

EL FUTURO YA FUE

Juventud, educación y cultura

José Manuel Valenzuela Arce *

* Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología, Colegio de la Frontera Norte (Colef), México. Posee una maestría en Desarrollo Regional, Colef. Es Licenciado en Sociología, Universidad de Sonora, México. Actualmente es investigador en el Colef.

“Si los responsables del mundo son todos venerablemente adultos, y el mundo está como está, ¿no será que debemos prestar más atención a los jóvenes?”

Mario Benedetti¹

Introducción

La cultura es el conjunto de procesos y elementos que participan en la construcción de sentidos y significados de la vida y significa tanto a los campos sociales como a las representaciones y los imaginarios. Cultura y educación son parte concomitante de las fases de vida de jóvenes y no jóvenes; sin embargo, es en aquellos donde se despliega de forma intensa la dimensión normativa de la educación escolarizada, la cual conforma uno de los aspectos más importantes para la definición de las culturas juveniles.

Niños y jóvenes son los principales destinatarios de los esfuerzos educativos, pero prevalecen formas estandarizadas en los contenidos educativos y en los métodos pedagógicos



Revisar las concepciones construidas acerca de los jóvenes a lo largo de la historia permite comprobar cómo esos sujetos sociales han sido objeto de preocupación, prescripciones y recelos, pero también germen de cambio y de un futuro hoy puesto en cuestión.

que pocas veces atienden a la diversidad de expresiones que conlleva el concepto de juventud, como concepto polisémico y como construcción sociocultural e históricamente definida (Valenzuela, 1988, 1997; Reguillo, 1991). La juventud alude a construcciones heterogéneas históricamente significadas dentro de ámbitos relacionales y situacionales. Ubicar la condición histórica de los estilos de vida y praxis juveniles supone reconocer sus diversidades y transformaciones. Por ello, el tema de las juventudes implica admitir la dimensión diacrónica del concepto, pero también su heterogeneidad sincrónica, pues las expresiones juveniles han sufrido transformaciones importantes en el tiempo y presentan fuertes diferencias aun en los espacios sincrónicos donde los

jóvenes construyen variados estilos de vida, procesos y trayectorias. Por esta razón hemos desarrollado el concepto de *intensidad del tiempo social* que define formas diferenciadas de envejecimiento entre personas de distintas clases sociales; procesos que marcan hasta las expectativas de vida, pues al momento de nacer podemos encontrar varios años de diferencia en la esperanza de vida entre los niños y las niñas de los niveles más pobres frente a los de mayores ingresos (Valenzuela, 1988, 2002).

Hablar de las culturas juveniles, sus praxis culturales y sus estilos de vida en relación con los procesos culturales y educativos requiere discutir su condición relacional porque los grandes temas y problemas que definen los procesos de vida juveniles

no son ajenos a los grandes problemas de los proyectos sociales dominantes; por el contrario, se encuentran insoslayablemente articulados a sus deudas, sus desigualdades y sus promesas incumplidas.

En los albores del tercer milenio occidental, más de la mitad de la población no ha cumplido los 25 años y al menos una de cada seis personas son jóvenes. Reconocer la existencia de la mayor generación de adolescentes que ha habido en la historia (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2003) conlleva reconocer que nueve de cada diez vive en países no desarrollados y que 238 millones viven en condiciones de extrema pobreza. En este escenario global, definido por la desigualdad, la mitad de la población mundial vive con menos de dos dólares al día y una quinta parte lo hace con menos de uno.

En este marco se definen los proyectos de vida de la mayor generación de adolescentes en la historia, quienes además enfrentan el incremento del riesgo y la inseguridad, el sida que contagia a un joven cada catorce segundos, el incremento del suicidio juvenil, la pérdida de confianza en las instituciones, la pobreza y la crisis como referencia de vida, la ausencia de opciones ocupacionales, la deserción escolar y la atenuación de la educación como recurso de movilidad social. Por si fuera poco, en América latina una parte importante de los jóvenes se encuentra en condiciones de extrema pobreza y la mitad de los niños vive en las calles (estimados entre 100 y 150 millones). Ellos, como la mayoría de los jóvenes de las últimas tres décadas, han tenido como marco de referencia una crisis económica

prolongada que no atisba el final del túnel y observan con desconfianza las promesas de futuro.

Por eso viven un presentismo intenso, pues el futuro es un espacio opaco que solapa la ausencia de opciones frente a sus problemas fundamentales. Para muchos, sus proyectos de vida quedaron olvidados, les expropiaron la esperanza y las marcas de vida ya están inscritas en sus cuerpos y en sus escenarios disponibles. Para ellos, el futuro es ahora, el futuro ya fue.

Un tropel de tiranos furiosos

Cuando Pierre Bourdieu (1990) afirmó que la *juventud* no es más que una palabra, debió añadir: cargada de significados y con una importante participación en la delimitación de prácticas sociales históricamente definidas. Bourdieu alude a la manipulación de la condición juvenil por parte de los detentadores del patrimonio para perpetuar el poder y el control de los recursos, lo cual, más que denotar el vacío de *la juventud*, ilustra la profundidad y el peso social que acarrea su construcción social. No obstante, este punto de partida le resulta útil como recurso heurístico para llegar a la idea de que tanto la juventud como la vejez son construcciones sociales.

La posibilidad de *juvenilizar* a un grupo social no corresponde al capricho derivado de una megalomanía individual, sino a una relación aceptada y regulada por los poderes sociales. En esta relación se disfrutan ventajas, se padecen desventajas y, comúnmente, los jóvenes resultan perdedores frente a los poderes gerontocráticos.

La condición juvenil y la juventud, más que meras palabras, refieren a relaciones

sociales históricamente situadas y representadas que conforman umbrales semantizados de adscripción y diferencia, inmersos en redes y estructuras de poder.

La construcción joven/viejo implica intensas disputas de autopercepción y de hetero-representación, de autoadscripción y hetero-reconocimiento. Las posibilidades de manipulación de estas divisiones no son inherentes a la condición juvenil, sino que abarcan otras diferencias sociales, incluidas las de clase, género o etnia.

Bourdieu considera que la construcción juvenil se realiza mediante la lucha entre jóvenes y adultos, condición con la que coincidimos pero nos parece insuficiente. Aunque una parte importante de las demarcaciones entre jóvenes y viejos se producen en esos espacios de inter-reconocimiento y diferenciación, la heterogeneidad de la condición juvenil dentro de una misma sociedad indica que la juventud es una construcción compleja donde, además de los ámbitos de la relación entre jóvenes y adultos de cada grupo social, existe una serie de disposiciones normativas, legales o coercitivas. Estas disposiciones muchas veces son definidas (de manera diferenciada) mediante acuerdos o alianzas transgeneracionales entre jóvenes y adultos de la misma clase social, grupo étnico o nación frente a los jóvenes de otros países, clase social o grupo étnico.

La juventud como construcción social ha estado en el centro de muchas disputas sociales. Sin embargo, las demarcaciones sociales entre lo juvenil y lo no juvenil no son intercambiables con la idea de generación.

El concepto de *generación* se conforma a partir de la coincidencia en las edades, aun

cuando las personas que nacen en años similares no necesariamente se sentirán parte de su generación, ni los diferentes grupos sociales le otorgan el mismo sentido ni se identifican con los intereses de otros jóvenes de su generación. La generación refiere a las identificaciones etáreas o de contemporaneidad, mientras que el concepto de juventud refiere a la definición de umbrales entre jóvenes y adultos, la cual puede tener múltiples expresiones, especialmente con la difuminación de los elementos iniciáticos que definían el tránsito de la juventud a la adultez.

No resulta ocioso insistir en la obviedad de que existen muchas formas de ser joven y múltiples maneras de dotar de significados a la condición juvenil. Lo anterior resulta más complejo que la consideración que sólo reconoce *dos juventudes*, definidas por la clase social o a la condición educativa. Existen múltiples realidades de jóvenes que estudian y trabajan, o que no estudian ni trabajan o que, trabajando y/o estudiando, conforman umbrales de identificación que no se encuentran referidos a la dimensión laboral o escolar. Muchos soportan desde su infancia pesadas cargas y responsabilidades familiares. El espectro de opciones de la juventud no se agota en la polaridad burgués-obrero, sino que alude a otras formas de inserción relacional con los mundos adultos, donde la educación ha tenido un papel importante.

La idea de juventud se presenta como un atributo inherente al éxito en la sociedad, aunque muchos jóvenes hayan perdido posibilidades de inserción en el mercado laboral, al mismo tiempo que se desdibuja la trayecto-

ria escolar como eje de movilidad social. Por otro lado, a pesar de que diversas voces representan a la juventud como amenaza, la magia de la mercadotecnia ha logrado hacer grandes negocios con la venta de esperanzas para el mantenimiento de la apariencia juvenil.

A continuación, presentaré una recreación simplificada de algunos modelos juveniles ponderados en los estudios sobre juventud, destacando las percepciones dominantes sobre la educación y el papel social de los jóvenes conformado desde estos modelos socioculturales legitimados y desde perspectivas geronto y adultocráticas.

Las clasificaciones disponibles sobre juventud presentan prototipos diversos y cambiantes. Aristóteles definió los rasgos del *carácter típico* de la juventud, la madurez y la vejez de la antigüedad griega afirmando que los jóvenes son concupiscentes, decididos, hedonistas e incontinentes a los placeres del amor. Además, los consideró mudables, inestables, caprichosos, apasionados, impulsivos, animosos, de *genio vivo*, iracundos, amantes del prestigio y de la victoria.

También consideró que, por antonomasia, los jóvenes son ingenuos, crédulos, llenos de esperanza, están *calientes por la naturaleza* y no han sufrido muchos desengaños (para Aristóteles la esperanza mira hacia el futuro mientras que el recuerdo lo hace hacia el pasado). Para él, los jóvenes son incautos, vergonzosos y fáciles de engañar, pero también son audaces, valientes, magnánimos y compasivos; gozan con la convivencia y no priorizan el lucro ni la utilidad. Todo lo hacen con exceso, por ello aman y odian demasiado y, cuando cometen injusticias, lo hacen por insolencia pero no por

maldad. En oposición al joven, el anciano vive más del recuerdo que de la esperanza debido a que ha padecido más engaños y ha cometido más errores, registro curricular que mina su firmeza.

En un nivel intermedio entre los jóvenes y los ancianos se encuentran los hombres maduros (siempre masculinos), ni muy confiados ni muy temerosos, no sesgados hacia lo bello o hacia lo útil, más bien ecuanímenes. Los hombres maduros no son ni ultra ahorradores ni derrochadores, ni iracundos ni concupiscentes. Si los jóvenes son valerosos e intemperantes y los ancianos son temperantes pero cobardes, los hombres maduros son temperantes con fortaleza y fuertes con templanza, pues poseen lo mejor de los atributos de jóvenes y viejos, pero no sus defectos inherentes. Sin embargo, la madurez es un proceso con fases desiguales pues la del cuerpo se obtiene entre los treinta y los treinta y cinco años, mientras que el alma madura en torno de los cuarenta y nueve años.

Platón también reflexionó sobre la juventud a la que consideró un tropel de tiranos furiosos. Sólo desde el alto valor de la especulación y el temple espiritual de su época se puede interpretar la perspectiva de Platón sobre la juventud, lo cual, dicho en nuestros tiempos, parecería sólo un buen intento. Para él, la juventud era una etapa donde las pulsiones y los ímpetus impedirían llegar a placeres mayores, por ello confesó que encontraba más encanto en los placeres de la conversación conforme lo abandonaban los placeres del cuerpo. Más que la juventud o la vejez, los secretos de la vida parecen ubicarse en el carácter, del

cual depende que se pueda ser feliz o infeliz, de ahí que Cratilo comente a Sócrates:

[...] recuerdo que hallándome en cierta ocasión con el poeta Sófocles, alguien le preguntó en presencia mía si su edad le permitía gozar de los placeres eróticos. —¡Dios no lo permita!— fue su respuesta —Hace mucho que he sacudido el yugo de ese tirano furioso y brutal—. Me pareció entonces que tenía razón para expresarse en tales términos, y los años no me han hecho cambiar de opinión. La vejez es, en efecto, un estado de reposo y de libertad en lo que atañe a los sentidos. Cuando la violencia de las pasiones ha cedido y se ha amortiguado su fuego, el hombre se ve, como Sócrates decía, libertado de un tropel de tiranos furiosos. (Platón, 1998)

Entre los modelos de relaciones sociales y la educación de los jóvenes en Grecia destacó la *efebía*, posiblemente iniciada desde la primera mitad del siglo v a.C., mediante la cual se realizaba la educación de niños y jóvenes (Schnapp, 1996). Estos modelos permiten identificar tipos de relación y de poder entre jóvenes y adultos no siempre coincidentes con la idea aristotélica que consideraba que los jóvenes estaban destinados a obedecer y los ancianos, a mandar (Aristóteles, 1999, 38-39).

A los jóvenes se les entrenaba en la caza y asumían funciones de cazadores, actividad que devino proceso formativo del carácter y curtidor de la bravura, además de rito iniciático que les preparaba para ingresar al mundo adulto. Schnapp (1996) ha destacado la participación femenina en el mundo griego señalando que desde la “época arcaica” hubo voces de mujeres que se diferenciaban de ese mundo viril.

De acuerdo con las posiciones recuperadas por Schnapp para la sociedad romana, donde destaca la clasificación de Varrón, se era *puer* hasta los quince años; *adolescente*, de los quince hasta los treinta y *joven*, de los treinta a los cuarenta y cinco. Por su parte, Isidoro de Sevilla en el siglo VII d.C. consideraba que la infancia llegaba hasta los siete años, la *pueritia*, de los siete a los catorce, la adolescencia, de los

Para Aristóteles, los

jóvenes hacen todo con

exceso, aman y odian

demasiado y cometen

injusticias más por

insolencia que por maldad.

catorce a los veintiocho y la juventud, de los veintiocho hasta los cincuenta años.

Las clasificaciones juveniles no sólo dependen de los criterios biológicos, sino que se construyen desde posicionamientos sociales y, muchas veces, los tránsitos o las reclasificaciones se simbolizan mediante rituales. Frascetti (1996) destaca algunos de estos elementos de la Roma antigua: “las mujeres, tras la pubertad, participaban como esposas (*uxores*) o madres (*matronae*), mientras que en el caso de los hombres, su aprendizaje de la vida adulta se realizaba mediante el tirocinio (*tirocinium*), el cual iniciaba con la toma de la toga viril y tenía un contenido de orden militar, donde los jóvenes desarrollaban la ferocidad”.

Las formas institucionalizadas de relaciones entre padres e hijos corresponden a intereses sociales específicos. Para Frascetti las razones de la prolongación de los períodos de adolescencia y juventud en Roma derivaron de la institución de la *patria potestas*, o el *poder de los padres*, el cual normaba el poder de estos sobre los hijos. Por ello afirmaba:

[...] los padres no sólo tenían hacia sus hijos el derecho sobre su vida y su muerte, sino que también podían organizar bajo esta potestad todas las fases de la vida de los hijos hasta que, después de la muerte de los padres, aquellos no se conviertan a su vez en padres de familia, para reproducir y practicar los idénticos mecanismos de poder a los que anteriormente habían estado sometidos. (p. 88)

La regulación normativa de la *patria potestas* permite identificar la condición social-

mente construida de la juventud romana, como relación conformada en el campo institucionalizado de los adultos-padres y los hijos. La configuración de esta relación correspondía a límites sociales y no a atributos de carácter biológico y tanto la adolescencia como la juventud regulaban el sometimiento de los hijos a los padres y construyeron taxonomías sobre las mujeres definidas en relación con sus vínculos familiares (Frascetti, 1996, 86-89).

