

Los jóvenes contra la escuela Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina

Francisco Miranda López / FLACSO México / México

Introducción

Existe ya, –tanto en la investigación social en general como en la educativa en particular–, un acuerdo básico en asumir a la juventud como una “clase de edad” que se construye socialmente (Reguillo, 2000; Rodríguez, 2002; Margulis y Uresti, 2002; Martín-Barbero, 2002; Feixa, 2002; Urteaga, 2011; Mauger, 2012); es decir, se trata de una categoría analítica cuyo significado solo tiene sentido en el marco de un conjunto de debates –teóricos y políticos– a cerca del lugar, posición, relaciones y problemáticas que se reconocen socialmente como merecedoras de atención y a partir de las cuales se generan tanto formas de regulación social como espacios de deliberación pública entre las principales fuerzas, actores y agentes para discutir sus principales cuestiones (*issues*) sobre su vigencia y necesidades de transformación. Es solo a partir de esta construcción social, mediada teórica y políticamente, como es posible entender el nivel e implicaciones de la “moratoria social” que matiza el “tiempo de aplazamiento de las responsabilidades adultas” (Arango, 2008), al tiempo de situar las necesidades, exigencias y reconocimiento de derechos de los jóvenes en sus diversas transiciones sociales, culturales y políticas que experimentan como individuos, grupos y sujetos colectivos (UNICEF, 2010).

En esta perspectiva, no debiera resultar inquietante referir a la tensa y contradictoria relación entre los jóvenes y la escuela como un eje para mirar la realidad latinoamericana contemporánea, puesto que alberga en su seno buena parte de los mayores vacíos, insuficiencias y rezagos –y por qué no decirlo, también aspiraciones– que caracterizan a los países de la región. Demográfica y socialmente los jóvenes constituyen un importante segmento poblacional tanto por su tamaño, dinámica de crecimiento y composición que refleja –y en muchos casos de manera acentuada– las tendencias, contrastes, e incluso, transiciones que las sociedades latinoamericanas en su conjunto experimentan en el contexto global, regional y nacional. Los grandes temas de crecimiento, desarrollo y bienestar tienen en la juventud latinoamericana un referente clave para pensar no sólo el presente y la herencia histórica sino, especialmente, cuestionar sobre el futuro y los escenarios posibles.

Lo mismo puede decirse para la dimensión política y cultural: los jóvenes latinoamericanos son el reflejo de las tensiones y oportunidades que se instalan entre los avances y restricciones de nuestras democracias, la lucha por nuestras identidades históricas, por las demandas de autoafirmación y los debates sobre la pluralidad, el multiculturalismo y la sustentabilidad. Al tiempo, las juventudes latinoamericanas representan el *locus* de reconstitución posible del tejido social, puesto ahora en entredicho frente a los embates de la “desarmonización” de nuestros estados de derecho, las formas de convivencia, la moralidad, la cultura y la paz social expresados quizá con mayor crudeza en los fenómenos emergentes de violencia y crimen organizado.

Aunque el reconocimiento del problema de las incompatibilidades y tensiones entre los jóvenes y la escuela no es nuevo¹, en nuestros días adquiere particular relevancia no únicamente por razones de atención de los grupos en condición de mayor desventaja social y exclusión, sino también por las nuevas expresiones de desafiliación o desinterés educativo que muestran los jóvenes de sectores medios y acomodados en su formación y en su desempeño académico.

En el presente, además de las preocupaciones por los jóvenes que no tienen acceso a la escuela, y por aquellos que una vez ingresando la abandonan, surge una preocupación mayor por quienes aun permaneciendo en la escuela no aprenden o si lo hacen apenas logran niveles que los colocan en la “mediocridad intelectual”, muy por debajo de las expectativas y exigencias de la economía del conocimiento y de cualquier modelo de desarrollo alternativo para América Latina.

En breve, la evidencia empírica disponible en la mayoría de los países de la región, tanto en las dimensiones de cobertura, eficiencia interna y calidad de los resultados de la educación media, permite afirmar que no estamos sólo frente a un problema de “insuficiencia” de oferta o de demanda educativa, sino frente a una dificultad mayor de “desanclaje secular” reflejado en la brecha entre las escuelas, los docentes y los jóvenes, que ponen en entredicho los ritmos históricos y capacidades de las instituciones consagradas, a saber: las escuelas del siglo XVIII, los maestros del siglo XIX y los estudiantes del siglo XXI. Esto plantea la necesidad –más allá de eufemismos y retóricas–, de una nueva revolución educativa que no sólo debe atender la escolarización de masas, sino a subjetividades más contradictorias y dispersas, socialmente diferenciadas y con expectativas y sentidos de mayor diversidad, todo ello en el contexto de

una sociedad de la información y del conocimiento que con o sin intención desescolariza de facto, penetra con otros códigos –más acelerados y complejos– las inteligencias, las conciencias y las emociones, con el consecuente efecto de la banalización, trivialización y “subprofesionalización” de los agentes y dispositivos escolares.

Este trabajo busca describir la plataforma y escenarios en los que se dirime el problema de los jóvenes contra la escuela a través de tres segmentos expositivos. El primero incluye el encuadre sobre las características de la polarización social de los jóvenes en el contexto latinoamericano. Enseguida aparece un breve esbozo sobre el abandono escolar de los jóvenes y los problemas de equidad y calidad educativa que se observan en la región. Se continúa con el señalamiento de los aspectos más relevantes de la sintomatología de la confrontación de los jóvenes contra la escuela, usando como aproximación la recuperación de relatos y narrativas juveniles. Finalmente se plantean algunas conclusiones y se formulan nuevas preguntas de investigación en torno al desafío futuro marcado por el dilema entre contención social y reescolarización sobre el cual, en nuestra opinión, deberá cimentarse la nueva apuesta latinoamericana a favor de sus jóvenes.

1.1 América Latina y Juventud²: exclusión y polarización social

Para los diferentes países de América Latina ha sido muy difícil conjugar crecimiento con equidad. Este fenómeno que algunos analistas han denominado “casillero vacío” trae como consecuencia restricciones a la movilidad social y constriñe las arcas fiscales, lo que impide, a su vez, que las políticas sociales surtan el efecto esperado de que toda la población vea protegidos sus derechos³.

Varios organismos internacionales, como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización de los Estados Americanos (OEA) cuentan con cifras verdaderamente alarmantes sobre los países de América Latina. Sobresalen los resultados presentados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en 2011:

- En 2010, el índice de pobreza de la región se situó en 31.4%, lo que incluye a un 12.3% de personas en condiciones de pobreza extrema o indigencia.
- En 2009, la distribución de los ingresos en los países de América Latina fue una de las más desiguales del mundo. De hecho, el índice de Gini promedio para esta región fue superior al resto (0.52). Así también todos los países de América Latina exhiben índices de Gini que superan el promedio de cada una de las regiones analizadas⁴.
- De acuerdo a las cifras más recientes (2010), el 40% de la población con los ingresos más bajos capta, en promedio, el 15% del total del ingreso, mientras que el 10% de la población situado en el extremo superior de la distribución posee un tercio del ingreso total.
- Aun cuando el desempleo decreció entre 2003 y 2008, éste aumentó nuevamente en 2009.

En este contexto socioeconómico, es claro advertir que uno de los rasgos que caracteriza a la juventud latinoamericana es su franca segmentación social. Diversos hallazgos de la investigación educativa en la región arrojan como resultados una juventud altamente diferenciada tanto en su existencia material como simbólica (OIT, 2010; SITEAL, OEI, UNESCO, IPE, 2007, 2008). Los contrastes y las diferencias se manifiestan en ámbitos que son cruciales en la vida social, política y cultural de los jóvenes: viven diferentes contextos socioeconómicos y los caracteriza una profunda heterogeneidad estructural. Sin exageración, puede afirmarse, que la juventud latinoamericana, junto a la segmentación social, refleja una gran diversidad cultural e ideológica que dan cuenta, al mismo tiempo, de un abanico amplio de posibilidades de desarrollo, construcción de identidades y formas de expresión cultural, ideológica y política (Miranda, 2006).

