

**EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS DE JÓVENES  
EN ALTERNATIVAS EDUCATIVAS GUBERNAMENTALES**  
**AROUND YOUNGSTERS MEANING CONSTRUCTION IN  
GOVERNMENT EDUCATIONAL ALTERNATIVES**

Gloria Hernández Flores\*

El trabajo toma datos de dos investigaciones, una local y otra nacional. Se propone aportar en la articulación entre las características de los programas y los intereses y necesidades de la población destinataria; expone los sentidos que estructuran las estancias de jóvenes de una zona urbano-marginal en el centro de México y un grupo de mujeres mayas del sureste del país. Toma dos casos de grupos que asisten a centros educativos para población joven y adulta. El primero, es un Centro de Educación para Adultos y encuentra que el sentido local se estructura desde colectivos como la familia, actividades sociales y productivas, el trabajo, la experiencia de exclusión escolar y alta valoración de códigos culturales de la escuela tradicional. El segundo es un Punto de Encuentro de Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en que la socialización, diálogo, aprendizajes, organización para la comunidad, apropiación de recursos para desarrollar los roles sociales estructuran el sentido de las estancias de las mujeres mayas.

Alfabetización - Jóvenes y adultos -  
Estudios de casos - México

This paper takes data from two researches, a local one and a national one. It aims to contribute in the articulation between the characteristics of the programs and the population interests and necessities; it exposes the senses that structure the experience of young of a mar-

---

\* Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.  
Correo electrónico: gloriahe@prodigy.net.mx

ginal urban area in the center of Mexico and a group of Mayan women of the southeast of the country. The first is a Center of Education for Adults and it discovers that the local sense is structured from collectives such as family, social and productive activities, work, school exclusion experience and high valuation of cultural codes of the traditional school. The second is a Meeting Point of the National Institute for Adult Education in which the socialization, dialogue, teaching, organization for the community, resources appropriation to develop the social roles structure the sense of the experiences of the Mayan women.

Literacy campaigns – Youngsters and adults –  
Case studies – Mexico



## Presentación

Uno de los cuestionamientos más fuertes a las políticas públicas en educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) es que no responden a las necesidades e intereses de esta población. En México, se desarrollan programas educativos que intentan atender estas necesidades desde el actual Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) que supera, en mucho, propuestas anteriores al ofrecer módulos diversificados tendientes a recuperar temas de interés para población diversa. A pesar de este avance, las prácticas cotidianas en las que se opera el modelo y otras propuestas educativas, indican que falta un camino por recorrer para lograr el vínculo entre las características de la oferta y las de la demanda.

Con el propósito de abonar en este camino, la ponencia que presentamos recupera hallazgos de dos investigaciones desarrolladas recientemente. La primera<sup>1</sup>, terminada en el año 2004, tuvo el propósito de conocer y analizar los significados que los jóvenes construyen para y desde sus estancias en estos espacios educativos. Se tomó un Centro de Educación para Adultos del Estado de México (CEPLA) ubicado en una entidad del centro del país. Trabajamos con catorce estudiantes, a través de la investi-

---

<sup>1</sup> Políticas públicas para población en estado de pobreza. La educación de personas jóvenes y adultas. Estudio de dos casos.

gación cualitativa e interpretativa. Y la segunda investigación<sup>2</sup>, terminada en el año 2006, forma parte de un estudio regional coordinado y financiado por el Centro de Cooperación de Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, A. C; esta última se propuso documentar y analizar prácticas y políticas de EPJA en la región con el fin de incidir en las toma de decisiones y aportar en la agenda de investigación regional. Desarrollamos el proyecto con el caso de México desde una perspectiva nacional que recupera políticas y experiencias relevantes, entre otros aspectos. Se trabajaron indicadores cuantitativos y datos cualitativos derivados de entrevistas y observaciones que permitieron la reconstrucción de la EPJA en México en los primeros cinco años del este siglo. De manera central se presentan las expectativas, rasgos e intereses de grupos focalizados: jóvenes de una zona urbano marginal del centro del país (Estado de México) y un Punto de Encuentro que trabaja con mujeres indígenas mayas de la zona sur (Mérida).