Las categorías sociales que definen a los y las jóvenes han sido cambiantes, imprecisas y, en ocasiones, difusas. Tampoco han existido compartimentos sociales donde se clasifique de manera inequívoca a la juventud. Por el contrario, encontramos taxonomías que muchas veces se traslapan, se superponen, compiten entre sí y a los jóvenes se les puede ubicar en más de un casillero.

Durante la Edad Media prevaleció el modelo masculino de la nobleza como definitorio de la condición juvenil ubicada entre los quince y los treinta años, mientras que su representación –idealizada– se ubicaba en la figura del caballero.² Como destaca Marchello-Nizia (1996, 217), en la Italia medieval la juventud no tenía un sentido de morigeración obligatoria. Al igual que en otras sociedades, los jóvenes eran sujetos de restricciones y controles y se les definía como seres amenazantes, se enfatizaban sus apetitos y sus excesos, además de que se aludía a una condición juvenil incontinente, lasciva y desenfrenada a la que había que controlar mediante recursos de disciplina, norma y gobierno.

El joven también se definía por su incompleta integración socioeconómica, condi-

ción que no se encontraba directamente regulada por el matrimonio o la fecundidad. Crouzet-Pavón considera que la juventud de la Italia medieval no correspondía a un grupo de edad sino a un grupo de hombres –los Giovanni–, a quienes especifica como una suerte de agrupamientos proto-pandilleros o proto-bandas, amenazantes y atemorizantes, no determinados por límites cronológicos, sino por sus conductas *turbulentas*.

La condición juvenil es polisémica y se la define a partir de múltiples criterios que expresan su diversidad histórica o regional, las disímiles condiciones entre las ciudades y los campos o entre hombres y mujeres. La recreación de las relaciones juveniles también pondera y minimiza, focaliza o invisibiliza y generalmente excluye a las mujeres, los campesinos y los indígenas.³

Con la sociedad industrial de clases cobró fuerza la idea de la juventud como depositaria de la esperanza, pero también como una latente amenaza social. Los jóvenes fueron representados desde la doble dimensión de expectativa o amenaza (Schindler, 1996).

Diversas investigaciones destacan el importante papel del crecimiento de la educación escolar obligatoria del siglo XIX en redefinir la demarcación de los mundos infantiles y juveniles. El ingreso a la escuela permitió la definición de trayectorias de vida distintas a la conformada por la adscripción laboral, la derivada de la actividad de los padres o las desplegadas en los ámbitos familiares.

Sin embargo, la condición juvenil también se delimitó por nuevos umbrales sociales entre infancia y juventud o entre la juven-

tud y el mundo adulto. Con todo, durante el siglo XIX la capacidad de incorporación de las escuelas no era muy amplia, además de que en muchas ocasiones los mundos escolares y laborales no estaban disociados para muchos jóvenes que debían trabajar aunque ingresaran a la escuela.

Junto con las nuevas posibilidades educativas, la demarcación de la condición juvenil y la adulta en los albores de la era moderna se estableció por el matrimonio; la juventud no se definía sólo desde un rango específico de edad, sino que también se acotaba por eventos sociales definitivos en las trayectorias de vida.⁴ Schindler (1996, 313) señala que:

[...] a comienzos de la era moderna había una clara conciencia de la fase juvenil como período vital independiente, que por cierto se entendía menos como “moratoria” social que como una etapa de transición funcional en el sentido de los ritos de paso, es decir, como una inserción gradual en las condiciones de vida adultas, y que por ello adolece de la distinción numérica de edades que solemos realizar hoy.

El tiempo disponible entre la infancia y la adultez implica opciones diferenciadas donde las condiciones sociales de clase y de género tienen especial relevancia. Lo anterior enfatiza la condición relacional de la juventud. Su regulación en el siglo XIX se encontraba mediada por la vida familiar, el trabajo y la escuela, mientras que el servicio militar obligatorio participó en la conformación de una cierta pertenencia generacional (Perrot, 1996).

Con el siglo XX se desarrollaron nuevas formas de socialidad juvenil propiciadas por

el crecimiento de la vida urbana, el desarrollo de los medios masivos de comunicación y de transporte, la masificación de la escolaridad y un importante crecimiento de los sectores medios. Muchos jóvenes accedieron a nuevos tiempos y espacios. Mientras que los jóvenes de clases medias y altas comenzaron a apropiarse de los clubes, cafés, boliches y bares, los pobres se apropiaron de las calles y los barrios.

Entre estas formas de agrupamientos juveniles tuvieron relevancia las pandillas que, sin ser nuevas, cobraron visibilidad y concentraron las aprehensiones y temores de los sectores medios y altos, así como de las fuerzas normalizadoras. Las pandillas remiten a relaciones intensas conformadas en las edades tempranas que delimitan procesos comunes de socialización. Se construyen en ámbitos complejos de interrelación con otras redes sociales y familiares. La vida de las pandillas ocurre de manera ajena o complementaria con otros procesos taxonómicos como la familia o el propio sistema educativo. El barrio o la pandilla también intervienen en la reproducción de algunas clasificaciones sociales como son las diferenciaciones de género, aunque también se han conformado ámbitos de activa participación de las mujeres pandilleras, quienes trasgreden diversos elementos que la sociedad patriarcal les atribuye, tales como la pasividad, el recato o la reclusión en el hogar.

Junto con las nuevas formas de participación de los jóvenes, se desplegaban cambios importantes en otros ámbitos de la estructuración social, se evidenciaban formas diferenciadas de arreglos familiares y se fundaban nuevos espacios de

participación. Con el incremento de las opciones de trayectorias de vida o el surgimiento de nuevas formas de relación entre padres e hijos, se desarrollaron identificaciones construidas desde la condición juvenil y nuevas formas de relación entre padres e hijos. El matrimonio no era la única manera de dejar la juventud y, en muchos casos, no implicaba el final de la participación del joven en las pandillas, los barrios o los clubes.

En estos contextos surgieron nuevos umbrales para caracterizar la condición juvenil, en los que tuvo especial relevancia la definición de la acción ciudadana y la conformación de nuevos campos de definición de los derechos y obligaciones de los jóvenes, lo cual permitió *una especie de demora* que retrasara el momento en que los jóvenes debían asumir responsabilidades políticas y sociales (Luzzatto, 1996).

El siglo xx otorgó visibilidad a la definición de la juventud a partir de la imputación de rasgos hipostatizados, vinculados a su ubicación dentro de los proyectos civilizatorios y sus compromisos sociales. En esta disputa tuvo especial relevancia la definición de propuestas políticas y posicionamientos sociales.

La juventud fue disputada por las fuerzas políticas y cobró relevancia la caracterización de los jóvenes como sujetos revolucionarios, condición que se incrementó con el triunfo de la revolución soviética. En su texto “La clase obrera y el neomalthusianismo”, Lenin (1913) consideraba que la vida de los jóvenes de su generación era más dura que la de sus padres, aunque ellos eran mucho más afortunados porque

aprendieron a luchar en nombre de sus propias consignas de clase. Parte importante de su preocupación por las condiciones de vida de los jóvenes e infantes fue la de la explotación del trabajo infantil, por ello Lenin discutió los cambios del capitalismo en la familia, los jóvenes y las mujeres destacando que: “el trabajo de la mujer y del niño y la disgregación de la familia patriarcal por el capitalismo revisten inevitablemente en la sociedad moderna las formas más horribles, más miserables y más repulsivas”(p. 48). Lenin confiaba en la pasión de la juventud, posición que expresó en el artículo “Una cuestión esencial”, de finales del siglo XIX: “Entre la juventud obrera se observa una inclinación apasionada, incontenible, hacia las ideas de la democracia y del socialismo” (p. 116). Al preguntarse sobre el posible papel de las tropas, no dudó en afirmar que en una confrontación entre la burguesía y la clase obrera, “la juventud socialista obrera trabaja con toda la energía y el ardor propios de los jóvenes para que las tropas se coloquen al lado del pueblo” (p. 155).

Los jóvenes debían ser educados en las ideas socialistas, pero también debían tener sus propios espacios de aprendizaje, por esto propuso una total independencia de la juventud como requisito para impulsar el socialismo. Más aún, sin la incorporación de los jóvenes no podría construirse la sociedad comunista: “debéis ser los primeros constructores de la sociedad comunista entre los millones de constructores que deben ser cada muchacho y cada muchacha. Si no incorporáis a esta edificación del comunismo a toda la masa de la juventud obrera y campesina, no construiréis la sociedad comunista” (p. 243). Poco antes de morir, Lenin volvió al tema de la juventud, con la certeza de que la educación y el estudio eran la clave para avanzar hacia una sociedad sin clases (p. 273).

Los jóvenes encarnaban el sacrificio político y el compromiso con las mejores causas, pero también representaron la base de las fuerzas del fascismo, que consideró una condición simbiótica entre su propuesta y la condición juvenil.

La manipulación de los deseos juveniles encontró formas nítidas de expresión en los discursos del nazismo y el fas-

La juventud fue disputada por las fuerzas políticas y cobró relevancia la caracterización de los jóvenes como sujetos revolucionarios.

cismo. Laura Malvano (1996) destaca la integración de la condición juvenil como rasgo inherente o simbiótico a Mussolini.

Como expresión de lo positivo absoluto, la noción de juventud cubre una amplia gama de valores, cívicos, morales y estéticos: según una significativa intuición del “Duce”, el vil no puede ser joven, sólo es viejo y decadente. El “joven” posee un alma de héroe. El fascismo construyó importantes bases de apoyo entre los jóvenes y la juventud devino su emblema, por ello su cima simbólica fue la “juventud eterna del Duce”. Esta ponderación de la condición juvenil como clientela política y base de apoyo del fascismo se expresó en consignas contundentes tales como: “¡Dejad paso, viejos! ¡Largaos, viejos!”.

La educación posee un lugar preponderante como recurso de disciplinamiento, por ello, el fascismo la utilizó como recurso de proselitismo. Hitler utilizó la fuerza juvenil para fomentar la fe en la invencibilidad de la raza. Mediante la educación y el servicio militar, los jóvenes debían interiorizar la lealtad de su raza y compenetrarse de la perspectiva racista del fascismo.

La culminación de toda la labor educacional del Estado racista consistirá en infiltrar instintiva y racionalmente en los corazones y los cerebros de la juventud, que le está confiada, la noción y el sentimiento de raza. Ningún adolescente, sea varón o mujer, deberá dejar la escuela antes de hallarse plenamente compenetrado con lo que significa la pureza de la sangre y su necesidad. Además, esta educación, desde el punto de vista racial, tiene que

alcanzar su perfección en el servicio militar. (Hitler, 2000,145)

Con el siglo xx, la visibilidad de la condición juvenil adquirió fuerza incrementada, entre otras razones, con la expansión demográfica conocida como el *Baby Boom*; el alto crecimiento económico de la posguerra, la urbanización de la población, la conformación de nuevas identidades juveniles, la fuerza de las industrias culturales que descubrieron que los jóvenes eran consumidores importantes, el papel de las industrias culturales en la conformación de prototipos juveniles y los cambios socioculturales en los ámbitos familiares y culturales; todos ellos como campos formativos que competían con la escuela en la definición de los horizontes culturales juveniles.

Junto con la expansión de las expresiones juveniles se desarrolló una nueva perspectiva social en los jóvenes identificados como *teenagers* que corresponden a los *baby boomers* nacidos en el período comprendido entre las dos guerras mundiales y que para mediados de los años cincuenta tenían entre 10 y 15 años.⁵ Passerini (1996, 421) señala que:

A mediados de los años cuarenta apareció un artículo de Elliot E. Cohen, publicado en el *New York Times*, que utilizaba el término *teenager* como parte del lenguaje cotidiano. Pero fue sólo en los años cincuenta cuando el término desplegó toda su virulencia y el debate sobre sus contenidos y sus implicaciones se generalizó. El año 1955 resulta determinante: la generación correspondiente debería ser, pues, la que nació entre 1934 y 1940.

La estridente presencia de los *teenagers* y su búsqueda de espacios propios motivó nuevos intentos de control y de disciplinamiento, al mismo tiempo que cobraron fuerza las posiciones que caracterizaban a los jóvenes como anómicos, antisociales, disfuncionales, patológicos, desviados, rebeldes o desadaptados.

Desde estas posiciones estereotipadas, los adultos descalificaban las preferencias juveniles y frecuentemente recurrieron a la superioridad que supuestamente les otorgaba tener mayor experiencia. Walter Benjamin (1993) analizó esta relación entre jóvenes y adultos a partir del sentido de la experiencia como constructo que simboliza un engaño. Máscara de inexpresividad e impenetrabilidad. Apariencia de que *todo se ha vivido* que oculta la cobardía, la amargura o el desencanto. Máscara y lamento, pues *todo fue una ilusión*. Ilusión que devino temor paralizante. Para Benjamin, la experiencia de los adultos reproduce la linealidad de la vida y el pensamiento de que siempre ha sido así y así será. La experiencia llega a ser elemento que *rutiniza* la vida, la vacía de sentido crítico, vulnera la esperanza, pues los adultos detestan los *sueños de juventud*, esos recordatorios que tanto les incomodan.

Del Calmécac a las ciberculturas

Para los pueblos prehispánicos, la educación de los hijos vinculaba simbióticamente a la familia, las cosmovisiones y los espacios extradomésticos destinados a la educación. No obstante la condición gerontocrática de los pueblos prehispánicos, su perspectiva consideraba a jóvenes y viejos como parte integral de un ciclo o un pro-

ceso circular, como el eterno nacimiento de Huitzilopochtli, el sol, el guerrero joven que nace y muere de manera intermitente, alumbrando al mundo.

La condición de los pueblos indios y las relaciones internas que ellos construyeron han tenido importantes modificaciones, entre las cuales se destaca el gran parteaguas de la conquista. El Popol-Vuh reconstruye la relación entre jóvenes y viejos expresada en diversos enfrentamientos, como lo ilustran los pasajes donde Supremo Muerto y Principal Muerto sacrifican a Maestro Supremo Mago decapitándolo a él y a su primogénito. Posteriormente, los inhuman en el juego de pelota de los sacrificios y colocan sus cabezas en un árbol estéril, el cual a partir de ese evento fructifica. Los de Xibalbá prohíben que se tomen las frutas de ese árbol, pero una joven doncella transgrede la prohibición. La de la Sangre (hija de Reúne Sangre) come la fruta del árbol prohibido y queda preñada por la saliva del Supremo Maestro Mago. La de la Sangre escapa de la muerte a la que la habían condenado su padre y los jefes y pare a Maestro Mago Brujito, venciendo así a los jefes de Xibalbá.