La brecha educativa expresa la oportunidad que tienen los jóvenes de mayor ingreso económico de terminar un nivel educativo en comparación con la que tienen los jóvenes ubicados en los menores niveles de ingreso. Con base en el criterio de nivel educativo, los jóvenes de América Latina se pueden clasificar, según la OIT (2010) de la siguiente manera: analfabetos (2%), estudiaron hasta el nivel primaria (19%), estudiaron hasta el nivel secundaria (65%) y estudiaron hasta el nivel superior (15%). Por otro lado, estimaciones recientes permiten afirmar que en América Latina los jóvenes mejor acomodados económicamente que concluyen el nivel primaria es 1.5 veces mayor que los jóvenes de menor ingreso, pero en educación media los jóvenes de mayores ingresos que la terminan es casi siete veces mayor respecto a los jóvenes más pobres. Esto significa que las oportunidades para culminar niveles educativos superiores a la primaria son cada vez menores para los jóvenes de menor ingreso económico.

La tasa de actividad⁵ entre los jóvenes es de 54%. Cabe destacar que la tasa de actividad juvenil difiere significativamente entre países, pero en todos los casos es claramente inferior a la tasa de actividad adulta. En cuanto a los adultos, en América Latina el 69% se encuentra trabajando o está buscando activamente empleo, es decir, 15 puntos porcentuales más que los jóvenes que se encuentran en la misma situación (OIT, 2010). Aproximadamente 6.7 millones de jóvenes en América Latina están desempleados, es decir, buscan empleo y no lo encuentran, lo que representa

aproximadamente el 44% del total de desempleados en América Latina. Al dividir el número de jóvenes desempleados entre la PEA juvenil se obtiene la tasa de desempleo juvenil que es del 13%. En la Tabla 1 se resume lo que según la OIT podríamos denominar como un mapa laboral de los jóvenes en América Latina.

Tabla 1
Mapa laboral de los jóvenes en América Latina

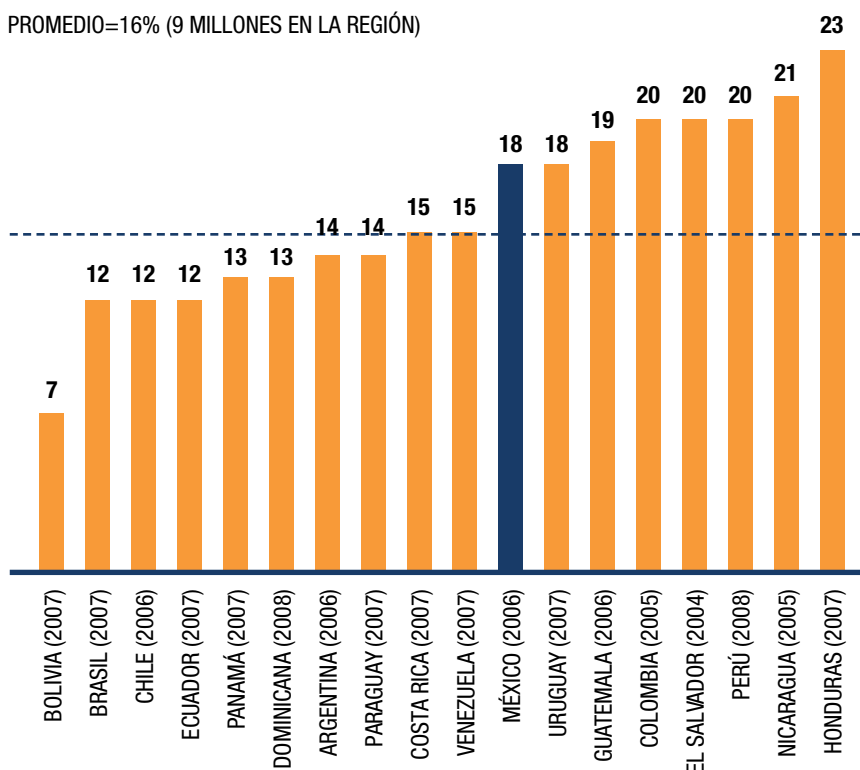
	OCUPADOS NO PRECARIOS	OCUPADOS PRECARIOS	DESEMPLEADOS	NO ESTUDIAN, NO TRABAJAN Y NO BUSCAN EMPLEO	SÓLO ESTUDIAN
Estudian	4.4%	8.0%	2.7%	n/a	32.9%
No estudian	18.1%	12.9%	18.1%	16.2%	n/a

Nota. Fuente / Elaboración propia con base en: OIT (2010). Trabajo decente y juventud en América Latina. Lima: OIT/PREJAL.

Por otro lado, como se muestra en la Figura 1, el porcentaje de jóvenes entre 15 y 18 años que no estudia ni trabaja (conocidos como los jóvenes “NiNi”) equivale en promedio a 9 millones en América Latina (16%), siendo países como Honduras, Nicaragua, Perú, El Salvador, Colombia, Guatemala, Uruguay y México los que tiene un porcentaje por arriba de la media entre 18 y 23%. Otro grupo de países se sitúan alrededor del promedio regional como lo es el caso de Venezuela, Costa Rica, Paraguay, Argentina y R. Dominicana, en tanto que países como Panamá, Ecuador, Chile, Brasil y Bolivia, reflejan una población de jóvenes “nini” por debajo del promedio latinoamericano. En conjunto, esta situación plantea un enorme desafío para los países de la región debido a que esta población se encuentra “... en una situación de ocio proclive a la violencia, la criminalidad, el embarazo temprano, las adicciones, y sobre todo la falta de desarrollo de las capacidades necesarias para contar con oportunidades futuras de desarrollo profesional y humano. Además de constituir un riesgo importante para los temas emergentes de seguridad y criminalidad, este grupo de jóvenes son un creciente riesgo para el futuro, y pueden incluso implicar que la actual ventana de oportunidad demográfica se materialice en menor medida” (Székely, 2011:1).

Figura 1 / Porcentaje de jóvenes de 15 a 18 años por país que no estudia ni trabaja (NiNi), circa 2007.

PROMEDIO=16% (9 MILLONES EN LA REGIÓN)



Fuente / Székely, M. (2011). Jóvenes que ni estudian ni trabajan: un riesgo para la cohesión social en América Latina. México: Mimeo.

En general, las cifras relativas a la situación de empleo y educación en América Latina corroboran la idea de que la realidad que vive la juventud latinoamericana muestra un evidente quiebre de la trayectoria educación-trabajo-ciudadanía, elementos que habían sido el principal anclaje de la transición hacia la vida adulta y el patrón de valoración predominante en la modernidad instalada durante el siglo XX (Loyd, 2005).

En el marco de las insuficiencias redistributivas de esa trayectoria, los problemas son claros: muchos jóvenes no tienen acceso a la educación formal, y cuando la tienen, varios de ellos desertan por necesidades de subsistencia o porque no les gusta; otros, los que tienen la posibilidad de continuar sus estudios no muestran un rendimiento educativo favorable.

Si la educación y el trabajo no ofrecen los espacios suficientes para la formación y el desarrollo de los jóvenes, es claro entender los problemas que éstos enfrentan para el ejercicio pleno de su ciudadanía. Sin competencias suficientes ni elementos básicos para su conformación como seres autónomos, la juventud latinoamericana enfrenta dificultades para vivir y participar en la democracia, a lo cual se suma el efecto no deseado de la exclusión política y los límites de la autoexpresión cultural de los jóvenes que aparece casi siempre en los márgenes de la política democrática, es decir: en la militancia antisistémica, en el clientelismo político o en la apatía ciudadana.

