

Análisis de los alcances de la política de inclusión a través de los servicios de educación media superior del Gobierno del Distrito Federal en la vida cotidiana de las y los jóvenes

Ursula Zurita Rivera

(Coord. Gral.)

Equipo de Investigación:

Lucía Hidalgo

Lourdes López Pérez

Ana Mata

Xochitl Mendoza

Diego Safa

José Safa

Con la colaboración especial de:

José Antonio Pérez Islas

Alejandro Reyes Juárez (

Índice

- 1 Presentación**
- 2 Marco Analítico**
 - 2.1 Objetivo General**
 - 2.2 Objetivo Particular**
 - 2.3 Metodología**
 - 2.3.1 Grupos focales**
 - 2.3.2 Entrevistas**
 - 2.4 Matriz de análisis**
- 3 Desarrollo del Estudio**
 - 3.1 Concepto de juventud**
 - 3.1.1 Datos demográficos de jóvenes del DF**
 - 3.2 Un breve panorama latinoamericano**
 - 3.2.1 Escolarización: expansión y desigualdad**
 - 3.2.2 Estrategias latinoamericanas actuales**
 - 3.3 Problemática de exclusión**
 - 3.3.1 Segregación escolar: un proceso de exclusión**
 - 3.3.2 Exclusión en el DF**
 - 3.4 Políticas públicas de inclusión**
 - 3.4.1 Políticas públicas y juventud**
 - 3.5 Políticas educativas de inclusión en el DF**
 - 3.5.1 IEMS-DF**
 - 3.5.2 PREBU**
 - 3.6 Contexto local**
- 4 Análisis de campo**
 - 4.1 Análisis PREBU**
 - 4.2 Análisis IEMS**
 - 4.3 Análisis escuelas privadas**
 - 4.4 Análisis no estudiantes**
- 5 Discusión**
- 6 Aportaciones del estudio**

7 Referencias Bibliográficas

8 Anexos

1. Presentación

La juventud es una construcción social y cultural que se enmarca en una etapa de la vida. Si bien existen diferencias entre los rangos que consideran quiénes son jóvenes, en la mayoría de los casos los rangos se encuentran entre los 15 y los 24 años o los 15 y 29 años, aunque la definición estándar de población joven es de 15 a 24 años (Verdera,2010). Varias de las encuestas que se realizan en la región de América Latina –incluida la Encuesta Iberoamericana de Juventudes- como aquellas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), y el Instituto Nacional de la Juventud del DF (INJUVE DF), consideran como población joven a quienes tienen entre los 15 y 29 años de edad. Por otro lado, para el Consejo Nacional de Población (CONAPO) la población joven son quienes se encuentran en el rango de 15 y 24 años de edad, y para el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) el rango de edades de la gente joven es de 12 y 29 años de edad. Para la Organización Mundial de la Salud (OMS) es entre los 10 y los 24 años, por mencionar algunos ejemplos.

El proceso educativo puede ser considerado un proceso de inclusión ya que genera relaciones entre sujetos y contribuye así al proceso de socialización que surge en la familia y se continúa en diversos ámbitos, incluido y resaltado entre ellos el ámbito escolar. En dicho proceso, niños y jóvenes suelen desarrollar sus capacidades y construyen algunas de las habilidades que les permitirán desenvolverse en distintas esferas dentro de la sociedad. Actualmente la educación es considerada un proceso central en la obtención de habilidades mejores y más diversificadas, lo cual contribuye consolidando el crecimiento económico, el desarrollo social y la cohesión social de los países. Por ello resulta *"crucial que los gobiernos busquen la combinación correcta de políticas públicas con el fin de mejorar la calidad y la equidad de sus sistemas educativos de enseñanza pública"* (OCDE, 2010).

El *Análisis de los alcances de la política de inclusión a través de los servicios de educación media superior del Gobierno del Distrito Federal en la vida cotidiana de las y los jóvenes*, se enfoca en tres dimensiones: educación, trabajo y ciudadanía busca investigar

si la educación sirve para impulsar el desarrollo individual y social de esta población actualmente, así como indagar en sus posibles efectos en el fortalecimiento y profundización de la democracia, la inclusión y la cohesión social.

Para ello, se eligió a la población que está próxima a adquirir la mayoría de edad y que está a punto de iniciar el ejercicio *formal* de la ciudadanía. La oferta educativa proporcionada por el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS), en sus modalidades escolarizada y semi-escolarizada, y el Programa de Estímulos al Bachillerato Universal (PREBU) PREPA SÍ, serán los referentes que se analizarán para conocer los alcances de esta política en términos de la continuación de los estudios en media superior, su incorporación al mercado laboral así como en el ejercicio de su ciudadanía. Esta tarea es relevante por muchas razones, entre ellas, destacable aquellas de la justicia y equidad social. Esto, simplemente por el hecho de que uno de los grandes problemas que aquejan a la Educación Media Superior (EMS, en adelante) es la deserción por motivos económicos; fenómeno cuyo origen y consecuencias son sociales y están vinculadas a la desigualdad y la pobreza. [1]

Tanto los servicios que proporciona el IEMS como el PREBU se desprenden de la Política de Desarrollo Social, que se sustenta a su vez en los acuerdos internacionales sobre derechos económicos, sociales, culturales y ambientales y en la Ley General de Desarrollo Social. Dicha política tiene por objeto disminuir la desigualdad social en sus diversas formas (LDSDF, artículo 1 inciso III); así como implementar acciones que busquen la plena equidad social para todos los grupos excluidos -condición socioeconómica, edad, sexo, pertenencia étnica, entre otras- (LDSDF, artículo 1 inciso VIII).

El marco jurídico que guía la planeación, ejecución y evaluación de las políticas y programas sociales en materia de desarrollo social en el Distrito Federal está definido por 12 principios. Estos son: universalidad, igualdad, equidad de género, equidad social, justicia distributiva, diversidad, integralidad, territorialidad, exigibilidad, participación, transparencia y efectividad (LDSDF, artículo 4). De estos principios, el de *equidad* es el que justifica y define las acciones tanto del IEMS – DF como del PREBU. Cabe

mencionarse que en la LDSDF la equidad se define como “la superación de toda forma de desigualdad, exclusión o subordinación social basada en roles de género, edad, características físicas, pertenencia étnica, preferencia sexual, origen nacional, práctica religiosa o cualquier otra” (LDSDF, artículo 4, inciso IV).

Por su parte, el Programa de Desarrollo Social 2007-2012, contemplaba como *objetivo específico*: “priorizar el acceso y goce efectivo del derecho a la educación como instrumento clave de integración, movilidad, cohesión social, recuperando la educación pública, ampliando la cobertura en los niveles medio superior y superior, demandando la descentralización de la educación básica y construyendo el conjunto de los derechos asociados que garanticen su gratuidad y universalidad” (PDSDF, página 21). En función de la reglamentación recién señalada, es evidente que la relevancia de evaluar la política de inclusión social en la EMS se fundamenta en que uno de los objetivos del Gobierno del Distrito Federal es impulsar la educación de calidad con equidad en todos sus niveles. Esto, sumado a que busca promover no sólo la convivencia entre los jóvenes, sino su inclusión social. Para profundizar en dicha afirmación se muestran algunos datos que dan cuenta de la importancia de los estudios medios para garantizar la inclusión entre la población juvenil del DF.

Se sabe que el proceso educativo contribuye a que los estudiantes sean capaces de construir aprendizajes y conocimientos pertinentes para la vida, y en el caso de los estudios medios y superiores para su próximo desempeño profesional y competencia. De ahí que se establezca como función social básica de la educación “ampliar las oportunidades educativas, para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP, 2006 p. 11 citado en ENDEMS, 2012). La educación es un mecanismo que contribuye a la inclusión y la cohesión social, al tener entre sus objetivos la formación tanto humana como ciudadana de los estudiantes. Sin embargo, este proceso se ve mermado por la deserción escolar, pues dicho fenómeno mina los objetivos básicos de la educación al propiciar el efecto contrario: ampliando las desigualdades e inequidades entre la población que sí asiste y quienes no lo hacen y contribuyendo así a la perpetuación de la pobreza.

Al respecto, desde la década de los noventa la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ya mostraba lo importante que es concluir o no los estudios medios. A través de reportes como Panorama Social de América Latina (1997 y 1998) y Equidad Desarrollo y Ciudadanía (2000), manifestaba que las diferencias de ingresos entre quienes lograban estudiar la EMS y entre quienes no la concluían repercutían en la transmisión inter-generacional de la pobreza, que se establece a través de una fuerte relación entre el capital educativo y económico que poseen los padres y los capitales que lograran los hijos. En el caso de México “sólo uno de cada seis jóvenes cuyos padres tienen menos de seis años de educación logran completar la enseñanza media. En cambio, tres de cada cuatro jóvenes cuyos padres tienen más de 12 años de estudio alcanzan ese nivel como mínimo” (CEPAL, 65: 1997). La Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS) 2012, arroja resultados similares; encontró que la escolaridad de los padres es un factor que incide en la trayectoria educativa de los jóvenes. Tan es así que mientras el 65% de los jóvenes que desertaron dijo que sus padres alcanzaron estudios inferiores a la EMS; solamente el 8% de quienes abandonaron la EMS mencionó que sus padres poseen educación superior completa o incompleta. En tanto que, los jóvenes cuyos padres estudiaron la educación superior tienen 18% menos probabilidades de desertar (ENDEMS, 2012).

Por otro lado, la población que logra concluir los estudios medios muestra, con una probabilidad superior al 80%, una percepción económica que le permite situarse fuera de la línea pobreza. De igual forma, en términos de la relación entre escolaridad e ingreso, se muestra que los años adicionales de estudios no tienen el mismo rendimiento cuando se sitúan por debajo o por encima de los 12 años de escolaridad formal (CEPAL, 66: 1997). Tan sólo dos años menos de estudio implican una pérdida de ingresos de alrededor de un 20% durante toda la vida activa (CEPAL, 2000: 105), mientras que la población que concluye la EMS recibe en promedio 30% más en salario respecto de quienes no la cursaron (CEPAL, 2010 en ENDEMS, 2012). Es así que las disparidades escolares y económicas perpetúan la pobreza; y una manera de romper con la tendencia de transmisión intergeneracional es ayudar a que los jóvenes logren concluir los estudios medios (CEPAL, 1997, 1998, 2000; ENDEMS, 2012).

Los datos que mostraba la CEPAL desde finales de los 90's, y aquellos que se obtuvieron a través de la ENDEMS (2012), revelan que la deserción escolar es un fenómeno cuyo origen y consecuencias son de carácter social y que perpetúa no sólo la pobreza, sino las desigualdad social. Esto dejan en evidencia que la deserción va más allá del abandono del proceso educativo; ella tiende a agravar la asociación entre desigualdades individuales - socioeconómicas y culturales- y el rendimiento académico. Es por ello que *la deserción es considerada como un fenómeno multifactorial y complejo, que se manifiesta y madura en la escuela; y que para ser resuelto requiere políticas que vayan más allá de la intervención presupuestal del Estado* (ENDEMS, 2012).

2. Metodología

2.1 Objetivo General

Conocer los alcances que ha tenido la política de inclusión a través de los servicios de educación media superior del GDF, en la vida cotidiana de las y los jóvenes, especialmente a lo concerniente a su condición de estudiantes trabajadores y ciudadanos.

2.2 Objetivo Particular

-Examinar y medir los alcances de la política de inclusión en la vida de las y los jóvenes a través de un estudio de sus experiencias, opiniones, valoraciones en la materia.

-Conocer y analizar las opiniones, valoraciones de las y los jóvenes del DF respecto a la política de inclusión a través de los servicios de educación media superior del GDF.

-Examinar la articulación de la política de inclusión a través de los servicios educativos en media superior con otras políticas del GDF dirigidas a las juventudes y vinculadas con la política y desarrollo social.

-Proporcionar algunas sugerencias para la formulación de las políticas orientadas a las juventudes, especialmente aquellas vinculadas con la educación, el trabajo, la construcción y el ejercicio de ciudadanía.

2.3 Metodología

La metodología del estudio incluyó el diseño y aplicación de técnicas de enfoque mixto, es decir tanto cualitativas como cuantitativas. Esto, con la intención de contar con la información que pudieran detonar respectivamente cada uno de estos enfoques. Para la realización del presente estudio se utilizaron dos instrumentos: entrevistas individuales y

grupos focales. Ambos tenían finalidades propias y su contenido se enfocaba hacia actores específicos.

Cada instrumento se diseño tomando en cuenta la información que resultaba necesaria de para cumplir con los objetivos del presente estudio. Los instrumentos se separaron como se explica a continuación. El grupo focal se aplicó en las poblaciones: estudiantes de escuela pública beneficiaros del PREBU, estudiantes de escuela pública que no son beneficiarios del PREBU, estudiantes del sistema educativo IEMS (con beca IEMS y PREBU), jóvenes excluidos del sistema educativo y, por último, estudiantes de escuelas privadas del Distrito Federal. También entrevistamos de manera individual a cuatro jóvenes (tres estudiantes y una que no estudia).

De igual manera, entrevistamos funcionarios públicos de diversas instituciones del D.F., de la sociedad civil y de la academia, por la importancia de las funciones que cumplen. Realizamos seis entrevistas individuales a especialistas o funcionarios clave.

2.3.1 Grupos Focales

Los grupos focales realizados se dividen en las siguientes seis categorías: El primero es de alumnos o ex alumnos del IEMS beneficiarios y/o ex beneficiarios del Programa PREBU que continúan sus estudios; el segundo es de alumnos del IEMS beneficiarios y/o ex beneficiarios del Programa PREBU o beca IEMS; el tercero fue con jóvenes que están cursado la educación media superior en alguna institución en el DF (diferente a las anteriores) y que no hayan sido beneficiarios de PREBU; el cuarto fue con jóvenes reunidos fuera de las escuelas, en los mismos encontramos gente que no están cursado la educación media superior y, en un caso, tampoco trabajaba actualmente.

Tabla 1. Grupos focales

Sistemas	Número de grupos focales	Nombre de la Escuela /Lugares
Escuelas	1	Colegio de Bachilleres 8

Públicas con y sin becas	(4 becarias y becarios del PREBU. Ninguno trabaja actualmente.)	1	Preparatoria No. 6
	(4 becarias del PREBU y una ex becaria. Ninguna trabaja actualmente.)	2	Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur
Preparatorias del IEMS	(5 estudiantes. 4 tienen PREBU. Sólo uno trabaja.)	2	Plantel Tlalpan 1 “General Francisco J. Mugica”
	(6 estudiantes. 4 tienen PREBU, 1 tiene IEMS. Sólo una no trabaja ni ha trabajado.)	2	Plantel Coyoacán “Ricardo Flores Magón”
	(4 estudiantes. Ninguno tiene beca. Sólo uno trabaja.)	2	Plantel Coyoacán “Ricardo Flores Magón”
Preparatorias Privadas	(5 estudiantes. Uno tiene PREBU, los demás ex beneficiarios de PREBU o IEMS. 3 trabajan.)	2	Plantel Coyoacán “Ricardo Flores Magón”
	(2 estudiantes. Uno estuvo en una escuela pública. Los 2 trabajan.)	2	Universidad ICEL Campus Zona Rosa
	(4 estudiantes. Ninguno trabaja.)	2	Universidad ICEL Campus Zona Rosa
	(6 jóvenes. Dos de ellos estudiaron antes en una escuela pública. Sólo una persona trabaja.)	2	Universidad Tres Culturas
(8 jóvenes. 3 estudiaron antes en una escuela pública, el resto intentó entrar y no lo logró. Sólo una persona trabaja.)	2	Universidad Tres Culturas	

Jóvenes no estudiantes	1 (5 jóvenes. Dos estudian, los demás sólo trabajan.)	Glorieta de Insurgentes
	1 (4 jóvenes. Una estudiaba, los demás sólo trabajaban.)	San Cosme Skate Park
	1 (3 jóvenes. Dos estudiantes y uno no estudia ni trabaja actualmente.)	Monumento a la Revolución

Fuente: Elaboración propia, 2014.

En total, se realizaron 15 grupos focales concertados con jóvenes de 11 diferentes lugares.

2.3.2 Técnica 2: la entrevista

A lo largo de la presente investigación, se realizaron diez entrevistas individuales. Dichas entrevistas se dividen en dos grupos: a) representantes institucionales, líderes de Organizaciones de la Sociedad Civil y académicos; y b) jóvenes. Estas entrevistas nos permitieron ahondar temas abarcados en la investigación académica. Las entrevistas fueron grabadas y dirigidas por dos personas: el entrevistador y el observador.

Tabla 2. Entrevistas individuales a jóvenes

Persona	Institución	Status	¿Tienen beca?
Nadia	Preparatoria No. 6	Estudiante	Ex becaria PREBU
Talía	UAM- Xochimilco	Estudiante	Becaria PREBU
Raúl	Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur	Estudiante	No

Valeria	No estudia	No trabaja	No
----------------	------------	------------	----

Tabla 3 Funcionarios y especialistas

Persona	Institución	Cargo
Enrique Figueras	SEDU, Gobierno del DF	Coordinador de Asesores
Luis Meneses Murillo	Fideicomiso de Educación Garantizada del DF, Gobierno del DF	Director General
Emilio Blanco	El Colegio de México, Academia	Coordinador Académico del Centro de Estudios Sociológicos/ Investigador
Marco Antonio Bravo Bedolla	Injuve, Gobierno del DF	Coordinador de jóvenes en impulso
Eduardo Weiss	DIE Academia CINDESTAV,	Investigador
Gabriel Rojas	EDNICA, Organizaciones de la Sociedad Civil IAP,	Director

Los grupos de enfoque los formamos en diferentes escuelas para poder diversificar las opiniones que obtendríamos. Decidimos armar grupos focales con jóvenes de preparatorias privadas ya que era importante incluir las experiencias de jóvenes con características y necesidades similares a los de escuelas públicas pero que no pudieran ser beneficiarios de estas políticas. En estas escuelas, encontramos a jóvenes de diversos status socio económicos y culturales que, en algunos casos, se pudo encontrar diversas e importantes similitudes con los y las jóvenes que colaboraron en las entrevistas con los grupos adscritos a las preparatorias públicas.

3. Desarrollo del estudio

3.1 Conceptos de juventud

Para la presente investigación queda rebasada la conceptualización de juventud como un proceso de transición de la infancia a la adultez, es decir la integración social y la creación de un individuo autónomo caracterizado por el riesgo y transgresión (Saraví, 2005). Nos parece más adecuada la construcción conceptual sobre juventud como un grupo social de actores estratégicos para el desarrollo (Ernesto Rodríguez). Es decir, un estrato social heterogéneo protagonista del presente con el poder de establecer en la sociedad nuevas maneras de producción y consumo. En este paradigma a las y los jóvenes se les ve como sujetos activos que no sólo son influyentes en el mercado, sino que también se hacen presenten como sujetos relevantes en el espacio público y son tomados en cuenta en el diseño de mecanismos del Estado que están dirigidos al desarrollo social. Respecto a esto:

“Se hace evidente que sin las juventudes no son posibles la democracia, el desarrollo equitativo y la cohesión del Estado. Para enfrentar el desafío de construir sociedades inclusivas es necesario contar con legislación, políticas públicas e institucionalidad orientadas al pleno reconocimiento de las capacidades y derechos de las juventudes y las medidas necesarias para su cumplimiento” (Krauskopf, 2005).

Cabe aclarar que las políticas públicas dirigidas a la juventud parten del modelo de Bienestar que se tenga en el país, del predominio de alguna de las esferas (familia, Estado y mercado) sobre otra y su interrelación.

Tomando en cuenta que la presente investigación versa acerca de las políticas públicas de inclusión a las y los jóvenes, es pertinente decir que los conceptos conocidos de juventud son tomadas en cuenta para la creación y la modificación de dichas políticas. Con la revisión bibliográfica nos es posible encontrar en diferentes discursos institucionales que

dichos paradigmas de la juventud son utilizados por el Estado mexicano para desarrollar políticas públicas.

3.1.1 Datos demográficos de jóvenes del DF

Según las datos arrojados por el Instituto de la Juventud del D.F. (INJUVE) en su informe de actividades del 2013, hay 2,336,603 jóvenes, personas de entre 14 y 29 años de edad, viviendo en la Ciudad de México.

Tomando en cuenta el porcentaje de personas jóvenes en el Distrito Federal resulta evidente la prioridad que deben tener en materia de políticas públicas. Aunque, gracias a la base de datos del SNIE se sabe que en 2011 habían unos 421, 458 alumnos de media superior, curiosamente aún no hemos encontrado datos que determinen qué porcentaje de la población total joven se encuentra en edad de cursar la educación media superior. En caso de contar con ese dato podríamos hablar comparativamente sobre la cantidad de jóvenes, de entre 15 y 18 años, que se encuentran efectivamente matriculados en la educación media superior.

3.2 Un breve panorama latinoamericano

Con el paso de los años se ha ido confirmado el hecho de que las naciones pertenecientes a la región de América Latina y el Caribe están de acuerdo con la importancia que tiene la formación de sus adolescentes hasta el nivel medio. Ello puede confirmarse estudiando las leyes educativas que proponen y llevan a cabo los países de dicha región. Parece ser que la conclusión del nivel secundario se presenta como una condición indiscutible para que todos los jóvenes accedan a un conjunto de saberes imprescindibles para enfrentarse exitosamente a los retos que exige la sociedad contemporánea.

Este nuevo objetivo para la región de América Latina y el Caribe ha implicado un cambio de sentido de las políticas públicas en materia de educación. Ahora, éstas no sólo están dirigidas hacia el acceso a la educación -expresión de la igualdad social de oportunidades

educativas-, sino que también contemplan la permanencia en las aulas y la calidad de la educación dentro de las mismas. Por lo mismo, este nuevo objetivo regional supone, casi determinadamente, que todos sus adolescentes concluyan el nivel medio de enseñanza.

En el contexto de la universalización al acceso, se ha popularizado el marco de “los 4 As” por sus siglas en inglés, y que la Dra. Úrsula Zurita aborda, en el *Seminario: Equidad e Inclusión Social, retos y perspectivas de la política social en el D.F.*, como condiciones necesarias que debe tener la educación brindada por el Estado en cualquier lugar. Se trata, a saber, de la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación. Disponible en el sentido de que hayan suficientes programas e instituciones educativas, accesibilidad en el sentido de que el Derecho a la Educación se cumpla y que las y los jóvenes puedan acceder material y económicamente a ella, aceptable en el sentido que la calidad debe cumplir con los estándares mínimos, y adaptable en el sentido de que la escuela debe ser flexible para responder a las necesidades de las y los maestros y alumnos.

El séptimo debate del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) titulado “Universalizar el acceso y complementar la educación”, nos dice que menos de la mitad de los jóvenes, y en algunos países sólo la quinta parte, completan dicho nivel educativo. Resulta sorprendente que esto suceda incluso en aquellos países que han conseguido tener la mayor cobertura educativa, en dónde un tercio de los jóvenes no alcanzan a terminar este nivel de escolarización (2010, p.4). Y este panorama suele ser más crítico en las zonas rurales y entre las poblaciones menos favorecidas, donde la gran mayoría están lejos de alcanzar el nivel educativo que aquí se propone.

Los datos del SITEAL del 2006 y 2007, consultables en su página de internet, demuestran que debido a la universalización al acceso, práctica que ha sido llevada a cabo durante las últimas dos décadas en la región, existe actualmente un techo en las tendencias de la expansión educativa. Sin embargo, y como se mencionó hace unos momentos, la universalización no ha implicado que en la región se consolide un panorama de acceso al conocimiento a partir de ella. En cambio, se confirma el gran reto que resulta conseguir que la juventud latinoamericana termine la EMS.

A continuación se presenta una gráfica, realizada por el mismo SITEAL en 2008, que bien sirve para contextualizar la discusión actual que tiene América Latina respecto a sus políticas educativas.

TABLA 1. PORCENTAJE DE JÓVENES CON EL NIVEL SECUNDARIO COMPLETO ENTRE AQUELLOS QUE TIENEN 20 AÑOS DE EDAD, PORCENTAJE DE JÓVENES DE 20 AÑOS ESCOLARIZADOS ENTRE AQUELLOS QUE NO COMPLETARON EL SECUNDARIO, Y PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN DE LOS JÓVENES DE 20 AÑOS QUE NO COMPLETARON EL NIVEL SECUNDARIO Y ESTÁN DESESCOLARIZADOS. AMÉRICA LATINA (16 PAÍSES), C. 2006.

País	Jóvenes con el nivel secundario completo, entre aquellos que tienen 20 años de edad (%)								Jóvenes de 20 años aún escolarizados, entre quienes no completaron el secundario (%)	Promedio de años de escolarización de los jóvenes de 20 años que no completaron el secundario, y están desescolarizados
	Total	Área geográfica		Sexo		Clima educativo del hogar				
		Urbana	Rural	Hombre	Mujer	Bajo	Medio	Alto		
Argentina urbano	62,1	62,1	-	57,4	65,7	13,1	51,0	96,2	20,2	7,8
Bolivia	52,5	60,1	26,2	53,3	51,8	1,9	50,3	93,8	29,8	6,8
Brasil	46,9	51,9	20,2	41,5	52,2	10,4	56,5	95,1	32,2	6,5
Colombia	60,5	75,9	29,6	53,0	66,6	14,9	72,7	96,7	7,2	6,0
Costa Rica	36,4	43,8	26,4	33,1	39,4	1,9	30,5	89,9	26,7	6,6
Chile	76,3	78,0	63,4	75,3	77,3	18,2	65,6	96,7	28,1	8,6
Ecuador	52,2	62,5	29,8	51,1	53,3	5,6	49,9	97,4	12,9	6,6
El Salvador	36,2	48,0	20,9	34,7	37,5	6,7	43,9	96,8	13,1	6,0
Guatemala	15,8	25,2	5,3	17,6	14,3	2,2	31,0	79,7	14,3	4,6
Honduras	19,8	33,1	7,0	17,8	21,5	0,8	28,5	81,2	20,0	5,1
México	46,7	50,0	32,1	45,2	48,1	6,2	39,8	92,0	8,7	7,7
Nicaragua	26,4	36,9	10,3	21,3	31,8	1,8	42,4	92,4	18,6	5,1
Panamá	57,3	70,5	32,7	51,5	62,4	0,3	50,9	93,1	13,7	6,9
Paraguay	49,5	59,2	32,1	48,2	50,7	2,1	51,6	97,1	17,8	6,7
Perú	64,1	75,4	41,5	63,0	65,4	16,5	72,9	95,3	8,8	6,4
Uruguay	32,6	33,1	25,0	26,8	38,3	2,3	19,8	84,5	24,0	8,0
Total países considerados	48,5	54,8	25,3	45,0	51,8	8,7	52,6	94,0	21,2	6,7

Fuente: SITEAL IIPE/OEI, 2008

Como alcanza a verse en la información recién presentada, existen algunas variables que se vuelven importantes cuando se trata de los países de la región latinoamericana. De entrada, la zona geográfica de los jóvenes, el sexo, el clima educativo del hogar¹, o lo que podría

¹ Cabe mencionarse que esta variable se construye a partir de promediar los años de escolaridad del jefe del hogar y su cónyuge, o los años de escolarización sólo del jefe de familia (en familias monoparentales) y tiene por fin último reconocer de manera indirecta el nivel socioeconómico al que se pertenece.

también llamarse nivel socioeconómico, también cuántos jóvenes de 20 años continúan estudiando aunque no hay conseguido terminar la secundaria y por último, cuántos jóvenes de 20 años no completaron el secundario y están desescolarizados.

Desde hace ya algún tiempo se ha reconocido la educación hasta el nivel medio como necesaria. Esto permite, en teoría, que los Estado se responsabilicen por la oferta educativa hasta ese nivel y, por lo tanto, la práctica de obligatoriedad ha sido llevada a cabo en países como Perú, El Salvador, Bolivia, Argentina, Guatemala y Chile. En todos éstos, la revisión y el desarrollo de nuevas leyes generales de educación han contemplado la expansión insustituible de la enseñanza hasta la secundaria. Y según CamilLa Croso, la educación secundaria “tiende a ser obligatoria en los países de la región” (2008, 21).

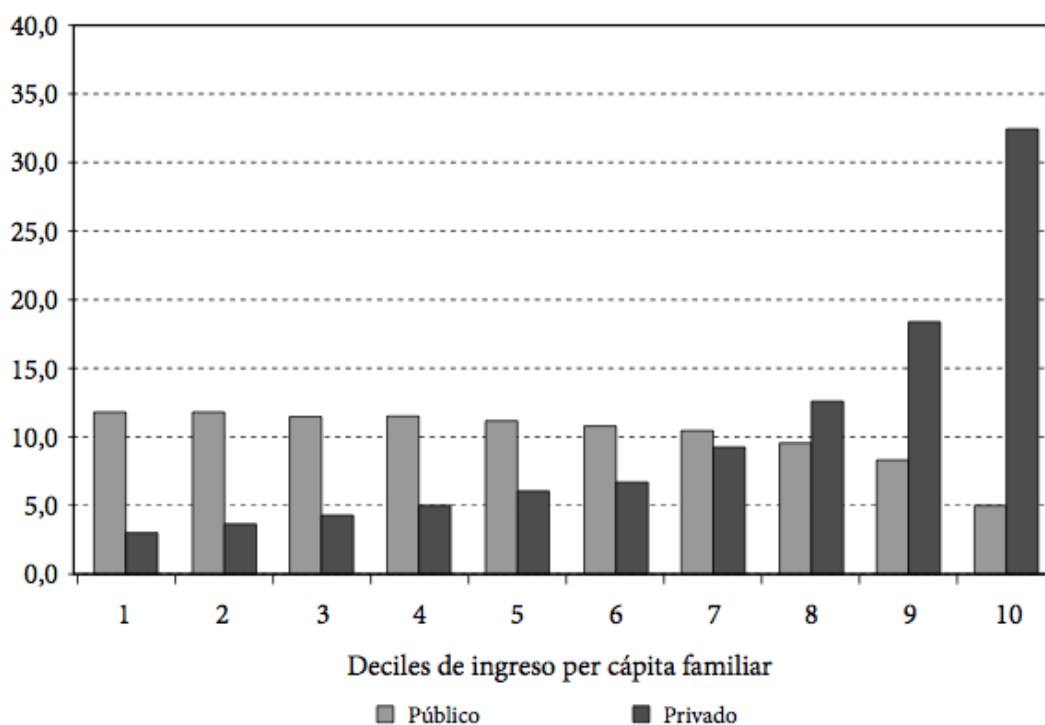
3.2.1 Escolarización: expansión y desigualdad

Los indicadores de escolarización en la región la ubican entre los países desarrollados y los países en desarrollo. De hecho, ella está por encima de los promedios mundiales, lo que la acerca más a los países desarrollados que de los países en desarrollo. El logro de estos niveles es reciente. Los datos que nos ofrece la UNESCO dicen que entre 1970 y 1997 la educación primaria en América Latina y el Caribe se había duplicado (pasando de 45 millones a 85 millones estudiantes matriculados), la secundaria se había triplicado (pasando de 10 millones a 29 millones estudiantes matriculados) y la superior se había prácticamente sextuplicado (pasando de 1 millón 600 mil a 9 millones 400 mil estudiantes matriculados). Según García-Huidobro: “En términos de cobertura esto implicaba que, ya hace diez años, la cobertura de educación básica estaba prácticamente lograda y que el avance para la década de los noventa prometía ser alto para la secundaria y superior” (2011:22).

Y efectivamente fue así. Según los datos demográficos de La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y La Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ) en el texto “La juventud en Iberoamérica Tendencias y Urgencias” realizado en el 2004, se establece que “entre 1990 y 2002, la cobertura de la educación terciaria se extendió de 4,4% a un 6,5% de los jóvenes de 25 a 29 años”.

Sin embargo, pese al progreso en materia educativa en términos de cobertura, no se puede hablar de un avance parejo. Esto se debe a la importancia que resulta el nivel socioeconómico de las familias de las y los jóvenes en su desempeño escolar. La siguiente gráfica del 2006, elaborada por García-Huidobro (2011) según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), gráfica analiza la distribución de los estudiantes de secundaria por deciles según tipo de educación: público o privado.

Gráfica no. 1: Distribución de los estudiantes de educación secundaria por deciles de ingresos según sector del establecimiento al que asisten, en áreas urbanas de América Latina (11 países).



Dicho de otra manera, la cobertura educativa no es sinónimo de calidad educativa, y en América Latina no solamente se observa que hay menos jóvenes de escasos recursos en las escuelas conforme avanza el grado que se cursa, sino que también los resultados del

aprendizaje se ven condicionados por la clase social de esos jóvenes. Acerca de esto, García-Huidobro apunta lo siguiente:

“El proceso escolar al que se integran los más pobres no posee la calidad requerida para compensar las diferencias socioculturales de sus hogares de origen: no sólo van menos años a la escuela, sino que aprenden en ella menos que quienes vienen de hogares más acomodados” (2011:24).

Es señalable lo común que en el contexto latinoamericano los jóvenes de distintas clases sociales vayan a distintas escuelas. Lo anterior también tiene consecuencias en la calidad educativa.