Los jefes de Xibalbá pretenden asesinar a los hermanos Joven Maestro Mago, Brujito, hijos de Supremo Maestro Mago, Principal Maestro, pero estos vencen a los jefes de Xibalbá y matan a Supremo Muerto y a Principal Muerto, y ante los jóvenes se humillan los otros jefes. Posteriormente, los hermanos se convierten en el Sol y la Luna que ilumina la bóveda del cielo, junto con otros cuatrocientos jóvenes convertidos en estrellas que habían sido asesinados por Sabio Pez-Tierra.

Entre los pueblos prehispánicos no existía una condición social juvenil homogénea. Las trayectorias de vida se enmarcaban dentro de los grupos sociales de pertenencia, entre los cuales había nobles, funcionarios, artesanos, mercaderes, guerreros, tamemes o cargadores y esclavos. Entre ellos, se destacaban la valoración familiar de elementos de orden moral, el respeto a los padres y a las costumbres, así como el agradecimiento. Miguel León Portilla (1991) refiere varios términos náhuatl que expresan el concepto de familia, resaltando dos: *cencalli*, que significa la casa entera o el conjunto de quienes en ella viven, concepto que se acerca a la actual definición de hogar, y *cen-yeliztli*, estado o naturaleza de quienes viven entera y conjuntamente. De aquí deduce que, para los pueblos prehispánicos, “la familia constituye la primera forma de relación humana permanente y entera”. También subraya la existencia de familias extendidas (distintas familias emparentadas entre sí) y “un cierto número de tales familias extendidas, que reconocían un origen común tomando en cuenta la ascendencia tanto patrilínea como matrilínea, [y que] formaban los diversos calpullis” (p. 243).

Las diferencias de género también fueron marcadas y definían estilos de vida. Para las mujeres existía una taxonomía formada por criterios axiológicos que separaban a la buena y a la mala mujer. La educación de las mujeres se iniciaba desde la infancia en el hogar, donde recibía su prístina formación. Posteriormente, las jóvenes eran instruidas en los oficios y *ocupaciones femeninas*, tales como cocinar, tejer, bordar o pintar. Las mujeres participaban en el culto a los dioses, los cantares y la danza, ade-

más de que ellas eran las curanderas o mujeres-medicina. Se tenía en alta estima su capacidad de dar vida, por ello, las muertas en parto accedían a la casa del sol, el sitio más alto, junto con los guerreros muertos en combate. Algunas mujeres eran ofrecidas desde pequeñas al servicio en los templos y las jóvenes doncellas permanecían allí hasta que se encontraban listas para contraer matrimonio. De Sahagún (1997, 213) registra este hecho:

[...] y siendo de veinte o cuarenta días, las presentaban al que tenía cargo de esto, que le llamaban *quacuilli*, que era como cura, y llevaban escobas para barrer y un incensario de barro e incienso, que se llama *copalli* blanco; todo esto presentaban al quacuilli o cura. Hecho esto el quacuilli encargaba mucho a la madre que tuviese cuidado de criar a su hija, y también de que en veinte días tuviese cuidado de llevar al *calpulco* o parroquia de su barrio aquella misma ofrenda de escobas y copal, y leña, para quemar en los fogones de la iglesia. Aquella niña desde que llegaba a edad de discreción, informada de su madre (cerca) del voto que había hecho, ella misma se iba al templo donde estaban las otras doncellas, y llevaba su ofrenda consigo, que era un incensario de barro y copal. Desde ese tiempo hasta que era casadera, siempre estaba en el templo debajo del regimiento de las matronas que criaban a las doncellas; y cuando ya siendo de edad la demandaba alguno para se casar con ella, en estando concertados los parientes y los principales del barrio para que se hiciese el casamiento, aprestaban la ofrenda que habían de llevar, que era codornices e incienso y flores, y cañas de humo, y incensario de barro, y tam-

bién aparejaban comida; luego tomaba a la moza y la llevaban delante de los sátrapas, al mismo templo, y tendían una manta grande de algodón blanco y sobre ella se ponía toda la ofrenda que llevaban.

La educación de las mujeres destacaba la virginidad, la obediencia y el recato como rasgos inherentes de la hija virtuosa: “La moza o hija que se cría en casa de su padre, estas propiedades buenas tiene: es virgen de verdad, nunca conocida de varón; es obediente, recatada, entendida, hábil, gentil mujer, honrada, acatada, bien criada, doctrinada, enseñada de persona avisada y guardada”. Su opuesto, la hija mala, se definía desde la centralidad del cuerpo; por lo tanto, la conducta se alejaba de las virtudes que se le atribuían a la mujer virtuosa y la hija “viciosa” era caracterizada así: “La hija mala o bellaca es mala de su cuerpo, disoluta, puta, pulida; anda pompeándose, atavíase curiosamente, anda callejeando, desea el vicio de la carne; ándase a la flor del berro, y esta es su vida y su placer, anda hecha loca” (p. 545).

De gran interés resulta la clasificación de las mujeres presentada por De Sahagún, en la que distingue a las nobles y las “mujeres bajas” como demarcación social que ofrecía trayectorias diferenciadas. Entre las primeras se encontraban: la hidalga, Señora de familia, Mujer principal, y las doncellas. En cuanto a la demarcación por edades y condición social, identifica a las señoras y a las doncellas:

La señora principal, gobierna y manda como el señor; la tal, si es buena, rige muy bien a sus vasallos y castiga a los malos; a ella se tiene respeto, pone leyes y da orden en lo que conviene, y es obedecida en todo; la que es mala es descuidada y floja, deja perder las cosas por negligencia, y es exageradora, y en todo da mal ejemplo y pone las cosas a peligro y riesgo, y es muy escandalosa. (p. 559)

Por otro lado, refiriéndose a las doncellas, señala que:

[...] las infantas, o la doncella generosa, tiene la crianza del palacio, bien acondicionada y bien tratada de todos; la que es buena es generosa, y de ilustre y limpio linaje, de buena vida,

La educación de las mujeres destacaba la virginidad, la obediencia y el recato como rasgos inherentes a la hija virtuosa.

mansa, amorosa, pacífica, humilde y bien criada en todo; la que es mala, es vil, plebeya, soberbia; al fin hace obras de macegual, mujer perdida, amancebada y descuidada [...] La doncella delicada es de buen linaje y de buenos y honrados padres; la tal, si es de buena vida y de vergüenza, celosa de sí misma, considerada y discreta, siempre se arrima a los buenos y les sirve, humillándose y respetando a todos; y la que es mala no sabe guardar secreto, es muy precipitada en sus cosas, y por nada se altera y se enoja fácilmente, menospreciando a los otros, y no respetando a nadie.

En la tipología considerada por De Saha-gún también se encuentran el hijo y el viejo virtuosos: “El hijo bien acondicionado es obediente, humilde, agradecido, reverente, imita a sus padres en las costumbres y en el cuerpo; es semejante a su padre o a su madre”. En contraparte se encuentra el hijo vicioso.

El mal hijo es travieso, rebelde o desobediente, loco, travieso, no acogido a buen consejo; echa a las espaldas la buena doctrina con desdén; es desasosegado, desbaratado, fanfarrón, vanaglorioso, mal criado, bobarrón o toscos; no recibe ninguna buena doctrina; los buenos consejos de su padre y de su madre, por una oreja le entran y por otra le salen; aunque le azoten y castiguen, no por eso aprovecha. (p. 545)

La preparación de los niños que serían entregados al servicio de los dioses –los hijos de señores y reyes– se realizaba en la familia a edades tempranas de cinco o seis años. Aquellos dedicados al servicio de los templos recibían instrucciones precisas de

los padres sobre su futura conducta y la obediencia debida para el cumplimiento adecuado del voto:

Al quinto o sexto año del nacimiento del niño o niña, que era la edad en que habían de ser entregados a sus monasterios, juntábanse los parientes más ancianos y viejos y llamando al muchacho dábanle noticia del voto que sus padres habían hecho y del lugar donde lo habían prometido y de la vida que había de tener, diciendo: Muy amado y precioso hijo, hacémoste saber que dios invisible, criador de todas las cosas, llamado Quetzalcohuatl, te crió, por cuya voluntad naciste en el mundo, y será bien que adviertas que el mayor padre que tienes es el maestro que enseña y cría en disciplina y doctrina sana, acompañada con buenas costumbres[...]. Hijo, advierte que estás obligado a cumplir este voto, por ser muy justo que obedezcas a tus padres que te criaron con gran trabajo, administrándote tu madre la sangre de sus pechos. (Torquemada, vol. III, 1975, 323-324)

Los consejos paternos incluían aquellos que inculcaban la pertinencia de los ayunos, así como la condición estoica y displicente frente a las apetencias carnales, a las cuales se debe vencer junto con los malos pensamientos, como en una batalla militar, de lo contrario, el poder divino castigaría la debilidad:

Y cuando llegares a la edad mayor, donde la carne comienza a mostrar y tener sus sentimientos, serás muy casto, venciendo sus movimientos y deseos, como soldado valeroso; no darás consentimiento a ningún mal pensamiento, porque en teniendo voluntad para pecar habrás pecado, y será causa de que Dios te prive de sus dones y

de tu buena fortuna, ni alcanzarás dignidad ni nombre en la república, sino que te castigará el señor rigurosamente. (vol. III, p. 324)

A las mujeres también se les llamaba a servir a dios como doncellas castas y penitentes de cuerpo y alma, pues “las vírgenes de corazón y cuerpo son más allegadas a Dios”. Sin embargo, la castidad no era suficiente y también debían dedicarse a la limpieza, el cuidado del templo y la preparación de la comida, para lo cual eran instruidas por alguna vieja venerable:

Ve, hija mía, con toda tu voluntad, a servir a Dios, y estarás y vivirás con las doncellas castas y penitentes; y lo que más te encomiendo es que seas casta en cuerpo y alma, porque las vírgenes de corazón y cuerpo son más allegadas a Dios. Barrerás todos los patios del convento y templo y con solicitud y cuidado guisarás la comida que cada mañana se ofrece en el altar. Obedecerás a todos, porque la obediencia representa la buena crianza y nobleza. Serás honesta y recogida, no desvergonzada y liviana. (vol. III, p. 325)

Las doncellas no podían hablar con los hombres ni ser miradas por ellos. Tampoco podían salir solas de los templos, sólo podían hacerlo acompañadas de mujeres viejas, de lo contrario eran severamente castigadas:

Y de aquí es que ningún hombre entraba donde se crían las doncellas, ni ellas hablaban con alguno ni las miraba. Y si alguna vez salían estas doncellas a las huertas y jardines que había en palacio, jamás salían solas, sino muy

acompañadas de mujeres viejas y ancianas; y si acaso acometía alguna a salir sola, o daba algún paso fuera de la sala, para alguno de aquellos lugares de recreación, punzábanlas las plantas de los pies con púas de maguey hasta que le salía sangre; y crecía la pena y castigo si por ventura la culpada pasaba de diez o doce años. Y puesto que fuesen con compañía, no habían de alzar los ojos ni volver a mirar atrás; y las que en esto eran descuidadas (aunque no se volvían en estatuas de sal, como la mujer de Loth, porque volvió a mirar a Sodoma) eran con ásperas hortigas azotadas y las pellizcaban sus cuerpos, hasta dejarlas muy acardenaladas. (vol. IV, p. 233).

Cuando las doncellas iban a contraer matrimonio, los reyes y señores las amonestaban, recomendándoles recato, obediencia, no ser defectuosas ni malcriadas y servir con diligencia al marido.

Hija mía, muy amada, ya ves que te vas para tu marido, porque esta gente, que aquí está, es venida para llevarte y acompañarte; mira que te apartas de nosotros y de nuestra tierra y casa; si fueras hombre aquí vivieras entre nosotros; mas ya sabes que es costumbre que las mujeres vayan con los varones y sigan a sus maridos para estar con ellos y vivan en sus casas. Pues eres ya casada y vas con tu marido, te pido que vivas con grande recato y tengas grande aviso de no ser defectuosa ni mal criada, mas de tal manera debes vivir, que seas ejemplo a todas las otras mujeres que estuvieren contigo y de todas aquellas que te conocieren y conversaren. Asimismo tendrás cargo de tu marido y lo servirás con diligencia, porque desta manera merezcas, ante los dio-

ses, tener hijos que te hereden y sucedan en el señorío. (vol. IV, pp. 234-235)

Torquemada también registró los consejos y la crianza de la *gente común* y plebeya de la Nueva España, donde las mujeres eran educadas en el respeto a los dioses y el aprendizaje de los oficios. En la exhortación del padre al hijo se destaca la incertidumbre de los límites vida-muerte, no obstante, se debe vivir con rectitud y procurando la ayuda de los dioses, los verdaderos dueños de la vida. Después del amor a Dios, se presenta el respeto y la reverencia a los mayores a quienes no se debe despreciar, y mucho menos ser objeto de burlas o escarnio. También se debe ayudar a los pobres y atribularlos, honrar a los padres a quienes se debe obediencia, temor y servicio, no meterse en lo que no les importa, ser mesurado en el habla, compartir los alimentos, no mentir, ni robar, además de reprimir los apetitos y esperar a la doncella que los dioses le destinen para mujer.

Dicho queda como eran criados los hijos e hijas de los señores y reyes de esta Nueva España; ahora resta decir del cuidado que los plebeyos y gente común tenían de criar y doctrinar a los suyos [...] Luego pues que comenzaban los niños a tener uso de razón y algún entendimiento, les amonestaban sus padres dándoles saludables consejos, retrayéndolos también de pecados y vicios comunes; imponíanlos a que sirviesen a los dioses [...] Lo más común era inclinarlos a los mismos oficios en que se ejercitaban sus padres. Si los veían traviosos o mal criados, los castigaban con diligencia y mucho rigor; a veces los reñían de palabra sola, otras los hostigaban las carnes con ásperas hortigas

(que es castigo más cruel que de azotes), y si no se enmendaban colgábanlos de los pies y dábanles humo a narices. (vol. IV, p. 239)

A manera de ejemplo de esta educación, Torquemada presenta la plática y exhortación de un labrador a su hijo ya casado, donde se destaca la virtud del trabajo y la actitud responsable con el oficio, así como los riesgos de la altivez y la pereza.

