

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018,
publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Estudios Socioculturales

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA Y LA CULTURA



La desinstitucionalización de la educación escolar: un estudio de caso de las experiencias educativas de jóvenes alumnos de bachillerato general

Avances trabajo de campo Coloquio Otoño 2018

Presenta: Sergio Solorio Silva

Directora de tesis: Dra. Diana Sagástegui Rodríguez

Lectora: Dra. Paola Lazo Covera

San Pedro Tlaquepaque, Jalisco. 03 de mayo de 2019

Índice

Introducción.....	3
Problema de investigación.....	5
OBJETIVO GENERAL.....	¡Error! Marcador no definido.
Objetivos particulares.....	11
Pregunta de investigación.....	5
Hipótesis de trabajo.....	11
Justificación.....	12
MARCO TEÓRICO.....	12
La modernidad como proyecto emancipatorio.....	20
La modernidad organizada: convencionalización de prácticas autoritarias.....	22
El surgimiento del trabajo asalariado.....	¡Error! Marcador no definido.
La emergencia del Estado-nación.....	25
La educación escolar como proceso de socialización institucionalizado.....	26
La escuela como estructura de acogida.....	33
La experiencia social.....	36
Estudio de caso.....	¡Error! Marcador no definido.
Técnica de investigación.....	¡Error! Marcador no definido.
Universo y Muestra.....	¡Error! Marcador no definido.

CAPÍTULO 1: LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Introducción

Dentro del contexto escolar resulta común escuchar en las charlas de los docentes hablar sobre la falta de disposición de los alumnos por el aprendizaje escolar, situación a la que normalmente desde la perspectiva docente se entiende como una deficiencia el comportamiento social de los jóvenes en las aulas. En pocas ocasiones se usa para cuestionar cuáles son las causas de esta actitud de la juventud hacia la educación escolar. Mucho menos se considera como una posible respuesta estratégica ante una experiencia escolar situada en un contexto cambiante sobre el que conviene establecer un análisis del tipo de relaciones que las nuevas generaciones mantienen con la institución escolar.

En una primera instancia, el interés de la investigación partió de mi experiencia como docente frente a grupo en una institución escolar perteneciente al programa de Educación Media Superior a Distancia dentro del contexto geográfico y social de una comunidad rural. Esta experiencia representó un proceso vasto de aprendizaje empírico para mí, pero, sobre todo, despertó en una serie de reflexiones en torno a la función social de la educación en este nivel en particular. La principal inquietud está ligada a entender el sentido que la educación escolar tiene para los jóvenes alumnos de bachillerato en el contexto actual.

Esta postura estuvo fundamentada principalmente desde la dimensión estructural en la que se plantea al desinterés educativo juvenil empíricamente como una condición que normalmente es entendida más como deficiencia del comportamiento juvenil que aleja a estos actores de las normas y estándares de la institucionalización de la enseñanza educativa, que a una disposición estratégica ante diversas situaciones presentes actualmente y que han impreso un cambio en la experiencia escolar; una de ellas es la devaluación de las credenciales educativas que representa la ruptura de la relación entre educación y movilidad social.

El trabajo de revisión de literatura permitió trascender esta dimensión e incorporar a la construcción del objeto de estudio algunos aspectos que resultan pertinentes para entender la experiencia escolar de los jóvenes en el bachillerato por competencias. Para tener una idea más clara del marco de interpretación del problema conviene considerar que, si bien la

movilidad social es una noción que participa en la construcción de las expectativas juveniles, no constituye exclusivamente el sentido sus experiencias escolares.

El presente proyecto está adscrito a la Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Este trabajo pretende aportar una mirada reflexiva desde una perspectiva sociocultural, que considere la posición de los jóvenes como sujetos que participan activamente en la constitución de sus experiencias escolares a partir de su capacidad de agencia para aceptar, negociar o rechazar el orden de la institución escolar.

La primera parte del trabajo corresponde al planteamiento de las dimensiones del problema de investigación, aquí intentan proponerse algunas cuestiones vigentes como los efectos de la crisis de la modernidad en la educación (Suárez, 2008) representados a través de las tensiones actuales en las relaciones entre escuela y juventud, el desinterés educativo de los jóvenes como una de las principales causas de deserción y abandono escolar (SEP, 2012) y la cultura escolar autoritaria (Alba, 2014) como punto de conflicto que visibiliza la tensión entre la subjetividad juvenil y las formas de imposición del orden institucional.

En el marco teórico propongo los conceptos que se consideran clave para realizar una lectura pertinente del trabajo, el abordaje parte de la noción de instituciones (Wagner, 1997) ubicada dentro de las sociedades modernas (Touraine, 1994) para hacer una conexión con la afirmación del sujeto como actor que resiste a la dominación de las coacciones de la organización y proponer la noción de condición juvenil (Reguillo, 2008) con la finalidad de entender las formas particulares de constitución subjetiva de las identidades juveniles que configuran su disposición hacia la experiencia (Dubet, 2011) escolar en el aula.

El marco metodológico es propuesto con la intención de ser una clave de lectura sobre trabajo de campo realizado como parte del proceso de investigación. Comprende la explicación de la perspectiva metodológica elegida para abordar el problema de investigación, la descripción del plan de información pensado para la obtención de datos sobre la experiencia escolar de los jóvenes; explicación metodológica del universo y muestra elegidos para el trabajo de campo, así como la justificación teórica de los instrumentos y técnicas utilizadas para la obtención de datos.

Finalmente se presenta la sistematización de los datos obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos de cuestionario y entrevista grupal, también se propone una primera interpretación relacionada con la perspectiva teórica del concepto de experiencia (Dubet, 20011) y la categorización de algunas respuestas obtenidas a través del ejercicio de entrevista grupal, por último, se plantean algunas conclusiones sobre los problemas suscitados durante la realización del trabajo de campo, así como los alcances y limitaciones del trabajo de investigación y las siguientes fases de trabajo.

Problema de investigación

La educación escolar actualmente es un tema sobre el que convergen diversas tensiones, su concepción desde múltiples discursos, políticas públicas e investigaciones académicas discute la función de la educación escolar desde la paradoja de sus posibilidades e imposibilidades (Gentili, 2009). Desde la primera suele plantearse como una herramienta salvífica ante los diversos y complejos problemas de la sociedad actual en la que “todo es cuestión de educación”, desde la segunda óptica se le considera vagamente como un mecanismo de reproducción de las asimetrías sociales.

Desde la perspectiva institucional la Educación Media Superior (EMS) actualmente es una práctica social a la que se le siguen atribuyendo cualidades y responsabilidades para participar en la transformación de los problemas sociales, el indicador más claro podría ser la designación de su carácter obligatorio como nivel educativo en México desde 2011 (SEP, 2012). Este decreto se fundamenta en la asignación de una serie de atributos a la educación escolar como proceso formativo; el principal de ellos es su consideración como umbral necesario para estar fuera de la pobreza (INEE, 2011). La premisa que subyace a este argumento puede sintetizarse en la idea de que la falta de escolaridad dificulta las posibilidades de inserción laboral exitosa y excluye a las personas del principal mecanismo de distribución social de riqueza: el trabajo.

A partir de la modificación al artículo 3° y 31 en los que se dictaminan la obligatoriedad de la EMS como estrategia fundamental para el desarrollo y bienestar, el Estado alude a una serie de atributos como su contribución a la creación de una sociedad más justa y democrática (CEPAL, 2010). Este dictamen parte de la idea de que el carecimiento de educación quienes no reciben educación tienen limitadas las posibilidades de un pleno ejercicio de sus derechos

y participación: debilitamiento de la ciudadanía, por tanto, plantea la consideración de que sin educación escolar, pública, gratuita y obligatoria la sociedad es más propensa a la reproducción asimetrías y más más vulnerables a cualquier forma de dominación o imposición del orden instituido.

En las sociedades contemporáneas la educación es una práctica social institucionalizada a la que se adscriben las personas construidas como menores de edad (niños y jóvenes) con la finalidad de estar mejor preparados para los desafíos de la vida particularmente relacionados con la inserción a la Educación Superior y al mercado laboral. Ante este tipo de argumentos conviene proponer análisis que trasciendan la demagogia de los discursos políticos y se atrevan a cuestionar las posibilidades de la EMS para dotar a los jóvenes de puntos fiables que les permitan instalarse en la vida social actualmente.

Para este fin considero que sería necesario partir del cambio de la condición social que implica la transición de la modernidad a la posmodernidad como escenario de una crisis donde las certezas e identidades que antes eran definidas por las instituciones sociales hoy se difuminan en el horizonte; y ahora, es el individuo quien se convierte en el propio constructor del sentido de su existencia a partir de una búsqueda desesperada del significado biográfico.

Este proceso no sólo afecta lo que experimentamos, sino también como lo experimentamos y supone que la crisis de legitimidad de las instituciones se traduce en un cambio en el proceso de definición de las identidades sociales. La pérdida del poder de las instituciones del proyecto moderno de Estado-Nación para participar en la formación las identidades sociales se traduce en una crisis de legitimidad que puede entenderse como un proceso de desinstitucionalización (Abad, 2008), centrado en la ruptura de los mitos de integración social y política del Estado de Bienestar.

La educación ha sido una de las instituciones en donde la crisis de la modernidad ha cobrado sus efectos más claros (Suárez, 2008). En todas las sociedades se habla de crisis de los sistemas educativos, incluso algunos autores lo plantean como un conflicto global extensivo a todos los niveles educativos, pero, más allá de esto, la tensión que hoy existe en torno a la relación entre escuela y jóvenes puede ubicarse en las relaciones entre escuela y juventud, mediadas por un conjunto de factores como: la innovación tecnológica, el desempleo estructural y la pérdida de identidad de las profesiones en las sociedades modernas

La transformación del medio escolar y el impacto de la cultura digital en las experiencias de las culturas juveniles suponen una redefinición de las funciones y significado social de la escuela. Las escuelas actualmente siguen funcionando como un dispositivo de reclusión y tutelaje que aparta a los jóvenes del hogar y de la calle durante un periodo de tiempo cada vez más largo. Su función está orientada en hacer a los jóvenes sujetos de su proceso de integración a través de la construcción de una imagen de la sociedad humana por medio de procesos de aprendizaje.

En las sociedades contemporáneas resulta común entender el fenómeno de fracaso o crisis escolar desde una perspectiva tradicionalista, en la que se plantea la pérdida de valores en las juventudes que se resisten a los modelos educativos vigentes como uno de los principales problemas (Abad, 2008). Sin embargo, esta interpretación carece de capacidad reflexiva, ya que pocas veces se plantean otras perspectivas que intenten cuestionar de manera sistemática por qué los jóvenes no responden como las instituciones educativas esperan.

La cultura institucional escolar se encuentra estructurada por sistemas de contenciones y disciplinamientos a través de dispositivos de control y vigilancia que sancionan y excluyen las diferencias -normalmente medidas a través de indicadores de desempeño- en busca de la sumisión de los jóvenes a símbolos, valores y saberes hegemónicos. Esta cultura escolar suele provocar en la juventud sentimientos de oposición, jóvenes indiferentes o en eterna oposición a la escuela: la construcción de una identidad juvenil contraescolar (Suárez, 2008) que puede observarse en la resistencia de los jóvenes por ser alumnos y estar en clase.

Aunque se han realizado avances en la cuestión de la cobertura, el problema de la insuficiente escolarización está relacionado con la incapacidad de los sistemas educativos para garantizar que los jóvenes quieran permanecer en la escuela. La deserción es un problema fundamental que se encuentra en el centro de las políticas públicas sobre Educación Media Superior en México, desde esta perspectiva existe la consideración de que este fenómeno atenta contra las funciones atribuidas a la educación como derecho; amplía las fisuras sociales y obstaculiza la movilidad de las poblaciones vulnerables.

En México la eficiencia terminal para la Educación Media superior fue de 62 % y el porcentaje de deserción en este nivel es 37.8 % (SEP, 2012: 17). Algunos de los estudios sobre deserción escolar que contemplan la *Encuesta Nacional de Deserción* de la Secretaría

de Educación Pública en el 2012 consideran que el desinterés educativo es una de las principales causas de deserción y abandono escolar en el nivel Medio Superior. Dentro de este análisis datos como los de la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* del INEGI (2009), en la que la pregunta sobre las razones para desertar de la Educación Media Superior también arroja la opción “no me gustó estudiar” (11%). Conforme a los resultados de otros trabajos como la *Encuesta Nacional de Juventud 2005* las opciones “tener que trabajar” y “ya no me gustaba estudiar” contaron con una representación del 70 % lo que puede indicar que la conjugación de factores estructurales y subjetivos participan a la par en el proceso de desafiliación educativa juvenil.

No obstante, el trabajo de investigación que aquí se presenta pretende alejarse de una perspectiva normativa y reduccionista en la que se entiende a los jóvenes sólo bajo su condición de alumnos, para aludir a la visibilización de mecanismos estructurales y culturales que enmarcan su inserción en una dinámica sociocultural histórica y geopolíticamente configurada (Reguillo, 2008) como la educación escolar.

A la tensión existente se agrega el aburrimiento o falta de disposición de los jóvenes para asistir a clases no sólo porque “los contenidos curriculares les resulten inútiles y los modos pedagógicos obsoletos, sino porque actualmente no existe ninguna seguridad de que la preparación académica se acompañe de inserción laboral, mucho menos de movilidad ascendente ni de una mejor retribución económica” (Suárez, 2008, p. 92).

Al no otorgarle suficiente importancia al descontento educativo de los jóvenes, los adultos siguen insistiendo en que es necesario que asistan a la escuela (Suárez, 2013). Sin embargo, la experiencia educativa que la sociedad le impone a la juventud se encuentra una crisis muy profunda y tiene su correlato a partir de múltiples dimensiones, algunas de ellas pueden identificarse desde la crisis de las estructuras de las acogidas y las transmisiones (Íbidem) y los cambios en las formas de producción, circulación y consumo de conocimientos que intervienen en la constitución de la subjetividad juvenil.

Más allá del análisis de la relación de las condiciones estructurales como la pobreza y deserción escolar, el problema también radica en la incapacidad del sistema educativo para ofrecer a los jóvenes espacios de acogimiento y sentido (Íbidem). Actualmente las sociedades se encuentran en una crisis global donde las instituciones de acogida como la familia y la

escuela pasan por profundas transformaciones, en la que su función como mediación para abrir a los jóvenes horizontes de presente y futuro ante una realidad contingente ha sido debilitada por la pérdida de su capacidad como dispositivos para transmitir palabras significativas.

Las transmisiones de la escuela como estructura de acogida han dejado de ser puntos de referencia fiables para los jóvenes, a quienes se les presenta una realidad instalada que no escogieron ni diseñaron (Íbidem) y en la que están obligados a construir sus biografías bajo la sospecha de no estar adquiriendo las competencias necesarias para enfrentarse a la contingencia de la vida social. Esta situación se traduce en sentimientos de inseguridad personal que determinan las relaciones que los jóvenes establecen con las instituciones y sus representantes, y configura el sentido que le atribuyen a sus experiencias en la escuela.

Por otro lado, se habla de los cambios que han sufrido los sistemas de transmisión cultural en las dos últimas décadas. Actualmente la mayoría de las prácticas educativas aún se llevan a cabo bajo el paradigma educativo moderno en donde el proceso de enseñanza- aprendizaje se basa en la transmisión y repetición de contenidos memorizables, un ejemplo claro de ello pueden ser los exámenes teóricos. Estas prácticas pedagógicas antañas se transforman en “visiones desterritorializadas que ubican a los jóvenes en situaciones de desanclaje de autoridad, de los saberes, las prácticas y las mentalidades de su localidad” (Íbid, p. 103) que poco o nada tienen que ver con las visiones que hoy los jóvenes tienen del mundo. Pese a ello las escuelas aún insisten en no considerar que en la sociedad global el conocimiento y la información circulan por los nuevos medios (Alcoeba, 2013) constituyen verdaderas fuentes desde donde las culturas juveniles se nutren.

La visión sigue posicionada en una perspectiva posfigurativa de la cultura (Feixa, 2014) donde los adultos, a veces, por falta de entendimiento de la función pedagógica que los medios ofrecen a los jóvenes y el rechazo de la posibilidad de que les transmitan formas de ser, conocimiento y saber (Suárez, 2008). Desde esta posición los adultos se resisten a descifrar la sociedad que los medios están construyendo y la emergencia de una generación de jóvenes cuyas experiencias se constituyen principalmente a partir de la interfaz.

La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) sustenta una revolución tecnológica que incide visiblemente en las formas de socialización juvenil. Las

mediaciones posibles a partir del uso de las TIC han transformado de tal forma las identidades juveniles que incluso se habla de juventudes digitalizadas (Alcoebe, 2013) como una realidad latente que cuestiona la incapacidad de las instituciones para enfrentar los conflictos de la educación en la sociedad del conocimiento y servir para replantear los modelos educativos basados en los soportes escritos y el principio de autoridad del profesorado.

Actualmente se habla de la juventud como una generación digital que ha provocado cambios en el sistema de transmisión cultural (Feixa, 2014) en el que los cambios en materia de producción y legitimación de conocimiento han aumentado la riqueza informativa de las sociedades contemporáneas globalizadas. Se habla en particular de cambios en las experiencias de socialización juvenil y una cultura de interacción digital que determina su forma específica de aprendizaje -como una predisposición casi natural para alfabetizarse en los nuevos medios- a menudo contradictoria con las experiencias escolares.

A través de los medios los jóvenes producen y encuentran espacios de socialización que no encuentra en la escuela (Suárez, 2008), desde donde organizan sus saberes, experiencias y percepciones estéticas. Los jóvenes tienen en los medios un agente transformador de sus estructuras de conocimiento y aprendizaje (Alcoebe, 2013), en ellos transcurre hoy su vida; ofrecen espacios de socialización que modifican la percepción del espacio y el tiempo que viven y reflejan las actividades que realizan en su vida social.