Así pues, desde cualquier punto de vista, junto a las restricciones estructurales marcadas por las oportunidades de educación y trabajo, la radiografía de la fragmentación y la diversidad para los jóvenes latinoamericanos es clara desde cualquier latitud social que se considere. Valga una rápida radiografía sobre estos aspectos sustantivos:

Segmentación geográfica: desde el punto de vista de los espacios de residencia, los jóvenes sufren de los efectos de la “polarización social” no sólo por la evidente desigualdad de oportunidades entre lo rural y lo urbano, sino también por la creciente estratificación entre las ciudades pequeñas y medias comparadas con las megalópolis, lo que refleja también una gran inequidad de las oportunidades sociales de amplias franjas juveniles (UNICEF, 2012; Montgomery, 2009; Ruel, Garrett y Haddad, 2008).

Debilidades de la tutela familiar: la tutela económica familiar marca una diferencia fundamental en la experiencia educativa y laboral de los jóvenes. Cuando esta se presenta, las vicisitudes educativas y laborales que viven se enfrentan con mayor certeza. Cuando la tutela familiar desaparece o es demasiado débil, los jóvenes tienen que decidir entre estudiar y trabajar o someterse a combinar ambas opciones en condiciones de creciente dificultad (Guldi, Page y Stevens, 2006). En las condiciones en que los jóvenes quedan totalmente fuera de la tutela familiar es más probable que enfrenten situaciones de plena incertidumbre, viéndose totalmente restringidos a la sobrevivencia o a la total precariedad laboral.

Tensiones de madurez y riesgo: ser joven es enfrentarse al redescubrimiento del cuerpo, de la sexualidad, de sus potencialidades e insuficiencias. Sin embargo, el redescubrimiento sin información –y aun con ella–, lleva costos no deseados que muchos jóvenes enfrentan de manera atropellada y, en ocasiones, en forma descarnada.

El embarazo no deseado, la frustración social y emocional, la incapacidad física y social para competir en el abrumado mundo de los estigmas, consumos y deseos, tiene diferentes expresiones de escape o de encuentro hedónico en las drogas, el entretenimiento excesivo, y probablemente, en la construcción de identidades no convencionales (CEPAL, 2006 y UNICEF, 2012).

Brechas de los consumos culturales: los procesos de globalización y de la sociedad del conocimiento en las situaciones de alta desigualdad y segmentación que viven países como los nuestros hacen que el efecto inversamente proporcional entre los procesos de desintegración material (empleo y condiciones de vida) y los procesos de integración simbólica (imágenes, información y códigos) se manifieste en los jóvenes con intensidades más fuertes y criterios más marcados de polarización (Tedesco, 2000). Para una buena parte de los sectores pobres (aunque también de los sectores medios) la brecha entre lo material y simbólico es tan grande que se producen fenómenos graves de contracultura con expresiones acentuadas en formas diversas de violencia, fundamentalismo extremo, e incluso, de anomia social (Mokus, 2004; Reguillo, 2000).

Subpolíticas y baja ciudadanía: en los jóvenes se hace más aguda la crisis de representación y la crisis de futuro y de sentido político que viven las diversas sociedades latinoamericanas. Ello en buena parte explicado por la percepción de los jóvenes sobre la contradicción existente entre inestabilidad social y calidad institucional que se ha instalado en los nuevos procesos de gobernabilidad democrática. La política se torna un conjunto de subpolíticas (Beck, 2001), en tanto que la preocupación por lo público se construye desde los diferentes espacios privados y diversas y fragmentadas formas de articulación social. En general, en los jóvenes se da la baja ciudadanía, es decir, un sujeto que no cumple con los criterios básicos para el ejercicio de derechos y libertades políticas y que aparece siempre en posición deficitaria en lo económico, lo cultural y lo propiamente político (Pérez, 2000).

2. Los jóvenes y el fracaso escolar: aportaciones de la investigación comparada

2.1 El abandono escolar

La deserción escolar afecta las posibilidades de integración laboral y social de los jóvenes, ya que reduce sus oportunidades y los limita a puestos de trabajo precarios, no calificados y con pésimos sueldos. Además, las personas

con bajos niveles de escolaridad tienden a contar con condiciones de vida más críticas, tales como salud o seguridad social. Asimismo, los desertores escolares son más propensos a participar en actividades delictivas: diversos estudios afirman que la mayoría de las personas que se involucran por primera vez en este tipo de conductas, tiene entre 12 y 24 años, y son, generalmente, adolescentes y jóvenes que han decidido abandonar la escuela (Espíndola y León, 2002; BID, 2012; CEPAL, 2011).

El panorama de la región en lo que respecta a deserción escolar es muy poco halagador. En la educación secundaria, por ejemplo, mientras que la tasa de culminación en los países de la OCDE es de casi 80%, en América Latina apenas se acerca al 38%, generándose una diferencia de más de 40 puntos porcentuales (BID, 2012).

En general, la investigación identifica cuatro grupos de factores asociados a la deserción: a) variables socioeconómicas; b) situación laboral; c) características de la escuela; y d) contenido curricular. Tales factores se contemplan en distintos niveles de desagregación: individual, hogar y comunidad (Abril, Román y Moreno, 2008; Atanasio y Székely, 2003; Huerta, 2010; Goicovic, 2002, CEPAL, 2011, BID, 2012).

Una conclusión importante compartida por varios de estos estudios, es que la mayoría de las variables consideradas no tiene un efecto aislado sobre la probabilidad de desertar, sino que por el contrario, el efecto de estos factores es interactivo y multiplicativo. Por ejemplo, el efecto de las variables laborales en la probabilidad de deserción, depende centralmente de las variables sociodemográficas; es decir, de atributos individuales, así como de las características del hogar (ingresos e inclusión en el mercado laboral). Se ha enfatizado que más que variables explicativas existen “núcleos explicativos”; es decir, un grupo de variables que en conjunto elevan el riesgo de deserción (Espíndola y León, 2002; Abril et al, 2008; Santos, 2009; Cabrol y Henrich, 2004).

En algunos países de América Latina, una parte importante de los estudios sobre deserción se han centrado en experiencias institucionales o de escuelas específicas, y se centran en una primera identificación de factores que elevan el riesgo (Abril et al, 2008). Así, por ejemplo, se afirma que el dato que más se correlaciona positivamente con la deserción en el nivel medio superior es la incapacidad de los estudiantes para superar las dificultades académicas que se presentan en ese nivel, esto es el número de materias reprobadas (Huerta, 2010).

Otros estudios de alcance local han puesto el énfasis en el papel que juega la migración en el abandono escolar. De este modo, comunidades migratorias presentan altas tasas de deserción, que se prolongaban en los lugares o países de atracción, y que perduran por más de una generación.

Finalmente, la reproducción temprana tiene un fuerte impacto en la deserción escolar. La pobreza extrema es otro factor que reduce la asistencia escolar, y los jóvenes que sufrieron hambre en algún momento de sus vidas atienden con menos probabilidad a la escuela (Cardoso y Verner, 2007). Otros estudios, contruidos desde una perspectiva longitudinal, han destacado la relación entre la situación escolar presente y pasada, y la situación laboral pasada y presente, de jóvenes entre 18 y 21 años de edad señalando su impacto en sus características personales y socioeconómicas.

2.2 Los problemas de equidad y calidad educativa

La investigación social y educativa que se ha hecho en América Latina en los últimos años, así como los resultados que arrojan los diferentes ejercicios de evaluación tanto en el ámbito nacional como internacional, coinciden en afirmar que sus sistemas educativos tiene serios problemas de efectividad institucional, calidad de resultados y equidad en el acceso, permanencia y logro educativo.

