

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 del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Estudios Socioculturales **Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura**



De la institucionalización a la desinstitucionalización de la educación escolar: un estudio de caso de las experiencias educativas en jóvenes alumnos de bachillerato

TESIS que para obtener el **GRADO** de
MAESTRO EN COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA Y LA CULTURA

Presenta: **SERGIO SOLORIO SILVA**

Directora: **DRA. DIANA SAGÁSTEGUI RODRÍGUEZ**

Tlaquepaque, Jalisco. Febrero de 2020.

Resumen

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. El presente trabajo de investigación es una propuesta analítica que parte de una perspectiva cualitativa para acercarse a los procesos de institucionalización y desinstitucionalización de la educación escolar como práctica de socialización y aprendizaje desde la voz de los jóvenes como sujetos que adscriben sus biografías a las experiencias sociales denominadas: ir a la escuela, aprender en clase, ser alumno y estar en clase.

Retomando la pregunta de este trabajo de investigación: ¿cómo participan los procesos de desinstitucionalización de la educación escolar en las experiencias educativas de los jóvenes alumnos de bachillerato? es posible afirmar que los jóvenes que comprenden este caso de estudio construyen sus experiencias educativas a través de la combinación de las lógicas de integración, estrategia y subjetivación (Dubet, 2011). Con base en la hipótesis planteada es posible decir las proyecciones de escenarios de precarización (Standing, 2011) sobre la que se enmarca la crisis de identidades profesionales, 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 y la transición del modelo cultural de ética del trabajo al de estética de consumo son los cuatro aspectos propios de la dimensión cultural que los jóvenes toman como referencia para elaborar sus construcciones discursivas con respecto a sus experiencias educativas

Palabras clave: educación escolar, desinterés educativo, Educación Media Superior, experiencia educativa juvenil, institucionalización, desinstitucionalización.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por otorgar la beca que me hizo posible cursar este programa de maestría y realizar este proyecto de investigación.

Al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente por su trato humanista y por impulsar el diseño de planes de estudios inviten a repensar a la comunicación desde una perspectiva sociocultural.

A la Dra. Diana Sagástegui, por su paciencia y por siempre invitarme a ir más allá del sentido común.

A la Dra. Paola Lazo, por su disposición y tiempo para acompañarme como lectora durante todo mi proceso de formación como investigador.

A la Dra. Oliva Solís Hernández, por colocar las preguntas que estimularon mi curiosidad para indagar la complejidad de los procesos históricos y sociales que constituyen nuestras realidades.

A la Dra. Anayanci Fregoso Centeno, por abrirme las puertas del apasionante mundo de la investigación educativa y por invitarme a pensar en la educación desde otros contextos.

A Juan Carlos Solorio Martínez, por los grandes momentos de la infancia y por confiar en mí.

A mis compañeros de clase por siempre aportar con sus comentarios y observaciones a mi proyecto, y por siempre estar ahí para ayudarme.

A mis padres, por su comprensión y cariño incondicional, sin su apoyo nada de esto hubiera sido posible.

A Paulina, por hacer este camino más agradable, por fragmentar mi mirada sobre el género y por ayudarme a no bajar los brazos... insistimos.

Índice

Introducción	6
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
Pregunta de investigación	16
Hipótesis de trabajo	16
Objetivo general	17
Objetivos particulares.....	17
Justificación	17
Estado de la cuestión: los sentidos de la experiencia escolar juvenil	18
El bachillerato como espacio para la vida juvenil.....	20
La desinstitucionalización de la experiencia escolar	22
La educación escolar como una experiencia de fragmentación social	25
La mercantilización de los aprendizajes escolares	28
La imposición autoritaria ante la participación juvenil	31
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	34
La modernidad como proyecto emancipatorio.....	34
La institucionalización de la educación escolar como práctica de socialización.....	37
La educación escolar como práctica de formación para el trabajo asalariado	42
La emergencia de la educación escolar como proyecto del Estado-nación.....	44
La escuela como estructura de acogida	46
De la proletarización a la precarización de la ciudadanía	52
La educación escolar ante la mercantilización de la cultura	57
La individualización de la identidad posmoderna: de la ética del trabajo a la estética del consumo	59
La constitución de las identidades juveniles	66
La educación escolar como experiencia social	69
CAPÍTULO III. ACERCAMIENTO METODOLÓGICO	74
Perspectiva cualitativa.....	74
Los grupos de discusión como técnica de construcción de datos.....	76
Estudio de caso: jóvenes alumnos de bachillerato general	77
Consideraciones éticas	82
Sistematización de los datos	82
El proceso de codificación	83

Proceso de análisis de datos.....	85
CAPÍTULO IV: LA EXPERIENCIA EDUCATIVA JUVENIL.....	87
Ir a la escuela: la educación escolar como mecanismo de integración social.....	87
Aprender en clase: la crisis de legitimación de la clase escolar como práctica de aprendizaje.	97
Estar en clase: La crisis de legitimación del oficio de docente	104
Ser alumno: la clase escolar como dispositivo disciplinario de las identidades juveniles.	107
CAPITULO V: Conclusiones	118
Alcances y límites	127
Apuntes sobre mi proceso.....	129
Referencias bibliográficas.....	130
ANEXOS.....	134
ANEXO 1. Guion conversacional	134
ANEXO 2. Petición del consentimiento informado dirigida hacia los padres o tutores de los jóvenes participantes de los grupos de discusión.....	136
ANEXO 3: Tabla de codificación analítica	137

Introducción

Dentro del contexto escolar de la Educación Media Superior (EMS) resulta común escuchar en las charlas de los docentes hablar sobre la falta de disposición de los alumnos por el aprendizaje escolar, desde esta perspectiva esta situación comúnmente se entiende como una deficiencia en el comportamiento social de los jóvenes dentro de las aulas, pero en pocas ocasiones despierta un estado de preocupación en los docentes que les permita cuestionar cuáles son las causas de esta actitud de la juventud hacia la educación escolar. Mucho menos se considera al desinterés educativo 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 las instituciones escolares.

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 una serie de reflexiones en torno a la función social de la educación en este nivel en particular; la principal de ellas 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 escolar, inserción laboral 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 general. Para tener una idea más clara del marco de interpretación del problema conviene considerar que, si bien la inserción laboral y la movilidad social son nociones que participan en la construcción de las expectativas juveniles, no constituye exclusivamente el sentido de sus experiencias escolares.

El presente proyecto se desarrolla como tesis de 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 educativas a partir de su capacidad de agencia para aceptar, negociar o rechazar las pautas de las instituciones escolares.

La primera parte del trabajo corresponde al planteamiento de las dimensiones del problema de investigación, aquí intentan proponerse abordar algunas nociones vigentes dentro del estado de la cuestión vigente sobre el que se construye la relación problemática entre educación y juventud, tales como; los efectos de la crisis de la modernidad en la educación (Suárez, 2008) representados a través de las tensiones actuales en la desafección por los jóvenes hacia la educación escolar como experiencia de aprendizaje, 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 definen la perspectiva que adopta este trabajo, para entender el problema de investigación resulta pertinente analizar a la educación escolar como una institución social (Wagner, 1997) que atraviesa por procesos de desinstitucionalización (Dubet y Martuccelli, 1999 en Abad, 2008) desde los que para entender el desinterés educativo en la EMS hay que acercarse a las experiencias de los jóvenes como sujetos con capacidad de discurso para explicar las lógicas de acción que constituyen sus experiencias sociales (Dubet, 2011); como actores sociales que interiorización de modelos y normas institucionales, optimizan recursos regulados por las instituciones sociales para satisfacer intereses individuales y resisten a la dominación de las coacciones de la organización escolar,

Para articular este planteamiento teórico resulta pertinente añadir los conceptos de condición juvenil (Reguillo, 2008), inadecuación biográfica (Bauman, 2001), estética de consumo (Bauman, 2008) y precarización (Standing, 2011) para comprender los procesos socioculturales que participan en la constitución subjetiva de las identidades (Jenkins, 1996) sociales que configuran la disposición de los jóvenes hacia la educación escolar como práctica de socialización y aprendizaje institucionalizada.

La propuesta teórica se complementa con el planteamiento del marco metodológico que tiene la intención de ser una clave para entender el acercamiento a la experiencia educativa juvenil como objeto de estudio. Comprende la explicación de la perspectiva metodológica elegida para realizar el abordaje analítico de la educación escolar como experiencia social (Dubet, 2011), la descripción del plan de información pensado para la obtención de datos sobre las experiencias educativas de los jóvenes, la explicación conceptual del estudio de caso elegido para el trabajo de campo, así como la justificación metodológica del grupo de discusión (Barbour, 2013) como técnica de investigación.

Como clave de lectura en el proceso analítico se presenta la descripción del proceso de sistematización de los datos cualitativos (Rodríguez Gil y García, 1999) obtenidos a partir del grupo de discusión, posteriormente, se proponen los ejes analíticos relacionados con la perspectiva teórica que abarca las lógicas de acción (integración, estrategia y subjetivación) del concepto de experiencia social (Dubet, 20011) que participaron en la construcción de la experiencia educativa juvenil como objeto de estudio que permite acercarse a los procesos de institucionalización (M. Doménech, F. J. Tirado, S. Traveset y A. Vitores, 1999) y desinstitucionalización (Dubet y Martuccelli, 1999 en Abad, 2008) sobre los que se inscribe desinterés educativo en la EMS como problema de investigación.

Por último, se plantean algunas consideraciones sobre el aporte al estado de conocimiento a partir de los hallazgos realizados a partir del proceso de análisis de los datos se proponen los alcances y limitaciones del trabajo de investigación como un estudio de caso, se plantean las conclusiones finales del trabajo de investigación, y se declaran algunos de los apuntes sobre el la experiencia individual que representó el proceso reflexivo de investigación con la finalidad de ayudar a nuevos investigadores en su proceso de formación.

El siguiente trabajo de investigación está dirigido a todas aquellas personas que tengan la intención de introducirse en la complejidad sobre la que se enmarcan las tensiones de la relación entre los jóvenes y la educación escolar, pero, particularmente a docentes de nivel Medio Superior que se interesen por conocer las perspectivas juveniles sobre las experiencias sociales denominadas ir a la escuela, aprender en clase, ser alumno.

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Todo problema social es en última instancia una lucha entre el pasado y el futuro

-Alain Touraine

La educación escolar actualmente es un tema sobre el que convergen diversas tensiones, su concepción a través de 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 salvífica¹ ante los diversos y complejos problemas de la sociedad actual en la que “todo es cuestión de educación”, en la segunda 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 alcances 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). El dictamen de obligatoriedad de la EMS en México parte de la idea de que la falta de educación limita 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 vulnerable a cualquier forma de dominación o imposición del orden instituido.

¹ Por salvífica intento referirme a al modelo cultural sobre el que se construye una creencia compartida que existe sobre la educación relacionada con el progreso social; como un bien colectivo que representa la salvación o solución a las más amplias problemáticas sociales de México.

En las sociedades contemporáneas, la educación escolar obligatoria 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 actualmente en la vida social productiva.

Para este fin, considero que sería necesario partir del cambio de la condición social que implica la transición de la modernidad a la modernidad tardía o 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 de transición no sólo afecta la experiencia social individual, sino también la forma de experimentarla; supone que es posible identificar la crisis de legitimidad de las instituciones a través del 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 legitimación* que se manifiesta como un proceso de desinstitucionalización (Abad, 2008), centrado en la ruptura de los mitos de integración social y política del Estado de Bienestar.

La *crisis de legitimación* de las prácticas institucionalizadas para la configuración de las identidades sociales permite pensar que la educación ha sido una de las instituciones en donde la crisis de la modernidad ha cobrado sus efectos más claros. 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 (Suárez, 2008), pero, para trascender de la problemática social hacia el problema de investigación resulta conveniente plantear que las tensiones vigentes en torno a la relación entre educación y juventud están 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 educación escolar como práctica de socialización y aprendizaje. Si se toma en cuenta el carácter obligatorio de la educación escolar hasta el nivel Medio Superior, es posible afirmar que las escuelas actualmente siguen funcionando como un dispositivo de reclusión y tutelaje que aparta a los jóvenes de espacio público (la calle) y privado (el hogar) 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 procesos de aprendizaje que les faciliten la constitución simbólica de la realidad (Duch, 2002) y de su identidad social (Jenkins, 1996): una imagen del mundo y de la sociedad humana.

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 de las juventudes que oponen resistencia o rechazan a las dinámicas educativas vigentes como uno de los principales problemas (Abad, 2008). Sin embargo, para construir un problema de investigación que nos permita entender esta actitud de los jóvenes hacia la educación escolar es imprescindible abandonar el posicionamiento normativo adultocéntrico desde el que el interés por los aprendizajes escolares es pensado como una obligación inherente a la condición juvenil (Reguillo, 2008), para cuestionar de manera sistemática por qué los jóvenes deberían responder 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; es la indiferencia juvenil hacia las prácticas escolares una condición que permite plantear la emergencia de una identidad juvenil contra-escolar (Suárez, 2008) que puede observarse en la resistencia de los jóvenes a ser alumnos y estar en clase.