Pese a que actualmente puede hablarse de un proceso desterritorialización de la experiencia escolar en el seno de la emergencia y consolidación de juventudes digitalizadas con capacidad de alfabetización mediática que representa el foco de la crisis relacional entre juventud y educación, propongo que otro factor de que participa en la constitución de la crisis escolar radica en la tensión expresada entre el derecho de los jóvenes a participar plenamente y las formas de imposición del orden institucional (Alba, 2014).

Pese a la emergencia de las TIC en la experiencia de socialización y subjetivación de las culturas juveniles, conviene plantear que para el caso educativo no se trata únicamente de soluciones instrumentales como poner ordenadores en todas las aulas u ofrecerle una tableta a cada estudiante, sino más bien de romper el modelo jerárquico y unidireccional de la escuela figurativa (Feixa, 2014) donde los adultos enseñan y los jóvenes aprenden. La simple incorporación de las nuevas tecnologías en las escuelas no garantiza la solución a la crisis de

la educación en la sociedad del conocimiento, serviría pensar entonces en el sentido que desde las culturas juveniles se construye sobre la experiencia escolar.

En el contexto actual conviene entender los rasgos de una cultura escolar autoritaria como punto de partida para entender el carácter arbitrario de la autoridad y la falta de reconocimiento hacia los jóvenes las sociedades adultocentristas¹, y de esta forma, repensar cómo puede actualmente la educación ser un verdadero espacio social y cultural de producción de sentido. Por tales motivos, resulta pertinente realizar un análisis que permita incorporar una visión desde los protagonistas de este proceso a partir de la aproximación dimensión subjetiva de los jóvenes en su proceso de constitución como actores sociales en las aulas.

Pregunta de investigación

¿Cómo se constituyen las experiencias educativas en los jóvenes alumnos bachillerato en el nivel medio superior?

Hipótesis de trabajo

Se propone que algunos factores como la ruptura de los mitos de integración social y política, la crisis de estructuras de acogida y transmisión de saberes, la tensión entre el derecho de los jóvenes a participar plenamente y las formas de imposición del orden institucional, así como rasgos de la propios de la condición juvenil (Reguillo, 2008) participan en la constitución de la experiencia escolar de los jóvenes alumnos de bachillerato en el nivel medio superior

Objetivo general

Una vez planteada la problemática se declara que el objetivo general de este proyecto de investigación conocer los elementos que inciden en la construcción de la experiencia escolar de los jóvenes en el contexto de desinstitucionalización de la educación en las sociedades modernas.

Objetivos particulares

- Conocer desde la agencia juvenil las estrategias orientadas a la optimización de recursos ideológicos que participan en la constitución de sus experiencias escolares

¹ El término adultocentrista se refiere se refiere al monopolio patriarcal ejercido por los varones designados socialmente como adultos (Duarte, 2011). La noción parte de la idea de que los sistemas de edades estructuran los roles reproductivos de relaciones sociales en los que los adultos por jerarquía de edad subordina a los sujetos construidos como menores.

- Explorar las posiciones desde las que hablan los jóvenes como alumnos a partir de la interiorización de modelos y normas institucionales que definen su posición en el aula.
- Explorar la lógica de subjetivación que le permite a los jóvenes construir distancia y reflexividad de sobre sus roles institucionales.

Justificación

Este trabajo parte de la finalidad de contribuir en la producción de conocimiento sobre cuestiones más amplias acerca del sentido vigente de la educación escolar, a fin de actualizar el estado de conocimiento sobre las tensiones vigentes entre educación escolar y juventud, Este análisis pretende aportar una mirada particular de la experiencia educativa juvenil desde un estudio de caso. El proyecto de investigación que propongo considera que es posible explorar este objeto de estudio a partir de dimensiones anteriormente no consideradas o articuladas dentro de esta línea de investigación, principalmente la consideración de características propias de las culturas juveniles dentro del proceso de socialización en la educación escolar como práctica institucionalizada.

CAPÍTULO II: CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Estado de la cuestión: el sentido de la experiencia escolar juvenil

El trabajo de Guerra y Guerrero se inscribe dentro de la línea de investigación juventud y educación y comprende un estudio cualitativo que pretende indagar los significados y sentidos diversos que los jóvenes mexicanos alumnos de bachillerato otorgan a sus estudios de nivel medio superior. Las autoras proponen que el planteamiento de la relación juventud-escuela supone “involucrarse en el problema de la inserción de los jóvenes al mundo adulto y productivo” (Guerra y Guerrero, 2004: 15) como un tema vigente debido a dificultades como el conflicto generacional, la inserción laboral poco viable, la inseguridad ante el futuro, el desempleo y la emergencia de contraculturas.

Las dificultades que los jóvenes enfrentan en las sociedades modernas para transitar a la adultez son atribuibles a las relaciones que este sector de la sociedad mantiene actualmente con tres de sus grandes instituciones: el trabajo, la familia y la escuela (Guerra y Guerrero, 2004: 16). Al mismo tiempo que a la escuela se le han imputado responsabilidades crecientes ha sido visible la progresiva pérdida de su capacidad socializadora e integradora; el

debilitamiento del diálogo sobre la educación de los menores entre la escuela y la familia, aunado a la difusa conexión entre la escuela y el mundo de trabajo constituyen los mayores retos que enfrenta la educación en general como institución en las sociedades contemporáneas.

A partir de este planteamiento Guerra y Guerrero (2004) proponen una investigación desde los alumnos con el objetivo principal de conocer la experiencia del mundo de la vida los jóvenes en torno al bachillerato para profundizar en los sentidos que le atribuyen a este nivel educativo. La investigación consistió en un estudio cualitativo basado en entrevistas a profundidad y semidirigidas sobre los diversos sentidos otorgados por estudiantes a punto de egresar de las que según las autoras representan las dos modalidades más importantes de bachillerato en México: el Bachillerato Universitario y el Bachillerato Tecnológico, representados por dos instituciones educativas públicas ubicadas en el oriente de la zona metropolitana del Distrito Federal.

Los hallazgos que arrojó esta investigación giran en torno a lo que las autoras llaman “vaciamiento de sentido” (Guerra y Guerrero, 2004: 389) del bachillerato como un problema de la educación del nivel medio superior por el que atraviesan las sociedades contemporáneas donde cada vez más se habla de la incapacidad que muestra la escuela para dar a los jóvenes un lugar en la sociedad. En el caso mexicano Guerra y Guerrero mencionan que al momento de realizar su investigación fue posible constatar que el bachillerato parece representar una etapa de esperanzas escolares en la que los jóvenes mantienen expectativas relacionadas con los beneficios de la educación media superior para conseguir movilidad social y como una estrategia desplegada para defenderse de la precariedad ante un futuro difícil e incierto.

Una de las contribuciones del estudio es el acercamiento a las diversas perspectivas y puntos de vista de los alumnos en sus contextos específicos a través de sus representaciones simbólicas obtenidas en la entrevista (Guerra y Guerrero, 2004). La idea que persigue esta investigación es que las percepciones de los jóvenes comprenden representaciones complejas de significado cuya configuración abarca las características de edad, género, condición estudiantil y socioeconómica, no sólo como variables sino como componentes de tipologías de alumnos que muestran una constelación de factores que determinan sus actitudes y formas particulares de percibir y relacionarse con la escuela.

Uno de los hallazgos más importantes de esta investigación corresponde al significado que los alumnos atribuyen al bachillerato como espacio para la vida juvenil, significado que es entendido principalmente entre los alumnos de bachillerato universitario como un “ámbito donde se genera un ambiente propicio para el establecimiento de relaciones e interacciones sociales entre los jóvenes” (Guerra y Guerrero, 2004: 393). El análisis de este hallazgo propone que el bachillerato entonces representa un lugar donde diferentes tipos de jóvenes y juventudes tienen la posibilidad de convivir entre pares para conocer y compartir sus distintas visiones del mundo, expectativas e intereses, es decir, un contexto que les permite ampliar su horizonte sociocultural.

Este mismo hallazgo también permite concebir a la escuela como un espacio libre de los cuestionamientos y sanciones de los adultos; un lugar para ser y estar donde es posible la libertad, el ocio y el juego, lo que representa una alternativa distinta a la calle, la colonia, la familia y el trabajo y los diferencia de los jóvenes que no asisten a la escuela (Guerra y Guerrero, 2004). Por otra parte, la escuela interpretada como espacio para la vida juvenil coloca la posibilidad de que los jóvenes puedan conocerse, organizarse, reunirse, platicar y discutir, y de esta forma les permite adquirir cierta formación ciudadana y participación política para su transición a la vida adulta en la que su participación creativa y responsable resulta reproducción o transformación del orden social.

Considero que la construcción del mundo de la vida cotidiana de los jóvenes alumnos como objeto de estudio resulta un aporte pertinente al campo de conocimiento de esta línea de investigación. Esta perspectiva permite mirar al bachillerato, particularmente a la experiencia escolar compartida por los jóvenes, desde sus propias elaboraciones simbólicas. La perspectiva metodológica planteada desde la subjetividad privilegia el “conocimiento y comprensión del sentido que los individuos atribuyen a sus propias vivencias prácticas y acciones” (Guerra y Guerrero, 2004: 65), lo que a su vez permite difuminar la visión asistencialista de la educación que mantiene la noción del alumno como sujeto carenciado que comprende la base de los discursos sobre la reprobación y el fracaso para plantearla como una práctica horizontal que reconozca y afirme la capacidad de agencia de estos sujetos.

Otra investigación realizada por Abad (2008) trabaja el objeto de estudio de lo que la autora define como la experiencia institucional llamada “ir a la escuela”. Como dilema la

investigación plantea que en las sociedades contemporáneas resulta relacionar el fenómeno de fracaso o crisis escolar desde una perspectiva tradicionalista que plantea la pérdida de valores en una juventud que se resiste a los modelos educativos vigentes como uno de los principales problemas. Sin embargo, esta interpretación carece de capacidad reflexiva ya que pocas veces se unen las quejas para cuestionar de sistemáticamente por qué los jóvenes no responden como las instituciones educativas esperan.

Las investigaciones que intentan abordar este problema por lo general utilizan estudios macro sobre las condiciones estructurales o estudios micro sobre el desempeño escolar de los jóvenes pero raramente combinan las dos perspectivas. Abad (2008) plantea que las deficiencias de las conductas de los alumnos son planteadas como una patología o comportamiento que se aleja de la norma, pero nunca como una respuesta racional ante nuevas condiciones sociales, generalmente por la experiencia escolar suele naturalizarse como un hecho incuestionable de la realidad.

Por el convencimiento de que la experiencia escolar denominada ir a la escuela puede ser una realidad cuestionada cuyo análisis permita explicar aspectos de la situación crítica actual de la educación Abad (2008) plantea el análisis de la experiencia desde la subjetividad juvenil como objeto de estudio enmarcado en un contexto teórico que apunta a la desinstitucionalización escolar en la modernidad tardía como un fragmento la realidad que contribuya e entender y explicar también la crisis de las instituciones contemporáneas, generalizable y compartido por todas las sociedades modernas.

El cambio social que representa la crisis de la modernidad o la estancia en la posmodernidad repercute en el sistema educativo. Como institución social, la educación sufre de una doble crisis (Abad, 2008), de legitimidad, de un orden macrosocial, y legitimación, de un orden microsociales, situación que afecta la vinculación de los sujetos con la institución y define en buena medida la experiencia escolar de los jóvenes en la era digital hasta el punto de posibilitar un cambio en su subjetividad y obstaculizar la función social de la educación: configurar subjetividades que garanticen la reproducción del orden social.

A manera de un análisis macro de lo que plantea como crisis de legitimidad vaciada de significado y función de las instituciones de las sociedades industriales puede eludirse el concepto de desinstitucionalización para referirse a un proceso en el que las instituciones

clásicas de la vida social “pierden su poder para determinar tanto las subjetividades como las prácticas sociales” (Abad, 2008, p. 77), lo cual puede relacionarse, en el caso de la educación con su falta de capacidad para dar respuesta a las nuevas exigencias del orden social global.

La investigación educativa, como fuente de conocimiento de la realidad escolar, durante mucho tiempo se concentró en la eficacia de la institución escolar para determinar el éxito o fracaso de la educación como proyecto (Abad, 2008). En este esfuerzo, la investigación educativa desatendió la figura del alumno para convertirse en una investigación sin sujetos para dejar relegados de las controversias académicas a quienes más tienen presencia en ellas: los jóvenes.

Visibilizar esta situación no significa que la investigación educativa tenga que adoptar el punto de vista de los oprimidos, es decir, partir exclusivamente de los jóvenes para dar voz a los alumnos, más bien representa un intento por desplazarse en las narrativas que se contraponen para entender y nombrar los lugares desde donde sus demandas entran en conflicto con otros (García Canclini en Reguillo, 2013). Se trata entonces de transitar del paradigma educativo clásico al paradigma cultural para el cual el centro de análisis del ejercicio de investigación académica y de la institución educativa como espacio de socialización de las nuevas generaciones radica en la conversión del sujeto en un actor inmerso en la tarea de aprender y construir su propia vida.

Partir de este nuevo paradigma permite entender la situación de individualización y subjetivación como una condición por la que atraviesan las relaciones sociales actualmente. Desde esta perspectiva resulta posible mirar a la juventud a partir de la construcción individual de las biografías y experiencias juveniles (Abad, 2008) para entender las nuevas condiciones sociales de la juventud en las que se desarrollan el tipo de relaciones que establecen con las instituciones modernas como la escuela que tienen el objetivo de participar en la construcción de su subjetividad.

En referencia al campo de la condición juvenil Gonzalo A. Saraví (2015) realiza un trabajo de investigación fundamentado en el entendimiento de las desigualdades sociales existentes particularmente en este sector etario, a través de una reflexión acotada a un contexto más local y específico sintetizada en el siguiente cuestionamiento: ¿cómo es posible vivir juntos en sociedades tan profundamente desiguales? El interés de esta investigación consiste en

ampliar el cuestionamiento sobre la forma en la que desde cada polo de la dualidad miseria-fortuna conciben mutuamente su posición y la del otro, dicho de otro modo, comprender “cómo se tolera rechaza o padece la miseria desde la fortuna, pero también cómo se tolera rechaza o padece la fortuna desde la miseria” (Saraví, 2015, p. 13). El objetivo central de este cuestionamiento está centrado en conocer cómo lidian social y subjetivamente los jóvenes ante la coexistencia de diferencias y desigualdades socioeconómicas tan profundas.

Una de las consecuencias de la experiencia neoliberal en América Latina es la exclusión de los grupos más vulnerables, pero también su inclusión desfavorable desde condiciones de precariedad y desventaja. Por otro lado resulta conveniente partir de la idea de que “los cuestionamientos iniciales dan lugar a respuestas tentativas (que en su momento parecen definitivas) pero también a nuevos cuestionamientos que conducen a buscar nuevas interpretaciones o complejizar las previas” (Saraví, 2015, p. 14) para establecer una conexión entre los supuestos y la realidad. Siguiendo esta lógica Saraví partió de la exploración de las implicaciones teóricas y empíricas que suponía la transición de la pobreza a la exclusión para identificar el emergente debilitamiento del lazo social en los grupos más vulnerables a través de la inclusión desfavorable de amplios contingentes de pobres.

La idea que subyace al título de este libro es la de conocer el proceso de conocer el proceso en el que se entrelaza individuo y sociedad en la producción y reproducción de la fragmentación social (Saraví, 2015), la particularidad de centrarse en la juventud deriva de las implicaciones que tiene esta etapa de la vida la relación con otras, para de esta forma referirse a los procesos de socialización de los jóvenes y tomar con precisión la génesis de sus experiencias y sentidos (ibid). A partir de este objetivo la investigación centra su análisis en la juventud de clases populares y clases privilegiadas para dar cuenta de las profundas desigualdades de clase coexistentes en América Latina.

Para dar cuenta de los jóvenes cuyas experiencias de vida reflejaran el privilegio el autor de esta investigación decidió concentrarse en jóvenes que estudiaran en universidades orientadas a élites privilegiadas y jóvenes que estudiaran en universidades orientadas a sectores populares. Al partir de esta distinción Saraví trabajó en cuatro universidades que permitieran encontrar jóvenes de ambas clases y realizó trabajo de campo a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con la finalidad de obtener insumos para

construir conceptos que ayuden a construir los datos empíricos como lo sugiere la teoría fundamentada.

Esta investigación no parte de una clasificación estricta de los jóvenes basada en variables sociodemográficas como el ingreso o la escolaridad, sino de dos categorías de clase que permitan a cada colectivo asumir una condición de clase compartida y revelar etnográficamente una experiencia de clase común (Saraví, 2015). Partiendo de que la educación resulta un espacio de exclusión e inclusión Saraví concentra su estudio en jóvenes estudiantes universitarios y se focaliza en universidades orientadas a los sectores populares y en universidades orientadas a élites privilegiadas para construir la muestra.

Sobre el tema de la inclusión Saraví (2015) propone trabajar un proyecto de investigación sobre las transiciones vulnerables de la juventud a la adultez con el objetivo principal de “analizar los factores de riesgo y los procesos de acumulación de desventajas que afectan a los jóvenes de sectores vulnerables en su proceso de transición a la vida adulta” (Íbidem). Los principales hallazgos de esta investigación indican que las experiencias biográficas de algunos jóvenes están limitada por cadenas de desventajas que los encierra dentro de condiciones de exclusión social, muchos otros jóvenes de los sectores populares experimentan transiciones a la adultez marcadas por la vulnerabilidad y desventaja como formas desfavorables de inclusión.