Entre los rasgos más importantes de esta situación destacan algunos que se reconocen en el informe del BID en 2012 y del SITEAL en 2010:

- Los logros educativos, por la evidencia que aportan las evaluaciones internacionales, aun cuando han aumentado lo han hecho a un ritmo menor que en otras regiones en la última década, como efecto de las deficiencias en la cobertura, especialmente en los ciclos pos básicos, y de que una proporción importante de alumnos abandona los estudios antes de culminar los ciclos respectivos.
- Según los datos revelados por la prueba PISA 2009 (OCDE, 2010), a los 15 años los niveles de aprendizaje de los estudiantes de América Latina los ubican en el tercio inferior de las naciones participantes y muy por debajo de la media. Ello hace que para la gran mayoría de los países de la región, la brecha de puntaje frente al promedio de los países de la OCDE sea muy amplia.
- Existe una brecha importante en los logros y aprendizajes según ingreso, clase social y localización territorial de los educandos, todo lo cual hace que, pese a que las nuevas generaciones alcanzan un mayor nivel educacional que las precedentes, la disparidad entre grupos, países y estratos sociales es mayor. Baste mencionar que en la región de América Latina y el Caribe conviven estudiantes cuyo rendimiento se asemeja al promedio del país de mejor desempeño en PISA 2009 (Shanghai-China), con estudiantes cuyo rendimiento es similar al del país de peor desempeño en la misma prueba (Kirguistan).

- La inequidad también se acentúa por efecto en la desigualdad en los niveles de retorno de la educación para los diferentes estratos sociales: se dispone de evidencia respecto a los efectos diferenciales en las tasas de retorno que se observan entre la educación básica, la educación postsecundaria no universitaria y la educación universitaria, además de los efectos contrastantes en las regiones rurales comparadas con las urbanas, así como las diferencias entre países, pues mientras que en Chile la ventaja relativa en términos de empleo por tener educación secundaria técnico-profesional es tan alta como la asociada a la educación universitaria, en el caso de Argentina la ventaja asociada a la educación postsecundaria técnico-profesional es casi el doble de la de los otros niveles de escolaridad. Estos resultados ilustran las diferencias en los mercados laborales de estos países de la región.
- La calidad de la educación es muy inferior para los alumnos de familias de bajos ingresos, quienes asisten a las escuelas públicas y difícilmente acceden a una educación superior de calidad.

En este contexto de contrastes y asimetrías, lo que se puede concluir es que la educación en América Latina padece un alto grado de estratificación, lo cual reproduce, más que corregir la desigualdad en los ingresos. Así es que, pese a los avances en la cobertura, cuando se compara la eficiencia de nuestros sistemas educativos, los aprendizajes en destrezas básicas y los logros educativos, se evidencian claros rezagos en la región en comparación con lo que sucede con los países de la OCDE y de las economías asiáticas recientemente industrializadas.

3. Los jóvenes contra la escuela: narrativas y relatos

En recientes trabajos desarrollados desde enfoques más socioculturales sobre la educación de los adolescentes y jóvenes (Levinson, 2012; Morduchowicz, 2004; Tenti, 2000; Cancino y Cornejo, 2001; Cornejo y Redondo, 2001; Fernández, Cardoso y Pereda, 2010; Richards, 2009; Sapiains y Zuleta, 2001; Calicchio, de León, Gutiérrez, Lorenzo y Radakovich, 2004; Tiramonti, 2006 y 2012; Tenti, 2012; Duschatzky y Corea, 2002) se ha destacado la brecha cada vez mayor que existe entre la cultura juvenil-estudiantil y la cultura escolar, es decir, entre las expectativas, intereses y necesidades de los jóvenes y los propios de la institución educativa. Cuando esa brecha no se cierra, cuando la tensión descrita no se resuelve, entonces los jóvenes deciden abandonar sus estudios, dado que no se logra implantar un sentido de pertenencia en el estudiante y la escuela deja de tener sentido para él.

La revisión de literatura permite identificar elementos, relatos y testimonios de jóvenes que apoyan la tesis de “los jóvenes contra la escuela”, es decir, su rechazo y algunas veces, aversión de éstos hacia la escuela y los marcos en que se desarrolla la convivencia al interior de ella.

La investigación educativa latinoamericana que ha captado y sistematizado narrativas, relatos e historias biográficas de los jóvenes en su relación con la educación media es coincidente en varios aspectos fundamentales, a saber:

- El “retiro” o vacío de la escuela frente a las necesidades de inserción social y la desarticulación cada vez más marcada entre el “discurso y sistema escolar” y la propia experiencia escolar” de los jóvenes (Rojas, 2008).
- El papel fundamental de la escuela para producir o evitar el abandono escolar de los alumnos, destacando elementos como los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza, el trato que los docentes dispensan a los alumnos y alumnas, los procesos de inclusión o exclusión entre pares, además, la estructura normativa y de apoyo académico que la institución escolar ofrece ante situaciones que afectan el desempeño académico (Dussel, Brito y Núñez, 2007);
- El reconocimiento de aprendizajes poco significativos; vacíos; aburrimiento; bajo rendimiento; desactualización curricular; gestión didáctica burocratizada y rutinaria, son formas en las cuales se expresa el fracaso escolar (Ferreira, Peretti, Carandino, Eberle, Provinciali, Rimondino y Salgueiro, 2006).

Se trata de casos en los cuales la escuela choca con la realidad y expectativas de los jóvenes por varias razones: son demasiado exigentes, no se aprende, se promocionan fácilmente con la finalidad de que se vayan del sistema, se aburren en las aulas o no logran un lugar de pertenencia en el ambiente académico. Esta situación, si bien se recrudece para los jóvenes de sectores populares, cada vez más afecta el imaginario y el sentido de los jóvenes de los sectores medios y acomodados de nuestras sociedades (Taber y Zandperl, 2001)

A continuación se presentan algunos relatos de jóvenes latinoamericanos que ponen de manifiesto su malestar en varios aspectos de la interacción y el trabajo que realizan en las escuelas.

- **Un espacio disciplinario y regulativo que castiga y castra**

Los jóvenes latinoamericanos manifiestan una valoración positiva de las escuelas al considerarlas como importantes espacios de encuentro y convivencia con sus pares, lo cual deja manifiesto lo que la escuela representa como espacio

social. Dos estudiantes de Argentina comentan:

“Lo mejor de la escuela son los compañeros, o algunos compañeros, los recreos, las chicas, el poder organizar cosas que después hacés juntos en otros horarios”

“En la escuela aprendés a relacionarte con otros que pueden ser distintos a vos, y que si no vas no los ibas a conocer. Eso es bueno” (entrevistas en Dussel, Brito, Núñez y Litichever 2006:17)

Sin embargo, las reglas disciplinarias de la escuela no son claras y, en ocasiones, en lugar de buscar “contener” los factores que dificultan el “enganche” con la escuela, se reducen al castigo. La escuela busca obediencia, participación, estudio, dedicación, respeto al maestro y a sus compañeros, pero muchos jóvenes no lo cumplen por las diversas realidades socioculturales de donde provienen.

Dos jóvenes de origen chileno que abandonaron la educación media superior, emiten opiniones al respecto, como puede verse, en ambas situaciones hay una “disciplina” que molesta, que frustra, que da rabia:

“(Los profesores) Igual me trataban mal porque donde decían por la edad que yo tenía y que era un huevón boludo, que cómo iba a andar en el curso que estaba, si yo no era para estar en ese curso” (entrevistas, en Mettifogo y Sepúlveda, 2005:44)

Casi no me acuerdo de todos los colegios de los que me han echado. De ese (lo nombra) me echaron dos veces, del otro... también. Parece que estaba en quinto y me echaron y me fui a otro colegio y de nuevo me echaron y volví al anterior y ahí termine el quinto. Me echaban porque era desordenado. Me iba para otro lado, no llegaba la clase. Iba a fumarme un cigarro. Estaba en quinto. Luego no volvía a clases, no hacía tareas, porque me ponía a pelear con los que se tiraban a choros (entrevistas en Richards, 2009: 58).

