

## *Políticas educativas, jóvenes y escuela en el contexto rural. El caso de la región sur del estado de México.*

Rocío Elizabeth Salgado Escobar\*

### RESUMEN

El artículo aborda desde una perspectiva crítica el tema de las políticas educativas enfocadas a jóvenes que asisten a la escuela en localidades rurales del sur del estado de México. Parto de la premisa de que los objetivos, instrumentos y alcances de las políticas demandan la configuración de renovados órdenes que aperturen la libertad de representación y la especificidad de los agentes educativos en sus contextos, que no resultan sólo espacios de operación para un comportamiento reactivo de dichas políticas; sino que son lugares de encuentro, desencuentro y tensiones con las prácticas cotidianas de los jóvenes, escuelas y localidades, prácticas no siempre reconocidas, ni legitimadas, pero que constituyen su historicidad, culturas, estéticas y memoria, fundantes en la construcción del sentido individual y comunitario, así como en la capacidad para transformar su entorno.

Las reflexiones derivan de una investigación teórico-empírica enfocada al estudio del vínculo jóvenes, escuela y comunidad rural en la sociedad actual, que en una de sus aristas de análisis, puso en relieve la trama de una política social y educativa de circuitos diferenciadores de lo rural/urbano en el marco de una estructura homogénea y hegemónica que se reconfigura cuando los agentes sociales irrumpen ese orden con acciones políticas tramadas desde su subjetividad, territorialidades y posibilidades materiales y simbólicas.

### PALABRAS CLAVE

Políticas Educativas. Poder. Jóvenes. Escuela. Riesgo. Contexto Rural.

### ABSTRACT

The article from a critical perspective onboard the issue of educational politics at young people attending school in rural areas of the southern state of Mexico. I start from the premise that the objectives, instruments and scope of politics renewed demand reconfiguration orders aperturen freedom of representation and specificity of educators in

their contexts, where they not only spaces resulting transaction, nor limit a reactive behavior of these politics; they are meeting places, misunderstandings and tensions with everyday practices of young people, schools and communities, not always recognized practices or legitimate, but that constitute its historicity, culture, aesthetical and memory, fundantes in the construction of individual and community sense and thus and the ability to transform their environment.

The reflections derived from a theoretical and empirical research focused on the study of the link youth, school and rural community in today's society, which in one of its edges analysis highlighted the plot of a social and educational policy of differentiating circuits rural / urban inter homogeneous and hegemonic structure that is reconfigured when social agents burst with political actions that order hatched from their subjectivity, territoriality and material and symbolic possibilities.

### KEYWORDS

Educational Politics. Power. Youth. School. Risk. Rural Context.

### INTRODUCCIÓN

Las reflexiones que aquí presento derivan de una investigación más amplia enfocada al estudio del vínculo jóvenes, escuela y comunidad rural en la sociedad actual (Véase Salgado, 2015) desarrollada en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, la cual estudió la configuración histórico-cotidiana de dicho vínculo en el presente a partir de las voces, memoria, experiencias, configuraciones simbólicas y proyectos, individuales

\*Doctora en Ciencias de la Educación. Docente-Investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Académica Tejuzilco e Integrante del Cuerpo Académico Educación y Poder. Acciones con Grupo en Condición de Pobreza y Contextos de Vulnerabilidad. Correo electrónico: rosalgado4@gmail.com

y comunitarios de sus agentes. La investigación se planteó desde un enfoque interpretativo (Weber, 1971) y con una metodología dialógica (Corona, 2012) basada en el encuentro y la conversación.

En una de sus aristas de análisis, el trabajo fue trazando una cartografía de exclusión de los jóvenes que puso en relieve una política social y educativa históricamente tramada en circuitos diferenciadores de lo rural/urbano en el marco de una concepción homogeneizante de juventud y de lo educativo, así como de una mirada hegemónica que invisibiliza la pluralidad de territorialidades, subjetividades, tradición y configuraciones simbólicas en tanto recursos de los agentes sociales que resignifican dichas políticas y su sentido concreto.

En el artículo discuto la conceptualización de las políticas como un espacio jurídico, administrativo y de acción que de ninguna modo es neutral, sino que se trama en relaciones de poder hegemónico, pero también de formas de *poder desde abajo* entre los agentes sociales, en ocasiones a la par con instituciones u órganos gubernamentales, formas en las que se incorporan decisiones e interacciones de manera diferenciada y particular como es el caso de la región sur del estado de México, en donde las políticas educativas y los jóvenes adquieren rostros, temporalidades y territorialidades propias.