Las continuidad de reflexiones sobre temas y cuestionamientos confluyeron en la idea de reconocer espacios socioculturales de exclusión recíproca e inclusión desigual como una hipótesis de investigación que permita responder el cuestionamiento de cómo es posible vivir juntos en sociedades tan profundamente desiguales. Esta noción hipotética adquiere un valor teórico y empírico ya que logra sintetizar el concepto de fragmento de fragmentación social (Saraví, 2015), es también una combinación de perspectivas que afirma la existencia de condiciones, experiencias de exclusión social (adentro-afuera) y enfatiza su vínculo con la desigualdad (más-menos).

La idea de pensar en las juventudes fragmentadas permite imaginar colectivos juveniles de exclusión recíproca e inclusión desigual, por tal motivo, Saraví tomó la decisión teórico-metodológica de concentrar su análisis en las juventudes de clases populares y las juventudes de clases privilegiadas. Si bien el trabajo parte de las nociones de desigualdad e inclusión

desigual, no se trata de un estudio tradicional sobre la desigualdad fundamentado en la caracterización de la estratificación de la sociedad mexicana, más bien, el objetivo de concentrarse en estos colectivos obedece a la intención de visibilizar de manera paradigmática la profunda desigualdad de clase con la que las sociedades de las urbes de América Latina pueden lidiar cotidianamente.

Si se toma como referencia una perspectiva centrada en los derechos humanos, es posible afirmar que la cultura escolar en México aún mantiene un fuerte carácter autoritario: preserva una visión tutelar, paternalista y asistencial de carácter adultocéntrico (Alba, 2013). Conserva una estructura organizada por sistemas de edades donde la autoridad pertenece siempre a los docentes y reposa en los supuestos de superioridad de los adultos y de incapacidad de los jóvenes para autorregularse, lo que comprende una idea añeja según la cual adulto es igual a madurez y joven a inmadurez.

En el contexto actual conviene visibilizar los rasgos de la cultura escolar autoritaria como punto de partida para entender el carácter arbitrario de la autoridad y la falta de reconocimiento hacia los jóvenes en el paradigma adultocentrista; es posible identificar esto como violencia cuando se convierte a los jóvenes en un grupo vulnerable al no reconocerlos como sujetos de derecho con capacidad de para tomar decisiones (Alba, 2013). Para plantear las características de un conflicto de autoridad en el aula Alba (2013) hace una reflexión desde una dimensión estructural que aborda las condiciones en que los jóvenes alumnos de bachillerato conviven dentro de las escuelas, el conflicto y las formas de aplicación de la autoridad en el aula y la argumentación como herramienta para transformar conflictos en las aulas.

Los conflictos son situaciones en las que dos o más individuos identifican sus intereses como contradictorios entre sí: “todo conflicto actúa como principio fundante de patrones subjetivos, órdenes normativos y espacios de acción” (Alba, 2013, p. 4). En el aula los conflictos están identificables a partir de las diferencias que suponen las propias posiciones de estudiantes y docentes en el sistema. Esta relación, entendida como un dispositivo de poder en el que los docentes vigilan y castigan a los estudiantes para regular el orden institucional escolar, enfrenta una tensión expresada entre el derecho de los jóvenes a

participar plenamente y las formas de imposición del orden institucional como dos premisas que llevan a modos de convivencia violentos.

Las formas de imposición del orden institucional, representadas a través de las formas de expresión de la autoridad en el aula, aún siguen el objetivo instrumental de generar obediencia por parte de los estudiantes hacia los docentes, el ejercicio de autoridad representado por medidas disciplinarias parece ser un ejercicio de violencia en el que no se toma en cuenta lo que pasa a quien es sometido. Las emociones que pueden formarse a través de este ejercicio tienen una conexión con la creación, mantenimiento y disolución de relaciones sociales.

Las emociones como disposiciones ante la realidad social son el motor de las acciones, permiten evaluar el ambiente, preparar al organismo para la acción, el estado subjetivo del sentimiento; para que el individuo reflexione y monitoree su estado general, “no son meras sensaciones, son motores para encauzar la sensibilidad de los agentes en el conflicto, permiten identificar la posición del sujeto en el conflicto” (Alba, 2013, p. 5). Las emociones son un elemento clave en el proceso de formación de sujetos con capacidad de reconocimiento del otro, es decir, para identificar los intereses del otro, cuyo desconocimiento es el principal motivo de los antagonismos. Esta idea no puede reducirse a aceptar o rechazar las posiciones del otro en el sistema, más bien, puede entenderse como una propuesta ser sensibles ante las inconformidades de quien reclama y aceptar las diferencias.

Marco teórico

La modernidad como proyecto emancipatorio

Para entender cuáles son las ideas que fundamentan a la educación escolar como una experiencia vigente hasta la actualidad es necesario remitirse al origen de la modernidad como periodo histórico. Es posible decir que desde su concepción modernidad y educación son dos ideas que guardan un estrecho vínculo, la consolidación de la modernidad como condición social -particularmente del proyecto de Estado-nación moderno- está conectada con el surgimiento de la educación escolar pública y gratuita.

Para comprender este vínculo es preciso detenerse brevemente en el surgimiento de la modernidad como condición social. Para ubicarnos una relación espacio temporal hay que

decir que la modernidad es un proceso de transición de un orden social ligado con la ruptura de la tradición fundamentada en los valores religiosos de la Edad Media y la constitución del racionalismo representado por las ideas de la Ilustración como un discurso que planteó la libertad individual para formar un proyecto emancipatorio del orden tradicional que permite a los sujetos liberarse de las ataduras de las creencias de la religión y el misticismo para crear su propio proyecto individualizado.

Considero necesario aludir brevemente a la relación de la modernidad con la ilustración, ya que esta última fue un movimiento ideológico fundamentado en los ideales de libertad, fraternidad y justicia (Giddens, 1993) que posteriormente sirvió para formar un proceso de imaginación cultural que legitimara el proyecto de modernidad y permitiera a los sujetos pensarse a sí mismos en términos individuales para desprenderse de todo orden de tutelaje o liberarse de cualquier adscripción comunitaria o societaria propia del orden tradicional.

Como ideología legitimadora la modernidad se basa principalmente en tres aspectos que representan una clave de lectura para entender los principales fundamentos de la educación como proyecto institucional moderno: la hipervalorización de la razón, el universalismo de la verdad y la afirmación del sujeto como autónomo.

La complejidad de la transición sociocultural que condujo a la humanidad de organizarse en sociedades tradicionales a organizarse en sociedades modernas fue un cambio que configuró la percepción que los miembros de las nuevas comunidades políticas desarrollaron sobre sí mismos. Una consecuencia de las consecuencias de incorporar la idea de la afirmación de la autonomía del sujeto como argumento para legitimar la ideología del proyecto de modernidad fue la producción social del individuo como individuo: sólo al liberarse de las filiaciones premodernas de la tradición (religión, misticismo, comunidad, etc.) el individuo podía llegar a ser un agente capaz de alinear su biografía al proyecto político (Estado-nación) y económico (Industrialización y capitalismo) de la modernidad organizada. Es en este periodo donde se concibe una nueva forma de construcción social de la identidad fundamentada en la individualización.

El surgimiento del trabajo asalariado representó un complejo cambio en el sistema de interacciones o relaciones sociales de producción que tuvo consecuencias sobre la percepción que los miembros del nuevo orden desarrollaron sobre sí mismos. En este sentido, el proyecto

de modernidad supone una doble liberación: la preminencia de lo societario sobre lo comunitario y la del para sí sobre el para otros.

Para resolver el problema del orden el proyecto de modernidad construyó un entramado institucional potente de referencias identitarias estables (roles) y un proceso de socialización orientado a hacer concordar las identidades para otros con las identidades para sí. Es en este periodo cuando el Estado echa mano de algunas teorías funcionalistas y sistémicas sobre la evolución social de la modernización para elaborar una perspectiva sistémica de las sociedades que permitiera realizar un ajuste entre las necesidades sociales y los deseos individuales en el orden moderno.

La modernidad organizada: convencionalización de prácticas autoritarias

Se le conoce como modernidad organizada al periodo donde los Estados nacionales trabajan en la construcción de un orden que regulara el caos al que podría conducir el desarrollo del pensamiento liberal, ante el convencimiento de que ni la libre iniciativa económica produciría automáticamente la riqueza de las naciones, ni de la democracia emergería espontáneamente la voluntad política (Abad, 2008). Se trata de un periodo de acuerdos sobre la forma convencional en que se han de entender y afrontar los problemas del nuevo orden social y se caracterizó principalmente por la convencionalización de las prácticas y órdenes sociales.

La modernidad organizada principalmente representó un estado preocupación del aparato Estatal por regular la autonomía de las acciones individuales -planteadas por el discurso liberador de la Ilustración- que sirvió como premisa para planificar la creación de las instituciones sociales la estrategia para construir un conjunto de reglas y acuerdos que regularan el orden social. Por instituciones sociales puede entenderse al “conjunto relativamente permanente de reglas y de recursos que los hombres pueden tomar como punto de referencia de sus acciones” (Wagner, 1997, p. 55), se trata del establecimiento de convenciones sociales transmitidas a través de procesos de socialización como la educación escolar con la finalidad de estructurar la vida social a partir de la formación y transformación de las motivaciones y acciones de los individuos para la reproducción del orden social vigente.

Por convencionalización puede entenderse al esfuerzo colectivo para construir un mundo social controlable a través de la limitación de la variación de acontecimientos, acciones y e

interpretaciones posibles (Wagner, 1997). Cuando esta convencionalización es impulsada por el Estado es posible considerarla un proceso de institucionalización. Desde el punto de vista sociológico, se habla de institucionalización para referir al proceso por el cual un conjunto de reglas y convenciones socialmente aceptadas en un momento se convierten en pautas tipificadas y estables (M. Doménech, F. J. Tirado, S. Traveset y A. Vitores, 1999), en clasificaciones y convenciones que pasan a ser consideradas como representaciones de una especie de orden natural de la realidad.

La principal esfera sobre la que tuvo que plantearse un fuerte grado de convencionalización en la modernidad organizada fue la económica. La producción y el trabajo fueron las premisas integradoras del capitalismo organizado como el modelo económico de la modernidad organizada. Las prácticas productivas del capitalismo organizado estaban fundamentadas en un modelo de ingeniería denominado fordismo que consistía básicamente en la obtención de ganancias a través de la inversión en productividad; para ello fue necesario usar más energía, maquinarias más modernas y capital humano cada vez más especializado tanto para manipular estas últimas, como para adherirse a los cambios en los estilos de trabajo propios del modelo fordista.

Los cambios en las dinámicas de trabajo y producción del capitalismo organizado tuvieron consecuencias sociales para la convencionalización de los procesos de organización de las prácticas productivas: la propia dinámica de productividad capitalista requería de mano de obra con calificaciones cada vez más elevadas para aumentar el volumen de la producción.

La aceleración de la actividad productiva que persiguió el objetivo de bajar los costos de producción y aumentar el margen de ganancias, también tuvo como efecto el aumento de los volúmenes de productos a costos cada vez menores. Para evitar las crisis cíclicas de superproducción en las que incurrió el sistema de libre mercado dejado a su autorregulación (Abad, 2008) el Estado intervino agregando la demanda al consumo a través de la redistribución de los ingresos de los sectores del capital hacia los del trabajo, a través de la creación de impuestos para la generación de empleo, la inversión en servicios y cobertura, como estrategia anticíclica que al mismo tiempo elevara los estándares de vida de la población para impulsar el consumo de masas.

Este escenario sería posible sólo hasta el momento en que los trabajadores dispusieran de los recursos necesarios para adquirir los bienes de consumo masivo, por ello el capitalismo organizado requirió de la intervención del Estado para consolidar la idea del trabajo asalariado como garante de consumo. El Estado tuvo que intervenir para que los intereses de las clases trabajadoras y los sectores del capital concordaran a través de políticas que impulsaran el pleno empleo, desempleo de baja duración, movilidad social ascendente, carreras laborales estables, ascensos salariales, y puestos de trabajo protegidos (Abad, 2008) como algunas acciones que permitieron pensar en una relación armónica entre el ámbito económico y el de la formación.

La educación escolar como práctica de formación para el trabajo asalariado

No existe sociedad que pueda subsistir sin formar en sus miembros valores y habilidades que contribuyan a la reproducción del orden social y cultural, para ello las sociedades tienen que crear un sistema que permita el tránsito de las nuevas generaciones a la vida productiva. La necesidad de educación escolar, institucionalizada -por el Estado- se hizo más fuerte en la medida en que el nuevo orden económico y político de la modernidad organizada lo requirió.

La transición de una economía de subsistencia basada en la pequeña propiedad de la tierra -propia del orden feudal- a la del trabajo asalariado sometido a la regularidad impersonal de la maquinaria y la producción -propias de la industrialización- representó uno de los principales retos de la modernidad organizada. La vinculación entre educación y economía, entre escolaridad y trabajo, es de índole funcional, la hipótesis que subyace a este argumento es que la educación surgió para formar en los integrantes de las sociedades modernas los conocimientos, aptitudes y actitudes para el desarrollo pleno de la industrialización.

La nueva estructura productiva y laboral propia de la industrialización requirió de la formación homogénea de calificaciones sociales y técnicas cada vez más especializadas, dejando a las organizaciones tradicionales -como la familia o los talleres- fuera de alcance de este nuevo desafío. Poco a poco el aprendizaje de las técnicas necesarias para desempeñar trabajos productivos se desligó del ámbito doméstico y requirió del surgimiento de una nueva institución que se adaptara a la producción homogénea de calificaciones y técnicas que requería la nueva estructura productiva y laboral.

El surgimiento de la educación escolar institucionalizada se encuentra vinculado a este cambio, es en este contexto donde se hace necesario la creación de un cuerpo de especialistas encargados de transmitir los nuevos saberes y habilidades que las transformaciones de la nueva época exigen. A partir de ello se habla de un ritmo de cambio intergeneracional (Fernández Enguita, 2001) donde las nuevas generaciones tienen que incorporarse a un mundo distinto de aquel que vivieron las generaciones precedentes.

Durante la modernidad organizada las generaciones adultas perdieron la capacidad de guiar a las siguientes en su camino de incorporación al mundo ante las nuevas transformaciones: industrialización, trabajo asalariado, alfabetización, lógica científico racional (Abad, 2008). Surge entonces la necesidad de instituciones cuya función fuera asegurar la integración nacional y social de las nuevas generaciones al nuevo orden, a través de una la institucionalización de prácticas o procesos de socialización en las relaciones sociales de producción que permitieran este objetivo.

La emergencia de la educación escolar como proyecto del Estado-nación

Si bien algunas explicaciones postulan la emergencia y consolidación de los sistemas educativos nacionales en modernidad organizada como un proyecto de carácter económico impulsado para el desarrollo del capital humano que requería la modernización industrial, conviene añadir que el desarrollo de los sistemas educativos nacionales cumple la función de crear una cultura homogénea con las disposiciones necesarias para el nuevo sistema de relaciones sociales.

Este argumento es una objeción en la que se plantea que la educación escolar no es un fenómeno que se desprende directamente de la industrialización, sino que responde a la política de *nation-building* impulsada por el Estado para institucionalizar un proceso de homogeneización cultural y lingüística que permitiera la construcción de la Nación a través del sistema educativo público, obligatorio y gratuito. Otras tendencias señalan que este fue el resultado de la competencia entre clases y grupos sociales por posiciones dominantes que se tradujo en la exigencia de responsabilidades al Estado de Bienestar para promover el acceso igualitario a la educación.

Más allá de su construcción a partir de la formación de su aparato político y administrativo, la consolidación del Estado en la modernidad organizada fue posible debido necesidad de

formar las ideas y mentalidades que lo legitimaron. Desde esta perspectiva, la institucionalización de la educación escolar es una estrategia que los Estados europeos utilizaron desde el inicio de la modernidad organizada como un esfuerzo para construir una política nacional que permitiera la interiorización de valores en los individuos para formar identidades sociales que orientaran las actitudes y lealtades locales y sectoriales hacia un sentido de lealtad a la nación.

Para realizar este proyecto los Estados europeos impulsaron la creación de símbolos de identidad nacional como las banderas y los himnos, que posteriormente interiorizaron en la comunidad por medio del sistema de educación público, como un proceso de socialización que tuvo la finalidad de inculcar en las nuevas generaciones que enseñara a los nuevos habitantes del orden de la modernidad organizada -campesinos que migraron a las sociedades urbanas- y particularmente a las nuevas generaciones un sentido de identidad nacional desarrollado por la construcción social de la historia como un pasado común a todos los integrantes de la nación.

En este escenario, del discurso de la modernidad impulsado por los estados nacionales planteó la posibilidad del progreso a partir de una relación de codependencia entre individuo y sociedad, el desarrollo de la nación presuponía el desarrollo del individuo (Abad, 2008) y este último sólo podía ser posible a partir de la socialización en valores adecuados al interés nacional durante la infancia. Por tanto, el progreso nacional dependía de la formación de nuevos sujetos vinculados a la nación a través de procesos de socialización institucionalizados por el Estado a través de un sistema escolar que socializara a las nuevas generaciones para convertirlos en los futuros ciudadanos de la nación.

La educación escolar como proceso de socialización institucionalizado

El diseño institucional del orden social durante la modernidad organizada consideró como supuesto la posibilidad de integrar a la sociedad individualizada (sistema) a través de los valores la socialización de valores u obligaciones éticas representadas a por del rol o función que cada sujeto (unidad) o institución (subsistema) debía cumplir en las dinámicas sociales. Desde esta perspectiva plantea una paradoja sobre la relación entre individuo y sociedad: el nuevo orden de la modernidad organizada requiere de individuos aptos para las exigencias del sistema pero también al mismo tiempo autónomos.