Aunque se han realizado avances en la cuestión de la cobertura, el problema de la insuficiente escolarización está más 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 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 cuya incapacidad para ejercer amplía las fisuras sociales y obstaculiza la movilidad de las poblaciones vulnerables.

En México la eficiencia terminal para la Educación Media Superior es de 62 % y el porcentaje de deserción en este nivel es 37.8 % (SEP, 2012: 17). Algunos de los estudios sobre deserción escolar que contempló 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.

Sobre esta cuestión, en la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* del INEGI (2009), 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 considerarlos como sujetos que enfrentan una serie de mecanismos sociales y culturales que enmarcan su inserción en una dinámica sociocultural histórica y geopolíticamente configurada (Reguillo, 2008) como es el caso de la educación escolar en el nivel Medio Superior.

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 desconocer las raíces profundas y sistémicas que subyacen al descontento educativo de los jóvenes, los adultos siguen insistiendo en que es necesario que asistan a la escuela (Suárez, 2013) y que se adscriban a modelos de conducta tradicionales caracterizadas por el mutismo (sentados, callados y atentos) que se oponen a sus nuevas formas de aprendizaje y socialización. 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 y los cambios en las formas de producción, circulación y consumo de conocimientos que intervienen en la disposición de la subjetividad juvenil hacia los aprendizajes escolares

Abordar la relación entre educación y juventud en el marco de un problema de investigación exige trascender la perspectiva tecnopragmática desde la cual la solución a un problema social tan complejo como el desinterés educativo radica exclusivamente en adaptación de los usos de los dispositivos tecnológicos de información y comunicación a las prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje. Los problemas relacionados con la educación escolar no representan una cuestión meramente de carácter técnico pues la experiencia educativa no puede reducirse exclusivamente a un ejercicio de transmisión que tiene qué ver con la forma en que se enseñan y aprenden contenidos. Nos referimos a la educación en su sentido más amplio, como práctica de formación de sujetos.

La vigencia de las experiencias denominadas ir a la escuela, ser alumno y estar en clase a las que los jóvenes adscriben sus biografías, exigen abordar a la educación escolar como un proceso de comunicación que lejos de reducirse a la transmisión de información debe entenderse a partir de creación representación y conmemoración de creencias compartidas (Carey, 1989); de regímenes de significación.

Si las funciones de la educación escolar pudieran reducirse a un proceso de transmisión; una práctica de aprendizaje de contenidos, quizá la escuela hubiera desaparecido ya debido a la amplia gama de posibilidades que brindan las TIC . Las ideas que hasta la actualidad legitiman a la educación escolar como la modalidad considerada pertinente para la producción y reproducción de saberes tienen más que ver con su función de proyecto civilizatorio (Sagástegui, 2011); con su poder para producir, reproducir y mantener comunidades a lo largo del tiempo.

Actualmente las sociedades se encuentran en una crisis global donde las instituciones sociales como la familia y la escuela pasan por profundas transformaciones, en las que su función como estructuras de acogida (Duch, 2002) para abrir a los jóvenes horizontes de presente y futuro ante la realidad es debilitada por la pérdida de su capacidad como dispositivos para transmitir palabras significativas. Más allá del análisis de la relación de las condiciones estructurales entre pobreza y deserción escolar, conviene pensar que el problema también radica en la creciente insuficiencia del sistema educativo y de la educación escolar como práctica de socialización institucionalizada para ofrecer a los jóvenes espacios de acogimiento y sentido (Suárez, 2008).

Los posibles aportes educativos 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 (Suarez, 2008) y en la que están obligados a construir sus biografías bajo la sospecha de no estar adquiriendo las competencias necesarias para enfrentarse a los desafíos actuales 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 antaños 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” (Suárez, 2008, 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 en los nuevos medios de comunicación (Alcoeba, 2013) constituyen verdaderas fuentes de información desde donde las culturas juveniles se nutren.

La sociedad mantiene en términos generales 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, rechazan 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 la relación de las identidades juveniles con el aprendizaje que incluso se habla de juventudes digitalizadas (Alcoeba, 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 las redes sociales que emergen constantemente en plataformas digitales los jóvenes encuentran y producen espacios de socialización que no encuentra en la escuela (Suárez, 2008), desde donde organizan sus saberes, experiencias y percepciones estéticas. Los jóvenes tienen en las redes sociales un agente transformador de sus estructuras de conocimiento y aprendizaje (Alcoeba, 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 los nuevos estilos de aprendizaje relacionados con la apropiación de las tecnologías de la información como el foco de la crisis relacional entre juventud y educación, resulta pertinente añadir que otro factor que participa en la constitución de la crisis de la educación 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), como un conflicto donde entran en tensión las lógicas propias del modelo cultural de estética de consumo (Bauman, 2011) -en el que la libertad de elección adquiere un valor hegemónico- y las prácticas adultocéntricas (Duarte, 2011) sobre las que se inscriben las dinámicas propias de la clase escolar tradicional.

Pese a la participación 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 que el problema puede estar en el sentido que desde las culturas juveniles se construye sobre la experiencia escolar.

Conviene plantear 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 adultocentristas², 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.

La profunda crisis de legitimación por la que atraviesa la educación escolar como práctica de socialización y aprendizaje en la que se inscribe el desinterés educativo, es un problema social que representa un reto académico para proponer nuevos marcos de interpretación que nos permitan entender la complejidad de las tensiones vigentes entre los jóvenes y la EMS. Para tales efectos, el presente trabajo de investigación es una propuesta analítica para acercarse a los procesos de institucionalización y desinstitucionalización de la educación escolar como práctica de socialización y aprendizaje desde la voz de los jóvenes como sujetos que adscriben sus biografías a las experiencias sociales denominadas: ir a la escuela, ser alumno y estar en clase.

Pregunta de investigación

¿Cómo participan los procesos de desinstitucionalización de la educación escolar en las experiencias educativas de jóvenes alumnos de bachillerato?

Hipótesis de trabajo

Pueden identificarse algunos procesos que constituyen la desinstitucionalización de la educación escolar como las proyecciones de escenarios de precarización (Standing, 2011) sobre la que se enmarca la crisis de identidades profesionales, la crisis de estructuras de acogida y

² El término adultocéntrico 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 contruidos como menores.

transmisión de saberes, la mercantilización de los aprendizajes escolares vinculada con la transición del modelo cultural de ética del trabajo al de estética de consumo (Bauman, 2008), y el conflicto de autoridad (Alba, 2013) en el aula escolar representado a través de las formas de imposición del orden institucional y el derecho de los jóvenes a participar plenamente en las experiencias educativas de los jóvenes alumnos de bachillerato.

Objetivo general

El desinterés educativo es un problema social al que conviene acercarse desde la experiencia educativa de los jóvenes. Por tales motivos, la presente investigación tiene el objetivo general de conocer los elementos que inciden en la construcción de las experiencias educativas de los jóvenes en dentro del los procesos de institucionalización y desinstitucionalización de la educación escolar.

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
- 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 desde la que los jóvenes toman distancia y ejercen reflexividad sobre sus roles institucionales de alumnos.

Justificación

Para comprender la complejidad de las tensiones vigentes entre las juventudes y las instituciones educativas es importante alejarse de la perspectiva instrumental en la que la educación escolar se entiende como un mero ejercicio de transmisión de contenidos para abordarla como un proceso de formación de sujetos, desde una concepción sociocultural que permita ampliar las dimensiones, recursos y posibilidades comunicativas (Fuentes, 2015) de las prácticas educativas.

Por tales motivos, la investigación educativa requiere de marcos analíticos que permitan entender a la educación escolar como una práctica de comunicación en la que la convergencia de la diversidad de actores sociales y discursos que la integran participan en la construcción del significado de las experiencias educativas de los jóvenes.

Esta investigación parte de la firme convicción de que entender a la práctica educativa desde la perspectiva instrumental que la reduce al ejercicio de transmisión de contenidos en el aula no permite explicar la crisis de la educación escolar como práctica institucionalizada para el aprendizaje y socialización de las nuevas generaciones. La propuesta medular de esta tesis radica en que para entender las dinámicas sociales más complejas como la desinstitucionalización de la educación escolar es posible partir de la experiencia de los individuos y los significados que tienen para ellos.

Por tales motivos, la presente investigación propone que para explicar la complejidad de la crisis de las instituciones educativas en el nivel Medio Superior hay que comprender cómo los jóvenes construyen el sentido de sus experiencias educativas; como aceptan, negocian y rechazan la diversidad de discursos y prácticas en los que se enmarcan los procesos de institucionalización y desinstitucionalización de la educación escolar.

La finalidad última de este proyecto es 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 actuales 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 posible explorar este objeto de estudio a partir de las características propias de las culturas juveniles dentro del proceso de socialización en la educación escolar como práctica institucionalizada.

Estado de la cuestión: los sentidos de la experiencia escolar juvenil

A continuación, se muestra una síntesis de las líneas temáticas de bibliografía consultadas para la elaboración del estado de la cuestión del proyecto de investigación, el objetivo principal de este ejercicio fue aproximarse al estado de conocimiento actual sobre la línea de investigación jóvenes-educación con la finalidad de identificar los enfoques, debates y conocimientos existentes para valorar la pertinencia de realizar alguna aportación sobre el tema.

Las principales bases de datos consultadas para este propósito fueron Ebsco Host, Scientific Electronic Library Online (SCIELO) y la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Las palabras clave que se utilizaron como criterios de

búsqueda fueron: “jóvenes y educación”, “jóvenes y bachillerato”, así como “políticas públicas de educativas”. Las principales disciplinas académicas desde en las cuales se enmarcan las investigaciones consultadas son la sociología y antropología.

A partir de la revisión de literatura del campo de la investigación educativa especializada en la línea de investigación educación y juventud fue posible construir el estado de la cuestión en los siguientes ejes analíticos: el bachillerato como espacio para la vida juvenil, la desinstitucionalización de la experiencia educativa, la fragmentación de la educación escolar como experiencia social, la mercantilización del aprendizaje y las tensiones del conflicto de autoridad en la educación escolar

La educación escolar no es un mundo aparte, sino que es una institución social más que está vinculada al poder, la economía, la política y la ideología (Fernández, 1997). En la actualidad las políticas públicas dan cada vez más importancia a la educación escolar como práctica de socialización de las nuevas generaciones³. Esta afirmación radica en el supuesto de que la educación escolar es la institución social que puede formar en las nuevas generaciones los conocimientos, valores y actitudes necesarios para el progreso y desarrollo social.

La perspectiva salvífica plantea que como institución social la educación escolar puede llegar a despertar el sentido crítico ante las actitudes y relaciones dominantes, permitiéndoles distanciarse de los valores e ideologías establecidas. Esta perspectiva posiciona a la educación como solución a todos los problemas de las sociedades contemporáneas y al mismo tiempo ignora la complejidad de los factores socioculturales en los que se inserta esta práctica y que la determinan en buena medida.

Para acercarse al entendimiento de la complejidad de la transformación de las dinámicas del contexto sociocultural en las que se sitúa la educación escolar como práctica de socialización institucionalizada, considero necesario partir de los regímenes de significados que participan en la constitución de las identidades juveniles como un elemento fundamental para entender la forma en la que los jóvenes construyen sus lógicas de acción sobre la experiencia educativa.

³ La obligatoriedad de la Educación Medio superior (SEP, 2012), los atributos de la educación en los que se fundamentan las reformas educativas (INEE, 2011), así como los objetivos sobre ampliar la cobertura y disminuir la deserción escolar (SEP, 2012) pueden ser una evidencia al respecto.

El bachillerato como espacio para la vida juvenil

El trabajo de Guerra y Guerrero (2004) 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 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 pueden explicarse desde 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 estrato socioeconómico, 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: un contexto que les permite ampliar su horizonte sociocultural.

Este mismo hallazgo también permite concebir a la experiencia escolar como un espacio para la vida escolar libre de los cuestionamientos y sanciones de los adultos que forman parte de la comunidad extraescolar; 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 marca la diferencia con 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 fomentar desde la agencia juvenil su participación política para la transición a la vida adulta en la que su participación creativa y responsable resulta reproducción o transformación del orden social.

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 para plantearla como una práctica horizontal que reconozca y afirme la capacidad de agencia de estos sujetos.

La desinstitucionalización de la experiencia escolar

Desde las políticas públicas se le atribuye a la educación escolar la función de formar ciudadanos críticos capaces de transformar las relaciones sociales. A partir de su legitimidad como práctica de socialización institucionalizada, la educación escolar puede entenderse como una experiencia global dinámica inscrita en “un contexto institucional que es una construcción histórico y social que pone en relación lo que se dice que se enseña en las escuelas con lo que de hecho se enseña y se aprende en ellas a través de la práctica” (Fernández, 1997, p. 19).

La educación es un campo social en permanente disputa; está constituido por proyectos y discursos históricos y políticos en los que diferentes grupos en conflicto pretenden definir su función social y su hegemonía (Martínez, 2012). Resulta importante considerar este planteamiento, puesto que, en tanto condición juvenil, la experiencia educativa de los jóvenes que se inscriben a las prácticas de educación escolar institucionalizadas, sigue siendo una situación no elegida y sobre la cual tienen poco margen de elección.