Inicialmente planteo a las políticas educativas como *lentes conceptuales* con los que hegemónica y urbanocéntricamente se mira a la realidad educativa de los jóvenes en el ámbito rural, y enfatizo la posibilidad de alteración de ese *logos y locus* al colocarse en el centro a los agentes sociales en sus contextos concretos. En un segundo eje de análisis visibilizo las condiciones socioeducativas concretas de la región sur de la entidad, en el marco del contexto estatal, nacional y latinoamericano marcado estructuralmente por la marginación y la exclusión; condiciones frente a las que resulta necesario repensar las lógicas e incidencia de las políticas educativas, las cuales parecen seguir un discurso con respecto a los itinerarios socioeducativos de los jóvenes; es decir lógicas y agendas que no siempre se encuentran o en el mejor de los casos lo hacen sólo normativamente; produciéndose una tensión social en la que los jóvenes que asisten a las escuelas de los contextos rurales son enunciados hegemónicamente como sujetos no sólo empobrecidos materialmente, sino también discursiva y simbólicamente, señalados como marginados y vulnerados, pero difícilmente como sujetos de enunciación, diálogo y acción.

En un tercer eje destaco algunas concepciones de los jóvenes y los contextos rurales implícitas en las políticas educativas y las dinámicas de la institución escolar cual espacio no sólo de impacto de dichas políticas, sino tam-

bién de poder para ejercer la participación de los jóvenes como agentes educativos y sociales. Por último algunas reflexiones que permitan repensar el sentido de la experiencia escolar como posibilidad de transformación individual y comunitaria para los jóvenes sureños.

#### LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS. DE VIEJOS PATRONES E IRRUPCIÓN DE OTRAS VOCES Y REPRESENTACIONES

En las última décadas, muchos de nosotros hemos sido testigos o agentes de movimientos sociales que a nivel micro o macro han hecho resonar aquellas voces históricamente negadas (material y formalmente) o acalladas por un moderno sistema socioeconómico occidentalizante y autorreferencial (Dussel, 2000) en el que voces de mujeres, hombres, indígenas, campesinos y, particularmente, jóvenes han irrumpido con la lucha por sus derechos, visibilizando los rostros de un poder dominante, la pobreza y la marginación; al tiempo que han venido afirmando la importancia de la diversidad y la caducidad de viejos patrones de gobierno acostumbrados a uniformar los problemas sociales y homologar políticas para resolverlos.

La irrupción de esas voces ha denotado la necesidad de cambio en los objetivos, instrumentos y alcances de las políticas sociales, públicas, gubernamentales, y específicamente educativas, así como las propias relaciones de poder en escalas macro y micro entre sus actores, pues como se dijo en la última Cátedra de Alain Touraine (2013) en la ciudad de Puebla, *sin el poder nada podemos, el poder posibilita*. En los nuevos contextos los agentes sociales demandan la reconfiguración de otros órdenes político-administrativos que aperturen la libertad de representación y la especificidad de las políticas en distintos ámbitos, en donde éstas no resulten en una conceptualización, acciones, decisiones y valoraciones unidireccionales, de legitimación y control político del gobierno en turno; sino en la diferenciación de los problemas y agentes sociales, los cuales poseen su propia especificidad y circunstancia (Aguilar, 1993); de ahí que las políticas para su atención y tratamiento requieran también ser concretas en sus lenguajes, objetivos, modos, procedimientos, agentes y tiempos.

Bajo esta mirada, el texto se centra en el tema de las políticas educativas, en tanto políticas públicas,<sup>1</sup> dirigidas a jóvenes que asisten a la escuela en localidades rurales del

---

Según Aguilar “las políticas públicas están formadas por un conjunto de acciones y decisiones llevadas a cabo por diversos actores con la finalidad de resolver un problema definido políticamente como público” (1993: 127) esta condición refiere asuntos metaindividuales, que se proyectan de manera unánime y mayoritaria como de interés general, por tanto, de libre acceso, transpa-

el sur del estado de México, contexto con agentes, temporalidades, territorialidades y configuraciones culturales específicas que directa o indirectamente entran en juego en la operación de las políticas; por ende, no resulta un simple campo de aplicación de éstas, sino también es un campo de acción y resignificación a partir de las prácticas de los agentes sociales (Hernández, López y Salgado, 2011), en este caso de los jóvenes, profesores, familias y comunidad, prácticas no siempre reconocidas, ni legitimadas, fundamentales en la construcción de sentido individual y comunitario, así como en la capacidad para transformar su entorno.