Las relaciones sociales en este nuevo orden pueden ser entendidas a partir del individualismo moderno, donde los sujetos, una vez liberados de los códigos culturales y control del grupo propios del orden tradicional, tienen la posibilidad de hacer realidad la experiencia de su libertad a través de la expresión de su subjetividad y autonomía, pero, al mismo tiempo deben ajustar su libertad a los límites que impone la sociedad moderna y sus instituciones, puesto que la sociedad o lo social ahora es el principio máximo de valoración moral de las acciones individuales.

Pese a que esta concepción totalizadora de la sociedad como sistema estuvo fundamentada en la autonomía del sujeto como valor inalienable, también conviene precisar que sirvió para reprimir o negar el comportamiento de los sujetos bajo la premisa de integrar la libertad (individualidad) con la determinación (rol). Bajo esta premisa la integración es el mecanismo que el Estado propone para llevar a cabo la complementariedad entre actor y sistema, agencia y estructura, determinación y libertad como el requisito imperativo funcional de la sociedad en la modernidad organizada.

La conducta adecuada que contribuye al funcionamiento de la sociedad durante la modernidad organizada -asociada con el pensamiento utilitarista y/o funcionalista- está basada en el ajuste entre la libertad (autonomía) y la determinación (rol) de los individuos. La cuestión de hacer concordar a estos dos aspectos fue uno de los fundamentos que el Estado utilizó para institucionalizar prácticas de socialización que permitieran hacer este ajuste y para ello surge la educación escolar como una práctica cuya función más decisiva fue la integración social de los miembros del nuevo orden social a través de la interiorización de normas y valores que formaran la actitud hacia el nuevo orden.

La desinstitucionalización y la crisis del Estado de Bienestar

Con la saturación y agotamiento de mercados internacionales, la modernidad organizada se agota y emerge el capitalismo desorganizado cuyo sistema de ingeniería posfordista organiza las dinámicas de producción en torno a técnicas de trabajo y procesos laborales más flexibles. Surgen también las economías más flexibles donde la productividad y competitividad se basan menos en los sectores primarios y secundarios de la economía para producir bienes y recursos básicos, para centrarse más en la producción de conocimiento e información como

mercancía (Abad, 2008). Se habla entonces del surgimiento de la economía del conocimiento que supone cambios profundos en la estructura ocupacional y social.

La nueva estructura laboral exige la formación de nuevas destrezas y cualificaciones en los futuros trabajadores que privilegia competencias individuales en el ámbito privado de las organizaciones; como ejercitar adecuadamente la autodisciplina para desarrollar el rol y trabajar adecuadamente en grupo para competir en la búsqueda de productividad. Bajo estas nuevas cualificaciones desaparecen destrezas como la participación social, la justicia, la equidad y el compromiso colectivo, ligadas a los principios del ideal moderno de justicia, de esta manera, se recienta el Estado de Bienestar en el que intentaron concretarse las políticas socialdemócratas.

La caída del índice de natalidad y el incremento de la esperanza de vida que supuso el envejecimiento de la población y el incremento de gastos de protección social representó la Crisis fiscal de Estado de Bienestar en la que los déficits fiscales que se convirtieron en verdaderos gastos para las administraciones. Al comienzo de la década de los 70 el Estado fue incapaz de sostener el gasto público, por tanto, disminuyó su participación en la economía para abandonar áreas que antes protegía como servicios de salud, educación y jubilación bajo la justificación de reducir los gastos económicos.

La crisis de legitimidad o desinstitucionalización refiere al momento en el que el estado se reconoce como incapaz tanto para responder a las demandas de cobertura de bienestar como para no disminuir los niveles de protección y calidad de vida que antes había otorgado (Abad, 2008). Este fenómeno da paso a una *crisis de legitimación* representada a través de las actitudes de los propios ciudadanos que ante las imposiciones y obligaciones institucionales reclamaron la vieja reivindicación liberal para limitar las injerencias del Estado en favor de la renovada insistencia en la capacidad de autorregulación de la sociedad.

El Estado de Bienestar que antes producía empleos para agregarlos a la demanda también limitó su participación en el ciclo de comercio; la desregulación del mercado laboral, el incremento sostenido del paro y la precarización del empleo es la manifestación más aguda del deterioro del bienestar social (Abad, 2008). El modelo de flexibilidad laboral del nuevo orden económico funcionó para ocultar la emergencia del desempleo, la pérdida progresiva de cobertura social y el aumento de la desigualdad y exclusión social.

La escasez de empleo y la exclusión funcionan como dos amenazas que tienen efectos disgregadores en el ámbito social para definir las subjetividades de las personas que participan activamente en las actividades productivas (Abad, 2008). En las sociedades regidas por el modelo de economía flexible, el empleo pasa de ser un derecho a convertirse en un privilegio, este escenario afecta la subjetividad de los trabajadores, los hace dóciles, temerosos y proclives a aceptar las condiciones impuestas, conscientes de que hay muchos otros dispuestos a todo por ocupar su lugar, los define como las partes más prescindibles y reemplazables del sistema económico.

La incertidumbre de la estabilidad laboral se traduce en la pérdida de sentido de vinculación o compromiso con el ámbito laboral; si la posición laboral puede ser arrebatada en cualquier momento y sin previo aviso, es difícil pensar en una la lógica de acción estratégica para obtener beneficios futuros a partir del esfuerzo en el presente. No puede haber proyecciones de futuro sin dominio del presente (Abad, 2008), la precariedad se vuelve un escenario que impide construir certezas para imaginar la vida en un futuro proyectado.

Ante agotamiento de las certidumbres sobre el futuro y el progreso de la modernidad, la lógica de acción posmoderna orientada a fines se encuentra pegada a la realidad y anclada a un presente que se impone a las lógicas de construcción de proyectos biográficos hacia el futuro. La pérdida de confianza en los cimientos institucionales modernas permitió la emergencia de una concepción de estrategias a corto plazo que se como nuevas estrategia para la gestión del yo en su vinculación con las instituciones.

Es posible definir desinstitucionalización como la pérdida de la capacidad de las instituciones para identificarse socializar a los individuos a los individuos a partir de principios generales (Dubet y Martuccelli, 1999 en Abad, 2008). La diversificación de estos principios y el debilitamiento de los monopolios indujeron el vuelco en el que la responsabilidad de producir normas se ubicó del lado de la subjetividad y la experiencia de los individuos; a partir de ello, la reflexividad y el distanciamiento y se convirtieron en los principios reguladores de la construcción de identidades en los que radican las lógicas de acción de la experiencia social.

La individualización de la identidad posmoderna

La identidad sólo puede comprenderse como un proceso dinámico y activo fundamentado en el devenir, en el llegar a ser que resulta de la identificación de uno mismo con algo o alguien en función del contexto. Es posible entender por identidad al “establecimiento sistemático y la significación entre individuos, entre colectividades, y entre individuos y colectividades” (Jenkins, 1996: 4). El proceso de identidad resulta entonces una doble faz entre la diferencia o singularidad de alguien o algo en relación con otros, no sólo se basa en las diferencias de cada individuo respecto a los demás, sino también en la semejanzas.

La identidad es la capacidad que los seres humanos tienen de formarse una imagen de sí mismos y el mundo que los rodea, deviene de una interpretación del mundo y nuestra posición en él construida a partir de los recursos simbólicos disponibles. “La identidad es la idea que cada uno tiene sobre quién es, cómo es la gente que le rodea, cómo es la realidad en la que se inserta y cuál es el vínculo que le une con cada uno de los aspectos dinámicos y estáticos del mundo en el que vive” (Abad, 2008: 30)

Una vez rotos los estamentos del orden tradicional, en la modernidad el proceso de identidad se redujo a integrarse activamente a los roles y comportamientos sociales establecidos (trabajador-ciudadano). La identidad del yo civilizado de la modernidad es la demarcación de un yo que controla su naturaleza y ha sublimado sus energías en actividades productivas de autodesarrollo propias del orden de las sociedades occidentales industrializadas, la identidad moderna fue un asunto serio en el que estaban implicadas adscripciones institucionales que determinaban lo que cada individuo era: religión, familia, profesión, trabajo, género.

El motor de cambio que permitió la transición de las sociedades tradicionales a las modernas y de las sociedades modernas a las posmodernas fue la individualización. En la posmodernidad el proceso de individualización culmina cuando los individuos se liberan de instituciones sociales modernas como la nación, la familia o el género. El estallido institucional representó un proceso de ruptura en el que los individuos no sólo pueden centrarse en la identidad individual, sino que deben hacerlo, ya que todo el esfuerzo de definición y gestión de la incertidumbre que antes se asociaba a las instituciones ahora es responsabilidad del individuo.

El fundamento de la construcción social de la identidad en modernidad es la individualización de las referencias, una actitud de reflexividad (Giddens, 1997) que representa la alienación o alteridad producida por la separación la identidad individual (yo) y la identidad social (rol). Esta separación también supondría una distinción entre lo público y lo privado.

La transición de la condición moderna a la posmoderna supuso un cambio en los modos de representación de la realidad que trastoca el proceso de constitución de la identidad individual. Durante la modernidad organizada los procesos de constitución de las identidades se redujeron a la conformación activa con los topos sociales y los modelos de conducta fijados por la institución, la Crisis del Estado de Bienestar representó un proceso crisis de legitimación en el que las pautas y normas de la modernidad se desregulan y los roles se desnormalizan; “muchas funciones que en otro tiempo tenían lugar en el interfaz entre institución e individuo ahora tienen lugar de manera más intensa y próxima en el individuo” (Lash, 2003: 15)

La consecuencia del cambio de condición de la modernidad a la posmodernidad implicó que el proceso de conformación de la identidad que antes siguió pautas y regulaciones suministradas por las instituciones (roles) ahora sea suministrado por los individuos mismos e importado a su biografía mediante sus propias acciones. De otra forma, La identidad posmoderna se convirtió en una función del ocio que puede ser entendida como un juego de libre elección en el que a partir de una función teatral los sujetos se representan con relativa despreocupación.

La crisis de la modernidad es la representación del estallido institucional en el que la realidad se vuelve incierta, inestable y discontinua, que permite la formación de identidades fluctuantes, individualizadas y fugitivas (Abad, 2008). En el nuevo contexto posmoderno ya no es necesario atarse a los ideales modernos de progreso, ni a los roles institucionales que los encarnaban, las certezas que ya no son transmitidas por las instituciones permiten la reivindicación de la identidad para sí mismo.

La transición del capitalismo de producción al capitalismo de consumo resulta el punto de inflexión del proceso de individualización de las identidades modernas a las posmodernas. En la posmodernidad la importancia del consumo permite la emergencia de un individualismo hedonista que representa a la identidad como la seductora búsqueda de sí

mismo a partir de obras que representan el mercado cultural, el dilema de los individuos posmodernos no está en la elección de un marco identitario, sino en la sospecha de la facilidad con que ese marco puede diluirse.

La dimensión biográfica es un fuerte componente esencial del proceso de construcción de la identidad personal, la individualización de la identidad está fundamentada en la construcción biográfica individual a partir de la narración del propio proyecto de vida. Narrar es uno de los modos de en el que los individuos responden al desafío de la identidad, para ello es necesario construir el sentido de la experiencia desde la experiencia propia, “el proceso de identidad narrativa implica dar sentido, significado, coherencia a las diversas esferas de la existencia y a las diversas identificaciones de sí para otros” (Abad, 2008).

Este proceso puede entenderse como autorreferencialidad del yo expresada a través de la búsqueda desesperada y deliberada del significado biográfico y la narrativa del yo ante un mundo social aparentemente desordenado y caótico. Aunque los riesgos y contradicciones sigan siendo sistémicos, el proceso de individualización de las identidades posmodernas los convierte en responsabilidad individual para enfrentar el intento de gestionar el propio desempeño biográfico.

Para este análisis conviene añadir la noción que Bauman (2001) propone como inadecuación biográfica o inadecuación del yo, entendida como la disposición individual para “apartar la culpa de las instituciones para volcarla en la inadecuación del yo o refundirla en el desprecio por uno mismo” (p. 16). Esta concepción puede ser útil para explicar cómo los fallos institucionales representados a través de problemas como el fracaso escolar son explicados y atribuidos a la gestión de la individualidad.

Otra de las características la formación de identidades de las nuevas generaciones en la posmodernidad es el presentismo de su cultura (Abad, 2008), entendido como un contexto en donde la lógica de acción individual se canaliza hacia la temporalidad de un presente inmediato. La búsqueda de la gratificación de una vivencia del instante efímero se vuelve una meta que permite cuestionar a las instituciones que basan su discurso legitimador en el logro postergado de la gratificación a partir del esfuerzo personal.

La cultura del yo esconde una traición visible a partir de las desigualdades sociales que tiene su contrapartida en el sector de la población que posee menos recursos para controlar el presente y proyectar el futuro, ante la precariedad del sistema de interacciones productivas los individuos saben que todo lo que sea posible conseguir a partir del esfuerzo en el presente es volátil y puede ser arrebatado con facilidad en un futuro.

Si en la modernidad la instalación del ser humano fue un proceso que se atribuyó a mediación entre los individuos y las instituciones, la posmodernidad representa la ruptura de las certezas institucionales en la que las proyecciones a futuro son inciertas y sustituidas por “la provisionalidad que sólo es provisional porque no es capaz de recordar ni de anticipar” (Duch, 2002, p. 69). Las consecuencias negativas de la crisis de legitimación de las instituciones como estructuras de acogida pueden observarse en deterioro de su capacidad para abrir o instaurar ámbitos de sentido en los seres humanos, el cual, desde una dimensión social, es posible observar a partir del aumento de la indiferencia y la violencia como representaciones del mutismo y la irresponsabilidad pública.

La escuela como estructura de acogida

El surgimiento de la educación escolar institucionalizada está vinculado a los cambios del orden de la sociedad moderna. La emergencia de los nuevos procesos anteriormente planteados como el trabajo asalariado y la constitución del Estado-nación permiten hablar del ritmo de cambio intergeneracional (Fernández Enguita, 2001) en el que las generaciones adultas formadas en el orden tradicional perdieron la capacidad de guiar a las nuevas generaciones en su camino de incorporación a las dinámicas del nuevo orden: industrialización, trabajo asalariado, alfabetización, lógica científico racional.

Este ritmo de cambio del sistema de transmisión cultural puede entenderse como un proceso de adaptación ante la contingencia: al momento de su nacimiento los seres humanos se encuentran situados en un contexto que no han escogido ni previsto, son sujetos completamente desvalidos que carecen de puntos fiables, principalmente de lenguajes adecuados para poder instalarse en la vida social (Duch, 2002). Para que los sujetos puedan integrarse en el orden social vigente, para ser acogidos y reconocidos dentro de una comunidad, requieren de un conjunto de transmisiones que faciliten su participación en el contexto donde se desenvuelven como actores sociales.

A partir del inicio de la modernidad organizada esta fue una tarea que desde el proyecto de Estado-Nación se le atribuyó a la escuela para proveer en los miembros de cada sociedad los recursos pedagógicos que hagan posible la adquisición de competencias gramaticales (ibíd) que les permitan orientarse en el mundo como sujetos de discurso capaces de comprenderlo. Desde esta perspectiva, las estructuras de acogida son la consecuencia de una disposición cultural inherente a la condición humana dentro de las sociedades organizadas.

El concepto de estructuras de acogida puede ser abordado desde diferentes perspectivas para ello abordaremos sólo dos de las perspectivas que Duch (2002) propone. Desde una perspectiva sociológica las estructuras de acogida hacen posible la integración del individuo al cuerpo social y su función está encaminada a la constitución simbólico-social de la realidad a través de procesos de socialización institucionalizados como la educación escolar. Desde una perspectiva cultural las estructuras de acogida hacen posible la incorporación de los seres humanos a una tradición estableciendo diferencias culturales, sociales, religiosas y políticas (ibíd).

Para definir este concepto es posible plantear que “las estructuras de acogida constituyen el marco en cuyo interior el ser humano puede poner en práctica aquellas teodiceas que tienen la virtud de instaurar, en medio de la provisionalidad y novedad de la vida cotidiana, diversas praxis de dominación de la contingencia” (ibídem: 13). En las sociedades modernas, estas estructuras resultaron imprescindibles para la constitución social y cultural de los seres humanos.

El hecho de plantear que las estructuras de acogida se fundamentan en procesos de transmisión lleva a otorgarles un grado de participación en la edificación de los seres humanos a través de múltiples prácticas educativas. Sin embargo, ante la crisis del proyecto de modernidad y la crisis de legitimación de las instituciones sociales en la posmodernidad, esta noción resulta insuficiente para entender la constitución de las subjetividades juveniles y los procesos de subjetivación que pueden identificarse a partir de la experiencia escolar juvenil llamada “estar en clase”.

La crisis de la educación como institución social se ha convertido en una crisis global generalizada y relacionada precisamente con la incapacidad de las instituciones escolares y sus representantes para “aligerar el insoportable peso negativo de las numerosas

determinaciones que gravitan sobre los individuos y los sumergen en la perplejidad” (ibidem: 17) Para ello, resulta trascendente interpretar el acogimiento como un proceso -no como un objeto que se tiene o consigue- nunca definitivo en el que es necesario situar a los individuos ante en medio de la precariedad y provisionalidad para la dominación de la contingencia.