Mira no desmayes, ni tengas pereza; porque si eres perezoso y negligente, ¿cómo vivirás, ni cabrás con otro? ¿Qué será de tu mujer y de tus hijos? El buen servicio (hijo) recrea y sana el cuerpo y alegra el corazón. Haz (hijo) a tu mujer, que tenga mucho cuidado de los que pertenece a su oficio y de lo que debe de cuidar dentro de su casa y avisa a tus hijos de lo que les conviene; dadles ambos buen consejo, como padres, para que con ellos vivan bien y no desagraden a los dioses, ni hagan mal alguno con que os afrenten [...] Ama a todos y hazles piedad y no seas soberbio, ni des a otro pena; pero sé bien criado, afable y benigno con todos [...] Si no anduvieres (hijo) a derechas, ¿qué resta sino que quiten los dioses, lo que te dieron y te humillen y aborrezcan? (vol. IV, 1975)

Las instrucciones de la madre a la hija expresan una posición subordinada de las mujeres. La madre aconseja a la hija nacida de su sustancia, parida de sus dolores y alimentada con su leche que, para ser “una joya de virtud” debe esforzarse por ser buena, pues de lo contrario nadie la querrá como mujer y será despreciada. La mujer debe ser aseada y tener la casa en orden, darle agua al marido para que se lave las

manos y hacer el pan para la familia. Debe ser modesta, no sonreír ni fijar la mirada en las personas que encuentre, no caminar aprisa y responder con cortesía. Debe emplearse en hilar, tejer, coser y bordar para ser estimada, no abandonarse al sueño, no descansar a la sombra ni abandonarse al reposo para no caer en la pereza o en otros vicios. Cuando no esté trabajando, sólo debe pensar en el servicio a los dioses y a los padres, a quienes debe obedecer con prontitud y sin arrogancia, vivir en paz con todos, no ser avara, evitar “la familiaridad indecente con los hombres” y no abandonarse “a los perversos apetitos de su corazón; porque serás el oprobio de tus padres y ensuciarás tu alma, como el agua con el fango” (vol. IV, p. 21). La mujer debe cuidar a su familia y evitar salir de la casa. Si un hombre la acosa en la calle no debe dar oído a sus palabras ni voltear a mirarlo “para que no se inflamen más sus pasiones”. Debe respetar y obedecer al marido en lo que mande, no ser desdenosa con él ni desairarlo, contener los pesares para después exponerlos “con mansedumbre”. En fin, si la mujer sigue estos consejos, entonces vivirá alegre. La madre era la encargada de transmitir los consejos adecuados para la felicidad y la vida proba de las hijas. Estos consejos fueron recuperados por Torquemada en el siguiente texto.

Hija mía de mis entrañas, nacida de mi substancia, yo te parí y crié a mis pechos y te he procurado criar con todo cuidado y regalo, y hacerte a los ojos de todos los que te vieren como joya linda y hermosa, bien engastada y rodeada de virtudes; y como piedra fina y perla preciosa te ha pulido y adornado tu padre. Mira que seas la que debes, porque si no eres tal, ¿cómo vivirás con otras? ¿Quién te querrá por mujer?, y serás el desecho de todas [...] Pues, amada hija, no seas perezosa, ni descuidada; pero serás diligente y limpia y trabajarás de ser muy concertada en tu casa; sirve y da agua a manos a tu marido y ten cuidado de hacer bien el pan y de poner con distinción y concierto todas las cosas de tu casa y no dejes caer ninguna cosa de las manos delante de otro. Por donde quiera que fueres ve con mucha mesura y honestidad, no apresurada, ni riéndote, ni mirando de lado, como a medio ojo, ni mires de hito a los que vienen de frente,

El hijo no será perezoso
ni negligente en su
oficio; la hija se esforzará
por ser “una joya de virtud”
en la casa y en la calle.

ni a otro alguno no le mires de lleno en la cara, pero irás tu camino derecho, mayormente si fueres acompañada [...] Mira, hija, que no tomes por compañeras a las mentirosas, a las malas mujeres, a las callejeras, cantoneras, ni perezosas, porque no te descompongan y perviertan; mas sólo debes entender en lo que conviene a nuestra casa, ni salgas fácilmente y con poca ocasión fuera de ella, ni andes por el mercado, por la plaza y baños, ni sola por los caminos, que todo esto es muy malo, por estar allí el daño y perdición y el vicio saca de seso y desatina, mucho más que las yerbas ponzoñosas; y una vez abrazado el vicio es muy malo de dejar [...]. Si por el camino o calle, por donde fueras, encontrases con algún mozo atrevido y se te riere, no te rías con él; pero calla y pasa, no haciendo caso de lo que te dijere, ni pienses en sus palabras, ni las estimes en nada. Si te siguiere diciendo algo no le vuelvas la cara, ni le respondas, porque no le muevas más el corazón al deshonesto; y si no curas de sus razones y viere que no la estimas, dejarte ha y tú seguirás en paz tu camino [...] Cuando te casares y tus padres te dieren marido, no le seas desacatada, pero si te mandare hacer algo, hazlo con cuidado y obedécele con alegría, no lo enojas ni le vuelvas el rostro; y si en otras ocasiones te es penoso, no te acuerdes de ello [...] porque por ser tu marido debes honrarle.⁶ (vol. iv, pp. 265-267)

Los pueblos indios tuvieron una organización social gerontocrática, definida por códigos de respeto a los ancianos. Los procesos de socialización de niños y jóvenes se apoyaron en la familia y en la educación, (todos los niños tenían asegurada la educación). El proceso educativo tenía modelos que definían

las trayectorias de los jóvenes y pulían los rasgos de su rostro y su corazón. El jesuita Francisco Xavier Clavijero, citando al padre Acosta, dejó constancia de la importancia de la educación entre los indígenas: “Nada –dice el padre Acosta– me ha maravillado tanto, ni me ha parecido tan digno de alabanza y de memoria, como el orden que observaban los mexicanos en la educación de sus hijos”.

En el *telpochcalli* o *casas de jóvenes*, estos adquirirían educación militar y adiestramiento para la guerra; en los *calmécac* aprendían la cultura náhuatl; y en las *cwicacalli* se les instruía en las artes, especialmente el canto, la danza y la música (León Portilla, 1987). El *telpochcalli* era la escuela popular guerrera a la que asistían los jóvenes plebeyos, mientras que al *calmécac* asistían los hijos de los nobles y ahí se formaban los jefes superiores del ejército, los sacerdotes, los jueces y los reyes (Caso, 1953, 44).

Los niños que ingresaban al *calmécac* para formarse en el sacerdocio o en los ministerios del templo realizaban diversas actividades tales como barrer y limpiar la casa, cortar puntas de maguey, acarrear leña del monte, participar en las obras de construcción de paredes, zanjas o acequias. Al terminar los trabajos regresaban a los monasterios donde se dedicaban al servicio de los dioses y realizaban ejercicios de oración y penitencia. También aprendían a ayunar, saludar; ser respetuosos, compartir la comida y ayudar en el trabajo.

Los ministros de los ídolos hacían votos de castidad y la infracción de esta disposición conllevaba castigos extremos para quienes no realizaban las oraciones, tal

como los narrados por Bernardino de Sahagún (1997, pp. 213-214): “cada media noche todos se levantaban a hacer oración, y quien no se levantaba y despertaba, castigábanle, punzándole las orejas y el pecho y muslos y piernas, metiéndole las puntas de maguey por todo el cuerpo, en presencia de todos los ministros de los ídolos porque se escarmentasen”.

Los castigos también incluían azotes con ortigas y algunas infracciones, como la violación de la castidad, implicaban penas severas y suplicios: “ninguno era soberbio, ni hacía ofensa a otro, ni era inobediente a la orden y costumbres que ellos usaban, y si alguna vez parecía borracho o amancebado, o hacía otro delito criminal, luego le mataban o le daban garrote, o le asaban en vivo o le asaetaban; y quien hacía culpa suya venial, luego le punzaban las orejas y lados con puntas de maguey o punzón”.

Además de la enseñanza del buen hablar y de formas de trato respetuoso, a los jóvenes se les enseñaban versos para entonar los *divinos cantos*, también astrología indiana, interpretaciones de los sueños y la cuenta de los años. En los *calmécac* se cultivaba la inteligencia, el conocimiento de cantares, las pinturas de los códices, la cuenta de los días y los libros de los años (una suerte de registro historiográfico de efemérides memorables y de sueños) en los que conocían interpretaciones de las realidades oníricas y de los mitos. En los *tepochcalli* aprendían las actividades vinculadas a la caza y la guerra tales como usar las armas, cazar, lanzar cerbatanas y piedras, utilizar el escudo y la macana, el arco y la tiradera, lanzar dardos y flechas, así como cazar con redes y cordeles (Portilla, 1991).

En cuanto a los rasgos asociados con las etapas de la vida existía una demarcación moral que los definía: “el varón, es fuerte, recio, fornido, esforzado. El buen varón es trabajador, ligero y diligente; el ruin varón es perezoso, pesado, flojo, traidor y robador”. Las mujeres mozas también se definían por los elementos morales, así como por su disposición a la realización de las actividades domésticas y de trabajo: “La mujer de media edad tiene hijos, e hijas, y marido. La buena mujer es diestra en la obra de tejer y labrar, es buena maestra de guisar la comida y bebida, labra y trabaja, es diligente y discreta; la ruin es mujer tonta e inútil”. (De Sahagún, 1997)

Por su parte, los viejos poseen experiencia y pueden ser buenos o malos ejemplos:

El viejo es cano, tiene la carne dura, es antiguo de muchos días, es experto, ha experimentado muchas cosas; ganó muchas cosas por sus trabajos. El buen viejo tiene fama y honra, es persona de buenos consejos y castigos; cuenta las cosas antiguas, y es persona de buen ejemplo. El mal viejo finge mentiras, es mentiroso, borracho y ladrón; es caduco, fanfarrón, es tocho, miente y finge. (De Sahagún, 1997)

De la misma manera, las virtudes o los vicios definen a las viejas buenas de las malas: “La vieja está siempre en casa, es guarda de la casa. La vieja honrada manda a los de la casa lo que han de hacer; es lumbre, espejo y dechado; la ruin es como rincón, engaña y deshonra” (De Sahagún, 1997).

De manera similar a lo planteado por Platón, en un nivel óptimo –en cuanto a facultades se refiere– se encuentran el hom-

bre y la mujer maduros, *de perfecta edad*, los cuales pueden aprovechar estas facultades o desperdiciarlas por las malas conductas:

[...] el hombre de perfecta edad es de robusto corazón; es esforzado, prudente, entendido, vivo. El buen varón de perfecta edad es trabajador, es sufrido en los trabajos; el malo es mal mandado, es atronado y desatinado[...] La mujer de perfecta edad es honrada y digna de ser reverenciada; es grave, mujer de su casa, nunca reposa, vividora, y esfuérsase a trabajar; la mala mujer, putea, ataviase curiosamente; es desvergonzada, atrevida y borracha. (De Sahagún, 1997)

Desde muchachos se portaban los elementos polarizantes que definían a los buenos y los malos. De acuerdo con la clasificación de De Sahagún:

El muchacho bien afortunado es delicado, tiene madre y padre, es amado de ellos, bien como único hijo; tiene hermanos mayores y menores, es dócil y bien mandado, y tiene reverencia a los mayores, es humilde. El mal acondicionado es bellaco, travieso e incorregible, mal inclinado y de mal corazón, fugitivo, ladrón y mentiroso.

Ni siquiera los niños y las niñas escapan a esta taxonomía que identifica de manera abigarrada los rasgos físicos con las conductas y la condición moral, por ello, desde la clasificación de De Sahagún:

El infante, o infanta, es delicado, bien dispuesto, sin tacha corporal, hermoso, bien criado, sin enfermedad ninguna del cuerpo,

generoso, y críase delicadamente y con mucho cuidado. El travieso que no cura de su generosidad, es feo, desgraciado, mal acondicionado, enfermo, apasionado de diversas pasiones, y manco de los pies o de las manos. (p. 550)

“Do viejos en mancebos se volvían”

El mundo prehispánico estaba por padecer una profunda conmoción. Los niños y jóvenes indígenas sufrirían el peso de la esclavitud, incapaces de librarse de la advertencia que en forma de ayes lastimeros se presentó en el sexto presagio funesto de Moctezuma, donde una mujer lloraba y gritaba por las noches: “¡Hijitos míos, pues ya tenemos que irnos lejos! [...] ¡Hijitos míos, ¿a dónde os llevaré?”, como premonición que daba cuenta de una realidad que se sobrepuso a una defensa de 80 días pero cedió ante el cerco de la ciudad de México en el que murieron cerca de un cuarto de millón de indígenas (Portilla, 1989, 9).

Los españoles venían en camino, ávidos de las riquezas americanas. Junto a los mitos y relatos sobre la riqueza de la Nueva España, cobraban forma otros relatos fantásticos, algunos de ellos relacionados con la condición juvenil, como el que animó a la expedición de Juan Ponce de León a Bimini, en la Florida, en 1513, buscando la fuente de la juventud (Baudot, 1990). Este episodio fue recreado, por ejemplo, en la Elegía VI, Canto 7 de Juan de Castellanos:

Entre los más antiguos desta gente
Había muchos indios que decían

De la Biminí, isla prepotente
Donde varias naciones acudían
Por las virtudes grandes de su fuente,
Do viejos en mancebos se volvían,
Y donde las mujeres más ancianas
Deshacían las arrugas y las canas
[...] (Baudot, 1990, pp. 28-29)

Derrotados los pueblos indios, el proceso de dominación española se impuso trastocando los antiguos modelos socioeconómicos y culturales y sometiendo a los indios a condiciones de esclavitud. También se inició un fuerte proceso de incorporación de personas de origen africano que fueron traídas como esclavos. Como destacó Aguirre Beltrán (1984,15): “La trata de negros, en su desenvolvimiento, siguió las etapas de evolución del comercio colonial; no pudo ser de otra manera ya que en realidad sólo fue una rama, acaso la más lucrativa, de la trata en general”. Al mismo tiempo, se desarrollaron nuevos arreglos que estructuraban relaciones desiguales entre la población indígena, negra y española pues indios y negros fueron sometidos al servicio de los españoles, otros quedaron circunscritos a los encomenderos, mientras que otros más se vieron obligados a pagar tributo.

Durante la segunda mitad del siglo XVI se consolidó la dominación bajo la tutela de España y se formaron nuevas divisiones socioeconómicas que redefinieron a las poblaciones indígenas pero también a los españoles, algunos de los cuales accedieron a tierras, riqueza, tributos y tuvieron indios a su servicio, mientras que la mayoría regresó a sus viejos oficios como zapateros, herreros o carpinteros (Moreno, 1983).

También se avanzó en la *colonización de los imaginarios indígenas* mediante la catequización y la utilización de mecanismos de conversión forzada que, no obstante, derivaron en la conformación de una mística popular definida por sus rasgos numinosos y la integración sincrética de elementos provenientes de la iglesia católica y de la mística prehispánica. De esta manera, se ampliaron y diversificaron las tra-

Desde muchachos se
portan los elementos que
definen a los buenos y
los malos: una taxonomía
identifica rasgos físicos
con conductas y moral.

vectorias posibles de los jóvenes de la Nueva España dentro de los dos grandes mundos, español e indígena. En ellos podemos ubicar a los hijos de los hacendados implicados en el usufructo de la riqueza de sus padres, los criollos hijos de españoles pobres quienes se involucraban en el aprendizaje del oficio de los padres o en las actividades de gestión y administración pública y a quienes se incorporaron a las artes de la fe. También había servidores, peones acasillados, tributarios, campesinos, trabajadores de minas y otras formas de vida disponibles para los jóvenes indígenas. Sin embargo, algunos de los hijos de los nobles indígenas se incorporaron a las instituciones educativas de la colonia (Moreno, 1983).

El siglo xvi delimitó nuevas relaciones productivas y estilos de vida. Los indios ocupaban posiciones de esclavitud y de peonaje, mientras que otros sobrevivían mediante formas de producción de autosubsistencia. La hacienda se conformó mediante una acumulación originaria definida por el acaparamiento y la expulsión de los indígenas de sus territorios. Esto dejó a muchos sin tierra; sólo tenían como opción emigrar o trabajar para los hacendados bajo condiciones deplorables y pagos onerosos, además de que los mantenía anclados a la hacienda mediante los leoninos préstamos de las tiendas de raya. Algo similar o peor ocurría en la minería, donde los socavones se tragaban prematuramente las vidas de los jóvenes.