Desde un enfoque de la gobernanza<sup>2</sup> las políticas pueden conceptualizarse como “un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo, casual” (Aguilar, 1993: 24) que se pone en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios, lo que las hace, como señala Aguilar, una *acción con sentido*, cuyos componentes y énfasis no se los da la decisión deliberada del actor gubernamental o institucional, sino la incorporación de las más diversas decisiones e interacciones de los agentes participantes desde su historia, memoria, tradición, configuraciones simbólicas e interacciones; lo que da a las políticas distintas escalas, territorios, rostros y subjetividades que hacen de éstas un curso de acción contingente que demanda inaplazablemente una condición de diálogo en favor de la participación efectiva de los agentes involucrados.

Empero, se sabe que el diseño y desarrollo de las políticas educativas, no siempre son resultado del diálogo y el consenso, ni tampoco todos los agentes son considerados igualmente relevantes en el diseño de sus estrategias y alcance de sus objetivos, particularmente cuando se trata de jóvenes-estudiantes en escuelas de contextos rurales; de tal modo que las políticas difícilmente resultan un espacio jurídico, administrativo o de acción neutro. Es indudable que toda política está siempre mediada por una concepción de realidad y de los otros, las políticas funcionan como “lentes conceptuales” (Aguilar, 1993) para mirar,

---

rencia y apertura; así las decisiones públicas resultan de diálogos, argumentos, polémicas, acuerdos, en los cuales los ciudadanos realizan sus libertades de expresión, reunión y opinión.

<sup>2</sup>El concepto destaca la mayor capacidad de decisión e influencia que los actores no gubernamentales (organizaciones de la sociedad civil, centros de pensamiento autónomos o empresas privadas y organismos financieros internacionales, entre otros) han adquirido en el procesamiento, orientación e instrumentación de las políticas públicas; así como de nuevas formas de asociación entre el gobierno con dichas instancias, la implementación y prestación de servicios públicos (Aguilar, 2006).

describir, definir, problematizar, clasificar y explicar los sucesos y sus agentes. Así vale preguntarse ¿qué concepciones se encuentran explícitas e implícitas en la hechura de las políticas educativas dirigidas a jóvenes en localidades rurales y cómo estas políticas son resignificadas por los agentes en el contexto escolar y local? Estas preguntas me permiten colocar a los jóvenes, escuelas y localidades rurales, no sólo como individuos y espacios destinatarios de políticas, sino también como agentes que resignifican a la política, procesos y prácticas generalmente invisibilizados en formas empobrecedoras de nombrar a los jóvenes y lo rural a partir de concepciones y acciones históricamente carenciadas o de calidad insuficiente que denotan el juego de poder entre políticas, sujetos educativos y contextos concretos.

Diversas discusiones al interior del Cuerpo Académico Educación y Poder. Acciones con Grupos en Condición de Pobreza y Contextos de Vulnerabilidad<sup>3</sup>, me han permitido reconocer que *la hechura* de las políticas educativas no se agota en el plano institucional-administrativo, sino que demanda mirar sus vínculos con los contextos como ámbitos de realidad de los agentes sociales cuyos códigos culturales, comunitarios, expectativas, capital social, cultural y económico se encuentran, tensan, chocan o desencuentran con las políticas; es decir, que también inciden de manera subalterna en la construcción cotidiana de la acción educativa condicionada por la política educativa (Hernández, López y Salgado, 2011). De ahí la idea de que las políticas no sólo deben discutirse como espacios de toma de decisiones a nivel macro social (ya sea internacional, nacional, estatal o regional) ya que igualmente involucran una toma de decisiones y acciones a nivel local, es decir en las interacciones cotidianas de los jóvenes con los otros, sus pares, profesores, padres de familia u otros agentes comunitarios, en sus ámbitos de interacción sea la escuela o espacios más amplios.

En ese tenor a continuación presento una descripción de las condiciones educativas en la región sur del estado de México, con comparativos a nivel estatal, nacional e internacional tratando de advertir los impactos regionales de políticas educativas vigentes, destacando la condición de los jóvenes que asisten a la escuela secundaria, último nivel de la educación básica, determinante para que los jóvenes continúen escolarizados en media superior que normativamente es el último nivel obligatorio en el país desde 2012.

---

<sup>3</sup>Grupo de investigación colegiado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México con registro desde 2010 en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente de la SEP.