La constitución de las identidades juveniles

En relación con los procesos de emergencia de la juventud Reguillo (2008) plantea que una de las perversas consecuencias del capitalismo tardío en la constitución subjetiva de sus identidades es la inadecuación biográfica del yo, la cual hace referencia a la autopercepción de la responsabilidad del sujeto de su condición de vida. Esta formulación coincide con lo que denomina condición juvenil, y la describe como la responsabilidad que se traduce en culpabilidad relacionada con la posición social; “la insuficiencia biográfica, la narrativa precarizada de la propia vida, la sensación de ser culpable de algo inaprensible, se aplica de manera nítida a las expresiones y testimonios de muchos jóvenes que la viven como experiencia cotidiana” (Reguillo, 2008, p. 400).

De esta forma, resulta pertinente proponer que los desafíos, problemas y contradicciones que marcan y definen a la sociedad mexicana requieren de centralidad analítica sobre la condición juvenil, para la que Rossana Reguillo (2008, p. 401) propone la siguiente definición:

Conjunto dimensional de formas particulares, diferenciadas y culturalmente acordadas que otorgan, definen, marcan establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de las/los jóvenes. La condición se refiere a las posiciones, categorías, clases, situaciones, prácticas, autorizaciones, prescripciones y procripciones que se asumen como “naturales” al orden vigente y tienden a naturalizarse como propias o inherentes a esta franja etaria.

Para la gestión del yo a través de la experiencia subjetiva y social de los jóvenes Reguillo propone tres dimensiones básicas para el análisis: la cuestión de membresía o pertenencia, el papel de las creencias y la búsqueda de sentido y el consumo como factor constituyente de las identidades, mismas que se conectan con “instancias que operan como espacios para la “reinscripción” o “reapropiación” del yo juvenil” (Reguillo, 2008, p. 403): las estructuras del crimen organizado o narcotráfico, la

diversidad de ofertas y ofertantes de sentido y el mercado a través de sus ofertas de identidad.

La constitución de las identidades juveniles a través de sus experiencias subjetivas y sociales es un proceso que influye en su relación con las instituciones que ordenan la vida social, en el caso particular de esta investigación con la escuela. No obstante, es pertinente pensar en una nueva forma de interrogar el estado de conocimiento sobre la constitución de identidades juveniles ante la transformación acelerada de las estructuras y dinámicas sociales. Se propone que: “el desdibujamiento de las instituciones y la seguridad que representaban y la disociación de las ofertas de sentido” (Reguillo, 2008, p. 413) en donde los cambios estructurales del capitalismo tardío y la globalización forman el contexto que estimula las lógicas de organización de las culturas juveniles como dimensión constitutiva del ser y hacer de los jóvenes.

Para el acercamiento a la experiencia escolar juvenil conviene pensar en la diversidad de opciones que operan como espacio de constitución de la identidad de los jóvenes como factores que participan actualmente en su disposición hacia la experiencia escolar en las aulas. En este punto, la idea de que la experiencia escolar en las aulas aún puede ser entendida a partir del dualismo libertad-sometimiento, resulta pertinente repensar el tipo de relaciones de relación de autoridad en el aula que en la actualidad debe de plantearse para considerar la existencia de una identidad juvenil que cada vez parece rechazar más el rol de “ser alumnos” dentro de la experiencia escolar llamada “estar en clase”.

La experiencia social

Si la sociedad moderna puede entenderse a partir de su continuo cambio, resulta conveniente cuestionar qué es lo que hace que la sociedad mantenga un orden relativo. La respuesta a esa pregunta está relacionada con la noción de que para entender a la sociedad hay que entenderla como sistema donde todas las funciones sociales participan de la dominación (Dubet, 2011). Partiendo de esta idea es posible entender consecuentemente a la sociedad como un conflicto regulado donde las instituciones son creadas para regular los conflictos y transformarlos en la integración social de significados compartidos.

En la modernidad restringida, entendida como las modernas designaciones del significado de autonomía y dominio racional limitada a través de regulaciones restrictivas (Wagner, 2002) las sociedades democráticas institucionalizaron la regulación de conflictos a partir del proyecto de Estado-nación, que, entre otros fines, constituyó a la educación como una institución encargada de formar trabajadores y ciudadanos a través de un proceso de interiorización de valores, normas y restricciones (Dubet, 2011) que contribuyera a la configuración de las acciones sociales de los individuos en beneficio del orden social.

El concepto de acción social concede una función importante a la función de la socialización y las instituciones en el orden social moderno (ibíd). La sociología clásica parte fundamentalmente del postulado sobre la correspondencia entre la situación y la acción, desde esta perspectiva, los actores sociales actúan según expectativas del sistema que han sido interiorizadas a partir de los procesos de socialización institucionalizados principalmente en la familia, la religión, la escuela y el trabajo, instituciones que encuadran los marcos de interpretación y las situaciones en donde se forman los individuos.

La crisis de las instituciones concierne a todos los aparatos de socialización que participan en la formación de las expectativas de los individuos. Por ella puede entenderse principalmente al cambio o transformación de los procesos de socialización con relación a la existencia de un individualismo muy diferente al que proponía la sociología clásica y por tanto a la noción de individuo en la que se fundamentan los valores, normas y restricciones la función de las instituciones y a la forma en la que modelan el proceso de interiorización.

Los ideales de libertad y emancipación que propone la modernidad despiertan el deseo de autenticidad y singularidad individual, Dubet (2011) propone que esta concepción hace posible que los actores sociales no se identifiquen plenamente con las funciones y los intereses sociales. El proceso de desinstitucionalización ubicado a partir de la crisis del Estado de Bienestar permite plantear la reconstrucción de la experiencia social como el proceso por el cual el individuo construye el sentido de su posición en el mundo a partir de la combinación de lógicas de acción y códigos heterogéneos no directamente adscritos al desempeño del rol (ibíd).

Desde una concepción empírica Dubet (2011) propone la noción de experiencia social para reaccionar a observaciones de la interacción subjetiva: la primera precisa la inscripción de

los actores a varias lógicas racionales, la segunda considera está enfocada en la condición crítica y reflexiva de los actores y su capacidad para dar sentido y explicar sus acciones. Tomando como base estos fundamentos resulta pertinente tomar la noción de experiencia social como “la cristalización, más o menos estable, en los individuos y los grupos, de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de constituirse como sujetos” (ibídem: 117)

A partir de esta definición este autor propone que es posible distinguir tres tipos puros de lógicas de acción como formas de articulación entre el actor y el sistema:

Al primero de ellos lo define como la *lógica de la integración social*, sobre la cual Dubet afirma las conductas y pensamientos humanos provienen de la interiorización de modelos culturales, normas, funciones e identidades. Esta perspectiva concibe a los actores sociales como individuos que se autodefinen -en gran medida- por lo que la sociedad a través de sus instituciones ha programado en ellos, desde esta interpretación la identidad individual es una atribución social que el individuo ha incorporado y posiciona a la sociedad moderna como un sistema de integración en el que la acción social está fundamentada en el esfuerzo individual para garantizar el reconocimiento de los lugares y las identidades desde las que hablan los actores.

Las relaciones de los actores con el sistema son un vínculo de generación que puede observarse a partir del cruce de las posiciones sociales objetivas, o lugares desde donde hablan los actores, con sus conductas y subjetividad. La regularidad de ese vínculo de generación se atiene a condiciones sociales, procesos de socialización y control social, y representaciones simbólicas definidas por el sistema. Pese a que bajo esa lógica de acción el sistema precede al actor y condiciona su formación a partir de instituciones como la lengua, la educación, la religión el género y la clase social, Dubet (2011) propone que más allá de ser un estado la integración social es un proceso en el que los actores aceptan, rechazan o negocian los principios que justifican el orden y mantenimiento del sistema siempre y cuando permita y asegure el mantenimiento de la identidad propia.

El segundo tipo de acción corresponde a lo que Dubet (2011) llama la *lógica de estrategia*, como una primera aproximación a esta lógica de acción propone que las conductas sociales se fundamentan en la acción racional con respecto a medios. Desde esta perspectiva los

actores sociales actúan como estrategias cuyas acciones están orientadas a ciertos objetivos para los que tiene que optimizar recursos que son regulados por las organizaciones sociales. Por tanto, es posible explicar la dimensión estratégica de las interacciones de la siguiente forma; cuando los individuos actúan su identidad es un conjunto de recursos movilizables dentro de un sistema de control social que se define en términos de oportunidades y errores, entonces, la participación colectiva se convierte en una forma racional de satisfacer intereses individuales.

Los objetos sociales cambian de sentido según la lógica de acción que se apodera de ellos, los valores comunes que representan estos objetos se transforman en recursos ideológicos que son capaces de modificar los intereses relativos a las estrategias que siguen los actores para conseguirlos. Desde esta perspectiva la sociedad resulta un producto más o menos estable de la suma de estrategias individuales (ibid), de tal modo que también es posible concebirla como un conjunto de mercados donde el valor de cambio reside en el poder, entendido como “capacidad de acción (dinero, influencia, información, legitimidad) a fin de asegurarse una posición dominante en un ámbito” (ibídem: 120)

Toda la dimensión de la acción racional está fundamentada en el interés, los actores sociales no actúan por casualidad, incluso cuando los objetivos que siguen no obedecen simplemente intereses meramente económicos, por tanto, resulta conveniente no reducir la lógica de la estrategia a de la acción social a fundamentos utilitaristas, amorales e inmediatos (ibid). La fuerza intelectual de esta lógica de la acción está basada en la propuesta de un análisis relativamente económico del sistema social, la acción estratégica en sí puede explicarse a partir de la posición de los actores en diversos sistemas, entendidos como mercados, en otras palabras, está determinada por las condiciones (generalmente no elegidas) en las que actúan racionalmente los actores.

La lógica de integración y la de la estrategia son insuficientes para explicar el hecho de que los actores se consideren sujetos deseosos de ser los autores de su acción, en otras palabras, permiten explicar la reflexividad, distancia de sí mismos y crítica que caracteriza a los actores sociales (ibíd). Para que puedan aplicarse la *lógica de integración* (social) y la *de estrategia* (racional) en diversos registros de acción o situaciones resulta necesario que exista un sujeto que esté en condiciones de dirigir las tensiones entre las lógicas.

La *lógica de subjetivación* es una forma de entender el reconocimiento social pero sin relación a los lugares y posiciones sociales, sino más bien desde la subjetividad que representa la creatividad, libertad y autenticidad de cada actor, no porque no les sea posible ejercerlas, sino porque la vida social y la dominación impiden hacerlo totalmente (ibíd). Con regularidad puede observarse que los movimientos de protesta social exigen derechos como libertad e igualdad, pero, más allá de eso, representan la exigencia de una sociedad en la que los individuos sean dueños de su vida, por tanto, más allá de entender a la cultura moderna como un conjunto de significados compartidos, conviene verla como un proceso de definición subjetiva de los actores sociales.

Esta lógica de la acción es un ejercicio de resistencia a un reduccionismo interpretativo que represente a la sociedad como un sistema de integración o un sistema de competencias. Resulta conveniente ampliar la interpretación de la acción social de estas lógicas para entenderla como un “sistema de dominación que se opone a la autorrealización de los actores” (ibídem: 22) en donde la alienación, cosificación, falta de reconocimiento y movilidad social representan la distancia entre el individuo y el mundo, la ruptura entre el actor y el sistema. La aspiración al reconocimiento de la identidad, autonomía, y autenticidad es el fundamento de la lógica de subjetivación que de forma negativa suele verse a través del sufrimiento, desapego, desprecio o resistencia del individuo con respecto al orden social.

El interés de esta investigación por focalizarse en la subjetividad juvenil reside en las implicaciones que tiene esta etapa sociocultural de la vida el proceso de constitución de la experiencia escolar. Parte de esta elección está basada en el supuesto de que tomar como unidad de análisis a los jóvenes permitirá explorar con profundidad la génesis de su experiencia escolar como un proceso de conexión o ruptura entre el individuo y la sociedad (Saraví, 2015) que permite entender y explicar las posiciones desde las que surgen y se cruzan las narrativas de los sujetos.

CAPÍTULO III: ACERCAMIENTO METODOLÓGICO

Perspectiva cualitativa

Para el planteamiento metodológico de este proyecto de investigación se considera una perspectiva cualitativa, tomando en cuenta que el acercamiento para acercarse al objeto de estudio *la experiencia educativa juvenil* es necesario privilegiar la construcción social de

significados y su influencia en las actitudes y acciones de los individuos, en la manera en que los individuos revisten de significados a las experiencias (Flick, 2007). Esta premisa permite plantear que la subjetividad es espacio de reivindicación de la vida cotidiana que sirve para acceder al conocimiento de la realidad a partir de la experiencia social.

Dar peso específico a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea permite plantear que el punto de partida empírico para esta investigación son los significados que los individuos atribuyen a sus actividades y sus ambientes (Flick, 2007; pp 31) para intentar la construcción de un tipo de conocimiento que permita captar el punto de vista de los jóvenes con respecto a la experiencia que representa la EMS en su contexto.

Al considerar que los significados son productos sociales que surgen durante la interacción entre personas, se propone que uno de los fundamentos de la consideración del enfoque cualitativo parte de analizar “cómo las personas producen la realidad en y por medio de los procesos interactivos” (Flick, 2007: 34), por tanto, resulta necesario plantear que “se puede comprender los mecanismos objetivos más profundos del sistema partiendo de la experiencia más subjetiva de los individuos” (Dubet, 2012, p. 74) para entender cómo jóvenes producen la realidad de su vida cotidiana en el contexto escolar.

Para el acercamiento de la experiencia escolar de los jóvenes es necesario considerar su identificación a partir del discurso como referente la identidad narrativa que les permite dar sentido a las diversas esferas de la existencia. En concordancia con la formulación del marco teórico, el planteamiento metodológico de este proyecto de investigación parte de la idea de que sólo es posible conocer la experiencia de los sujetos a partir de sus narraciones. Esta idea parte del supuesto de que es posible identificar la lógica de acción de los sujetos a partir de su discurso, por tanto es posible conocer el sentido de la experiencia intersubjetiva.

El principio que se consideró para la elección metodológica fue la articulación de los tres elementos que fundamenta la estructura del proyecto de investigación; problema, pregunta e hipótesis. La perspectiva teórica fijada en el sentido del objeto empírico de la investigación también está relacionada con el objetivo general de la investigación, y propone la aproximación al sentido que los jóvenes alumnos de bachillerato general a su experiencia educativa a partir de un enfoque cualitativo que permita explorar entre las dimensiones estructurales y subjetivas que articulan el marco de sentido colectivo del contexto escolar.

La formulación del enfoque metodológico se fundamenta en la elección de una metodología de tipo cualitativo cuya elección tiene por finalidad conocer la perspectiva de los actores sociales implicados en el problema de investigación planteado. Como supuesto epistemológico para vigilar la relación y postura propia de investigador ante el objeto y sujetos empíricos se partió del concepto de autoreflexividad (Taracena, 2002), el cual contribuyó a reconocer los intereses subjetivos del proyecto de investigación provienen de mi trayectoria y experiencia laboral como docente en el nivel medio superior, a partir de la cual emergieron cuestionamientos, reflexiones y preocupaciones por entender y explicar la condición juvenil dentro de la experiencia escolar.

Estos elementos ayudaron a clarificar la forma de acercarse al objeto de estudio a partir de una elección metodológica cualitativa de tipo interpretativo cuya finalidad principal radica en interpretar la subjetividad de los sujetos para comprender y explicar su punto de vista a partir de los significados intercambiados en su contexto (Guerra, 2004). Se espera que este enfoque permite conocer y explorar el sentido que los jóvenes le atribuyen a sus experiencias escolares para construir una explicación detallada de los significados colectivos e individuales que construyen dentro de su contexto.

La particularidad de esta investigación por focalizarse en la subjetividad juvenil reside en las implicaciones en cuestión de movilidad social que tiene esta etapa sociocultural de la vida en relación con otras. Parte de esta elección está basada en el supuesto de que tomar como unidad de análisis a los jóvenes permitirá explorar con profundidad la génesis de su experiencia escolar como un proceso de conexión o ruptura entre el individuo y la sociedad (Saraví, 2011) que permite entender y explicar las posiciones desde las que surgen y se cruzan las narrativas de los sujetos.

Para trascender perspectivas que posicionan al sujeto como un agente externo a la realidad social, por lo que metodológicamente resulta necesario “explorar y analizar la relación individuo sociedad a partir de la cual los procesos sociohistóricos se corporizan en biografías” (Ibidem: 15). Por tanto, esta noción conduce más a un análisis de la experiencia social de los sujetos, particularmente la experiencia escolar de los jóvenes, partiendo de la idea de que la juventud es una etapa clave en el proceso de socialización en inclusión en una sociedad fragmentada.

La particularidad de esta investigación por focalizarse en la subjetividad juvenil reside en las implicaciones que algunos elementos del contexto, tales como, la movilidad social, los cambios en el sistema de transmisión cultural, la crisis de las estructuras de acogida y el conflicto de autoridad en el aula, tienen para esta etapa sociocultural de la vida en relación con la experiencia educativa. Parte de esta elección está basada en el supuesto de que tomar como unidad de análisis a los jóvenes permitirá explorar con profundidad la génesis de su experiencia escolar como un proceso de conexión o ruptura entre el individuo y la sociedad (Saraví, 2011) que permite entender y explicar las posiciones desde las que surgen y se cruzan las narrativas de los sujetos.

Los grupos de discusión como técnica de investigación

El planteamiento de esta técnica de investigación parte de la idea de que “la tarea de la construcción de la experiencia en la vida cotidiana es ante todo intersubjetiva” (Abad, 2008, p. 244). Para el caso de este proyecto de investigación, resulta pertinente proponer que la que experiencia escolar de los jóvenes dentro del aula resulta un proceso que se construye desde y por la relación con los otros institucionales -las figuras de autoridad (profesores y sus pares compañeros)- para constituirse a partir de los otros significativos: los jóvenes.