Se seleccionan sólo aquellos apartados que hablan *de* los sujetos y recupera las voces *desde* su experiencia en estos espacios educativos. Se tienen como telón de fondo las condiciones sociales del país.

## Los con-textos educativos nacionales de la desigualdad

Para dar cuenta del contexto en que se desarrollan las prácticas educativas desde sujetos situados, es necesario mencionar las condiciones sociales que posibilitan estas prácticas. México es un país con un poco más de cien millos de habitantes para el año 2005, con equilibrio cuantitativo entre los géneros, una alta concentración demográfica en algunas entidades del país, ya que sólo cinco de ellas reúnen al 40.7% de la población total, presencia de población indígena de 9 535 131, fuertes migraciones hacia los Estados Unidos, que para el año 2000 era de 12.28 millones de personas. Dos problemas adicionales son el deterioro del medio ambiente y la pobreza que afecta a una gran cantidad de mexicanos; de acuerdo a Boltvinik la pobreza creció entre 2000 y 2004 en 6.35 millones” (2006: 26).

En el marco de estos rasgos demográficos, sociales y ambientales, se crean situaciones que impactan a la población de manera desigual, la po-

---

<sup>2</sup> Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Caso México.

brecha afecta más a jóvenes que a adultos, la exclusión educativa lo hace en las mujeres y de zonas indígenas o rurales. Además, las condiciones de vida de las personas se ven impactadas también por el modelo económico neoliberal que no ha mostrado su eficacia para cerrar la brecha entre ricos y pobres.

No resulta gratuito que la EPJA, dado su compromiso histórico con la población vulnerable, se oriente a estos grupos específicos, que pretenda apoyar en la mejora de su calidad de vida y que lo haga a través de programas educativos abiertos y flexibles. Desde luego, es difícil que un modelo educativo como el MEVyT pueda por sí mismo incidir en la mejora de vida de las personas cuando convive con una tendencia en las políticas públicas de diferenciación marginal en EPJA. Diferenciación porque no se implica a la EPJA en los logros de otras políticas de educación básica, por ejemplo, en la profesionalización del magisterio nacional; en la EPJA continua la ausencia de formación, de reconocimiento social y laboral de los educadores y educadores de adultos que son mayoritariamente del voluntariado social. Y marginal, en el sentido de una política gubernamental de escasos presupuestos e impacto en la población en condición de baja o nula escolaridad.

## **Dos experiencias locales: jóvenes y construcción de significados**

Son múltiples los entrecruzamientos de estas políticas en la escala local. La gran tradición en las prácticas de EPJA en las comunidades, las políticas gubernamentales mencionadas y los rasgos del contexto se entrelazan para generar espacios singulares habitados por agentes sociales que imponen la carga de sus propias vivencias al tiempo que son condicionados por la diferencia y la desigualdad. Los espacios habitados y las estancias particulares construyen la vida cotidiana en las aulas de estos centros desde narrativas diversas por lo que hablar de contextos, no implica sólo mirar las características de un lugar y un tiempo, sino también la textualidad desde la cual son construidos, es por ello que en esta ponencia hablamos de con-textos, es decir, asumimos que al tratar de situar las prácticas educativas de EPJA implica necesariamente el acercamiento a las textualidades diversas de agentes y tiempos entrelazados en momentos particulares.