Es importante recalcar cómo es que, aún en los países que prestan más atención a la revisión y modificación de sus políticas educativas, existe una gran brecha que separa las acciones realizadas de los objetivos esperados. Entonces ¿por qué es tan difícil la escolarización adolescente en América Latina? Los datos de la gráfica del SITEAL, pueden comenzar a arrojar algo de luz sobre este hecho.

De entrada, es necesario tener en cuenta las enormes desigualdades que, por un lado, se buscan revertir gracias a la educación, pero que por otro, y paradójicamente, continúan contribuyendo a la brecha en las posibilidades educativas.

Dejando de lado, por cuestiones de pertinencia en el presente estudio, el tema de la zona geográfica, es útil comenzar enunciando las cifras respecto al clima educativo en el hogar. Los datos indican que en la mayoría de los casos cuando hay un clima educativo alto en el hogar (más de 12 años de escolaridad del jefe del hogar y su cónyuge o sólo el jefe del hogar) más de un 90% de los jóvenes concluyen la EMS. Ahora, comparando ese porcentaje con el correspondiente al clima educativo bajo en el hogar (menos de 6 años de escolaridad), que es de 8.7%, nos damos cuenta de la abismal diferencia y la enorme importancia de este factor.

Además, se puede hablar de las diferencias que existen entre sexos en términos de lo que a la EMS se refiere. En promedio, los datos del SITEAL revelan que hay más mujeres que hombres cursando la EMS, 51.8% contra el 45.0% respectivamente. Este hecho nos hace pensar, necesariamente en las razones para esto.

Lo primero es comenzar a preguntarse por qué los jóvenes dejan de estudiar en América Latina. Para contestar esa pregunta hacemos referencia a la encuesta hecha por la Oficina Internacional del Trabajo (OIT) titulada Trabajo Decente y Juventud: América Latina, realizada en 2005. Existen cuatro razones centrales por las cuales los jóvenes abandonan la escuela: problema familiar y/o económico (34.5%), por trabajo (25.2%), no le interesa/ le fue mal (10.3%) y quehacer del hogar/embarazo (8.6%).

Razones principales	Total	15 -19	20- 24	Hombre	Mujer	URBANO	RURAL
Por trabajo	25.2	17.6	30.8	35.1	15.1	27.0	22.6
Problema familiar/económico	34.5	34.7	34.4	31.8	37.2	31.6	38.5
No le interesa/ le fue mal	10.3	12.6	8.3	11.6	8.8	8.4	12.9
Está lejos	1.1	1.3	0.9	0.9	1.3	0.2	2.2
Edad	0.2	0.1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
Enfermedad/discapacidad	1.7	1.9	1.5	2.0	1.5	1.7	1.7
Quehacer del hogar/embarazo	8.6	6.9	9.9	0.8	16.5	7.8	9.7
Terminó sus estudios	6.9	8.5	6.0	7.1	7.1	9.4	3.4
Vacaciones	7.5	12.1	4.0	7.5	7.4	9.0	5.5
Otro	4.0	4.2	3.9	3.2	4.9	4.7	3.2
Total no estudia	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo Decente y Juventud: América Latina. OIT, 2007

3.2.2 Estrategias latinoamericanas actuales

El gran problema de la tendencia actual que apunta hacia las políticas de inclusión es que la educación media superior en Latinoamérica ha sido históricamente exclusiva. Existen, por lo tanto, en muchos países de la región cierta tensión que revela una mayor demanda a un sistema que solía ser selectivo y que hoy debe dejar de serlo.

La educación ha funcionado como un mecanismo de movilización social ascendente. Sin embargo, en el pasado dicho mecanismo no era considerado necesario para el total de la población; además de que en sistemas donde se reconocía que no era indispensable tener terminada la secundaria, ocupaban un lugar social quienes la terminaban tanto como quienes no la terminaban. Sin embargo, hoy en día es considerado fundamental para el desarrollo integral de las naciones que los ciudadanos tengan este nuevo nivel educativo. Por eso, quizás en décadas anteriores la EMS parecía tener un mucho mejor desarrollo ya que eran muchos menos los elegidos para cursarla y, por ende, más fácil de ofrecer y controlar.

3.3 Problemática de exclusión

Riviera-González retoma la investigación *Los jóvenes que viven en la calle* de Sara Makowski para abordar la exclusión como un fenómeno que se vive de múltiples maneras, lo que lo convierte en un problema particularmente complejo. Al hablar de exclusión, podemos referirnos a muchos grupos sociales: migrantes, vagabundos, enfermos, desempleados, etc. De tal manera que entendemos la exclusión como relativa y diversa, pues existen tantas maneras de ser excluido como ejes atraviesan a una población dada.

Gaulejac y Taboada (1997) hablan de la no integración promovida por cuatro puntos, falta de empleo, la pobreza, el aislamiento y la ruptura de vínculos, que concluyen en una desvalorización. Los autores agrupan las anteriores condiciones en tres ámbitos: el social, el económico y el simbólico, respectivamente. Explican que, para hablar de exclusión, la ruptura debe ser en los tres ejes.

No es posible entender la exclusión sin pensar en comunidad, pues es justamente fuera de ella que se encuentran los sujetos en cuestión. Recurrimos a Dávila León (1998), quien en su trabajo sobre exclusión social y juventud, cita a Cardoso para definir comunidad:

“Entendía la comunidad como los procesos y las relaciones que tejían los ciudadanos cara a cara, relaciones directas y propias de la comunidad, donde las personas se unen por el hecho de compartir una vivencia común. Para el caso de la sociedad, ésta operaba fruto de una norma contractual y no requería la solidaridad que nace de una vivencia en común entre las personas” (Cardoso, 1997).

Paradójicamente a su componente comunitario, la exclusión se vive simultáneamente de manera individual. Por la relación comunidad-individuo, es evidente que la comunidad *afecta* la exclusión o inclusión del sujeto y, el sujeto incluido o excluido, *afecta* a la misma comunidad. Como explican Gacitúa & Davis (2000), “la desigualdad en la distribución de activos políticos, en la sociedad se crea una jerarquía de ciudadanos. Y como consecuencia, los grupos ubicados en los niveles más bajos de la jerarquía tienen un acceso relativamente limitado a los derechos económicos establecidos por la sociedad”.

3.3.1 Segregación escolar: un problema de exclusión

El tema de la segregación escolar se ha vuelto casi tan importante como el de la deserción debido a que ambas hablan con mucha fuerza de las diferentes posibilidades educativas que tienen los jóvenes de acuerdo con su nivel socioeconómico.

Al contrario de la deserción escolar, el problema de la segregación escolar tiene lugar cuando los alumnos continúan yendo a la escuela. Ambas problemáticas tienen que ver con la exclusión porque son producto de los niveles de pobreza y la enorme brecha entre clases sociales que existe en los países de América Latina.

Las consecuencias de la segregación escolar son amplias y van más allá de lo planteado anteriormente acerca del aprovechamiento educativo que tienen las y los jóvenes cuando estos pertenecen a una clase social o a otra.

De entrada, la segregación escolar supone un gran obstáculo para la educación cívica. Teóricamente la democracia, promueve una colectividad política que consta de ciudadanos

iguales, y sin embargo, en la segregación escolar se reconoce que la igualdad no es natural. La creación de comunidades de iguales es una construcción histórica y por lo mismo la igualdad debe ser enseñada y aprendida. “Por tanto, la educación democrática necesita un espacio educativo donde todos los ciudadanos se encuentren y se reconozcan como iguales, donde la democracia pueda ser experiencia educativa” (García-Huidobro, 2011:28).

También la segregación social perjudica la capacidad de enseñanza-aprendizaje del sistema educativo ya que desfavorece a los más vulnerables y eso suele derivar en una pérdida de talentos que es muy perjudicial para toda la sociedad.

Además, ha sido estudiado que la posibilidad de que en una misma escuela convivan jóvenes de distintos orígenes sociales ayuda a construir procesos educativos más profundos y más parejos. “En otras palabras, un estudiante de origen social desfavorecido que asiste a una escuela con estudiantes de diversas situaciones sociales y culturales tiene más posibilidades de aprender” (Ravela, 2007, p. 108).

3.3.2 Exclusión en el DF

Para motivos de este estudio, nos centraremos en la juventud mexicana del D.F., segmento que ha sido definido en la ciudad como excluido desde los principios del 2010, particularmente con respecto al sistema educativo formal. En el Programa Nacional de Juventud 2014-2018 el Programa Nacional de Juventud (PROJUVENTUD) elaborado por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE), podemos observar el contexto educativo en que se desenvuelven la población juvenil:

“En el grupo más joven, de 12 a 15 años de edad, cerca de nueve de cada 10 jóvenes continuaba estudiando; en los grupos de 16 a 18 y 19 a 24 años, los porcentajes se reducen a 65.5 y 34.1% respectivamente. El reporte de la OCDE señala que el 66.1% de los jóvenes entre 15 y 29 años no participan de ningún tipo de sistema educativo, y la ENJ 2010 indica que el 18.7% de los jóvenes dejaron de estudiar antes de cumplir los 15 años”.

De acuerdo a los datos arrojados, la deserción escolar se vuelve alarmante y muestra cómo las y los jóvenes son excluidos del sistema educativo formal. La educación es un proceso social que detona inclusión y participación ciudadana de los y las involucradas. Bajo el contexto de políticas públicas referentes a la educación, el proceso ciudadano se ve coartado por la deserción escolar, aumentando las brechas de desigualdad e exclusión entre la comunidad, generando un desnivel entre la población educada dentro del sistema formal y los que no, ampliando los círculos de pobreza.

En específico, la Educación Media Superior refleja tres grandes problemas que se perfilan en función del mercado de trabajo, de las necesidades de los jóvenes y por la desigualdad social regional causada por la precariedad socioeconómica y cultural, que a su vez se manifiesta en la desigualdad de calidades y que suelen definir el futuro laboral de los jóvenes (Villa Lever, 2007: [16] 109; Villa Lever, 2010: 293)

Los indicadores de absorción, cobertura, eficiencia y deserción analizados por sexo muestran diferencias entre hombres y mujeres. Si bien los hombres tienen mayor posibilidad para ingresar a la EMS respecto de las mujeres (en hombres la absorción fue de 136.1% y en mujeres de 116.2%); en la cobertura prácticamente no hay diferencias por género (en hombres con el 104.3% y en mujeres con el 103.4%). Es en los datos sobre eficiencia terminal y deserción donde las mujeres se ven beneficiadas, mientras la eficiencia terminal en hombres fue del 57.6% en las mujeres fue de 68.3%; en tanto que el 18.5% de los hombres desertó de la EMS y el 12.9% de mujeres lo hizo (SEP, 2011: 107, con datos del año 2007). Con dichos datos se observa que si bien en el DF los hombres tienen más probabilidades de ingresar a la EMS, son las mujeres quienes tienen mayor posibilidad de permanecer en el sistema y concluir con los estudios medios.

De los y las jóvenes que entre los 15 y 19 años habitaban el DF en el año 2005, el 32% del total no asistía a la escuela, proporción que crece progresivamente conforme avanza la edad, pues el porcentaje de inasistencia escolar fue 48.9% para los y las jóvenes de 19 años. Los indicadores educativos sobre este nivel revelan que las delegaciones con mayor participación juvenil son Iztapalapa, Álvaro Obregón y Gustavo A. Madero –que sumaban

el 44.5%--; dato que es relevante al ver que la contribución de dichas delegaciones a la exclusión escolar fue del 48.8%, y de total fue Iztapalapa fue la que tuvo mayor cantidad de jóvenes excluidos/as del sistema de educación media (UNICEF, GDF et al, 2006: 41).[21]

Tabla 4. Población joven y excluida por delegación, %

Delegación política	Plantel	Población adolescente y joven por delegación, %*	Población excluida por delegación, %*
Delegación Álvaro Obregón	General Lázaro Cárdenas del Río Vasco de Quiroga	8.3	9
Delegación Azcapotzalco	Melchor Ocampo	4.3	4
Delegación Coyoacán	Ricardo Flores Magón	6.6	5.1
Delegación Cuajimalpa de Morelos	Josefa Ortiz de Domínguez	2.2	2.7
Delegación Gustavo A. Madero	Belisario Domínguez Salvador Allende	13.7	13.6
Delegación Iztacalco	Felipe Carrillo Puerto	4.3	4.6
Delegación Iztapalapa	Iztapalapa I Benito Juárez Iztapalapa III Iztapalapa IV	22.5	26.2
Delegación Magdalena Contreras	Ignacio Manuel Altamirano	3.4	2.9
Delegación Miguel Hidalgo	Carmen Serdán	2.7	3.1

Delegación Milpa Alta	Emiliano Zapata	2.9	1.5
Delegación Tláhuac	José Ma. Morelos y Pavón	4.6	3.7
Delegación Tlalpan	Gral. Francisco J. Mújica Otilio Montaña	7.2	6.9
Delegación Venustiano Carranza	José Revueltas Sánchez	5.3	4.9
Delegación Xochimilco	Bernardino de Sahagún	4.9	4.8

Fuente: Elaboración propia con base en información del IEMS- DF.

<http://www.iems.df.gob.mx/ext.php?id=13&que=2>

* Datos del II Censo de Población y Vivienda (2005), en UNICEF, GDF et al., 2006: 41.

Para que la suma sea 100% hay que agregar los datos de Benito Juárez (1.5% y 1.8% respectivamente) y Venustiano Carranza (5.3% y 4.9% respectivamente).

Con los datos se puede inferir que hay una correlación entre la marginalidad y la exclusión educativa, hecho que se ejemplifica fácilmente por las colonias más segregadas de la ciudad, entre ellas las rurales, concretamente Milpa Alta.

3.4 Políticas públicas de inclusión

La inclusión se puede pensar desde dos rubros, en principio implica la protección de derechos y bienestar mínimo del desarrollo social que otorga el Estado. Ampliando esta primera definición, la inclusión “alude a la titularidad efectiva de ciudadanía política, civil y social, lo que implica la participación en deliberaciones, el acceso a activos, la afirmación de identidad y la posibilidad de contar con redes de relaciones que ayudan a desarrollar el proyecto de vida” (Hopenhayn, 2008).

Es decir que los miembros involucrados en la sociedad son incluidos no sólo en las obligaciones del Estado, sino que también son convocados para la toma de decisiones para contribuir al desarrollo y la dirección progresiva de la sociedad en la que las y los sujetos están inmersos, volviéndolos/as sujetos activos en las problemáticas de su comunidad.

Otra posible definición de inclusión es bajo el contexto de riesgo. Son características la exclusión ciudadana y la pobreza que atenúan a ciertos sectores de las sociedades -por ejemplo a los y las jóvenes-, como sucede en América Latina actualmente. Por ello, la inclusión se vuelve una necesaria respuesta del Estado ante dicha situación de riesgo. La acción estatal y su despliegue de medidas, tienen como fin hacer frente al riesgo. Grynspan (2008) define a esa acción como una serie de políticas públicas diseñadas para que “aumenten la capacidad de agencia de los jóvenes, es decir, de convertirse en sujetos de desarrollo.”

Un mecanismo que se le ha dado la tarea de conducir a los jóvenes en ese proceso de transición ha sido la educación en sistema formal. La educación es continuamente definida como un dispositivo que se desarrolla con un tiempo en el que se pugnan dos visiones. Por un lado, es un dispositivo de regulación disciplinaria y a la vez es un proceso que promueve condiciones de bienestar social a través de la participación ciudadana que se construye en la relación pedagógica. Estas dos características -la del joven como sujeto disciplinario y la del joven como sujeto del bienestar- se entrelazan en la perspectiva de políticas públicas sobre educación que están diseñadas para jóvenes y ellas se centran en procesos de aprendizaje que preparan a la persona para competir en el mercado laboral y aportar saberes a la sociedad.

3.4.1 Políticas públicas y juventud

Tomamos el trabajo que hace Aguilar Villanueva como base conceptual a lo largo de toda esta investigación para referirnos a la política pública como:

“La resultante que combina la fuerza del análisis con la fuerza de los agentes que la ponían en práctica a través de muchas interacciones entre ellos y con los destinatarios, que no se comportaban pasivamente” (Villanueva, 2004: 34)

Es decir a la hechura de las decisiones y los procesos administrativos que toman las decisiones en sí, dentro de la tensión constante entre el espacio de lo Público y lo Privado.

Durante los años ochenta hubo un auge favorable de producción de saberes y acciones gubernamentales en materia de juventud, en especial porque en 1985 fue el Año Internacional de Juventud, situado en un contexto latinoamericano de enfrentamientos, el Cono Sur salía de las dictaduras militares y en Centro América estaba inmerso en guerras civiles, ambas situaciones caracterizadas por la violación de derechos humanos, hecho que detonó movilizaciones juveniles que exigían soluciones a dichas pugnas, expresándose en demandas de democracia, derechos humanos y paz, temas que fueron retomados en el encuentro de 1985. Fue una tendencia que visualiza a la juventud como un grupo activo y referente para el desarrollo, que continuó a lo largo de los años noventa y a principios del nuevo siglo, claro ejemplo es el segundo año de la juventud en el 2010. Sin embargo se puede poner en duda sobre la calidad y eficacia que ha tenido ese esfuerzo. Ernesto Rodríguez, no sólo lo duda, sino que afirma que:

“Las políticas públicas (en su conjunto) no han logrado atender articuladamente la presencia evidente de jóvenes en la mayor parte de los principales problemas de la región, con el diseño y la implementación de respuestas integrales, pertinentes y oportunas, en la medida en que siguen exageradamente concentradas en la niñez (y crecientemente preocupadas por la vejez) y siguen operando con lógicas tradicionales (sectoriales, centralizadas, burocratizadas) que ya no responden a los principales desafíos del siglo XXI” (Rodríguez, 2010)

Las políticas públicas que buscan resarcir las problemáticas que persisten atenuando a las juventudes latinoamericanas se ordenan según los mismos desafíos, es decir: Educación, con énfasis en enseñanza de secundaria y media superior. Capacitación para la competencia y

entrada al mercado laboral. Violencia, criminalidad y actos delictivos. Salud sexual y reproductiva. Movilización y participación ciudadana.

3.5 Políticas educativas de inclusión en el DF

Con respecto a las políticas educativas de inclusión diseñadas por el GDF con respecto al nivel media superior, encontramos una serie que buscan combatir la deserción y exclusión educativa a través del otorgamiento de becas, por ejemplo: Prepa Sí, Becas del Sistema de Bachillerato del GDF, Jóvenes en Impulso, Útiles y Uniformes Escolares, Estímulos para el Bachillerato Universal, Educación Garantizada. Otros programas están dirigidos no sólo en el sentido económico, sino también posibilitando a jóvenes poder estudiar sin la dificultad de movilizarse, por ejemplo: Bachillerato a Distancia del DF y el Bachillerato Digital de la Ciudad de México, Bachillerato a Distancia para Alumnos Sordos, Centros Comunitarios y el Programa Ciudad Educada en Ciencia y Tecnología del Instituto de Ciencia y Tecnología del DF.

Todas las políticas mencionadas están diseñadas desde ocho enfoques transversales: Derechos Humanos, Igualdad de Género, Ciencia y Tecnología, Innovación, Transparencia, Participación Ciudadana, Sustentabilidad, Desarrollo Metropolitano y Acción Internacional. Es preciso mencionar que las políticas públicas en relación a el entorno de aprendizaje, dadas sus características, no resulta estimulante para el aprendizaje ni promueven suficientemente la salud psicosocial y emocional de los alumnos, ni la cultura de la paz y del derecho a una vida libre de violencia. (Ursula Zurita, Seminario: “Equidad e inclusión social. Retos y perspectivas de la política social en el DF” 2013) .

La elaboración de estas estrategias están enmarcadas en contexto resultado de la descentralización educativa. Proceso referente al Programa Sectorial de Educación, creado por la Secretaría de Educación en el 2007; caracterizado por una “actuación desarticulada o débil entre áreas o dependencias gubernamentales que se ocupan de la cultura, el deporte o la juventud” (Ursula Zurita, Seminario: “Equidad e inclusión social. Retos y perspectivas de la política social en el DF” 2013).

Es preciso resaltar que si bien el DF es galardonado como la entidad más eficiente en términos de calidad educativa a diferencia del resto del país, no es el mismo contexto con respecto a los estándares internacionales. Es necesario basarse en los derechos humanos y en la participación ciudadana para crear políticas públicas integrales. La creación de políticas debe partir desde la relación entre los tres poderes y tomando en cuenta los distintos niveles de gobierno; basándose en los vínculos entre legislaciones armónicas y las instituciones que diseñan y sustentan las acciones de política pública.

3.5.1 IEMS

En marzo de 2000 fue creado el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal por las autoridades del mismo, como parte de los programas de educación media superior del Sistema Educativo Nacional, el IEMS (en siglas) fue desarrollado con el fin de impulsar e impartir este nivel de educación de forma escolar y extraescolar, teniendo en cuenta de que sea gratuita, democrática y participativa, en especial en zonas marginadas de la ciudad con altos niveles de demanda educativa.

El proyecto surge desde una perspectiva cercana a la pedagogía de la liberación desarrollada en los años 60 y 70, la cual piensa el proceso pedagógico no como una imposición del sistema cultural, sino como una oportunidad para construir emancipación y bienestar comunitario, a partir del desarrollo individual de las personas involucradas en el sistema de enseñanza.

Es claro que el diseño de esta política pública trata de incidir en las colonias populares de la ciudad tomando como agente primordial la participación ciudadana de las y los jóvenes estimulada por la educación superior. El modelo educativo esta enfocado a formar con saberes científicos, críticos y humanísticos, y disciplinar para crear capacidades y habilidades sociales.

Para el año 2002, se emite un decreto de creación para el Instituto de Educación Media Superior, el cual será la entidad responsable de operar y administrar los planteles integrantes del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. En 2001, comienzan los cursos de la primera generación en 16 planteles.

La fundamentación de IEMS en términos educativos se centra en 4 objetivos:

- a) Educación centrada en el estudiante,
- b) Desarrollo integral a partir de un enfoque humanista, científico y crítico,
- c) Atención personalizada y tutorial y
- d) Flexibilidad curricular

En la Gaceta Oficial del Distrito Federal el Reglamento de Ley el 12 de mayo de 2006 establece que el derecho de contar con una beca para los y las jóvenes residentes del Distrito Federal que estudien en planteles del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal.

El Reglamento establece:

“Artículo 3º.- Se otorgará una beca a quienes cumplan con los requisitos señalados en el presente Reglamento y que estén incorporados al Padrón.

Artículo 4º.- El gasto correspondiente al pago de las becas estará sujeto al presupuesto que autorice la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, en el Presupuesto de Egresos de cada ejercicio fiscal.

Artículo 5º.- El monto de la beca será el equivalente a medio salario mínimo mensual vigente en el Distrito Federal, que se depositará mensualmente en una cuenta bancaria a favor del becario, dentro de los dos últimos días de cada mes.

Artículo 6º.- El Instituto tramitará y entregará las tarjetas electrónicas que serán el medio por el cual los becarios reciban la beca.

Artículo 7º.- Los trámites de entrega de la beca, son totalmente gratuitos y no tienen ningún tipo de condicionamiento, salvo cumplir con los requisitos establecidos en la Ley y el Reglamento.

Artículo 8º.- Al inicio de cada semestre del ciclo escolar, el Instituto llevará a cabo las acciones para que los estudiantes que cumplan con los requisitos establecidos en la Ley y el presente Reglamento, sean incorporados al Padrón.

Artículo 9º.- Una vez incorporados al padrón, el derecho de los estudiantes a la beca será vigente por un semestre, cuando no concurren ninguna de las causales de baja del padrón establecidas por la Ley o el presente Reglamento”.

El DF es la entidad con los mejores números a nivel nacional en cobertura (103.8%) y absorción (125.8%) de la EMS, no así en eficiencia terminal (baja con el 62.8%) y deserción (alta con el 15.7%). Lograr alta eficiencia terminal y bajar los índices de deserción son retos que enfrenta este nivel educativo en el DF, y que están altamente asociados a la desigualdad social, económica y cultural entre la población capitalina.

3.5.2 PREBU

El Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal (PREBU) Prepa Sí, en operación desde el 15 de agosto de 2007, es uno de los seis programas estratégicos de la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal, convirtiéndose en uno de los de mayor relevancia dentro de la administración 2007-2012 de la Ciudad de México.

El Programa principia con la emisión de la Convocatoria respectiva en el mes de agosto y se norma por las Reglas de Operación del PREBU 2007-2008 publicadas el día primero de octubre de 2007 en la Gaceta Oficial del DF.

El Programa se planteó beneficiar alrededor de 210,000 estudiantes durante el ciclo escolar 2007-2008 otorgando estímulos económicos mensuales por la duración del ciclo escolar (diez meses) de acuerdo con el desempeño escolar del estudiante, conforme el siguiente esquema: quienes obtengan un promedio general de 6.0 a 7.5, reciben 500 pesos; entre 7.6 y 9.0, 600 pesos; y de 9.1 a 10.0, 700 pesos. Los estímulos se entregan por medio de una tarjeta bancaria de uso exclusivo para los beneficiarios del PREBU, que debe recogerse en

los lugares que designe la Coordinación General del Programa previa notificación a los interesados.

El PREBU también ofrece beneficios de reconocimiento de mil pesos por conclusión de los estudios de la EMS, seguro médico y descuentos en servicios del Gobierno del Distrito Federal.

Como retribución a la Ciudad de México por el estímulo recibido, los estudiantes deberán realizar servicios a la comunidad, preferentemente en las colonias donde residan, por el equivalente de dos horas por semana durante la vigencia del estímulo económico.

En el desarrollo de la operación y el funcionamiento del PREBU y considerando sus características pueden distinguirse dos grandes ámbitos de acción:

- “1. el correspondiente al registro y aprobación de beneficiarios, y la entrega de los recursos del estímulo vía los procedimientos administrativos correspondientes; y
2. el correspondiente a las Actividades en la Comunidad que realizan los beneficiarios, y la operación de la estructura funcional diseñada para coordinarlas.”

En cuanto a los objetivos de programa PREBU podemos observar que no se plantea, al menos no explícitamente, que se pretenda combatir la exclusión.

De acuerdo con la Convocatoria 2007-2008 y las Reglas de Operación, el objetivo general del Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal, Prepa Sí, es:

- “• Asegurar que todos los jóvenes del Distrito Federal que quieran cursar el Bachillerato en todas sus modalidades puedan hacerlo con éxito y no lo tengan que abandonar por falta de recursos.”

Los objetivos específicos del PREBU, consignados en la Convocatoria, son los siguientes:

- “• Darles la oportunidad a todos los jóvenes en edad escolar de nivel mediosuperior, de que estudien el Bachillerato.
- Lograr que los jóvenes que cursan sus estudios de Bachillerato no los abandonen por motivos económicos.
- Mejorar el desempeño académico de los estudiantes.
- Impulsar el desarrollo profesional de los estudiantes.
- Mejorar el nivel de vida de la población estudiantil.”

Además de los anteriores, en los documentos generados por el PREBU para su evaluación interna se añaden objetivos adicionales. En la Metodología de Evaluación del PREBU, Prepa Sí, 2007-2008, como parte de la Matriz Marco-Lógico del Programa, se plantea el siguiente objetivo general (correspondiente a Fin):

- “• Garantizar el acceso universal a la educación y la conclusión de la formación educativa hasta la educación media superior.”

El mismo documento, además de los objetivos general y específicos del PREBU establecidos en la Convocatoria desde su arranque, enuncia once “objetivos de corto, mediano y largo plazo”, algunos de los cuales son redundantes con los ya señalados, pero introduciendo nuevas definiciones como las siguientes:

- “• Inducir a los jóvenes que estudian el Bachillerato a integrarse con su Comunidad y la Ciudad de México.
- Fomentar la cultura ciudadana entre los jóvenes, lo que permitirá un mayor acercamiento con la Ciudad de México.
- Mejorar la percepción que los jóvenes que estudian Bachillerato tienen de su Ciudad y que se identifiquen con ella.
- Que los jóvenes contribuyan a incrementar la cultura ciudadana de la población de la Ciudad de México.”

Habiendo descrito los objetivos centrales de las dos iniciativas que tiene el GDF en materia de inclusión educativa, es necesario señalar que la presente investigación busca saber si dichas iniciativas pueden ser consideradas parte de la política pública que promueven la inclusión de los jóvenes. Para eso, a continuación presentamos ambos programas con algunos datos que revelan su eficacia hasta ahora.

3.6 Contexto local

Un 16% de la población del Distrito Federal en 2012 estuvo en el rango de edad 15-24 años, se proyecta que en 18 años este mismo rango de edad representará un 13.57% de la población. La disminución responde a los patrones demográficos de envejecimiento, a la expulsión de población y a la disminución de la fecundidad. Estos cambios poblacionales es posible que lleven a replantear la forma de organizar la división del trabajo y sea necesario poner especial atención en los cuidadores, tomando en cuenta que a diferencia de la disminución de población en el grupo etario 15-24 los ancianos transitarán de un 8% en 2012 a un 15% 18 años después. Desde esta realidad, ¿cuál será la función de los jóvenes? Función en el sentido de cuidadores de los adultos mayores, ¿de qué forma se insertarán en la economía?, ¿gozarán de trabajo formal?, ¿demandarán un tipo de trabajo especializado? Ante estas manifestaciones estudiar el quehacer de los jóvenes se vuelve fundamental, sobre todo de aquellos menores de 18 años que empiezan a desarrollar procesos de toma de decisiones escolares y en algunos casos comunitarios.

Estudiarlos, cuantificarlos y acercarnos a sus inquietudes permitirá desarrollar políticas públicas enfocadas en sus necesidades y en su función de cuidadores. De esta manera, se presenta un perfil de los jóvenes del Distrito Federal de 15 a 18 años tomando en cuenta tres características básicas: a) educación; b) trabajo y, c) ciudadanía. La fuente de información serán las encuestas existentes y disponibles sobre jóvenes. Es necesario mencionar que el perfil no intenta ser exhaustivo y no muestra características específicas por delegaciones, lo que busca es mostrar de forma general quiénes son los jóvenes, qué hacen y cuáles son las formas de interacción con su entorno.

Antes de describir el perfil de los jóvenes se esbozará brevemente su localización en el Distrito Federal, para saber qué delegación concentra la mayor proporción de jóvenes, ya que el lugar de residencia del joven promueve una dinámica poblacional distinta. Este es el caso de las delegaciones del sur que a diferencia del norte mantienen un ritmo de crecimiento constante y no muestran índices de disminución poblacional.

Milpa Alta es la delegación que proporcionalmente con su población total tiene más jóvenes del rango 15-18 que el resto. Le siguen las delegaciones de Tláhuac y Xochimilco. Las tres están muy por arriba de la media del Distrito Federal. Si observamos son delegaciones que se dedican sobre todo a actividades tradicionales (comercio al por menor). Mientras las delegaciones con menos población son Benito Juárez, Miguel Hidalgo y Cuauhtémoc (delegaciones dedicadas a servicios). Es clara la diferencia entre rural-urbano y entre norte-sur. (Ver cuadro 1). En cambio, si vemos el volumen de población de 15-19 años sin relacionarlo con la población total de cada delegación, son Iztapalapa, Gustavo A. Madero y Álvaro Obregón las que ocupan los primeros lugares.

Cuadro 1. Distribución de los jóvenes de 15-18 años en el Distrito Federal (proporciones)

	P.15 años	P. 16 años	P. 17 años	P.18 años
Mayor % de población	Milpa Alta	Milpa Alta	Milpa Alta	Milpa Alta
	Tláhuac	Tláhuac	Tláhuac	Tláhuac
	Xochimilco	Iztapalapa	Cuajimalpa de Morelos	Cuajimalpa de Morelos
	Cuajimalpa de Morelos	Xochimilco	Xochimilco	Iztapalapa
	Iztapalapa	Cuajimalpa de Morelos	Iztapalapa	Xochimilco
	La Magdalena Contreras	La Magdalena Contreras	La Magdalena Contreras	La Magdalena Contreras
	Tlalpan	Tlalpan	Tlalpan	Tlalpan
	Gustavo A. Madero	Álvaro Obregón	Álvaro Obregón	Álvaro Obregón
		Distrito Federal	Distrito Federal	Gustavo A. Madero
Menor % de población	Álvaro Obregón	Gustavo A. Madero	Iztacalco	Gustavo A. Madero
	Iztacalco	Iztacalco	Distrito Federal	Iztacalco
	Venustiano Carranza	Venustiano Carranza	Venustiano Carranza	Venustiano Carranza
	Azcapotzalco	Azcapotzalco	Azcapotzalco	Azcapotzalco
	Coyoacán	Coyoacán	Coyoacán	Coyoacán
	Cuauhtémoc	Cuauhtémoc	Cuauhtémoc	Cuauhtémoc
	Miguel Hidalgo	Miguel Hidalgo	Miguel Hidalgo	Miguel Hidalgo
	Benito Juárez	Benito Juárez	Benito Juárez	Benito Juárez

Fuente: Censo General de Población y Vivienda 2010. Elaboración propia.