Al respecto conviene añadir que la experiencia como proceso no se agota en la individualidad del sujeto, sino que incluye las diferentes redes de construcción intersubjetiva en las que participa en la vida cotidiana. (Abad, 2008). En la escuela, experiencia escolar intersubjetiva es constituida como un diálogo de voces que forman redes donde cada joven desde su posición puede confrontar sus saberes con los de los profesores y sus compañeros, rechazando algunos y apropiándose de otros para construir su propia forma de ser y estar dentro del aula.

Otra de las ventajas de la elección de grupo de discusión como técnica para acercarse la experiencia educativa juvenil, es que se diferencia de otras técnicas como la entrevista en grupo, donde sólo existen inferencias por las respuestas de cada participante, o como los grupos focales que priman una orientación instrumental hacia la obtención de datos. Los grupos de discusión promueven una orientación crítica hacia la comprensión de procesos sociales en curso a partir de una conversación en trato mutuo que conforma la construcción conjunta de sentido.

Partiendo entonces de que se optó por elegir esta técnica con el objetivo de formar “una discusión generadora de significación y no solo de información caracterizada por su no directividad” (Gordo y Serrano, 2008, p.102). Es importante retomar el principio de no directividad precisamente para respetar el derecho de los jóvenes a participar abiertamente y tomarlos como sujetos con capacidad de agencia, para escucharlos en un ejercicio de libre expresión sobre una experiencia de la vida cotidiana que comparten como grupo etario, y distanciarse de las prácticas adultocéntricas de dominación que puedan vivir en su espacio social de referencia, en este caso, el aula de clases escolar.

Otra de las consideraciones importantes para la elección de esta técnica es que permite que la compañía del grupo de pares ayude a que los jóvenes se sientan cómodos para hablar, establece entre ellos un “vínculo que les permite mostrarse abiertamente con una clara sensación de poder, estableciendo sus propias normas” (Abad, 2008, p. 243), con base en este supuesto, se partió del supuesto de que la discusión grupal propiciaría un estímulo para obtener información que otro tipo de acercamientos no permitiría.

Estudio de caso: jóvenes alumnos de bachillerato general

Para esta investigación se propone un estudio de caso, tomando como referente el planteamiento que Yin (2014) propone para identificar las situaciones en las que es conveniente realizar un estudio de caso: cuando las principales preguntas de investigación comienzan con ¿quién? o ¿por qué?, cuando el investigador tiene poco o ningún control de las acciones de los sujetos empíricos y cuando el enfoque de estudio está centrado en un fenómeno contemporáneo que puede relacionarse con un contexto histórico o global, principalmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto pueden no ser claramente evidentes.

Partiendo del supuesto de que la desinstitucionalización como fenómeno macrosocial es algo que puede verse en el aula a través de la experiencia escolar de los jóvenes como fenómeno microsociales resulta pertinente plantear un proyecto de investigación que permita entender la realidad a través de un caso para distinguir de las condiciones contextuales del fenómeno (Yin, 2014). Otra de las características metodológicas del estudio de caso es que, al igual que la investigación fundamentada, este tipo de investigaciones puede arrojar muchas variables

de datos interesantes basados en múltiples evidencias que pueden rebasar las suposiciones teóricas que forman la estructura de la investigación.

Tomando como referencia la relación entre el fenómeno y el contexto en el que se pretende realizar la investigación bien puede ser visto como un estudio de caso, partiendo de la idea de que el proceso de desinstitucionalización escolar es un problema social observable, generalizable y compartido por todas las sociedades modernas en la actualidad (Abad, 2008). Al declarar que la observación del problema de investigación inicia desde los sujetos empíricos, una vez identificado el universo -los jóvenes alumnos- resultó posible plantear la elección de un bachillerato público tomando como referente el problema de la deserción escolar (SEP, 2012) sobre el que se considera que los grupos en situación de vulnerabilidad social enfrentan serias dificultades para mantenerse en la escuela y su trayectoria puede verse configurada por factores como la dificultad para encontrar sentido a los contenidos escolares.

Desde esta perspectiva se propone el concepto de educabilidad como un bien del que carecen las personas que pertenecen a los contextos vulnerables, se propone como “el conjunto de recursos, actitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela” (López y Tedesco, 2002) para entender la participación de las transmisiones domésticas desarrollo predisposiciones que propicien la adquisición capitales necesarios para el éxito escolar.

A este argumento puede añadirse que los sectores más vulnerables no sólo son sistemáticamente excluidos de toda posibilidad de sostener la educabilidad de sus hijos (Ibid.) para explicar que el sentido institucional de la experiencia escolar presupone a un sujeto con un conjunto de predisposiciones desarrolladas previamente en el seno de la familia. Se parte de que la pertenencia a estos sectores representa una posición de desventaja dentro del sistema social, la cual es construida a partir de las imposibilidades y contradicciones que las promesas de inclusión y meritocracia para la movilidad social ascendente en las que la educación escolar se funda como institución social y proyecto político.

Como factor estructural de la deserción escolar se considera que quienes pertenecen a los quintiles más altos tienen mayor posibilidad de continuar sus estudios, mientras que los jóvenes que viven en hogares con bajo nivel educativo tienen más dificultades para mantenerse en la escuela (CEPAL, 2010). El argumento adyacente a esta noción indica que

el sentido de la experiencia escolar aún se encuentra vinculado con las posibilidades que bajo la construcción de una lógica de estrategia se le atribuyen como mecanismo de inserción en el mercado laboral.

Es más difícil que se atribuya sentido a la experiencia educativa si es difícil relacionarla con oportunidades de movilidad ascendente. Para identificar la unidad de análisis se pensó en jóvenes adscritos a la matrícula escolar de bachillerato general público, partiendo de que esta modalidad educativa abarca el 71 % de la oferta de EMS en México (INEE, 2011). Otro los criterios considerados para construir el caso fue la premisa de que la educación pública está dirigida a los sectores de la población más vulnerables (Saraví, 2011), por ello se tomó la decisión de realizar el trabajo de campo en un bachillerato general perteneciente a las zonas de atención prioritaria del Programa nacional de Prevención contra el Delito en el Área Metropolitana de Guadalajara.

Como criterios de validación de la muestra se optó por privilegiar la representatividad del enfoque cualitativo por encima de la extensión numérica de los casos o unidades de información consideradas para construir la evidencia empírica, por ello se privilegia la comprensión y ubicación del fenómeno dentro de un contexto sobre la representatividad estadística (Guerra, 2004) para plantear un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que en concordancia con los elementos fundamentales de investigación, en el acercamiento metodológico de tipo cualitativo la prioridad de la aproximación al objeto de estudio está en el análisis de los sentidos de la experiencia escolar de los jóvenes en el aula ante la desinstitucionalización de la educación escolar en las sociedades modernas.

Partiendo de que el propósito del muestreo cualitativo en los grupos de discusión es reflejar la diversidad dentro del grupo que se estudia (Barbour, 2013) para el trabajo de campo se optó por la aplicación de tres grupos de discusión. Por un criterio de viabilidad para moderar grupos se consideró el consenso acerca de un máximo de ocho participantes (Ibid) por grupo de discusión, para identificar las voces individuales de los sujetos y explorar las diferencias de opiniones emergentes durante la conversación.

Para la composición de los tres grupos de discusión se consideró la participación de 18 jóvenes alumnos de bachillerato general. Como criterio de selección de la muestra se consideró que cada grupo estuviera compuesto por seis integrantes se tomaron como

referencia para la selección de la muestra los criterios de género y grado escolar; cada grupo estuvo conformado por un joven varón y una joven mujer que cursara algún semestre de los tres años escolares.

Como criterios para la realización del grupo de discusión se consideraron los siguientes aspectos:

- Para evitar que existan predisposiciones de entendimiento mutuo entre los participantes, partiendo del supuesto de que el grupo de discusión no estuviera integrado por personas que estuvieran de acuerdo en todo y esto fuera un factor que propiciara una conversación con datos carentes de riqueza (Barbour, 2013), se consideró importante que los sujetos seleccionados para el grupo de discusión no compartieran experiencias dentro de algún grupo escolar estructurado; para este objetivo fue necesario plantear que independientemente del grado escolar, los integrantes de cada grupo de discusión pertenecieran a diferentes grupos escolares.
- En coordinación con un representante institucional se asistió presencialmente a los salones de clase de los grupos de cada grado escolar para solicitar voluntariamente la participación de los jóvenes en la dinámica de grupo de discusión.
- Por tratarse de un acercamiento con menores de edad, se otorgó a cada voluntario la petición de un consentimiento informado (Apéndice 2) para que sus padres o tutores autorizaran su participación dentro del grupo de discusión y la grabación en audio para la transcripción de las conversaciones. En este documento también fue especificado el carácter anónimo y confidencial de la información obtenida a partir de esta dinámica.
- Para la realización de los grupos de discusión se optó por elegir un espacio que permita la conversación; libre de distractores como el bullicio del contexto escolar. De igual manera resultaría conveniente que el espacio no guarde similitudes con las aulas escolares o cualquier espacio donde algún tipo de autoridad sobre los jóvenes; preferentemente podría ser una sala, comedor, aula de trabajo, o sitios similares.

Se propone la creación de una estrategia para la aplicación de la técnica de investigación para este estudio de caso se aborde desde un guion conversacional (Apéndice 1) donde se planteen los modos de presentación de la investigación y quienes la llevan a cabo, la formación de las

sesiones y los criterios de selección de los participantes en consonancia con aquellos aspectos que hayan sido tratados durante el proceso de realización de acuerdos con la institución escolar (Gordo y Serrano, 2008).

Posteriormente, también se planteó una provocación inicial, para ello, elegí añadir material de estímulo ante el supuesto de que su combinación junto con una serie de breves preguntas sería suficiente para provocar y mantener el debate (Barbour, 2013). Como material de estímulo para plantear la provocación inicial del grupo de discusión elegí el contenido del fragmento de un videoblog [0:00-1:09] de una joven autodenominada “Mars” Aguirre.

Una de mis principales preocupaciones fue que el contenido discursivo del video pudiera participar en la predisposición de las posturas de los jóvenes respecto al sentido de la educación escolar, sin embargo, hice la elección de un video que contiene una fuerte carga discursiva de rechazo a la educación escolar precisamente para romper con la mirada adultocentrista a través de la cual se ve a los jóvenes como sujetos manipulables que hacen uso acrítico de la información que circula en internet.

Como último apartado del guion conversacional se consideró el planteamiento de una serie de preguntas en concordancia con los ejes temáticos de la hipótesis de investigación; movilidad social, cambios en el sistema de transmisión cultural, estructura de acogida y conflicto de autoridad. Estas temáticas se encuentran vinculadas con los objetivos de la investigación y tienen la finalidad de acercarse a la experiencia educativa juvenil a partir de la consideración de las tres principales lógicas de acción que Dubet (2011) propone: integración, estrategia y subjetivación.

Se considera que el proceso de sistematización de los datos comenzó con de transcripción de las conversaciones obtenidas a partir de los grupos de discusión partiendo de este proceso también representa un paso en la construcción de datos. Partiendo de que los datos obtenidos proporcionan información útil acerca de la realidad y permiten lograr los objetivos de la investigación para responder la pregunta, se considero desde el primer momento el desarrollo de un proceso de codificación axial fijado en las categorías del concepto de experiencia social (Dubet, 2011): integración, lógica y subjetivación.

Para identificar el grado escolar de los alumnos y el grupo de discusión en el que participaron se estableció la siguiente nomenclatura: se usó la letra A seguida de un número del 1 al 6 para identificar a los alumnos por su grado escolar, a los jóvenes pertenecientes al primer año (1° y 2° semestre de bachillerato) se les asignó los números 1 y 2 (A1, A2), a los que cursaban segundo año (3° y 4° semestre de bachillerato) los números 3 y 4 (A3, A4), y a los alumnos de tercer año escolar (5° y 6° semestre de bachillerato) se les asignó los números 5 y 6 (A5 y A6). Para identificar el grupo en el que participaron los jóvenes se consideró su numeración por fecha de realización (G1, G2 Y G3). La nomenclatura de identificación de los sujetos quedó de la siguiente manera:

Grado escolar	Grupo 1 25/02/2019	Grupo 2 27/02/2019	Grupo 3 28/02/2019
Primer año: 1° y 2° semestre	A1G1	A1G2	A1G3
	A2G1	A2G2	A2G3
Segundo año: 3° y 4° semestre	A3G1	A3G2	A3G3
	A4G1	A4G2	A4G3
Tercer año: 5° y 6° semestre	A5G1	A5G2	A5G3
	A6G1	A6G2	A6G3

Proceso de análisis

Para esta investigación se plantea el análisis de datos cualitativos partiendo de que el dato soporta una información sobre la realidad simbólica y material que encierra la riqueza de significados que informan sobre determinadas realidades. El dato entonces puede entenderse como realizada por el investigador en la que se recoge información acerca de la realidad interna o externa de los sujetos presentes en el campo de estudios (Rodríguez Gil y García, 1999) para acercarse a la comprensión del objeto de estudio a través de un estudio de caso.

En el concepto de experiencia también puede identificarse la transición de las lógicas de acción presentes desde la modernidad hasta la posmodernidad, desde una sociedad donde la formación y el trabajo integración y autogestionaba su orden a través de procesos de socialización institucionalizados que permitían a los miembros de la sociedad actuar de acuerdo a fines (estrategia) individuales y sociales, hasta una sociedad donde la crisis del Estado de Bienestar representa el colapso de la estabilidad moderna, el distanciamiento y reflexión del sujeto sobre sus roles (subjetivación).

CAPÍTULO IV: LA EXPERIENCIA EDUCATIVA JUVENIL

La construcción de la experiencia educativa de los jóvenes alumnos de bachillerato general durante el periodo escolar 2018-2019 en la ZMG

La primera categoría de análisis para explicar la construcción de la experiencia educativa juvenil es la lógica de estrategia. Esta categoría que toma como referencia el análisis discursivo de las estrategias orientadas a la optimización de recursos ideológicos provenientes de la integración de modelos culturales para la obtención de beneficios a partir de la experiencia educativa. A partir de esto es posible construir una perspectiva instrumental de la experiencia escolar de los jóvenes que responda al ¿para qué? de sus acciones como integrantes de un sistema de control social no elegido, con el que nunca terminan de identificarse completamente.

La instrumentalidad del certificado escolar

El primer significado acerca del valor del certificado escolar se inscribe en como referente en la elaboración una identidad narrativa que comprende la construcción de proyectos biográficos en los que los jóvenes, a partir de una lógica de acción estratégica (Dubet, 2011) fundamentada en la acción orientada a medios, construyen la utilidad de la experiencia escolar con relación a beneficios para el futuro. A partir de esta posición se construye al certificado escolar como un instrumento que les permite defenderse ante la contingencia que caracteriza a la vida social posterior al término de la educación escolar obligatoria:

yo tengo una hermana maestra y mi papá nos dice mucho que hay que estudiar porque es más difícil (A3G1)

te dicen “si no estudias, no vas a poder lograr tal cosa” en cierta parte tienen razón, ya que lo que más te viene valiendo a nivel económico es el papel (A4G2)

pero ya es tomas tu ventaja o la dejas, o sea, o quieres seguir tú solo pero le vas a batallar, y otros dicen que no, que es más fácil, no sé (A2G2)

Esta construcción de la consideración de la institucionalización (M. Doménech, F. J. Tirado, S. Traveset y A. Vitores, 1999) de la educación escolar, en el que bajo una lógica de integración se interioriza el mito de integración social (Dubet, 2011) que, desde una dimensión económica, configura el sentido de la experiencia a partir de la construcción de una lógica de estrategia (Ibid) relacionada con las posibilidades que ofrece el certificado escolar para representar la adquisición de conocimientos que permita a los jóvenes insertarse en el mercado de trabajo relacionado con su identidad vocacional:

es lo básico que te piden en un trabajo, tienes preparatoria terminada, mínimo (A3G1)

si llegas a querer ser doctor, no vas a llegar y decir “Hola quiero ser doctor” y si no demuestras tener conocimiento sobre esa materia, pus obviamente te van a decir “¿tú que sabes?” “¿qué haces aquí?” te van a excluir” (A4G2)

El valor de cambio del certificado escolar se construye dentro de una lógica de estrategia (Dubet, 2011) en la que las acciones individuales están orientadas a adquirir los recursos de las instituciones como parte de un proceso de institucionalización (M. Doménech, F. J. Tirado, S. Traveset y A. Vitores, 1999) aún vigente en el que contar con el certificado se convierte una regla para incorporarse al mercado laboral, en este caso la construcción del valor del significado representa la adquisición de un instrumento útil en un escenario donde el mercado de trabajo funciona como un mecanismo de inclusión-exclusión que da preferencia a los sujetos acreedores de este documento:

digamos que una persona terminó la preparatoria y otra solamente terminó la secundaria, pero tienen el mismo conocimiento, tienen las mismas habilidades ¿a quién le van a dar el trabajo? al de prepa (A3G3)

El valor de uso del aprendizaje escolar

Una primera dimensión de la perspectiva instrumental del aprendizaje escolar está fundamentada en una lógica de integración (Dubet, 2011) en la que a partir de la consideración de la educación escolar como un modelo cultural es posible identificar la vigencia de la institucionalización (M. Doménech, F. J. Tirado, S. Traveset y A. Vitores, 1999) sobre el que se construye la legitimidad de los contenidos del programa escolar. Para analizar la construcción de la utilidad de los contenidos curriculares resulta necesario partir de la creencia de que posiblemente los aprendizajes que se desprendan de su incorporación servirán dentro de un escenario futuro y por ello resulta importante almacenarlos. Se desconoce para qué, pero existe la firme creencia de que algún día serán útiles:

