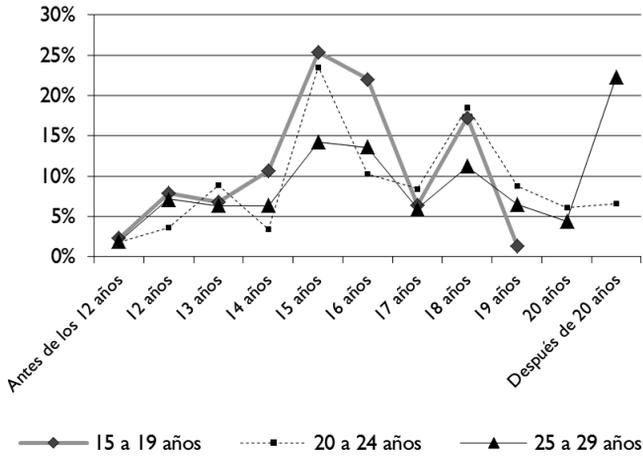
TABLAS Y FIGURAS

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

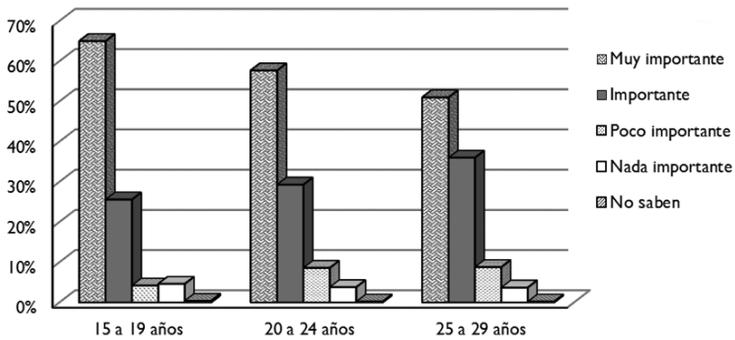
Fuente: IMJ, 2006.

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



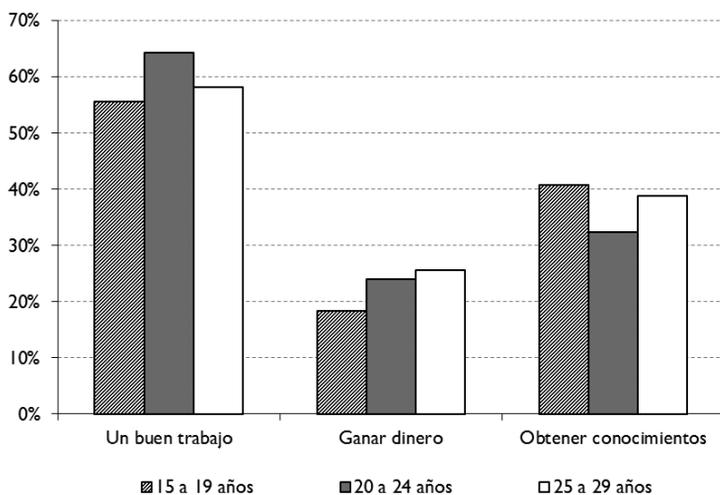
Fuente: IMJ, 2006.

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



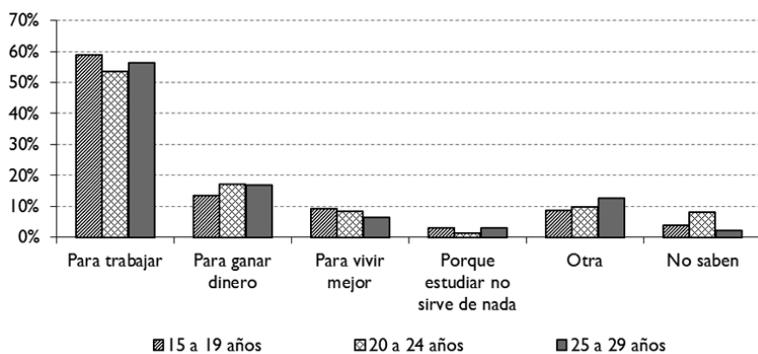
Fuente: IMJ, 2006.

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



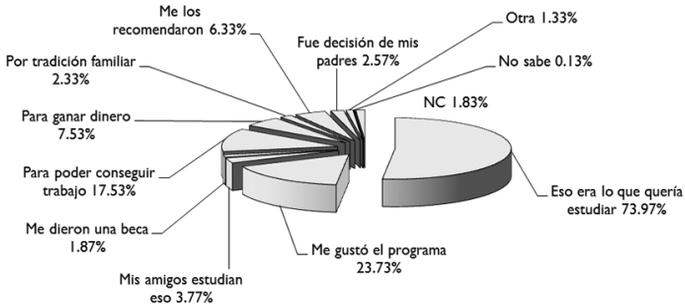
Fuente: IMJ, 2006.

Figura 4. Razones por las que no seguirían estudiando



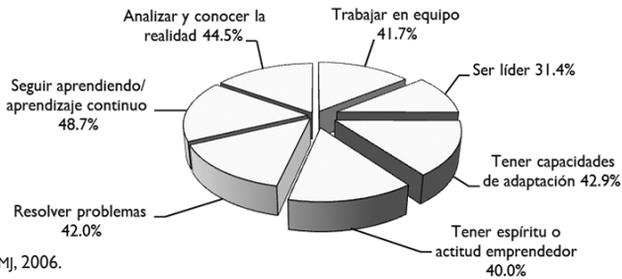
Fuente: IMJ, 2006.