## **Los espacios concretos: Tensiones, contradicciones y posibilidades**

Existe una fuerte tradición educativa impactada por la cultura escolar en la que sus rituales, imaginarios, conceptos, reglas y códigos institucionalizados se hacen presentes en los espacios para jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar. Estas tradiciones conviven de manera tensa con los discursos de una EPJA que se definen como abiertos y flexibles y que en ese tenor desconocen los códigos que la cultura escolar impone en formas de ser docente, alumno, de estudiar, de enseñar y de aprender, de convivir en los espacios educativos. De este modo, la tensión se halla en encuentros y desencuentros del discurso de la innovación que aporta desde diseños curriculares e incorporación de temas transversales con el intento de acercar las características de la oferta o los programas a las necesidades e intereses de la demanda o población destinataria. No obstante el propósito loable, hace falta incidir también en las prácticas docentes y de gestión que requieren también apertura, diversificación y flexibilidad de tal manera que permitan articular las propuestas de programas con la experiencia pedagógica acumulada de las comunidades, no sólo de manera temática, sino en la propia configuración de los espacios, es decir, en sus formas colectivas de gestión y aprendizaje, en suma, en la apertura para la participación social y pedagógica.

La experiencia pedagógica acumulada no acontece en abstracto, sucede en espacios y tiempos concretos, en donde el primero conforma el escenario de las relaciones que se producen, o al menos, el contexto de las condiciones locales que posibilitan su forma de existencia. Presenta en sí mismo situaciones especiales que condicionan las interacciones en su interior, por lo que resulta necesaria su descripción. Veamos los casos específicos.

### **Centro de Educación para Adultos (CEPLA) del Estado de México: una experiencia con jóvenes urbanos**

Ubicación territorial, heterogeneidad y prestigio, son aspectos centrales que definen en gran medida las prácticas que desarrollan los sujetos en el interior de la escuela. Así, que el municipio en donde se encuentra este centro educativo se ubique en la zona conurbada con el Distrito Federal define en gran medida situaciones sociales que forman el contexto co-

munitario de la escuela: es lugar de afluencia, de migraciones provenientes del Distrito Federal y de otras entidades al tiempo que se integra por comunidades de arraigo en la zona.

Estos centros trabajan de siete a nueve de la mañana y de siete a nueve de la noche y brindan cursos de alfabetización, primaria y secundaria para jóvenes y adultos; además se dan cursos de cultura de belleza, corte y confección y taquimecanografía. El cuerpo de docentes está formado por nueve profesores en su mayoría de formación normalista y con arraigos diversos a la comunidad y a la educación de personas jóvenes y adultas. Tanto las formas de organización, como las prácticas docentes son escolarizadas, rasgo educativo que impone una cultura pedagógica muy valorada por el estudiantado, pues para ellos *“si se trata de una escuela”*.

La propia población de la escuela tipifica y jerarquiza comunidades y con ello clasifican al alumnado. La estigmatización de la población refiere aceptación o rechazo (Goffman, 2001), de esta manera, las personas que asisten a la escuela y que vienen de comunidades que crecieron después de los sismos del 85 y la explosión de San Juan Ixhuatepec, son consideradas como personas ajenas a la comunidad y “con otras costumbres más modernas” que poco tienen que ver con las tradicionales de lugar. Lo moderno queda definido como lo malo, la falta de respeto a los mayores, entre ellos los profesores, como la imposibilidad de continuar con las costumbres como las fiestas religiosas y cívicas, así como la imposibilidad de entablar relaciones más disciplinadas con las reglas escolares. De la misma manera, a las personas que provienen del Distrito Federal se les adjudican vicios, desapego y malas influencias para los jóvenes y la comunidad en general. Los jóvenes que provienen de estas unidades habitacionales y asisten a la escuela, llegan ya con un doble estigma que se traduce en desventajas: “indisciplinados” por su experiencia de exclusión de las escuelas regulares y “ajenos”, por provenir de un ambiente, según los maestros, propicio para la delincuencia y los “malos comportamientos”. Los jóvenes saben de este rechazo, algunos lo asumen, se presentan sin uniforme, cuestionan algunas reglas, pintan las bardas de la escuela con insultos a los maestros y, al menos tres de ellos, fueron expulsados durante el desarrollo del trabajo de campo; mientras que otros no lo toman en cuenta y transcurren sus estancias en los centros educativos evadiendo la etiqueta.