De esta manera, tenemos ubicados a los jóvenes en absolutos y proporciones. Ahora, si relacionamos esta información con las tasas de participación obtenemos cambios según el sexo, la edad y la delegación. En la edad 15 años Milpa Alta tiene la tasa de participación

más alta respecto al total de las delegaciones, un 11.67% de sus jóvenes hombres se encuentran empleados, seguido de Xochimilco e Iztapalapa con un 11.21%. En el caso de las mujeres, nuevamente Milpa Alta conserva la tasa de participación más alta con un 4.55%. Sin embargo, conforme avanza la edad, si bien también aumenta la tasa de participación y Milpa Alta conserva su primacía en los hombres de 15-18 años, en el caso de las mujeres es distinto. A los 16 años las jóvenes de Cuajimalpa se integran con un 13.68% al mercado laboral situación que se repite en las siguientes edades. Lo interesante es que las mujeres de Milpa Alta mientras a los 15 años tenían las tasas de participación más altas para las siguientes edades conservan las tasas más bajas. Conviene preguntarse ¿por qué?, ¿se integran al sector educativo o a la actividad doméstica?

Una vez esbozado el contexto de los jóvenes de 15 a 18 años, importante para saber las generalidades de estos por delegación, es posible presentar su perfil.

Rubro de ciudadanía

Para abordar ciudadanía se seleccionaron dos fuentes de información: 1) la Encuesta nacional de Juventud 2011, específicamente las preguntas relacionadas con redes, política y participación; y 2) la Encuesta nacional sobre Cultura Política y Prácticas ciudadanas (ENCUP) 2012, sobre todo las preguntas relacionadas con percepciones sobre la democracia, confianza en las instituciones e interés en la política.

Primero se analizará la encuesta nacional de juventud, en este caso la población objetivo son los jóvenes de 12-17 años del Distrito Federal. Los principales resultados arrojan que:

- Un 13.9% de los jóvenes habla con sus padres de política, un 13.26% de los problemas del país con su madre y un 27% lo hace de sus planes con la misma figura familiar.
- Los jóvenes acostumbran hablar con sus amigos sobre sus relaciones amorosas 29.39%, mientras sólo un 0.32% lo hace sobre política o sobre la violencia en el país.
- Cuando se les pregunta sobre con quién aprendieron lo más importante que saben sobre política un 39.46% lo hizo con sus padres y un 29.71 con sus profesores.
- La escuela es el lugar más importante donde aprenden de política seguido de la casa con un 43.61% y un 33.39% respectivamente.
- Un 53.99% de los jóvenes está registrado en facebook y un 32.11% en twitter.

- De los que están registrados en redes sociales el 49.52% lo usa para comunicarse, un 12.78% para organizar grupos de interés y sólo un 9.42% para protestar junto con otros.
- Un 32.75% ha participado en una organización, asociación, equipo o grupos, siendo los grupos deportivos con un 22.84% los que captan el mayor número de jóvenes, seguido del estudiantil con un 11.22% dejando en último lugar al político con un 0.96%.
- La donación es la actividad que más ejercen los jóvenes con un 39.46%.
- Sólo un 10.86% ha asistido a marchas.
- Un 26.84% de los jóvenes apoyan a las personas afectadas por los desastres naturales.
- A un 15.34% de los jóvenes no les interesan las cuestiones sociales.
- Los jóvenes que han participado en alguna actividad para mejorar su colonia son un 14.06%.
- Menos de la mitad de los jóvenes, 32.11%, cree que no son necesarios los partidos políticos. Aunque más de la mitad, 53.88%, está de acuerdo con votar en las elecciones.

Es posible observar que el principal tema de conversación de los jóvenes es distinto según la persona con la que estén, con sus padres hablan sobre los planes a futuro y con sus amigos sobre sus relaciones amorosas. Son pocos los que discuten sobre política, pero sí mencionan que el lugar propicio para aprender sobre este tema es la escuela y la casa, de la misma forma son las mismas figuras, maestros y padres, los que consideran autorizados para hablarles del tema.

Aunque son jóvenes que no participan formalmente en las decisiones sobre elección de representantes, sí consideran que son importantes las elecciones, pero no necesariamente los partidos políticos. Los círculos de comunicación tradicionales son los grupos deportivos y las redes sociales, aunque también son solidarios cuando se trata de ayudar a personas afectadas por los desastres naturales.

Para analizar la ENCUP se utilizó a la población de 18 a 24 años del Distrito Federal. Aunque la encuesta no logra captar las impresiones de los menores de edad, el grupo que se presenta permite tener un acercamiento al grupo sujeto de estudio.

- Un 32% de los hombres creen que la ciudadanía puede influir mucho en las decisiones políticas, mientras que las mujeres un 72% consideran que poco o nada se puede influir.
- Un 72% de los jóvenes de 18-24 años, sin importar el sexo, utilizan la televisión como medio para informarse de lo que sucede en la política.
- Los jóvenes consideran que la política es poco complicada 56% aunque un 36% piensa que es muy complicada.
- Mientras las mujeres no tienen un lugar particular para enterarse de los temas políticos, los hombres se enteran, sobre todo, en el trabajo 44% y en la escuela 36%.
- Un aspecto interesante que tiene que ver con percepción de la democracia es que los hombres piensan que en México se vive una democracia en parte 44%, pero las mujeres consideran que no se vive en democracia 48%.
- Mientras los hombres consideran que la democracia es más importante que el desarrollo económico 28%, las mujeres opinan que ambos aspectos son importantes 36%.
- Cuando se les pide seleccionar una frase que muestre como ellos piensan que debe actuar el gobierno un 48% menciona que su tipo ideal de gobierno es aquel que logra actuar cuando se necesita porque impone sus decisiones.
- Sin importar el sexo un 76% de los jóvenes no le tienen confianza a las leyes mexicanas.
- Respecto a si la política contribuye o no a mejorar la calidad de vida, los jóvenes varones sostienen que sí contribuye 40%, mientras las mujeres piensan que sólo contribuye en parte 56%.

Con los datos que arroja la ENCUP (2012) es claro que las mujeres y los hombres tienen percepciones muy distintas. Los hombres confían en la democracia y las mujeres son más cuidadosas al afirmar o rechazar su utilidad. Situación que se reafirma cuando se les pregunta sobre la posibilidad del ciudadano de influir en las decisiones políticas, las mujeres son muy claras cuando mencionan que no se puede influir, en cambio los hombres sí creen en la participación activa de la ciudadanía. Un aspecto que es importante destacar es que ninguno de los dos sexos confía en las leyes mexicanas.

Rubro de trabajo

Más allá de plantear las tasas de participación que en sí son valiosas, para desarrollar el perfil de los jóvenes utilizamos la encuesta nacional de juventud y la encuesta nacional de ocupación y empleo (ENOE). Primero se da un panorama general sobre el empleo juvenil y después se profundiza con el cuestionario sociodemográfico y ampliado de la ENOE.

- Un 29.33% de los jóvenes de 12 a 17 años ha trabajado.
- De los jóvenes que dicen no haber trabajado un 12.14% ha ayudado en un negocio familiar.
- Los jóvenes que comenzaron a trabajar lo hicieron por falta de dinero.
- El total de los jóvenes que trabajan de 15 a 19 años lo hacen en actividades no agrícolas.
- De los jóvenes que trabajan un 48.19% lo hacen en micronegocios, sólo un 4% labora en grandes establecimientos.
- El ingreso por hora de los jóvenes de 15 a 19 años, con datos al tercer trimestre de 2010, fue de \$41.37 pesos.
- El total de horas promedio trabajadas a la semana por los jóvenes, en el tercer trimestre de 2010, fue de 41.75.

De manera general, los jóvenes que trabajan en el Distrito Federal lo hacen en actividades no agropecuarias que tiene sentido con el tipo de ciudad que habitan y su principal actividad económica. Sobre todo se insertan en los micronegocios. Trabajan un turno completo ya que 40 horas a la semana son 8 horas diarias sin contar el fin de semana.

Para profundizar en cuestiones particulares, se decidió clasificar a los jóvenes según características en común, con el objetivo de superar la heterogeneidad individual y lograr identificar grupos homogéneos que ayuden a diseñar políticas de atención especializadas para cada grupo o por lo menos para identificar qué tipo de jóvenes necesita mayor atención. Para esto se realizó un análisis de cluster (ver anexo metodológico); se escogió una batería de preguntas de acuerdo a los objetivos y necesidades de la investigación. Antes de pasar al análisis de los grupos se presentará brevemente la descripción de las preguntas que se seleccionaron.

La población objetivo que se eligió de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2010 (ENOE) es la de 12 a 19 años residente en la zona centro del país, de la cual 68% son hombres y 32% son mujeres. En el siguiente cuadro se observa que los hombres son los primeros que ingresan al mercado laboral y conforme aumenta la edad las mujeres se van incorporando.

Cuadro 2. Distribución de la población analizada por sexo y edad

Sexo	12	13	14	15	16	17	18	19	Total
Hombre	0.744	0.740	0.643	0.689	0.718	0.672	0.712	0.643	0.683
Mujer	0.256	0.260	0.357	0.311	0.282	0.328	0.288	0.357	0.317

Fuente: ENOE 2010. Elaboración propia.

De los que están dentro del mercado laboral el 61% de los hombres no estudia, situación similar para las mujeres. Es posible suponer a partir de estos datos que la mayoría de los jóvenes que se emplean dejan de estudiar.

Cuadro 3. Asistencia escolar por sexo

	Si	No
Hombre	0.390	0.610
Mujer	0.435	0.565

Fuente: ENOE 2010. Elaboración propia.

Que dejen la escuela para dedicarse sólo a trabajar no sería alarmante sino fuera porque un 14% de los que trabajan no reciben ingreso; información que se complementa con el siguiente cuadro que menciona que un 25% son trabajadores sin pago. Esto lleva a preguntarnos ¿por qué se integran al mercado laboral y en qué lo hacen?

Cuadro 4. Clasificación de la población seleccionada por sexo

	Ocupado pleno	Ocupado sin pago	Ocupado ausente con nexo laboral	Ocupado ausente con retorno asegurado
Hombre	0.844	0.143	0.002	0.010
Mujer	0.844	0.144	0.002	0.009

Fuente: ENOE 2010. Elaboración propia.

Cuadro 5. Posición de la población seleccionada por sexo

	Trabajadores subordinados y remunerados	Empleadores	Trabajadores por cuenta propia	Trabajadores sin pago
Hombre	0.699	0.003	0.043	0.255
Mujer	0.692	0.000	0.053	0.255

Fuente: ENOE 2010. Elaboración propia.

Para los dos sexos la distribución porcentual respecto a la posición en el trabajo es muy parecida, ambos sexos 69% se encuentran como trabajadores subordinados y remunerados. Son muy pocos los que se emplean por cuenta propia. Situación que está relacionada con el sector de actividad económica en el que laboran. El comercio y la industria manufacturera son los sectores que captan el mayor número de jóvenes de 12 a 19 años. Aunque para el caso de los hombres el sector agropecuario y de la construcción constituyen la segunda actividad.

Cuadro 6. Clasificación de la población ocupada por sector de actividad y sexo

	Agropecuario	Construcción	Industria manufacturera	Comercio	Servicios	Otros	No especificado
Hombre	0.136	0.175	0.228	0.274	0.002	0.175	0.011
Mujer	0.000	0.201	0.336	0.433	0.000	0.028	0.002

Fuente: ENOE 2010. Elaboración propia.

Es claro que mientras la actividad de los hombres es diversificada, las mujeres se concentran en el comercio y la industria manufacturera. Respecto al salario, ambos sexos reciben más de 1 y hasta 2 salarios mínimos. Sin embargo, en la segunda posición para los hombres se encuentra el no ingreso y para las mujeres hasta un salario mínimo. Esta diferencia sugiere que si las mujeres entran al mercado laboral deben de hacerlo con un pago a cambio ya que su entrada al mercado laboral para estas edades, 12-19 años, es marginal (son pocas las que se incorporan).

Cuadro 7. Clasificación de la población ocupada por nivel de ingreso y sexo

	Hasta un salario mínimo	Más de 1 hasta 2 salarios mínimos	Más de 2 hasta 3 salarios mínimos	Más de 3 hasta 5 salarios mínimos	Más de 5 salarios mínimos	No recibe ingreso	No especificado
Hombre	0.197	0.303	0.138	0.026	0.002	0.257	0.076
Mujer	0.261	0.319	0.101	0.013	0.004	0.255	0.047

Fuente: ENOE 2010. Elaboración propia.

Esta interpretación sobre el ingreso se fortalece cuando analizamos formalidad e informalidad laboral. Aunque los dos sexos tienen trabajos informales, las mujeres ligeramente tienen un porcentaje mayor en formalidad.

Cuadro 8. Clasificación de empleos formales e informales de la primera actividad y sexo

	Informal	Formal
Hombre	0.914	0.086
Mujer	0.880	0.120

Fuente: ENOE 2010. Elaboración propia.

A partir de estas preguntas y utilizando el análisis de cluster, se definieron cuatro grupos. Los primeros dos están integrados por las edades de 12 a 16 años y los siguientes dos, por las edades 16 a 19 años. La edad 16 años se encuentra en dos grupos, porque más allá de la edad lo que se consideran son las cualidades del individuo que lo hacen pertenecer a uno u otro grupo.

a) Grupo 1

Jóvenes sobre todo de 16 años, de sexo masculino (72%), con trabajo informal (98%), de los cuales sólo la mitad (55%), asiste a la escuela. Su posición en el trabajo es de subordinados y remunerados, su ingreso va de uno, (54%), hasta dos salarios mínimos (37%). La principal actividad está diversificada ya que se integran al comercio con un 34%, a la industria manufacturera, 26%, y a la construcción, 18%.

b) Grupo 2

Este grupo está compuesto por los más pequeños, de sexo masculino (67%), la mayoría un 79% asiste a la escuela y todos trabajan en el sector informal. Dentro de la clasificación de población se encuentran en ocupados plenos y ocupados sin pago, un 96% son trabajadores sin pago no reciben ingreso. La principal actividad es la industria manufacturera (40%), seguido por un 30% etiquetado como otros, lo cual llama la atención, y sólo un 20% trabaja en el comercio.

c) Grupo 3

Está integrado por edades de 16 años en adelante, un 72% de sexo masculino, no asisten a la escuela (61%) y se integran al sector informal (93%). Son trabajadores sin pago (64%) y subordinados (32%). En términos de ingreso un 64% no recibe y un 34% es ingreso no especificado. La principal actividad económica es el comercio (31%) y le sigue la industria manufacturera (27%).

d) Grupo 4

Compuesto por las edades mayores de 17 años, 65% son hombres, sólo un 23% asiste a la escuela. Respecto a su situación laboral un 83% tiene un empleo informal, son trabajadores subordinados y remunerados (94%), con ingreso de uno hasta 2 salarios mínimos (49%) que llega hasta 3 salarios mínimos (24%). La principal actividad económica es el comercio 36%, seguido por la industria manufacturera (21%) y la construcción (19%).

La información que arroja el análisis de clúster nos lleva a concluir que los jóvenes que se insertan al mercado laboral lo hacen de manera informal y que el ingreso no está en función de la edad. Ya que hay jóvenes menores de 16 años que no reciben ingreso, pero también los hay mayores de 17 años. El comercio y la industria manufacturera son constantes para la inserción laboral de los jóvenes.

En términos generales y profundizando en el no ingreso, se realizó un cruce entre rama de actividad e ingreso. Los resultados permiten observar que el no ingreso está sobre todo en la industria manufacturera. El comercio, al contrario de la industria, es el que más ingresos le otorga a los jóvenes, de uno hasta dos salarios mínimos. Si lo relacionamos con la seguridad social, tenemos que un 90% de los jóvenes que trabaja no cuenta con ella. De ese 10% que si tiene seguridad social, la actividad económica de la construcción es la que garantiza seguridad social, seguido por el comercio con un 32% y la industria manufacturera (23%).

Es posible agregar al análisis que de los que sí perciben ingresos un 83% no cuenta con contrato escrito. En este sentido, las políticas dirigidas a jóvenes deben preguntarse ¿Por qué se insertan al mercado laboral aún sin paga?, ¿qué los motiva?, ¿cómo crear programas de permanencia en la escuela si lo que los saca de ellas, parece ser, no es la falta de recursos?

Rubro de educación

Para desarrollar el siguiente rubro se usó la encuesta nacional de juventud, entre los principales resultados destacan:

- Los jóvenes son apoyados en un 96.33% para financiar sus estudios.
- Casi un 10% ha sufrido hostigamiento por parte de sus compañeros en las escuelas.
- La mayoría de los jóvenes de 12-17 años busca cursar una licenciatura, 54.95%, y un 30.67% está pensando en un posgrado.
- Dejaron la escuela por más de seis meses un 10.86%
- A los jóvenes les gustaría continuar sus estudios para mejorar su nivel de vida.

Es un hecho que los jóvenes buscan seguir estudiando y que la educación todavía se ve como la manera de mejorar su calidad de vida.

4. Los alcances de la política de inclusión a través de los servicios de educación media superior del Gobierno del Distrito Federal en la vida cotidiana de las y los jóvenes

Las entrevistas de éste apartado intentan rescatar las voces, miradas y experiencias de estudiantes de media superior pública. Para llevar a cabo un análisis cabal del material recopilado en las entrevistas y grupos focales, se decidió agrupar las categorías de análisis en tres dimensiones que son: educativa, laboral y ciudadanía. Las mismas se eligieron tomando en cuenta que el presente estudio versa sobre el alcance de las políticas de inclusión a través de los servicios de educación media superior en la vida cotidiana de los jóvenes del DF. La construcción del concepto de vida cotidiana se logra combinando las tres dimensiones que aquí se exploran.

4.1 La educación desde las experiencias de las y los jóvenes con PREBU del Distrito Federal

El contenido de esta primera parte de análisis es relativa a las entrevistas de los usuarios y las usuarias del sistema de educación media superior del Distrito Federal, cuyo programa depende del gobierno federal. A saber, la Preparatoria Pública no.6, el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, el Colegio de Bachilleres no. 8 y Centro de Educación Artística Diego Rivera. Las anteriores, serán citadas en este apartado de la siguiente manera respectivamente: Preparatoria 6, CCH Sur1, CCH Sur 2, Bachilleres 8, CEDART, Raúl-CCH Sur (entrevista individual), Talía- UAM-X (entrevista individual), Nadia- Preparatoria 6 (entrevista individual). Es fundamental señalar que para poder identificar el alcance de las políticas de inclusión resultó necesario entrevistar tanto a beneficiarios y beneficiarias del programa como a estudiantes que no lo son. Esto con el fin de tratar de determinar si existe una diferencia entre quienes son beneficiarios y beneficiarias, y quienes no.

1. Ser estudiante

Con respecto a la significación de ser estudiante, hemos encontrado dos características contenidas en esta categoría, ellas son: Las nuevas responsabilidades adquiridas y la socialización que conlleva estar en la escuela.

En un grupo focal del CCH Sur2, enuncian la responsabilidad que sienten al estar estudiando la EMS: "Para mí fue una nueva experiencia [...] empezar a tener mis propias responsabilidades, [...] de mí depende si hago lo correcto o no. Porque, por decir, aquí así [puedes] salirte de la escuela para tomar [alcohol] u otras cosas, pero pues sí hay muchos que deciden no hacerlo y muchos más que deciden irse. Pues yo creo que estoy en esa etapa de empezar a tomar mis propias decisiones y pues no sé, empezar a ver un poco más a futuro". Otro joven del grupo complementa: "Pues para mí la época del bachillerato ha sido muy difícil, no en el sentido académico, sino en el sentido de la moral porque yo he presenciado, y más acá en el CCH, como gente conocida mía se volvió padre joven, se metió en las drogas, uno ya se murió de sobredosis, entre otras, y es momento en que te quedas como de: "uau", yo lo conocía así desde chavo y ahorita cómo está y te empiezas a crear una moral entre comillas." CCH Sur2, ninguno de los estudiantes de este grupo cuenta con PREBU.

Rescatamos de la cita anterior que los jóvenes entienden el estar estudiando la EMS como un paso importante en términos de las responsabilidades que ello conlleva. De entrada, el poder decidir si algo es o no lo correcto, hace ver que la educación contribuye enormemente a la formación ciudadana. Del mismo modo, encontramos que el cambio en la responsabilidad se finca en la diferencia de la libertad en la secundaria con respecto a la EMS. Ejemplificamos la idea anterior con la siguiente cita de jóvenes del Colegio de Bachilleres 8: "Es que entrando a la prepa sí hay mucha libertad, bueno yo que iba en escuela privada era como todo seguido, tu receso y otra vez que te revisaban que entraras al salón y en la prepa es distinto puedes entrar a la hora que quieras, puedes no venir a la primera hora. / No entras, llegas tarde. / Pues el desmadre, te vas por ese lado y ya cuando vas en tercero te das cuentas de que no tienes buen promedio". Todos los entrevistados de este grupo cuentan con PREBU

Abordaremos la importancia de la EMS como medio de socialización con un ejemplo del grupo focal con el Colegio de Bachilleres 8: “Para mí es algo bien padre porque obviamente estudiar te hace mejor persona, te prepara y conoces más personas, tienes contactos... No sé, te amplias porque si me hubiera quedado hasta la secundaria habría conocido sólo a las personas de la secundaria pero en la prepa conocí a muchas persona, [...] creo que es algo que debería de hacer todas las personas.” Lo siguiente, lo complementa una joven del mismo grupo: ”conoces a gente diferente y con otras formas de pensar [...] a parte de que es básico estudiar porque a nivel laboral pues te piden la prepa”.

Raúl, perteneciente al CCH Sur, no beneficiario del PREBU, relata su experiencia de ser estudiante: “Pues realmente me gustó mucho que me quedara en mi primera opción [...] me gusta el estudio, no lo amo, no es lo que más me gusta hacer pero no se me hace ni complicado, ni mucho menos una forma de perder el tiempo.” Entrevista individual, CCH Sur, ninguno de los estudiantes de este grupo cuenta con PREBU.

A diferencia del comentario anterior, en un grupo focal del CCH Sur¹, de no becarios ni becarias del PREBU, se opina lo siguiente: “[...]ves toda la gente que está inspirada en música y así [...] la prepa les quita todo ese tiempo que tendrían para escribir, para hacer lo que quieran. Por ejemplo, un amigo que es como hiperdotado en el arte y tiene que venir a la escuela donde no te pueden, bueno no deberían de evaluarte por algo que todas las personas son diferentes.”

Las experiencias que recién se presentaron, pueden dar cuenta de una diferencia en la significación de estar estudiando. La segunda cita, que esta relacionada con el estudio como algo innecesario, podría ser un indicador de deserción. Es menester ampliar la concepción de que la deserción solamente depende de la situación económica. Señalamos que lo que para cada quien significa ser estudiante, y la trayectoria singular, pueden servir como indicadores para los diseñadores de política públicas debido a que una significación negativa influye enormemente en el permanecer dentro del sistema educativo. Fortalecemos la idea anterior con la siguiente cita rescatada del grupo focal realizada con jóvenes del Colegio de Bachilleres 8: “Te preparas, te ayudan, a veces a mi sí me da como flojera, a lo

mejor dirán que es por la edad, yo digo que sí tiene que ver con la edad, yo con ellos fue con quien me identifiqué más, pero sí me costó trabajo encontrar alguien con los que me pudiera llevar bien.”

A través de un grupo focal con promotoras y coordinadoras con la Preparatoria número 6 encontramos un actitud discriminatoria cuando nos dicen:

“...Son muchos promotores y pon tú que a ti te llama la atención tú que has leído o así pero no sólo son los promotores de Prepa 6, son promotores de CCHs, Bachos, gente que igual y no es mala onda pero no tiene la misma cultura que tú. No estoy demeritando ni nada sólo que es gente que va porque tiene que ir porque si no, no les pagan más y no les interesa. Empiezan a interrumpir y a hacer cosas que a la gente que le puede llegar a interesar rompa con la conferencia.” Grupo Focal Preparatoria 6.

2. Trayectoria

Deserción escolar

Nos interesaba conocer lo que las y los jóvenes creían ser las posibles razones para dejar de estudiar. Encontramos que las razones suelen estar vinculadas con el empleo por la necesidad o deseo de independencia económica, por problemas familiares o porque la escuela les parece innecesaria.

En un grupo focal del CCH Sur1, sin beca, nos dicen: “Por trabajo, porque ganaban dinero y prefirieron el dinero que la escuela/ Y porque tenían problemas como familiares o con, o sea con personas y pues no les convenía estar en la escuela... [Más adelante en la entrevista menciona que ese conocido se murió.]” Otro comentario que surge en el mismo grupo es: “Por huevones/ No, no es por huevones, es porque topan que la escuela es un sistema de la vida, son personas así bien inspiradas que podrían hacer un buen de proyectos y topan que estar en el CCH es mierda, les quita tiempo porque nunca lo van a necesitar para lo que quieren llegar.” CCH Sur1, sin beca.

Al mismo tiempo, es destacable que cuando hablan sobre algún conocido que haya dejado de estudiar, dicen que no llevan tiempo sin saber de ellos. Lo anterior, muestra que uno de los efectos de la deserción escolar es la ruptura del lazo social, transgrediendo a la dimensión ciudadana.

Raúl del CCH Sur, sin beca, opina que: “Tengo amigos míos que se han salido por no querer ya estudiar, pero porque no puedan [solamente] he escuchado, pero no son mis amigos.” El mismo joven nos comenta lo que él observa de la gente que dejó de estudiar: “Más que nada el compromiso, que no tienen el suficiente compromiso ni con ellos ni con nadie para querer terminar [...] y realmente no se ve sólo con ellos, porque noto que hay muchos que sí están pero no tienen ese compromiso aún, a pesar de que tienen buen promedio”. Continúa su discurso “Pues por ejemplo tengo una amiga, no he tenido mucho contacto con ella, salió por lo mismo que debía muchas materias, no le gustó, creo que hasta ahorita su idea es volver a empezar en el año que viene, pero pues realmente yo creo que quiere seguir estudiando, al menos eso parece.

Al preguntarle qué hace actualmente su amiga, responde: “Pues ahora sí que sé que nada, esta pensando conseguir un trabajo pero todavía no lo encuentra.” Raúl, CCH Sur, sin beca”.

Promedio

En un inicio, consideramos que el promedio sería una categoría importante tratándose del aprovechamiento educativo de las y los jóvenes beneficiarios de la misma. Basándonos en las entrevistas y grupos focales se puede decir que no observamos una relación directa entre ser becario/a del programa PREBU y el desempeño académico que se ve reflejado en el promedio. Por ejemplo, el de un joven del CCH Sur que no tiene beca; su promedio en la secundaria fue de 8.9 y al final de la prepa fue de 9.9. Es decir que subió su promedio a pesar de no tener beca. Mientras, al preguntarles a beneficiarios y beneficiarias del PREBU si la beca les hizo querer tener un mejor promedio contestaron de diversas maneras: “Sí. / Yo al

contrario, lo bajé. / Yo creo que nos siguen dando dinero a pesar de no tener un buen promedio pues ya.” Colegio de Bachilleres 8.

Hay que tener en claro que el tener una beca no es garantía de tener un buen desempeño académico. Tampoco es preciso adjudicar al Fideicomiso la entera responsabilidad de la trayectoria académica de los y las estudiantes. Sería necesario que las políticas de inclusión actuaran conjuntamente con los planteles escolares, ya que esto fortalecería el desempeño de los estudiantes. Esta apreciación se observa en el grupo focal de la Preparatoria 6 donde una coordinadora del PREBU señala: “...La UNAM se deslinda de todo eso porque Prepa Sí es del gobierno”.

Planes

Ante la pregunta qué vas a hacer terminando la prepa todos responden que tienen planes de seguir estudiando. Por ejemplo, en la Preparatoria 6 donde 4 tienen beca y una la tuvo hasta este semestre, se dice: “Relaciones Internacionales / Derecho / Algo como diseño o literatura / Comunicación y publicidad / Ingeniería en algo.” En el grupo focal del Colegio de Bachilleres: “Yo voy a estudiar -o quiero estudiar- en la ENAP comunicación visual. / Yo quiero estudiar en la facultad de psicología de la UNAM, igual psicóloga. / Yo quiero seguir mi carrera en la UNAM en Ciencias de la Comunicación. / Yo quiero estudiar en la Normal de Educadoras para educar.” Durante el del CCH Sur2: “Terminando la prepa pues quiero seguir mi carrera, pienso estar en la facultad de ciencias políticas y estar en ciencias de la comunicación.”

Pensamos que se homogeniza la respuesta porque existe la apreciación de la educación como necesaria para poder ser competente en el mercado laboral y crear una autonomía económica en el futuro. Incluso, parecería que aunque alguno de ellos no quisieran seguir estudiando, lo dirían porque es el plan socialmente aceptado y requerido.

3. Participación

Toma de decisiones

La toma de decisiones es elemental para conocer la participación de las y los jóvenes en su entorno. Cabe mencionarse que la política de inclusión busca incentivar la ciudadanía a partir del empoderamiento de las y los jóvenes.

En las entrevistas y grupos focales descubrimos algunos temas que se repiten cuando se habla de toma de decisiones. El primero tiene que ver con los alcances de la acción estudiantil cuando esta acción es enmarcada en las instituciones académicas, el segundo se trata de la búsqueda de límites claros.

Gracias al material arrojado encontramos que las y los jóvenes se enfrentan con una contradicción del sistema educativo en la toma de decisiones. En un contrapunto las y los jóvenes son provistos de una libertad incontenible (a diferencia de la secundaria, como se mostró en el apartado *ser estudiante*), pero por el otro lado la rigidez de la misma institución los trata como seres incapaces de intervenir o hasta de ser informados de la situación. Esta contradicción es muy bien ejemplificada con un accidente vivido en la Preparatoria 6 y la manera en la que se lidió con él: “Por ejemplo el año pasado hubo un accidente muy trágico, un chico se murió en la fosa. Yo estaba súper indignada porque ellos se limitaron a nada. Pusieron un altar y ni siquiera fue de ellos, fue de sus compañeros. No informaron nada, no fue como “bueno esto es lo que pasó y va a proceder esto”, “se determinó que el accidente fue ocasionado por esto”. Nada. Que no sea morbo pero que den una explicación. De qué manera podemos quedarnos tranquilos sabiendo que hay maestros que dan natación que no saben nadar. Me parece que eso es muy grave y que la dirección no se hace responsable de nada. Entonces ellos no te permiten entrar un poco, si ellos no te explican esto que es muy grave entonces cómo te van a dejar involucrarte en algo cómo [común] No puedes pedir explicaciones porque nadie te las va a dar. Todo es bajo la mesa.”

Por otro lado, encontramos el ejemplo de la pasividad intencional que se refleja en el discurso de Raúl del CCH Sur, entrevista individual, sin beca, opina: “Realmente me gusta primero escuchar para ver si participo o no [con un movimiento estudiantil, porque luego a

veces sí se me parece muy tonto [...] que sólo quieran hacer un paro y así, porque están mal las cosas siendo que no encuentro porque tenemos que tener un paro, si igual las podemos empeorar”. Es señalable como, al parecer, él no participa pero identifica a los alumnos que sí participan. De su discurso se rescata que no todos quieren y pueden participar de la misma manera y también se alcanza a leer que al parecer la participación puede significar empeorar la situación en vez de generar un beneficio.

Continuando, a diferencia del caso anterior, encontramos la experiencia de las y el joven del Colegio de Bachilleres 8: “Por ejemplo nosotros tuvimos un problema en tercer semestre, teníamos un maestro que no sabíamos cómo calificaba. Nos pasaba a exponer y nos decía: siéntate, pero no nos decía en qué fallábamos y revisar el cuaderno, en ningún momento tomábamos apuntes y pues el grupo se juntó y decidimos que teníamos que hablar con el maestro y con el director y ya se hizo que hablaran con el profesor y ya. / Fue algo democrático porque algunos que decían que no, se oponían a que fuéramos a hablar con ellos pero la mayoría ganó [para] que fuéramos a hablar con el maestro”. Más adelante en la entrevista se les preguntó más acerca de las decisiones que se toman en su escuela, a lo que responden: “Pues ni nos enteramos de las decisiones que se toman / Por ejemplo, acaba de cambiar el director y ni nos enteramos / realmente no hay como cambios que podamos decidir.”

En el ejemplo anterior es interesante cómo se habla al principio de la frase acerca de un cambio que pudieron hacer a través de su participación y cooperación, mientras que al final de la frase no se valora ese poder. Parecería como que su capacidad de acción como estudiantes se reduce a cosas que les afectan directamente pero que, por otro lado, en las decisiones a gran escala no tiene impacto. Algo similar sucede en el siguiente ejemplo en cuanto a pensar que no podrá cambiar nada su participación; sin embargo la ex estudiante de CEDART, ahora estudiante de la UAM Xochimilco, parece reconocer la importancia de participar.

“En mi escuela se podían... había una limitante bastante clara para definir qué querías hacer. Pero ya, si dabas tú un comentario se podía hablar en el consejo, muy pocas veces

llegaba a algo, pero hacían el intento de escucharte [...] estuve en el consejo durante dos años [...] Propuse varios talleres de integración dentro de la comunidad a partir del estímulo entre el arte y la actividad de participación social. Como una participación ciudadana para la sensibilidad artística.” Talía, joven con beca.