En este sentido, 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 común 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, existen todavía escasos los análisis donde se intente explicar por qué los jóvenes no responden como las instituciones educativas esperan o por qué las

instituciones educativas esperan que los jóvenes respondan de cierta forma en la relación pedagógica que comprende su experiencia educativa.

A pesar de que las prácticas educativas institucionalizadas a las que se adscriben los jóvenes parecen cada vez más contradictorias con las formas de ser y estar propias de las culturas juveniles, en los programas educativos puede leerse una insistente preocupación por la eficacia que se une al referente cultural de la competitividad -como clave para entender las sociedades en las que vivimos- en las que la educación escolar normaliza una actitud de individualismo entre los alumnos a quienes evalúa, califica, clasifica y jerarquiza. Desde esta perspectiva, no resulta extraño el florecimiento de los procesos de individualización identitaria, en tanto proceso en el cual el individuo se propulsa a sí mismo (Bauman, 2001), que puede observarse en la incompreensión y desinterés hacia los asuntos públicos, la indiferencia hacia la política y el aprecio por lo independiente.

La escuela como sistema de socialización ofrece a los jóvenes experiencias contradictorias que pueden estar centradas en la igualdad y participación si se basa en los fundamentos de un Estado Democrático, pero también de clasificación-jerarquización, autoridad-sumisión por las exigencias del modelo económico. Las políticas públicas sobre las que recae la legitimidad de la educación escolar como práctica de socialización y aprendizaje vigente hasta la actualidad, parten de la idea de que esta modalidad de experiencia permite crear situaciones de aprendizaje que participen en el desarrollo de personas activas, participativas y solidarias, y al mismo tiempo es capaz disciplinar los hábitos de los jóvenes a partir de valores como la ambición individual y máxima productividad para hacer eficientes los objetivos de los programas educativos.

Las investigaciones que intentan abordar este problema por lo general utilizan estudios de escala 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 ciertas conductas de los alumnos -como el bajo desempeño escolar y la indisciplina- se consideran patologías o comportamientos que se alejan de las normas escolares, pero nunca como una respuesta racional ante nuevas condiciones sociales, generalmente porque la experiencia escolar suele normalizarse como un hecho incuestionable de la realidad.

Por el convencimiento de que la experiencia escolar de asistir a la escuela puede ser una realidad cuestionada cuyo análisis permita explicar aspectos de la situación crítica actual de la

educación Abad (2008) plantea que el análisis de la experiencia desde la subjetividad juvenil - como objeto de estudio enmarcado en un contexto teórico que apunta a que la desinstitucionalización escolar en la modernidad tardía- puede ser una clave de lectura de la realidad que contribuya a 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 microsocia, situación que afecta la vinculación de los sujetos con la escuela como institución social 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 que se le atribuyó a la educación como institución moderna: configurar subjetividades que garanticen la reproducción del orden social.

Pese a que en los discursos sobre educación aún exista la idea de que la educación escolar tiene una tarea de socialización -producir a los seres humanos que la sociedad necesita para funcionar- resulta fundamental precisar que el contexto de las sociedades de la modernidad tardía de los sujetos son los principales productores de sí mismos a través de una diversa variedad de prácticas de socialización que participan en la constitución de su identidad.

A manera de un análisis macro de la crisis de legitimidad vaciada de significado y función de las instituciones de las sociedades industriales puede aludirse 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 que ni las subjetividades de los alumnos, ni sus prácticas, están definidas a partir de sus experiencias escolares.

Las políticas educativas, como fuente de institucionalización de la realidad escolar, durante mucho tiempo concentraron en la eficacia de la institución escolar para determinar el éxito o fracaso de la educación como proyecto (Abad, 2008). Desde esta lógica puede plantearse que los programas educativos desatendieron la figura del alumno para convertirse en una investigación sin sujetos y 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 jóvenes como oprimidos para minimizar su capacidad de agencia o victimizar su posición en el sistema de interacciones institucionales, 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), como las autoridades escolares; docentes y directivos.

Esta situación representa una invitación para transitar del paradigma educativo clásico en el cual se entiende la escuela como una institución que configura la subjetividad de los actores para transitar a un paradigma que permita ver a los jóvenes como sujetos inmersos activamente en la tarea de aprender y construir el significado de su biografía. 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 en las que se desarrollan el tipo de relaciones que los jóvenes establecen con las instituciones sociales a las que se les asigna la función de participar en la construcción de su subjetividad de las nuevas generaciones, como la educación escolar.

La educación escolar como una experiencia de fragmentación social

Sobre el carácter meritocrático que legitima a la educación escolar como práctica de socialización institucionalizada, en la década de los 70 las *teorías de la reproducción* (Abad, 2008) dedicaron su reflexión al sistema educativo para plantear una interpretación apocalíptica en donde lejos de ver a la educación como un mecanismo de integración que permitiera la igualdad de oportunidades con base a los principios de meritocracia, consideraron a la educación escolar como un subsistema económico que sólo sirvió para encubrir y ampliar las asimetrías sociales: individuos con desigual capital cultural subirán con dificultad los peldaños de supervivencia del carácter meritocrático de la educación.

Desde esta perspectiva la función de la escuela como mecanismo de integración no es proporcionar la movilidad social ascendente -en la que se inspiran los discursos de las políticas educativas que toman como al referente meritocrático para obtener legitimidad- sino transmitir la ideología dominante para legitimar la reproducción de las relaciones de producción donde se perpetúa la desigualdad en la división de trabajo.

A pesar de la fuerza de estos planteamientos de carácter pedagógico-funcionalista, según el cual el sistema escolar es un instrumento que sólo puede explicarse a partir de su función de socialización en una cultura o ideología para legitimar el orden social vigente, la complejidad de las tensiones en las que se adscribe la experiencia educativa juvenil, invita a distanciarse de estos planteamientos en donde la socialización aparece como un mero proceso de programación individual para colocar la autonomía identitaria de los jóvenes como centro de análisis de la investigación.

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. Siguiendo esta lógica el trabajo de Gonzalo Saraví (2015) propone explorar 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.

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.

En referencia al campo de la condición juvenil, 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 local y específico en la que en una primera instancia retoma una pregunta planteada ya hace décadas por Alain Touraine: ¿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; 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). La relación central de este planteamiento con las experiencias educativas juveniles de este cuestionamiento radica en conocer cómo lidian social y subjetivamente los jóvenes ante la coexistencia de diferencias y desigualdades socioeconómicas tan profundas en el sistema educativo.

Individuo y sociedad se entrelazan 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 (Saraví, 2015). 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 las experiencias de vida de los jóvenes, el autor de esta investigación decidió comparar aquéllas de quienes tienen el privilegio de estudiaren universidades orientadas a élites privilegiadas y jóvenes que estudiaran en universidades de 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 formar conceptos que ayuden a construir los datos empíricos como lo sugiere la teoría fundamentada.

Dicha 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 este autor concentra su estudio en jóvenes estudiantes universitarios y se focaliza en universidades orientadas a los sectores populares y en universidades orientadas a elites privilegiadas para construir la muestra.

Sobre el tema de la inclusión Saraví (2015) propone que para entender la función de la escuela como mecanismo de integración social sería conveniente 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” (Saraví, 2015, p. 13). Los principales hallazgos de esta investigación indican que las experiencias biográficas de algunos jóvenes están limitadas por cadenas de desventajas que los encierran 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.

La continuidad de reflexiones y cuestionamientos sobre este tema confluyeron en la idea de reconocer que la escuela representa un espacio sociocultural 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 fragmentación social (Saraví, 2015), es también una combinación de perspectivas que permite afirmar que la existencia de condiciones de exclusión y desigualdad social es un proceso que participa en la construcción de las experiencias educativas juveniles.

Considero importante retomar la propuesta del trabajo de Gonzalo Saraví (2015) principalmente para alejarse de los discursos que reducen el significado de los procesos educativos a un hecho que se limita a lo que pasa en la escuela, para pensar que existen una diversidad de procesos sociales y culturales que rebasan las prácticas educativas y participan directamente en la construcción de lo que para los jóvenes significan la educación escolar

Este trabajo de investigación retoma el valor de la propuesta de fragmentación social para considerar la participación de los procesos desigualdad y exclusión social que representan la fragmentación entre el individuo y las instituciones, en la construcción de las lógicas de acción de las juventudes hacia sus experiencias educativas institucionalizadas sobre las que resulta es oportuno plantear al desinterés educativo como una forma de rechazo al carácter meritocrático de la educación escolar con respecto a las posibilidades de movilidad social que los jóvenes construyen sobre sus proyecciones a futuro

La mercantilización de los aprendizajes escolares

En la actualidad los problemas de la educación escolar como una práctica de socialización institucionalizada es entendida casi exclusivamente como una cuestión práctica en la que no hay hechos más objetivos que el éxito y la eficacia entendidos de la manera más instrumental. Aquí es importante plantear al currículum como elemento central que justifica la forma particular de entender a los conocimientos propios de la ciencia y la técnica como claves del progreso social.

Todos los elementos están incluidos a un referente ideológico legitimador que hace de la escuela la tabla de salvación para todos y cada uno porque permite la movilidad social, la igualdad de oportunidades, la justicia social, por cuanto se le atribuye la capacidad meritocrática de situar a las personas según sus méritos, por encima del origen social (Fernández, 1997). Las interacciones

y conflictos de intereses económicos, políticos e ideológicos de la estructura social aluden a modelos de individuos y sociedades diferentes e incluso contrapuestos, parecen un punto de partida necesario para comprender los elementos que actualmente participan en la experiencia escolar.

Los problemas de la enseñanza son una parte del trasiego cultural para transmitir conocimientos y socializar a los individuos dentro de nuestras sociedades complejas (Fernández, 1997). Las últimas y recientes transformaciones del capitalismo hacia el hiperconsumo y los crecientes procesos de innovaciones tecnológicas ponen a la educación en una situación de valor añadido: los nuevos trabajadores y consumidores requieren nuevos currículums escolares que los sistemas educativos deben entender.

Las contradicciones del sistema escolar sólo son analizables en el marco de las contradicciones de la sociedad. Los discursos hegemónicos sobre los que se construyen las políticas públicas presentan las perspectivas de desarrollo de un país dependientes de la habilidad y creatividad de la fuerza de trabajo de su gente, las capacidades de sus líderes para gobernar y administrar los recursos y la aptitud de su generación adulta para criar sanamente y educar a sus hijos. Desde este posicionamiento la educación es la mejor forma de invertir en la calidad de vida de los habitantes de un país; se le atribuye al sistema educativo las cualidades de reducir la pobreza y la desigualdad sociales.

La insistencia del este tipo de discursos en el carácter económico de la educación como factor para la producción de riqueza y desarrollo tiene su anclaje en teoría del capital humano: “la escuela produce riqueza, invertir en educación nos capitaliza en el mercado porque aumenta y cualifica el conocimiento puesto en venta para vender la fuerza de trabajo” (Martínez, 2012). Los presupuestos y la estructura interna de la hegemónica teoría del capital humano surgieron en determinadas condiciones históricas del capitalismo que impulsaron un conjunto la selección de un currículum, pero ocultaron los mecanismos que vinculan a la educación con los procesos de producción de la sociedad.

La teoría del capital humano es reduccionista en la medida que la centralidad de la economía en la concepción de la educación impide a menudo profundizar en otras perspectivas más complejas que planteen cuestionamientos sobre el modo en que las diferentes relaciones de producción y los diferentes intereses de clases sociales o grupos culturales “convierten a la educación también en una práctica social y estructural en la que el fomento y desarrollo de determinados conocimientos

habilidades o competencias son productivos para unos sectores pero tal vez improductivos para otros” (Martínez, 2012, p. 5). Pese a los planteamientos de la teoría sociológica sobre el capital humano que estudia a la educación (Fernández, 1997: 25), aún no son claras las exigencias que representa el desarrollo científico y tecnológico para la formación de trabajadores.

Si se asume al currículum escolar como constructor y portador de significados e instrumento que participa en las dinámicas de control social y reproducción de modelos culturales que configuran la subjetividad de los individuos que integran las prácticas educativas, parecen necesario los análisis epistemológicos que permitan entender su relación estructural. No hablar del qué enseñar es ocultar la historia política del currículum, por tal motivo, Martínez (2012) propone que, para acercarnos a la realidad educativa resulta imprescindible realizar un análisis al carácter complejo, no puramente tecnocrático, de la educación escolar: el currículum oculto y los aspectos no considerados en la experiencia escolar.

En los actuales discursos hegemónicos de raíz neoliberal sobre la educación es habitual encontrar expresiones como sociedad del conocimiento, educación por competencias, capital humano y flexibilidad. Las transformaciones discursivas que acompañan la nueva economía política de la educación, más allá del capital humano, sitúan en el centro de las preocupaciones sobre la educación su carácter de mercancía (Martínez, 2012).