También algunos jóvenes mexicanos opinan en el mismo sentido:

“Pienso que más por conducta, y la conducta se refleja en calificaciones; conducta y malas calificaciones van aunadas en una cadenita”

“Lo que he visto aquí es eso, casi siempre los que se van son gente que desde el principio llegan y son el latoso del salón, los ves, desgraciadamente aquí en el jardincito de abajo sentados, nada más viendo a quién fastidian, drogándose” (entrevistas en Tapia, Pantoja y Fierro, 2010: 205)

Con base en la percepción de los jóvenes, las reglas que se aplican en la escuela son demasiadas, castrantes y además poco claras. La institución no es concebida como un espacio de participación y convivencia democrática, más bien como una institución autoritaria y jerárquica.

Los jóvenes rechazan a la escuela, porque en su interior no se les pide su opinión respecto del rumbo de ésta y menos aún de las dinámicas de aula; sólo se les exige seguir reglas que a veces no quedan claras, sin generar un espacio de participación y expresión de las opiniones de ellos como estudiantes y menos aún de sus familias. Esta situación llega a manifestarse alrededor del cansancio y falta de sentido, como lo reflejan las opiniones de jóvenes mexicanos:

“Yo a veces pienso: hoy no quiero ir. A veces por la flojera que da en la mañana...”

“No quería venir a la escuela porque no me gusta levantarme tan temprano, y hay algunas materias que no me caen, no me gustan”

“Conozco a una que se salió en 2° también, porque se le hacía aburrido.” (entrevistas, en Tapia, Pantoja y Fierro, 2010:211)

En un tono muy parecido los jóvenes de nacionalidad uruguaya y chilena subrayan:

“Y está bueno. Y como que ahora, yo qué sé... el tiempo se pasa volando. Ta bueno eso. Hay que buscar siempre algo que te motive para olvidarte que el liceo es solo... ah, una pesadilla”. (Calicchio, de León, Gutiérrez, Lorenzo y RadaKovich, 2004: 70).

“Mi madre me saco de la escuela... quería que siguiera estudiando dos cursos en uno para terminar más rápido la escuela, pero este año no hice dos cursos en uno, no me presente... porque no me gusta estudiar. Me va bien en la escuela, pero no me gusta estudiar... Es que hacia muchas tareas y a mí me aburrían” (Richards, 2009: 68).

- **La cultura escolar como espacio poco pertinente para la cultura juvenil**

Las opiniones que expresan los jóvenes como crítica a la cultura escolar, es que ésta no incorpora temáticas de su interés en el currículum formal e informal. Los jóvenes afirman que en la escuela, no pueden conversar y aclarar sus dudas en un contexto acogedor, orientador, sino que encuentran más bien, un discurso moralizador de parte de los adultos, con ausencia de códigos y símbolos compartidos, de sus vivencias, de sus intereses, de sus prácticas juveniles extraescolares, de su lenguaje, ni de sus formas de ser. Los relatos de los jóvenes muestran que éstos aspiran a romper la brecha que existe entre la dinámica escolar cotidiana (la cultura escolar) y sus vivencias y experiencias juveniles (las culturas juveniles) que construyen fuera de la institución.

Jóvenes de origen argentino mencionan al respecto:

“No sé si lo importante que tengo que saber para la vida lo aprendo en la escuela. Me parece que no, que la escuela está al margen de las cosas importantes, como que se le pasó de largo ...”

“... Pasan tantas cosas en el mundo que no sé si para vivirlo tengo que ir a la escuela, por ahí con viajar, o con vivir solamente aprendo cosas que para un futuro me sirven más. Mis viejos llegaron incluso a la universidad, y no sé si les sirvió tanto” (entrevistas en Saintout, 2007: 150)

“Hay otras cosas que las que se enseñan en la escuela y que es importante que podamos saber. Por ejemplo, cómo es que se solucionan problemas grosos con los amigos, cuando te pasa, porque te puede pasar y en la escuela no lo aprendés” (entrevista en Saintout, 2007: 151)

Asimismo, la cultura y los resultados de la escuela son cuestionados por jóvenes de diferentes estratos sociales, aunque con diferentes énfasis. “... los alumnos de sectores socioeconómicos medios y altos critican los estilos pedagógicos poco actualizados y distantes de la experiencia práctica y cotidiana. También algunos contenidos del currículum, y el estilo autoritario de algunos profesores... los alumnos de sectores socioeconómicos bajos describen una escuela empobrecida en contenidos y exigencia que refuerza imágenes de marginación social y discriminación, y en la que se presta poca atención a cómo avanzan en sus aprendizajes” (Dussel, Brito y Núñez, 2007).

- **La escuela no genera comunidad**

Los jóvenes que abandonan la escuela, aquellos que se desafilian, son precisamente quienes no lograron construir un sentido de comunidad, de identificación mínimo con la institución. Los jóvenes realizan críticas fuertes a la incapacidad de ésta para construir un sentido de pertenencia. Algunos jóvenes aluden a la inexistencia de “lazos fuertes” que los inviten a quedarse en la institución, lo cual, según su propio discurso, le quita sentido a la misma actividad pedagógica.

Al respecto, coinciden las opiniones de jóvenes chilenos y uruguayos:

¿Por qué hago tanto desorden en el colegio? No sé, es que uno se aburre. Además en el colegio hay cualquier gente que no conozco. Ahí hay que hacerse respetar, porque después te pasan a llevar. Hay que marcar territorio no más (entrevistas en Richards, 2009: 58).

“... Los valores (...) y también que en los scout tenemos un objetivo común, que no sé acá, no creo que haya un objetivo común, hay algunos que vienen porque no tienen nada que hacer, otros que vienen, como en mi caso, para tener una carrera o... otros que vienen para no sé. Nooo, es como que no van todos para el mismo lado, y en los scout sí vamos todos para el mismo lado...” (entrevistas en Calicchio, de León, Gutiérrez, Lorenzo y RadaKovich, 2004: 70).

- **Contracultura y la resistencia**

En la escuela se expresan otros factores de indisciplina social que se construyen en el cruce de las lógicas de identidad juvenil y formas de resistencia cultural. Se trata de la construcción y uso de códigos que suelen ser utilizados para ser aceptados por la masa estudiantil, para llamar la atención, resaltar en el grupo, o destacar su “fuerza, belleza, valentía o trascendencia” como forma de reconocimiento y convivencia (Wilson y Bernal; 2011). Así, los lenguajes transgresores, las expresiones corporales provocadoras, la erotización de sus relaciones y diversas estéticas subversivas, el consumo de bebidas alcohólicas; las riñas y peleas; las “burlas indiferentes” y el maltrato al ornato público son, entre otras, formas de expresión juvenil que la escuela generalmente enfrenta más con formas de control autoritario que con dispositivos de construcción y apego a las reglas básicas de convivencia. Típicamente, de México hasta Argentina se presentan situaciones como estas:

“Cuando entré al (Cetis) ¡Me vestía guango!, y todo eso (192). [Estaba en una banda de “skatos”] somos de allá de Chimalhuacán (...) nosotros éramos los “ABC” (...) habían otros chavos que eran los “ETC”, eran “Eskatitos”, inclusive tuvimos unas riñas (...), también eran como 15, 12 chavos... Llegamos a... bueno, rayábamos los baños, entonces los prefectos me agarraron como cinco veces, seis veces ahí ¡pintando!, y me llevaban con el de Servicios Escolares, ¡ya ve! ¿no?...” (entrevistas en Guerra, 2006: 345).