Otro caso de mujeres jóvenes que tienen ganas de participar pero se ven mermadas por la Institución, sería: “No tiene nada que ver con la directora, es como todos lo que están ahí sentados. Tú hablas con ellos. La directora es una persona increíble pero es muy difícil hablar con ella. [...]nunca vas a poder hacer otro tipo de actividades. [...] Lo que hace la dirección es frenarte, te frenan completamente. “No, sólo te vamos a prestar este salón y no cuando quieras”. No hay manera de pedir más. / Te limitan”. Preparatoria 6.

A partir de los discursos recopilados durante los grupos focales, acerca de la toma de decisiones, reflexionamos que un elemento implícito repetido se trata de la búsqueda de claridad en los límites en contraste con el ejercicio de su participación autónoma.

“Podría decirse que es como un sistema muy libre pero a la vez tiene sus límites / todo tiene que tener sus límites.” CCH Sur1.

“Pues yo creo que porque entraríamos en dilema ¿no? Porque para ellos lo más fácil es decirnos lo que tenemos que hacer y ya”. Bachilleres 8.

E: ¿En las clases como se toman las decisiones?

G: Ahí sí nosotros decidimos/ Son una mierda los profes/ Bueno depende que maestros seas, digo son de un CCH, muchos maestros [...] son fáciles de manipular o convencer, pero depende de qué maestros. Tengo maestros que son bien malos haz de cuenta y tengo que son así de una roca.

E: ¿Los malos son los que te dejan?

G: Pues sí.

E: ¿Los buenos que son una roca?

G: Bueno no buenos, pero son más estrictos, más serios.” CCH Sur1

Es evidente cómo la calidad de los maestros, según sus alumnos, depende de qué tanto permiten que los alumnos tomen decisiones. Cuando el maestro es flexible se le considera malo. Esto nos habla del límite que se mencionaba. Parecería que un sistema más disciplinario es más valorado.

En general, la relación entre maestros, maestras y alumnos, alumnas no permite que las y los jóvenes participen en los procesos de evaluación. Esto resulta objeto de especial atención porque los jóvenes sometidos a las dinámicas institucionales, -sin posibilidad de participación- con percibidos como pasivos y pasivas, a pesar de que a veces no tienen otra opción dentro de la institución.

“Algunos nos dan la opción de la forma de evaluar pero no es la mayoría. Sólo los porcentajes. / En general se agarran de la cátedra libre y “yo puedo elegir como dirijo mi clase” y pues no te dan la libertad como de, ni siquiera de exigirle, o se enojan y te amenazan [...] Tenemos un maestro como muy aferrado a sus ideales es como muy así y si no lo dices exactamente así te dice, “no tú opinión no sirve, a ver otro”, eso como que te va cohibiendo de hacer las cosas, de participar o hablar. Nosotros somos como “no, porque...”, pero hay *chicas* que se atienen a las consecuencias, de verdad no hablan, sólo se atienen. Piensan que no van a ser escuchadas.” Preparatoria 6.

En el ejemplo anterior es fundamental detenernos a observar con perspectiva de género, dado que cuando habla de la gente que no defiende su postura, no se refiere a los alumnos y alumnas en general, sino a las *chicas*. Por ello nos preguntamos si existe una diferencia considerable de la participación de los hombres comparado con las mujeres.

Responsabilidades

Parte de la enmienda del Fideicomiso Educación Garantizada fue cambiar volver opcionales las actividades del PREBU, de tal manera que incentivaran la ciudadanía y la participación de beneficiarios y beneficiarias del programa. A pesar de esto, encontramos

una confusión de parte de los y las participantes de los grupos de enfoque con respecto a esta medida: en la mayoría de los casos, no saben que las actividades son opcionales.

“En teoría se supone que tiene que cumplir con ciertas horas a la semana o algo así para que te depositen. [...] Al principio crees que sí tienes que hacerlo y siempre hay alguien que te dice “¿para qué las haces si aunque no las hagas te siguen depositando? [...] y después sabes que te van a seguir depositando aunque no hagas las actividades y eso está mal porque la gente se confía de la beca.” Preparatoria 6.

“A nosotros como promotores no nos dejan armas para jalar a la gente [...] ahora estamos del otro lado siendo coordinadores te dicen que debes juntar tantas horas a la semana [...] porque ese es tu trabajo, es por lo que nos están pagando [...] Cuando llegamos [a la actividad] vimos que estábamos puros promotores porque en cierta parte es tu trabajo, te están dando dinero aparte de tu beca para hacer eso y tú vas como obligado, no es como “yo becario que no tengo más que mi beca y voy porque quiero escuchar el concierto” [...] En teoría pero como promotor sí corres el riesgo de que te saquen del programa, como becario no, ese es el problema.” Preparatoria 6

Como puede verse, hay una clara diferencia entre los becario y los promotores con respecto al cumplimiento de las actividades. Los promotores reciben más dinero por programar actividades y asistir a ellas como parte de su trabajo. Por otro lado, los becarios sólo reciben la beca y no trabajan para el programa, por lo que no sienten la misma responsabilidad.

Consideramos que la parte del programa dedicada a incentivar la ciudadanía en las y los beneficiarios tiene alcance más profundo solamente hasta los y las promotores. Las jóvenes de la cita anterior hacen pensar que la solución es volver preciso realizar las actividades, pero parece preciso señalar que más bien es necesario tomar en cuenta con mayor profundidad las actividades deseadas por las y los jóvenes para lograr un involucramiento más completo al programa. En el siguiente apartado se elabora más al respecto. Tal cual lo dice una las promotoras voluntarias del grupo focal realizado con estudiantes de la Preparatoria No.6:

“Mejorar los ejes temáticos porque no han hecho encuestas entre los alumnos para ver lo que de verdad les interesa y eso, darnos más apoyo a nosotros para jalar más gente”.

Dimensión trabajo

1. Ser trabajador y estar trabajando.

A continuación se enuncian algunos ejemplos de los empleos de las y los estudiantes de los grupos focales. En un grupo del CCH Sur, en el que sólo una persona trabaja desde hace un año “como apoyo en el bunker de Balderas”. Dice que no le va “...muy bien, sólo es por propinas y pues tengo que trabajar más”. En el grupo del Colegio de Bachilleres un joven nos dijo que trabajaba en Club Deportivo como recepcionista, “así de anotar a la gente que iba”. Responde que estuvo trabajando durante “Vacaciones, fueron unas vacaciones que no tenía nada que hacer y para ganar algo de dinero. / Yo trabajé en un café en la zona rosa, trabajé en vacaciones, era mesero. Bueno no sé si cuenta pero ahorita estoy tomando fotos y estoy grabando unos videos para una empresa de teatreros pero no es un pago fijo. / Yo ahorita estoy trabajando en Coyoacán en el centro de artesanías y le ayudó a un amigo”.

Los trabajos que realizan los jóvenes que entrevistamos suelen ser informales, temporales y esporádicos.

2. Independencia económica

Cuando se cruzan las categorías entre libertad, beca y trabajo, nos percatamos de una diferencia entre ser becario y ser trabajador. Esta sería el posicionamiento frente a la familia. En ella, ser trabajador es mucho más valorado, es decir, sus acciones y opiniones son más válidas, posibilitando que encuentre mayor libertad en la toma de decisiones.

“E: ¿Te sentiste más independiente con la beca?

S: No, me sentí más independiente con el trabajo.” Talía.

Complementamos esta concepción con el comentario rescatado de un grupo focal con estudiantes del CCH Sur2: “Se siente bien pero creo que si en realidad quisieras tener tu propio dinero, yo creo que es mejor un trabajo/ Yo como sí trabajo, no de mudarme ni vivir solo, pero el no decir “dame para el pasaje”, no depender de los padres. Si llego a comer y todo, pero no es lo mismo.”

3. Participación

Toma de decisiones

Las siguientes son frases que dan cuenta de la experiencia laboral y la toma de decisiones de los participantes de los grupos focales:

“Yo soy quien condiciona a mis alumnos en cuanto a cómo vamos a trabajar, pero también estamos federados y todo eso, entonces también yo recibo órdenes desde la federación de cómo se hacen las cosas...” Entrevista individual a Raúl del CCH Sur no beneficiario del PREBU.

“Unilateralmente. Déspota. Totalmente... no había mucha participación dentro de eso. Fue una de las razones por las que me decidí salir.” Talía.

“Pues el procurador.” Cuando se le pregunta si el participa en algo, responde: “No, yo soy sólo un chalán” Grupo focal elaborado con estudiantes no beneficiarios del PREBU del CCH Sur2.

La apreciación general es que existe poca o nula horizontalidad cuando se trata de la toma de decisiones en sus trabajos. Insistiendo en que el trabajo informal es el más usual entre los y las jóvenes estudiantes del nivel Media Superior, podemos pensar que ello contribuye a que exista una pobre calidad laboral. Parecería que no es a partir de una capacitación ni un mérito que se llega a este mercado laboral, sino a partir de la benevolencia del jefe o la jefa. Eso reitera la jerarquía que a su vez imposibilita la demanda de un trato justo.

Dimensión ciudadanía

Queríamos saber cuál ha sido el impacto de la política pública en la dimensión ciudadana de los y las beneficiarios; cómo éste ha detonado o no una participación y pensamiento crítico con la vida pública que experimentan cotidianamente en sus relaciones. Para desarrollar este análisis primero empezamos con la relación que han tenido con el programa, es decir, cómo empezaron a vincularse con él, segundo por su opinión sobre el mismo, tercero por la significación de ser becario o becaria y, por último, las limitaciones que han encontrado del PREBU en su experiencia.

1. Programa

Difusión del programa.

Para este apartado nos pareció relevante señalar cómo los y las estudiantes supieron del programa debido a que ello nos da cuenta del alcance de la política de inclusión que con ellos se pretende, con respecto a su estrategia de comunicación. Estos son algunos de los comentarios que nos dijeron durante los grupos focales: “Al entrar a la prepa te lo promocionan mucho, con carteles de “prepa Sí”, “Valida horas”. /También pasa que conoces gente que te van diciendo de boca en boca. / Es la novedad es como “te pagan por estudiar”.” Preparatoria 6

“Pues por anuncios en la escuela que decían que teníamos que tramitar, iban chavos a darnos pláticas o así. / Realmente nos enteramos porque todo el mundo en el Bacho tiene beca entonces te enteras.” Colegio de Bachilleres 8.

“Básicamente todos en mi prepa la tenían” Talía, ex estudiante del CEDART Diego Rivera.

Con lo anterior se concluye que la beca tiene una estrategia de comunicación efectiva al interior de las preparatorias. Es también interesante notar que, según las palabras de las y los jóvenes, se deduce que un gran número de estudiantes tiene la beca. En ese sentido el

programa ha conseguido abarcar a una población significativa para coadyuvar al a los fines del derecho a la educación.

Ser becario

En el caso de la significación de ser becario, ahora desde la dimensión de ciudadanía, el tema que más fuertemente se expresa y predomina es uno que se entrecruza con la dimensión sobre trabajo: el dinero. Éste genera cambios con respecto a la independencia y a su posicionamiento dentro de la familia, se puede intuir que el recibir dinero propio genera mucha autonomía y responsabilidad. La dilucidación anterior es apoyada y plasmada en las siguientes frases de estudiantes:

“...tú tienes que hacer las cosas por ti solo / Los papás sólo tiene que firmarte pero tú tienes que ir a avenida del Imán a entregarlos/ [...] Ya estamos acostumbrados a que tus papás son los que te inscriben a la escuela, pagan la colegiatura y así [...] vas aprendiendo e independizándote.” Preparatoria 6

“Sientes que por primera vez tienes dinero como tuyo, como que no depende que tu mamá esté de buenas y te de dinero [...]Empiezas a ser un poquito más responsable en qué usar tu dinero y en cuánto tiempo no voy a ir a sacarlo, cómo ahorrar [...] No es como cuando dependes de alguien, de su humor como de “te voy a dar tanto dinero para el cine” ya le puedo decir “oye papá voy a ir al cine, yo me lo voy a pagar, etc.” Sí hay como independencia en ese sentido [...] La independencia también en la escuela, a mí me ha pasado que te piden copias y dices ah, bueno pues puedo pagarlo yo”. Preparatoria 6

Usos, sentidos, necesidad y utilidad de la beca.

Si bien la autonomía y la responsabilidad son características claras en la experiencia de ser becario o becaria, a partir de que las y los jóvenes nos dijeron los usos y sentidos que le daban a la beca surgió la contradicción que encontraban con respecto a la utilidad y la necesidad, como también otros conceptos elementales para entender la significación de la

beca. Esta dicotomía, que se encuentra en el uso del dinero, se ve reflejado en cómo los y las estudiantes dicen explícitamente que no necesitan del dinero, que podrían seguir estudiando sin él y hasta que no lo gastan en cosas académicas. Así lo comentaron:

“Es un apoyo económico, no es como que dependa de eso [...] que si no lo tengo no como pero sí, quieras o no, nadie te regala dinero [...] A nadie le cae mal el dinero. / Tampoco fue necesidad pedirla pero fue como, si me van a dar dinero... [...] Sí pero no llegamos a la necesidad como para el pasaje. Aunque Prepa Sí es una beca que se supone que te la dan por eso, para libros y materiales escolares que se supone que necesita un estudiante, pero en nuestro caso no lo hacemos por eso porque pues te lo proporcionan tus padres, entonces no tengo la necesidad de comprar un libro porque lo necesito con Prepa Sí, más bien lo ahorras y pues lo gastas en una comida o café, lo cual está mal en cierta parte porque debería ser para otras cosas.” Preparatoria 6

“En parte sí y en parte no, siento más que es como una ayuda pero, siendo honestos, pocos la utilizan para lo que es. Es como para comprarse ropa, etcétera, más que para lo que se debería, que es para los útiles, para trabajos y todo esto. “ Estudiante del CCH Sur2 sin beca.

“ [...] igual y en otros planteles en los que vaya gente de un nivel socioeconómico más bajo, quizás ahí si es necesaria para poder continuar con los estudios [...] La beca es un extra, mío. Lo veo como que es mi dinero y puedo hacer con él lo que yo quiera.” Cuando elaboramos más acerca de si cree que es válido usar la beca en cosas que no son escolares: “Me parece que es válido pero no es justo, creo que como está la sociedad en este momento es utópico que el gobierno piense que se va a utilizar con fines académicos [...] me parece cínico el uso que se le da a la beca, termina siendo el fondo para ir a armar la peda.” Entrevista individual a mujer estudiante de la Preparatoria 6.

Es preciso detenernos y generar una serie de cuestionamientos. Pareciera que los y las beneficiarias encontrarán un buen uso y mal uso de la beca; si el gasto se hace en bienes no pertenecientes a la escuela es deshonoroso. Dicha reflexión fue traducida en la pregunta

“¿conocen a alguien que sí necesita la beca?”, dirigida a estudiantes de la Preparatoria 6 durante un grupo focal, la respuesta es la siguiente: “Bueno hay varios chicos que venden dulces dentro de la escuela y la tienen por necesidad, más que por ganar ese dinero para ropa. Nunca he hablado con alguno de ellos sobre Prepa Sí pero dan a entender que sí la usan para cosas así. / Dentro de la Prepa conoces gente que cuentan monedas para venir hasta acá. Pero jamás les preguntamos si usan la beca para eso, pero yo creo que sí.”

“...Pues sí es una ayuda, porque yo digo que tal vez nosotros lo malgastamos pero realmente la gente que sí lo necesita pues sí le ayuda [...] la mayoría lo malgasta” Colegio de Bachilleres 8.

“...es dinero gratis sin hacer nada. Está re bien [...] no creo que esté funcionando en un estímulo para el estudio porque no me dicen en qué... o sea, lo puedo gastar en todo [el dinero].” Talía.

Nuevamente a través de esta contradicción dilucidada se puede indicar una posible búsqueda por parte de las y los jóvenes por una claridad en los límites de la Institución sobre cuál es el uso correcto de la beca. Un buen uso se representa con el siguiente ejemplo. Nos explica Talía: “La verdad la gasto en mi transporte, en fotocopias para la escuela, en comida durante la escuela, en... La uso sobre todo para ese tipo de gastos. Como para no tener que usar tanto dinero del que me dan mis papás de mensualidad [...]”

Varios testimonios dan cuenta de la construcción de un imaginario acerca del sujeto que sí necesita la beca. Pese a que nunca llegamos a conocer directamente a estos sujetos de necesidad, puesto que los entrevistados no consideran serlo, de igual modo es preciso preguntarnos si el monto de la beca resultaría suficiente para quienes sí la necesitan al grado de facilitar la continuación de sus estudios.

A pesar de que el discurso de los entrevistados y entrevistadas está dirigido a una restricción para usar la beca sólo con fines académicos, el equipo de investigación del presente trabajo coincide con Fidergar en que es poco fructífero obligar a los beneficiarios

y beneficiarias a darle un determinado uso a la beca. Así, rescatar el sentido del Programa en generar responsabilidad y autonomía en sus usuarios y usuarias.

3. Limitaciones del programa

En este apartado encontramos que las mayores limitantes del programa están en que su recurso es solamente económico para cumplir con sus objetivos. Aunado a que en los relatos de los grupos focales, encontramos que otorgan el dinero en cantidades y fechas insuficientes si su estada en la escuela dependiera de ello. Otra limitante reiterada por los alumnos y alumnas fue lo complicado de los trámites, particularmente en la complicada burocracia y el maltrato del personal a los beneficiarios y beneficiarias.

Preguntando acerca de si existe una interacción entre Prepa Sí y sus beneficiarios, Nadia contesta: “Nada más al principio para entregar papeles y ya, nunca más hasta el final cuando llenas una encuesta sobre qué te pareció la beca y ya. Bueno en realidad me llegaban correos con las formas de validar Prepa Sí y todo eso, pero los ignoraba.” Nadia

A pesar del esfuerzo administrativo del Gobierno del Distrito Federal, pensamos que es muy complejo mantener un flujo de comunicación constante entre las autoridades del PREBU y sus becarios, becarias. Se insiste así en que el programa no termina de ser completo y se trivializa al tratarse solamente de dar una cantidad de dinero al mes.

Reiterando, al ser el dinero la única herramienta del programa, se vuelve evidente que el propósito de la beca tampoco tiene que ver con la calidad académica. Cuando le preguntamos a un grupo focal del CCH Sur1 si la beca influiría en tener un mejor desempeño académico, responden: “No, la verdad no.”

De igual manera, un estudiante del CCH Sur2, nos dice: “Si es para libros, ¿para qué libros te va a alcanzar, güey?”.

Problemas de pago

Como vemos en la siguiente cita, el recibir el dinero a destiempo complicaría que gente sin otro ingreso pudiera utilizarlo para comprar útiles y material escolar. “Se me hace muy tonto que tu [...] beca es para tus libros y te lo dan en diciembre cuando tú ya tuviste que comprar todos tus libros. A mi pasó que decía, pedirle tanto dinero a tus papás como que sientes feo, aunque no te están pagando una escuela. Entiendo que haya gente que no puede pagarlo”. Grupo Focal Preparatoria 6

“Se tarda mucho en depositar [...] / Bueno a mi se tardaron tres meses en depositarme la primera vez pero ya después me depositaron los tres juntos.” Colegio de Bachilleres

Tramitación

Una queja constante emitida durante los grupos focales era con respecto a las complicaciones que encuentran en el proceso de tramitación. Sobre todo, se habla del maltrato recibido por parte de los empleados del PREBU.

“Horrible el trato, horrible. / Son groseros, [...] Tienes que estarte sometiendo [...] Llegó un señor y le grita a toda la gente [...] Entonces volteo y le digo “¡A mi no me gusta que me traten así, si yo tengo que depender de estos tratos y estos gritos por una beca pues prefiero no tener beca [...]!”. Preparatoria 6. Otro comentario de una de las jóvenes del grupo demostrando el maltrato que reciben en las oficinas es: “Cuando me enteré que se abrió otra fecha de inscripción pues lo pensé y dije “híjole, volver a echarme toda la burocracia de la Roma, volver a hacer todo esto para una beca y pues me quedan seis meses de prepa”. Prefiero ahorrarme una gastritis y una colitis.”

Cabe señalarse que en el discurso que rescatamos de las entrevistas existe una significación asociada a una desvalorización del becario y la becaria durante el proceso de obtener el apoyo.

“La fila es muy larga pero está padre que te den dinero. / Yo hice mi trámite y todo y no tengo la beca porque mis papeles estaban mal y no puedo volverlo a hacer.” Colegio de Bachilleres 8.

“Bueno yo la iba a sacar, pero fui como tres veces y las tres veces me dijeron cosas distintas [...] y valió mierda [...] “que me faltaba ese [papel] y después me faltaba otro.” Cuando ya tenía todos y fui el último día y no abrieron. ” CCH Sur2, sin beca

4. Involucramiento

¿Quién te da la beca?

Nos parece sumamente relevante para saber sobre el vínculo entre las autoridades responsables del programa con sus beneficiarios y beneficiarias si hay un conocimiento sobre el origen del dinero de la beca, para también saber cómo se enmarca la significación de la beca en un sentido ciudadano.

“Pues el que da el apoyo es el gobierno, [...] no sé cómo se llame, supongo que es un sector dedicado a la educación.” Estudiante de la Preparatoria 6

“Supe que Marcelo Ebrard, en un momento. Y ya.” Talía.

Los ejemplos anteriores observamos que saben remotamente sobre quién le otorga la beca, pero no alcanza a ser conciso su conocimiento. Lo que nos hace pensar que hay una falta de comunicación entre las y los beneficiarios, beneficiarias y las autoridades del PREBU.

5. Toma de decisiones

Pareja

Cuando hablaron sobre la toma de decisión en pareja se repitió muchas veces un discurso sobre que se discutía en conjunto para llegar a un acuerdo entre la pareja, por ejemplo

durante la entrevista con las personas del Colegio de Bachilleres una chica responde a la pregunta (las primeras interrupciones es de un hombre):

“Mandando, no es cierto (risas) / Con chancla en mano (Risas) / Pues juntos pero luego como que cada quien toma sus decisiones y le avisa al otro.”

En contadas ocasiones se mostraron reacciones diferentes:

“Casi mutuo pero cuando ella no concordaba en lo que yo quería, como que se molestaba y terminaba haciéndolo a regañadientes y le molestaba” CCH Sur2.

“Ya diles que eres bien mandilón/ ¿Quién manda?, ¿quién trae los pantalones?/ Ella manda [dice una de las mujeres]/ Sí usa la agresión en mí para/ le pega [dice la mujer]/ Me pega/ Hay abuso/ Ya digan la neta, no sé peguen”.

Familia

Las respuestas alrededor de la pregunta sobre la toma de decisiones dentro de sus casas nos arrojan dos factores principales. El primero es que la madre es la que tiene mayor injerencia en las decisiones, por ejemplo: la hora de llegar a su casa, responsabilidades domésticas o dar permiso de salir. El segundo es el dinero, nos explican este elemento cambia el posicionamiento de la persona en cuanto a la toma de decisiones.

Por ejemplo: “Mi madre es la que manda/ Sí, mi madre/ Es como el dinero que ellos nos dan y nos dicen en que lo vas a gastar ¿no? Bueno depende de ti si compras cigarros o no sé.” CCH Sur1.

Otro grupo, el CCH Sur2 refuerza la idea anterior con lo siguiente: “Podría ser como por decir en mi casa: cada quien si puede y tiene dinero para hacerlo, lo puedo hacer pero siempre y cuando tengan permiso . Y aparte monetariamente mi madre es la que manda, la que da todo y pues yo creo que ella es la que pone las reglas en la familia. Se podría decir,

pero aparte si yo quiero hacer algo, ella me da el permiso pero no el dinero... yo tengo que saber de dónde saco el dinero y hacerlo”.

Aunado al análisis referente al factor dinero, encontramos que la beca hizo cambiar el posicionamiento dentro de la familia de las personas beneficiaria de PREBU. “Bueno antes era así de: te estoy dando dinero y tienes que respetar y ahora que ya tengo dinero pues ya tienes para salir y cooperas en la casa y eso significa que te importa y que estas dando al lugar en donde vives. / Bueno pues en mi caso sí era de que mis papás me daban el dinero y si ellos no me daban, pues no salía y ahora pues con ese dinero salgo las veces que quiera, entonces sí sí cambia”.

A pesar de que los y las becarias sí perciben un cambio en la posición familiar, no significa que observen una diferencia en cuanto a su injerencia la toma de decisiones en sus hogares. Cuando se les pregunta si cambió la forma de tomar decisiones dentro de su casa, responden: “No /Pues no tanto, igual no estás dando mil pesos”.

Colonia

Sobre la participación en su colonia la mayoría nos dice que no participan, ni les interesa, es visto como una tarea de sus padres.

“No pues ahí no. / Mi mamá sí participa / Mi mamá una vez discutió con Clara Brugada porque bueno somos vecinas”. Colegio de Bachilleres.

En el CCH Sur2 mencionaron algo parecido: “Los narcos/ la gente mala/ Pues realmente cada quien hace lo que quiere [...] o sea, de vez en cuando le dan mantenimiento/ Todos hacen lo que quieren y les vale madres, como que todo se lo dejan al gobierno que no hace nada.”

Sobre el impacto que tiene el programa PREBU en su participación, hubo sólo una mujer que pudieron comentar algo al respecto. Una coordinadora de la Preparatoria 6 que nos

explica como estar en esa posición dentro del programa le ha impulsado a involucrarse. “Sí mucho, he participado mucho. Hubo un momento en que estuve participando en el IEDF, yo no sabía de las elecciones que se hacen del conjunto de personas al que le dedica el gobierno dinero como por colonia. Y gracias a eso me involucré más y empecé a ver más las tranzas que hay en eso, porque como que no te imaginas o en mi mente jamás había pasado [...] Me involucré más que nada por Prepa Sí en mi colonia y lo que estaba pasando porque del IEDF me llegan sus correos de cosas que van a pasar y así [...] Es que eso fue como extra, no fue como de Prepa Sí. Pero sí fue Prepa Sí lo que me movió.”

Política

En el discurso de las y los jóvenes encontramos que el cambio de administración en el Gobierno del Distrito Federal conllevó una serie de cambios, a su percepción, malos. Dentro de todo, queremos rescatar que no solamente es su apreciación, sino que el hecho de ser becarios o becarias les permitió estar informados sobre la sinergia política, porque las transiciones que pudieran acontecer les afectaría directamente. También se ve reflejado en un grupo focal: “Lo que sí siento es que entrar a la Prepa me ha hecho interesarme más, me ha hecho más consciente. / Bueno pero la Prepa no Prepa Sí.” Preparatoria No.6

“Creo que la administración pasada estaba un poco mejor, sentía un poco más de interés por los habitantes del DF, no era como un cinismo de vengo a hacer mi dinero y no me importa lo que pase en la ciudad. No sé si Ebrard lo pensaba así pero al menos cubría un poquito. Hacía un poco más por los habitantes. En esta administración sí es más cínico, con el aumento al metro, la censura de las manifestaciones. Parece que cree que ya nos tiene controlados, que a pesar de las marchas y manifestaciones van a seguir ahí haciéndose millonarios. Creo que sí está muy mal el GDF. [...] Estudiante de la Preparatoria 6.

“Pero siempre que hablas de Prepa Sí involucra un poco al gobierno y pues tiene que ver que tú te intereses, finalmente aprendes de qué forma se mueven las cosas del gobierno que tiene que ver con Prepa Sí, ayuda un poco a entender. / Como si Prepa Sí fuera un foco [...]

un pequeño indicador de lo que está pasando en general que te ayuda a expandir un poco la mente, a partir de observar esto de lo que somos parte.” Grupo Focal de la Preparatoria 6.

Un muchacho que no es becario, explica que también estar dentro del sistema educativo, en el CCH

Sur también afectó en su interés de participar políticamente: “En el CUBO [organización estudiantil] Pues por ahora no he experimentado mucho porque me acabo recién de unir pero en general por lo que he estado, se realizan muchos proyectos. Ahorita están haciendo puro cinematografía.”

6. Futuro

Los planes a futuro de los entrevistados los respondieron al preguntarles cómo se imaginan en diez años. Observamos que sus respuestas tienen que ver con trabajo, escuela y/o relaciones amorosas.

“Pues no lo sé, me veo siguiendo dando clases en cuanto a mi trabajo, me imagino con más alumnos y con los actuales ya arriba, ya avanzados. En la escuela ya me imagino haciendo mi carrera y pues igual ya juntado con alguien, no casado y teniendo hijos nada más juntado.” Entrevista individual a estudiante no becario del CCH Sur.

Es interesante, cómo en algunos casos hablan sobre la falta de claridad en los planes, vulnerabilidad. En varias ocasiones mencionaron que les gustaría estudiar o vivir fuera porque no hay oferta en México en las áreas que a ellos les interesan: “Pues a mi sí se me dificulta verme en 10 años porque por todo lo que he vivido y he visto, ahora sí que cualquier cosa pues cambiar espontáneamente. O sea, aunque yo tenga decidido lo que vaya a hacer en 10 años quizá no pueda llegar a hacer, o llegue a hacer más/puede cambia. [...] ¡pues quién sabe! Pero [...] me gustaría acabar la carrera o carreras que haya estudiado y aprovechar una beca y largarme a vivir a Canadá.” Grupo focal de estudiantes del CCH Sur1.

El siguiente es el único comentario que se queja sobre una idea de trayectoria comúnmente aceptada: “No sé, trabajando y pensando en tener hijos tal vez/ ¿En serio? [...] Yo creo que

es un mensaje que te mete la escuela y toda la sociedad, esa idea que tienes que tener hijos en el futuro, que en el futuro tienes que trabajar y ser unos esclavos del gobierno. [...] Yo [me imagino] viviendo en el bosque, yo no me imagino así trabajando ocho horas y regresar cansado, estar satisfaciendo a un jefe o algo así, eso no me agrada y todo va a fines del gobierno, como económico y todo eso, no esta chido. [...]” Grupo focal CCH Sur 2

7. Actividades

Propuestas PREBU

En varias ocasiones nos comentan que las actividades propuestas por Prepa Sí no les llama la atención:

“La verdad es que las actividades [...], no llaman la atención, no hacen actividades que realmente te llamen la atención. Estaría bien que hiciéramos más servicio social como ir a orfanatos o asilos y hacer estas cosas que sí sirven porque sí ayudan o cooperarse para comprar algo pero siempre son películas, torneos, reciclaje...” Grupo focal con estudiantes de la Preparatoria 6.

Vale la pena reiterar -como mencionamos anteriormente en el análisis- las dificultades para que sean tomadas en cuenta sus propuestas: “Pues sí yo creo que sí porque sería más fácil que lo hiciéramos ¿no?” Grupo focal del Colegio de Bachilleres 8.

Cuando platican sobre lo que les gustaría hacer de actividades, dejan ver que quieren ayudar a cambio de la ayuda (como ellas llaman a la beca) que ellas reciben: “Cosas simples como reciclar, salonear y poner un bote para PET, algo que ayude a la comunidad. Creo que ver películas está bien si valen la pena, por conferencias que lo valen, de todos temas. Básicamente actividades que ayuden a la comunidad. [...] Estudiante de la Preparatoria 6.

Cuando nos comentan de las actividades que han hecho este año: “La cosa es que te sientan y te dicen que tienes que llenar la primera fila, todo estaba repleto de promotores y no había ningún becario. Nadie nos dijo que podíamos decirle a los becarios.” Grupo Focal Preparatoria No.6

4.2 La educación desde las experiencias de las y los jóvenes del IEMS del Distrito Federal

Esta segunda sección del análisis está compuesta a partir de grupos focales realizados con jóvenes estudiantes del Instituto de Educación Media Superior dependiente del Distrito Federal. Los planteles en donde se llevaron a cabo los grupos focales fueron Gral. Francisco J. Múgica - Tlalpan 1 y Ricardo Flores Magón - Coyoacán. Durante el análisis, usaremos Tlalpan1, Tlalpan2 y Coyoacán1 y Coyoacán 2, respectivamente. Cabe mencionar que el grupo focal realizado en Coyoacán estuvo conformado por estudiantes de diversos planteles, ya que fue efectuado durante un periodo de inter-semesteral.

En este caso, como exploramos la política de inclusión en el IEMS, todos los jóvenes entrevistados pertenece a él. Cabe mencionar que algunos de ellos o ellas son becarios del Programa PREBU y IEMS, por separado.

Dimensión educativa

1. Ser estudiante

Ya que esta investigación intenta dar cuenta de la significación de los y las jóvenes, es menester empezar conociendo qué quiere decir para los y las participantes de los grupos focales el hecho de ser estudiante. Esto es lo que contestaron:

“Pues que es muy importante./ Yo no la veo como un deber, sino como por gusto, está bueno aprender cosas que te van a servir como de matemáticas para tu negocio o así./ Conoces otro tipo de gente, que son como más abiertos.” Tlalpan2, 4 tienen PREBU, 1 tiene beca IEMS y una estudiante no cuenta con beca.

Sistema escolar

¿Por qué el IEMS?