Desde el *credencialismo* se plantea una especie de proceso de mercantilización de la experiencia educativa en la que tiene más importancia la obtención de los títulos o credenciales que la adquisición de aprendizajes (Fernández, 1997: 25), lo que se asume desde el discurso tecnopragmático de la educación sobre la práctica de enseñar no hace más que invisibilizar la dimensión sociopolítica de la escuela. Sobre el carácter oculto del currículum que enmarca a la escolarización como proyecto político Fernández (1997) propone que lejos de construir sujetos de discurso capaces de aprender para toda la vida (Bauman, 2001) la experiencia educativa como práctica de socialización institucionalizada sirve para:

Producir individuos conformistas, individualistas y aislados, que se ajusten sin problemas a la organización dominante trabajo asalariado, a quienes no les interese e incluso desprecien la política y cuanto se relaciona con la esfera de decisiones colectivas, que no quieran sino tener ingresos para consumir, sin algún otro interés por el conocimiento o la vida comunitaria (Fernández, 1997, p. 17).

Retomar los procesos de mercantilización cultural en los que está inmersa la educación escolar como mecanismo de integración es un posicionamiento que no sólo nos permite visibilizar las lógicas de estrategia sobre las que construyen los sentidos de las experiencias educativas de los jóvenes, también nos permite la existencia valores hegemónicos propios de las sociedades de consumo -como la libertad de elección- (Bauman, 2008) que participan en la constitución de las identidades juveniles y sirven como referentes para aceptar, negociar o rechazar la autoridad de los docentes en las instituciones educativas.

La imposición autoritaria ante la participación juvenil

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 transición de la juventud a la adultez puede entenderse a través de dicotomías como la de inmadurez-madurez.

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 adultocéntrico 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 escolar, los conflictos pueden identificarse 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 las perspectivas pedagógicas constructivistas que proponen a los alumnos como principales protagonistas de sus procesos de aprendizaje, las perspectivas en que sitúan a los jóvenes como sujetos con derecho a participar plenamente en el aula, y las formas de imposición del orden institucional como dos premisas que llevan a modos de convivencia contradictorios.

Todo lo que en la escuela tiene que ver con participación no está exento de ambigüedad y en momentos parece una mera ilusión o algo inexistente en las experiencias educativas de los jóvenes. Para los propios alumnos, la experiencia escolar los lleva a desconfiar y no creer en la participación como una actitud relevante. Sobre esta consideración Fernández (1997) propone que:

Si los sujetos no ven reflejada la vida institucional de la escuela los contenidos de sus experiencias de vida de grupo, si encima, al no estar reflejados, resultan descalificados y oficialmente legitimados y establecidos como subordinados e inferiores, es lógico que surja el rechazo y la resistencia que vienen a ser llamados fracaso escolar (p. 36).

Pese a que desde los discursos sobre los que se construyen las políticas públicas que legitiman el carácter de obligatoriedad de la educación escolar, se le atribuye a la escuela la capacidad de acoger a los sujetos (Duch, 2002) para instaurar en su camino prácticas de dominación de la contingencia, resulta posible proponer que como una práctica de socialización institucionalizada la educación escolar es una experiencia compuesta por múltiples contradicciones para los jóvenes como alumnos.

La idea de plantear a la experiencia escolar como mecanismo de integración política sobre la que emergen múltiples contradicciones, radica en la premisa de que “lo que en realidad se enseña es que la participación es una bella ilusión porque en lo importante no se participa, es decir, en lo que hace referencia a la mecánica dura de la escuela y el trabajo escolar, los programas, los exámenes y calificaciones” (Fernández, 1997: 32), como una característica que sirve para construir los procesos de desinstitucionalización sobre el que se enmarca la educación escolar como práctica de socialización.

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.

Desde esta perspectiva, las emociones, en tanto 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 a través de la aceptación sus los intereses como legítimos, cuyo desconocimiento o desacreditación es el principal motivo de los antagonismos en el aula.

Esta idea no puede reducirse a aceptar o rechazar las posiciones del otro dentro el sistema de interacciones, más bien, puede entenderse como una propuesta por detenernos a entender la lógica de acción desde las que se ejercen los roles institucionales que marcan las diferencias de las posiciones en el aula.

Resulta conveniente retomar a la noción imposición autoritaria para entender parte del conflicto sobre el que se teje el sentido de la relación pedagógica en el aula como un punto de tensión en el que chocan la cultura escolar y las culturas juveniles. Esta perspectiva contribuye a plantear el principio del reconocimiento de los intereses de los jóvenes como subordinados en el sistema de interacción denominado clase y pensar en experiencia escolar como un espacio en el que excluir a los jóvenes de la participación en los procesos de toma de decisión representa una de las principales contradicciones sobre las que enmarca la crisis legitimación de la educación como mecanismo de integración política.

El planteamiento del estado de la cuestión desarrollada hasta aquí tiene la intención de ser una propuesta que permita aportar al problema de investigación formulado a partir del acercamiento a algunas de las investigaciones académicas desde las cuales resulta pertinente analizar las tensiones vigentes entre los jóvenes y la educación escolar. La pertinencia de este planteamiento radica en su validez como punto de partida para desarrollar las nociones teóricas que permitan entender los procesos de institucionalización y desinstitucionalización de la educación escolar desde las experiencias educativas juveniles.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Los siguientes apartados representan los abordajes teóricos desde los cuales el trabajo de investigación propone la construcción de la experiencia educativa juvenil como un objeto de estudio que permita acercarse al problema del desinterés educativo en la Educación Media Superior. El marco teórico propuesto pretende ser una ruta analítica que permita entender desde los procesos de institucionalización y desinstitucionalización la vigencia de la educación escolar como experiencia social a la que los jóvenes adscriben sus biografías.

La modernidad como proyecto emancipatorio

Para entender cuáles son las ideas que fundamentan a la educación escolar como una experiencia social vigente -pública, gratuita y obligatoria- 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.

Si se quiere comprender este vínculo es preciso detenerse brevemente en el surgimiento de la modernidad como condición social (Wagner, 1997). Para ubicarnos en 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 emanciparse de cualquier institución social o liberarse de cualquier adscripción comunitaria o societaria propia del orden tradicional.

La ilustración supone el despertar de un estado de sumisión en el que la humanidad había permanecido mucho tiempo para liberarse de las normas obligatorias de pensamiento, interpretación y conducta. Beck (2002) define a la modernidad como una crítica y erosión de las imágenes del mundo que permite la emancipación de los súbditos y su transformación en ciudadanos: es el desprendimiento del sujeto de todo orden de tutelaje tradicional que lo contuviera.

Desde otra perspectiva puede añadirse que el concepto de modernidad no es más que la percepción que la época tiene de sí misma, dicha percepción consiste en mirarse en relación con una época anterior a la cual se considera superada. Por otro lado, *modernización* puede describirse en términos de la continuidad de las características centrales de la cultura occidental; la tradición urbana como antecedente a la esfera pública, la tradición mercantil como antecedente del capitalismo, la tradición técnica artesanal como antecedente de la industria (Narváez, 2013). Ninguna de las continuidades, ni la centralidad de la burguesía y el capitalismo aparecen en el discurso de la modernidad, por eso es un discurso ideológico.

Resulta más apropiado hablar de modernización para referir a los procesos de expansión de la cultura occidental: la tecnificación y la secularización como componentes de la modernización de la cultura occidental. 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 modernidad es un producto de las ideas de libertad, fraternidad y justicia de la ilustración, pero también es un producto del progreso científico y tecnológico de la revolución industrial, así como de los cambios económicos y sociales operados por el capitalismo (Giddens, 1996). Como tal no existe un acuerdo determinado sobre su ubicación temporal, pero resulta pertinente proponer que la modernidad es un periodo histórico que surge en Europa Occidental a partir del siglo XVII que adquirió madurez como proyecto cultural por el despliegue de la Ilustración y como condición social instituida a partir del desarrollo de la industrialización y el capitalismo.

Por industrialización se puede entender como un “proceso de racionalización de la producción que pretende mejorar la eficacia mediante la mecanización y la división y subsunción del trabajo y otros factores” (Trembay, 2005, p. 125). Para establecer una clave de lectura, en el

caso de este planteamiento por capitalismo puede entenderse a la conversión en mercancías de la totalidad de los bienes y servicios existentes en una sociedad (Narváez, 2013).

La modernidad representa un proceso de transformación de las actividades económicas del orden feudal al orden industrial en Europa Occidental. Desde el siglo XIV las sociedades europeas atravesaron una crisis considerada por los historiadores como crisis general del feudalismo, fundamentada, entre otros factores, en los principios de libertad de la Ilustración que dieron lugar al reconocimiento de la libertad como derecho fundamental y por tanto la emergencia de una mano de obra libre o liberada de los lazos de parentesco que le ataban al trabajo feudal.

El proyecto modernista no triunfó únicamente por el dominio de las ideas de la filosofía de la ilustración (Touraine, 1994), resulta conveniente plantear que como ideología los discurso sobre modernidad adoptaron al capitalismo como sistema económico legítimo para el progreso social. La modernización económica está regida por el capitalismo, visto como forma social particular de racionalización económica centrada en el comercio en primera instancia y posteriormente en la actividad industrial fundamentada en buena medida en la explotación de la mano de obra libre.

La integración de nuevos habitantes al nuevo orden de la sociedad moderna trajo consigo el peligro del empobrecimiento moral (Wagner, 1997) de las relaciones sociales. La idea de igualdad del otro fue perdiendo vigor conforme creció la sociedad de masas y las relaciones sociales y las formas de solidaridad en el nacimiento de la sociedad industrial fueron relativamente débiles para imponerse al desarrollo de una sociedad liberal cuya autonomía cuestionaba cada vez más la imposición de limitaciones a las actividades individuales y colectivas.

La capitalización burguesa puso en marcha una dinámica social que desembocó en la implementación de las innovaciones tecnológicas a la producción de bienes, el crecimiento la industria y la transformación de las ciudades en centros industriales (Wagner, 1997). Estos fueron algunos los aspectos que estimularon el intenso fenómeno migratorio de los habitantes del campo hacia la ciudad y que en consecuencia representó en la sociedad un periodo de incertidumbre con respecto al nuevo orden y estabilidad social, y que comenzaron a formar los cimientos de una reestructuración social fundamentada en creación de un orden moral y controles sociales de los esfuerzos colectivos.

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 derivadas 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.

La institucionalización de la educación escolar como práctica de socialización

La autoinstitución de la sociedad es la creación de un mundo humano, un mundo de cosas, de lenguaje, de normas, de valores, de modos de vida y de muerte, de objetos por los que vivimos y de objetos por los que morimos ... y, desde luego, la creación del individuo humano en quien está masivamente incorporada la institución de la sociedad.

-Cornelius Castoriadis

Los planteamientos sociológicos funcionalistas permiten entender la escuela es una institución social que surge históricamente con la emergencia de dos procesos sociales; la formación de la Sociedad industrial y el Estado moderno, a partir de los que se institucionaliza la educación escolar para cumplir la función de socializar a las nuevas generaciones; desarrollar los rasgos de su personalidad, aptitudes, actitudes, ideas, valores y comportamientos que ni los talleres ni la familia pueden proporcionar debido a la complejidad de los cambios del nuevo orden social.

Para entender la complejidad del nuevo entramado social que emerge bajo estos dos procesos Giddens (1993) propone algunas características de las discontinuidades de la modernidad; la primera de ellas refiere a un *ritmo de cambio*, entendido como la extraordinaria aceleración de los cambios de las condiciones del orden social, la segunda discontinuidad respecta al *ámbito de cambio* explicado a través de la interconexión que supone la supresión de las barreras de comunicación a nivel global, la tercer característica puede ubicarse en la *naturaleza intrínseca de las instituciones modernas*, como el sistema político del proyecto de Estado-Nación, la producción y consumo de bienes y el trabajo asalariado, los asentamientos urbanos de las ciudades modernas.

La noción de naturaleza intrínseca de las instituciones modernas la discontinuidad no sólo permite plantear la emergencia de algunos cambios como los procesos a través de los cuales la cultura se convierte en un bien de consumo, también permite plantear al progreso social como el discurso que los Estados Nacionales utilizaron para institucionalizar prácticas como la educación escolar para convertirlas experiencias sociales en pautas tipificadas.

Las élites intelectuales y económicas de la burguesía mantuvieron una concepción progresista de la modernización bastante optimista o demasiado grata para ser cierta (Wagner, 1997), actitud que también puede traducirse a la sobrevaloración de la capacidad humana -principalmente desde las teorías de la constitución de la sociedad que parten de la acción social- en lo concerniente al orden social. Se puede llamar progreso a la idea sobre el simultáneo aumento de la libertad política, el desarrollo económico y la felicidad personal (Touraine, 1994) que los miembros del nuevo orden consideraron para construir sus proyectos biográficos

Se le conoce como modernidad organizada (Wagner, 1997) al periodo donde los Estados nacionales trabajaron 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- fue la premisa que sirvió para planificar la creación de las instituciones sociales como estrategia para construir un conjunto de reglas y acuerdos que regularan el orden social. 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 por del rol o función que cada sujeto (unidad) o institución (subsistema) debía cumplir en las dinámicas sociales. 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 de la individualización moderna, 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 o ajuste 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 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 integración de la vida social en la modernidad fue resultado de la creación de instituciones sociales, a las que puede entenderse como “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 trató 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. Para los fines de esta investigación puede entenderse por Estado al “ensamblaje particular de instituciones y organizaciones cuya función socialmente aceptada es definir y aceptar decisiones colectivamente vinculantes en nombre del interés popular o la voluntad general” (Ape, 2003, p. 3).

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.