ESCALAS TRANSVERSALES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS:  
EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE LOS JÓVENES EN LA  
REGIÓN SUR DEL ESTADO DE MÉXICO

El estado de México se divide en 16 regiones que históricamente han agrupado municipios que comparten problemáticas sociales y económicas, así como rasgos geográficos, históricos y culturales, aunque la regionalización sigue más un criterio político-administrativo que se constituye tradicionalmente como una estrategia para definir zonas de acción política.

La región sur del estado de México es la Región X, al suroeste colinda con los estados de Guerrero y Michoacán, está conformada política, administrativa y culturalmente por los municipios rurales<sup>4</sup> de Tlatlaya, Amatepec, Luvianos y Tejupilco, municipios que históricamente han registrado altos grados de marginación, pobreza, desempleo, emigración y crimen organizado en el estado, condiciones en donde el acceso de los jóvenes a las instituciones educativas se vuelve aún más complejo; sobre todo para la población de 15 años o más que equivale al 65.3% de la región (INEGI, 2010) y de la cual 17.4 % está en condición de analfabetismo, porcentaje superior al estatal (4.5%) y al nacional (7.4%); 18% sin primaria y 21.6 % sin secundaria señalan cifras de la Secretaría de Educación estatal (SE, 2011: 27). El contexto educativo regional se vuelve más desolador cuando las cifras de la Secretaría de Educación estatal señalan que en promedio la población alcanza apenas 6.3 años de escolaridad, lo que sin duda evidencia un grave problema de exclusión educativa y social.

La región sur es ámbito de acción de las políticas federales y estatales en materia de educación, a través de sus distintos niveles de gobierno procura generar el bienestar de sus nuevas generaciones por medio de marcos jurídicos, instituciones, planes sectoriales y acuerdos internacionales; no obstante aún son muchos los desafíos educativos con los jóvenes. Son graves las condiciones de exclusión social y educativa de la región y de otros contextos del país y en

<sup>4</sup>Según INEGI, se denomina rural un municipio que en su mayoría se conforma de localidades con menos de 2 500 habitantes cuya actividades económicas son en su mayoría agropecuarias, dichas localidades según el número de pobladores y servicios son denominadas por los Bandos Municipales de la región como pueblos, delegaciones, subdelegaciones, colonias, rancharías o caseríos.

<sup>5</sup>En América Latina El 25% de los jóvenes no puede satisfacer sus necesidades mínimas, incluida la alimentación (CEPAL, 2011).

general de América Latina, considerada la más desigual del mundo, en donde las y los jóvenes menores de 15 años son de los grupos más vulnerables a la pobreza y la indigencia<sup>5</sup>, estando en mayor desventaja los de las áreas rurales.

En México los porcentajes de pobreza en las áreas rurales alcanzan el 40.7% con respecto al 27.1% de las áreas urbanas; la indigencia es de 16.9% en las áreas rurales y 5.4% en las urbanas. Sin duda esta situación impide el ejercicio efectivo de los derechos que les han sido conferidos por los Estados nacionales y organismos internacionales. Haciendo evidente también que el ejercicio de los derechos aún está profundamente condicionado por el ambiente en

que viven los jóvenes como ha señalado la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2011).

Desde 1980 los y las jóvenes de México y América Latina han nacido y crecido en el marco de crisis económicas seguidas de políticas de ajuste, el repliegue del Estado de bienestar y una mayor presencia del sector privado en las provisiones de los servicios sociales impactando en un acceso segmentado al sistema educativo, el trabajo y en general la inclusión social; en un entorno en donde los jóvenes enfrentan más exigencias en las credenciales educativas, el manejo de tecnologías y los años de educación requeridos para disminuir el riesgo de caer en la pobreza (CEPAL, 2011).

Tomando como referencia las cifras y contextos anteriores resulta fácil intuir el limitado impacto de las políticas de desarrollo social y educativas que si bien han coadyuvado a alcanzar una cobertura casi universal en educación básica, la sombra del rezago y abandono escolar marca la trayectoria escolar de los jóvenes latinoamericanos, mexicanos y sureños conforme avanza la edad. El estado de México, Chiapas y Veracruz son las entidades con mayor inasistencia escolar para la población de 12 a 14 años (INEE, 2014). En la entidad mexicana es de llamar la atención que el 22.6% de los jóvenes no alcanza a completar la educación básica aunque los datos de la Encuesta Nacional de Juventud (2010) señalen un incremento en el porcentaje de jóvenes que asisten a la escuela, el cual pasó de 47.6% en 2005 a 51.4% en 2010.