Para seguir ahondando sobre la significación de estudiar, nos interesamos por preguntarles cómo habían llegado al Instituto de Educación de Media Superior; cómo lo habían conocido y cuáles fueron sus motivos de estudiar en esa institución. Hubo dos vías principales que les dieron a conocer el IEMS, el primero fue porque algún familiar o conocido estaba en contacto con la institución (era estudiante o trabajador/a) y la segunda fue por anuncios. En el Tlalpan1 contestaron lo siguiente: “Porque mis hermanos/ Por internet/ Por un amigo que ya estudiaba aquí/ Mi hermano estudió aquí / Mi prima estuvo acá. / Por los anuncios”.

Complementamos la idea anterior con una cita del plantel Coyoacán2: “Mi mamá es una de las secretarías del IEMS/ Periódico /Yo porque recién empecé a vivir allá por pedregal, vi que habían muchos carteles/ mi hermana estudió aquí/ por mi prima que estudió aquí.”

Con respecto a las motivaciones que encontraron para ser estudiantes del IEMS, nos hace pensar que no fue su primera opción, sino que la institución acogió a estas personas rezagadas de otras instituciones. Los motivos más repetidos fueron: porque no tuvieron los recursos económicos; porque no habían presentado o aprobado los exámenes necesarios para entrar, en los casos que sí habían sido admitidos o admitidas les habían asignado un plantel muy lejano a sus casas; por el sorteo para ingresar o porque habían sido expulsados o expulsadas de otras escuelas. Por lo anterior el IEMS era el único espacio en que eran recibidos o recibidas.

Sobre esto, en la plantel de Tlalpan 1 dijeron: “Yo porque me salí de la escuela y me vine aquí por necesidad económica/ Yo porque no alcancé el examen de otras instituciones y me recomendaron aquí/ [...] porque me había quedado en un CETIS pero ésta me gustó más, está más cerca”.

En Coyoacán2 explicaron: “ [...] hice el examen del CENEVAL, no me quedé, ya había metido los papeles en el IEMS, ahí me quedé / Hice dos años, dos veces mi examen, la

primera me quedé en el CCH Vallejo, pero está muy lejos y en el otro año me quedé en el CONALEP, y pues preferí meterme aquí / Yo porque deje de estudiar dos años y quise retomar mis estudios y pues me dijeron que aquí estaba abierto / Y por la forma de impartir, hice mi examen y me quedé en un CONALEP y me parece que es mejor aquí”.

Opiniones del programa

Pudimos recopilar una basta cantidad de opiniones sobre los usuarios y las usuarias, en las cuales nos mostraron sus significaciones, inquietudes y las experiencias que han podido vivir a lo largo de su estancia en IEMS. Para darle orden a la lectura, se organiza primero, en las ventajas que los y las estudiantes pudieron decir del instituto. Segundo, sus desventajas. Tercero, las diferencias que encontraron entre el IEMS y los otros espacios educativos en los que estuvieron. Cuarto, la visión que han escuchado de la gente que está a su alrededor sobre el IEMS. Por último, la figura del tutor y asesor.

Ventajas:

Las personas entrevistadas encuentran muchas ventajas en su experiencia al involucrarse con el IEMS. La principal ventaja que los y las jóvenes dijeron es la oportunidad que les da de poder estudiar. En Tlalpan¹ comentaron su opinión acerca del IEMS: “Pues que hizo una mejoría al implementar este tipo de prepas porque no solamente fue porqué todos, como habíamos comentado, hicimos examen y no alcanzamos... / te da oportunidad / Entraste porque hay cupo, pero entrastes con la oportunidad de que valorara los esfuerzos que ya habíamos tenido [...]”.

También reflejaron que se sentían seguros en las instalaciones, en Coyoacán¹ dijeron: “Hay mucha seguridad.” Cuando se les pregunta a qué se refieren con la seguridad, responden: “Es que yo he ido a escuelas y pues ahí luego me asaltaban o cosas así y pues aquí la verdad hay mucha seguridad, mucho policía”.

Mientras que en el plantel Tlalpan1, dicen: “Está tranquilo, todos se llevan bien /Casi no hay violencia entre salones como en otras escuelas. Aquí no hay porros”.

Sobre el sistema educativo notamos muchos comentarios positivos: “Sí deja un nivel académico que para mi está siendo satisfactorio. Me sentí conforme, me agrado el sistema, es muy grato puedes no sólo estudiar en la mañana, sino en la tarde, o puedes cambiar a otro sistema y seguir cumpliendo tus actividades y eso es favorable para muchos que trabajamos o para muchos que tienen otras cosas que hacer/ Yo he visto que esta escuela tiene un nivel de competencia que nos deja para el futuro, o sea sí nos está dejando algo”.
Plantel Tlalpan 1.

“Es que el plan de estudios está como diseñado para que tú puedas terminar tu prepa porque te dan muchas opciones tanto como recursos, como asesorías, los inter semestres, los psicólogos. Sí estamos bien, porque apoya mucho el estudio”. Coyoacán1

Encontraron también que perciben como ventaja las actividades culturales que posibilita la institución, en Coyoacán1 lo dijeron de la siguiente manera: “Yo que llevo taller de música y así, te enseñan a nivel Nacional de Música. O también Filosofía, está muy bien. Me gusta así como enseñan, son únicos en el IEMS. Sí, me gusta que los maestros nos llevan a museos, nos llevan a bibliotecas o cines [...] se me hace más divertida”.

Desventajas:

Encontramos una desventaja durante el grupo focal hecho en el plantel Coyoacán1: una madre de un joven con discapacidad intelectual, acompañó a su hijo al grupo, ella manifestó su inquietud en cuanto a su hijo con respecto al resto de los y las estudiantes: “Yo estoy un poquito decepcionada porque las necesidades de mi hijo son diferentes y pienso que los maestros no tuvieron esa accesibilidad para poner trabajos de acuerdo a sus necesidades y como les decía al principio, querían que fuera al mismo ritmo y que llevara el mismo nivel de los chavos de aquí. Entonces, pues así como que pues era casi casi imposible poder ir al mismo ritmo en todos los sentidos”.

Esta problemática puede estar relacionada con el proceso de ingreso a la institución. Si bien llega acoger a las personas excluidas del sistema educativo, puede generar que la población sea demasiado heterogénea y que la planta docente no tenga la capacidad, ni la preparación para dar cabida a todas las demandas.

Diferencias:

Es conveniente resaltar las diferencias entre el IEMS y el resto de los espacios de EMS, ya que cuando les preguntamos sobre su opinión del instituto constantemente hacían la comparación con otras experiencias. En Coyoacán¹ plantearon lo siguiente: “Al parecer de la otra en la que fui que llevaba el sistema de CCH de la UNAM, no hay mucha diferencia en cuestión de los maestros y del método de aprendizaje, entonces pues no es mucha la diferencia. Yo por eso opino que son buenas las escuelas del IEMS”. Es curioso cómo la reflexión del estudiante hace pensar que los planteles de media superior de la UNAM tienen la calidad equivalente a las del IEMS.

En el Tlalpan² dan nota de las siguientes diferencias: “Ahí se califica y acá se evalúa./ Otros tienen pase directo y nosotros sí tenemos que hacer examen./ En otros lugares salen con carrera técnica y aquí no”. Dentro de las anteriores, encontramos que hay ventajas y desventajas en esta institución diferente.

Visión del IEMS desde el exterior.

Durante un grupo focal con los y las estudiantes de Coyoacán² pudimos acceder a las percepciones que tenía del IEMS la gente allegada de una participante; percepción que se replicó en el resto del grupo: “Aunque para mucha gente esta escuela es para vagos, drogadictos, porque cuando nosotros no tenemos clase matamos tiempo en la calle y siempre que nos ven, siempre piensan que eso es ir en la escuela, estar en la calle, cuando nosotros en sí entramos a clases, hacemos la tarea, somos responsables en la escuela. Que a veces esta institución es muy muy buena, para muchos papás, incluyendo unos de mi

familia, estas escuela no sirven/ [interrumpen y dicen] Son la perdición/ [continua] me ponen de ejemplo porque llevo cinco años en el plantel y dicen que no te dejan nada bueno. Pero aquí no es tanto el plantel sino el alumno, si el alumno no quiere estudiar, aunque sus papás le digan, el alumno no va a salir y si el alumno quiere salir adelante y superarse, pues tiene que terminar sus estudios. Pero para mí estos planteles son muy muy buenos”. El resto del grupo complemento la respuesta de la chica con su comentario sobre la percepción de sus amigos y amigas: “son así como las escuelas patito, que no tiene ningún valor académico/ ninguna validación/ para el Distrito Federal esta la universidad, están las de paga inclusive, pero esas no tiene ningún valor”. Fue muy interesante que contrariamente a que el grupo había encontrado beneficios al estar incluidos en esta institución, las personas cercanas a ellos y ellas no piensan lo mismo.

Figura del tutor y asesor

Una pieza clave del proyecto educativo de la modalidad escolarizada del IEMS es el Docente Tutor Investigador (DTI). Es decir, las funciones del personal académico están acotadas en una figura; estas tareas hacen responsable a la planta docente de los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos y las alumnas. Nos pareció pertinente preguntar por las vivencias de esta figura y sus efectos educativos.

En un principio nos dejaron claro que se dividían las funciones de tutoría y asesoría, cada figura con diferentes tareas y representadas por diferentes personas. Sobre la funcionalidad del tutor o la tutora en Coyoacán² nos lo explicaron lo siguiente:

“El tutor se encarga sólo de tu historial académico, de sólo una persona, te da cierto tiempo, por ejemplo: “20 minutos a ti, 20 minutos al compañero” y contigo, no sé, música, “¿por qué no has entrado tantos días a las clases?, ¿por qué no has entregado trabajos?”. Revisa tu historial académico, si el maestro te da una solución, dice: “Ok, vamos a hablar con tu profesor de música a ver si te da la oportunidad de presentar un examen, para que puedas cumplir con la materia”, el tutor te ayuda a eso y las asesorías pues son para que entiendas temas de clase que no entraste a la clase o de plano lo entiendes”.

Mientras que en Tlalpan1 nos comentaron que el asesor está dedicado a la tarea de: “Si no entiendes, si tienes una duda de la clase anterior, puedes ir y ellos te dicen mas o menos de qué se trata, por qué no entendiste y explicarte bien de qué trata.” Después de este comentario, se les pregunta si todos han utilizado este recurso y responden que sí unánimemente.

Al entender ambas figuras en el proceso educativo desde la perspectiva de los y las estudiantes del grupo focal, quisimos indagar sobre su experiencia y sus opiniones:

“En mi caso es pésimo, porque él es así cómo de que: “tú mal vas acá, acá y acá”/Como hay tutores a los que les interesas más... que se preocupan por ti, [...] él no [señalando al que habló mal de su tutor] y el mío sí”. Coyoacán2.

“Me gusta/ Mi tutor [...] pues estaba al pendiente y por algún problema que tuviéramos nos preguntaba y nos daba opciones en donde podíamos poner quejas o algún tipo de cómo de violaciones a nuestros derechos como estudiantes...”. Tlalpan1.

Con los comentarios sobre las dos figuras nos parece sorprendente la atención tan personalizada a diferencia de las otras modelos de EMS que hemos estudiado. Además, por lo que dicen acerca de su experiencia con sus tutores y tutoras parece ser una buena estrategia para involucrar a los y las estudiantes con su escuela y combatir la deserción escolar. Pero cabe aclarar, como en la reflexión del apartado anterior, que al tener la planta docente adicionalmente la función de tutoría y asesoría, pudiera ser rebasada con las demandas de los y las estudiantes.

2. Trayectoria

Evaluación y certificación de estudios.

La evaluación es primordial para medir el impacto que ha tenido el proceso de aprendizaje; tanto para que las y los alumnos puedan observar el rendimiento de su esfuerzo y aprendizaje, como para medir la eficacia de la estrategia de los y las docentes. La evaluación no sólo sirve como diagnóstico, además puede ser un proceso de aprendizaje y enseñanza. El IEMS ha buscado que los procedimientos de evaluación sean mucho más integrales que sólo un balance numérico, siendo una escala significativa para los y las estudiantes sobre el empeño y desarrollo propio. Es por eso que se optó por un modelo dicotómico en que se califica con una “C” que representa que el o la estudiante Cubre con los objetivos que establecieron en cada asignatura, y una “NC” si es No Cubre con aquellos objetivos.

Por lo tanto, es preciso saber cuál ha sido la experiencia desde los y las jóvenes con este modelo de evaluación. Las opiniones que pudimos escuchar son las siguientes: “Está muy bien porque como que te catalogan, te esfuerzas más por lograr un cubre y no por lograr un 6 [...] / Aquí no tienes miedo, si tú hiciste todo no te van a reprobar / Como debe de ser / Porque luego así se siente uno mal”. Plantel Tlalpan.

Un joven de Coyoacán² responde si es pesado mantener un buen promedio con la manera de evaluar con lo siguiente: “No, ya de plano si no pasas es que te ganó la fiesta y no vas a clases, porque es muy fácil pasar las materias, si eres constante en tus clases, materias, trabajos cubres fácil, pero si tu empiezas de: “Pues bueno, no tengo ganas de entrar a la clase” y así te la avientas, ya mejor ni entres, porque el profesor ya te va / Porque casi la mayoría califica con la asistencia, dos, tres faltas y ya no pasaste”.

Algo muy repetido es que nos decían que les conflictuaba la imposibilidad de traducir su promedio a un modelo universal. A pesar de eso, sentían que habían mejorado comprado a su desempeño en la secundaria.

“Mi promedio fue de 7.8, obviamente subió / Aquí no sé muy bien [...] / La mía fue de 7.7 y en la prepa pues igual / En la secundaria fue de 8.5 y aquí no sé como voy / La mía fue de 7 y aquí pues fue como 8 / 7.5 y aquí mejor.” Al escuchar que no tienen certidumbre en la

traducción de su calificación en el sistema 1-10, se les pregunta si saben si mejoraron, a lo que responden: “Sí se siente y se ve/ Yo siento que este semestre, el 5° sí fue el que se me complicó un poco porque casi no entraba a las clases, entonces fue que bajé poco”. Coyoacán 2.

Para tener un certificado de estudios del IEMS, las personas que hayan cumplido con el perfil de egresados deben incorporarse a un proceso de certificación durante el último semestre del bachillerato. Durante este proceso, se evalúa el desempeño, sus conocimientos, actitudes aprendidas en el transcurso de educación durante el bachillerato en torno a la dimensión Científica, Crítica y Humanística, el proceso es llamado Problema Eje. Sobre el cual nos lo explica un joven de Coyoacán1: “...Para que pases o no pases [...] sale lo de un problema eje que es como una presentación de un problema, que uno escoja y ya sobre eso se califica y es donde sacan el promedio final de la prepa y no puedes tener una calificación menos de 8.5 para poder salir aquí del IEMS [...] como parecido a una tesis, entonces uno investiga y la presenta frente a determinados profesores y ahí te sale que te seleccionan al azar y frente también un público: compañeros, amigos, familiares. Y ya sobre como tú hagas tu presentación y todo, ya te ponen tu calificación”.

Deserción escolar

A pesar de todos los esfuerzos que hacen las autoridades del IEMS en distintos niveles para contrarrestar la deserción escolar, merece la pena señalarse que sigue siendo un problema actualmente. Es preciso señalar que se deben de revisar las estrategias con el fin de asegurar la universalidad del Derecho a la Educación. También es fundamental que para que la política de inclusión educativa sea integral se contemplen otras ramas de acción apoyándose en los derechos humanos que suman a la problemática.

“...pues más que nada, dejaron de venir [...] A principio de año sí, bueno se notó a principio de año, empezamos más o menos entre 20-25 alumnos y antes de terminar el ciclo ya éramos o 20 cerrados o menos./ Con las materias en las que se van quedando, pues

entonces, el mismo sistema no les permite reinscribirse al siguiente semestre. [...] Sí, mucha gente, se van porque es aburrido, deben materias, quedan embarazadas.” Tlalpan2.

Planes

Los planes que encontramos en los estudiantes del IEMS no difieren tanto a aquellos que encontramos en otros grupos. Se trata casi siempre de continuar con los estudios; lo cual resulta curioso debido al alto número de deserción escolar. “En la UACM o en la UNAM arquitectura/ Mis opciones es inscribirme en la UACM y seguir haciendo exámenes a otras universidades, entre más opciones tenga para poder entrar a una... [No se entiende]/ Yo quisiera ir en la UNAM/ Aun no tengo plan/ Todavía no se/ Lo que yo quiero no está en la UNAM: escultura de belleza como de estética.” Tlalpan1.

Puede interpretarse que dejar de estudiar, en la mayoría de los casos, no es una elección. De los cuatro grupos focales realizados en planteles del IEMS, sólo un estudiante comentó que no tiene planes de continuar sus estudios.

“Pues a mí me gustaría seguir en las universidades del gobierno del DF, ya sea en la UACM en la licenciatura de ingeniero en computación/ Yo sería en la UPN, psicología/ Yo sería en la UAM o en esta nutrición/ Yo en la UNAM derecho/ Yo también en la UNAM arquitectura/ Yo en la UVM o no sé dónde, pero ingeniería en sistemas.” Coyoacán2.

Otra posible interpretación podría ser que dejar de estudiar conlleva una significación negativa por lo que posiblemente no se toma como una posible elección.

3. Toma de decisiones

Sobre la toma de decisiones en la escuela nos comentaron la negociación con sus maestros y maestras acerca del curso de las clases y la forma de evaluación. Hubo dos posiciones, por un lado nos platicaron sobre la apertura que muestran sus profesores y profesoras para

escuchar sus opiniones, por el otro, la inflexibilidad de la planta docente ante la participación los y las estudiantes.

“En el plantel en el que estoy, sí los profesores te toman en cuenta tanto para evaluarte, como para las clases, como para todo. [Aquí] No, el maestro lo dice, así es. El maestro te pregunta para que la clase sea divertida o como quieres que sea la clase, porque luego te estas durmiendo, y hay algunas que te interesas y hasta participas más.” Coyoacán2.

“Pues ya ahí es individual, es así como que el profesor te dice cómo se va a trabajar en su asignatura y la decisión ya es de uno./ Más que nada los maestros basan sus reglas y de ahí uno sigue el camino.” Tlalpan1

Actividades

El siguiente comentario resalta una de las reflexiones preponderantes en este trabajo: la de que las instituciones encargadas de realizar las políticas públicas de inclusión no toman en cuenta los deseos e inquietudes de las y los jóvenes a la hora de diseñar las actividades que serán llevadas a cabo. Esta cerrazón contribuye en parte a que las actividades no sean tan concurridas y, por otro lado, impide también que se realicen de acuerdo a las necesidades de la población enfocada.

“[...] hay tanta gente que se queda afuera es porque aquí no les interesa, entonces hay que hacer algo que les guste./ Algo de arte estaría bueno, de música o así. / Sí, de arte.” Tlalpan2.

“Grupo: Que sepa yo no, nunca lo hemos intentado/ En mi plantel sí, pero los coordinadores son así como que... Pues no te hacen caso, si no vamos con un profesor y si somos poquitos, por ejemplo si somos un grupo así pequeño nos dicen: “lo tomaremos en cuenta”, te dejan pasar por meses. Si son muchos se ponen a decir: “Ustedes tienen que poner de su parte, a ver, primero...”, sacan todos los historiales académicos, si van todos bien te hacen tu propuesta, si no, no pasa nada.

Entrevistador: ¿Tú has intentado meter una actividad?

G: Sí.

E: ¿Tuviste éxito?

G: No.” Coyoacán2.

4. Becas

PREBU

En la siguiente frase encontramos que una estudiante del IEMS tiene beca PREBU en lugar de la beca del IEMS porque otorgan un número muy limitado de las últimas. Nos comenta: “es injusto [...] cómo es posible si yo me gané ese derecho y me la quitaron [...] Luego hay una desventaja [con la beca PREBU] porque a muchos no nos depositan [...] Nos depositan un mes y al siguiente mes nos dejan de depositar o inclusive a mi no me depositaron dos meses y no me devolvieron el dinero.” Tlalpan1.

“Yo también tuve las dos, sólo que la de Prepa Sí no me la depositaron, después tuve la de la escuela, pero luego me la quitaron este año, también este año saque la de Prepa Sí, tampoco me depositaron.” Coyoacán2.

En este sentido, notamos una diferencia entre las y los jóvenes del IEMS que reciben la beca PREBU, y el resto de las preparatorias públicas: las primeras hablan de vacíos en el pago que nunca son cubiertos, a diferencia de las otras en las que simplemente se atrasa el pago. Los demás problemas del PREBU fueron abordados en la sección de análisis anterior dedicada a éste programa.

Los comentarios a continuación evidencian la diferencia entre la beca del IEMS y la del PREBU. “Prepa Sí te da \$500 y la beca del IEMS se va alrededor de los \$1000 al mes” Coyoacán1. Por lo anterior, cuando en los y las estudiantes del IEMS prefieren la beca IEMS. La beca PREBU la tramitan por la insuficiencia de la beca IEMS.

IEMS

Para hablar de la beca IEMS es preciso mencionar que para ser beneficiario o beneficiaria de ella es necesario tener todas las asignaturas en los tiempos correspondientes al semestre que esté cursando y tenerlas en “Cubierto”, así como no cumplir más de tres años cursando la EMS.

A continuación podemos ver la decepción que tienen sobre la administración, control y seguimiento de la beca IEMS. Al mismo tiempo, da nota del insuficiente número de becas que otorga la institución: “De hecho ahorita yo estoy molesta por eso, por ejemplo, el trimestre pasado /todos nos estábamos esforzando/ Sí, o sea no es de que me la hayan quitado [...] Hay personas que se vinieron a formar desde las 5, 6 de la mañana y digo pues sí es algo injusto porque si nosotros estamos haciendo un esfuerzo por [...] ir bien, ahá, y [cumpliendo] las condiciones para poder otorgarnos las becas y que a la mera hora te digan pues es que siempre no, pues entonces qué pasa. ¿Uno qué puede pensar en eso? Desgraciadamente con las demás donde se vio que habían muchos desvíos de dinero, donde habían unos 500 mil estudiantes fantasmas, bueno no se.. Dices, pues ¿qué es lo que está pasando con la coordinación? ¿Cómo es posible que no se puedan dar cuenta que en realidad cuáles son los estudiantes que están yendo a tomar clase, que están cumpliendo con deberes y obligaciones y pues a quién se están depositando realmente esas becas? Digo, yo no alcancé la beca y tengo la de “Prepa Sí”. Tlalpan1.

Ser becario.

Es preciso contar con la significación de ser becario para continuar entendiendo el impacto que ha tenido esta parte del programa sobre el desempeño académico y la lucha contra la deserción escolar. Una posible significación de la beca es de reconocimiento por un buen desempeño y puede motivar a los y las estudiantes a mejorar su dedicación.

“Es como un incentivo, por ejemplo un niño que se porta bien, hace sus deberes, tareas y no rezonga a sus papás, aja es como su premio. Su incentivo así como diciendo: te portaste

bien, ahora esto. Algo así como que motivacional... Antes no había esto de las becas, entonces que estés estudiando y además, pues a lo mejor no sea mucho pero sí ya ese dinero, por ejemplo para los pasajes, ya es un inicio” Tlalpan1.

“... La beca fue una gran ayuda y para mi no ha sido difícil tenerla porque tengo buenas calificaciones.” Tlalpan2.

“Agradable porque sí fue una ayuda al material que pedían.” Coyoacán2.

Necesidad

El tema de la necesidad es importante ya que a partir de él podemos hablar sobre el alcance que está teniendo la beca; si sirve para fines académicos al ayudar a paliar el tener que conseguir dinero por otros medios, permitiendo así continuar con los estudios.

Acerca de si sirve la beca, el que tiene beca IEMS, del grupo focal Tlalpan2 dijo que sin ella no hubiera podido continuar sus estudios y ahora puede aportar ese dinero a su casa y en comprar sus cosas, sin tener que trabajar. Por otro lado, un joven del mismo grupo con “Prepa Sí” comentó que no le han depositado desde hace seis meses que le otorgaron la beca, por lo que no depende de la beca para estudiar, ya que lo sigue haciendo.

Dimensión trabajo

1. Ser trabajador y estar trabajando.

Los estudiantes de los cuatro grupos focales que trabajan, nos contaron en qué lo hacen: “Sí, de ayudante de cocina./ Trabajé/ Como asistente de mi papá./ Nunca he trabajado./ Trabajaba como ayudante de construcción. / Trabajaba de panadero, en las vacaciones.” Tlalpan2.

Valdría la pena tomar en cuenta el tipo de labores que pueden llevar a cabo jóvenes estudiantes que no han terminado la EMS. Esto, para hacer un comentario sobre la informalidad laboral, su temporalidad y condiciones.

2. Toma de decisiones

Con respecto a las experiencias laborales y la toma de decisiones encontramos que sólo cuando el empleo es con familiares se escuchan las opiniones de los y las jóvenes. De no ser así, todos se atienen a lo que les mandan sus superiores, imposibilitando una interacción horizontal.

“Lo que el jefe diga.” Tlalpan2.

“Sí, porque es el negocio propio de mi papá, entonces tenemos que tomar decisiones.” Coyoacán1.

“Por voto/ Se pone a discusión y lo que más se convenga pues adelante.” Coyoacán2.

Dimensión ciudadanía

1. Ser ciudadano

Para entender con amplitud el entorno de las y los jóvenes, es preciso conocer su posicionamiento como ciudadanos y ciudadanas; las relaciones que establecen y su participación en la vida pública. Para empezar este apartado nos pareció relevante preguntar sobre su conocimiento sobre la el órgano del que depende el Instituto y sus implicaciones.

“Algo como de López Obrador, ¿no?/ El GDF porque se ve en los anuncios.” Tlalpan2.

“Del Gobierno del Distrito Federal/ Del peje.” Coyoacán2.

Posteriormente para ahondar sobre las respuestas anteriores, preguntamos si sabían a que se dedican estas instituciones gubernamentales en términos generales, a lo que nos dijeron:

“A estafar a todo mundo.[...] Yo diría que no sólo a estafar, porque también nos están ayudándonos mucho a estudiar, por eso hicieron esta escuela, y están restaurando diferentes áreas/ Es más que en otros gobiernos, dedicados más a la juventud, a espacios libres para el patinaje y todo eso”. Coyoacán2.

Gracias a las anteriores respuesta podemos observar una polaridad en las opiniones, por un lado hay un desestimo profundo, que se contrapone con quienes expresan tener confianza en la utilidad de las políticas del Gobierno del Distrito Federal.

Nos parece prudente precisar que a pesar del esfuerzo de seguir profundizando sobre esto no se pudo detonar mucho material discursivo. De igual manera, cabe destacarse que cuando se les pregunta sobre su participación política ninguno en los cuatro grupos del IEMS mencionaron estar involucrados en alguna actividad política.

A pesar de la desvinculación política mencionada anteriormente, el siguiente material discursivo da cuenta de otro comportamiento. Podemos pensar que ser estudiante en el IEMS tuvo un impacto en sus relaciones y su posicionamiento frente a la vida pública, dándoles mayor responsabilidad, presencia, libertad e implicación. “ [...] por medio del trabajo aquí los profesores son de “¿no te gusta algo?”, “¿no entiendes?”: habla, quejate, exprésate, alza la voz”. No nada más como decir “yo en contra del mundo” sino que te hace ver los pros, los contras y estar viendo en tus propios actos[...].” Tlalpan1.

2. Dinero

Usos

Tomando en cuenta que parte importante de la política de inclusión tiene que ver con un apoyo económico, resulta interesante saber qué uso le dan las y los jóvenes a ese dinero.

Simplemente, porque a partir de ese dato se cree que se puede reflexionar sobre el alcance de la política, sobre todo en términos de su utilidad real.

En el grupo focal del Coyoacán², se dice: “Yo en comprar material para la escuela, a veces para comprarme ropa [...] / Honestamente para lo que se ponga en frente [...] chelas / para fiestas / pues yo prácticamente, yo voy con mi tío y pues él me da varo y ya lo utilizo para esto [refiriéndose a los gastos de la escuela] y lo de la prepa ya lo gasto para irme de fiesta o así”.

Vemos que existe una utilización muy diversa del gasto. Algunos alumnos necesitan el apoyo para cosas escolares, mientras que otros lo aprovechan para satisfacer otros ámbitos de su cotidianidad. En el caso del ejemplo siguiente, se ahonda más en esto: “...Yo aporto a mi casa para pagar la renta o a veces el gas, la ropa que uso, los útiles, las copias que nos piden. No gastarlo luego, luego en cualquier gusto para luego ahorrar y poder darte un mejor gusto./ También en comprar ropa algo que te guste y así. / En útiles y cosas para la escuela. [...]”. Tlalpan².

3. Toma de decisiones

Pareja

Cuando preguntamos en el grupo a los que tienen o han tenido pareja, cómo toman las decisiones, nos comentan que lo hacen en equipo: “Siempre la consulto también” Coyoacán¹. Otro ejemplo sería en grupo focal Coyoacán²: “Pues también es hablando, es así más o menos como votación, es llegar a un acuerdo”.

Queda claro, al menos, que estaría mal visto que la respuesta fuera que alguno se impone, ya que en algunas ocasiones empiezan con bromas al respecto.

Colonia

La participación en la comunidad es importante porque denota una interacción ciudadana muy tangible y de política puesta en práctica.

Acerca de ello, los jóvenes del IEMS Tlalpan nos dicen: “Más bien son los papás, nosotros somos menores de edad.” Tlalpan1.

Es señalable como al parecer por menores de edad, los jóvenes creerían no tener voz. La responsabilidad de relacionarse a nivel comunidad está planteándose desde los adultos. Además, la participación se reduce a momentos en donde las circunstancias les afectan de manera evidentemente perjudicial. Por ejemplo: “No. No, solamente cuando se descompone algo. (risas) Así que se va la luz, fuga de agua, pues hablas con los vecinos.” Coyoacán1.

Sin embargo, también existen casos de participación donde la beca no parece tener ninguna relación con ella. Generalmente, cuando se les pregunta si les gustaría participar consideran que no serían capaces de cambiar las cosas: “Pues no se/ Sí/ Porque luego hacen propuestas o algo así y no se cumplen.” Tlalpan1.

Familia

En los grupos se les preguntó sobre la manera en la que toman decisiones en su familia a lo que respondieron de maneras muy variadas:

En Tlalpan1 comentan que “Se discute y lo que conviene para todos”. Pero otro joven replica algo muy diferente: “Pues sí, no está en democracia... lo que diga mi mamá”. En el mismo grupo, se les pregunta si ocurre lo mismo con las reglas, a lo que dicen: “No, las reglas no, esas como vayan [...] En mi casa la verdad sí se ponen como dice primero la más grande, primero la madre pone y luego si la hermana mayor quiere poner más reglas, si tiene el poder, las pone. Y entonces son por autoridades y todas se respetan.”

En la frase anterior podemos ver que una cosa es tomar decisiones dentro de tu casa y otro asunto son las reglas que, en su mayoría, las concretan jerárquicamente de acuerdo a la edad.

De la misma manera, observamos un contraste amplio en las siguientes respuestas: “Depende de la situación pero sí casi siempre pensando en que no voy a afectar a alguien de alguna forma./ Pues yo siempre las decisiones, la verdad, siempre las tomo consultando a mi papá. Y la mayoría pues yo las tomo, tengo que crecer. / Pues igual con mis papás yo las tomo. Sé que con ellos sólo voy a contar y más que nada ya después yo me haré cargo de mis decisiones y saber qué voy a hacer...” Coyoacán1. En la frase anterior es resaltable que ven la toma de decisiones como algo que se aprende y está vinculado con el crecimiento personal y la maduración.

En la siguiente frase vemos la gama de posibilidades desde una verticalidad muy clara, hasta los que sienten que tienen la libertad de expresarse y, a veces, ser tomados en cuenta: “Pues en mi casa es lo que dice mi mamá, lo que dice mi mamá es lo que se tiene que hacer[...]/ En la mía [...] se hace una junta y votamos/ en la mía es igual, todos pueden decir lo que quieren, bueno, tienen sus opiniones, bueno, somos libres de expresión ahí.” Coyoacán1.

En la misma línea, preguntamos si el ser estudiantes del IEMS y, en su caso, ser becarios, había cambiado algo en su posición o relación familiar.

En cuanto a estar en el IEMS, los estudiantes del grupo focal Tlalpan1, comentan: “Sí salgo más./ Tienes más libertades [...] qué es lo que estás haciendo bien, qué es lo que estás haciendo mal... tanto personal como en tu vida de familia.” Al igual que en el plantel Coyoacán donde dicen: “Sí, como en ser un poco más responsable, ¿no? Porque bueno, la escuela es a puerta abierta entonces si quieres entras y sino no. Tienes que ir formándote tu propia actitud, ¿no?”.

En la siguiente selección de un grupo en el Coyoacán¹, se da cuenta de cómo la beca ha modificado su posición familiar cuando le consultan sobre cómo se ha sentido con el apoyo que recibe, a lo que responde:

G: Bien, porque antes sólo mi papá y mi mamá me compraban todo y ahora yo me compro todo, tanto ropa como comida, cuadernos, todo eso.

E: ¿Entonces cambió tu actitud con familia?

G: Sí, te haces más responsable.

E: ¿Te sentiste independiente?