Ningún estado totalitario ha tenido una capacidad de actuación tan amplia y profunda sobre el cuerpo social como la ejercida por el sistema capitalista (Fernández, Fernández y Alegre, 2007) por tanto, 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 industrial 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, por medio 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.

Así, la institucionalización de la educación escolar es una de las principales prácticas impulsadas por el Estado que se asumieron como derechos y obligaciones para los integrantes de una sociedad. La educación escolar pública, obligatoria y gratuita surge con la sociedad industrial capitalista y los estados nacionales, bajo el supuesto de que la escuela difundiría las luces a toda la sociedad para crear la laboriosidad necesaria para el nuevo orden.

Lejos de disociar la función técnica-económica y la ideológica-política este planteamiento enfatiza la función integradora del sistema de enseñanza. El lazo más fuerte que puede unir a los miembros de toda una sociedad es la semejanza de sus principios, y esta semejanza sólo puede existir como resultado de la enseñanza otorgada a todos los ciudadanos. Es posible decir que durante este periodo de institucionalización de la educación escolar la importancia no radicaba en introducir la racionalidad universal sino en interiorizar la legitimidad de la desigualdad social (Fernández, 1997).

La **modernización** es un proceso capitalista que condujo de la cultura popular a la cultura mediática, y de la cultura occidental a la cultura escolar; a la institucionalización de la segunda en los sistemas nacionales de educación (Narváez, 2013). Durante este periodo de convencionalización, la finalidad de la educación escolar como institución social consistió en “aportar las normas y conocimientos para la interacción social y la introducción de los nuevos individuos a la cultura de la sociedad” (Fernández, 1997, p. 17). Tomando como referencia los

ideales de la ilustración, la modernidad también atribuyó a la educación escolar la función de construir individuos críticos y ciudadanos participativos.

Las instituciones sociales están conformadas por un complejo nexo de relaciones que están económicamente enraizadas, ejercen presiones y ponen límites a la práctica cultural, incluida la de la escuela. De esta forma proporcionan normas, reglas y medidas de vida básicas que los seres humanos elaboran en sus interacciones recíprocas (Fernández, 1997). Por su propia institucionalización, el proceso entero de escolarización es por definición político (Apple, 2003); la educación escolar es una institución social construida para cumplir la función de socializar a las nuevas generaciones, por ello está constituida por las dinámicas de represión y liberación, reproducción y transformación que emergen del conflicto de la dinámica social.

A través de las normas que configuran el orden institucional organizado igualmente en función de valores y significados que, a base de repetición de comportamientos en las condiciones institucionalmente establecidas, estructuran la experiencia cotidiana de manera tal que el individuo se pone en contacto con la cultura de la sociedad, y acaba siendo interiorizada para configurar de esta forma su subjetividad (Fernández, 1997). La escuela refleja los grandes principios de la organización económica y política de las sociedades, y enseña a los sujetos que todo en la vida depende del esfuerzo y del mérito de cada uno que será retribuido justamente por el mercado: cada uno acaba teniendo lo que se merece como resultado de las capacidades, esfuerzo y mérito individual.

La estructura de la escuela se concreta en la norma de tratar a todos por igual, pero después retribuye en las evaluaciones a cada uno según sus méritos; configurando así una jerarquía de desigualdad en el aula -donde empieza a haber buenos y malos alumnos- basada en el mérito individual. La escuela aparece como un mecanismo de clasificación, distribución y selección que implica la aceptación de resultados y la legitimación de las jerarquías sociales típicas de las sociedades capitalistas, de esta forma la educación escolar se convierte en agente de normativización social en la medida que sirve para configurar a todos los individuos dentro de esos planteamientos convertidos en parte de la norma.

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 requirió un perfil de trabajador disciplinado, alfabetizado y con ciertas cualificaciones.

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 industrial. 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.

En los orígenes de la sociedad industrial, los Estados asignaron a la educación escolar la función de desarrollar las capacidades requeridas para el puesto específico que a cada ciudadano le correspondiera dentro de la división social de trabajo. 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 teoría sociológica del capital humano supone que el desarrollo científico y tecnológico plantea exigencias de altos niveles de formación y que el nivel de educación adquirido se corresponde con las posibilidades de movilidad social, de forma que, al democratizar la educación, quedan superados los condicionamientos de origen social. Actualmente la preparación para la inserción laboral todavía es reconocida como una de las funciones más importantes del sistema educativo, lo que se ha demostrado que no sucede. Esta afirmación es posible encontrarla en los discursos tecnocráticos usados por las políticas públicas, en los cuales parece claro el objetivo de que ningún miembro de la sociedad carezca de titulación.

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

Una de las funciones que desde las políticas públicas se le atribuye a la educación escolar como mecanismo de integración es preparar a los sujetos construidos como menores de edad⁴ para la participación política dentro de su contexto como un derecho, pero, sobre todo, como un deber. Desde esta perspectiva “la escuela va gradualmente enseñando al individuo a desenvolverse en un contexto de relaciones formales y universalistas como será el contexto global de convivencia ciudadana” (Fernández, 1997: 25). A lo largo del desarrollo de la escolaridad los individuos pasan de contextos en los que lo personal tiene gran importancia a formas de experiencia escolar más serias y formales donde lo personal es desplazado por lo impersonal, formal o burocrático.

Todos los regímenes políticos de los Estados nacionales han hecho de la escuela un instrumento de educación política de sus ciudadanos. El Estado Democrático pretende que las nuevas generaciones no sólo sean instruidas en los conceptos y conocimientos de la política democrática vigente, sino que además la interioricen practicándola en las relaciones sociales de enseñanza.

⁴ La construcción social de la minoría de edad refiere a una posición de subordinación en la que el proceso escolarización al que están adscritos los niños y jóvenes en las sociedades adultocéntricas. Esta perspectiva está fundamentada en la función de la escuela como una estructura de acogida (Duch, 2002) que les permita a los niños y jóvenes integrarse a la sociedad como sujetos de discurso capaces de comprender el funcionamiento de la vida política (ciudadanía) y económica (trabajo).

El Estado y las instituciones sociales hacen posible la articulación de los intereses de los distintos grupos que existen en una sociedad para su funcionamiento. La producción de consenso en cuanto a un régimen político determinado ha sido una de las razones por las que el Estado Moderno ha creado el sistema de enseñanza obligatorio y gratuito con el que hasta actualmente cuentan la mayoría de las sociedades.

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 sistema de relaciones sociales hegemónico.

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 a la 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 enseñar a los nuevos habitantes del orden de la modernidad organizada - campesinos que migraron a las sociedades urbanas- y particularmente a las nuevas generaciones –

infancia y juventud- 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, en el cual 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, de los que emergió la formación de un sistema escolar que cumpliera la función de socializar a las nuevas generaciones en los nuevos valores del orden político-económico para convertirlos en los futuros ciudadanos de la nación.

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 (Duch, 2002) 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 (Duch, 2002).

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” (Duch, 2002: 13). En las sociedades modernas, estas estructuras resultaron imprescindibles para la constitución social y cultural de los seres humanos.

Pese a que desde el planteamiento de sistemas de transmisión cultural también es posible interpretar a las escuelas como mecanismos para introducir y legitimar formas particulares de vida social; interpretaciones del pasado y del futuro que son legítimas para transmitir a los estudiantes, conviene más ver a la educación escolar como el acto político de alimentar al sujeto como un continuo constructor de sí mismo y de su destino, para que, de esta forma no pueda ser sujetado a estándares que lo aleccionen dentro de un régimen que nunca eligió, ni participó en el diseño.

Desde esta perspectiva es que la escuela puede ser interpretada como una estructura de acogida que fomente un tipo de educación escolar que no coloque a los sujetos y subjetividades en moldes establecidos por el orden dominante. La educación debe ser una práctica destinada a formar sujetos que sean capaces de sospechar de sus certezas y logren ver la realidad de otras maneras que permitan construir futuros posibles (Cuesta, 2014), y de esta forma puedan leer epistemológicamente la realidad para problematizarla, nombrarla, organizar el pensamiento y actuar según las necesidades históricas en búsqueda del horizonte deseado.

Es posible decir que problema epistemológico de la colocación en el presente y de las mediaciones que configuran las relaciones de los jóvenes con la realidad resulta de total

importancia para la educación escolar como práctica de socialización institucionalizada para la formación de subjetividades; desconocerlo puede motivar impotencia o inmovilidad ya que las personas ven la realidad con desesperanza o docilidad (Cuesta, 2014). Por tal motivo, conviene añadir que las prácticas educativas de la escuela como estructura de acogida deben tener como epicentro una pedagogía que reflexione sobre el tipo de humanidad que el mundo necesita y el tipo de seres humanos que la sociedad necesita para construirla.

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, la constitución de las subjetividades juveniles y los mecanismos de subjetivación son mecanismos que desbordan la función de la escuela como estructura de acogida y por ello es preciso considerar los múltiples elementos del entorno sociocultural que participan en la construcción de las lógicas de acción de la experiencia educativa 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 insostenible peso negativo de las numerosas determinaciones que gravitan sobre los individuos y los sumergen en la perplejidad” (Duch, 2002) 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 la precariedad y provisionalidad para la dominación de la contingencia.

Replantear la función de la escuela como estructura de acogida exige pensar las prácticas educativas desde en una pedagogía horizontal que permita a los jóvenes rebasar las formas de imposición de la autoridad para participar en un espacio de reflexión sobre los grandes retos del futuro compartido y el tipo de sociedad que se necesita construir para enfrentarlos. Son innegables los avances logrados por la modernidad tecnológica, pero en esencia las preguntas sobre el sentido de la vida siguen abiertas, sólo que ahora están encubiertas por los deseos de acumular y consumir (Cuesta, 2014). Las negociaciones de sentido se dan en el encuentro intersubjetivo, de ahí que la educación deba ser un espacio para construir proyectos colectivos que agrupen deseos y sentidos de múltiples sujetos.

Ante los vertiginosos cambios de las formas de transmisión cultural, los conflictos de autoridad de la relación entre jóvenes y adultos, y, principalmente, los procesos de mercantilización del aprendizaje y las identidades sociales propios de las sociedades posmodernas, la escuela como estructura de acogida enfrenta el reto de “recuperar la experiencia del sujeto sentipensante para que pueda darse cuenta de cómo ha sido configurado y se ha configurado a sí mismo como sujeto” (Cuesta, 2014: 161). Desde este planteamiento, desanclar los itinerarios culturales permitirá que la escuela se convierta en un espacio legítimo para reflexionar sobre el sentido de las prácticas sociales, y superar los reduccionismos que limitan el sentido de la educación a estudiar para conseguir empleo, trabajar para consumir y consumir para llenar un vacío inagotable.

Entender a la escuela como estructura de acogida permite entender el papel aún vigente de la educación como práctica de socialización institucionalizada para fomentar la potencia del sujeto; no obstante, resulta necesario comprender los complejos cambios socioculturales que configuran la constitución de las identidades juveniles en las que se inserta la educación práctica para formar subjetividades que permita ver los parámetros que determinan al sujeto, y leer cuáles puede romper y cuáles quiere seguir aceptando: una educación para la complejidad.

La crisis del Estado de Bienestar: el declive de las instituciones modernas

Con la saturación y agotamiento de mercados internacionales, la modernidad organizada se consume y emerge el *capitalismo desorganizado* (Lash y Urry en Abad, 2008) cuyo sistema de ingeniería *posfordista* organiza las dinámicas de producción en torno a técnicas de trabajo y procesos laborales 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 reciente el Estado de Bienestar en el que intentaron concretarse las políticas socialdemócratas.

En la edad dorada de la sociedad de productores la condición a la que los individuos aspiraban era el pleno empleo que permitiera a la sociedad estar integrada únicamente por gente de trabajo (Bauman, 2008). A medida que el trabajo dejó de ser un punto de convergencia entre las motivaciones individuales y la integración social, la ética del trabajo perdió su capacidad de ser una pauta tipificada para la vida social.

La caída del índice de natalidad y el incremento de la esperanza de vida que supuso el envejecimiento de la población y el aumento 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.

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 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.

Es posible afirmar que la crisis del Estado de Bienestar puede constituirse por dos fases; la *crisis de legitimidad* que 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). La segunda es 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.

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 modernos permitió la emergencia de una concepción de estrategias a corto plazo que 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 socializar a los individuos a partir de principios generales (Dubet y Martuccelli, 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.

Desde este planteamiento es posible considerar que el endurecimiento de las condiciones para la integración social propias de un periodo largo de profundas crisis económicas del Estado de Bienestar, haya relegado garantías consideradas como superfluas a cuestiones sobre la participación política en los asuntos públicos, para reducirse a un proceso de individualización de las identidades caracterizado por el desapego hacia las instituciones sociales que, en otros términos,

puede traducirse como la ruptura entre los asuntos públicos y los proyectos biográficos; ver cada uno por lo suyo como forma de resolver individualmente los problemas colectivos.

De la proletarización a la precarización de la ciudadanía

El desarrollo del capitalismo industrial como el nuevo orden de la modernidad puede entenderse como la pertenencia a una compleja red de relaciones en las que prevalece el enriquecimiento de unas personas y grupos sociales con el consecuente empobrecimiento de otras personas y grupos sociales. Por su carácter estructural, las relaciones económicas o de producción en la sociedad capitalista han estado fundamentadas históricamente en la desigualdad, aunque en las etapas del capitalismo industrial y de consumo las tensiones fueron suavizadas bajo la forma del Estado de Bienestar.