El estado de México y la región sur concentran altos índices de rezago educativo en el nivel secundaria, condición que se reproduce también a nivel latinoamericano, de ahí la importancia de fortalecer políticas educativas, catalogadas por varios especialistas (Narro y Pérez Islas, 2012) como una de las pocas políticas de juventud. Uno de los más importantes cambios en las últimas dos décadas ha

sido la obligatoriedad de la enseñanza secundaria que en México se decretó a finales de 1992, veinte años después se dio también la de educación media superior, nivel que enfrenta un gran reto pues el nivel en la región absorbe apenas el 58.8% del 96.6% de los egresados de secundaria, en el estado 88.5% y en el país 96.6% (SE, 2011).

No obstante, el curso de estas políticas sigue arrastrando grandes desafíos a la educación secundaria tanto en los contextos rurales como urbano marginales. En el caso de la región sur del estado de México, ha implicado esfuerzos en la construcción de escuelas secundarias en sus distintas modalidades (general, técnicas o telesecundarias, estatales y federales). Sin embargo, no ha sido suficiente con construir escuelas y aumentar sustancialmente la matrícula a través de programas compensatorios como *Oportunidades* o *Prospera*, hace falta también adecuar la pertinencia de una oferta educativa y social equitativa para estos contextos. Las cifras muestran que siguen siendo las escuelas de los municipios y localidades más alejadas de las cabeceras municipales, las que presentan altos grados de marginación y las que tienen mayores problemas de deserción e infraestructura, como la insuficiencia de aulas, falta de laboratorios, bibliotecas o sala de medios, además de sanitarios dignos; como lo ha señalado el INEE, los alumnos en circunstancias más desfavorables en el hogar son atendidos en escuelas de mayores carencias (INEE, 2014).

A lo anterior se suma la falta de una oferta educativa que permita a los jóvenes de estos contextos no sólo matricularse, sino mantenerse en la escuela y encontrar en ésta oportunidades para su pleno desarrollo social, para que la escuela no sólo pueda *servir para el futuro*, como expresan muchos jóvenes estudiantes sureños, sino un ponderado espacio para *compartir la vida, aprender y engrandecer a la comunidad*, como también decían los propios jóvenes, profesores y padres de familia en una encuentro comunitario

organizado en el marco de la investigación en una escuela secundaria del municipio de Tejupilco, en el sur mexicano.

Sin duda, esas expresiones demandan vínculos pedagógicos (Puiggrós, 1997) más horizontales que permitan a los agentes educativos sentirse integrados en sus dinámicas, reglamentos y prácticas pedagógicas en un cruce significativo entre la cultura institucional y la de los jóvenes en sus contextos comunitarios; es decir un cruce de culturas (Pérez Gómez, 1998) que haga de la experiencia escolar de los jóvenes una experiencia productiva y enriquecedora, a través de un vínculo sostenido en el reconocimiento de la diferencia y particularidades de los estudiantes, la organización del currículum y las prácticas en el aula, abriendo, apunta Giroux (1995), las posibilidades de nuevas territorializaciones en la configuración del poder y conocimiento; así como en la construcción de un nuevo tipo de sujeto.

Tal planteamiento, me regresa a la pregunta inicial sobre ¿qué sujetos, qué jóvenes, son los que hoy nombran las políticas educativas en los contextos rurales? Habría que mirar con tiento en qué medida en sus discursos, instrumentos, operación e impacto, sigue o no prevaleciendo una intención redentora de estereotipos de lo rural como demérito de lo urbano, como lo atrasado y precario, ignorándose o menospreciándose las configuraciones simbólicas juveniles; así como las prácticas y saberes comunitarios e intergeneracionales que éstos construyen en sus contextos; además de las nuevas dinámicas entre lo rural/urbano, debido a los cambios sociales, productivos, tecnológicos y culturales que bajo hegemónicas políticas y formas de poder han marcado de manera desigual la vida de los jóvenes en el ámbito rural; así como sus interacciones escolares y comunitarias.