G: Sí, por poder yo comprar mis cosas y hacer las cosas

E: ¿Y en cuanto a las decisiones en tu casa?

G: Es que ahí depende porque, por ejemplo si son decisiones así personales, pues yo las tomo. Pero si son decisiones de no sé, irme a otro estado o irme a vivir a otro lugar pues ahí ya las consulto con mis papás, por eso de que soy menor de edad.”

4. Futuro

La proyección a futuro de las y los jóvenes interesa por la manera en que ellos y ellas tienen planeado incluirse en la ciudadanía.

“Pues carrera ni nada y viviendo solo / chicos [...] En otro país con un hijo./ En otro país soltera, ya con tu trabajo, tu dinero y ya después lo que siga... / Desgraciadamente las oportunidades en este país en cuanto crecimiento pues no son buenas y uno quisiera con una vida más tranquila[...]Pues casada, vieja... / acabada / cállate, no, un poquito más madura con la universidad hecha pero a lo mejor con un trabajo en el que me guste realizarlo pero a lo mejor con la solvencia económica como va este país, no sea muy buena.[...]Pues yo trabajando, haciendo lo que me guste hacer.” Tlalpan¹.

Algo que se comparte en el siguiente fragmento podría ser la intención de independizarse y también el prepararse, con ese mismo fin de independencia, para tener un trabajo digno. Simultáneamente, reconocen las dificultades actuales que se presenta en nuestro país con respecto a la vida laboral.

4.3 La educación desde las experiencias de las y los jóvenes del Distrito Federal en escuelas privadas

El contenido del siguiente apartado se trata de los grupos focales que se hicieron a estudiantes de EMS en escuelas privadas. A saber: La Universidad ICEL y La Universidad Tres Culturas; en ambas escuelas se concertaron dos grupos focales. En este apartado de análisis, serán referidas: ICEL1, ICEL2 y Tres Culturas1, Tres Culturas2, respectivamente.

La intención de conocer la perspectiva de estos jóvenes y sumarla al análisis para poder, por un lado, abarcar un fragmento de la población joven del Distrito Federal que de otro modo no se reconocería, y por otro lado, hacer una comparación entre estos sujetos y los sujetos que se encuentran dentro de las políticas de inclusión del GDF, tema central del presente estudio.

Para el presente análisis siguió tomándose en cuenta la vida cotidiana como una construcción entre las dimensiones educativa, laboral y ciudadana. A continuación se presentan los hallazgos más relevantes para seguir reflexionando en torno a los alcances de la política de inclusión del Distrito Federal.

Dimensión educativa

1. Ser estudiante

En los alumnos de escuelas privadas hay una significación de ser estudiante diferente a la de los alumnos inscritos en escuelas públicas. Esto es notable porque nos habla de la heterogeneidad del significado de ser estudiante. En el caso de las escuelas privadas existe una idea general de que se estudia para superarse.

“Superarse, superarse uno mismo. / Demostrar que puedes ser mejor que los demás, ser diferente / Pues sí superarse / para ser competente [...] para en un futuro tener un trabajo

bueno / Pues sí como estaba diciendo que aquí en México que sino te superar no eres nada.”
Tres Culturas2

De alguna manera, se comparte la similitud de que los jóvenes consideran que la preparatoria es un esquema diferente de aquel de la secundaria. Normalmente esta última etapa de la educación se asocia más con una idea de madurez y crecimiento

“... veo como algo necesario la prepa [...] no es como la primaria o la secundaria básico, ya es como el punto intermedio donde te das cuenta de un chingo de cosas, [...] como que te traen más en friega, no sé como que cambia, es algo que necesitas, algo por lo que necesitas pasar a huevo, la prepa porque si no, no... / yo creo que es la etapa que más te forja ¿no?, de conocimientos y experiencia y está padre.” ICEL 2

La significación en este caso también se ve vinculada mucho más directamente con la posibilidad de ingresar posteriormente a un mercado laboral.

“Pues que podemos ser alguien en la vida, podemos tener ese papel que te permita tener algún trabajo o algo así. / [...] la educación siempre ha sido una base fundamental [...] para realizar, digamos, cosas en la vida, y si no cambiar este mundo sí aportar algo diferente.”
ICEL1

Y, por último, se tiene la idea de que de la escuela depende el curso que va a tomar el resto de la vida. La educación resulta una decisión vital.

“...Ahora sí que es lo que decide tu vida, si sigues estudiando o no sigues estudiando. / Así es, quien termina la prepa prácticamente está terminando la carrera. / Es como el medio para abrir las grandes puertas de la vida.” Tres Culturas1

“Ah sí / totalmente/ no / conmigo sí, me negaban muchos permisos / No conmigo fue al revés, ahora me dejan más ir que cuando no estudiaba y era así como de: no porque no haces nada. / No yo no hago nada, nunca he salido / Igual cuando no estudiaba me negaban

más los permisos, ahora que estudio es como: como vas bien en la escuela, adelante.” Tres Culturas2

Cuando estudias eres más libre. Quizá tenga que ver con que con la responsabilidad viene el placer, pero el placer sólo está mal visto.

Sistema escolar

Respecto al sistema escolar, nos interesaba conocer las opiniones que tenían las y los jóvenes acerca del lugar donde estudian. Descubrimos que, en general, se puede apreciar una relación particular con el tiempo para graduarse. Es el caso de las escuelas privadas en donde se realizaron los grupos focales que cuentan con un sistema en el que en dos años las y los estudiantes tienen un título técnico.

“Pues está bien porque la verdad sí hay buenos maestros, como que el nivel con el que sales sí es bueno, o sea en ese aspecto está bien porque sí te preparan [...] / Pues sí me gustan los maestros que hay, me gustan las carreras que hay, me gusta la forma en la que dan las carreras y me gusta que nada más son dos años. / Sí a mi me gustan las materias que imparten son muy distintas a las materias de una preparatoria normal.” ICEL2

En la cita anterior, no sólo se enfatiza lo del tiempo, sino también la distinción entre las clases y los maestros cuando se comparan con las escuelas públicas.

Diferencia entre pública y privada

Una apreciación general acerca de lo que pudimos escuchar de las y los jóvenes es que consideran que las escuelas públicas suelen ser mejores que las escuelas privadas. Sin embargo, existen justificaciones por las cuales ellos y ellas están inscritos en las últimas.

De entrada nos apoyamos en lo dicho por el grupo focal del ICEL1, cuyos alumnos dicen: “Pues yo digo que a lo mejor que sí han de estar mucho mejor preparados los de una

escuela pública que los de una de paga, yo siento, no sé si sea así o si no. / [...] en la escuela pública yo digo que la mejor calidad educativa [está] en UNAM, porque ahí sí les piden una maestría y estudiar [...] para dar clases ahí / [...] que también los de escuelas de gobierno tienen más actividades culturales que nosotros. / Sí también en diferencias culturales tienen muchos más descuentos, [...] por ejemplo entran gratis a los teatros de la UNAM y así.”

De entrada, la preparación de los maestros se supone que es superior en las escuelas públicas y la condiciones más cultural de las instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México se valoran.

Continuamos con un ejemplo de otro grupo focal realizado en el ICEL2: “Pues está bien porque pues por una parte muchas veces la educación en una escuela pública puede ser mejor que una particular, pero no sé el ritmo que llevamos aquí es más avanzado que en una escuela pública. / Pues yo también pienso que es igual el nivel académico pero ésta es diferente porque no son las materias de química, español, todo eso, ya están más enfocadas a las carreras que imparten aquí. / Pues yo creo que es distinto porque en la escuela que yo iba no habían profesores que fueran pues buenos, faltaban. Pues su nivel académico de ellos hacia nosotros era muy deficiente a mí forma de pensar y aquí he descubierto otro tipo de enseñanzas que sí me han servido mucho”.

La idea del ritmo, que es mayor en una escuela privada que en una pública, puede sumarse a la idea de la temporalidad de sus estudios. Recordemos que en los sistemas educativo a los que se acudió se puede salir de la preparatoria con una carrera técnica en dos años. Esto condiciona que algunos de los alumnos y alumnas se incluyan en estos planteles; el aprovechamiento del tiempo. También se puede hacer esa lectura del aprovechamiento hacia el tema de las materias que ya se encuentran enfocadas a los usos que tendrán en la carrera que se cursa.

Y más adelante, hablando sobre la opinión que tienen de las escuelas públicas se dice: “...tienen bastante buena calidad educativa, bueno depende del alumno ya, tú eres el que

decide si estudias bien, si emprendes y pues ya es tu decisión / Yo pienso que las escuelas públicas son mejores que las de paga porque siento que te dan mejor atención.” Tres Culturas2.

“Algunas están bien y otras están muy jodidas. / yo creo que es el empeño que tú pongas. / Opino lo mismo que ella, que el estudiante hace la escuela. / Pues que tienen un buen sistema pero el alumno es el que influye en el aprendizaje.” ICEL1

En los últimos dos fragmentos podemos ver que se asocia, indirectamente, la calidad educativa con el alumno. Se habla como si en las escuelas públicas la formación dependiera de los alumnos, lo que nos hace pensar, ¿en las privadas no? Parece tratarse acerca de un tema económico; mismo que condiciona el nivel de exigencia de las y los usuarios hacia la institución educativa. Quizá al haber dinero de por medio, se posibilita más la participación al buscar un cierto nivel, mientras que en las escuelas públicas no deja de parecer un servicio gratuito, aunque, de hecho, no lo sea. Para concluir, el tema de la “mejor atención” también podría ser entendido a partir del intercambio económico.

“No muchas / Es lo mismo nomás que la diferencia es la escuela. / Bueno es que volvemos, el estudiante es del que depende. [...] Pues aquí te dan un poquito más de atención y luego las públicas... / En las públicas hay como ochenta, cien alumnos y no te ponen mucha atención, mucha veces a los desmadrosos los hacen a un lado y sólo le hacen caso a los que estudian y pues aquí te ponen atención en general sí les ponen un estate quietos a los desmadrosos y a los que estudian les dan a todos.” Tres Culturas2

En las escuelas grandes la atención deja de ser personal. Acá también se habla de la necesidad de sentirse incluidos pese a su comportamiento. De nuevo, parece que tiene que ver con que en una privada se puede demandar más fácilmente que se cumplan las reglas por una idea equivocada -aunque común- de que la escuela pública es gratis.

“... [las escuelas públicas] son las mejores. /Sí, la verdad sí. / Bueno UNAM y Poli, a también los CCH. / Tienen muy buen nivel educativo. / Pero en los CCH, mi primo va y

dice que le dan una clase al día y que luego no tiene maestros y... / Eso dicen, pero no es cierto. / Además creo que te facilita mucho el acceso a la universidad. / Por la preferencia. / Pero ya no hay pase directo. / Demasiada diferencia, [los de escuela pública] salen mejor preparados hacia la universidad. / Creo que no están preparados porque yo hablé con un chavo de Prepa 7 [...] y creo que no. / Dependiendo de qué escuela, porque si hablamos de un CETIS o un Bacho o algo así pues obvio que sí pero si hablamos con alguien de la UNAM o del Poli sí están muy adelantados, lo que pasa es que no pierden tiempo. Tal vez un tema aquí lo vemos en un tiempo muy largo.” Tres Culturas 1

En las escuelas públicas no pierden tiempo y salen mejor preparados. Se repite el tema de la temporalidad, como si en las públicas se saliera más rápido pero no tan bien preparado. Y siendo que la intención central de las escuelas privadas es salir más rápido y con un título para poder ejercer un oficio se justifica todo a través de este tamiz.

¿Por qué privada?

Recuperando lo dicho por las y los jóvenes resulta necesario apuntar que la observación general es que quienes están en un escuela privada es porque fueron rechazados del sistema de educación pública.

Comenzamos con el ejemplo del grupo focal de la Universidad ICEL2: “[Por] no quedarme en la prepa. / No quedarnos en la prepa / Igual / Quedé en mi tercera opción y para no perder más tiempo entré aquí. / Yo estaba en la Bacho 8. [...] No entraba y lo reprobé todo. / Yo me quedé en mi segunda opción pero... / Yo también pero en una de (no se entiende) pero sinceramente no sé ni cual era [...] Yo sí estuve un año. / Yo no fui / Yo sí me quedé pero nunca fui, al Bacho 8”.

Es interesante que los jóvenes que entraron por concurso a escuelas que no eran su primera opción se viven como rechazados por la primera, más que aceptados por la segunda. La mayoría de ellos no cursan la escuela en una pública que era su segunda opción.

En el siguiente extracto del grupo focal de la Universidad Tres Culturas¹, se puede señalar la idea del tiempo como algo que no vale la pena desperdiciarse. Es fundamental tenerlo en cuenta debido a que, indirectamente, se entiende que es mejor gastar dinero que perder tiempo. Como si el tiempo fuera lo más valioso. “Digamos que no nos quedamos en una escuela de gobierno / El tiempo de estudiar. / No queríamos desperdiciar el tiempo. / Yo me salí, bueno me sacaron de una vocacional, por eso me metí aquí / Yo no me quedé./ [...] No perder un año no esperar para volver a hacer el examen.”

Otra idea importante es que los jóvenes se van de las escuelas públicas porque les va mal. Esto, ya sea porque había una falta de compromiso de su parte o por demás razones.

“Pues en primera estudié en un Bachilleres y ya no se pudo y fue como la única opción. Ya no quedó de otra [...] Pues malas calificaciones, no entrábamos como que fue para recuperarse un poco de los estudios. / Yo también, estaba estudiando en una UVM, igual por desmadre me sacó mi mamá, como ya había perdido un año y me metí a ésta porque sólo son dos y me gustaron las carreras y todo. / Pues yo estudiaba en Toluca en la Prepa 3 de la UAEM, también por mis calificaciones porque me salía, aquí por la facilidad de tiempo y la facilidad de pagos pues me gustó más porque además me dan como un avance de lo que quiero estudiar que es comunicación.” ICEL²

Este hecho, el de salirse de la pública porque les fue mal, nos hace pensar en que quizá es necesario entre algunos jóvenes el vínculo económico para comprometerse y responsabilizarse más fuertemente con su educación.

2. Trayectoria

Promedio

Hablando en general, los ejemplos que encontramos acerca del promedio es que, en las escuelas privadas, sí hay al menos una sensación de que el promedio mejora.

Acerca de si ha mejorado su promedio: “Sí, antes salía con siete o algo así. / Sí yo salí de la secundaria con 7.6 y ahorita llevo un promedio general de todos los cuatrimestres como de 8.3, entonces sí ha mejorado.” ICEL1

“7.7 / 8.8 / 8.2 / 8.5 / 8 [Y ahora] 9.2 / 8.6, / 8.7 / 9.2” Tres Culturas1

Esto es diferente a lo que encontramos en los grupos realizados a las y los estudiantes de escuelas públicas.

Deserción escolar

Es interesante que durante los grupos focales de las escuelas privadas no se logró detonar mucha discursividad alrededor del tema de la deserción. Solamente se alcanzaron a ver algunas de las razones por las cuales los alumnos y alumnas creen que sucede el abandono escolar. Consideramos que la deserción escolar implica consecuencias que tienen que ver con la exclusión y la pérdida de vínculos sociales; lo que justifica que no se hable demasiado al respecto.

Del grupo focal de la Universidad ICEL1 se rescata lo siguiente: “Algunos [por] los problemas económicos, otros que se independizaron y les valió, ahora sí que les gustó el dinero y les valió la escuela, cosas así. [...] Algunos trabajar y otros nada, ninis.”

El tema de salirse de estudiar porque se le da mayor importancia al dinero puede ser apoyado con la siguiente frase de la Universidad Tres Culturas2, donde se alcanza a ver que mientras no se estudia, la mayoría de los jóvenes dice haber trabajado: “Yo trabajé / Yo ayudaba en mi casa / Trabajaba y ayudaba / Yo tomo clases de actuación / yo trabajaba.”

Regreso a clases

Se da el caso durante los grupos focales de que las y los alumnos nos cuenten de sus experiencias al haber regresado a la escuela después de algún periodo de baja.

El primer ejemplo nos habla de la significación positiva de regresar a la escuela, además de la percepción -también positiva- del ambiente donde todos tienen expectativas altas sobre su formación y lo que eso implica: "...perdí dos años y [...] y cuando entré aquí fue totalmente diferente pero estuvo bonito porque pues no sé, había un ambiente muy armonioso en el salón, de que todos entraban así de nueva escuela nuevas oportunidades y a echarle ganas todos, ¿no?" ICEL2

Por otro lado, las y los jóvenes del grupo focal ICEL1 nos hablan de los motivos por los cuales volvieron a la escuela: "[...] quería tener un papel que asegurara lo que estoy estudiando." Y por otro lado las y los jóvenes de la Universidad Tres Culturas agregan: "Ver cómo está la situación en México, de que si no le hechas ganas no vas a tener un sueldo fijo y está cañón, la verdad. / En mi caso vi lo que es ganarse el dinero y no sólo estirar la mano y que te lo den y pues sí estudiar es superarme."

Como alcanza a verse, se comparten algunos de los contenidos de esta categoría de análisis con la categoría de "ser estudiante". Sobre todo encontramos en ambos casos la idea de que volver a clases, o ser estudiante, tiene un sentido de superación personal. Podría decirse, de manera más concreta, que las significaciones de ser estudiante que gira alrededor de imágenes positivas apoyan el regreso a la escuela.

Planes

Conocer los planes sobre el futuro académico de las y los jóvenes, nos ayuda para ver cómo se proyecta una idea de futuro que necesariamente implica una relación simultánea con la dimensión ciudadana y la dimensión laboral.

Pasa en las escuela privadas como en las públicas, que los jóvenes suelen tener planeado continuar con sus formaciones. En la Universidad Tres Culturas1 comentan: "Universidad

/ Sí, la universidad. / Ingeniería / Yo ingeniería en sistemas computacionales. / Ingeniería en sistemas. / Yo derecho. / En la UNAM o politécnico. / En la UNAM. / En la UNAM.”

Es interesante como en sus planes a futuro las y los estudiantes quieren estudiar en escuelas públicas porque se considera mejores. También es necesario insistir en la idea que se abordó previamente acerca de la deserción escolar con respecto a los planes. No hemos encontrado a un número significativo de jóvenes que tengan como plan el dejar la escuela. Sin embargo, esto resulta sorprendente porque, en concreto, los números nos hablan de una deserción académica que no corresponde a los planes de los jóvenes. Esto nos hace pensar que la deserción no suele ser un plan, sino un acontecimiento que se finca en el campo de lo involuntario.

3. Participación

Toma de decisiones

La participación juvenil en la toma de decisiones de diferentes ámbitos es un buen indicador de inclusión social. Por eso mismo, se les preguntó a las y los estudiantes qué papel juegan en ese sentido.

A diferencia de las escuelas públicas, donde alcanza a llegar la política de inclusión del GDF, en las escuelas privadas existe una sensación general de menor participación. El siguiente testimonio de las y los jóvenes del ICCEL2 narra el deterioro de las relaciones de grupo: “...cuando [...] venía así a cursar normal todas las materias, [...] el grupo sí estaba unido ¿no? Y las decisiones sí eran así de consultar a todos, ya cuarto quinto y sexto ya fue así de que no ya era individual [...] / Sí pues yo también en grupo a medida que las situaciones van cambiando conforme el grado, pues va propiciando que todos tengan un diferente punto de vista, entonces crea conflictos y no se puede llegar a un acuerdo en el grupo, pero al principio sí era muy muy... / Y era muy ameno el ambiente y cuando nos mandaban a museos sí era de: vamos todo el grupo y ya totalmente cambió.”

Es destacable como al parecer hay alguien que propicia que los alumnos y alumnas se vayan separando con base en la diferencia de sus posiciones. Resulta muy significativo que el sistema privado fomente, de alguna manera, la individualización de los procesos. Acerca de esta misma idea en las escuelas públicas no se tiene información pero sería interesante explorarlo en el futuro.

Sobre si les gustaría participar de alguna manera en su escuela, las y los jóvenes del ICEL1 dicen: “Tal vez en la forma de evaluación y así. / Que el examen no pese tanto / Sí, tener un equilibrio en todas nuestras materias en cuestión de evaluación, que sea cuaderno, que sea examen, de diferentes formas...”

Para ahondar en el tema de la evaluación, rescatamos la opinión de las y los estudiantes de la Tres Culturas² que dice: “No / no con todos los maestros, hay maestros que te dicen: esta es tu evaluación y punto. Y hay otros que te dicen: bueno vamos a negociar 50% el examen y 50% tareas y cosa así. / Yo veo una diferencia, en el Bacho me decían o le decían al grupo que cómo querían que los evaluaran y aquí veo que llegan los profesores y lo ponen.”

De esta última participación puede señalarse la diferencia que encuentra uno de los jóvenes con el sistema en el “Bacho” (Colegio de Bachilleres). Al parecer, se cree que en las escuelas públicas los alumnos y alumnas son más tomados en cuenta cuando se trata de las evaluaciones.

4. Becas

Con el fin de conocer la opinión que tienen las y los estudiantes de escuelas privadas acerca de las políticas de inclusión del GDF, a saber la beca Prepa Sí y el IEMS, se indagó sobre el tema durante los grupos focales. Es importante tener en cuenta que las y los estudiantes de escuelas privadas no pueden ser beneficiarios de dicha política de inclusión.

En el grupo focal ICEL2, nos ocurre lo siguiente:

“E: ¿Conocen el programa PREBU (Prepa Sí)?

G: Sí.

E: ¿Qué han escuchado de él?

G: Pues te dan dinero por estudiar. / Te dan dinero.

E: ¿Conocen a alguien que lo tenga?

G: Yo lo tuve unos meses pero me cancelaron el número, sí es un apoyo económico que te dan, pero luego no llega, o se satura o te cambian el pinche número...

E: ¿Sí lo necesitabas?

G: Sí, dos tres veces lo utilicé para lo que necesitaba. Pero sí es un apoyo a algunos sí les sirve.

[...]

E: ¿Conocen el IEMS?

G: No”

Es claro que la política relacionada con el programa Prepa Sí no es apreciada en toda su extensión o, al menos, no en la extensión que se plantea la política acerca de sí misma. Se cree, en efecto, que se trata sólo de un apoyo económico pero no se habla acerca de inclusión.

Sumando a lo anterior, en otro grupo focal del ICEL1 se dice: “Prepa Sí es un buen programa para incentivar a nosotros los jóvenes a estudiar, de hecho sí con el dinero que te dan, no es mucho creo que son \$800 cuando yo iba ahí, pero sí te ayudan de algo.” Más adelante se preguntó qué opinaban sobre que Prepa Sí no se les diera a estudiantes de escuela privada: “Por una parte está como mal pues todos estudiamos, creo que a todos los piden libros, todos tenemos gastos de escuela como materiales y todas esas cosas. / Sí de hecho yo diría que escuelas privadas que paguen menos de \$2000, \$3000 sí deberían brindar algún apoyo porque nos piden bastantes cosas además de la colegiatura.

E: ¿Y sienten que necesitan esa beca?

G: Sí / sí.”

La propuesta que tienen las y los jóvenes acerca de considerar un margen económico de las colegiaturas para que alumnos de escuelas privadas puedan recibir el apoyo de la beca del

PREBU es interesante. Ellas y ellos se sienten excluidos de la política del GDF; y en muchos casos es una doble exclusión ya que la gran mayoría acude a una escuela privada por haber sido rechazado de una escuela pública. Esto se ejemplifica con un fragmento del grupo focal de la Universidad Tres Culturas: “Pues estarían discriminando las escuelas de pago, nosotros no tenemos un servicio así [de becas] pero también nosotros tenemos derecho a, o necesidad, por ejemplo [de] transporte y más con todo eso del metro y todo ese tipo de cosas que suben, necesitamos un poquito de ingreso.”

En Tres Culturas¹ sucede lo que se transcribe a continuación:

E: ¿Han escuchado de PREBU, Prepa Sí?

G: Sí por la escuela pública / Por propaganda, mucha propaganda. / Yo siempre que voy a mi casa paso por las oficinas.

E: ¿Cuál es su opinión?

G: Chido / Es una ayuda / es una ayuda / [...] Es una buena ayuda para ti porque así puedes decir, bueno le echo ganas y te dan una recompensa por ello, bueno eso yo hacía sacaba buen promedio nada más por el dinero / es un soborno / es un soborno exactamente / es como un estímulo / A parte por decir nosotros que tenemos diseño, si tus papás no te ayudan porque es muy caro te ayuda para comprar los materiales.

E: ¿Lo gastaban en materiales?

G: Pues sí / Yo sí / Yo a veces sí / [...] Es para lo que te sirve, más que nada para comprar tu material / o para comprar comida cuando no tienes que comer.

E: ¿Ustedes la necesitan, la beca?

G: Simón / sí / sí.

E: ¿En qué la gastarían?

G: En material, es que es muy caro”

La frase anterior sirve para subrayar la necesidad que expresan las y los estudiantes de las escuelas privadas de ser apoyados con una iniciativa que también se preocupe porque ellos puedan seguir estudiando, a pesar de encontrarse en escuelas que no son del Estado.

El trabajo desde las experiencias de las y los jóvenes del Distrito Federal

1. Ser trabajador y estar trabajando

La apreciación general sobre esta categoría de análisis es parecida a la que se hizo sobre la misma categoría de la sección de análisis de escuelas públicas. Se trata, básicamente, de que los trabajos que realizan los jóvenes que no han terminado la EMS.

En el grupo focal de la Universidad ICEL dicen: “En una tienda de ropa, en una papelería y pues mal porque los horarios de la escuela y el trabajo. / Yo igual trabajaba en una tienda de ropa, pues estaba bien porque no venía a la escuela. / Yo en un café internet y en autocinema [...] En la producción de Vaselina/ yo de asesor telefónico en una empresa que se llama Smart Center. / Tres meses / Yo también, dos meses y medio.”

“E: ¿qué tal les iba trabajando?”

G: Bien, bastante.

E: ¿Pagaban impuestos?

G: No

E: ¿Qué tal era su sueldo?

G: Pues dependiendo de cuánto vendía. / Por evento. / Y presupuesto”. Tres Culturas2.

Señalamos que los trabajos son por periodos cortos de tiempo, en la informalidad fiscal y en trabajos donde suelen ser empleados.

2. Dinero

Independencia

Una razón sustancial para trabajar es la de adquirir independencia económica. En la siguiente frase se puede analizar como se vincula a la independencia económica con la libertad en la toma de decisiones. Un joven del ICEL2 dice: “[...] cuando me metí a

trabajar, sólo trabajé un mes y sí pues cuando yo trabajaba y llevaba mi dinero pues sí era así totalmente mis decisiones para todo, ¿no?”

“...cuando estaba trabajando, ya estaba llevando dinero a la casa, ya cambia un poco la perspectiva de tus padres [...] Pues no sé trabajábamos y tenía dinero para pasajes y chelas y desmadre y ahora ya no...” ICEL2.

“También en mi caso cuando trabajaba me daban más comodidades, más libertades y ahora que estoy estudiando depende económicamente de ellos totalmente y ellos me pagan la escuela y estoy bajo la disposición de ellos.” ICEL2.

En ese sentido se evidencia que el apoyo económico que es la beca podría contribuir en darle al estudiante un estímulo que prevenga la necesidad de trabajar para tener dinero. Sin embargo, no se puede considerar que esta sea una acción lo suficientemente eficaz como para combatir significativamente la deserción ya que ésta depende de muchísimos factores.

3. Toma de decisiones

Insistimos en que la naturaleza de las labores que realizan las y los jóvenes que no hay concluido la EMS en general no posibilita esquemas de mucha participación.

Acerca de esto, en el grupo focal del ICEL1 nos comentan: “...Sí, por ejemplo en el trabajo creo que toman las decisiones los de más arriba, digo muy difícilmente toman nuestras decisiones y si las toman es a muy alto nivel, no hay mucha decisión, creo que es en donde menos se toma en cuenta a uno”.

Por otro lado, en Tres Culturas2 dicen: “Nada más acataba órdenes. / No sé como sobre el sueldo / pues sí cuando estás trabajando para un patrón obvio tienes que acatar las órdenes pero cuando es trabajo propio como que no”.

4.3 La educación desde las experiencias ciudadanas de las y los jóvenes del Distrito Federal

1. Toma de decisiones

Conocer la toma de decisiones en varios ámbitos de la ciudadanía, específicamente en la pareja, en la familia y en la colonia de las y los jóvenes, tenía la intención de sondear qué tanto hay al respecto de la construcción de sujetos políticamente activos.

Pareja

En el grupo focal de ICEL1 nos comentan acerca de sus relaciones de pareja que: “...Las decisiones en pareja creo que son más equilibradas, ya los dos tienen decisiones y en este caso también se hace como un equilibrio en éstas y ya se decide lo mejor para los dos porque es para beneficio de los dos. / Para que funcione la relación”.

Es interesante que se evidencie que la toma de decisiones debe ser equitativa para un mutuo beneficio. Esto, para acabar diciendo que se cree que la pareja es un espacio horizontal que se contrapone a muchos otros espacios donde no parece haber cabida para el interés de todas las partes.

Familia

La toma de decisiones en las familias es bastante heterogénea, aunque se alcanza a ver un patrón general de lo que sucede en la cotidianidad de las y los jóvenes estudiantes de escuelas privadas.

En el grupo focal ICEL2, por ejemplo, se comenta lo siguiente: “...Pues se podría decir que con mi mamá, no sé, algo que quiera hacer [...] primero la consulto para que me de permiso o incluso en algunas cosas en las que no coincidimos pues sí las tomo yo, las decisiones. / Sí yo creo que, bueno en mi caso, la consulta primero con mis papás, lo que ellos me digan lo tomaré en cuenta pero al final yo tomaré la decisión.”

En el caso anterior se dice que se toma en cuenta la opinión de los padres para tomar la propia. Sin embargo, esta apreciación puede ser comparada con la siguiente, que pertenece a otro grupo focal ICEL1, en donde los papás tienen un papel más imponente: “...mis papás toman lo que es la mejor decisión que me beneficie a mí / Sí, por ejemplo, en casa la decisión más importante es la que toman nuestros papás y después ya van nuestras opiniones y ya es ahí cuando hacemos el conjunto de todo para tomar la decisión. [...] Yo nada, yo estoy muy feliz, ahora sí que sin reglas en mi casa. / Pues sí he tomado bastantes decisiones por mi parte en mi casa y todo, pero si pudiera tomar otras sí me gustaría bastante para tener un equilibrio mejor en la casa y no tener tanto pleitos digamos diferencias de pensamiento.”

El ímpetu que expresa uno de los jóvenes acerca de hacer que su participación sea tan valiosa como la de sus padres es vista como una estrategia para mejorar la convivencia y resolver conflictos. Sin embargo, también podemos ver la existencia de algunos jóvenes que se sienten cómodos de que sus padres toman las decisiones por ellos.

“En mi caso no / Yo creo que sí porque la importancia del estudio es lo que nos da mejores decisiones en la casa y digamos que así tenemos mejor discurso y en este sentido tomamos mejores decisiones, entonces sí ha cambiado mucho de cuando no estás estudiando o cuando tienes un nivel más bajo de educación.” ICEL1

En la frase anterior es interesante como parecería que la igualdad de opiniones en la casa dependiera de poder estudiar para estar al nivel de los padres.

Colonia

De la participación a nivel territorial, en las colonias donde viven las y los jóvenes, se investigó para conocer su nivel de involucramiento local. En el grupo focal de ICEL1 se dice lo siguiente: “Pues yo vivo aquí en la Roma y no hay como que mucha propuesta que te digan como que se haga una junta para ver qué onda. / En mi caso sí las hay, sí hay

participación ciudadana, sí hay comités y todo pero la verdad no me he enfocado en participación ciudadana, creo que me debería informar más en este respecto para tomar decisiones ahí.”

La opinión del primer estudiante que habla en la frase anterior es curiosa ya que en ella se implica que son los demás quienes tienen que proponer las reuniones en la colonia. Esto lo ubica a él, necesariamente, en una posición de pasividad ante la toma de decisiones. Por otro lado, la siguiente frase nos habla de un joven que reconoce que sí se llevan a cabo cosas en su colonia pero de las cuales él no participa.

Una significación interesante que encontramos cuando preguntamos si la gente en sus colonias veía diferente a las y los jóvenes al ser estudiantes, en el grupo focal del ICEL2 dijeron: “Pues igual ¿No? / Pues nos ven como lo que somos, chavos, estudiantes, desmadrosos, no sé”.

Política

Acerca de la participación política se vio que las y los jóvenes en general no tienen mucha actividad en ese sentido.

Un caso particular de ese tema se alcanza a ver en el siguiente ejemplo del grupo focal de ICEL1: “No / Sí yo si estuve, estuve bastante rato ahí, de hecho fui a bastantes marchas y todo porque sí no me gusta la situación del país y sí estuve participando en ese sentido políticamente. / Ahí sólo en las convocatorias ya te registrabas e ibas a las marchas para tener participación.”

2. Futuro

Conocer la proyección a futuro de los jóvenes, la más amplia que no sólo tiene que ver con la formación académica, es fundamental para entender cómo visualizan sus planes de vida.