El proceso por el cual la población fue sistemáticamente expropiada de los medios de producción -las tierras- fue la causa por la cual surgió el mercado de trabajo (Fernández, Fernández y Alegre 2007). El control de los medios de producción fue un proceso que participó formas de identidad y subjetivación sobre las que los sujetos desarrollan prácticas de significación (Martínez, 2012) que durante la transición a la modernidad participaron en la construcción individual de proyectos biográficos que como condición tuvieron de referencia la transición del orden económico propio del feudalismo rural hacia la industrialización capitalista urbana.

Cuando el capitalismo industrial moderno logró imponerse históricamente como sistema económico, la mayor parte de la población se vio obligada a sobrevivir a través del mercado de trabajo. Hasta que finalmente en la segunda mitad del siglo XIX el mercado de trabajo ya se había consolidado por todo el mundo, nació el proletariado como clase social. Pero, más que una clase social, el proletariado fue un concepto utilizado para describir las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales a las que un grupo humano muy numerosos tuvo que integrarse al mercado de trabajo durante la modernidad organizada.

Los múltiples cambios en los sistemas de producción que integraron las dinámicas económicas durante esta etapa permitieron la emergencia del proletariado como la condición social que impide a las personas sobrevivir en su medio de socialización sin pasar por el mercado de trabajo (Fernández, Fernández y Alegre, 2007). La condición de proletario consistió en carecer de

medios de producción o herramientas para trabajar por cuenta propia; estar abocado a ser empleado o contratado por alguien que sea dueño de los medios de producción y requiera de su fuerza de trabajo.

El contexto de proletarización de la humanidad (Fernández, Fernández y Alegre, 2007) fue una condición del capitalismo en la que la mayoría de la población que no contó con medios de producción empezó a depender vitalmente del mercado de trabajo para sobrevivir en el nuevo orden social. Cuando este proceso se consolida como sistema económico y político legítimo en las sociedades modernas, los seres humanos ya no pueden desentenderse de la forma en la que el mercado de trabajo impone sus condiciones.

Para el capitalismo, el centro en el que gravita la vida económica de la sociedad debe ser un espacio vacío sobre el que se instale un mercado de trabajo en el cual los ciudadanos han de pasar toda su vida (Fernández, Fernández y Alegre, 2007). La expropiación de los medios para producir representa una condición social en la que la ciudadanía proletarizada tiene que pasar necesariamente por el mercado de trabajo para subsistir; sin derecho a decidir qué quiere producir, en qué cantidad, con qué medios, de qué forma, a qué ritmo, ni en cuánto tiempo.

Los pilares de la modernidad principalmente estaban fundamentados en la idea de que la ilustración como un proyecto político que “permitiría gravitar todo el tejido social a partir del espacio público de la ciudadanía” (Fernández, Fernández y Alegre, 2007, p. 133). Desde esta perspectiva la sociedad requería ser habitada por ciudadanos, pero las múltiples imposibilidades de condiciones para ejercer vida política, impuestas por la dinámica de trabajo propia del capitalismo industrial moderno, hizo que estuviera habitada principalmente por trabajadores.

Justo en el momento que parecían lograrse los ideales políticos de la ilustración, surge el capitalismo como un proceso que complejizó los supuestos sobre el nuevo orden. El mercado laboral instaurado por el capitalismo industrial no sólo arrancó a los ciudadanos el derecho a decidir sobre su propio trabajo -sobre la mayor parte del tiempo de su vida- sino que dificultó la participación política más que en ningún otro periodo. “La edad contemporánea celebró el triunfo de la ciudadanía justo en el momento en el que ésta se hacía más imposible que nunca” (Fernández, Fernández y Alegre, 2007, p. 135); la ilustración no trajo una asamblea de ciudadanos que requería para consolidarse como proyecto político sino una legión de individuos buscando trabajo, dispuestos a hacer lo que sea conseguirlo.

Para el caso de este proyecto de investigación resulta pertinente plantear el proceso de proletarización de la ciudadanía para entender a la educación escolar como una condición social en la que se enmarcan las experiencias de los grupos generacionales integrados por sujetos construidos como menores según su franja etaria (niñez y juventud) desde su institucionalización como práctica de socialización y mecanismo de formación para el trabajo asalariado durante la modernidad organizada.

Más allá de la instalación de las nuevas condiciones de desigualdad social, para los Estados 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 (Abad, 2008). En este sentido, el proyecto de modernidad supuso 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 el Estado 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 (Abad, 2008). 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.

Las expresiones de colonialidad de las sociedades disciplinarias que emergieron en la modernidad buscaron la conformación de mentes obedientes y cuerpos disciplinados, que, al tomar referentes como civilización, progreso y desarrollo (Abad, 2008), impulsaron a la educación como práctica de socialización institucionalizada a la que en este periodo se le atribuyó la función de “moldear” subjetividades u orientar el parecer de los nuevos integrantes de la sociedad, es decir, la juventud y la niñez como franjas etarias no aptas para la vida social productiva, para legitimar en última instancia a la democracia liberal como orden político y económico.

En la modernidad, los trabajadores asalariados fueron los principales beneficiarios de la socialdemocracia de los Estados de Bienestar en el siglo XX; lo que los sitúa en una posición distintiva al resto de las clases es que reciben la mayor parte de sus ingresos en forma de beneficios y participaciones como los planes de pensiones en los que se benefician de las exenciones fiscales

sobre su salario para ampliar ejercer con mayor facilidad los derechos a la salud, vivienda y educación.

Conforme perdieron suelo el ejercicio de derechos que brindaba el Estado de Bienestar empezó a emerger una condición social diferente a la proletarización: la precarización. Para poder entender con mayor amplitud las implicaciones de este concepto considero que es indispensable partir de la noción que propone Standing (2011) en la que se entiende a la precarización como:

Un proceso en el que el sujeto es sometido a presiones y experiencias que lo conducen a vivir una existencia frágil en el presente, sometido a incertidumbres acerca del futuro, con una identidad insegura y carente de un sentido de desarrollo posible por medio del trabajo y el estilo de vida (pp. 16-18).

La precarización es un proceso sobre el que se construyen experiencias en las que los sujetos comparten estados de rabia o resentimiento debido a aspiraciones frustradas, desesperanza por no encontrar satisfacción y significado en el trabajo, ansiedad por la exposición a la incertidumbre y alienación por falta de motivación y pertenencia (Standing, 2011). A partir de este proceso surge el precariado como resultado de las condiciones laborales impuestas por la globalización y el neoliberalismo.

La palabra precario proviene del latín *precarius* que refiere a aquello que se obtiene por medio de la petición, súplica o ruego. El concepto precariado es una conjunción de las palabras precariedad y proletariado (Standing, 2011, p. 7) que alude a un grupo social de regímenes laborales desregulados y trabajo flexible. La flexibilización del trabajo promueve una creciente adaptación de la vida humana a los ritmos del capitalismo que ha llevado a comprender el tiempo desde procesos de mercantilización que configuran la experiencia social (Standing, 2011). Estos procesos comprimen la experiencia tiempo-espacial para que los trabajadores precarizados tengan menos estabilidad económica y control sobre su tiempo a partir de formas como el trabajo eventual, trabajo por tiempo parcial, subcontratación, etc.

Ante estas condiciones emerge un estado de crisis o confusión por el que atraviesan las comunidades ocupacionales desde la globalización que representa un trauma relacionado con la precarización de la vida laboral. Las condiciones y efectos del capitalismo financiero sobre las personas se reflejan en los aspectos subjetivos de las experiencias de precariedad en las que se resienten la inseguridad, desorientación y corrosión del sentido de identidad.

No obstante, a las similitudes que pueden compartir ambos grupos sociales (precariado y proletariado) en su vinculación con el mercado laboral, no puede considerarse al precariado como una especie de evolución del proletariado o un protoproletariado, y para ello resulta necesario plantear algunas diferencias sustanciales sobre los que se enmarcan las identidades de ambos grupos. Si el proletariado tenía interés en el enriquecimiento económico material a través de la ficción del trabajo, el precariado tiene un interés en reapropiar una visión progresista de libertad de trabajo para establecer su derecho significativo a la realización personal a través del trabajo.

Mientras la conciencia proletaria estuvo ligada a la seguridad a largo plazo en un puesto de trabajo asalariado, la conciencia del precariado está centrada -y condicionada- en la búsqueda de valores fuera del trabajo (Standing, 2014). Durante la modernidad organizada el proletariado demandó trabajo decente en gran cantidad, actualmente, en la modernidad tardía el precariado desea escapar material y psicológicamente del trabajo asalariado.

La emancipación del trabajo asalariado por parte de las nuevas generaciones (Standing, 2014), particularmente del precariado, puede ser parte de una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) en la que reflexivamente se distancian de experiencias cercanas relacionadas con los miembros de la clase asalariada, como ver a sus familiares adultos condicionados a laborar en empleos que no disfrutaban, o incluso repudian, pero demasiado atemorizados para abandonar sus prestaciones económicas.

Las amplias transformaciones sobre las que se adscriben los modelos culturales relacionados al trabajo asalariado representan un proceso que configura las identidades juveniles en su relación con las instituciones sociales a través de otro tipo de prácticas; el trabajo escolar. Como grupo social “el precariado está distanciado emocionalmente del trabajo que se espera que haga, tiene menor inclinación a imaginar que el trabajo es el camino a la felicidad o que la creación de puestos de trabajo es señal de progreso social” (Standing, 2014, p. 43), tales planteamientos permiten sostener que ante la condición de precariedad la experiencia educativa juvenil está adscrita a un proceso de precarización en el que los jóvenes desde un proceso de reflexividad están distanciados de su rol de alumnos, para encontrar sentido en prácticas más vinculadas con las figuras de consumo estético.

La educación escolar ante la mercantilización de la cultura

Para analizar la implicación de los procesos de mercantilización de la cultura y su impacto en la constitución de identidades en las sociedades de la modernidad tardía -en el caso particular de esta investigación para entender los modelos culturales que participan en la construcción de la experiencia educativa de los jóvenes- más que un enfoque económico centrado en la producción, distribución, circulación y consumo de bienes en una sociedad, resulta pertinente plantear un análisis que priorice el consumo como forma de apropiación de los bienes de las industrias culturales y mecanismo que participa en la individualización de las identidades posmodernas.

Se puede proponer que la industria cultural son las “instituciones de nuestra sociedad, las cuales emplean los modos de producción y organización característicos de las corporaciones industriales para producir y distribuir símbolos en forma de bienes y servicios culturales, generalmente, aunque no exclusivamente, como mercancías” (Garnham, 1998, p. 135). Por mercantilización de la cultura puede entenderse a “la integración de las actividades (culturales) en la economía de mercado, cuya regulación es asegurada por la oferta y la demanda, al perseguir cada uno de los actores su interés propio” (Tembray, 2005, p. 140).

Resulta pertinente plantear procesos de mercantilización de la cultura para entender cómo los procesos de constitución de la experiencia educativa juvenil, que emergen en el marco de la individualización de las identidades, entran en las dinámicas propias de la industria cultural. Para explicar el funcionamiento de las dinámicas de consumo cultural, es posible plantearlas como un proceso que comprende la generación de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso o de cambio (García-Canclini, 1999, p. 32) y está vinculado más directamente con su valor estético o su capacidad para producir goce estético.

La lógica de mercantilización ha llevado a la formación de sociedades de mercado, en la que las transformaciones de los bienes culturales en el capitalismo financiero posibilitaron la emergencia del mercado cultural como institución social. La industria cultural es una forma de organización de la producción, la circulación, y el consumo de los bienes culturales, definida por las relaciones capitalistas de trabajo asalariado para producirla y la forma de mercancía para circular en el mercado.

Lo que tienen en común los bienes culturales es que proveen significados en lugar de objetos para satisfacer las necesidades de sentido en lugar de las fisiológicas. Si se considera que el valor de uso de la mercancía cultural consiste en su valor estético, resulta pertinente plantear que la transición del modelo cultural de ética del trabajo al de estética de consumo que explica la dominante relación con la mercancía en las sociedades de consumo. Este proceso representó la pérdida del sentido de realización personal a través del cumplimiento del deber en la identidad ocupacional (Bauman, 2008), para que las identidades sociales transitaran de las identificaciones con el trabajo hacia las identificaciones con el consumo.

Para tener una sociedad de consumidores resulta necesario que la población cuente con alguna capacidad de compra o poder adquisitivo, posible a través de la remuneración del trabajo asalariado; por la venta de la fuerza de trabajo como salario. Además de un conjunto de individuos con capacidad de compra, el mercado cultural requiere de individuos con diferentes competencias culturales. Tales competencias pueden definirse como la capacidad de cada individuo o grupo para consumir ciertos bienes y servicios culturales.