JÓVENES Y ESCUELAS RURALES EN LA POLÍTICA EDUCATIVA  
Aunque socialmente parece modificarse la perspectiva tradicional y paternalista que concebía a los jóvenes sólo como “objeto de políticas” o como un “sector vulnerable”, quienes debían recibir acciones compensatorias y/o servicios (Pérez Islas, 2000), en lo que respecta a las zonas rurales aún prevalecen ciertos marcos de significación política en donde la población joven sigue invisibilizada, en parte porque hasta hace poco habían sido considerados en una categoría homogénea de juventud asociada a estereotipos urbanos y colocados antagónicamente como carentes y precarios. Según Durston, la despreocupación por ese sector poblacional había sido suponer que en las zonas rurales no existe la “moratoria social” debido a la precoz inserción laboral o la conformación de una familia a más temprana edad que la de sus pares urbanos; además de una supuesta debilidad de la juventud rural como actor social específico y su escaso protagonismo como “preocupación social”, a diferencia de lo que históricamente ha sucedido con franjas de la juventud urbana (Durston, 1997).

Los jóvenes, particularmente del contexto rural del sur del estado de México, sólo se han convertido en foco de atención gubernamental en la medida en que les afectan situaciones críticas como la inserción en el narcotráfico o el crimen organizado, antes que en los bajos niveles educativos. Bajo procesos de poder político y económico, las y los jóvenes han sido históricamente invisibilizados y marginados del bienestar social, así como de espacios de participación, pasan a ser colocados, de población en riesgo a *población de riesgo* (Núñez, 2004); condición que, en el mejor de los casos, ha legitimado políticas de prevención, saneamiento social y programas compensatorios, definiendo perfiles poblacionales hegemónicos (establecidos por los ingresos, la etnicidad, edad o el área de residencia) que incluso llegan a naturalizarse y estigmatizarse física y socialmente (Goffman, 1970). De este modo, las políticas de saneamiento o prevención para la juventud en los contextos rurales van fijando un perfil poblacional hacia los que se orienta una gestión diferencial que dota de estatus especial a esa población para coexistir en circuitos paralelos, en este caso educativos y también sociales, en una especie, de lo que Núñez (2004) llama una detección sistemática de necesidades, que casi nunca se consensan, pero bajo las que se elabora un *fichero de sujetos*.

Bajo esa lógica, las políticas educativas para los jóvenes de las comunidades del sur del estado de México siguen

ligadas, como en la mayor parte del contexto nacional, a un modelo de enfrentamiento a la pobreza y la prevención del delito (Pérez, 2000) sobre todo a través del deporte que, como decía un joven estudiante de danza se limita a la *entrega de balones de soccer*. Este modelo de política de juventud se hace manifiesto sobre todo en tiempos electorales; entonces se llevan a cabo programas en las escuelas y comunidades para la entrega de obras, mobiliario, equipo y becas de distinta índole que buscan enfáticamente mejorar la pregonada calidad del servicio y resultados. No obstante, cabe decir que en la región la instancia estatal de atención a la juventud desapareció hace más de cinco años; confirmando que la atención a la juventud no es una prioridad política de los gobiernos regionales.

Las políticas educativas en el sur mexicano se han focalizado en el ámbito el deporte, las becas y útiles escolares, descuidando otros aspectos como el reconocimiento de las voces y propuestas de los jóvenes en los espacios públicos, incluidas las escuelas; además de la escasa infraestructura cultural. Según datos de la SE (2011) actualmente sólo se cuenta con los archivos históricos municipales, una casa de cultura, un centro regional cultural y un museo estatal en la zona arqueológica de San Miguel Ixtapan, Tejupilco. En una conversación con Miguel Ángel, estudiante de danza en la región expresaba

... Aquí en el pueblo lo que hace falta es la difusión de la cultura... [La juventud importa] solamente cuando son eventos deportivos, entonces las mismas delegaciones o la presidencia hace sus torneos y entrega sus trofeos, entonces los jóvenes nos quedamos como embobados con eso, como si nos dieran una dispensa en época de política... pero ¿con eso ya quedamos satisfechos? No, los jóvenes deportistas quedan contentos, pero en otros aspectos no, no hay interés por otros jóvenes... no hay apoyo por ejemplo, en la música, el teatro, las bellas artes... (abril, 2013).

Por otra parte, las políticas educativas se aprecia más interesadas en alcanzar los estándares de calidad educativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial, que van constituyéndose en ataduras, en modelos de conocimiento y acción a la vez que debilita la presencia de los lenguajes, valores, identidades y estéticas de los jóvenes y sus comunidades, los cuales, siguen enunciados más como destinatarios de las políticas que como interlocutores de diálogo, incidencia y acuerdo. Ni siquiera en el propio ámbito escolar; sirva de ejemplo, una conversación con el director y los jóvenes