Preguntando cómo se veían en diez años, la y los jóvenes del grupo focal ICEL2 se dice: “Pues no sé, alguien satisfecho que no se arrepiente de nada [...] que lo vaya a hacer en ese tiempo que me guste, que me sienta bien conmigo mismo [...] No tanto que me importe lo económico sino estar bien, tener salud, estar bien con mis familiares, no sé que esté todo chido. / Pues yo me veo trabajando en una carrera que me guste o, [...] haciendo algo que me guste [...] / Yo creo que igual trabajando, haciendo las cosas que me gusten, compartiendo la vida con mis amigos, porque yo creo que voy a estar con ellos mucho más tiempo, pero más que nada estar estable. ”

5. Los alcances de la política social entre los y las jóvenes más allá de la educación

Si se desea saber el impacto que han tenido las políticas de inclusión del Distrito Federal, es puntual tomar en cuenta la percepción de la población joven que no estudia. Para contar con estos discursos, tuvimos la intención de entrevistar a personas que no estudiaban, ni trabajaban. Es menester tomar estas experiencias para visualizar los límites, carencias y desafíos que tienen las políticas, es decir, complejizar, desde las vivencias de las y los jóvenes, los factores que no han sido tomados en cuenta y los cuales perpetúan la exclusión juvenil.

Sobre las personas no estudiante es preciso mencionar las limitaciones que tuvo el dispositivo metodológico. Al inicio de la investigación se intentó agrupar a la población desde una categoría excluyente, muy usada en los medios de comunicación, que es la de: no estudian ni trabajan. Al convocarlos y convocarlas partiendo de una percepción discriminatoria, no se logró convocatoria, lo que obligó a que la investigación modificara su estrategia metodológica. Se hizo un gran esfuerzo por ir a los lugares más concurridos por los y las jóvenes de la ciudad, lugares del espacio público que fueran icónicos para esta población. Fue posible hacer cuatro grupos focales: dos en el Skatepark de San Cosme, ubicado en Ribera de San Cosme y Circuito Interior, uno en la glorieta de los Insurgentes y uno en la Plaza del Monumento a la Revolución. Pero aún en estos espacios nos costó trabajo encontrar jóvenes que dijeran que no estudiaban ni trabajaban. Incluso, un gran número de ellos y ellas eran beneficiarios y beneficiarias del programa PREBU o habían trabajado por más de un mes. En los grupos realizados, sólo dos personas aceptaron penosamente que no eran trabajadores, ni estudiantes. De los anteriores, uno de ellos se fue cuando el resto del grupo lo señalaron como “nini”.

Dimensión educativa

1. Sistema escolar

Significación de no ser estudiante

En la siguiente sección retomaremos comentarios de las personas entrevistadas que dan cuenta de la significación de no ser estudiantes y las implicaciones que tiene en su vida cotidiana. Por lo anterior seleccionamos las siguientes respuestas a la pregunta referente a los sentimientos generados por haber dejado la escuela:

“Nada. / Feo pues por saber que ya no iba a estudiar.” San Cosme

“Yo la extraño, presencialmente la extraño/ Yo no lo sentí, todo fue tan paulatinamente que no lo he sentido/ [Interrumpen dos hombres la entrevista] Ya diles que fuiste porro/ [continúan las mujeres] Pues que es en parte... te sientes como inútil, cuando te dicen: “¿qué estás estudiando?”, y dices: “la vida ¿no?, es lo difícil de aprender”/ Todos tus amigos estudiando y así de ¡ay!/ La típica rolando calles/ Rolando calles y pacheco también.” Glorieta de Insurgentes.

Gracias a las anteriores frases podemos intuir que el proceso de abandonar la escuela es un momento icónico que se mira con añoro; un transcurso doloroso en el que se desvalorizan y se aíslan con respecto al resto de los y las jóvenes estudiantes, impulsándoles a buscar contención en el espacio público.

Es central en su discurso el sentimiento de menosprecio hacia sí mismo por el hecho de no ser estudiante; concepción que tiene que ver con lo que se ha hablado en otros apartados del análisis referente a otras poblaciones. Es decir, la importancia que se le da a un proyecto de vida al seguir estudiando para acceder a un trabajo de calidad y hasta quizás, se podría interpretar, como para generar ciudadanía.

“Ajá, sí, dices: “chale pues sí debería seguir estudiando”, igual es lo que te dicen muchos adultos: “estudia y los tiempos cambian y bla, bla, bla”. Glorieta de Insurgentes

Es necesario rescatar como la imagen negativa que se forma del desertor respecto al discurso del anterior joven es percibida desde una figura adulta.

“[si un vecino] pregunta si seguías estudiando te daba a reflexionar: “no chingues no estoy estudiando” y si le decías que no estabas estudiando es como que sí tenían como que cierta imagen de ti, así como de dah [despectivamente], pero obviamente la gente habla sin saber tus circunstancias, más que nada era un sentir, no como tal pena.” Glorieta de Insurgentes

En contrapunto con el análisis anterior cuando les preguntamos sobre el efecto que tuvo en su familia la acción de dejar estudiar la mayoría contestó que no hubo ninguno, dicen:

“Nada, todo normal.” Monumento a la Revolución

“No/ No, no cambió, bueno yo no/ Dentro de la familia no, pero dentro de mi casa sí/ Pues posiblemente sí, por los otros, bueno en mí situación al parecer sí, porque yo tenía un hermano que la atención ya era más para él/ Nada porque yo tome unos cursos y así [...].”

Glorieta de Insurgentes

“En la mía no./ No.” San Cosme

“G: Igual, a mi nadie me hace caso.”

E: ¿No te preguntan nada, estando o no en la escuela?

G: Cuando estaba en la escuela sí me preguntaban “cómo te fue” y así.” San Cosme

“No, me tomaron en cuenta igual.” Monumento a la Revolución

“Que buscara otra escuela.” Monumento a la Revolución

“A mi me dijeron que me iba a arrepentir toda mi vida por estar haciendo tanto desmadre [responde una mujer]” Glorieta de los Insurgentes

Tampoco en los espacios educativos donde estudiaban:

“Pues la mayoría de nosotros fue en la UNAM y ya la UNAM no te dice nada, bueno en una secundaria si citan a tu mamá, pero ya en la prepa así como que/ [interrumpen] no nunca / [continua] ya te vale.” Glorieta de los Insurgentes.

“Nada” Monumento a la Revolución.

Es curioso como la respuestas desde la perspectiva adulta cambia de acuerdo al género; mientras que a los hombre les parece que no hay una preocupación real de parte de sus familias, pasa lo contrario en la situación de las mujeres. Sin homogeneizar la problemática, menos si se visualizan diferencias de acuerdo al género, es necesario resaltar que la población joven no encuentra una contención ni de la institución educativa, ni familiar

durante este proceso de exclusión. En consecuencia, encuentran otros espacios donde son acogidos. Las siguientes oraciones es la respuesta que les dieron sus amistades al salir de la escuela:

“No pues vente con las chelas / Pues vamos a celebrar que ya no vas a la escuela.” Glorieta de los Insurgentes

“Que por qué la dejaba. / Te decían burro ” Monumento a la Revolución

“Pasábamos todo el día en la casa, buscábamos a los amigos/ Salir a cotorrear/ O te da pena con los vecinos, te preguntan: “¿estás estudiando?”, “ah sí” [respondiendo].” Glorieta de Insurgentes

2. Trayectoria escolar:

Durante la escuela:

Genera mucha curiosidad cómo vivían la escuela estas personas; sus calificaciones, sus vínculos, que condiciones detonó que la abandonaran. Les preguntamos cómo les iba en la escuela:

G: Más o menos, tenía promedio de 7.

E: ¿Te gustaba?

G: Casi no, tuve muchos problemas como peleas, mucho bullying.

E: ¿Dónde estudiabas?

G: En secundaria, hace 4 años.” El único joven que aceptaba que no estudia ni trabaja actualmente del Monumento a la Revolución

Regreso a la escuela

Como se había mencionado en este análisis, el deseo de regresar a la escuela es un elemento recurrente en el discurso de las personas entrevistadas. En contrapunto a su ímpetu los y las jóvenes se encuentran muchas adversidades para concretarlo. Respondieron lo siguiente a la pregunta de si querían regresar a estudiar:

“Sí, cómo no / De hecho estoy en eso, desde hace todo el año estoy en eso, porque no es tan fácil regresar a la escuela y así...” Glorieta de Insurgentes

“Yo sí, porque si no estudias no te dan trabajo.” San Cosme. Cuando se le pregunta por qué no ha vuelto, responde: “No he encontrado lugar. / A mi sí me gustaría para estudiar lo que me gusta, cocina, gastronomía.” San Cosme

“Sí porque es muy aburrido [no ir a la escuela].” Monumento a la Revolución

Razones para desertar

“Ya no quise [seguir] por los problemas que tuve.” Monumento a la Revolución

“La economía, el desmadre, un poco de todo / El desmadre / La familia, tienes que ayudarle a la mamá, aportar dinero / O simplemente te da flojera, hasta que ya tus papás te corrieron, ¿no? ” Glorieta de los Insurgentes.

Debido a que las políticas públicas apuntan a que una de las razones clave para la deserción escolar es el factor económico, les preguntamos a las y los jóvenes si encontraban esta causa como una suya.

“Otras razones, por el desmadre.” Glorieta de Insurgentes

“Pelearme y por desmadroso, con gente más grande. / Yo por necesidad de tener dinero [...] yo vivo sólo desde los 12 años.” San Cosme

En un principio ninguna de las dos experiencias muestran que la falta de dinero afecte como una razón importante que les motivo a dejar de estudiar.

3. Opiniones acerca de PREBU

A pesar de que, como se dijo, la razón económica puede no tener tanto peso para la deserción, es preciso contrastarlo con la opinión que tienen las y los jóvenes acerca del programa PREBU; y sus posibles efectos si estas personas hubieran sido beneficiarias del mismo.

G: Es que sí las becas se utilizan para... muchos chavos que ya están esperando ir a cobrar la beca para ir por las chelas y hay mucha gente que dicen: “de verdad la necesito.

E: ¿Ustedes creen que si hubieran tenido la beca la hubieran usado para el desmadre o seguir estudiando?

G: La mitad, la mitad y la mitad/ Yo sí tuve la Prepa Sí [dice una mujer] / y ¿en qué la usabas? [le pregunta la otra mujer] En pedas con ellos.

E: ¿Dejaste de estudiar?

G: Sí

E: ¿A pesar de que tenías el apoyo?, o sea, ¿no fue de problema económico?

G: No / Se ponía bien ebria / cállate / pues te están encuestando. ” Glorieta de Insurgente
Cuando se les pregunta si al haber tenido la beca hubieran seguido sus estudios responden:

“Yo sí. / Sí.” San Cosme

“Pues sí / posiblemente / pues quién sabe ¿no? [...] Posiblemente no, depende los ideales de cada quien, igual mucho se chingaban la beca en...” Glorieta de Insurgentes

4. Toma de decisiones y participación

En concordancia con el interés sobre las vivencias durante su estancia en la escuela, también se les preguntó sobre su participación dentro de las actividades escolares o dentro de las clases. Cuando se le pregunta al joven que dejó de estudiar y no trabaja actualmente si a él le hubiera gustado proponer algo cuando estabas en la escuela responde a secas: “No”. Incluso cuando le preguntamos si hubiera querido hacer o decir algo en cuanto a los problemas que tuvo, responde: “No, me da igual.” Monumento a la Revolución

El comentario anterior nos hace pensar en cómo cuando la institución escolar no contiene al joven, éste encuentra la solución en irse; como si la escuela por su desinterés tuviera la tendencia de expulsar indirectamente.

Dimensión trabajo

1. Ser trabajador y estar trabajando

A continuación se enuncian algunos ejemplos de los empleos de las y los estudiantes de los grupos focales.

“Ayudándole a un mecánico. / Cocinero [...] Desde los 13 años. / Yo igual.” San Cosme

“Yo vendo comida afuera de un hospital / Yo soy cantinero / Yo comerciante [...]“Desde los 14 [...] / Yo toda la vida he trabajado con mis papás, trabajo y estudio, bueno ya no estamos estudiando ¿verdad?, pero sí antes. Desde hace un año / yo no trabajo, yo estudio.”
Glorieta de Insurgentes.

“Me ha ido más o menos por la distancia, yo vivo en Iztapalapa y busco por acá porque pagan mejor que allá.” Actualmente no trabaja, nos habla de su experiencia anterior de trabajo: “Lavaba camiones de la central de autobuses.” Cuando le preguntan cómo le iba, responde: “Cansado. [Pagan] \$1,100 a la semana” Monumento a la Revolución

2. Toma de decisiones y participación

Las siguientes son frases que dan cuenta de la experiencia laboral y la toma de decisiones de los participantes de los grupos focales:

“Yo no tomo decisiones, las toma el patrón.” San Cosme

“Pues yo administro mi propio tiempo, mi propio trabajo, como soy comerciante pues va, yo sé cuánto necesito para mi inversión y cuánto para mis gastos/ No pues primero la casa, bueno para mí siempre primero la casa, luego los pasajes, un tanto para la comida y lo que sobre todo para mí/ “todo para mí”, tus claveles ahí en el negocio/ Pues sí, ah ¿verdad?”
Glorieta de Insurgentes

6. La ciudadanía desde las perspectivas y experiencias de las y los jóvenes del Distrito Federal

1. Toma de decisiones

Pareja

Nuevamente se observa en la toma de decisiones con la pareja como se replican los roles de género tradicionales en las nuevas generaciones. En específico por la siguiente cita como la posición del hombre refleja quién debe ser poseedor y administrador del dinero:

“La que manda soy yo/ Sí la que lleva los pantalones es la mujer, pues no como tal, pero.../ Pues es que ella dice: “vamos a hacer esto, vamos a hacer aquello”/ Ya pues el chavo dice: “no pues sí vamos” y ya/ No pues sí el chavo, si tienes dinero le dices: “pues va”, pero si no: “no, mejor vamos a mi casa a ver una película y hacemos palomitas”, ya en el caso de otro tipo de gastos pues sí no, pues nos ponemos de acuerdo y “sabes qué, tú pagas esto y yo pago aquello y nos vamos a las michas” Glorieta de Insurgentes

Familia

Es preciso resaltar cómo el dinero tiene un lugar preponderante en la toma de decisiones en cualquier tipo de relación, incluyendo las familias. Por ejemplo, los comentarios siguientes:

“Yo no tomo decisiones. / Yo vivo solo, yo tomo mis decisiones. / Pues ahorita conmigo o con mi mamá a veces. / Mi papá es el que dice, y se hace lo que mi papá dice.” San Cosme

“Se consulta a la familia, depende las decisiones que sean, por ejemplo económicas pues solamente papá y mamá. / Depende del tipo de decisiones. [...Las reglas] Pues solamente papá y mamá, sería muy difícil que yo pusiera una regla en mi casa. [...] Comentamos lo que podemos mejorar o lo que no nos gusta y así llegar a un acuerdo y cada quién poner de su parte. / Mi mamá toma las decisiones.” Monumento a la Revolución

“En mi casa ya nada más somos tres hermanos, se discute entre los tres, nos vamos en terceras partes / Pues yo como no tengo mucha química con mi hermana pues yo nada más

aporto un tanto para lo que ella necesita y pues yo soy ahora sí que un poco más independiente[...] / Yo hago lo que dicen mis papás/ [continúa un hombre] Igual en la mía siguen pagando ellos dos, me tienen ahí como buen hijo así/ como nini/ No pues no.”
Glorieta de Insurgentes

Complementando el análisis sobre la participación de esta población en la toma de decisiones con su familia, retomamos la respuesta que nos dieron a la pregunta sobre si deseaban ser tomados en cuenta:

“No. / No. / Yo sí. / Mientras no afecte mis intereses, que las tomen ellos.” Monumento a la Revolución”.

Se les preguntó si fueran partícipes de las discusiones en su casa que propondrían, a lo que contestaron:

"Me gustaría que no fumaran, yo no fumo." San Cosme

Sobre la toma de decisiones en su colonia comentaron lo siguiente:

“No mi colonia es un desmadre / cada quién hace lo que quiere / pues es una colonia muy delictiva / casi no salgo con los de mi colonia.” Glorieta de Insurgentes

2. Futuro

Cuando hablan sobre la proyección que tienen del futuro, hablan también sobre la significación que tienen del presente y los ideales que llevan consigo. Dos elementos centrales en esta apartado es que a pesar de la dificultades que encuentran en regresar a la escuela, la mayoría se propone tener una carrera concluida. El segundo elemento a rescatar es la incertidumbre que hay en el porvenir, tanto que una persona responde que quiere estar “vivo”. Reacción que quizás tenga que ver por las malas condiciones de vida en el presente, es decir, la poca seguridad y confianza en los años siguientes.

“Pues con una casa, un carro. / Con hijos o algo así. / No sin hijos. / Estudiando y chambeando. / Ya trabajando de chef, viviendo solo con mi chava, saliendo adelante.” San Cosme

“No tengo idea. / Nunca me he puesto a pensar en eso. / Con una carrera, me gustaría estudiar mercadotecnia y pero mi papá quiere que estudie finanzas pero igual se me facilita o tal vez estudia mercadotecnia y de segunda carrera finanzas. / Médico forense pero estoy indeciso porque ya todo el mundo está sobre esa carrera, todos quieren eso y no me gustaría ser algo típico, común. / Me gustaría dibujo técnico.” Monumento a la Revolución

“¡Ay, no gracias! Ya no/ No, no tengo.../ [interrumpen] Yo quiero un carro/ [continua] Quiero imaginarme vivo en realidad/ [continúa él que interrumpió] Otros negocios/ Vivo/ No pues ya estudiado/ [interrumpen] en otro nivel/ [continua] sí en otro nivel.”Glorieta de Insurgentes

3. Actividades

Fue importante preguntarle a las personas en los grupos focales en qué utilizan su tiempo libre.

“Patinar, en la bici./ Yo también en la bici./ Patinar todo el día.” San Cosme

“Pues la novia, las fiestas, deporte, fumar mota/ El novio, las fiestas y ya [habla una mujer]” Glorieta de Insurgentes

“Patinar.

E: ¿Qué les gusta del patinaje?

G: Los trucos. / Street. / La adrenalina.

E: ¿Desde hace cuanto lo hacen?

G: Un año ocho meses. / Un año tres meses. / Dos años.

E: ¿Han estado en concursos?

G: Sí.

E: ¿Qué tal les ha ido?

G: Más o menos. / Digamos que no gané nada.

E: ¿Es difícil la competencia?

G: Sí bastante” Monumento a la Revolución

“E: ¿Qué hacen ustedes ahora reunidos?

G: ¿Te digo la verdad?

E: Sí.

G: Nos vamos a ir/ Simplemente concordamos en el momento para ir a/ Pues hace rato que no nos veíamos y nos vamos a ir a beber y es viernes/ y hace mucho sol.

E: ¿Estaban chambeando hace rato?

G: Yo sí/ yo salía a la una de la tarde.” Glorieta de Insurgentes

7. Debate sobre los alcances de la política social entre los y las jóvenes del Distrito Federal

Socialización

Partimos de la idea que la escuela aporta aprendizajes más allá de los académicos: también es un espacio de socialización. Es un espacio en el que se crea una comunidad por el hecho de que las y los jóvenes comparten una vivencia en común; donde se tejen procesos, relaciones y una serie de normas contractuales que, en conjunto, posibilitan una formación ética y ciudadana (Cardoso, 1997). Es preciso preguntarnos cuál podría ser el impacto de la deserción escolar desde esta perspectiva.

Rescatamos la opinión que compartieron con nosotros algunos investigadores, como Eduardo Weiss y Emilio Blanco, de que la deserción escolar es provocada por una gama diversa de razones y dentro de esta multiplicidad se encuentra la económica, pese a que esta última es vista popular y equivocadamente como una de las razones principales.

Con respecto a la deserción se vislumbran muchos puntos encontrados en el discurso de los y las jóvenes de los grupos focales. En principio, no encontramos testimonio de que la falta de dinero sea un factor importante que haya influenciado en tomar la decisión de abandonar la escuela. Contradictoriamente, dijeron que sería muy probable que no hubieran desertado -aquellos y aquellas que lo hicieron- si hubieran sido beneficiarios de la beca.

Habiendo descartado la problemática económica que suele simplificar los motivos de la deserción escolar, en esta discusión se busca hacer una reflexión apoyada en dos puntos que se encuentran en tensión permanente en el material discursivo de las y los jóvenes: se trata de la ambivalencia del deseo de permanecer dentro del sistema educativo contra el sentimiento de querer abandonarlo. Por un lado, el impulso de salir se vincula con varias razones. A saber, la falta de contención escolar, la incertidumbre acerca de la utilidad de la escuela, la brusca adquisición de supuesta libertad en la EMS y las malas experiencias dentro de la institución escolar. A continuación desarrollamos los puntos anteriores. Por otro lado, la intención de continuar, está reflejada en sus planes futuros; por ejemplo en la

serie de infructíferos intentos por volver a la escuela (en el caso de las personas que dejaron de estudiar), o el entrar a una escuela sin importar su calidad (de parte de los y las estudiantes de las escuelas privadas).

Acerca de las ganas de continuar estudiando es resaltable lo acontecido en los grupos focales realizados a algunas preparatorias que corren a cargo del poder federal en contraste con algunas escuelas privadas y el IEMS. Aunque es imposible generalizar, debido a que los sistemas escolares son muchísimos y sus estrategias muy variadas, es necesario hablar de la impresión general que se tuvo durante este estudio sobre aquellos sistemas que efectivamente se investigaron. En el sistema de preparatorias públicas se nota un profundo sentimiento de desasosiego al no encontrar una contención en las instituciones educativas durante el proceso formativo. Que las y los jóvenes se sientan prescindibles para el sistema y no parte de una comunidad, imposibilita que haya una verdadera inclusión. En el IEMS la figura del tutor funciona como una suerte de puente que ayuda a que lo escolar se vincule con lo personal. La experiencia en las escuelas privadas es diferente también a la de las preparatoria públicas, debido a que la responsabilidad de la colegiatura asegura que, a pesar del grado de cohesión que exista entre el alumno y la institución académica, haya una fuerte intención de permanencia. Retomamos la idea que aparece en el texto de García-Huidobro titulado “una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario” en la que se discute que la escuela pública parecía tener un mejor funcionamiento en el pasado simplemente porque lidiaba con menos alumnos y alumnas. Pero, el modelo anterior era deficiente ya que, desde la perspectiva de derechos humanos, y teniendo en cuenta que uno de los puntos clave del derecho a la educación es la universalización del acceso, era excluyente y terminaba siendo elitista. Por lo mismo, sería imprescindible que la universalización vaya de la mano con un mayor oferta de calidad en las escuelas públicas que corren a cargo del gobierno federal, para evitar dicha falta de contención para el alumno y así, contribuir con la permanencia escolar.

El segundo punto, sería sobre la incertidumbre acerca de la utilidad de la escuela. Esto, se vincula mucho con la futura búsqueda de un mejor trabajo comparado con aquel que conseguirían sin haber continuado estudiando. Los jóvenes de todas las escuelas menos las

privadas, no ven la EMS como finalidad, sino como medio para entrar a la licenciatura. Por lo tanto, como nos comenta Emilio Blanco “cuando la incertidumbre es muy grande en los objetivos últimos, uno se empieza a guiar por cosas inmediatas y no tan relevantes [...] Voy a la escuela porque algo tengo que hacer y no porque tenga una apuesta muy clara [en ella]”. En los grupos focales, encontramos que muchas veces, los y las estudiantes abandonan la escuela porque empiezan a ganar dinero en sus trabajos. El caso de las escuelas privadas es diferente ya que tanto el bachillerato ICEL como el Tres Culturas, cuentan con especialidades técnicas. Esta característica facilita la identificación de la utilidad del bachillerato.

En tercer lugar, la inexistencia de una conexión entre la secundaria y la educación media superior puede generar la deserción escolar. Los y las estudiantes parten de un sistema en la secundaria con un funcionamiento muy disciplinario y ordenador, para mudarse a un espacio en el que se les adjudica una supuesta libertad excesiva y una serie de responsabilidades que les es imposible controlar (Emilio Blanco, 2014). Elementos que generan en ellos y ellas una zozobra que puede llevarles a desertar. Este punto será retomado y desarrollado con mayor profundidad en el apartado sobre participación y toma de decisiones.

El cuarto y último punto tiene que ver con las experiencias negativas -de distintas índoles- dentro de la escuela. Un ejemplo de ellas es la inflexibilidad que existe alrededor de las maneras de aprobar las materias que se cursan. En sistemas poco participativos es usual que las y los jóvenes se encuentren atrapados en la imposibilidad de corregir sus errores; lo que les lleva a deber materias al grado de no poder graduarse. Esto influye en la continuación de sus estudios y es el caso en todas las instituciones académicas en las cuales se hicieron grupos focales. Sin embargo, hay diferencias entre las posibilidades de ser tomados en cuenta en temas de evaluación o de recuperación, como es el caso del IEMS. También encontramos información -en menor cantidad- sobre la violencia que viven los jóvenes en sus escuelas, lo cual los impulsa a desertar. Emilio Blanco comenta lo recurrente que es que los maestros solapen el *bullying*, convirtiéndolo en violencia que orilla al alumno a abandonar la escuela.

Insistimos en que el tema de la socialización escolar que se aborda en la presente discusión se divide en dos grandes temáticas que se tensionan. La primera, que se acaba de describir, se trata sobre la intención de los alumnos de abandonar el proceso académico. La otra gran rama, nos habla del deseo de permanencia en la escuela.

Ahora, si bien es cierto que existe un deseo de permanencia en la escuela, también es necesario señalar que ante este deseo se despliegan dificultades que, en muchos casos, imposibilitan la continuación.

De entrada, es necesario señalar que cuando hablamos acerca de los planes a futuro de las y los jóvenes encontramos que, en todos los casos, se pretende continuar con los estudios. Esto resulta curioso cuando dichos jóvenes están inmersos en un contexto en el que, según los números, existe una deserción escolar importante. Entonces, ¿cómo se puede explicar que si las y los estudiantes tengan como plan seguir estudiando exista tanta deserción? La respuesta se encuentra en las dificultades que se presentan a lo largo de la vida académica y que se desarrollan a continuación.

En primer lugar, el tema de la exclusión de los sistemas públicos es sumamente relevante. Descubrimos que la mayoría de las y los jóvenes hablan con desconsuelo acerca de sus experiencias por querer ingresar en escuelas públicas para continuar con sus estudios. El hecho de que las y los estudiantes deban rendir un examen para poder ingresar en los sistemas que ofrece el estado, que suelen ser valoradas por ellas y ellos mismos como las instituciones de mejor calidad académica, es entendible en términos de la excesiva demanda que tienen las instituciones mencionadas. Sin embargo, no podemos dejar de lado que la estrategia de examen de ingreso puede contribuir a que solamente los mejor preparados sean capaces de continuar con sus estudios de EMS; hecho que imposibilitaría que se acceda de manera estrictamente justa a la escuela, y que se puedan corregir las debilidades de quienes no tuvieron una educación suficiente pero que desean cerrar esa brecha al continuar estudiando. Respecto a esto, el sistema de ingreso al IEMS, que es mediante un sorteo, se plantea como una solución ante dicha desigualdad. En las escuelas

privadas, en última instancia, la desigualdad de ingreso se revela a partir de una condición que es la del dinero y no, como en las escuelas privadas, la de la calidad académica de las y los aspirantes.

En consecuencia de la gran cantidad de jóvenes imposibilitados de estudiar en un sistema público se abre un enorme mercado que es utilizado por empresas, que atraen a estas personas excluidas ofreciéndoles beneficios de temporalidad, calidad escolar y trabajo.

La temporalidad al entrar en una escuela privada se explicita en frases de las y los jóvenes que comunican la importancia de no perder el tiempo. Es en ese sentido que se considera que es más valioso aprovechar el tiempo, incluso a cambio de tener que invertir dinero en la educación. A pesar de que algunos alumnos y alumnas entrevistados estén inscritos en escuelas, no cambia su percepción acerca de que las escuelas públicas tienen mejor calidad. Es decir, se sacrifica la calidad y el pago, a cambio de una temporalidad diferente. El tiempo de estudio, como es planteado en las escuelas privadas, es considerablemente más breve que en una escuela pública o un IEMS. Además, en las escuelas privadas se sale teniendo un certificado de carrera técnica, que es lo que nos vincula con el tema del trabajo y de lo dicho anteriormente sobre la incertidumbre de la función de la escuela. En este caso particular, se diluye la incertidumbre a razón del compromiso que creemos que se hace al estar invirtiendo dinero en la educación. Sin embargo, el círculo temporalidad, calidad y trabajo en las y los estudiantes de escuelas públicas es muy diferente. La permanencia en la escuela en las públicas descubrimos que casi siempre tiene que ver con la continuación de los estudios durante la universidad. Es decir que no hay una relación tan directa entre estudiar la preparatoria para poder trabajar. En las escuelas públicas se continúa estudiando como un paso dentro de una cadena más larga que apela a un proyecto educativo de educación universitaria. La calidad, entonces, es lo que se prioriza y el tiempo es dejado de lado al ellas y ellos verse inmersos en una línea más larga y que termina, también, en la posibilidad de un trabajo más digno, aunque éste no es tan inmediato.

Es claro que, desde las experiencias recopiladas, regresar a la escuela no es fácil. Hecho multifactorial que se ve reflejado en cómo las personas entrevistadas enuncian una serie de

razones que les impulsan a dejar de estudiar durante algún periodo de tiempo. Por un lado, es difícil entrar a las escuelas que son la primera opción de las y los jóvenes porque éstas tienen mucha demanda. Pero por otro lado, en el Distrito Federal existe el IEMS, que se supone que está encargado de recibir a la gran población excluida de otros sistemas. El proceso de ingreso al IEMS es, insistimos, mucho más justo al ser mediante un sorteo; ello implica que las posibilidades para ingresar se emparejen pero también tiene algunos bemoles. Básicamente hablamos de la absoluta heterogeneidad que encontramos en las aulas del IEMS y las consecuencias de ella. Muchas veces, según lo indagado, nos damos cuenta que las y los profesores del IEMS simplemente no tienen la capacitación para poder lidiar con la gran variedad de alumnos que tiene a su cargo en clase; como alumnos con capacidades diferentes, por ejemplo. El ritmo de las clases, por lo tanto, suele ser disparate, según los mismos alumnos y alumnas.

Sin embargo, el regreso a la escuela sucede frecuentemente y se vincula con haber probado experiencias que resultan impactantes o violentas. En la escuela, por lo tanto, se conserva intacta la idea del futuro, la idea de la postergación del deseo porque la escuela va a ser útil para la vida. Cuando no se le da una significación positiva al hecho de estar estudiando y tampoco se le encuentra un sentido, en términos laborales, al estar en la escuela, puede generarse deserción académica. Las experiencias de fuera de la escuela, sin haberla terminado, se agotan. En el caso de las escuelas privadas hay una decisión más consciente de no dejarse jalar para afuera.

El último punto que se abordará dentro de la intención de regresar a la escuela tiene que ver con la brecha que se abre a partir del género. A partir de lo que nos contó Eduardo Weiss en la entrevista que le hicimos, y rescatando también partes discursivas de los grupos focales realizados, resulta evidente que el tema del trabajo puede explorarse a profundidad. De la población juvenil que salió de la escuela para trabajar se puede decir que serán las mujeres quienes usualmente sientan menos presión social por regresar a clases. Esto, tiene que ver con que -desde una perspectiva de género- a las mujeres les es más natural quedarse a ayudar en la casa desde una corta edad. Por el otro lado, los varones suelen ser a quienes más se les exige que aporten dinero yendo a trabajar. Entonces, la preparación académica,

la que sucede después de una deserción, es más sencilla para un varón que para una mujer. También hay que señalar que en muchas ocasiones las mujeres se preparan para ocupar el tiempo hasta que consiguen formar una familia, al contrario que los hombres que se supone tienen que estudiar y trabajar simultáneamente y quienes deben también continuar estudiando para conseguir trabajos cada vez mejores que aquellos a los que accederían sin haber estudiado.

Algo que es interesante señalar como puente entre las tensiones que constituyen este apartado es que la socialización es fundamental en términos de la deserción escolar. Según Weiss, la continuación de los estudios depende enormemente del grupo social al que se encuentra más vinculado el o la estudiante. En algunos casos, el grupo los mantiene dentro de la escuela al haber dentro de dicho grupo una significación compartida que le otorga un sentido específico y positivo a la formación académica. Al contrario, en el caso de los grupos sociales que tienen una impresión negativa de la escuela, es más fácil encontrar que jalan a las y los estudiantes a abandonar las aulas.