Pese a que las perspectivas socioculturales sobre la constitución de identidades sociales exigen el reconocimiento de la autonomía juvenil, en las prácticas propias de las sociedades adultocéntricas el ejercicio de la autonomía juvenil sea difícil, por ello resulta pertinente visibilizar el panorama que usan los jóvenes como referencia para construir las lógicas de acción que construyen para disponerse hacia la experiencia educativa: la relación del sujeto con la realidad también está configurada por posiciones ideológicas, religiosas y políticas que son, en todo caso, modelos culturales incorporados.

Si el desequilibrio entre los tres pilares de la modernidad (sujeto, ciudadanía y emancipación) muestra que “el actual mapa sobre la crisis de la cohesión social es una exacerbada defensa del individuo frente a cualquier política colectivista y de ciudadanía ha desplazado la emancipación a cualquier slogan publicitario ropa interior o coches de marca” (Martínez, 2012).

A medida que la educación se convirtió en parte de la industria global, perdió su calidad de derecho para convertirse en un servicio que puede comprarse y venderse. Cuando el modelo neoliberal triunfó sobre el mercado cultural cada aspecto de la educación se mercantilizó para someterse a las fuerzas del mercado inspiradas en la búsqueda de beneficios.

Ante el proyecto de mercantilizar el conjunto de la vida social, la educación escolar es un servicio cuyas condiciones de producción y comercialización no pueden ser distintas de las establecidas por el neoliberalismo global para cualquier tipo de mercancía. En la práctica de la experiencia educativa cotidiana de las juventudes lo importante está en conseguir los indicadores que adquieren valor de cambio: el examen, las calificaciones, el título.

La individualización de la identidad posmoderna: de la ética del trabajo a la estética del consumo

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.

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 y género.

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 roles y modelos de conducta fijados por la instituciones modernas, 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). En este punto es posible referir al capitalismo como un sistema económico que al reflejarse en la esfera cultural logró configurar infinitamente con mayor eficacia la relación de los sujetos con toda heteronomía arraigada en la religión, la costumbre, el parentesco, la nación o la tradición. La individualización identitaria logró

fortalecerse; fue un proceso a partir del impacto de la globalización en la esfera cultural, para permitir a los individuos pensarse a sí mismos fuera de su identidad nacional, religiosa, cultural, política y sentimental (Fernández, Fernández y Alegre, 2007, p. 152).

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. La individualización fue el motor de cambio que permitió la transición de las sociedades tradicionales a las modernas y de las sociedades modernas a las posmodernas. 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. La crisis de la modernidad fue 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 fue 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.

Si se toma en consideración el estado de fluidez de las identidades posmodernas, su constitución puede entenderse 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. A partir de esta idea es posible proponer a la identidad como el “establecimiento sistemático y la significación entre individuos, entre colectividades, y entre individuos y colectividades” (Jenkins, 1996: 4). Esta definición representa una invitación a entender al proceso de identidad desde 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 las semejanzas.

La identidad entonces puede entenderse como 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. Para aterrizar este concepto resulta pertinente proponer a la identidad como:

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, p. 30).

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 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. Para explicar el proceso de individualización Touraine (1994) plantea que:

Así como en una sociedad de producción el sujeto está entregado tanto a la racionalización como al empeño a liberarse de la dominación de las cosas y de las técnicas, del mismo modo en una sociedad de orden el sujeto no se pierde enteramente en los papeles y los rangos sociales, pues el individuo trata de liberarse del mundo social mediante el contacto más directo posible con el mundo del ser (p. 259).

Tras el fin del proyecto de social democracia en la posguerra, la crisis del fordismo y la desindustrialización llevaron al apogeo del capitalismo financiero y la instalación del neoliberalismo que desencadenó en las sociedades de consumo. El trabajo perdió su condición de eje alrededor del cual giraban todos los esfuerzos por constituirse una identidad social y un proyecto biográfico, su lugar lo ocupa la capacidad de la estética para generar experiencias placenteras enmarcadas en prácticas de consumo.

Inicialmente el trabajo surgió como un mecanismo para encarar la producción del propio destino; la identidad social tuvo a la capacidad para el trabajo y la ubicación en las relaciones sociales de producción como los determinantes principales de los proyectos biográficos. Una vez definida la vocación, el puesto de trabajo y las tareas, la identidad social podía construirse como un proyecto vitalicio.

Desde la perspectiva de la ética del trabajo en las sociedades premodernas cualquier actividad productiva humanizaba sin importar la gratificación inmediata; la sensación del deber cumplido era la satisfacción directa y decisiva. La realización personal estaba vinculada a la conciencia de la tarea bien cumplida y el mensaje de la ética del trabajo representó un principio de igualdad que difuminaba las diferencias entre las distintas ocupaciones.

La transición hacia una sociedad de consumo significó múltiples y profundos cambios en la forma en la que las instituciones sociales educan a sus miembros para satisfacer las condiciones impuestas por su identidad social; el estallido de la modernidad representó un proceso de resignificación de los mecanismos de integración a partir las lógicas del mercado de consumo (Bauman, 2008).

Los modelos culturales existentes que en las sociedades posmodernas se imponen a los individuos están regidos principalmente por la necesidad de desempeñar su papel de consumidores como una norma que exige tener la capacidad y voluntad para consumir (Bauman, 2008). En la modernidad tardía la primera y más importante obligación de los individuos para constituir su identidad social es convertirse en consumidores.

Si a partir de las prácticas de consumo los individuos pueden gastar la energía liberada por los problemas identitarios, no hacen falta instituciones sociales que funcionen como mecanismos integración social para la regulación normativa o el mantenimiento de pautas estables para la vida (Bauman, 2008) Como bienes de consumo, en las sociedades posmodernas las identidades se convierten en objeto de posesión a alguien sólo para ser consumidas y desaparecer nuevamente; no deben cerrar el camino para absorber otras identidades nuevas y mejores (Bauman, 2008). Cuando el consumo se convierte en un requisito para la constitución de la identidad, no tiene sentido buscar en otra parte que en el mercado.

En este marco, 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 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 se asume por los sujetos como responsabilidad individual, para enfrentar el intento de gestionar el propio desempeño biográfico.

Los cambios de los significados culturales trastocaron la identidad social de los individuos pertenecientes a los diversos estratos socioeconómicos que integran las sociedades de la modernidad tardía. En la sociedad de consumidores, la pobreza se convirtió una condición social que representa incapacidad para tener acceso a los bienes de consumo; la causa determinante de degradación social y “exilio social. A partir de esta nueva concepción “ser pobre significa estar excluido de lo que se considera una “vida normal”; es “no estar a la altura de los demás” (Bauman, 2008, p. 64).

Según la cultura de consumo “una vida feliz es una vida asegurada contra el hastío, una vida en la que siempre pasa algo nuevo y excitante; y excitante sobre todo por ser nuevo” (Bauman, 2008, p. 65). La pobreza implica tener cerradas las oportunidades para una vida feliz; que desde el modelo cultural del emprendurismo en el que todo es posible y la responsabilidad del éxito radica en el esfuerzo de cada persona, significa desperdiciar las oportunidades de la vida. Como condición social, en las sociedades de consumo ser pobre es algo que se intenta evitar por todos los medios; la pobreza genera sentimientos de vergüenza o culpa que producen una reducción de la autoestima o el resentimiento que al desbordarse se manifiestan en forma de actos agresivos o autodestructivos.

El secreto de la constitución de la sociedad de consumo radica en la creación artificial de un sentido de insuficiencia sobre el que nada puede ser más amenazante que la gente se declare satisfecha con lo que tiene (Bauman, 2008). El mercado de consumo creó un ideal de felicidad inalcanzable, al hacer que los deseos surgieran más rápidamente que el tiempo que llevaba saciarlos, y que los objetos de deseo con mayor rapidez de la que las personas se acostumbran o aburren de ellos.

El mercado de consumo ofrece un seguro contra el hastío, la melancolía, la indiferencia o el hartazgo y todos los males que en otro tiempo acosaron a las vidas repletas de abundancia y confort (Bauman, 2008). Vivir en una sociedad de consumo permite contar una multiplicidad de

ofertas de experiencias placenteras que garantizan librarse del aburrimiento o por lo menos agotar las oportunidades para hacerlo.

En las sociedades de consumo la felicidad no existe como estado; somos felices por momentos al satisfacer una necesidad acuciante, pero inmediatamente surge el aburrimiento (Bauman, 2008). Evitar el aburrimiento es uno de los principios de la vida de los consumidores; la imposibilidad de cumplir con los deberes del consumidor se convierte en resentimiento; quien la sufre está excluido de los capitales necesarios para construir su identidad social.

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.

Las normas reguladoras que instruyan o disciplinen no son necesarias en las sociedades de consumidores, basta con la seducción, la exhibición de maravillas no experimentadas y la promesa de sensaciones desconocidas (Bauman, 2008). El consumo aparece para los consumidores como un derecho a disfrutar y no tanto como una obligación para cumplir; en este tipo de sociedades los consumidores son guiados por intereses estéticos y no por normas éticas (Bauman, 2008).

La libertad de elección es instrumento que permite medir la estratificación en la sociedad de consumo (Bauman, 2008), y también resulta el marco en el que los consumidores inscriben sus aspiraciones biográficas. Cuanto más se puede ejercer la libertad de elección sin restricciones más se acercará el consumidor al ideal de “buena vida” o al estilo de vida ideal impuesto por los modelos culturales vigentes en las sociedades de consumo.

El comportamiento rutinario y monótono que través del cual las instituciones sociales limitaron la capacidad de elección individual resulta contraproducente para el desarrollo de las identidades sociales desde la estética de consumo. La ausencia de rutinas y el estado de elección personal constituyen dos de los requisitos indispensables para convertirse en una auténtica sociedad de consumidores, dado que en su forma ideal, un consumidor no debería aferrarse a nada, ni comprometerse con nada, mucho menos considerar satisfechas sus necesidades o deseos.

Por el contrario, la estética de consumo subraya las diferencias y jerarquiza a ciertas profesiones como actividades fascinantes y refinadas por su capacidad de brindar experiencias de goce, al mismo tiempo que desacredita a las ocupaciones que sólo aseguren la subsistencia, a tal grado que los trabajos de la primera categoría son considerados interesantes y los de la segunda aburridos (Bauman, 2008).

En las sociedades de consumo el trabajo debe ofrecer suficientes ocasiones para experimentar sensaciones novedosas: “las tareas monótonas, repetitivas, rutinarias, carentes de aventura, que no dejan margen a la iniciativa ni presentan desafíos a la mente u oportunidades de ponerse a prueba son aburridas” (Bauman, 2008, pp. 58 y 59) y ningún consumidor experimentado aceptaría realizarlos por su propia voluntad salvo que se encuentre condicionado a vivir una situación sin elección.

Bajo esta perspectiva pueden entenderse los problemas de aburrimiento relacionados con la experiencia educativa; el trabajo escolar como práctica de socialización institucionalizada a la que se adscriben las juventudes por la construcción de su condición como menores suele ser una actividad monótona, repetitiva y rutinaria que deja poco margen a la libertad de elección o inventiva, y, de esta forma, representan una condición impuesta sobre la que la experiencia educativa forma parte de la condición juvenil (Reguillo, 2013) que se padece como una obligación inevitable.

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. El cumplimiento del deber que permitió construir una lógica que otorgó sentido a nociones como la acumulación gradual o postergación de las satisfacciones. Ahora, postergar la búsqueda de nuevas experiencias representa pérdida de oportunidades que llegan sin anunciar y se desvanecen si no se aprovecha el tiempo (Bauman, 2008) 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 (Standing, 2014) 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.

El capitalismo es una suerte de dinamismo que ha arrastrado a toda la humanidad a un estado de indiferenciación relativa sin precedentes, hacia una suerte de no cultura o anticultura. (Fernández, Fernández y Alegre, 2007). Es un sistema que no se limita a reprimir, explotar y alienar a los individuos, sino que reduce su definición a la condición de proletarios sin más alternativa que aceptar lo que le den por su fuerza de trabajo en el mercado de trabajo para no condenarse a la precariedad.

Si en la modernidad la producción 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.

Competitividad, egoísmo, eficacia, tecnocracia, productividad, hedonismo son las claves con las que desde la individualización se suele hacer frente a los asuntos públicos de las sociedades posmodernas. La constitución identitaria posmoderna a partir de lógicas de consumo representa una clave de lectura para entender los procesos que rebasan las prácticas educativas y forman parte con mayor firmeza de las identidades que constituyen los jóvenes para disponerse hacia las experiencias educativas que les ofrece la educación escolar.

La constitución de las identidades juveniles

El tránsito de la modernidad industrial a la modernización reflexiva (Beck, Giddens y Lash, p. 1997) configuró sustancialmente la relación entre individuo: el proceso de configuración de la subjetividad transitó hacia la individualización. Estos cambios representaron una nueva forma de conformar la identidad social en el paso por la juventud, de forma que la condición juvenil ya no pudo ser entendida simplemente como el periodo de transición moratoria entre la niñez y la adultez,

sino como un proceso de moratoria indefinida donde los jóvenes al ser los responsables de sus trayectorias biográficas buscan por sí mismo los soportes para crear los referentes de su identidad.