“A mí me da miedo en qué pueda terminar la escuela, porque nadie puede poner un límite (entrevistas en Saintout, 2007, 163).

“Le ponían muchos apodos a la muchacha esta [...] la trataban mal [...] le decían arrastrada siempre que pasaba...” (entrevistas en Tapia, Pantoja y Fierro, 2010:211)

Muchos jóvenes expresan relatos en los cuales se trasluce un cambio importante del sentido escolar, pues ya no fijan su prioridad en la movilidad social, sino en la capacidad de resistencia que permite para enfrentar un mundo crecientemente adverso. Algunos relatos de jóvenes argentinos así lo dejan entrever:

“Si vos no sabés nada, si no aprendiste nada, enseguida piensan que sos medio lento, que te pueden cagar. Entonces yo cuando me pongo a conversar le digo cosas que sé, que por ahí no importan pero que al tipo le parece que sí, que sé de eso. Y eso me da importancia, o te miran de otra forma porque vos sabés como ellos, entonces te respetan”... En la escuela se... aprende a ser educado, a llevarse mejor con los otros. La escuela sirve principalmente en la educación, para ser educado, o sea, para relacionarte con cualquier tipo de persona. No me considero ni mal educada ni desubicada gracias a la escuela” (entrevistas en Saintout, 2007:156).

- **Deficiencias en la capacidad de los docentes**

Las críticas más sentidas por los jóvenes son la ausencia de relaciones íntimas y cercanas con sus profesores y los contextos normativos castrantes (tipos de normas y formas de aplicar las sanciones). Si bien no aluden de manera generalizada al nivel instruccional de parte de sus profesores, los jóvenes saben diferenciar entre los “buenos” y los “malos docentes”, y consideran que el desempeño de los docentes, es importante para los resultados educativos, sus propios aprendizajes. Estudiantes argentinos esperan que el profesor sea:

“... (exigente) pero no autoritario, se espera que el docente mantenga un clima ordenado: ... valoran la forma de enseñanza de los profesores... y señalan una característica que puede estar ligada a su forma de enseñar o la forma como lleva la clase, y es que sea alegre y divertido... así como que les... aconseje, ayude con los problemas, es decir el interés y afecto que perciben en sus docentes hacia ellos. Pero también valoran que sea estricto/a y se haga respetar” (entrevistas en Dussel, Brito y Núñez, 2006: 22)

Algunos jóvenes argentinos explícitamente plantean con claridad lo que esperan de los docentes para que su estancia en la escuela mejore:

“... lograr que los docentes esté realmente formados para ayudar en nuestros objetivos, ... es decir docentes responsables, comprometidos y respetuosos con una real vocación y con la suficiente actitud de perseverancia y paciencia hacia los jóvenes que tienen distintos tiempos de aprendizajes, reconocemos la vocación en el amor por lo que se hace y en el cariño hacia los alumnos, cuestiones de las que nos damos cuenta apenas un maestro o un profe llega al aula y comienza su clase, cuando nos preguntan qué nos pasa y piensan en estas situaciones” (entrevistas en Parlamento Juvenil, 2011: 3).

Los profesores no siempre están preparados o no tienen la sensibilidad suficiente para comprender la realidad de los jóvenes y menos aún para articular esfuerzos educativos que pongan en juego asertividad, el cuidado, el respeto y la capacidad de enseñanza. Los ritmos de aprendizaje de los estudiantes son diferenciados y no todos tienen el mismo interés, a lo cual se suma la típica reacción crítica hacia los adultos y la dificultad para abordar los temas y problemas que les pasan.

- **La frialdad de las relaciones interpersonales (profesor-alumno)**

El aspecto que peor perciben los jóvenes alude a las relaciones que establecen con sus profesores, a la falta de cercanía, intimidad y afectividad con ellos. La mayoría afirma que las relaciones que establecen están marcadas por la distancia, la frialdad y el contacto desde el rol. Los jóvenes desean relaciones estudiante-docente de mayor calidad, pues pareciera que el modo en que se vehicula la comunicación entre estos dos actores no es siempre la mejor y por ello, no se generan tampoco ambientes creativos e imaginativos.

Algunos jóvenes uruguayos opinan:

“Pero yo te digo, yo también, como ustedes, tengo profesores que son una grabadora, que hablan, hablan, hablan, toca el timbre y se van... pero también tengo profesores buenos que se preocupan.../ tenés o muy buenos o muy malos. Son los dos extremos.../ Hay de todo, hay de todo...” (Calicchio, de León, Gutiérrez, Lorenzo y RadaKovich, 2004: 51).

“Para mí, la relación humana entre alumno y profesor es un desastre, no saben quiénes somos ni qué nos pasa, no les importa... a nosotros tampoco nos importa de ellos, sólo aprobar y chau” (Calicchio, de León, Gutiérrez, Lorenzo y RadaKovich, 2004: 51).

Conclusiones. Los jóvenes y la escuela: ¿contención social o reescolarización?

Los avances de las políticas educativas relacionadas con jóvenes en América latina son, sin duda, relevantes. Sin embargo, la situación prevaleciente pone de manifiesto que estos esfuerzos son aún insuficientes para atender los nuevos requerimientos de los jóvenes en el marco de la sociedad del siglo XXI. Los cambios cuantitativos y cualitativos de los jóvenes latinoamericanos requieren, con urgencia, de una transformación profunda del modelo de formación y del paradigma institucional que ha caracterizado a los sistemas educativos.

Hacia el futuro los jóvenes viven la escuela y la experiencia formativa con una gran incertidumbre. No sólo porque intuyen o saben que su inversión educativa no será lo rentable que debiera ser en el mundo laboral, sino porque no saben qué esperar de su apuesta educativa: ni capacidades efectivas para incorporarse al trabajo ni elementos de un discurso emancipador para integrarse creativamente a la vida de acuerdo a sus expectativas o “ambigüedades” potencialmente creativas.

La escuela aparece ante los jóvenes como un campo de ausencias y rigideces institucionales. La realidad para los jóvenes es clara y contundente: o no hay escuelas o las que hay son insuficientes, y las que existen mantienen una lógica y un sistema poco adecuado y atractivo a las necesidades sociales y psicológicas de los jóvenes: currícula inflexibles, horarios rígidos, maestros cerrados y burocracias panópticas, sin contar con la ofensiva de los sistemas de evaluación, la reprobación y el fracaso escolar.

En cualquier caso, la oferta real de la escuela produce de facto frustración, incertidumbre y diversas reacciones deseadas para salir, acomodarse de la manera menos incómoda o simular la aceptabilidad y el aprendizaje de las escuelas. Esto acuña la respuesta contracultural como una forma más pasiva que activa a las contradicciones culturales e institucionales de la escuela.

La educación aparece para muchos jóvenes como el conjunto vacío a ser llenado por los contenidos culturales reales de la vida juvenil: sin conducción ni coordinación, mucho menos con acompañamiento, la contracultura juvenil refleja el desagrado y la insatisfacción, la ausencia de compromiso y, probablemente, la complicidad con la simulación o, en el mejor de los casos, la valentía heroica de salir de la escuela aceptando el riesgo de vivir con el estigma de un rango de exclusión adicional en la sociedad adulta.

En tal perspectiva existen preguntas fundamentales que los estados y sociedades latinoamericanas tendrán que responder frente a estas circunstancias: ¿se trata de un esfuerzo incrementalista o de algo más profundo de rediseño? ¿Se trata solo de contener los efectos perniciosos de un sistema y un modelo institucional de educación, o se trazan ya nuevas líneas de una propuesta de re-escolarización? ¿Las tendencias a la “des-escolarización” están ya instaladas en la juventud latinoamericana por razones de la simbiosis entre cultura juvenil y sociedad de la información, o todavía la juventud latinoamericana requiere de una institución escolar fuerte pero renovada? ¿La política pública de juventud en general y la política educativa en particular disponen de una agenda de re-escolarización para los jóvenes?