*Bajo procesos de poder político y económico, las y los jóvenes han sido históricamente invisibilizados y marginados del bienestar social, así como de espacios de participación, pasan a ser colocados, de población en riesgo a población de riesgo (Núñez, 2004)..*

de una escuela secundaria de la región sur en donde éste refería a los alumnos como *buenos muchachos; sin embargo, flojos, inquietos e irresponsables*, ante lo que él mismo se preguntaba por qué hacerles caso, si sólo recibe quejas de sus profesores, evidenciando prácticas frontales y de control, al grado que a los alumnos llega a prohibírseles la entrada a la dirección *si no tienen asuntos qué tratar*. Por su parte, los jóvenes, expresaban su inconformidad porque dicen: *sí a veces somos escuchados, pero no somos tomados en cuenta, por ejemplo para hacer el reglamento de la escuela, usar del celular, el uniforme y la cancha; así como la organización de las clases y la limpieza de espacios*.

Lo anterior evidencia el límite del orden institucional vigente en la escuela, así como la demanda de los jóvenes por un mayor protagonismo en las decisiones institucionales y la cultura escolar, así como de las políticas educativas, de tal modo que ellos puedan asumir a la escuela como un proyecto propio favorecido por mecanismos de integración y experiencias al interior de la institución, en la comunidad y el ámbito social; lo que se vuelve cada vez más complicado debido, entre otras cosas, a las brechas generacionales y del uso de tecnología entre alumnos y profesores; así como al hermetismo social de la institución escolar y un futuro anticipadamente en riesgo.

Si bien, el espacio por excelencia de las políticas educativas “refiere a las acciones públicas relativas a la selección de los conocimientos legítimos de transmisión en un sistema escolar, a los mecanismos de transmisión de esos conocimientos y a sus mecanismos de evaluación legítimos” (Bracho, 2010: 469) resulta inaplazable la vinculación de éstas con otras políticas sociales y específicamente de juventud, que posibiliten a los jóvenes ser constructores de proyectos propios y comunitarios en sus contextos; así como su capacidad de elección a partir de la experiencia escolar. Para lograrlo, las políticas educativas tienen el desafío de diseñar de manera contextualizada un proyecto inclusivo de desarrollo nacional, estatal, municipal y local articulado con los temas de bienestar social y de responsabilidad de los diversos actores involucrados, gubernamentales y sociales, para que puedan tener un impacto real en contextos desfavorecidos.

A pesar de que a la educación escolarizada se le atribuye un papel central para la integración social, la convivencia pacífica y respetuosa de una sociedad más justa y próspera, las cifras y voces son muestra de cómo la escuela excluye aun estando dentro, lo que pone en cuestión el sentido y eficacia de las políticas educativas cuando además, aún son muchos los jóvenes que dejan las aulas para emigrar, incorporarse al sector informal y al crimen organizado, al no encontrar en la escuela una posibilidad para dar sentido a

su presente y futuro, más allá de un espacio de convivencia y obtención de recursos económicos a través de programas compensatorios... ¿Será que podemos seguir con la lógica compensatoria y centralizada de las políticas que miran en *déficit* a los jóvenes de los contextos rurales como condición cuasi naturalizada que históricamente ha legitimado la falta de políticas educativas integrales y concretas para el desarrollo de esta población?

#### A MODO DE CIERRE

Sin duda, las políticas educativas no pueden seguir orientadas por un modelo homogéneo, urbanocéntrico y de saneamiento *aplicable* para los jóvenes del ámbito rural cuando éstas se reconfiguran a partir de sus significaciones y tensiones en sus contextos locales y escolares; entonces por qué no implementar su diseño a partir de los contextos geográficos, demográficos y socioculturales específicos, escuchando sus voces y fortaleciendo la necesidad de una planeación intersectorial, asumiendo que la educación no se limita a la escuela, ni que todos los jóvenes están escolarizados, pues referirse a los jóvenes obliga reconocer un sector poblacional con heterogeneidades de origen diverso (Narro y Pérez, 2012) aún de aquellos que comparten el espacio escolar y la condición etaria normada por la institución.

Me parece entonces que uno de los puntos de partida para las políticas educativas tendría que ser el reconocimiento de la diversidad juvenil y la especificidad de sus demandas educativas, sociales y geográficas, como ejes de acción política que les permitan hacer frente al problema estructural de la exclusión, en esta sociedad de incertidumbre y riesgo, reordenando el poder de hacer, de crear, de ser, de elegir de los jóvenes y sus comunidades, generando como dice Ghiso (2000), dinámicas de vínculos, en donde la vida se desarrolle en un permanente estado de intercambio de poderes, energías, realizaciones e información.