Los jóvenes se ubican en empleos de carácter eventual, ya sea provenientes de estas actividades, de las situaciones singulares como el levantamiento del Censo del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e In-

formática (INEGI), o bien de actividades cotidianas de la comunidad, por ejemplo, ayudantes de tortillerías, de albañilería, de viveros, de talleres de mecánica, de jardinería, de cocinas económicas, de herrería, lavadores de los transportes públicos como camiones y microbuses, empleadas domésticas, ayudantes de los negocios de reparación de aparatos electrodomésticos que pertenecen a los padres, de actividades relacionadas con la producción de artesanías.

Dadas las formas de vida de los jóvenes, se ven obligados a trabajar para ayudar en la economía familiar y para satisfacer sus propios gustos. La gran mayoría de ellos trabajan, hombres y mujeres de ambos turnos escolares. Aquellos que trabajan y estudian son sobre todo los del turno vespertino; la población del turno matutino se acerca más a las características de "hijos de familia" a pesar de tener la misma edad y vivir en la misma comunidad. Esta juventud es muy diferente de acuerdo a sus actividades, referente familiar y expectativas de futuro. Los tiempos de su moratoria (Margulis y Urresti, 2000), es decir, la etapa de vida que tardan en independizarse del núcleo familiar y adquieren rasgos culturalmente aceptados como pertenecientes a la vida adulta, es mayor; asisten a la escuela pero, aún no asumen responsabilidades como el trabajo o familia propia.

Enseguida se presentan algunos de los referentes en la estructuración local de significados de estos jóvenes, singularmente se trata de las redes familiares, el papel de la experiencia laboral y las trayectorias escolares.

La intención del acercamiento a su mundo familiar, más que una caracterización de las familias de los jóvenes, intenta mostrar cómo desde este referente configuran sus proyectos de vida, sus intereses y necesidades en la escuela. El mundo familiar de los jóvenes es muy diverso, aunque comparten algunos elementos, por ejemplo: la situación de pobreza económica de la familia los lanzó al mercado de trabajo en la economía informal y los excluyó de la escuela en su niñez. En todos los casos hay una liga importante de ayuda, ya sea a los padres, a los hermanos, a los tíos; existe una constante en el compromiso de apoyo al entorno familiar a través de su trabajo que rebasan el nivel de los satisfactores siempre presentes como la comida, la renta, la alimentación, para ampliarse a apoyos de otro orden que atienden necesidades simbólicas y rituales culturales como es el caso de la celebración de las fiestas de quince años de las jóvenes.

La condición de pobreza y el proceso de exclusión social y educativa que sufren los jóvenes de zonas urbanas marginadas han roto, como lo señalan Pérez Islas y Urteaga (2001: 362) “el circuito que empezaba en la familia, continuaba en la escuela y de ahí al empleo y a la participación social y política”. Por el contrario, para la niñez y la juventud pobre el trabajo es parte constitutiva de sus vidas en edades tempranas y no lleva, o lo hace de manera muy limitada, a la participación social y política; ello se debe a la desigualdad estructural que ha constituido la historia de nuestro país, a las formas particulares en que se desarrolla su trabajo, generalmente caracterizadas por las malas condiciones laborales, y lo que hacen sus recursos económicos en la vida de estas personas.

Otra forma en que se expresa la falta de vinculación con los jóvenes refiere a los conocimientos no reconocidos adquiridos en el ámbito laboral. La gran cantidad de habilidades y conocimientos es ignorada ante la imposición de contenidos programáticos formalizados. Al alumno se le despoja de sus habilidades y no se aprovechan en las actividades didácticas o de socialización que se desarrollan en la escuela, las posibilidades de manejo de grupos, hablar en público, son *recursos negados*. Un recurso es un medio a través del cual se ejerce el poder de los agentes, y les posibilitan incidir en las diversas interacciones de sus vidas (Giddens, 1998: 52). Esta posibilidad, sin embargo, es negada en las prácticas pedagógicas, lo que no elimina sus recursos, los subordina a la adquisición de otras lógicas y herramientas para el acceso al conocimiento. Los materiales didácticos, escasos y obsoletos, tampoco posibilitan esta recuperación.