Sin lugar a dudas, estas interrogantes exigirán perspectivas más amplias, integrales y de largo plazo en las que la escuela y los sistemas educativos se piensen estratégicamente al interior de políticas de juventud en torno a las cuales se puedan articular algunos temas clave para hacer efectivo sus derechos sustantivos: el empleo, la cohesión social, su empoderamiento social y su papel como “actores estratégicos de desarrollo”.

En línea con esta perspectiva, la institución escolar deberá de expresarse en formas específicas y focalizadas de cambio y transformación. Al respecto pueden mencionarse algunas que son de capital importancia:

Cobertura y acceso como primera consideración para reconstruir el tejido social

Sin duda es indispensable ampliar la cobertura educativa para que una mayor proporción de jóvenes tenga oportunidades para su formación y el desarrollo de sus competencias básicas, el acceso a la cultura y a los espacios de socialización que pueden ofrecer los sistemas educativos.

En este sentido, es necesario que se desarrollen estrategias pertinentes y sólidas para la orientación académica hacia las áreas de desarrollo que necesitan los países y que permitan pautar, al mismo tiempo, el rencuentro de la vocación profesional de los jóvenes, por supuesto, en aquellas áreas marcadas por la competencia tecnológica y la productividad de alcance global, pero también en aquellos sectores prioritarios para favorecer la sustentabilidad del desarrollo, la equidad social y el fortalecimiento democrático de nuestros países.

Garantizar permanencia y ampliar oportunidades de aprendizaje

Mucho es lo que desde las instituciones escolares puede realizarse para que los jóvenes tengan acceso afectivo a oportunidades de aprendizaje. Es necesario hacer nuevos esfuerzos para fortalecer e innovar los sistemas de apoyo, asesoría y acompañamiento para que los jóvenes no abandonen sus estudios y no experimenten fracaso escolar.

Es necesario revisar los programas de tutoría y orientación y, junto con la adecuación y modernización de los sistemas de control escolar, se requiere avanzar hacia un sistema integrado de atención temprana de jóvenes en riesgo.

Hoy la investigación y diversos aprendizajes institucionales en el mundo permiten reconocer los mejores predictores de fracaso escolar, la manera de enfrentarlos y mejorar efectivamente los niveles de deserción y fracaso escolar.

Flexibilidad y pertinencia para garantizar el derecho a la educación

Es previsible que en el futuro inmediato los jóvenes continúen combinando sus estudios con diferentes actividades laborales, recreativas y culturales. Es, por ello, necesario hacer nuevos esfuerzos de innovación de nuestros modelos educativos que combinen flexibilidad con niveles aceptables de calidad en la formación que ofrecen.

La diversidad de trayectorias sociales que los jóvenes experimentan en su transición hacia su vida adulta no puede ser atendida ya con modelos únicos y rígidos; por el contrario, se necesitan alternativas en sus rutas de formación en un menú suficientemente amplio que permita a los alumnos hacer elecciones comprometidas para que asuman el trabajo académico retador y la importancia de formarse para el futuro con en beneficio de ellos, sus familias y del país.

Mejorar sustancialmente pertinencia y calidez: un reto para hacer viable el futuro

No existe la menor duda de que necesitamos mejorar las competencias y capacidades de nuestros jóvenes en el sentido más prometedor del término. La máxima es simple, y ya Montaigne la afirmaba categóricamente desde el siglo XVIII: construir *cabezas bien puestas* en lugar de *cabezas repletas*. Una cabeza bien puesta significa que mucho más importante que acumular el saber es disponer simultáneamente de: a) una aptitud general para plantear y analizar problemas; y b) principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido. Esta es quizá la idea-fuerza que debiera orientar a nuestros países, misma que se requiere transmitir a toda la sociedad y a las diversas comunidades educativas.

¹ Además de la obra seminal de Dubet y Martuccelli (1998) acerca de la construcción de la experiencia escolar, particularmente en el caso de los jóvenes liceístas, en América Latina se han venido desarrollando importantes aportaciones teóricas y empíricas sobre la tensión entre la escuela y los jóvenes con distintas miradas analíticas. Destacan, al respecto, la tesis de la desubjetivación (Duschatzky y Corea, 2002), los procesos de individuación y des-institucionalización (Tiamonti, 2006), y la confrontación entre cultura escolar y cultura juvenil (Tenti, 2000). Existe una vertiente desarrollada recientemente a partir de la obra de Dubet y Jean-Pierre Terrail sobre la escuela justa y de la recuperación de diversas investigaciones empíricas sobre adolescentes y jóvenes latinos migrantes en Estados Unidos de América que alude también a los problemas y tensiones culturales entre la escuela y los jóvenes, a partir de las categorías de "educación sustractiva", las políticas del "caring" y los "fondos de conocimiento" en los jóvenes y sus familias. Al respecto puede consultarse la compilación de textos realizada por Víctor Zúñiga (2011) de la Universidad Autónoma de Nuevo León de México.

² Debido a la diversidad de fuentes de información disponible en los países de la región sobre la situación laboral y educativa de los jóvenes, para la parte censal se recuperan datos del grupo de 15 a 24 años de edad. Para el caso de estudios específicos relativos a la población que cursa la educación media se recupera información del grupo de edad de 15 a 18 años.

³ El síndrome del casillero vacío es una expresión acuñada por Fernando Fajnzylber en 1989, el cual aludía a que ningún país de América Latina había alcanzado objetivos de crecimiento y equidad de manera simultánea.

⁴ Los índices de Gini promedio para distintas regiones alrededor de 2009 fueron: 0.44 para África subsahariana, 0.41 para Asia Oriental y el Pacífico, 0.38 para África del Norte y Oriente Medio, 0.38 para Asia Meridional, 0.35 para Europa Oriental y Asia Central.

⁵ Al dividir la Población Económicamente Activa (PEA) entre la Población en Edad de Trabajar (PET) se obtiene la tasa de actividad.

Referencias

- Abril, E; Roman, M; Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1).
- Arango, L. (2008). Experiencia juvenil y condición estudiantil: desigualdades de clase, género y profesión en la educación pública en Colombia. En Suárez, M., y Pérez, J. *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy* (pp. 139-167). México: Porrúa.
- Attanasio, O. y Székely, M. (2003). *The Family in Flux: Household Decision-Making in Latin America*. New York: Inter American Development Bank.
- Beck, U. (2001). *Repensar lo político*. Madrid: Alianza.
- BID (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. New York: BID.
- Cabrol, M. y Heinrich, C. (2004). Programa de Nacional de Becas Estudiantiles. Hallazgos de la evaluación de su impacto. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Calicchio, L., de León, E., Gutiérrez, M., Lorenzo, M. y Radakovich, R. (2004). *Cultura juvenil y Educación Media Superior en el Uruguay. Serie Aportes para la reflexión y la transformación de la educación media superior*. N° 26. Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública.
- Cancino, T., y Cornejo, R. (2001). *La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados en Santiago. Un estudio descriptivo y de factores asociados*. Tesis para optar el título de psicólogo, Universidad de Chile.
- Cardoso, A. y Verner, D. (2006) *School dropout and push-out factors in Brazil: The role of early parenthood, child labor, and poverty*. IZA Discussion Paper No. 2515.
- CEPAL. (2006). *Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas ante un nuevo escenario laboral*. Colombia: CEPAL.
- CEPAL. (2011). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas/CEPAL.
- Cornejo R., y Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*. *Última Década*, 15, 11-52.
- Duschatzky, S., y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: PAIDOS, Tramas Sociales.
- Dussel, I., Brito, A., Núñez, P., Litichever, L. (2006). *La escuela media argentina: estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y docentes*. Argentina: Fundación Santillana.
- Dussel, I., Brito, A., y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Argentina: Fundación Santillana.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*. *Revista Iberoamericana de la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 30, 39-62.
- Feixa, C. (2002) *La ciudad invisible. Territorios de las culturas juveniles*. En *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, (pp. 83-110). Bogotá, Colombia: Universidad Central. DIUC/Siglo del Hombre Editores.
- Fernández, T., Cardozo, S., y Pereda, C. (2010). *Desafiliación educativa y desprotección social*. En: Fernández, T. (Coord. y Ed.). *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*, (pp. 27-40). Uruguay: Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Ferreira, H., Peretti, G., Carandino, E., Eberle, M., Provinciali, D., Rimondino, R., Salgueiro, A. (2006). *Educación media en Argentina: ¿el problema de los problemas...?* *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (4).
- Goicovic, I. (2002). *Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil*. *Última Década*, 16, 11-53.
- Guerra, M. (2006). *Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida*. Documento presentado en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación.
- Guldi, M; Page, M and Stevens, A. (2006). *Family Background and Children's Transitions to Adulthood over Time*. En *The Network on transitions to Adulthood*. California: University of California, Department of Economics.
- Huerta, R. (2010). *La deserción escolar en el nivel medio superior*. México: IPN.