Yo siento que sí te están dando el tema es por algo, es porque te va ayudar, o sea el que tu lo aprendas te va a servir de algo (A3G3)

las mismas decisiones, tal vez a el se le encuentre un problema que, no sé, tenga que recordar algo que aprendió en la primaria, a uno que apenas aprendió la universidad y va saliendo, son cuestiones distintas, pero uno nunca sabe cuándo se va a topar con esas cosas y obviamente pues son distintas (A6G1)

Bajo una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) en la que se concibe un proceso de desinstitucionalización generales (Dubet y Martuccelli, 1999) donde las normas y roles instituciones se desnormalizan para marcar constituir un proceso de reflexividad (Giddens, 1997) entendida a través de la separación del rol de alumno y la identidad juvenil. Esta postura tiene su correlato en la construcción de la devaluación del aprendizaje escolar a partir de una lógica de estrategia (Dubet 2011) donde, desde la narrativa de los otros significativos (el grupo de pares), se concibe la relación de los aprendizajes escolares con el valor de uso para el futuro para construir el desinterés educativo como condición juvenil (Reguillo, 2008) ligada a la ausencia de proyectos biográficos:

las partes más importantes de esa falta de motivación, es no tener una aspiración definida a la vida, o no tienen un, el por qué hacerlo, el, o sea no, no pienso estudiar, no saben qué van a hacer después y lo único que saben realmente hacer es venir aquí a estudiar, porque no se ven en un futuro trabajando en algo que les, realmente les agrada (A6G3)

Siguiendo la lógica de subjetivación (Dubet, 2011) en la que la falta la falta de capacidad de las instituciones como mecanismos de integración social permite el cuestionamiento de de relación entre del valor de uso de los aprendizajes escolares y la construcción de los proyectos biográficos, es posible plantear la construcción del desinterés educativo como proceso de desinstitucionalización (Dubet y Martuccelli, 1999) en el que las funciones que antes fueron atribuidas a las instituciones ahora tienen un peso mayor en los individuos (Lash, 2003: 15). De esta forma, la responsabilidad de la ausencia de proyectos biográficos relacionados con el uso de los aprendizajes educativos, a su vez se construye un proceso de inadecuación biográfica (Bauman, 2001) en el que, desde la narrativa del otro, se aparta la culpa de las instituciones para asignarla a la descalificación de las capacidades individuales:

no tienen como esa personalidad de querer ser alguien, o no saben que ser en la vida, creo que desde ahí, yo creo que ahí está la desmotivación (A6G3)

tienen esa comodidad y se estancan ahí, son muy conformistas y eso está mal porque la motivación es un factor muy importante porque si tú no tienes aspiraciones y no te motivas para algo, no quieres llegar a un punto, o sea, todo es mecánico, no tendría sentido (A3G3)

Esta construcción parece estar ligada a una lógica de integración (Dubet, 2011) por la que se incorpora un modelo cultural en el que la identidad vocacional se relaciona con el proceso moderno de división de trabajo a través del cual los individuos entienden que para ejercer un

rol en la vida social productiva deben especializarse en la adquisición de un saber ligado a la empleabilidad (Bauman, 2007), esta perspectiva instrumental lleva a otorgarle utilidad a los aprendizajes que entran dentro las preferencias relacionados con la identidad vocacional.

“tenemos una gama muy distinta, o sea muy variada de materias y de temas por el simple hecho de cada persona, le gusta cosas diferentes, o sea nos sirve en términos generales, ya lo dije para ampliar nuestros conocimientos pues ya generales digámoslo así, pero cada quién se guía o se centra en lo que le va a gustar” (A6G3)

“cada quien es como, agarró su materia, agarró lo que le gusta y así le va a servir” (A6G3)

Desde la lógica de integración (Dubet, 2011) que construye a la identidad vocacional en relación con el modelo de división de trabajo, la perspectiva instrumental puede plantearse como un proceso de fragmentación de saber en el que el conocimiento es segmentado en pequeñas porciones para cada oficio o profesión (Bauman, 2007). Desde esta perspectiva, el valor de uso de los aprendizajes escolares funciona a través de un mecanismo de selección de en el que se jerarquizan unos aprendizajes sobre otros, otorgando preferencia casi exclusiva a los aprendizajes relacionados con la identidad vocacional construida:

este conocimiento en unos primeros pasos te puede parecer un poco inútil ese conocimiento, más que nada porque no está enlazado a tu interés a lo que quieres hacer en esta vida y es por eso que a veces decimos que no sirven para nada los estudios (A4G1)

una materia muy pesada, fue cálculo diferencial y muchos decían ¿de qué nos va a servir esto en la vida? oye a lo mejor a ti no, pero a los que van a estudiar mecatrónica les va a ayudar muchísimo, o sea es dependiendo de las personas (A6G1)

La construcción del desinterés educativo por relacionada con inadecuación biográfica (Bauman, 2001) en los que se inscribe la condición juvenil (Reguillo, 2008) permite hablar un proceso de desinstitucionalización (M. Doménech, F. J. Tirado, S. Traveset y A. Vitores, 1999) de la relación educación-trabajo, sobre el que puede plantearse una **crisis de identidades profesionales** fundamentada en la construcción de un escenario de escasas oportunidades de inserción en el mercado laboral como elemento constitutivo en la ruptura de la relación entre identidad vocacional y educación escolar en nivel superior:

vamos y les preguntamos a nuestros papás, a nuestros tíos, a gente mayor y nos damos cuenta de que muchos estudiaron algo pero no se dedican a eso, terminaron haciendo otras cosas, trabajando para algo que no estudiaron, o no tiene nada qué ver, y eso sí es de como “entonces lo que estudie no lo voy a terminar haciendo” así es de como “pues mejor no estudio” y eso te desmotiva para... pues eso te desmotiva.

Esta consideración permite la identificación de una lógica de acción estratégica (Dubet, 2011) en la cual la educación escolar, lejos de entenderse como un proceso, es considerada como un producto (Bauman, 2001) o bien intercambiable para ingresar al mercado laboral y obtener determinado empleo. Esta condición puede ser entendida como un proceso de desinstitucionalización (M. Doménech, F. J. Tirado, S. Traveset y A. Vitores, 1999) de la relación formación-empleo que puede tener su correlato en la mercantilización de las identidad profesionales, ante la construcción de un escenario de escasas oportunidades para desarrollar la identidad vocacional dentro del mercado laboral:

Yo pienso que mucha gente ya está estudiando cosas que ni siquiera quieren estudiar, sólo por tener la carrera, sólo por tener la carrera y porque ya tienes qué ver qué carrera te va a dejar un buen trabajo [...]yo siento que ya no están viendo por lo que quieren sino por lo que les conviene. (A5G1)

Creo que al menos yo no me desmotivo porque no haya trabajo, me desmotivo porque sé que después de tantos años voy a terminar trabajando probablemente para alguien que no quiero, porque, por ejemplo, ahorita me estoy yo metiendo en varias cosas que ni siquiera me gustan, pero sé que me van a dar dinero (A4G2)

A partir de este posicionamiento puede proponerse los jóvenes conciben la experiencia educativa que desde de una lógica de estrategia (Dubet, 2011) obtención de beneficios a futuro relacionados con la inserción exitosa en el mercado laboral. Bajo esta premisa es posible plantear que el proceso de mercantilización de las identidades profesionales está fundamentado en la asignación del valor de uso del aprendizaje desde su relación la identidad vocacional basada en la construcción su utilidad dentro de las actividades de la vida laboral:

para meterme a un trabajo de informática ¿de qué me va a servir saber que Napoleón Bonaparte en mil no sé cuántos invadió Polonia y perdió? A4G2)

hay muchas cosas como la física y eso que siento que no nos sirve mucho, que bueno que lo sepamos, está bien, pero siento que no nos sirve mucho porque siento que en ningún trabajo te van a decir “Sácame la raíz cuadrada” (A5G1)

El valor de cambio de las calificaciones escolares

La consideración de este eje de análisis parte de una lógica de acción estratégica (Dubet, 2011) relacionada con la representación del valor de cambio de las calificaciones escolares para los jóvenes. Para entender la construcción de este eje de análisis resulta necesario plantear lógica de acción estratégica de los jóvenes con respecto a sus experiencias educativas en relación con la obtención calificaciones como un recurso regulado por las instituciones educativas que les permitiría en un futuro cercano incorporarse nuevamente al mercado escolar una vez concluida la Educación Media Superior:

Primero, para entrar a universidad, porque usted va a presentar su examen y si tiene un promedio de 6 de 7, es muy poco probable que quede y más si es UdeG, entonces, por la demanda que tienen las universidades y todo, sí es importante (A3G3)

Si bien esta concepción se construye desde una lógica la acción estratégica (Dubet, 2011) donde los jóvenes como alumnos asignan un valor de cambio a las calificaciones como un recurso necesario para ingresar a las carreras universitarias, también es posible identificar la construcción de una lógica de subjetivación (Ibid) en la que se desinstitucionaliza el valor de las calificaciones desde un distanciamiento sobre su valor de representación de esfuerzo y aprendizaje:

no vale la pena tener un diez pero que no lo sepas demostrar a que tu tengas el siete por que lo pudiste demostrar y a pesar de todo de que no fue lo que querías estás haciéndolo por uno de tus conocimientos por lo que ya sabes [...] es cuando te das cuenta de no vale la pena que te estén pasando las respuestas si al final de cuentas no vas a aprender nada (A5G2)

A partir de este distanciamiento de la relación entre calificación y aprendizaje es posible observar la construcción de una lógica de estrategia (Ibid) en la que circulan producciones discursivas que posicionan tácticas como un recurso del cual los jóvenes hacen prácticas para desinstitucionalizar los criterios de asignación de recursos propios de las evaluaciones escolares, burlando las normas institucionales para obtener los capitales que funcionan como valor de cambio para acceder a los estudios superiores y obtener reconocimiento por parte de la institución educativa:

Un ejemplo que se puede ver aquí en la misma prepa, muchos están en cuadro de honor pero, o sea me ha tocado ver gente de ese mismo cuadro de honor que se ganan la calificación de otra manera, o sea sobornando a los maestros o insinuándoselo de cierta manera, copiando, llevándose el producto de los demás (A3G3)

la calificación es algo, una arma muy potente para engañar a las demás personas, para decir que tiene las capacidades, y tiene, y te esforzaste por ello, cuando realmente a veces no es así, porque, lo digo porque he visto, lo he visto con muchas personas y creo que son la mayoría de que realmente no se esfuerzan mucho sino simplemente copian y sacan buenas calificaciones (A6G3)

Desde una lógica de estrategia (Ibid) es posible plantear que el distanciamiento de los jóvenes hacia las calificaciones es una táctica para burlar el sistema de asignación de recursos de las escuela como estructura de acogida (Duch, 2002). Esta consideración permite considerar una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) en la que los jóvenes construyen a las calificaciones escolares como un indicador basado en criterios de evaluación que no representan su aprendizaje, esfuerzo o inteligencia, sino como un capital escolar que es posible obtener a través de tácticas como copiar:

para mi vale más un siete de forma honesta, de que no copié en el examen, de que no fui a otros salones para no ver qué venía, qué respuestas venían, qué preguntas venían, un siete, que un diez, oye pásame la respuesta del examen. Creo que vale mejor un siete, para mí, con esfuerzo, dedicación y tiempo (A6G3)

Desde esta lógica de subjetivación (Ibid) que permite reconocer un proceso de desinstitucionalización (M. Doménech, F. J. Tirado, S. Traveset y A. Vitores, 1999) en el que existe un distanciamiento de los jóvenes como alumnos hacia la calificación como un indicador basado en criterios de evaluación que no necesariamente representa su aprendizaje, desempeño o inteligencia dentro de la experiencia educativa, pero, en términos de estrategia (Dubet, 2011) sí define sus posibilidades de inserción dentro del mercado escolar:

porque no define tu inteligencia, claramente, pero sí frente a ellos ¿por qué? [...]ellos no te conocen, o sea ellos te van a definir por un número, y ese número para bien o para mal, es el que les va a importar (A3G3)

lo que no se debería es definir a una persona por un número [...] porque hay muchos flojos pero que son muy inteligentes, el problema es de que, más que nada en eso tiene que ver la educación, que no se les fomenta (A4G3)

El distanciamiento juvenil sobre los criterios de evaluación

Las consideraciones sobre el valor de cambio de las calificaciones escolares permiten plantear la consideración de una lógica de subjetivación (Ibid) en la que los criterios de evaluación son construidos como un mecanismo que impide a los jóvenes la posibilidad de ejercer su experiencia educativa con libertad y creatividad, al mismo tiempo también puede verse como una práctica adultocéntrica (Duarte, 2011) en la que los jóvenes cuestionan la autoridad docente a partir de la consideración de cierto tipo de preferencias sobre el comportamiento de los alumnos:

*porque, hay alumnos que son muy buenos, pero son **relajientos** y hacen todo y no los ponen, les bajan calificaciones, les ponen un nueve, y hay alumnos que pues no hacen casi nada y pues, están calladitos y los tienen como buenos alumnos y les ponen el diez (A6G2)*

Y una persona que está en el salón, que a veces no habla, pero según ellos están callados y están poniendo atención le ponen el diez, a otra persona que la verdad no lo merece (A5G2)

Este distanciamiento los criterios de evaluación pertenece a una lógica de subjetivación en la que los jóvenes construyen las preferencias de los docentes como un sistema de dominación que se impone a la plena realización de los actores (íbidem). Es posible establecer que en la construcción que los jóvenes hacen sobre los alumnos que los docentes prefieren como un ejercicio de poder concebido desde una perspectiva adultocentrista (Duarte, 2011) en la que resalta la inclinación por sujetos sumisos, pasivos y cercanos para establecer las interacciones consideradas como adecuadas para el desarrollo de la clase:

Pues ya es más de la capacidad de cada quien y pues si el profe dice “No, pues yo quiero tener alumnos robots” lo que quieren es tener alumnos robots que no se expresen, que no digan nada, que hagan lo que ellos quieran, pues no, está mal (A6G2)

yo y mis amigas le echábamos mucha labia a los maestros y pues en sí, nosotras éramos como de buenas calificaciones basándonos en eso (A1G2)

Es posible analizar construcción que los jóvenes hacen sobre los alumnos que prefieren los docentes como una actitud de desentendimiento que funciona como un mecanismo de rechazo y exclusión hacia los alumnos que no entran dentro de los estándares establecidos:

“coincido con ella, que salgan las preferencias de que: es que tú no me estás prestando atención. Pero el maestro no dice ¿por qué no me está prestando

atención? ¿es yo, es la clase, es la materia? pues ya él, sólo dicen es que no me presta atención, pues, me voy con el que sí lo hace” (A4G2)

La sumisión de los jóvenes como estrategia disciplinaria: sentados, callados y atentos.

Como fue planteado en los criterios de elección de los grupos de discusión, salirse de la posición de alumnos permite que desde una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) en la que los jóvenes construyan a las estrategias disciplinarias de la institución educativa como un dispositivo de control en el que los docentes por su posición de poder sancionan a los jóvenes que salen de estándares considerados necesarios para la realización de las clases dentro de las aulas escolares:

si sacas el celular o simplemente lo pones en la banca te van a decir “¿por qué sacas el celular?” “¿por qué lo tienes ahí?” cuando la clase ni siquiera te está motivando para poner atención (A4G2)

La lógica de subjetivación (Ibid) a partir de la cual los jóvenes construyen las estrategias disciplinarias de los docentes como un sistema de dominación que impide ejercer una experiencia educativa con libertad, autonomía y a través de prácticas propias de las culturas juveniles como el lenguaje del cuerpo, permite plantear un proceso de desinstitucionalización en el que se rechaza el orden tradicional de la rutina institucional denominada “clase” a través de la cual se desempeñan los roles dentro del aula, generalmente fundamentado en el establecimiento de estándares disciplinarios donde se construye la posición de sumisión de los alumnos: sentados, callados y atentos.

pues los maestros te obligan a sentarte ahí, y es cuando me empiezan a estresar y pues sí me enfado, es muy enfadoso estar seis horas sentado viendo al pizarrón a alguien sin que puedas estar haciendo algo mal (A6G2)

Desde la lógica de subjetivación (Ibid) que permite considerar que las estrategias disciplinarias que constituyen el orden de las interacciones dentro del aula y la posición de sumisión de los jóvenes como alumnos, también puede entenderse como una práctica donde la cultura escolar aún son visibles rasgos de la condición adultocéntrica (Duarte, 2011) a partir de la construcción de las reglas escolares como un mecanismo que impide prácticas de autonomía y expresión de las identidades juveniles como el consumo de moda dentro de la escuela:

se supone que antes de venir a la prepa nos dijeron “ya vas a atener más libertad”. Yo no veo libertad, veo la misma porquería de estar en secundaria sentado viendo a un maestro hablando y criticándome porque no estoy siguiendo

sus normas, si en primer yo no tengo porque seguir si no estoy infringiendo ninguna norma en general (A4G2)

además, ya estamos en prepa ¿qué es esto de traer uniforme? ¿qué es esto de “si no llegas con los zapatos no te dejamos entrar?” ya no estamos en secundaria, o sea, tampoco vamos a venir desnudos a la prepa (A4G2)

El distanciamiento juvenil hacia las estrategias pedagógicas tradicionales

La lógica de subjetivación (Dubet, 2011) sobre la que se basa el distanciamiento de las estrategias disciplinarias que constituyen el orden de las interacciones del proceso educativo dentro del aula se relaciona con un proceso de desinstitucionalización (M. Doménech, F. J. Tirado, S. Traveset y A. Vitores, 1999) en el que los jóvenes rechazan la imposición de estrategias pedagógicas tradicionales adultocéntricas (Duarte, 2011) donde los docentes ejercen un papel protagonista al hablar e instruir por medio de prácticas como la cátedra y el dictado, en las que subordinan a los jóvenes a un papel secundario donde se espera que cumplan con un rol de alumnos basado en poner atención, escuchar y seguir órdenes.