Ligado a las trayectorias de exclusión escolar y a la confirmación que les da su participación en esta cultura escolar, algunos de los alumnos han asumido su condición de ser irremediablemente “desastrosos”, “nacidos”, “incapaces”, o en palabras de los maestros “indisciplinados”, “problemáticos”. Esta condición que puedo denominar *interiorización del estigma*, es un proceso mediante el cual los alumnos asumen las etiquetas que les han sido impuestas al marcarlos desde parámetros socialmente construidos. El estigma es una marca que puede limitar la participación exitosa en esta educación, ya que implica aceptación o rechazo. Es más que una opinión, es una etiqueta desde la cual, comprobada o no, se despliegan prácticas de interacción preconcebidas. La rutinización de estos procesos en las trayectorias escolares y en ambientes sociales más amplios produce en algunos la asunción de la etiqueta, o bien, otros alumnos pueden “ignorar el estigma” (Goffman, 2000: 17). El alumno que ya reprobó años o ma-



terias en la primaria y secundaria, que fue expulsado por indisciplina y que ha sido permanentemente tratado con autoritarismo se define muchas veces como el responsable del bajo rendimiento académico.

De esta manera, los recursos para la construcción cotidiana de significados que los jóvenes en condición de pobreza atribuyen a su estancia en los espacios educativos destinados para esta población se definen desde colectivos como la familia, actividades sociales y productivas, como el trabajo y la experiencia de la exclusión escolar, así como alta valoración de los códigos culturales de la escuela tradicional, aspectos que definen no sólo las características de la demanda, sino los sentidos de las estancias educativas de esta juventud empobrecida.

### **El Punto de Encuentro San Antonio de Padua: una experiencia con mujeres jóvenes mayas**

El Punto de encuentro es una forma de operar los servicios del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Este Punto de Encuentro se creó en el 2005 en Chemax en el municipio de Valladolid, Yucatán en el sureste mexicano. Tiene como propósito ofrecer alternativas educativas para la población indígena a través del MEVyT.

Chemax es un municipio indígena de una comunidad maya que presenta un 52% de condición de de analfabetismo entre su población. La actividad fundamental es la agrícola pero existen altos flujos migratorios hacia los centros turísticos donde los hombres de la comunidad se emplean en la industria de la construcción en malas condiciones laborales ante la falta de oportunidades en su comunidad, así, sólo se encuentran los sábados y los domingos, de esta manera son las mujeres quienes se encargan de la vida familiar y comunitaria en la semana. No existen alternativas educativas para estos hombres pues los cursos se dan en días hábiles y sus tiempos son muy reducidos. El Instituto Estatal de Educación para Adultos el estado de Yucatán (IEEAY) atiende a esa comunidad a 85 mujeres con seis asesoras y han sobresalido en sus exámenes por sus calificaciones y el interés de estudiar la primaria después de la alfabetización.

La estrategia de trabajo pasa por la elección de la asesora titular que tiene un gran arraigo en la comunidad y cuenta con estudios de licenciatura en historia, además de una rica experiencia en la asesoría. La asesora titular es Juanita, es monolingüe su padre es líder en algunas acciones comunitarias, por ejemplo, las religiosas. El Punto de Encuentro se ubica

en el solar de su propiedad en un espacio donado por los padres de Juanita para una capilla destinada a los ritos religiosos de San Antonio de Padua y fue construida con apoyo de la comunidad que se organiza para la realización de la feria patronal, de ahí que las mujeres acuden a su capilla a participar en sus clases. Otro rasgo de la estrategia de trabajo es el uso del MEVyT. Se trata así de un espacio educativo muy peculiar pues tiene en su fondo un altar y en el centro mesas, sillas y los libros de los módulos. Resulta pues un centro importante, efectivamente, de encuentro de las mujeres que asisten con el fin de alfabetizarse en castellano, a cursar la primaria y la secundaria fundamentalmente.