- Levinson, Bradley (2012). Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: El desafío institucional para crear una secundaria con sentido. En Tenti, E. (Coord.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 79-112). Argentina: UNESCO-IIPE.
- Loyd, C. (2005). Panel on Transitions to Adulthood in Developing Countries. National Research Council. Recuperado de <http://nap.edu/ctalog/11174.html>.
- Margulis, M., y Uresti, M. (2002). La construcción social de la concepción de la juventud. En *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, (pp. 3-21). Bogotá, Colombia: Universidad Central. DIUC/Siglo del Hombre Editores.
- Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, (pp. 22-37). Bogotá, Colombia: Universidad Central. DIUC/Siglo del Hombre Editores.
- Mauger, G. (2012). La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar. En Tenti, E. (Coord.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 19-54). Argentina: UNESCO-IIPE.
- Mettifogo, D., y Sepúlveda, R. (2005). *Trayectorias de vida de Jóvenes Infraactores de Ley*. Chile: Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana, Instituto de Asuntos Públicos Universidad de
- Miranda, F. (2006). *Nuevos Yacimientos de empleo para jóvenes. Un enfoque comprensivo para una política integral*. México : Instituto Mexicano de la Juventud.
- Mockus, A. (2004). Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. *Análisis político*, 21, 43-56.
- Montgomery, M. (2009). Urban Poverty and Health in Developing Countries. *Population Bulletin*, 64 (2), 6.
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Argentina: FCE.
- OCDE. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do Student. Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- OIT (2010). *Trabajo decente y juventud en América Latina*. Lima: OIT/PREJAL.
- Parlamento Juvenil (2012). *La escuela media que queremos*. Recuperado de: <http://parlamentojuvenil.educ.ar/>
- Pérez, J. (2000). *Visiones y versiones. Los jóvenes y las políticas de juventud*. En Gabriel Medina (Comp.). *Aproximación a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos.
- Reguillo, R. (2000). *Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión*. En Medina, G. (Comp.). *Aproximación a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos.
- Richards, C. (2009). ¿Por qué creo que me fui de la escuela? Testimonios de jóvenes que viven la interrupción de su trayectoria educativa. En Eroles, D., y Hirmas, C. (Coords.). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, (pp. 61-77). Santiago, Chile: ORELAC/UNESCO/OEI.
- Rodríguez, E. (2002). *Cultura juvenil y cultura escolar en la enseñanza media del Uruguay de hoy: un vínculo a construir*. Última década, 16, 53-94.
- Rojas, X. (2008). Reflexiones sobre la construcción de la percepción de exclusión social en jóvenes de enseñanza media: Precisiones conceptuales y metodológicas. *Última década*, 29, 71-99.
- Ruel, M; Garrett, J y Haddad, L. (2008). *Rapid Urbanization and the Challenges of Obtaining Food and Nutrition Security*. En Semba, R. y Bloem, M. *Nutrition and Health in Developing* (pp. 646). Totowa, N.J: Humana Press.
- Saintout, F. (2007). *Jóvenes e incertidumbres. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Tesis para optar el título de Doctor en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Chile.
- Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Centro de Políticas Comparadas en Educación. Documento de Trabajo No.3. Universidad Diego Portales.
- Sapiains, R., y Zuleta, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. *Ex-cuela y juventud popular: la escuela desde la desescolarización*. Última década, 15, 53-72.
- SITEAL, OEI, UNESCO, IIPE. (2007). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Argentina: SITEAL/OEI/UNESCO/IIPE.

- SITEAL, OEI, UNESCO, IPE. (2008). La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Argentina: SITEAL/OEI/UNESCO/IPE.
- SITEAL. (2010). Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/informe_2010.
- Székely, M. (2011). Jóvenes que ni estudian ni trabajan: un riesgo para la cohesión social en América Latina. México: Mimeo.
- Taber, B., y Zandperl, A. (2001). ¿Qué piensan los jóvenes? Sobre la familia, la escuela, la sociedad, sus pares, el sida, la violencia y las adicciones. Una propuesta metodológica. Argentina: UNICEF.
- Tapia, G., Pantoja, J., y Fierro, C. (2010). ¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), 191-219.
- Tedesco, J. (2000). Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. Documento presentado al seminario "Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio", organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio (Brasília, junio 7-9 de 2000).
- Tenti, E. (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En Tenti, E. (Coord.). La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa (pp. 191-208). Argentina: UNESCO-IPE.
- Tiramonti, G. (2006). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Campinas*, 26 (92), 889-910.
- Tiramonti, G. (2012). Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media. En Tenti, E. (Coord.). La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa (pp. 163-190). Argentina: UNESCO-IPE.
- UNICEF (2010a). Del discurso a la acción: construyendo ciudadanía en México a través del desarrollo positivo adolescente. México: UNICEF.
- UNICEF (2012). Estado mundial de la infancia 2012. New York: UNICEF.
- UNICEF. (2010b). Hechos sobre adolescencia y jóvenes en América Latina y el Caribe. (Extraído el día 30 de mayo de 2012 de [http://www.unicef.org/lac/Fast_facts_SP\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Fast_facts_SP(1).pdf)).
- Urteaga, M. (2011). Construcción juvenil del espacio urbano contemporáneo. Documento presentado en la IX Reunión de Antropología del MERCOSUR. Culturas, encuentros y desigualdades (Brasil, julio de 2011).
- Wilson, A. (2011). La prevención educativa de la disciplina social en el contexto pedagógico en la educación preuniversitaria. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (27).
- Zúñiga, V. (2011). La escuela incluyente y justa. Antología comentada al servicio de los maestros de México. México: Fondo Editorial de Nuevo León.

Datos del Autor

Francisco Miranda López es Profesor-investigador de la FLACSO, sede México y Coordinador de la Especialidad en Política y Gestión Educativa. Doctor en Ciencias Sociales por el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Es miembro del SNI Nivel 2, y actualmente es representante de México en el Proyecto Europeo Alfa-Tuning para América Latina en el área de educación. De 2003 a 2006 se desempeñó como Director General Adjunto de Investigación de la SEP, Coordinador de Asesores de la Subsecretaría de Educación Básica y Director General de Desarrollo Curricular de la misma Subsecretaría. En los últimos 4 meses del cierre de la administración pasada se desempeñó como subsecretario de educación básica.

fmiranda@flacso.edu.mx
fmirandalop@hotmail.com