Según el censo 2010, México tiene el mayor bono demográfico de su historia aunque socialmente no se ha podido aprovechar todo lo que vale, entre otras razones por “la ausencia de políticas sociales eficaces que integren a los jóvenes y los estimulen para superar las crisis recurrentes de la historia reciente” (Narro y Pérez, 2012: 7), como señala estos autores, hoy se ha fragmentado y difuminado el sentido de solidaridad intergeneracional, nos hemos convertido en *una sociedad filicida que excluye, castiga, limita a sus propios jóvenes*. De ahí la relevancia de sumar esfuerzos de responsabilidad gubernamental, educativa, comunitaria y social que posibiliten el diseño de políticas educativas acordes con la vertiente de asumir al sector juvenil como un actor estratégico del desarrollo del país, lo que demanda

el planteamiento de políticas educativas y de juventud que tengan como características fundamentales: ser integrales, específicas, concertadas, descentralizadas, participativas y selectivas (Pérez, 2000).

Lo anterior resulta indispensable para que los jóvenes de los contextos rurales y urbanos, afronten el constante estado de incertidumbre de la sociedad actual, en la que es evidente el deterioro de las instituciones, entre éstas la escuela, la cual enfrenta el difícil reto de responder a las dinámicas sociales producto de la globalización, las tecnologías de comunicación, del rompimiento de la escolaridad con las oportunidades de trabajo y movilidad social. Por tanto, la escuela debe recolocarse como una posibilidad de sentido para las nuevas generaciones de tal modo que permita a los jóvenes y sus comunidades constituirse como agentes sociales, es decir capaces de expresar su palabra y emprender acciones para transformar su entorno, construir un presente más sólido y un futuro esperanzador. ✎

ICEUABJO 2017





FUENTES DE CONSULTA

- Aguilar, L. (1993). *La hechura de las políticas*, México: Porrúa.
- Aguilar, L. (2006). *Gobernanza y Gestión Pública*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bracho, T. (2009). *Evaluación de políticas educativas. Retos y perspectivas*. x Congreso Nacional de Investigación Educativa Conferencias Magistrales, México: COMIE.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2011). *Informe Regional de Población en América Latina y el Caribe. Invertir en Juventud*, Santiago: CEPAL-UNFPA. Disponible en [www.cepal.org/publicaciones/xml/8/47318/Informejuventud2011.pdf](http://www.cepal.org/publicaciones/xml/8/47318/Informejuventud2011.pdf) consultado el 15 de julio 2014.
- Corona, S. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*, Barcelona: Gedisa.
- Durston, J. (1997). *La situación de la juventud rural en América Latina. Invisibilidad y estereotipos*, Santiago: CEPAL. Disponible en <http://www.fao.org/docrep/x5633s/x5633s01.htm> consultado el 5 de junio de 2013.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid: Trotta.
- Ghisso, A. (2000). *Potenciando la diversidad*, S/F. Disponible en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciandodiversidad.pdf> consultado el diciembre de 2013.
- Giroux, H. (1995). "La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo", en A.d. (Comp.) *Posmodernidad y educación*, México: UNAM-CESU-Porrúa.
- Goffman, E. (1970). *Estigma*, España: Amorrortu.
- Hernández, G., López, S. y Salgado R. (2012). "Apuntes para el estudio de políticas educativas para jóvenes en condición de pobreza y vulnerabilidad" en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México: CREFAL.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2010). *Encuesta Nacional de Juventud Estado de México 2010*, México: IMJUVE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *Panorama Educativo de México*, México: INEE.
- Secretaría de Educación del Estado de México (2011). *Región X Tejupilco. Toluca, Estado de México*, México: SE.
- Narro, J. y Pérez Islas, J. (2012). *Políticas de juventud. Una propuesta para el México del Siglo xx*, México: Porrúa-UNAM.
- Núñez, V. (2004). *Una aproximación epistemológica a la pedagogía social y sus escollos de actualidad: de las tecnociencias al tecno poder. Ponencia al 1er. Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social*, Chile: CGCEES-SIPS.
- Pérez Islas, J. (2000). "La construcción de políticas de juventud", en Pérez I. J., Jóvenes e instituciones en México, 1994 - 2000: actores, políticas y programas, México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
- Puiggrós, A. (1997). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México: Alianza Editorial Mexicana, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Salgado, R. (2015). *El vínculo jóvenes, escuela, comunidad: evoca-acción, solidaridades fuerza y utopías. Tesis doctoral*, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Weber, M. (1971). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*, Barcelona: Península.