llegas a la preparatoria y es lo mismo, llegas, te sientas por orden de lista, llega un profe y te dice lo que vas a hacer y lo hace y ya, no ha cambiado mucho el método desde que yo estaba en la primaria hasta actualmente (A5G2) [Orden]

hay maestros que sí te pasas hablando de teoría y pues obviamente pues sí, si pones atención obviamente que lo vas a hacer, pero hay personas que “hay ya me aburrí” y se voltean [...] ahí es cuando empieza el desinterés (A6G1)

hay una maestra que toda la clase se la pasa hablando y la verdad te duerme, o sea aparte de que habla muy bajito, muy muy bajito, te duerme porque pues no, o sea, y a mí me gusta mucho la historia, pero sólo habla y no participas, no nada. (A3G3)

La construcción de un aburrimiento rutinario dentro de la experiencia educativa de los jóvenes es parte de una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) que puede relacionarse con un proceso de desinstitucionalización (M. Doménech, F. J. Tirado, S. Traveset y A. Vitores, 1999) sobre el que los jóvenes se distancian del rol de alumnos para rechazar el uso de estrategias pedagógicas tradicionales. Esta noción puede relacionarse con la subordinación de los jóvenes a la realización de trabajos escolares dentro del aula como la realización de tareas mecánicas como la realización de ejercicios en los libros de texto:

incluso una persona que no es hiperactiva se aburre en una clase de “hola muchachos, abran la página en tal lado, vamos a hacer ejercicios” siempre lo mismo (A4G2)

Hay muchas veces que sólo llegan “A ver ¿qué vimos la clase pasada?” total “contestan hasta la página 20 (A5G1)

yo pienso lo mismo que ellos, o sea, por que hay maestros que llegan con actitud de “hay, hagan tal página” y se sientan y están en el celular, están haciendo otras cosas (A3G1)

La consideración de ejercicios rutinarios permite el posicionamiento de la experiencia educativa dentro de una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) en la que los jóvenes cuestionan la autoridad docente, puede entenderse como un posicionamiento desinstitucionalizador que sirve para construir al desentendimiento como una actitud que representa la pérdida de capacidad de los docentes para cumplir con la función atribuida su rol dentro de la relación pedagógica en el aula :

los malos serían como llegar, como dicen ellos, llegar y sentarse en el escritorio y ponerlos a leer y ya, “si entienden bien y si no pues no” (A1G2)

había una maestra que decía, acérquense si no entienden algo, entonces al momento de que íbamos “ay no, ahí que te expliquen tus compañeros. Y lo explicábamos y entonces la maestra decía “los que entendieron que bien y los que no ni modo (A3G1)

Desde una lógica de subjetivación (Ibid) el cuestionamiento hacia la función atribuida al rol de docente dentro de la relación pedagógica en el aula permite proponer a la construcción del desentendimiento de los profesores a partir de estrategias pedagógicas que le demeritan su función como un elemento desinstitucionalizador que devalúa el sentido a la experiencia escolar de manera presencial:

aquí la diferencia radica en que el maestro no está haciendo absolutamente nada, por algo es un maestro, te está enseñando, en ese caso, para mí sería más fácil estar en mi casa leyendo, contestando, viniendo tal día a entregar el trabajo y ya... (A4G2)

Otra consideración del desentendimiento de los profesores sobre su función pedagógica dentro del aula permite la construcción de la práctica docente como una actividad que persigue exclusivamente fines de lucro:

los maestros que ya de por sí ya no les importa ni siquiera a los alumnos si aprenden o no, ellos nada más en su clase, van y se vienen y cobran (A5G3)

Yo digo que siguen igual así las clases, porque a ellos les da igual si aprenden o no, a ellos les siguen pagando (A3G2)

no calibro por que los maestros no sienten la empatía por los alumnos, no es su responsabilidad, ellos vienen a trabajar, a cobrar un sueldo (A4G2)

La actitud de cuestionamiento de los jóvenes hacia de la función pedagógica de los docentes y las actividades escolares dentro del aula son entendida desde una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) que sirve para plantear al desentendimiento de la función en la relación pedagógica es concebido por los jóvenes como un elemento desestabilizador que sirve para construir una actitud subversiva que busca el cuestionamiento de las estrategias pedagógicas y disciplinarias para exigir para la igualdad de acciones en el juego de poder de posiciones dentro de la experiencia escolar en el aula.

tampoco estoy de acuerdo en que un maestro llegue y no haga nada (A4G2)

si no hay interés en los maestros como ¿por qué va a haber interés en los alumnos? (A5G1)

llegan con el celular, no, pues tú lo sacas, porque si él puede yo puedo. Y los demás ¿qué hacen? Para no vérselas... desde cómo hablan, todo, todo. No agarran el celular, si te dicen “Tú no lo haces, yo no lo hago” “Yo no lo digo tú no lo dices” o sea, siento que tiene mucho qué ver (A5G1)

Conclusiones preliminares

A partir del trabajo de campo y del primer intento de reducción de datos se puede sostener que:

Partiendo de la categoría de integración pudo observarse la representación de algunos modelos culturales que intervienen en la argumentación discursiva de los jóvenes sobre sus experiencias escolares, resultan interesantes la consideración de la educación escolar como una práctica impositiva ligada a su posición de subordinación ante los adultos en la que la pareciera existir una desconexión en la función de la familia y la escuela como estructuras de acogida, por otra parte, algunas construcciones como la percepción de la juventud como generación que goza de ciertos privilegios y requieren de límites por parte de los adultos, así como el desinterés educativo como responsabilidad de la ausencia de proyectos a futuro relacionados con la identidad vocacional, son consideraciones que se contraponen a las voces juveniles que reclaman igualdad y libertad a los adultos.

- La construcción de la experiencia escolar juvenil guarda una fuerte vinculación con una lógica instrumental en la que sólo es concebida como una práctica con apego a fines relacionados con la inserción al mercado laboral que parte de la consideración de modelo cultural de especialización de tareas que participa en la fragmentación de los saberes para solo considerar útiles los que guarden relación con la identidad vocacional, no obstante, conviene añadir que en relación a esto existe también una construcción de un escenario de escasas oportunidades de inserción al mercado laboral y escolar que puede ser un factor que participa en la crisis de identidad de las profesiones basada en consideración de criterios económicos para la elección de carreras.
- Resulta conveniente plantear la observación de un proceso de individuación juvenil en de los sujetos considerados para la realización de los grupos de discusión como concepto teórico que ayude a entender la representación narrativa a través de la cual se construyen como sujetos de discurso particulares con intereses, inquietudes e interpretaciones diferentes a los otros. Considero que es importante trabajar con este concepto por que puede relacionarse con algunos otros aspectos relevantes para responder la pregunta de investigación como la formación de identidades

vocacionales y la concepción de los estilos de aprendizaje como elementos de tensión entre juventudes y educación escolar.

- A partir de esta tensión son articulables algunos otros elementos como la construcción del desinterés educativo juvenil como distanciamiento y reflexión de los jóvenes sobre su rol de alumnos, que puede entenderse como una actitud de rechazo a la cultura escolar tradicional en la que se consideran estrategias pedagógicas que imponen la autoridad a los docentes para hablar e instruir por medio de prácticas como la cátedra y dictado, y subordinan a los jóvenes a un papel sumiso en donde se espera que escuchen y sigan órdenes. Conviene retomar este punto para el análisis para darle prioridad a la adscripción de las prácticas juveniles extraescolares dentro de un sistema de socialización digital que les permite pertenecer a otro tipo de espacios que merecen una mirada reflexiva por parte de los adultos en su rol como tutores.
- Contrario a lo planteado por la lógica de integración resulta posible plantear la construcción de una distancia que permite rechazar las proyecciones adultas de la juventud como una etapa de riesgo para proponer a la identidad de los jóvenes como generación que intenta distanciarse de la subordinación y subestimación de la generación adulta, y como una actitud de enfrentamiento para la igualdad de acciones en el juego de poder de posiciones dentro de la experiencia escolar en el aula, en la que a través de prácticas subversivas se exige la congruencia de los docentes como representantes de la institución escolar con relación a la visión normativa de actitudes y acciones que esperan de los jóvenes por su rol institucional de alumnos.

Referencias bibliográficas

Abad (2008) *La desinstitucionalización escolar en la modernidad tardía. La escuela de los desheredados*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Departamento de Sociología 2.

Alba, A. (2014) *Conflicto, autoridad y argumentación. Elementos para pensar los caminos para la paz en el aula*. Recuperado el 9 de agosto de 2018 en:

http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=42_conflicto_autoridad_y_argumentacion_elementos_para_pensar_los_caminos_para_la_paz_en_el_aula

Alcoeba, J. (2013) *Juventud, tecnologías de la información y cambio social*. Perspectivas y escenarios para la socialización y la participación. En Sierra, F. (2013) Ciudadanía, Tecnología y Cultura. Nodos conceptuales para pensar en la nueva mediación digital.

Barbour, R. (2013) *Los grupos de discusión en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid, España.

Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Editorial Gedisa.

Bauman (2011) *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.

CEPAL (2010) *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas-CEPAL

Duarte (2011) *Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción*. Revista Juventud y Sociedad. Agosto. Barcelona, España.

Dubet, F. (2011) *La experiencia sociológica*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1999) *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.

Feixa, C. (2014) *De la generación@ a la #generación. La juventud en la era digital*. Barcelona, Madrid.

Fernández Enguita, M. (2001) *Educación en tiempos inciertos*. Ediciones Morata. Madrid, España.

- Flick, Uwe (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Editorial Morata, pp. 65-70.
- Gentili, Pablo (2009) “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)”, *Revista Iberoamericana de educación*, núm. 49, 2009, pp. 19-57.
- Guerra, M. (2004) *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. Colección Educación, No. 25. Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México, México.
- Giddens, A. (1993) *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial. Madrid, España.
- Giddens, A. 1997. “Vivir en una sociedad postradicional”. En U. Beck, A. Giddens y S. Lash, *Modernidad reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Gordo, A. y Serrano, A. (2008) *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson Educación: Madrid, España.
- INEE (2011) *La educación Media Superior en México*. Informe 2010-2011. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.
- INEGI (2009) *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. Recuperado en marzo de 2012, de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/biblioteca/detalle.aspx?c=10784&upc=702825001938&s=est&tg=0&f=2&cl=0&pf=EncH&ef=0>
- IMJUVE (2005). *Encuesta Nacional de la Juventud*. Recuperado el 20 de enero de 2012, de <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/investigacion/encuesta.html>
- Jenkins, R. (1996) *Social Identity*. New York: Routledge.
- Lash, S. 1997, “La reflexividad y sus dobles: estructura, estética, comunidad”. En U. Beck, A. Giddens y S. Lash, *Modernidad reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- López, N. y Tedesco, Juan C. (2002) *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*, UNESCO. Buenos Aires
- M. Doménech, F. J. Tirado, S. Traveset y A. Vitores (1999) *Educación y la crisis de las instituciones*.

- SEP (2012) *Encuesta Nacional de deserción en la Educación Media Superior*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior. México, D. F.
- Reguillo, R. (2012) *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo Veintiuno Editores. . Buenos Aires, Argentina.
- Reguillo, R. (2008) *Los jóvenes en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Fondo de Cultura Económica. México, D. F.
- Saraví, G. (2015) *Juventudes fragmentadas. Socialización clase y cultura*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México, D. F.
- Suárez, M (2008) *Desafíos de una relación en crisis. Educación y jóvenes mexicanos*. En Reguillo, R. (2008) *Los jóvenes en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Fondo de Cultura Económica. México, D. F
- Wagner, P. (1997) *Sociología de la modernidad*. Editorial Herder. Barcelona, España.
- Touraine, A. (1994) *Crítica a la modernidad*. Fondo de Cultura Económica. Distrito Federal, México.
- Yin, R. (2014) *Case study research. Design and methods*. Sage Publications. California, Estados Unidos.

APÉNDICES

Apéndice 1. Guion conversacional

Como de guion conversacional de los grupos de discusión se planteó el siguiente modelo:

Presentación	<p>Bienvenida Agradecimiento Investigador Investigación Dispositivo Material de estímulo</p>	<p>Hola, buenos días. Antes que nada me gustaría agradecerles por participar en esta dinámica, de la cual no tienen idea pero que en seguida les explicaré. Mi nombre es Sergio Solorio, soy estudiante de posgrado y actualmente trabajo un proyecto de investigación sobre educación y juventud. La curiosidad por este tema parte de la idea de que los adultos suelen juzgar a los jóvenes como individuos desinteresados que no tienen disposición para aprender, pero que pocas veces se cuestiona si lo que se espera de ustedes en la escuela corresponde a las inquietudes y prácticas que ustedes tienen como jóvenes. El interés principal de mi trabajo es conocer desde la voz de los jóvenes los sentidos que para actualmente para ellos la educación escolar. Por ello he pedido al COBAEJ que me brinde la posibilidad de contar con su presencia para organizar una dinámica llamada grupo de discusión, en donde ustedes podrán dar su punto de vista sobre su experiencia escolar. La dinámica en sí no es una discusión, sino que pretende ser una conversación en donde todos tendrán la oportunidad de expresar su opinión, para ello únicamente se debe solicitar el turno al hablar levantando la mano y esperar a que la persona que está hablando termine su participación. Es válido tener opiniones diferentes a las de los demás, las únicas cosas que no se permitirán serán las interrupciones a los compañeros mientras hablan, agresiones físicas o verbales Comenzaremos viendo el siguiente video.</p>
Material de estímulo	<p>Fragmento del video [0:00-1:09]</p>	<p>“Hola, mi nombre es Mars Aguirre, actualmente cursaba el tercer cuatrimestre en la escuela de UVM y francamente estoy hasta la madre del pinche sistema pendejo retrógrada en el que hemos estado sumergidos por toda nuestra vida, en el cual el maestro se cree la gran verga por ser literal el cuidador de una guardería a la que llamamos preparatoria [...] porque gracias al sistema en el que vivimos la sociedad nos ha metido en la cabeza que tenemos que tener cierto grado de estudios para finalmente estudiar lo que queramos, que tienes que terminar la prepa para estudiar lo que quieres o que tienes que terminar cierto grado de universidad para luego estudiar lo que quieres. La sociedad nos dice que tienes que ser mayor de edad para hacer ciertas cosas, y no sólo estoy hablando de pistear, no sólo estoy hablando de tomar, pero, decisiones de vida que tus padres no te dejan porque te dicen “eres muy pequeño” o “no tienes las herramientas” o “no sabes pensar” o la típica frase de “el día que te vayas a</p>

		vivir a tu propia casa” o “cuando no vivas en mi casa podrás hacer lo que quieras”. Mi pregunta es ¿por qué no empezamos a hacer lo que queremos desde ahora?
Provocación inicial	Identidad Tensión	¿Se identifican con lo que dice? ¿Consideran que lo que dice representa el descontento de los jóvenes con la escuela?
Ejes temáticos	Movilidad social	¿consideran que el título escolar ayuda a conseguir empleo? ¿consideran que el nivel de estudios ayuda a tener mejores ingresos?
	Estructura de acogida	¿Lo que aprenden en clases tiene relevancia para la vida? ¿consideran que la educación escolar les permite comprender los problemas del mundo en el que vivimos?
	Transmisión cultural	¿Consideran que en la escuela los profesores reconocen las nuevas formas en las que los jóvenes aprenden? ¿consideran que existen otros medios que les permitan aprender de manera más atractiva que la educación escolar?
	Conflicto de autoridad	¿Cómo consideran que debe ser la actitud de los profesores hacia los alumnos? ¿Cómo consideran que debe ser la actitud de los alumnos hacia los profesores?

Apéndice 2. Petición del consentimiento informado dirigida hacia los padres o tutores de los jóvenes participantes de los grupos de discusión

Tlaquepaque, Jalisco a 22 de febrero de 2019

Estimados padres de familia:

Actualmente la educación escolar atraviesa por una crisis en la que cada vez resulta más complejo entender su relación con las culturas juveniles de nuestra sociedad, por tales motivos, consideramos pertinente realizar un proyecto de investigación sobre el sentido que la educación tiene para los jóvenes alumnos del Plantel 5 Nueva Santa María del Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco.

Este trabajo se encuentra inscrito en la Maestría de Comunicación de la Ciencia y la Cultura del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente y persigue únicamente fines académicos. Se pretende que el acercamiento al problema de investigación se haga desde la voz de los jóvenes como principales protagonistas de la experiencia escolar en las aulas, por ello, se tiene contemplada la realización de grupos de discusión con los alumnos para poder ampliar al estado de conocimiento sobre este fenómeno social.

Para poder procesar los datos obtenidos con mayor facilidad y precisión resulta necesario realizar grabaciones de audio de las sesiones de grupos de discusión, cabe señalar que la información proporcionada a través de este ejercicio será de carácter anónimo y confidencial.

Por tales motivos, consideramos de suma importancia acercarnos a ustedes para solicitar su consentimiento para la realización de este trabajo y pedir su autorización para que su hijo (a) pueda asistir la próxima semana a la dinámica de grupos de discusión llevada a cabo en las instalaciones de la institución escolar.

En espera de su favorable respuesta, quedo a sus apreciables órdenes para cualquier información que usted juzgue necesaria.

Atentamente

Lic. Sergio Solorio Silva

Estudiante de la Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura

ITESO

Sergio.solorio@hotmail.es

Cel:4421454665