Además de prestar junto con su padre las instalaciones, organiza y a su vez asesora a otras educadoras mayas bilingües o/y monolingües con menor experiencia que ella. Al Punto de Encuentro asisten mujeres mayas de entre 17 y 50 años, pero predominan las jóvenes que en su mayoría están casadas como es el caso de Hilaria que a sus 19 años es madre de dos niños.

Se reúnen dos horas diarias de lunes a viernes y además las asesoras brindan asesorías individuales en sus casas a las personas que no pueden asistir. Estas jóvenes señoras cumplen varios roles comunitarios y familiares. Debido a la migración de sus esposos para trabajar, ellas son padres y madres a la vez y este rol es uno de los espacios que estructuran el significado que le dan a su estancia en la EPJA. Aprender para la maternidad, llevar el hogar y sostener acciones comunitarias como algunas actividades de agricultura, presentan el sentido del por qué estar estudiando.

Este conocimiento se nutre no sólo de los contenidos mismo de estudio sino de las interacciones que se entablan en este espacio educativo: la autoridad otorgada y ganada por la *maestra Juanita*, la posibilidad de diálogo con otras señoras jóvenes que comparten experiencias de sus vidas diarias sobre todo relacionadas con la familia y las posibilidades mismas de salir de sus hogares acompañadas de sus hijos para estudiar representan varias cosas en sus palabras: una oportunidad para *"conocer mejor a mis vecinas, poder hablar cosas que me interesan, aprender, y salir un poco de casa."*

La estrategia docente es pieza clave en la construcción de significados. La construcción colectiva de una autoridad moral y académica respetuosa hace de este espacio un lugar al que las jóvenes señoras desean asistir. La combinación de trabajo grupal y la atención individual resulta muy relevante para ellas debido a que intercambian también experiencias con señoras más grandes que ellas lo que permite el enriquecimiento de sus

miradas en temas como la delincuencia y la drogadicción como problemas que están surgiendo en Chemax como producto de su crecimiento y la falta de oportunidades para los y las jóvenes.

La interrelación asesora-asesoradas se construye también en una identificación mutua en la comunidad y manejo de códigos culturales comunes, buen manejo de contenidos de la asesora que las mujeres valoran porque así *no van a perder el tiempo* ya que pueden apreciar sus propios aprendizajes y condiciones como disposición de tiempo, espacio, paciencia y respeto. Desde luego platicar los temas de la comunidad y de los módulos diversificados del MEVyT es una forma de interesarse por la escritura y la lectura, como componentes del uso mismo de la cultura escrita y constituye un espacio de expresión de temas relativos al su mundo de mujeres, de mujeres jóvenes mujeres indígenas mayas.

A pesar de que sus hijos son muy pequeños, de algunos meses a cinco años de edad, y ella mismas tienen entre 17 y 21 años, miran mucho al futuro de sus hijos y signan su interés desde el apoyo futuro en la escolaridad de sus niños y niñas. No obstante este rol de maternidad, el trato de temas de sexualidad las aleja de este espacio educativo. La maternidad misma o el deseo de ella les impiden a algunas asistir y cumplir con los trámites administrativos necesarios con el profundo argumento de que tomarse una fotografía las deja estériles. Si nos separamos de una mirada ligera a este argumento encontramos que la cosmovisión maya requiere reconocimiento para la generación de alternativas flexibles y diversificadas para estos grupos de manera que, efectivamente, la flexibilidad no se liga sólo con horarios y tiempos adecuados, sino con la apertura a las diferentes formas de pensar que no impidan el ejercicio del derecho a la educación.

Centralmente se trabaja la alfabetización pues una gran parte de las mujeres no manejan las grafías para la lectura y la escritura y no hablan el castellano, sino *la maya*. Destaca el gusto por los módulos diversificados que ofrece el MEVyT a través de temas como *Un hogar sin violencia* que a decir de Hilaria, el hecho mismo de salir del hogar a la capilla a tomar clases, salen a presentar sus exámenes y *hasta nuestros maridos nos acompañan los sábados*, así esta experiencia además de abrir un espacio para el aprendizaje de la lectura y la escritura en castellano es importante porque les ha permitido aprender a salir y a defender su derecho a estudiar y abre espacios para dialogar sobre problemas que las aquejan y a su comunidad también.