Con la conquista terminó la educación generalizada para los indígenas, y el sistema educativo dio prioridad a la formación de las poblaciones criollas y mestizas. Durante la etapa colonial, la educación y el ejército

fueron las principales formas de institucionalización que mediaban la incorporación de los jóvenes al mundo adulto, especialmente la de los jóvenes españoles y peninsulares. Durante el siglo xvi se fundaron instituciones donde se enfatizó la formación religiosa y filosófica y el aprendizaje de los oficios.⁷ Durante este período se fortaleció un sector estudiantil mayoritariamente criollo proveniente de los sectores sociales altos que gozaron de una situación privilegiada, priorizándose la enseñanza de las ciencias y las artes.⁸

Además de la educación, la otra forma institucionalizada de integración de los jóvenes en la vida social fue el ejército, el cual utilizaba la leva como estrategia de reclutamiento de gran cantidad de jóvenes campesinos, indígenas y artesanos. Por ello, las desertiones eran frecuentes. La leva como estrategia de incorporación forzada de los jóvenes en el ejército continuó aun después del triunfo de la independencia. Al mismo tiempo, bajo la influencia de la Ilustración, el liberalismo, los ejemplos de la Revolución Francesa y la independencia estadounidense, se fortalecieron los afanes independentistas de la población criolla y se avanzó en algunas disposiciones sobre la definición de la ciudadanía.⁹

La sociedad colonial sufrió importantes transformaciones. En 1822 había en México seis millones y medio de habitantes, entre los cuales Humboldt (1991) reconocía siete castas constituyentes: los *gachupines* (españoles peninsulares), los criollos (hijos de españoles nacidos en América), los mestizos (descendientes de blanco e indio), los mulatos (descendientes de blanco y negro), los

zambos (descendientes de negro e indio), los indios y los negros africanos. La población india constituía dos quintas partes del total y en las intendencias de Guanajuato, Valladolid, Puebla y Oaxaca llegaba, a tres quintas partes.

Con el fortalecimiento de los poderes civiles y la atenuación del poder de la Iglesia, se conformaron nuevos campos de integración para los jóvenes estudiantes mediante la separación de la Iglesia del sistema educativo y la implantación de la enseñanza laica. Acorde con los postulados liberales, la educación se consideró el motor del desarrollo social y se crearon nuevos centros científicos y literarios.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, las condiciones de los jóvenes y los niños no eran fáciles. Además de que existía una amplia explotación del trabajo infantil, los jóvenes y los niños en las calles generaron reacciones sociales que impulsaron disposiciones para controlarlos y sancionar sus transgresiones.¹⁰ También cobró visibilidad el joven estudiante, aun cuando en este concepto se ubicaba un grupo muy reducido de la sociedad mexicana. No obstante, creció la influencia estudiantil y se modificó el sistema educativo; se creó la Escuela Nacional Preparatoria y aumentaron los niveles educativos de hombres y de mujeres, aun cuando prevaleció una formación diferenciada marcada por la desigualdad de oportunidades de género (por cada escuela para mujeres había cuatro para hombres). Asimismo, se desarrollaron algunos movimientos estudiantiles bajo las proclamas de libertad de enseñanza y de los derechos de niños y jóvenes.¹¹ Los estudiantes formaron parte de los movimientos de protesta contra

la tercera reelección de Díaz, quien utilizó el Club Porfirista de la Juventud para contraponer las posiciones de los estudiantes (Pérez Islas, 1987).

Al finalizar el siglo XIX, México tenía 12 millones 632 mil habitantes, de los cuales casi una tercera parte (30%) tenía entre 11 y 25 años y sus condiciones de vida estaban atravesadas por una fuerte desigualdad social. En México existían abismales diferencias entre las élites porfiristas europeizadas y las clases medias que se incorporaban al campo educativo o comercial como recursos de movilidad social; también estaban los jóvenes campesinos empobrecidos y los urbanos depauperados (quienes conformaban los agrupamientos de obreros o aprendices de oficios, bajo condiciones de enorme explotación).

En los prolegómenos del estallido del movimiento armado de 1910, México era un país rural pues el sector campesino conformaba el 64% del Plan de Escuelas Asociadas. Las condiciones de vida cambiaban poco y la hacienda seguía ocupando un papel relevante en la organización del trabajo y la vida del campo. Al mismo tiempo, la diáspora campesina al norte marcaba algunos de los horizontes disponibles para los jóvenes que no aceptaban mantenerse ungidos al yugo hacendario. Prevalecía una fuerte explotación del trabajo infantil a pesar de que, años atrás, Porfirio Díaz había prohibido que menores de 7 años trabajaran en las fábricas. La atracción poblacional de las ciudades, además de la miseria existente, generó condiciones de gran vulnerabilidad frente a lo cual se recurrió a las opciones punitivas como recurso para controlar a los niños y jóvenes; se crearon las casas de co-

rección para menores varones y la Casa de Corrección para Menores Mujeres. Al mismo tiempo que se presentó un crecimiento de la población en los espacios educativos, se lograron algunos avances en lo referente a la legislación sobre las condiciones de los jóvenes, como la modificación del Código Penal de 1929 que estableció que los 16 años era la edad para la imputabilidad de delitos. Dos años después se estableció el límite de la minoría penal a los 18 años.

El país ofrecía oportunidades limitadas y los beneficios educativos fueron para unos cuantos, de tal forma que sólo el 10% de la población sabía leer y escribir y pocos fueron los privilegiados que pudieron acceder a la Universidad Nacional de México y a la Escuela Nacional de Altos Estudios (fundados en 1910). No obstante, se crearon algunos grupos formados por jóvenes que reflexionaron sobre los procesos sociales, culturales y políticos. Algunos de ellos participaron en la lucha contra el positivismo y las posiciones porfiristas, como ocurrió con el Ateneo de la Juventud, creado en 1909 por José Vasconcelos, Antonio Caso, Alfonso Reyes, Samuel Ramos, Pedro Henríquez Ureña y Martín Luis Guzmán.

A pesar de que el Ateneo incorporaba la condición juvenil en el nombre y que muchos de sus participantes eran jóvenes, no existía entre ellos una autoadscripción como tales y, en algunos casos, tampoco participaban de una identificación generacional. Por ello, Vasconcelos (1996, 246) señaló:

Nuestra agrupación la inició Caso con las conferencias y discusiones de temas filosóficos, en el salón Generalito, de la Preparatoria, y

tomó cuerpo de Ateneo con la llegada de Henríquez Ureña, espíritu formalista y académico. Lo de Ateneo pasaba; pero llamarle *de la Juventud* cuando ya andábamos en los veintitrés, no complacía a quien, como yo, se sintió siempre más allá de sus años.

El tránsito del siglo XIX al XX se acompañó con la consideración de que había un incremento de los llamados *crímenes de sangre*. En uno de los trabajos pioneros sobre jóvenes urbanos, Julio Guerrero (1996) analizó diversos factores naturales, sociales y culturales que, a su juicio, caracterizaban a la sociedad mexicana y definió el crimen como “la manifestación individual de un fenómeno disolvente general” que afectaba a otros individuos. Por ello, enfatizó la necesidad de considerar los contextos sociales y observó los entornos miserables del *populacho*: “En los basureros, por ejemplo, había turbas de muchachos y mujeres que recogían con avidez, y a veces previa lucha, riña y aun lesiones, los desechos de todas las habitaciones, para revenderlos después de larga y repugnante tarea con una utilidad miserable de 20 a 40 centavos a los sumo” (p. 119). Los cambios de las costumbres de la época fueron considerados por Guerrero desde una perspectiva moralista: “Ya hay casos de señoritas alcohólicas que abusan de sus libaciones en las tertulias o festines; se degradan como lacayos y apuran a escondidas el pulque, la cerveza o el vino de la comida” (p. 128).

Para Guerrero el problema de la sociedad mexicana era moral y se vinculaba con el relajamiento de las costumbres y moral católica:

La juventud varonil mexicana ha quedado pues legalmente privada de todo criterio moral [...] -¿qué, pues, de extraño que la relajación de las costumbres haya alcanzado en México el asqueroso coeficiente moral de una zahúrda, si al acaparar el Estado la educación ha dejado desarrollarse con toda libertad la animalidad humana y si con las mismas enseñanzas que educan al espíritu se rechaza el idealismo con que la moral católica ha rodeado al amor, y que es el único que podría completar en este punto la educación intelectual de los liberales? (pp. 235-236)

La responsabilidad de esta situación, a juicio de Guerrero, derivaba de la incapacidad del Estado liberal para moralizar a la juventud o para generar una ética complementaria que evitara los vicios de conducta:

[...] el Estado liberal ha sido pues impotente para moralizar a la juventud, a pesar de sus pretensiones de intelectualizar a la moral, pues no ha podido contener con lecciones abstractas los vicios del lenguaje, pensamiento y obras que requerían un sistema severo de máximas, represiones y prácticas honestas que sustituyeran a los mandamientos y ceremonias litúrgicas del clero. Este, a su vez, es más impotente para infundir su ética en los que directa o indirectamente beben sus ideas en los más puros manantiales de la verdad; porque los catecúmenos son de inteligencias más fuertes que las de los pastores; y como las enseñanzas morales son indispensables a la juventud y el moralista secular y de profesión es en México el clero, que sólo las infunde con espantajos de diablos y llamas pintadas, la juventud escolar ríe a mandíbula batiente de ese clero asustadizo y se lanza a ciegas, ¡la infeliz!, cándida y sin tino, en las umbrías cerradas del placer [...] Así es como la inmensa mayoría de la población citadina ha llegado a vivir sin pudor y como, comenzando por deshonestidades de lenguaje, llega hasta la más abyecta depravación de las orgías y del delito. (pp. 236-237)

Guerrero muestra una posición empeñada en enfrentar desde el campo de la moral a muchos de los cambios socioculturales que se presentaron en los albores del siglo xx, donde se expresaba un relajamiento de la capacidad del ca-

En un trabajo pionero
sobre jóvenes urbanos,
se alerta sobre los casos
de “señoritas alcohólicas”
que abusan de la bebida
en público.

tolericismo para regular la vida social, nuevas costumbres ajenas a las perspectivas tradicionales, especialmente en lo referente a la participación social de mujeres y jóvenes, y nuevos escenarios urbanos marcados por la incorporación de masas campesinas viviendo en condiciones miserables que dieron forma a los léperos y a otras formas de vida depauperadas.¹²

Sin comprender los cambios en la moral sexual ocurrida en los albores del siglo xx, Guerrero se escandalizó de las prácticas de iniciación sexual de los jóvenes y asumió que estas producían relajamiento en la disciplina de los jóvenes así como apatía hacia el estudio, además de propiciar conductas transgresoras o delictivas.

El segundo acto de depravación, después de un *intermezzo* horrible de vicios solitarios que es definitivo para muchos, viene muy pronto; y mucho antes que el estudiante haya adquirido el vigor y las formas de la virilidad, paga sus primicias de amor a escondidas de sus padres, en el cuarto de las criadas; y hete allí un Tenorio de doce años que tiene que *salar* por no saber las lecciones; no sabe las lecciones por ocupar su tiempo en citas de amor, que repetidas sin tasa ni medida le quebrantan la memoria, lo embrutecen, lo aniquilan y lo obligan a suspender o abandonar los libros. Muchos son padres antes de los dieciséis años; pero sus hijos van con las madres despedidas de la casa a rastrear en el basurero humano de las pordioseras o a vegetar (escofulosas) y miserables en la pocilgas de los barrios, donde pronto acaban por embrutecerse y morir a la fuerza de miseria y borracheras. Salvado este primer escollo, y con deseos morbosos e

incontenibles aunque precoces, muchos jóvenes, lleno el espíritu con fórmulas de química o leyes de catóptrica, vendían sus libros o cometían robos domésticos para pagar su cuota de corrupción en los mercados del placer; pero allí eran víctimas de enfermedades horribles que, inexpertos, solían llevar a su hogar, que les hacían perder el curso y a veces la carrera, a muchos la inteligencia o el vigor, y que siempre les dejaban alguna lacra terrible en el cuerpo o en el alma, que los constituía en inválidos del amor y los segregaba de los que por su castidad y orden llegan con el tiempo a formar una familia. (pp. 238-239)

Guerrero considera que existió un profundo proceso de depravación de la juventud mexicana emanado de la falta de voluntad estatal para moralizar y de la incapacidad del clero para hacerlo, lo cual derivaba en procesos de disolución de la sociedad mexicana, donde los estudiantes devinieron: “una camada inmunda de sátiros e idiotas” (p. 240).

Con el triunfo de la Revolución Mexicana en 1917, la educación adquirió inédita centralidad, impulsándose la incorporación masiva de jóvenes pertenecientes a los sectores altos y medios y se convirtió en un fuerte elemento para la movilidad social de jóvenes obreros y campesinos, tanto a nivel del estudio de las carreras universitarias, como mediante el fortalecimiento de las universidades y escuelas técnicas que se crearon para satisfacer la necesidad del desarrollo nacional.¹ Junto con este proceso se presentó una importante participación de los jóvenes dentro de los ámbitos educativos, como ocurrió en el movimiento por

la autonomía universitaria iniciado en 1924 y que obtuvo un importante triunfo con su reconocimiento el 26 de julio de 1929. Los grandes debates políticos –incluidas las perspectivas socialistas y las organizaciones juveniles vinculadas con la propuesta del proyecto revolucionario triunfante– fueron discutidos en los espacios universitarios² donde también participaron las organizaciones juveniles religiosas, como la Unión Nacional de Estudiantes Católicos.³

Los estudiantes participaron en múltiples movimientos populares en todo el país, actuando de manera especial contra aspectos que afectaban sus condiciones educativas inmediatas tales como aumento de cuotas, aumento de subsidio, represión de los cuerpos policíacos, pero también por demandas sociales como el rechazo a los aumentos de los precios del transporte.

Desde la década de 1950 y especialmente en la del 60, se desarrollaron múltiples coloquios, conferencias y paneles que analizaban las *patologías juveniles*, sus rebeldías, sus *conductas delincuenciales*, los *niños-problema* y los *adolescentes desorientados*. También se expresaron medidas contra los *atropellos* y *abusos de las pandillas*.

El camino estaba preparado para las movilizaciones estudiantiles y populares de 1968, un movimiento que levantó consignas que de ninguna manera se presentan amenazantes, salvo desde la paranoia megalómana y autoritaria del poder gubernamental. Los jóvenes exigían libertad para los presos políticos, destitución de los jefes policíacos Cueto y Mendiola, desaparición del cuerpo de granaderos, indemnización a los familiares de los muertos y derogación del delito de

disolución social. Como respuesta, el ejército tomó las instalaciones de las escuelas preparatorias, las vocacionales, la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional.