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



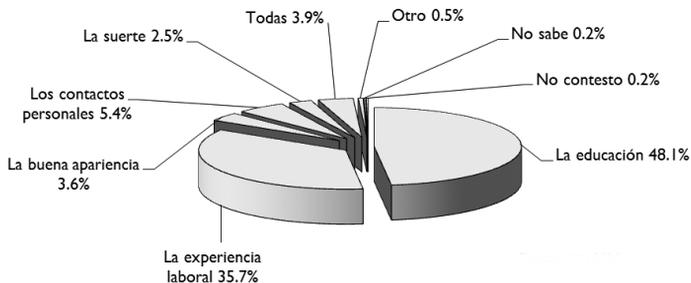
Fuente: IMJ, 2006.

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



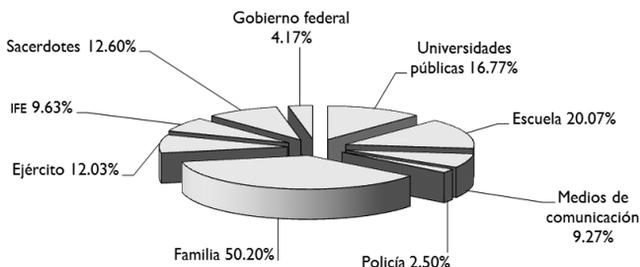
Fuente: IMJ, 2006.

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



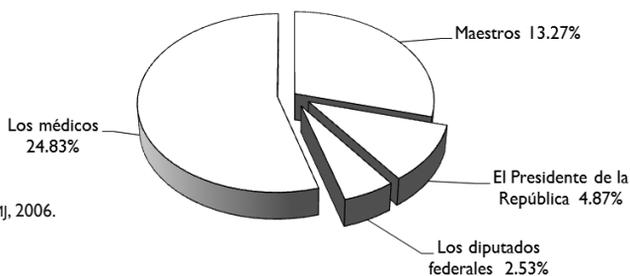
Fuente: IMJ, 2006.

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



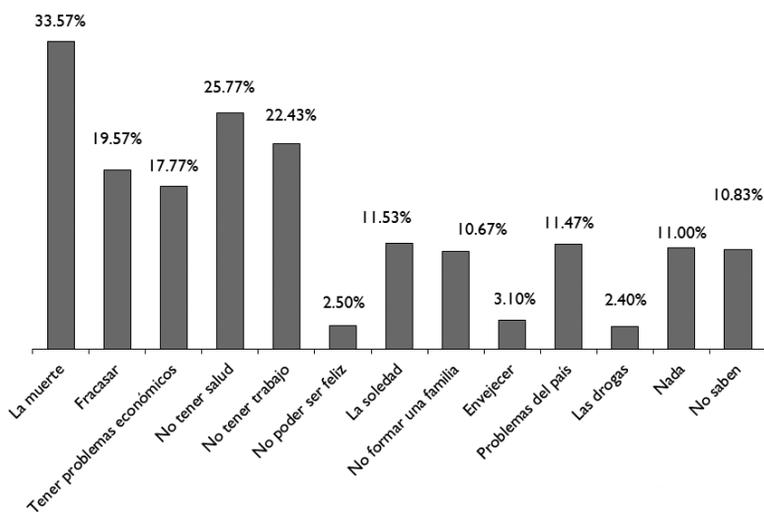
Fuente: IMJ, 2006.

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



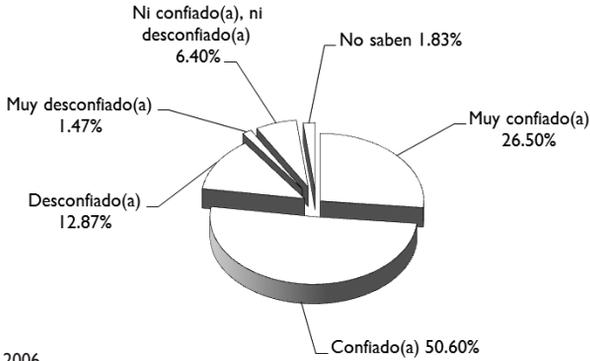
Fuente: IMJ, 2006.

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



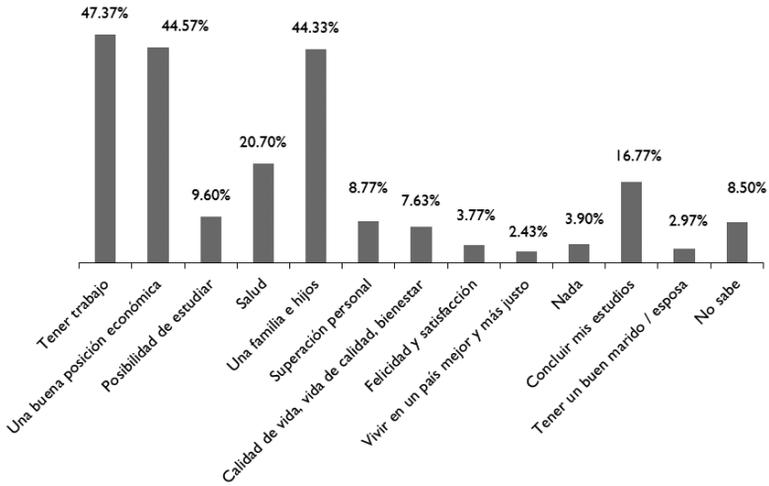
Fuente: IMJ, 2006.

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.