Participación

Hay una pugna dentro de la experiencia de las y los jóvenes sobre la toma de decisiones dentro del sistema de la EMS. Por un lado se les dota con una supuesta libertad incontenible la cual podría aparentar ser un incentivo para detonar participación pero, desde otra óptica, la institución deja a la planta de estudiantes a la deriva. Aunado a que cuando los y las jóvenes buscan un espacio y voz en la toma de decisiones son frenados por la cerrazón de la institución. Esta característica ambivalente se replica en los programas de inclusión del PREBU y IEMS. Un ejemplo claro es el deficiente diseño estrategias de comunicación de entre las autoridades del FIDEGAR y los becarios y becarias. Durante la última gestión se anuló la obligatoriedad de las actividades para recibir la beca, acción que no fue informada a todo el aparato jerárquico de estudiantes; desde coordinadores, coordinadoras, promotoras, promotores a beneficiarias y beneficiarios. Se puede hablar de la brecha también al reverso, es decir, no hay una forma clara y eficiente de que las propuestas de actividades de los y las beneficiarias tengan una escucha real de parte de FIDEGAR, aunque se hayan hecho eventos para hacerlo.

Es necesario remarcar que los programas mencionados buscan incentivar una participación y autonomía de sus beneficiarios y beneficiarias: tanto el IEMS, enfocando su propuesta educativa hacia una responsabilidad social, como PREBU a través de sus actividades. Pero a la hora de preguntarle a los y las jóvenes sobre su implicación en la toma de decisiones en todos los espacios donde mantienen relaciones, nos percatamos un impulso hacia la dependencia y hacia la búsqueda por la claridad de los límites por parte de la autoridad. Se podría abrir una discusión sobre lo que provoca este comportamiento. Una postura dentro del debate es una que se reitera en este texto: que los sistemas educativos no diseñan espacios para construir sujetos participativos, resultando así en que las y los estudiantes no tengan la capacidad de ser participativos cuando se les incita. Por otra parte es evidente el sesgo erróneo de algunos modelos educación de media superior, en el que tenían como premisa que las y los jóvenes tendrían el deseo innato de estudiar y de participar en las actividades del espacio educativo.

Diferenciamos entre los jóvenes adscritos a las escuelas privadas y los entrevistadas de las públicas y del IEMS, tomando en cuenta la idea del párrafo anterior, en el que se explica la participación como una construcción que se entabla en la relación entre la juventud y las instituciones educativas. El IEMS y las escuelas privadas coinciden en que la escuela está mucho más presente en el proceso educativo. Es preciso resaltar como acierto, con sus bemoles, que las figuras del tutor y asesor, centrales en el modelo del IEMS, posibilitan la creación de identidades estudiantiles, como lo dice Claudia Saucedo, a través plantar el deseo de apropiarse su recorrido educativo y los espacios de formación, logrando combatir en cierta medida la deserción escolar. Mientras que en las escuelas privadas dos elementos dan cuenta de la cercanía de la escuela en el desarrollo de las y los estudiantes. El primero es como la reducida matrícula ocasiona una mayor visibilidad de la situación de cada estudiante. El segundo es la responsabilidad que compromete a las y los estudiantes a partir de la colegiatura.

Para concluir este apartado regresamos a la pregunta sobre si los programas de inclusión detonan una participación ciudadana en sus beneficiarios y beneficiarias. Si bien las

políticas públicas se encuentran algunas limitantes para conseguir desarrollar la participación de las y los jóvenes -ya sea desde el desinterés de la juventud o desde que las instituciones paralizan las intenciones de participar de sus estudiantes, en el discurso de las personas involucradas en los grupos focales muestran que tanto el IEMS como PREBU directa o indirectamente ha generado una preocupación de su entorno social y sus problemáticas. Ya sea desde las aristas que tiene el sistema educativo del país, desde las pugnas políticas actuales, las urgencias ecológicas que se comparten en el planeta, o por donde el interés les pueda llevar.

8. Aportaciones del estudio

Las aportaciones expuestas a continuación están organizadas en función de los principales ejes de la investigación.

- **Teórica-metodológica.**

A lo largo de la investigación, nos encontramos con un problema recurrente al intentar entrevistar gente que no estudie ni trabaje actualmente: no encontrábamos gente que se identificara en esa categoría. En los pocos casos que encontramos a gente que se autodenominó como “nini” y estuvo dispuesta a platicar con nosotros, eran personas egresadas de prepa privada planeando su futuro académico. También nos contactaron con gente que abandonó la prepa y actualmente no estaba estudiando, sin embargo, ellos no estuvieron dispuestos a platicarnos al respecto.

La dificultad para encontrar a gente que actualmente no trabaja ni estudia nos resultó muy significativa. Por un lado, nos indica que los y las jóvenes que se encuentran en esta situación, la viven de manera solitaria y se aíslan de muchos grupos sociales, se excluyen. Al mismo tiempo, nos resultó evidente que a estas y estos jóvenes les da vergüenza su situación o como ella será socialmente recibida. Por lo tanto, nos parecería importante repensar esta categoría desde las vivencias de los y las jóvenes.

En uno de los grupos focales de no estudiantes, encontramos a dos mujeres que habían abandonado la escuela y regresaron. En el mismo grupo, un joven comentó que estaba intentado regresar a la escuela. De la misma manera, en los grupos focales de escuelas privadas, varios jóvenes habían salido de la escuela (normalmente prepa pública) y habían regresado a estudiar. Las experiencias anteriores nos dan cuenta de lo importante que sería hacer un estudio de trayectoria académica.

El párrafo anterior da nota de la importancia de que las escuelas tuvieran un órgano dedicado a dar seguimiento a las y los desertores. De la anterior manera, sería posible tomar

en cuenta la singularidad de los y las estudiantes para su deserción. Muchas veces se comete el error de simplificar -no porque sea simple- el problema de la deserción escolar a un factor: el económico.

- **Limitaciones de la investigación**

Tomar en cuenta al resto de las personas involucradas en el EMS ya que la muestra tomada no es aliatorizada.

- **Políticas públicas**

Esta recomendación se orienta a la homologación de la política de becas que rige al Instituto de Educación Media Superior y al PREBU en los siguientes aspectos:

- Las becas deben ser iguales en montos para todos los estudiantes y no diferenciadas por promedios o por el talento mientras estén diseñadas para que los alumnos no dejen de estudiar.
- Tener un mayor control de la temporalidad del deposito de la beca. Las becas deben otorgarse a principio del ciclo escolar o antes para que los alumnos lo puedan utilizar en éste periodo.
- Avanzar hacia una beca general equivalente al menos a medio salario mínimo.
- No condicionar la entrega de la beca a actividades extra-escolares o contraprestaciones y considerar solamente que los alumnos asistan regularmente a la escuela
 - Que el presente estudio buscó rescatar los discursos de las y los jóvenes.
 - Identificar algunos elementos sobre la deserción escolar.
 - Los programas actuaran en conjunto el proceso educativo.
 - Fortalecer y aclarar el vínculo entre los becarios y el FIdergard
 - Contemplar el cambio de libertades de la Secundaria a la Preparatoria que sugiere Emilio Blanco y observamos en los grupos focales: Glorieta de insurgentes, Preparatoria 6 y el Colegio de Bachilleres 8.

- Hay algunos jóvenes que necesitan pagar por su educación para comprometerse con ella, aun que éste sea simbólico.
- A pesar de que ninguno dice haber abandono por falta de dinero, sería bueno tener datos de las razones de deserción en el DF porque parece sospechoso que no salga en los grupos focales. Aunque son pocas las razones socialmente aceptadas para dejar de estudiar (necesidad de dinero, familia que necesite ayuda), existen otras razones.
- Con los relatos de los no estudiantes vemos cómo es de flojera no estudiar porque se trunco el lazo social.
- Proceso de admisión de la EMS con respecto a la heterogeneidad de la población estudiantil en los planteles

9. Conclusiones generales: Inclusión, educación y políticas públicas

La inclusión social implica, por un lado, acceder a mínimos de bienestar y protección conforme el nivel de desarrollo de la sociedad. Por otro, titularidad efectiva de ciudadanía política, civil y social, lo cual no puede entenderse sin el desarrollo de capacidades para el ejercicio de libertades; la participación en deliberaciones y toma de decisiones sobre los asuntos de interés público; la afirmación de la identidad y; la posibilidad de contar con redes de relaciones que ayudan a desarrollar el proyecto de vida. Esto además de que amplía los contenidos de la democracia, le imprime mayor legitimidad (Hopenhayn, 2008).

El inicio de la juventud, donde el sujeto adquiere una nueva posición en la correlación de fuerzas dentro de las relaciones de las que forma parte, al redefinir su papel en la sociedad y vivir procesos resignificación social y reconstrucción identitaria profundos, no es solo un periodo de transición hacia la edad adulta. Adquiere relevancia por sí mismo, por estas transformaciones profundas de los sujetos como actores sociales, por los procesos de formación que están en marcha y porque las decisiones que se toman en ese momento impactarán en su futuro. Procesos, experiencias y decisiones condicionadas por factores socioeconómicos, políticos y culturales de los contextos en los que actúan los jóvenes.

Así, el comienzo de la juventud es decisivo en la formación de los jóvenes y ciudadanos, así como en la generación de condiciones y capacidades que contrarresten los procesos de exclusión social. Y, en este marco, la Educación Media Superior debe jugar un papel importante. Al respecto, mencionan Tedesco y López (2004) que los diagnósticos sobre la Educación Media en América Latina coinciden en señalar su importancia crucial tanto para los procesos de desarrollo social, como para el destino personal de los individuos. Por lo que resulta urgente poner atención en la situación particularmente crítica de su funcionamiento y resultados.

Hoy algunas propuestas plantean “mirar fuera de la escuela” para entender lo que sucede en su interior (Tenti, 2008), como alternativa en esa búsqueda de alternativas para hacer frente a los retos que tienen en un mundo cada vez más complejo, las instituciones y los sistemas educativos. Sin embargo, ese mirar fuera de la escuela, debe realizarse sin perder de vista lo

que adentro ocurre; los procesos que se desarrollan en el interior de las instituciones educativas, en la construcción de su vida cotidiana y donde los jóvenes se construyen como sujetos a través de las experiencias estudiantiles.

No es suficiente que un mayor número de jóvenes accedan hoy a la Educación Media Superior, se requiere de mayores esfuerzos para construir instituciones que posibiliten el incremento de oportunidades educativas, para que encuentren en las escuelas más de lo que hoy obtienen; mayores herramientas para enfrentar las múltiples exigencias sociales que les imponen los contextos familiares, educativos, laborales, comunitarios y políticos; contrarrestar con ello

Lo anterior se corresponde con las agendas político-educativas contemporáneas a nivel mundial, las cuales han ubicado a la formación ciudadana como uno de los objetivos centrales de los sistemas educativos, basada en la idea de que la salud del sistema y de la democracia, la supervivencia de sus instituciones y las condiciones de gobernabilidad, pero sobre todo de legitimidad, dependen de las acciones ético educativas que se desarrollan en la escuela con la finalidad de capacitar a cada ciudadano para la práctica responsable, racional y autónoma de su ciudadanía. En este sentido, se persigue la construcción de una ciudadanía crítica y participativa como una de las claves para resolver la diversidad de conflictos emergentes que reflejan la profunda crisis que afecta actualmente a los regímenes políticos, caracterizados por desigualdades y exclusión (Reyes, 2013).

En nuestro país, la cobertura universal de la población de 15 a 17 años de edad continúa representando un desafío, pues sólo seis de cada 10 adolescentes están inscritos y de ellos, uno avanza en condición de rezago grave. En el Distrito Federal, no obstante la tasa de cobertura en este nivel educativo es la más alta del país con el 76.8%, todavía hay mucho que hacer (INEE, 2013).

Las políticas de inclusión a través de la educación, aquí analizadas, que tienen en el otorgamiento de un apoyo económico representan una posibilidad de intervenir para contrarrestar los riesgos de exclusión. Sin embargo, resulta necesario buscar alternativas complementarias para hacerlas más integrarles, así como revisar sus planteamientos. Con ellas, sí bien se puede contribuir para que los jóvenes hagan frente a las barreras económicas que enfrentan los jóvenes por restricción de ingresos familiares; o por las

dificultades para afrontar los costos que asistir a la escuela produce, hay otra serie de barreras que influyen en la producción de la exclusión educativa: la oferta educativa faltante, escasa o inadecuada; el financiamiento insuficiente; la falta de insumos materiales básicos; las propuestas técnicas ineficaces, dentro de las instituciones educativas, para atender el rezago y la exclusión; seguimiento, evaluación y apoyos técnicos inapropiados; infraestructura y recursos materiales insuficientes y deteriorados; mecanismos de discriminación generados o tolerados; escasas oportunidades de aprendizaje; clima escolar deteriorado y gestión no centrada en lo educativo; clima educacional de las familias que proporciona poco apoyo a los estudiantes; desajustes de representaciones sobre el derecho a la educación; expectativas niños y jóvenes; conflictos sociales (UNICEF, 2012).

De lo analizado en este capítulo podemos recuperar, a manera de síntesis, lo siguiente:

- El proceso de selección que representa el ingreso a la Educación Media Superior, y la asignación de escuelas que no cubren con las expectativas de una parte de los jóvenes, se vive como un proceso de exclusión, donde “ser rechazado” de las primeras opciones, es para los jóvenes que experimentan esta situación un riesgo grande de interrumpir sus trayectorias escolares y en algunos casos quedar excluidos definitivamente de la educación.
- Hay instituciones, como las escuelas del IEMS y las privadas, que se constituyen en una oportunidad de continuar estudiando cuando los jóvenes fueron “rechazados” y/o quedaron excluidos temporalmente de los espacios escolares. En algunos de estos casos, la experiencia estudiantil se vive como recuperada; se construye a partir de una revaloración de la escuela y de la educación en general, así como de una reconstrucción de la identidad, donde la dimensión estudiantil ocupa un lugar importante. Las escuelas del IEMS es una alternativa que tienen quienes no cuentan con los recursos para acceder a una escuela privada.
- El apoyo económico que las becas del PREBU y el IEMS proporciona parece impulsar algunos procesos de autonomía en los jóvenes, importantes en la etapa en la vida que se encuentran y las transformaciones profundas que están experimentando. Sin embargo, desde la visión de una parte importante de los beneficiarios, los recursos no son significativos para mantenerse o no en la escuela; éstos se emplean en aspectos diversos, pero poco para enfrentar la restricción de

ingresos familiares y las dificultades para afrontar los costos de la escolarización; la gran mayoría sigue viendo en ello exclusivamente un apoyo económico; algunos recursos adicionales de los que pueden disponer; la autonomía que proporcionan no es tan amplia comparada con la que proporciona trabajar.

- En las experiencias estudiantiles de los jóvenes se visualizan las tensiones con las instituciones educativas, que poco los escucha y les proporciona espacios reducidos para la participación, que no satisface una serie de intereses y necesidades juveniles a pesar de los apoyos que pueda proporcionarles, no obstante su valoración como espacios educativos útiles; más para el futuro que para el presente. Muchos de los estudiantes configuran sus proyectos de vida considerando a la educación como un referente importante.
- A pesar de las diversas formas en que los jóvenes construyen sus experiencias estudiantiles y aprovechan lo que las escuelas les proporciona, no hay grandes diferencias en las condiciones institucionales que están presentes en las distintas escuelas de Educación Media Superior aquí consideradas, incluso las privadas.
- La poca participación de los jóvenes en los espacios en los que actúan, tiene que ver con las restricciones que les son impuestas, con capacidades poco desarrolladas y con lo poco significativa en que está se visualiza. Lo cual implica grandes retos para la formación ciudadana.
- No existe una vinculación entre las políticas de inclusión y las estrategias que las instituciones educativas ponen en marcha, o que deberían poner, para prevenir el abandono escolar.
- Los jóvenes que han quedado excluidos de los espacios escolares, revaloran la educación a la distancia y sigue, en una parte de ellos, constituyendo un referente en la construcción de proyectos, más como un deseo que como una posibilidad al identificar las complicaciones para su reincorporación. No estar en la escuela es una expresión clara de la exclusión social.

La inclusión educativa tiene como primera necesidad clara y de responsabilidad del Estado la expansión de la cobertura del sistema educativo; garantizar el acceso y la permanencia por lo menos hasta concluir la educación obligatoria, que hoy se extiende hasta el nivel Medio Superior. Sin embargo, la inserción escolar acaba resultando insuficiente para

revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos, si no están acompañados de políticas intersectoriales que prevean intervenciones institucionales adecuadas, precisas, relevantes y oportunas, a propósito de las situaciones que afectan las trayectorias escolares de jóvenes en mayor riesgo de exclusión. (Terigi, 2009).

De esta manera, la ampliación de la cobertura de la Educación Media Superior debe ir acompañada de adecuaciones que la hagan más pertinente y eficiente. No solo aparece como urgente la atención de la educación Media y resolver los problemas de cobertura, equidad y calidad que le aquejan, sino también parece necesaria una transformación profunda que la convierta en una verdadera educación para los jóvenes, cercana a sus intereses y necesidades tanto presentes como futuras (Hargreaves et al., 2001; Tenti, 2006), que además establezca mecanismos de identificación y atención de quienes enfrentan situaciones de riesgo de deserción y rezago educativo.

Complementariamente, parece necesario avanzar a lo que algunos autores denominan políticas generativas (Pérez Islas y Valdez, 2013), que tengan como base una perspectiva subjetiva que considere la heterogeneidad que caracteriza a la condición juvenil actualmente y no solo como un sujeto pasivo al que “hay que darle algo”; sus perspectivas, identidades y experiencias estudiantiles y sociales diversas; sus competencias, así como las condiciones y oportunidades para el desarrollo de éstas, para que a mediano plazo generen transformaciones con la construcción de estrategias, con su actuación y participación en la toma de decisiones. Generar acción pública colectiva o individual, durable en el tiempo y articulada con el espacio donde se habita y no se quede sólo en recibir dádivas.

10. Referencias citadas

- Acosta, Felicitas. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO.
- Beck, Ulrich (comp.) (1999). *Hijos de la libertad*. Buenos Aires, F.C.E.
- Cardozo (2006). *La evaluación de políticas y programas públicos. El caso de los programas de desarrollo social en México*. Porrúa, México. En http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LIX/eval_pol_prog_pub.pdf
- Cardozo y Mundo (2012). Guía de orientación para la evaluación de políticas y programas de desarrollo social. Consejo de Evaluación del desarrollo social del DF.
- CEPAL (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*, Santiago, co-edición con AECI y SEGIB.
- CEPAL (1997). Panorama Social de América Latina. División de Desarrollo Social y la División de Estadística y Proyecciones económicas de la CEPAL. ONU. Santiago de Chile. En <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/4649/P4649.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl>
- CEPAL (1998). Panorama Social de América Latina. División de Desarrollo Social y la División de Estadística y Proyecciones económicas de la CEPAL. ONU. Santiago de Chile. En <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/4650/P4650.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl>
- CEPAL (2000). Equidad, desarrollo y ciudadanía. En <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/5/4425/P4425.xml>
- CEPAL. (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar. Síntesis*. Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL. (2012). *Eslabones de la desigualdad Heterogeneidad estructural, empleo y protección social*. Chile: CEPAL.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/>
- Convocatoria del Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal, ciclo escolar 2012 – 2013, Prepa Sí. En <http://www.prepasi.df.gob.mx/prepa-si/convocatoria-2012-2013.php>
- CROSO, Camilla, et al., “Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana”, Debate no. 7 del SITEAL, 2010.
- D’Alessandre, Vanesa (2013). *Soy lo que ves y no es. Adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan en América Latina*. Cuaderno 17. Buenos Aires, SITEAL.
- De Garay Sánchez, Adrián y Miguel A. Casillas Alvarado (2002). “Los estudiantes como jóvenes”, Nateras Domínguez, Alfredo (coord.), Jóvenes, culturas e identidades urbanas, México, UAM-I, Miguel Ángel Porrúa, pp. 223 – 243.
- Dubet, François (2005a). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa.
- Dubet, François (2005b). “Los estudiantes”, en *Revista de Investigación Educativa*. No. 1, Xalapa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, julio-diciembre, consultado el 22 de julio de 2008 en <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/estudiantes.html>
- Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones Sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Argentina, Paidós.
- ENDEMS (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (COPEEMS y SEP). En <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>
- ENVAJ (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Valores en Juventud. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Instituto Mexicano de la Juventud. En <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=3221>

- Evalúa (2008). Informe final. Evaluación externa de diseño y operación 2007 – 2008. Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal “Prepa Sí”. En http://www.evalua.df.gob.mx/files/recomendaciones/evaluaciones_finales/evaluacion_prepa_si.pdf
- Evalúa (2012). Evaluación del diseño de los servicios educativos que proporciona el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal.
- Fize Michel (2004). *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*. México, Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela (2001). “Los Bordes de lo Escolar”. Duschatzky, Silvia y Alejandra Birgin (Comp.). *¿Dónde está la Escuela? Ensayos Sobre Gestión Institucional en Tiempos de Turbulencia*. Buenos Aires, FLACSO, Manantial.
- Funes, Jaume (2004). “Cómo explicar, cómo analizar la diversidad adolescente. Una propuesta de análisis a partir de los territorios escolares”. Reguillo, Rossana, et al. *Tiempo de híbridos. Entresiglos. Jóvenes. México – Cataluña*. México, SEP, IMJ, Secretaria General de Juventut, Consorci Institut d’ Infancia i Món Urba.
- Giddens, Anthony (1997). *La Constitución de la Sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración*. Buenos Aires, Amorrurto.
- Gobierno del Distrito Federal, Instituto de la Juventud del Distrito Federal. (2014). *Consulta de Tendencias Juveniles 2013*. México. GDF – IJDF.
- Guerra Ramírez, María Irene (2007). “¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes”. Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (Coords.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México, Pomares, UNAM.
- Guerra Ramírez, María Irene y María Elsa Guerrero Salinas (2004), *¿Qué sentido tiene el Bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México, UPN.
- Guerrero, María Elsa (2007). “¿Para qué ir a la escuela? Las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato”. Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (Coords.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México, Pomares, UNAM.

- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (Coords.) (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México, Pomares, UNAM.
- Hargreaves, Andy, Lorna Earl y Jim Ryan (2001). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. España, SEP, Octaedro.
- Hopenhayn, Martín (). Cohesión social: un puente entre inclusión social y sentido de pertenencia.
- Hopenhayn, Martín (2008). “Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana”. *En pensamiento iberoamericano*. No. 3, Madrid, AECID, <http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/3/pdf/pensamientoIbepensamiento-77.pdf>
- <http://revistarayuela.ednica.org.mx/article/las-propuestas-legislativas-en-torno-la-violencia-en-las-escuelas-mexicanas>
- INEE (2013). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2012*. Educación Básica y media Superior. México, INEE.
- INEGI (2009). Perfil sociodemográfico del Distrito Federal. II Censo de Población y Vivienda 2005. En http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/conteo/2005/perfiles/Perfil_Soc_df.pdf
- INEGI (2010). Encuesta Nacional de la Juventud. Capítulo Distrito Federal. Fuente: http://www.imjuventud.gob.mx/pagina.php?pag_id=179 y http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/5._ENJ_2010_-_DF_VF_Mzo_29_MAC.pdf
- INEGI (2010b). Censo de Población y Vivienda. <http://www.censo2010.org.mx/>
- INEGI (2010c). Cuéntame. Información por entidad. <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/DF/Poblacion/default.aspx?tema=ME&e=09>
- INEGI (2011). Panorama Sociodemográfico de México.
- INEGI (2011b). Panorama Sociodemográfico del Distrito Federal.

- Itzcovic, Gabriela (2009). *Escolarización de niños y adolescentes: acceso universal y permanencia selectiva*. Cuaderno 01 SITEAL. Buenos Aires, IPE – UNESCO, OEI. <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal090602.pdf>
- Itzcovich, G. (2011). *Configuraciones espaciales de escenarios urbanos y rurales. Desafíos pendientes en los procesos de inclusión educativa*. Cuaderno del SITEAL número 12. Francia, España y Argentina: OEI – UNESCO – IPE.
- Itzcovich, G. (2011). *Inclusión educativa en contextos de segregación espacial*. Cuaderno del SITEAL número 11. Francia, España y Argentina: OEI – UNESCO – IPE.
- Itzcovich, G. y F. Sourrouille. (2012). *Condiciones sociales, configuraciones familiares y vínculos de escolarización en adolescentes de 15 a 17 años. Aproximación desde una perspectiva relacional*. Cuaderno del SITEAL número 13. Francia, España y Argentina: OEI – UNESCO – IPE.
- Jacinto, Claudia (coord). (2013). *Incluir a los jóvenes. Retos para la educación terciaria técnica en América Latina*. Francia: IPE-UNESCO
- Kessler, Gabriel (2004). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- LDSDF (2000). Ley de Desarrollo Social del Distrito Federal. En http://www.sma.df.gob.mx/sma/links/download/biblioteca/leyes_equidad/local/06_1ey_desarrollo_social.pdf
- Ley de Educación del Distrito Federal. En http://www.sma.df.gob.mx/sma/links/download/biblioteca/leyes_equidad/local/15_1ey_educacion.pdf
- López, Néstor (coord.) (2011). *Escuela, identidad y discriminación*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-UNESCO.
- López, Néstor. (coord.). (2012). *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO.

- Marchesi, A., R. Blanco y L. Hernández (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Educación inclusiva. España: OEI, 173 p.
- Márquez, Gustavo, A. Chong, S. Duryea, J. Mazza y H. Ñopo (Coords.) (2008). *¿LOS DE AFUERA? Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y el Caribe*. Estados Unidos de América: Banco Interamericano de Desarrollo - David Rockefeller Center for Latin American Studies; Harvard University.
- Merino, Ma. del Carmen y Ramírez, Teresita (2007). “*La construcción subjetiva de la identidad en las autografías de estudiantes adolescentes*”. Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (Coords.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México, Pomares, UNAM.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*.
- Palacios, Rafael (2007). “Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de alumnos a una escuela no deseada”. Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (Coords.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México, Pomares, UNAM.
- PDSDF (2007). Programa de Desarrollo Social del DF 2007 – 2012. En <http://www.iztapalapa.df.gob.mx/pdf/SIBDSI/PROGRAMAS/PDS2007-2012.pdf>
- Pérez Islas, José Antonio y Valdez, Mónica (2013). “¿Por qué políticas de educación desde los jóvenes?” Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.).(2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>
- PREAL (2006). *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Washington, PREAL.
- PROMOEVA (2010 – 2012). Programa de Monitoreo y Evaluación del Desempeño Gubernamental. Evaluación Anual de Resultados 2010 – 2011. Fideicomiso de Educación Garantizada (FIDEGAR). En http://www.contraloria.df.gob.mx/work/sites/cgma/docs/reportes/evalanuales_resultados/EvalAnualFIDEGAR20121212.pdf

- Reyes Juárez, Alejandro (2009). *Adolescencias entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México, FLACSO.
- Reyes Juárez, Alejandro (2011). *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. México, COMIE.
- Reyes Juárez, Alejandro (2013). “Formación ciudadana y participación adolescente. Una reflexión desde la escuela secundaria”. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*. No. 9, México, Ednica IAP.
- Rico, María Nieves y Daniela Trucco. (2014). *Adolescentes Derecho a la educación y al bienestar futuro*. Serie Políticas Sociales 190. Chile: CEPAL –UNICEF, 89 p.
- Rodríguez, Ernesto. (2005). El futuro ya no es como antes Ser joven en América Latina. *Revista Nueva Sociedad*. Noviembre – diciembre.
- Rodríguez, Ernesto. (2011). Empleo y juventud. Muchos ruidos y pocos avances. Una mirada sobre América Latina. *Revista Nueva Sociedad*. Marzo-Abril.
- Rodríguez, Ernesto. (2011). Escuelas abiertas, prevención de la violencia y fomento de la cohesión social en América Latina: experiencias destacadas y desafíos a encarar. Texto presentado en la Comisión de Educación del Parlamento Latinoamericano (PARLATINO), Ciudad de Panamá, 29 de Noviembre de 2011. (MIMEO).
- Rodríguez, Ernesto. (2012). Pandillas juveniles y políticas públicas en América Latina: notas para una nueva agenda de investigaciones (MIMEO).
- Rodríguez, Ernesto. (2012). *Políticas públicas de juventud en américa latina: de la irrelevancia a la incidencia*. Texto preparado especialmente para su inclusión en la Enciclopedia de la Juventud, una iniciativa del Seminario de Investigación en Juventud de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) impulsada conjuntamente con la Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ) y la Editorial Porrúa de México. (MIMEO), 55 p.
- Rodríguez, Ernesto. (2012). Salud pública, políticas sociales y desarrollo humano de adolescentes y jóvenes indígenas en América Latina: experiencias acumuladas y desafíos a encarar. Informe de Consultoría solicitado por la Organización Panamericana de la Salud (OPS), en el marco de la Iniciativa “Promoción de la

- Salud para la Población Joven Indígena de Países Seleccionados de América Latina”, ejecutado con la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). (MIMEO).
- Saucedo, Claudia (2007). “La importancia de la escuela en la experiencia de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida”. Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (Coords.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México, Pomares, UNAM
- Saucedo, C. L., C. Guzmán, E. Sandoval, J. F. Galaz (coord. gral.) (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002 - 2011*. México: ANUIES – COMIE.
- Schmelkes, Sylvia, et al., “Calidad, equidad y reformas en la enseñanza”, Santillana, 2010.
- Schütz, Alfred (2003). *El Problema de la Realidad Social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- SEP (2011). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales cifras. Ciclo escolar 2010 – 2011. En: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2010_2011.pdf
- Székely (2009). “Avances y transformaciones en la educación media superior”. Este País. 05/10/2009. <http://estepais.com/site/?p=24810>
- Székely M. (2010). “Avances y transformaciones en la Educación Media Superior”. En Arnaut y Giorguli (coordinadores). *Los grandes problemas de México. VII Educación, COLMEX*. En <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Tedesco, Juan Carlos (2008). “¿Son posibles las políticas de subjetividad?”. Tenti Fanfani, Emilio (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Tedesco, Juan Carlos y López, Néstor (2004). “Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina”. *Revista Electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 2, núm. 1. <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Tedesco.pdf>

- Tenti Fanfani, Emilio (2006). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Serie: Cuadernos de la Reforma, México. SEP.
- Tenti Fanfani, Emilio (comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Tenti, Emilio (coord.). (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ –UNESCO.
- Terigi, Flavia (coord.) (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF (2012). *Completar la escuela un derecho para crecer, un deber para compartir*. Balboa, Panamá. UNESCO, UNICEF. <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/informe-unesco-unicef-ago-2012.pdf>
- Velázquez, Luz María (2007). “Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela”. Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (Coords.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México, Pomares, UNAM
- Verdera, Francisco (2010). *La población joven: ¿qué edades abarca?*. Lima, OIT. Oficina para los Países Andinos, 2010. 3 páginas.
- Villa Lever (2007). “La educación media superior ¿igualdad de oportunidades?” en *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXVI (1), No. 141, Enero-Marzo de 2007, pp. 93-110. ISSN: 0185-2760. En http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista141_S3A2ES.pdf
- Villa Lever (2010). “La educación Media Superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días”. En Arnaut y Giorguli (coordinadores). *Los grandes problemas de México. VII Educación*, COLMEX. En <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Villa Lever (2012). “Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior”. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, número especial. IISUE-UNAM.

En <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2012/nea2012/mx.peredu.2012.ne.p170-175.pdf>

- Weiss, Eduardo (2006). “Los jóvenes como estudiantes”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, COMIE, Vol. 11, No. 29, abril, junio, pp. 359 - 366.
- Zurita Rivera, Ursula y J. Meza. (2013). “El derecho a la educación.” En: Manuel Canto y Arcelia Martínez (coords.) *Quince años de política social: Balance de la política social del Distrito Federal (1997-2012) y propuestas para su fortalecimiento*. México: Gobierno del Distrito Federal – Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal, pp. 59-73. ISBN 978-607-96036-3-2.
- Zurita Rivera, Ursula. (2011). *El Programa Escuela Segura en México: orígenes y desafíos*. *Revista Educar*, Jalisco: Gobierno del Estado, Secretaría de Educación, Sexta Época, núm. 56, febrero – marzo – abril, pp. 55 – 62.
- Zurita Rivera, Ursula. (2011). Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, núm. 48, enero – marzo, pp. 131 – 158.
- Zurita Rivera, Ursula. (2012). “Miradas a la violencia escolar desde la ciencia política: apuntes para su estudio.” En: Alfredo Furlan (Coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México, Siglo XXI Editores, pp. 349 -374. ISBN: 978-607-03-0436-1
- Zurita Rivera, Ursula. (2012). *Concepciones e implicaciones de las primeras Leyes Antibullying en México*. *Revista Diálogos sobre educación*. Temas actuales en investigación educativa. Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, número 7, julio-diciembre. ISSN: 2007-2171.
- Zurita Rivera, Ursula. (2012). Las propuestas legislativas en torno a la violencia en las escuelas mexicanas. Rayuela. *Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos*. México: Édnica IAP, año 1, número 5, pp- 215 – 225.

Zurita Rivera, Ursula. (2013) Las oportunidades para participar de las y los adolescentes en las escuelas secundarias públicas en México. Revista “Interacções”. Universidad de Lisboa, Portugal. Segundo número especial sobre “Adolescência: uma visão caleidoscópica”. Vol. 9, num. 26, pp. 229- 260.

Zurita Rivera, Ursula. (2013). Paradojas y dilemas de la participación social en la educación básica en México. Revista APUNTES. Vol. XL, núm. 72, Enero – junio 2013, Lima Perú, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, ISSN: 0252-1865, pp. 85 – 115.