Las manifestaciones lograron convocar cerca de medio millón de personas, en su mayoría jóvenes, quienes estallaron en diversos movimientos de huelga. El 2 de octubre de 1968 se organizó una marcha pacífica que tuvo como destino la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco. En una acción organizada por el Estado Mayor presidencial, miembros del Batallón Olimpia y del ejército, dispararon contra una multitud inermes, asesinaron a más de 300 personas, dejaron cientos de detenidos e iniciaron un proceso de secuestro y desaparición de luchadores sociales por parte de grupos policíacos. Tres años después, el 10 de junio de 1971, un grupo policíaco llamado *Los Halcones* reprimió otra manifestación estudiantil, donde se solicitaba –entre otras demandas– la libertad de los presos políticos, y dejaron decenas de muertos y heridos.

Después de varios años, en los cuales los movimientos juveniles tuvieron poca capacidad de convocatoria comparada con la lograda en los movimientos de 1968 y 1971 (aun cuando muchos de ellos se realizaron en los estados de la República), a mediados de la década del 80, los estudiantes volvieron a tomar las calles.

El 16 de abril de 1986 Jorge Carpizo presentó el informe “Fortaleza y debilidad de la UNAM” sobre la situación de esa universidad. En él, considerando un conjunto de deficiencias institucionales, planteó la nece-

sidad de luchar por la excelencia académica. Entre las propuestas que mayor respuesta generaron entre los estudiantes se encontraron la eliminación del pase automático para los egresados de bachillerato de la UNAM y el aumento de las cuotas por inscripción y servicios escolares.

Las reformas de Carpizo produjeron uno de los movimientos estudiantiles más importantes después del 78, que despertó a las fuerzas estudiantiles. Estas, dirigidas por el Consejo Estudiantil Universitario, dieron forma a un relevante movimiento de resistencia y oposición al plan Carpizo planteando su derogación. Carlos Monsiváis (1970) presenta los datos subyacentes al movimiento:

[...] de los 325 mil estudiantes, 80 mil trabajan; el 76,2% de las familias de estudiantes gana menos de dos salarios mínimos; entre 1981 y 1986 el presupuesto real de la UNAM disminuyó en 44%, y el costo real por alumno descendió de 6.301 pesos a 2.899 y el dato del salto cuantitativo que es cualidad de las masas: la UNAM aumenta su población de 55 mil en 1960 a 303 mil en 1980. (En 1986, hay 2 millones 700 mil estudiantes de bachillerato y educación superior, más del 126 % del grupo de la población con edades entre 16 y 24 años).

Más allá de los espacios de la UNAM, las expectativas de los jóvenes no son del todo halagüeñas: “al año ingresan a la búsqueda de trabajo más de un millón de jóvenes; de ellos, y en el mejor de los casos, sólo 100 mil obtendrán empleo formal” (Monsiváis, 1970, 250). Los jóvenes estudiantes se pronunciaron contra las reformas del Consejo Univer-

sitario de la UNAM propuestas por el rector Jorge Carpizo (el 11 y 12 de septiembre). El movimiento creció, se consolidó la dirección del Consejo Estudiantil Universitario y logró echar abajo la reforma.

Posteriormente, en 1999, los estudiantes volvieron a organizarse contra las reformas universitarias –que entre otros puntos proponían incrementar las cuotas– dirigidos por el Consejo General de Huelga. El movimiento logró un importante sostenimiento y simpatía popular, pero no consiguió establecer los límites y alcances de la lucha estudiantil. Surgió así una protesta antisistema difusa que fortaleció algunos rasgos sectarios y fue perdiendo gran parte de su apoyo y credibilidad.

El año 1968 representó la caída terrenal del estudiante como prototipo de la juventud mexicana. El estudiante ya no concentraba las virtudes de las nuevas generaciones, sino que se lo convirtió en un ser inmaduro, amenazante, manipulable, insensato, comunistoide, promiscuo y antimexicano. En América latina, gran cantidad de jóvenes optaron por las vías armadas, otros tantos perecieron a manos de los cuerpos policíacos legales o ilegales y muchos más fueron desaparecidos.

Más allá del cliché, 1968 fue un verdadero parteaguas en diversos ámbitos de la historia mundial. Sin embargo, a más de dos décadas, resulta pertinente preguntar por el devenir de los anhelos y proyectos acrisolados con enorme pasión durante ese período. Porque en 1968 y en 1971 murieron hombres, mujeres y niños.

Después, muchos de nuestros mejores jóvenes latinoamericanos también fueron

asesinados, desaparecidos, torturados, vejados, mutilados, arrojados vivos al mar desde aviones o helicópteros mortecinos sin que se volviera a saber de su existencia. La memoria puede ser corta, fragmentada, pero aún hoy muchas madres y padres, esposas y esposos, hermanas y hermanos, hijos e hijas, amigos y amigas se resisten a pensar que sus seres queridos se hayan esfumado.

Durante los años de la posguerra, los movimientos sociales en Latinoamérica estaban a la orden del día. Crecían los movimientos urbano populares; la Revolución Cubana fijaba los mojonos donde anclaba lo mejor de muchos jóvenes latinos. En México estallaban conflictos sindicales de maestros, médicos, ferroviarios, electricistas, campesinos y Rubén Jaramillo era asesinado junto con su familia. Cientos de miles de jóvenes se involucraron en la lucha por un proyecto alternativo de sociedad en Cuba, Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Brasil, México, Perú y en casi todos los países del continente.

Los discursos juveniles, vinculados con el sentido tradicional acerca de la disputa por el poder de clase, se despolitizaron. Sin embargo, muchos de los jóvenes de clase media y de las colonias populares recrearon sus discursos huyendo del acartonamiento, la formalidad, los compromisos teleológicos, las nociones de progreso y desarrollo y se solazaron en la inmediatez, la cábula, la disrupción lingüística, el desinterés por los asuntos oficiales. De esta manera, se fue conformando una nueva sensibilidad más descarnada y directa que se regodea en el cuestionamiento implícito que conlleva la escatología, la alusión vociferante a temas y palabras tabúes, la búsqueda de referentes imaginarios de demarcación con los *fresas*, los *cremas* o los *guanabi*, el presentismo frente a la expropiación de su noción de futuro.

Podemos ubicar diversas manifestaciones asociadas con la juventud. Estas podrían tomarse desde nihilistas, *bohemi@s*, *wandervogels*, *burschenschaften* los *Charleston*; los *Pachuchos* y *Tarzanes*; los *rebeldes*, *hippies*, *surfos*, *vaqueros*, *rockers*, *punks*, *cholos*, *lowriders*, *mods*, *pop-breakers*, *new waves*. La escena urbana juvenil se amplió con las expresiones de los oscuros (*darks*, *góticos*), *skatos*, *colombianos*, *maras*,

El estudiante dejó de ser el prototipo de la juventud mexicana y se convirtió en un ser inmaduro, amenazante, manipulable e insensato.

ravers, lost generation, beatniks, teddy boys, blousons noirs, stiliaks, hooligans, jippitecas, chuc@s, tiril@s, onder@s, chol@s, homies, carnal@s, chav@s banda, clicas, barrios, rastas, ravers, taggers, discos, roquer@s, metaler@s, hipoper@s, salser@s, sardin@s, chalin@s, surf@s, niur@s, funkies, darkys, nortecos, alternativ@s, antros@s, X, yupies, bandid@s, aviones, malandr@s, pandiller@s, galladas, chapulin@s, barras, entre otros. Todos ellos han generado espacios informales donde aprenden las cosas de la vida al ritmo del rock, heavy metal, hard core, banda, tambora, música electrónica, norteña, funky, tropical, cumbia, oldies, ska, disco, darkys, hip-hop, reggae, entre otras. Sus estilos, símbolos, escenarios, estilos musicales, cuerpos significados y gestualidades definen nuevos espacios de socialización y de estructuración afectiva, donde los jóvenes se educan; pero estos, usualmente, han sido invisibles para la aséptica mirada de la educación formal.

Educar para la vida. Educar en la vida

La educación escolar no debe considerar que *la vida está en otra parte* y que los grandes problemas y asuntos que inciden en la vida de niños y jóvenes no son asunto de las aulas; o que los asuntos de los medios masivos de comunicación, las drogas, el narcotráfico, las bandas y pandillas juveniles y otro tipo de agrupaciones juveniles no pasa por la escuela o que a niños y jóvenes *se les educa para la vida*, como si la vida estuviera en otra parte y se iniciara cuando ellos dejan las aulas escolares.

Pensar la educación como parte del proceso cultural requiere problematizar los

intersticios socioculturales que definen los mundos intra y extraescolares. Esta constatación no es novedosa. Algunos autores, como Walter Benjamin (1993), consideraron que la juventud es el principal vínculo entre la escuela y la cultura. Influidos por sus maestros –el filósofo y pedagogo Gustav Wyneken y Heinrich Rickert, quien desde inicios del siglo xx consideró a la juventud como un estadio de vida específico–, Benjamin se distanció de las perspectivas que consideraban a los jóvenes como un mero tránsito entre la infancia y el mundo adulto. Destacó que había que impulsar una cultura de la juventud apoyada en la escuela; por ello, la reforma escolar debía ser principalmente un movimiento cultural dirigido al pueblo que no debía quedar acotado a los confines escolares. Además, reconocía que la escuela preserva el patrimonio humano en las nuevas generaciones, mientras que los jóvenes anticipan el futuro y que el círculo egregio se recrea en la relación entre juventud, escuela renovada y cultura.

La escuela posee un papel insoslayable, aunque limitado como parte de la formación cultural juvenil entendida como el conjunto de procesos que participan en la definición de sentidos y significados de la vida. Las culturas se forman desde matrices significantes que incluyen y rebasan los ámbitos escolares institucionales o legitimados.

¿Cómo integrar los diversos tipos culturales cuando el mundo se transforma de manera tan acelerada y la relación entre procesos *prefigurativos*, *cofigurativos* y *posfigurativos* se densifica?¹⁶

Para responder este interrogante presentaré una reflexión general sobre algunos de

los principales elementos involucrados en la discusión. En un primer momento, discutiremos el concepto de juventud y su polisemia para después presentar una perspectiva panorámica sobre los jóvenes en México. Posteriormente, expondré algunas de las principales preocupaciones vinculadas a los procesos de socialización de los jóvenes y enfatizaré el papel de las instituciones y de otros condicionantes extraescolares, como los medios masivos de comunicación y también algunos agrupamientos que participan en la definición de las culturas juveniles, por ejemplo, los espacios (barrio, *clica*, pandillas), redes, grupos y estéticas juveniles que, generalmente, son olvidados en el debate sobre educación y juventud.

La relación egregia entre escuela, juventud y cultura se ha vuelto más compleja que cuando Benjamin escribía *La metafísica de la juventud*. Sin embargo, el planteamiento mantiene particular centralidad, especialmente frente a los proyectos educativos encapsulados, sin relación con la vida social extraescolar de niños y jóvenes. Junto al encapsulamiento escolar, que pretende aislar los contenidos educativos de la realidad vivida fuera de las aulas, se presenta el encapsulamiento teórico, definido desde un teoricismos sin referencia directa con la realidad social y las experiencias que viven niños y jóvenes. En muchas ocasiones, el teoricismos encapsulado deviene panegírico o exégesis de textos y doxas legitimadas recuperadas desde posiciones acríticas.

Una pedagogía crítica parte de una posición reflexiva ante los procesos cognitivos escolares y los extraescolares; reflexividad que no sólo involucra la discusión de textos,

sino también la discusión/transformación de la vida o la educación como praxis transformadora, dialógica, activa, crítica y reflexiva, a la que refirió Freire (2002). Una educación que, como práctica liberadora, se construye en la mediación de la experiencia individual y la realidad social. Para Freire, la educación confronta los rasgos narrativos, discursivos y disertadores de la educación bancaria, contrapone la dimensión humanista y liberadora de la pedagogía del oprimido y afirma que la verdadera reflexión crítica proviene de la praxis que es reflexión y acción transformadora.

La educación ha perdido fuerza en el imaginario juvenil como elemento de movilidad social, al mismo tiempo que se presenta una fuerte disociación entre la educación escolarizada y las oportunidades laborales. En México sólo estudia el 46% de los jóvenes; la deserción es sumamente alta, pues sólo el 8% de aquellos que abandonan la escuela lo hacen por que terminaron sus estudios. Esta situación está atravesada por las presiones económicas, ya que cerca del 43% de quienes dejan de estudiar lo hacen por falta de recursos suficientes, mientras que casi una cuarta parte lo hace para casarse. Así, la insolvencia económica participa de manera importante en la deserción escolar.

Esta condición puede incidir en el hecho de que el 70% de quienes desertaron de la escuela desean continuar estudiando bajo la premisa desgastada, pero no agotada, de que una mejor educación permite ganar más dinero y vivir mejor. La deserción también participa como fuente de insatisfacción en la trayectoria de vida, ya que la mitad de los jóvenes no se encuentran complacidos con el nivel de estudios que poseen.

Sin embargo, en un escenario social donde no se generan los cerca de un millón 300 mil empleos requeridos para los jóvenes que ingresan al mercado de trabajo en México, la posesión de empleo adquiere un valor por sí misma ante los ojos de los jóvenes, quienes, en términos generales, dicen estar satisfechos con sus trabajos. Sin embargo, las formaciones juveniles son diferenciadas, al igual que las oportunidades.

En México, para el año 1990 había al menos 13.179 localidades con el 70% –o más– de hablantes de lengua indígena y una población de 4 millones de personas, con un índice de analfabetismo (para personas de 15 años y más) del 46,6%. Porcentaje que casi cuadruplica el promedio nacional del 12,4%. Tres cuartas partes (75,9%) no habían terminado su educación primaria, lo cual supera en 44,2% a los poblados de baja densidad de hablantes de lengua indígena. Otro indicador de la desigualdad entre la población indígena y no indígena en el campo educativo es que, entre la población indígena mayor de 15 años, el 48,4% es analfabeta, condición en la cual se encuentran el 27,8% de los hombres y el 48,9% de las mujeres, el 53% de los mayores de 65 años y el 80,5% de los mayores de 80 años.

El ámbito social más intenso en la definición de códigos cotidianos de los niños es la familia. En México, casi dos terceras partes de los jóvenes viven con sus padres y casi cuatro de cada cinco viven con la madre o con el padre. Las familias son uno de los ámbitos formativos complementarios a la escuela. Sin embargo, la formación no sólo implica transmisión de conocimientos.

Cerca del 26% de las mujeres mexicanas son golpeadas por sus parejas y existen al-

tos niveles de maltrato infantil. De acuerdo con Julio Frenk Mora, en el 30% al 50% de los hogares, los hombres agreden a su pareja, y en el 82% de los casos reportados de violencia intrafamiliar las víctimas son niños y niñas.¹⁷ Sin embargo, en términos declarativos, la mayoría dice que en sus familias se da prioridad al diálogo como recurso para expresar el malestar de los padres a los hijos (67,8%), aunque persisten los castigos físicos, la indiferencia y otras formas de penalización de los niños y niñas. No obstante, la familia es el principal marco estructurante de las emociones y los afectos de niños, niñas y jóvenes, quienes señalan que lo que más valoran de la familia es el apoyo y la solidaridad (45%), el cariño y el amor (10%). A pesar de esto, la familia no cubre muchas de las necesidades (in)formativas de los jóvenes, entre las cuales se destaca el sexo o la política.