La experiencia con mujeres de comunidades indígenas, monolingües y bilingües requieren de mayor apoyo en diversas direcciones: mayores presupuestos a la educación que se traduzca en mejor formación de educadoras y educadoras que supere la capacitación sólo centrada en los materiales y que apoye su formación en temas transversales; abrir más los diálogos entre los códigos culturales con los que se diseñan los materiales y las propuestas, y los códigos comunitarios; explicitar mucho más la perspectiva de género con la que se podría trabajar de manera más exitosa el tema de las mujeres, con las mujeres y desde las mujeres, pues esta experiencia evidencia que no basta con que sea un tema integrado a nivel de módulos, sino que se requiere una formación en la perspectiva para el manejo en las prácticas educativas.

Resulta una experiencia aunque local es trascendente no sólo por la cantidad de personas que atiende, sino por las valoraciones de las personas y las experiencias en torno a las relaciones educadoras y educandas, así como por las lecciones que deja en el ámbito de la participación comunitaria en la organización del Punto de Encuentro en una zona indígena maya. De esta manera algunos de los sentidos que estructuran las estancias de las mujeres en estos espacios son socialización, diálogo, aprendizajes, organización para la comunidad, apropiación de recursos para desarrollar los roles sociales que asumen dada su condición de vida signan las estancias de estas jóvenes madres mayas en este espacio educativo.

## Reflexiones finales

Las estructuración de significados que los sujetos hacen en su estancia en las alternativas educativas gubernamentales, se relacionan con una variedad de aspectos entre los que destacan: los espacios mismos y las relaciones que entablan los sujetos con *su escuela*, que significa un lugar de interacción social, de aprendizaje, de entretenimiento y diálogo, en otras palabras, los significados se fincan también en la territorialidad; habrá que tomar en cuenta no la atención de sujetos aislados, como generalmente lo hacen los programas, sino a agentes sociales situados en redes familiares, colectivos comunitarios y roles específicos desde donde asignan los propósitos y usos de sus aprendizajes.

Por otro lado la diversificación y flexibilidad se construye desde encuentros de códigos culturales que abran posibilidades a las propias formas de vivencia de los sujetos educativos, sus cosmovisiones y los recur-

sos sociales con que cuentan para posibilitar una estancia socialmente productiva y aprendizajes exitosamente logrados.

## Bibliografía

- Boltvinik, J. (2006) *Los fracasos de Foz/I*. En La Jornada. Año 22, Número 7820, viernes 2 de junio. México, Distrito Federal.
- Giddens, A. (1998) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Gooffman, E. (2001) *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Margulis, M. y Urresti, M. (2000) "La juventud es más que una palabra". En Margulis Mario (Editor) *La juventud es más que una palabra*. Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- Medina Carrasco, G. (2000) "La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios institucionales". En Medina Carrasco (Compilador) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. El Colegio de México, México.
- Pérez y Arteaga. (2001) "Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo. En Pieck, Enrique (Coordinador) *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. UIA. Instituto Mexicano de la Juventud, UNICEF, CINTERFOR, CONALEP, RED Educación y Trabajo, México.
- Reguillo, R. (2000) "La clandestina centralidad de la vida cotidiana". En Lindón, Alicia (Coordinadora) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Anthropos. UNAM, CRIM, Colegio Mexiquense, España.
- \_\_\_\_\_ (2000) "Las culturas juveniles: un campo de estudio". *Breve agenda para la discusión*. En Medina Carrasco (Compilador) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. El Colegio de México, México.
- \_\_\_\_\_ (1999), "Las culturas emergentes en las ciencias sociales", en *Pensar las Ciencias Sociales Hoy. Reflexiones desde la cultura*, FLACSO.