Con el crecimiento de las ciudades y los espacios urbanos, los jóvenes fueron construyendo espacios propios dentro de sus barrios y colonias en los cuales fueron dotando de sentido sus rutinas y estilos de vida. Las agrupaciones tópicas juveniles comenzaron a participar como mediaciones entre los espacios públicos y privados. El barrio se constituyó en ámbito intersticial entre ambos y en sitio de socialización juvenil, en el cual se conforman redes de servicios, favores, préstamos, afectos e intereses compartidos. El barrio es un espacio estructurado y estructurante de relaciones de poder (Valenzuela, 1988, 1997). La calle o el barrio son los lugares importantes de encuentro juvenil.

Entre los jóvenes de los sectores populares y medios el barrio participa como uno de los componentes fundamentales de socialización

secundaria donde se construyen códigos, sentidos, rutinas y, en general, praxis culturales desde las cuales los jóvenes significan la vida y conforman sus estilos y sus formaciones de vida. Por ello, el barrio participa como espacio donde se configuran diversas culturas juveniles, participa de manera importante en la educación de los jóvenes y muchas veces su fuerza constituye una argamasa identitaria más poderosa que la que se genera al interior de los espacios escolares.

Con el siglo xx se fortalecieron la expresión y expansión de las culturas, estilos, formaciones y praxis juveniles que se definen desde diversas maneras de articulación con las propuestas generadas desde las industrias culturales, o como formas alternativas y contestatarias o simplemente como estilos distantes de los modelos legitimados, aunque muchas de ellas, de manera implícita o explícita, participen en la disputa por la significación de la condición juvenil desarrollando sus propios códigos, representaciones e imaginarios que tienen una importante participación en la definición de las opciones de vida de los jóvenes.

Sin embargo, la condición normalizadora de las escuelas muchas veces ni siquiera se preocupa por entender los significados que subyacen al conjunto de símbolos incorporados al vestuario, la epidermis que cubre el cuerpo significado (tatuajes, perforaciones, escarificaciones), la gestualidad, los murales, los códigos del barrio, la *clica* o la pandilla y prefieren prohibirlos antes que entenderlos. Esto colapsa aspectos importantes de la comunicación y la capacidad de trabajo desde estos símbolos para comprender las culturas y las necesidades juveniles inscritas en estas expresiones.

Como parte de las mediaciones en las relaciones entre los jóvenes y los ámbitos institucionales, cobra especial relevancia la *biocultura*, concepto que he desarrollado para indicar la centralidad corporal en la disputa social y que refiere a la semantización del cuerpo y la disputa por su control (incluida la sexualidad y la reproducción).

Entendemos el concepto de *biocultura* como la relación agónica por el moldeamiento cultural del cuerpo, que incluye el disciplinamiento desde las perspectivas institu-

La escuela a veces no entiende los significados subyacentes a símbolos como el vestuario, los tatuajes, los gestos y los códigos de barrio.

cionales y las industrias culturales, con sus consecuencias límite como la anorexia y la bulimia, el control del largo del cabello y de las faldas, el control sobre lo que entra al cuerpo, incluidos alimentos o drogas, la sexualidad y la reproducción. Cuando hablamos de *biocultura*, también incluimos las biorresistencias conformadas desde el propio vestuario, el uso de tatuajes y perforaciones y demás elementos que conforman los códigos del cuerpo significado y el poder sobre el propio cuerpo, las prácticas sexuales desatentas de las normas oficiales o el uso de drogas.

Foucault (1976) enfatizó la *biopolítica* donde el cuerpo es territorio de disciplinamiento. Nosotros, con el concepto de *biocultura*, también ponderamos el cuerpo como espacio de resistencia y es en esa relación agónica con la *biopolítica* donde la *biocultura* adquiere sentido. El cuerpo ha cobrado mayor presencia como recurso de mediación cultural. La *biocultura* participa de manera importante en un complejo entramado donde se articulan procesos de disciplinamiento y resistencia, de normalización y trasgresión, de control y libertad, de castigo y desafío, de sufrimiento y placer. Entiendo la *biocultura* como la centralidad corporal que media procesos sociales más amplios y no se reduce a la dimensión de disciplinamiento y de política analizada por Foucault.

En plena *era del conocimiento*, la educación en América latina pierde centralidad como recurso preferente de movilidad social y pocos países latinoamericanos salen bien librados en la evaluación de la calidad educativa, además de que se descuidan los apoyos en investigación básica y aplicada

limitándose las opciones de innovación. Al mismo tiempo, la escuela tradicional sufre restricciones importantes que se expresan en la alta deserción y la atenuación de la capacidad definitoria de horizontes de futuro para los jóvenes.

En un mundo definido por importantes procesos globales donde se manifiestan elementos intensos de conectividad, cercanía y simultaneidad (Tomlinson, 1999), las relaciones de otredad y alteridad se densan y se convierten en referentes de auto y hetero identificación. Por ello, Openhayn (2002), analizando la cobertura educativa en América latina a partir de datos de Cepal y Unesco, destaca los altos desniveles de cobertura en educación secundaria y postsecundaria (la primaria posee altos niveles de cobertura), indicando la importante deserción en la educación secundaria y una fuerte *elitización* de la educación media y superior. Además, durante la última década se ampliaron las desigualdades a partir de los diferentes niveles socioeconómicos de pertenencia y se incrementó la brecha tecnológica frente a los países desarrollados.

Openhayn identifica algunos problemas generales de las reformas educativas en América latina: los logros educativos no han alcanzado el nivel requerido debido a una baja eficiencia y un insuficiente gasto social en educación, baja calidad de la educación asociada a deficiencias pedagógicas, contenidos inadecuados, desvinculación de los contenidos con los *modos de vida* y los *futuros laborales de los educandos*, la desigualdad de los logros educativos en función de la condición socioeconómica y rural/urbana, así como problemas de gestión del sistema

educativo. Junto a estos aspectos, se enfatiza la necesidad de apoyar la educación multicultural.

Al inicio definíamos la cultura como el conjunto de elementos de mediación que participan en la definición de sentidos y significados de la vida. En este proceso junto a la escuela han cobrado conspicua relevancia otros espacios, como los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías, que han sido escasamente incorporados en los procesos educativos escolares. Frente a esta situación, es importante ubicar la heteroglosa del aprendizaje; su recreación en ámbitos, medios y lenguajes diversos, cuya relación no necesariamente resulta armónica pues, aunque presentan convergencias, en muchas ocasiones las informaciones son contradictorias o antagónicas, mientras que en otras conforman diversos planos discursivos que no se tocan ni dialogan, por lo cual, se unilateralizan algunas áreas de conocimiento. La recepción de los contenidos de los medios masivos de comunicación usualmente carecen de las posibilidades dialógicas de los procesos educativos escolares y familiares. Esto no significa que no se construyan campos dialógicos en torno de ellos, conformados por miembros de la familia, amigos u otras personas. Sin embargo, es necesario buscar nuevas formas de integración de los medios en el proceso educativo escolar, así como nuevas formas de definición de la dimensión (in)formativa de los medios en los espacios extraescolares.

La encuesta nacional de la juventud indica que los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión, poseen

un lugar preponderante en el aprendizaje político de los jóvenes, al ser su principal fuente de información en este tema. Dentro de este escenario, cobran fuerza las propuestas discutidas en el libro colectivo, *Iberoamérica 2002. Diagnóstico y propuesta para el desarrollo cultural*, en el que algunos destacados estudiosos de la educación analizaron las condiciones de ésta.

Entre sus propuestas, se destaca la de Guillermo Orozco (2002) de impulsar una “pedagogía crítica de la representación”, que busque el *empoderamiento* de las audiencias y “abra en la sala de clases el debate sobre la recepción de medios, asumiendo que la escuela es una institución entre otras que compiten por ejercer la hegemonía del conocimiento” (p. 322). En el mismo sentido, Adriana Puiggrós (2002) enfatiza: “La escuela y el aula universitaria están muy lejos de desaparecer, pero están profundamente cruzadas, demandadas e interpeladas por nuevas formas de comunicación, de tal suerte que los enunciados pedagógicos son constituyentes del discurso comunicacional y no un mero elemento externo” (p. 344).


De la misma manera, Lucina Jiménez López (2002) destaca: “Una de las contradicciones más grandes que vive la escuela son las tensiones entre la ‘currícula oficial’ y la presencia del ‘currículo oculto’, profundamente permeado por las culturas masivas” (p. 353).

En esta línea de reflexión, Roxana Morduchowicz (2004) ubica las identidades de los jóvenes en la intersección del texto escrito, la imagen electrónica y la cultura popular, considerando que una de las posibles razones del fracaso escolar derive de la incapacidad de la escuela de vincular estos aspectos.

Afirma que: “La integración entre escuela y medios debe pasar, necesaria y fundamentalmente, por una verdadera y profunda educación en medios. Es ella, precisamente, la que da sentido a la pedagogía como práctica cultural” (p. 64).

La pedagogía como praxis cultural se define desde la articulación de los ámbitos internos y externos a la escuela, tanto por los contenidos programáticos, los métodos de enseñanza y los paradigmas pedagógicos, como por el mundo social, axiológico, ético que precisa los sentidos y significados de vida de niños, niñas y jóvenes, sus marcos culturales, las políticas educativas, las agrupaciones, asociaciones y redes juveniles y las relaciones de los jóvenes con las instituciones. En este punto no podemos soslayar que los jóvenes –en particular las y los jóvenes mexicanos– manifiestan una profunda desconfianza hacia los mundos institucionalizados (excepción de la Iglesia con el 52%), pues sólo el 17% confía en el gobierno, situación sintomática que se agrava con los bajísimos niveles de confianza que poseen ante otras instancias como el ejército, los medios de comunicación, la escuela, los partidos políticos y los sindicatos. Si la falta de confianza define la percepción que los jóvenes tienen de las instituciones, la posición se diversifica cuando se analizan los niveles de confianza que inspiran diversos personajes de la vida pública, profesionistas, funcionarios. En el mayor nivel de confianza se destacan: médicos (82%), maestros (67%), sacerdotes (60%) y defensores de los derechos humanos (48%). Por otro lado, las figuras que concentran los más altos niveles de desconfianza son los

policías judiciales (56%), los políticos (54%) y los policías (49%), situación que se complementa con una preocupante ausencia de confianza en los jueces. A pesar de todo, los maestros siguen teniendo un lugar destacado (más que la escuela) como depositarios de la confianza de niños y jóvenes, al mismo tiempo que alarma la fuerte desconfianza (ganada a pulso) de figuras tan importantes de la vida pública como los políticos, los funcionarios, los policías, los jueces y los militares (en quienes confían poco o desconfían casi tres cuartas partes de los jóvenes). Frente a este escenario, la educación como práctica cultural construida desde los intersticios de las aulas y la realidad social se vuelve más difícil y al mismo tiempo más necesaria.

No se puede educar o enseñar la democracia desde prácticas y relaciones antidemocráticas; los valores deben ser vividos, no sólo declarados o memorizados. Por ello, la definición de nuevas praxis culturales juveniles y la apuesta por pedagogías críticas integradas en una educación asumida como praxis cultural transformadora, conlleva el compromiso con la modificación de esa realidad externa que (re)produce relaciones sociales desiguales permeadas por altos niveles de polarización de la riqueza, corrupción, inequidad, colonialismo mental, genocidios, violación de los derechos humanos, sexismo, discriminación, homofobia y perspectivas adultocráticas que limitan o bloquean las expresiones de los y las jóvenes, que toman la estafeta para cargar de sentido el milenio que recién ha iniciado y quienes podrán dar forma a un nuevo proyecto civilizatorio comprometido con la dignidad humana. 

Notas

- ¹ Mario Benedetti, “Un mundo de paciencia y asco”, en *Memoria y esperanza. Un mensaje a los jóvenes*. Bogotá, Alfaguara, 2004, p.8.
- ² Marchello-Nizia (1996, 186-187) destaca que “*Bachelor* poseía otra connotación en la Edad Media: acompañado del adjetivo *pobre*, designaba a los jóvenes sin arraigo ni oficio, y sin recursos porque no estaban enfeudados con nadie ni se hallaban al servicio de nadie”. La palabra designa a un joven que se hallaba en una etapa transitoria, ya fuera desde el punto de vista profesional (sin feudo) o social (soltero); se trataba de un estatus efímero, al contrario que señor o caballero, que eran estados definitivos .
- ³ Pastoureau (1996, 882) destaca algunos de estos criterios: “El primero establecía correspondencias con las cuatro estaciones y los cuatro elementos [...] La clasificación en seis etapas (o en siete) era propia, en cambio, de la cultura erudita y clerical. Heredada de las taxonomías clásicas, y contaminada por el simbolismo de los números (por la cual tenía un gusto desmesurado la cultura medieval), distinguía entre la *infantia* (desde el nacimiento hasta los siete años), la *pueritia* (de los siete a los catorce años), la *adolescencia* (desde los catorce hasta los veintiuno o los veintiocho años), la *juventus* (desde los veintiuno o los veintiocho hasta los treinta y cinco años), la *virilitas* (desde los treinta y cinco hasta los cincuenta y cinco/sesenta años), y la *senectus* (más allá de los cincuenta y cinco/sesenta años), y las fronteras que separaban a esas diferentes categorías de edad eran a la vez flexibles y vacilantes; con frecuencia se le añadía otra, la *senies* (más allá de los setenta años)”.
- ⁴ Perrot (1996, 118-119) señala que las familias obreras retrasaban todo lo posible el momento del matrimonio, a juzgar por la edad relativamente elevada de los contrayentes, si bien bajó en el transcurso del siglo XIX [de 28,7 años en 1821-1825 a 25,2 en 1901-1905 entre los hombres, y de 26,1 a 24,1 en las mismas fechas entre las mujeres].
- ⁵ El concepto de la juventud como problema, presente en los Estados Unidos desde finales del siglo pasado, tiene una etapa significativa con la publicación en 1904 de *Adolescence*, obra del psicólogo G. Stanley Hall que anuncia el “descubrimiento” del adolescente americano (Passerini, 1996, p. 420).
- ⁶ Torquemada (1975, vol. IV, pp. 315-316) también ofrece un relato donde se presenta una visión de la condición poligámica de estos pueblos: “Era tan gran príncipe y señor en todo, Motecuhzuma, que ninguna cosa tenía para su servicio o para su contentamiento, que no fuese real y digna de tan gran señor; y para ellas y para su asistencia tenía muchas casas (como en el libro de las poblaciones decimos); pero en la de su asistencia, aunque tenía muchos de guarda, dormían pocos hombres en ella; tenía en su real palacio tres mil mujeres, entre señoras, criadas y esclavas (y esto es más cierto que lo que otros dicen, que no eran más de mil). Las señoras, hijas de caballeros, que eran muchas y muy bien tratadas, tomaba para sí Motecuhzuma, en especial las que mejor le parecían, y las otras daba por mujeres a sus criados y a otros

caballeros y señores; y así dicen que hubo vez que tuvo ciento y cincuenta preñadas a un tiempo, las cuales a persuasión del demonio movían, tomando cosas para poder despedir las criaturas y estar desembarazadas, para dar solaz a Motecuhzuma”.

⁷ En esta época se formaron el Colegio de San Juan de Letrán (1528), el Colegio de Doncellas de Nuestra Señora de la Caridad (1530-1535), el Colegio de Santa María de Todos los Santos (1573), el Real Colegio Seminario de México (1592) y la Universidad Pontificia (que privilegiaba a los españoles), (Pérez Islas, 1987).

⁸ Entre las cuales destacaron la Academia de las Nobles Artes de San Carlos de la Nueva España (1781), donde se enseñaba pintura, escultura, arquitectura y grabado; la Escuela de Minería (1783), donde se enseñaba matemáticas, química y física; el Jardín Botánico (1787), donde se hacía “investigación aplicada” y la Universidad de Guadalajara, donde se enseñaban leyes, teología y medicina (Pérez Islas, 1987).

⁹ En la Constitución de Apatzingán se estableció el derecho al sufragio a partir de los 18 años, o antes si eran casados. En 1843 se instauró, a los 18 años, la ciudadanía para los casados y a los 21 para los solteros que tuvieran una renta anual superior a los 200 pesos (en 1850 se añadió que supieran leer y escribir). A partir de las disposiciones constitucionales de 1857, la ciudadanía quedó establecida a los 18 años para los casados y a los 21 para los solteros que tuvieran un modo honesto de vivir. Por otro lado, desde 1870 hasta 1884, las mujeres menores de 30 años sólo podían salir de casa con la autorización paterna, excepto si lo hacían para casarse (Pérez Islas, 1987).

¹⁰ En 1856 se estableció que los 14 años eran el límite para poder trabajar (salvo que el niño tuviera autorización de los padres), pero en 1865 este límite se redujo a los 12 años. También se legisló sobre los límites de la edad penal de niños y adultos, pues sólo se salvaban los menores de 9 años, mientras que los de 9 a 14 eran responsables si se les probaba que “habían actuado con discernimiento” y los menores de 18 tendrían penas de hasta la mitad de los adultos en 1871 (Pérez Islas, 1987).

¹¹ Durante el porfirismo se unificó la enseñanza elemental (1888) y se formó la Escuela Normal para Profesores (1885). Mediante la Ley de Instrucción de 1888 se estableció la educación primaria (elemental y superior) y la enseñanza gratuita y obligatoria impartida por el Estado para hombres y mujeres de 6 a 12 años y, en ese mismo año, la Escuela Secundaria para Señoritas (fundada en 1867) se transformó en Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria. En 1896 se promulgó un decreto que estableció que la enseñanza primaria a escala nacional depende del poder ejecutivo de la Unión y la enseñanza primaria superior se reorganizó como Enseñanza Media (secundaria), eslabón intermedio para el acceso a la preparatoria (Pérez Islas, 1987).

¹² La siguiente estampa de Guerrero (1996) ilustra los escenarios: “El extranjero que llega a México por primera vez se admira de la tranquilidad asiática con que hombres y mujeres satisfacen en la vía pública sus necesidades corporales, sin más recato que una mirada de vigilancia al gendarme, y no por honestidad sino por temor a la multa

que esa infracción de policía implica. Las señoritas americanas sienten quemárseles las mejillas con este espectáculo callejero de una desvergüenza netamente animal, y se admiran al ver la indiferencia con que los caballeros mexicanos la presencian. Las parejas de enamorados entre léperos y artesanos, sin recato ninguno, no son en verdad una simple exhibición de galantería y coquetismo sino el retozo animal de los perros, que a fuerza de presiones musculares procuran encender la brama y encender el deseo. Y estas escenas son en todos los zaguanes y en todos los bancos de los parques públicos. Niños que apenas saben hablar, descalzos y desarrapados, gritan con toda la fuerza de sus pulmones en plena calle los insultos más soeces y obscenos que pueda tener el *coprolalia* más impúdica del planeta; el colegial que pasa, en *guasa* las repite a sus compañeros; los cargadores hacen coro a la puerta de las pulquerías, sin que las personas decentes se preocupen por esa palabrería inmunda que en cualquiera otra parte constituiría un atentado público contra el pudor y las buenas costumbres” (p. 237).

¹³ En 1911 se crearon las Escuelas Rudimentarias que después se convirtieron en Escuelas Rurales. También se impulsó la enseñanza técnica frente a los nuevos retos productivos. Así, la Escuela Práctica de Ingenieros, creada en 1867, se convirtió, en 1915, en Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas. En 1922 se creó la Escuela Técnica de Constructores. En 1923, el Instituto Técnico Industrial. En 1932, la Escuela Preparatoria Técnica y en 1937, el Instituto Politécnico Nacional (Pérez Islas, 1987).

¹⁴ Por otro lado, los jóvenes mexicanos encontraron opciones de participación en proyectos alternativos en el Partido Comunista Mexicano (PCM) fundado en 1919 (dentro del cual se formó la Juventud Comunista en 1920); la Confederación General de Trabajadores (CGT); el Partido Nacional Estudiantil Cardenista (creado en 1933) y las Juventudes Socialistas Unificadas de México. Hacia 1939 también se formaron la sección juvenil del Partido Revolucionario Intransigente (PRI), la Federación de Estudiantes Revolucionarios, la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR), la Confederación de Organizaciones revolucionarias de la Juventud (CORJ) y en 1938 se formó la Confederación de Jóvenes Mexicanos con la JSUM, la CESM, la FNET, la FECSM, la COJR, la FESO y la Federación Juvenil de Veracruz (FJCV) (Pérez Islas, 1987).

¹⁵ Entre estas organizaciones, destacó la Asociación Católica de Jóvenes Mexicanos (ACJM), creada en 1911, la cual buscaba “restaurar el orden social cristiano en México”. La Unión de Sociedades católicas fue creada en 1923 con la participación de la ACJM, la Unión de Damas Católicas Mexicanas (UDCM), la Confederación Católica del Trabajo (CCT) y la Orden de Caballeros de Colón. Asimismo, los jóvenes católicos tuvieron una importante participación en la guerra Cristera de 1927 (Pérez Islas, 1987).

¹⁶ Margaret Mead (1990) destacó tres tipos de cultura, referida a los procesos de aprendizaje: la *posfigurativa*, donde los niños aprenden primordialmente de sus mayores, la *cofigurativa*, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus

pares, y la *prefigurativa*, en la que los adultos también aprenden de los niños. Mead consideraba que esta última es un reflejo del período en que vivimos y argumentaba que: “Las sociedades primitivas y los pequeños reductos religiosos e ideológicos son principalmente posfigurativos y extraen su autoridad del pasado. Las grandes civilizaciones, que necesariamente han desarrollado técnicas para la incorporación del cambio, recurren típicamente a alguna forma de aprendizaje cofigurativo a partir de los pares, los compañeros de juegos, los condiscípulos y compañeros aprendices. Ahora ingresamos en un período, sin precedentes en la historia, en el que los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido” (p. 35).

¹⁷ *La Jornada*, Sociedad y Justicia, viernes 3 de agosto de 2001, p. 44.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo, *La población negra de México*. México, Fondo de Cultura Económica, 1984.
- Aristóteles, *Arte Poética. Arte Retórica*. México, Porrúa, 1999.
- Baudot, Georges y Tzvetan, Todorov, *Relatos aztecas de la conquista* (trad. Guillermina Cuevas). México, Grijalbo-Conaculta, 1990.
- Bennett, Wendell C. y M. Zingg, Robert, *Los Tarahumaras. Una tribu india del norte de México*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1986.
- Benjamin, Walter, *La metafísica de la juventud*. Barcelona, Paidós, 1993.
- Bourdieu, Pierre, *Sociología y cultura*. México, Grijalbo-Conaculta, 1990.
- Caso, Alfonso, *El Pueblo del Sol*. México, Fondo de Cultura Económica, 1953.
- Foucault, Michel, *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1992.
- — —, *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI, 1985.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI, 2002.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, 2002.
- Fraschetti, Augusto, “El mundo romano” Levi, Giovanni y Schmitt, Jean-Claude (dir.), *Historia de los jóvenes I. De la antigüedad a la edad moderna*. Madrid, Santillana-Taurus, 1996.
- Guerrero, Julio, *La génesis del crimen en México*. México, Cien de México-Conaculta, 1996.
- Hitler, Adolfo, *Mi lucha*. Araluce, editorial del Partido Nacional Socialista de América Latina, 2000.
- JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*. México, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud/ Causa Joven/ SEP, cuarta época, n° 1, 3, 4, 7, 8, 9 y 12.
- “Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre Juventud en México 1986-1999”, en *JOVENes*, n° 5, México, Instituto Mexicano de la Juventud, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, tomos I y II, 2000.

- Lenin, Vladimir Ilich, *Acercas de la juventud*. Moscú, Progreso, 1913.
- León Portilla, Miguel, *Los antiguos mexicanos*. México, Fondo de Cultura Económica, 1977.
- — —, *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*. México, UNAM, 1989.
- — —, *Toltecatoytl. Aspectos de la cultura náhuatl*. México, Fondo de Cultura Económica, 1991.
- Levi, Giovanni y Schmitt, Jean-Claude (dir.), *Historia de los jóvenes I. De la antigüedad a la edad moderna*. Madrid, Santillana-Taurus, 1996.
- — —, *Historia de los jóvenes II. La edad contemporánea*. Madrid, Santillana-Taurus, 1996.
- Luzzatto, Sergio, “Jóvenes rebeldes y revolucionarios (1789-1917)”, en Levi, Giovanni y Schmitt, Jean-Claude (dir.), *Historia de los jóvenes I. De la antigüedad a la edad moderna*. Madrid, Santillana-Taurus, 1996.
- Malvano, Laura, “El mito de la juventud a través de la imagen: el fascismo italiano”, en Levi, Giovanni y Schmitt, Jean-Claude (dir.), *Historia de los jóvenes I. De la antigüedad a la edad moderna*. Madrid, Santillana-Taurus, 1996.
- Mead, Margaret, *Cultura y compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional*. México, Gedisa, 1990.
- Michaud, Eric, “Los jóvenes bajo el tercer Reich”, en Levi, Giovanni y Schmitt, Jean-Claude (dir.), *Historia de los jóvenes I. De la antigüedad a la edad moderna*, Madrid, Santillana-Taurus, 1996.
- Monsiváis, Carlos, *Días de guardar*. México, Era, 1970.
- — —, *Escenas de pudor y liviandad*. México, Grijalbo, 1988.
- Moreno Toscano, Alejandra, “La era virreinal”, en Cosío Villegas, Daniel y otros, *Historia mínima de México*. México, El Colef, 7ª ed., 1983.
- Morduchowicz, Roxana, *El capital cultural de los jóvenes*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Passerini, Luisa y Padilla Herrera, Jaime Arturo (comp.), “La construcción de lo juvenil. Reunión nacional de investigadores sobre juventud 1996”, en *JOVENes*, n° 2. México, Causa Joven/ Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, 1998.
- Pérez Islas, José Antonio (coord.), *Siete preguntas sobre la juventud mexicana compendio 1987*. México, CREA, CEJM, 1987, inédito.
- Perrot, Michèle, *La juventud obrera. Del taller a la fábrica*. México, Taurus, 1996.
- Platón, *Diálogos* (estudio preliminar de Francisco Arroyo). México, Porrúa, 1998.
- Reguillo, Rossana, *En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. Guadalajara, Iteso, 1991.
- Sahagún, Fray Bernardino de, *Historia General de las cosas de la Nueva España*, México, Porrúa, 1997.
- Schindler, Norbert, “Los guardianes del desorden. Rituales de la cultura juvenil en los labores de la era moderna”, en Levi, Giovanni y Schmitt, Jean-Claude (dir.), *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Madrid, Santillana-Taurus, 1996.

- Schnapp, A., “La imagen de los jóvenes en la ciudad griega”, en Levi, Giovanni y Schmitt, Jean-Claude (dir.), *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Madrid, Santillana-Taurus, 1996.
- Torquemada, Fray Juan de, *Monarquía Indiana*. México, UNAM, 1975, Vols. I, III-V.
- Valenzuela Arce, José Manuel, “El cholismo en Tijuana. Antecedentes y conceptualización”, en *In Telpochtli, in Ichpuchtli. Revista de Estudios sobre Juventud*. México, Crea/CEJM, n° 1, enero-marzo 1984.
- — —, *¡A la brava ese!, cholos, punks y chavos banda*. Tijuana B.C., El Colef, 1988.
- — —, “La mujer obrera: reproducción y cambio de pautas culturales”, en Jennifer Cooper y otros, *Fuerza de trabajo femenina urbana en México*. México, UNAM-Porrúa, tomo II, 1ª edición, 1989.
- — —, “El futuro evanescente: modernidad, posmodernidad y juventud”, en *Revista Mexicana de Sociología*. México, UNAM-IIS vol. LIII, n° 1, 1991.
- — —, *Empapados de sereno: el movimiento urbano popular en Baja California (1928-1988)*. Tijuana, El Colef, 1991.
- — —, (comp.), *Entre la magia y la historia. Tradiciones, mitos y leyendas de la frontera*. México, Programa Cultural de las Fronteras-El Colef, 1992.
- — —, (coord.), *Decadencia y auge de las identidades: Cultura Nacional, Identidad Cultural y Modernización*. Tijuana, El Colef-Conaculta, 1992.
- — —, “Women employed in the informal sector in Mexico”, en *Women and informal sector: their contribution, vulnerability and future*. Bogor, Unesco, 1992.
- — —, “Ámbitos de interacción y consumo cultural”, en García Canclini, Néstor y Piccini, Mabel (coord.), *El consumo cultural en México*. México, Conaculta, 1993.
- — —, “Mi barrio en mi cantón. Identidad, acción social y juventud”, en Bonfil Batalla, Guillermo (coord.), *Nuevas identidades culturales en México*. México, Conaculta, 1993.
- — —, “El consumo audiovisual en Tijuana”, en García Canclini, Néstor (comp.), *El consumo audiovisual en México*. México, Imcine, 1994.
- — —, *El color de las sombras. Chicanos, identidad y racismo*. México, Universidad Iberoamericana-Plaza y Valdés-El Colef, 1997.
- — —, *Nuestros piensos. Culturas populares en la frontera México-Estados Unidos*. México, Culturas Populares de México, 1998.
- — —, *Vida de barro duro. Cultura popular juvenil y graffiti*. México, Universidad de Guadalajara-El Colef, 1999.
- — —, “La siesta del alma. Los góticos y la simbología dark” en JOVENes, *Revista de estudios sobre juventud*. SEP-Instituto Mexicano de la Juventud-Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, Nueva Época, año 3, n° 8, enero-junio 1999.
- — —, *Jefe de Jefes. Corridos y narco corridos en México*. México, Grijalbo, 2001.
- — —, *Renacerá la palabra. Identidades y diálogo intercultural*. México, El Colef, 2003.
- — —, *Paso del Nortec. This is Tijuana*. México, Trilce-El Colef-IMJ-Conaculta, 2004.

Valenzuela Arce, José Manuel y González Gloria (coord.), “Oye cómo va”. Recuento del Rock Tijuanaense, en *JOVENes*, n° 6. México, Instituto Mexicano de la Juventud-Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud-Conaculta/ Cecut, 1999.