La transición de las sociedades de la modernidad (Wagner, 2002) fundadas en la *ética del trabajo* y el esfuerzo y el trabajo asalariado -en las que el rol protector del Estado de Bienestar representó un sentimiento de confianza generalizada- al de las sociedades de la modernidad tardía, en donde las instituciones sociales como el Estado cedieron su función de acogimiento a los intereses del libre mercado y dejaron a los individuos a cargo de su propia biografía, trastocó la cosmovisión de valores por una nueva racionalidad denominada *estética del consumo* (Bauman, 2008) como el horizonte cultural que predomina actualmente.

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) 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 proscripciones que se asumen como “naturales” al orden vigente y tienden a naturalizarse como propias o inherentes a esta franja etaria (p. 401).

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.

Pese a que existen posicionamientos que estigmatizan a las juventudes como indiferentes (Beck, 2000) los informes sobre los valores de la juventud actual responden a las críticas sobre desmovilización y la falta de compromiso de la juventud frente a los valores de otras generaciones; las juventudes actuales parecen suscribirse en una escala de valores sociales y éticos diferentes como pacifismo y ecologismo, llamados valores posmaterialistas.

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.

El desajuste entre las condiciones estructurales y la falta de oportunidades de empleo digno representan un cambio en el proceso de integración social de los jóvenes. Como práctica de socialización institucionalizada para la integración social de las juventudes en la vida social productiva, la educación escolar –particularmente en el nivel medio superior- despierta resistencias y desinterés en los jóvenes debido a que ya no es vista como un mecanismo de integración que asegure un lugar en la sociedad (Briseño, 2014), en una sociedad donde las expectativas de movilidad social están sostenidas por la estética del consumo.

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” (Abad, 2008).

La educación escolar como experiencia social

El sistema educativo es el reflejo de una sociedad que es conflictiva: la sociedad es el conflicto en el que se enfrentan los distintos grupos con intereses y racionalidades propias y a veces contrapuestas; la cuestión que plantea el proceso de individualización es cómo gestionar y resolver estos conflictos de manera la solución individual más positiva. Para los sujetos implicados directamente en la relación pedagógica (docentes y alumnos) “la experiencia escolar es una práctica social que pone en marcha toda una serie de mecanismos amplios y complejos de relaciones sociales, que desbordan la práctica didáctica o educativa” (Fernández, 1997, p. 18) pero que es necesario considerar para construirla como problema.

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 (Dubet, 2011). 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 (2011) 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 explicarla 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.

Desde esta perspectiva la sociedad resulta un producto más o menos estable de la suma de estrategias individuales (Dubet, 2011), 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” (Dubet, 2011, p. 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 (Dubet, 2011). 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 de la estrategia requieren de una tercera lógica, que permita 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. Para ampliar la comprensión del funcionamiento de la subjetivación como lógica de acción de la experiencia social conviene plantear la siguiente noción de Touraine (1994):

La sociedad moderna no es holista ni individualista, es una urdimbre de relaciones de producción y poder. Es también el terreno donde aparece el sujeto, no para rehuir de las coacciones de la técnica y de la organización, sino para reivindicar su derecho a ser actor (p. 259)

Esta lógica de la acción es una 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.

Desde esta perspectiva, las instituciones que integran la experiencia social sistemáticamente aplastan la creatividad y autonomía individual al someter a muchos seres humanos a una actividad monótona repetitiva. No obstante, 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.

La raíz última de la constitución identitaria “está en el complejo proceso histórico de organización de la experiencia de un grupo en su adaptación al medio donde desarrolla y crea formas económicas, políticas y sociales concretas, que llamamos cultura” (Fernández, 1997: 27). El sistema educativo juega un papel fundamental en la transmisión y mantenimiento de los modelos culturales de las sociedades. La experiencia escolar organizada por regulaciones institucionales y normas que interfieren en la experiencia de los sujetos para dar lugar en la formación de los elementos centrales de la legitimación de sus lógicas de acción.

La propuesta teórica anteriormente desarrollada parte del supuesto de que para entender la complejidad de los procesos de institucionalización y desinstitucionalización en los que oscila la educación escolar institución social (Wagner, 1997) que forma parte de la condición juvenil (Reguillo, 2008) es necesario acercarse a la experiencia social (Dubet, 2011) de los jóvenes por su posición de alumnos dentro del sistema escolar, pero, sobre todo, como sujetos de discurso con capacidad de explicar las lógicas de acción sobre las que constituyen sus experiencias educativas

CAPÍTULO III. ACERCAMIENTO METODOLÓGICO

Perspectiva cualitativa

Para el planteamiento metodológico de este proyecto de investigación se considera una perspectiva cualitativa, tomando en cuenta que 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 de 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; el problema, la pregunta ¿cómo participan los procesos de desinstitucionalización en las experiencias educativas de los jóvenes alumnos de bachillerato? . 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 y Guerrero, 2004). Se espera que este enfoque permita 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.

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” (Guerra y Guerrero, 2004, p. 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, y la transición de un modelo cultural de ética del trabajo al de estética de consumo tienen para esta etapa sociocultural de la vida en relación con la experiencia educativa.

Los grupos de discusión como técnica de construcción de datos

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 (Barbour, 2013) 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 discursiva para escucharlos en un ejercicio de libre expresión sobre una experiencia de la vida cotidiana que comparten como grupo etario, y, de esta forma,

distanciarse de las prácticas adultocéntricas de dominación que puedan vivir en su espacio social de referencia, en el caso de este trabajo de investigación, dentro del 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 (Yin, 2014), 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 de 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 (López y Tedesco, 2002) 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 de 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 –los significados de las construcciones discursivas subjetivas- 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 y Guerrero, 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 (Barbour, 2013) 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 (Anexo 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.

En primera instancia se tomó la decisión de estructurar un guion conversacional como una estrategia para llevar un orden de los ejes temáticos y las preguntas que se abordarían en el grupo de discusión (Anexo 1), en un segundo término para formular un texto que explicara las características del proyecto y de la dinámica de grupo de discusión a los participantes, en el que a grandes rasgos se presentarían los objetivos del trabajo de investigación, 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 [0:00-1:09] de un videoblog⁵ de una joven autodenominada “Mars” Aguirre.

Una de mis principales preocupaciones fue que el contenido discursivo del video pudiera incidir 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 adultocéntrica 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 algunos factores que se consideraron como determinantes del proceso de desinstitucionalización de la educación escolar; 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.

Esta decisión parte de la idea de que los mecanismos más complejos del sistema pueden conocerse a partir de los significados sociales que los sujetos atribuyen a sus experiencias. De tal forma, se propone que las tres lógicas de acción de este concepto pueden ser un instrumento analítico que permita vincular el entramado de procesos sociales con el significado que para los jóvenes tienen las experiencias sociales denominadas ir a la escuela, estar en clase y ser alumno.

La realización del trabajo de campo constó de una serie de requisitos previos para llevarse a cabo; el primero de ellos fue contactar a la escuela con la finalidad de obtener un permiso institucional para realizar los grupos de discusión. Una vez obtenido el permiso se desplegó un ejercicio logístico en conjunto con la institución educativa para solicitar la participación voluntaria de los jóvenes. Posteriormente se entregó a los alumnos la petición del consentimiento informado a sus padres o tutores y se solicitó la devolución del documento firmado. Cumplidos todos los requisitos para su realización de campo de este proyecto de investigación se llevó a cabo del 25 de

⁵ Aguirre, M. [HeyViral!]. (2017, marzo). Mars Aguirre niña de 16 años deja la escuela [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mqqzJs3oAal&t=101s>

febrero al 1 de marzo del 2019 en las instalaciones del plantel educativo que formó parte de este caso de estudio.

Consideraciones éticas

Las principales consideraciones éticas de este proyecto estuvieron enfocadas en la confidencialidad y anonimato de la información que brindarían los jóvenes como interlocutores de los grupos de discusión. Antes de iniciar cada sesión en primer lugar se agradeció a los jóvenes la disposición voluntaria de participar en la dinámica, y posteriormente se explicó detalladamente la naturaleza del proyecto de investigación, así como los objetivos de la dinámica de grupos de discusión.

Con la finalidad de pedir la autorización de los participantes para realizar las grabaciones de audio en las sesiones se explicó que la información proporcionada sería anónima y confidencial y que su identidad quedaría resguardada durante todo el proceso de investigación, ya que no se aludiría por ningún motivo a sus nombres ni los de la institución educativa donde estudian. Luego obtener la autorización para grabar la sesión de grupo de discusión se aclaró que en caso de querer abandonar la dinámica podían hacerlo libremente en cualquier momento.

Sobre las implicaciones que la participación de los jóvenes en las sesiones de grupo pudiera tener en relación con el cumplimiento de sus trabajos escolares, la participación de los jóvenes se solicitó de manera voluntaria y en mutuo acuerdo con los docentes a cargo de grupo. Para garantizar la participación integral de los jóvenes solicitó atentamente el permiso a la institución para disponer voluntariamente del tiempo de los alumnos sin que su integración en la dinámica de grupos de perjudicara su evaluación escolar.

Sistematización de los datos

Se considera que el proceso de sistematización de los datos comenzó con la 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. La transcripción de los grupos de discusión fue posible a partir de la combinación de los procesos de escucha activa de los archivos de audio y de lectura de las anotaciones realizadas en el trabajo de campo para identificar a partir de su grado escolar las voces de los jóvenes que participaron voluntariamente en las diferentes sesiones.

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:

Tabla 1. Composición de los grupos de discusión por grado escolar y fecha de aplicación.

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

Una vez sistematizada la información a partir de la transcripción de los archivos de audio de los tres grupos de discusión bajo la nomenclatura propuesta para identificar las construcciones discursivas de cada uno de los participantes por sesión fue posible proceder a la codificación de datos. En el siguiente apartado expondrá bajo qué consideraciones fue realizado el proceso de codificación que hizo posible convertir la información en datos para lograr establecer relaciones analíticas.

El proceso de codificación

Este proceso comenzó desde una codificación abierta que permitiera asignarles a las construcciones discursivas de los jóvenes una etiqueta para identificar bajo un nombre los fragmentos de texto y analizarlos posteriormente. La idea de comenzar con este tipo de codificación radicó en intentar codificar con la mente abierta (Gibbs, 2002) -pese a que el posicionamiento en la investigación implique nociones teóricas y empíricas- para evitar en la medida de lo posible incorporar ideas preconcebidas a la interpretación del texto para poner entre paréntesis las ideas preliminares sobre el fenómeno.

No obstante, resulta preciso señalar que pese a la libertad que el nombre de este tipo de codificación pueda sugerir, más que una etiqueta que funcionara como simple descripción del texto, se optó por esta modalidad para hacer más sensibles los niveles teóricos profundos presentes en el texto (Gibbs, 2002). Una vez que la codificación descriptiva en la que la identificación de los fragmentos textuales pudo relacionarse con procesos más amplios relacionados con el abordaje teórico fue posible establecer códigos más analíticos e integrar sus definiciones a un libro de códigos (Anexo 3).

Posterior al proceso de codificación abierta optó por localizar tendencias, identificar patrones e ideas predominantes en los fragmentos textuales para categorizar o agrupar la información codificada. La etapa de categorización requirió de la complementación de un proceso de codificación axial (Gibbs, 2002) en la que a partir de identificación de los códigos se estableció una relación con las categorías emergentes para lograr un proceso de codificación más analítico.

Partiendo de que los datos obtenidos proporcionan información útil acerca para responder la pregunta de investigación, la sistematización de los datos continuó con un proceso de codificación selectiva (Gibbs, 2002) guiado por el que para este proyecto de investigación se considera como concepto central: la experiencia social (Dubet, 2011). Este procedimiento tuvo la finalidad de establecer relaciones analíticas entre los códigos identificados a partir de la codificación abierta con las tres categorías que propone el concepto de experiencia social: integración, estrategia y subjetivación.

Finalmente se hizo una relación de los categorías y códigos obtenidos hasta este proceso para establecer un marco de codificación analítica que permitiera relacionar los códigos analíticos con las categorías de experiencia social para integrarlos como clave de lectura en una Tabla de Codificación Analítica (Anexo 3). Este proceso permitió nombrar preliminarmente los cuatro ejes que integran el proceso de análisis a partir del cual se constituyó la experiencia educativa juvenil como objeto de estudio de esta investigación:

- a. La educación escolar como mecanismo de integración social;
- b. La crisis de la clase escolar como práctica de aprendizaje,
- c. La crisis de legitimación del oficio docente, y;
- d. La clase escolar como dispositivo disciplinario.

La lógica teórico-conceptual desde la que surgen estos ejes radica en la clasificación de los procesos que según el planteamiento del problema de investigación participan en la institucionalización y la desinstitucionalización de la educación escolar. Esta propuesta permitió cruzar los ejes analíticos del estado de la cuestión y los del marco teórico para identificar cuatro dimensiones desde las que pueden construirse las experiencias educativas juveniles: ir a la escuela, aprender en clase, estar en clase y ser alumno.

Proceso de análisis de datos

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 (Rodríguez Gil y García, 1999). El dato entonces puede entenderse como la elaboración realizada por el investigador en la que se recoge información acerca de la realidad interna o externa de los sujetos presentes trabajo de campo para acercarse a la comprensión del objeto de estudio a través de un estudio de caso.

Pese a que en la investigación cualitativa los datos -generalmente registrados en forma de textos- son entendidos como objetos que poseen contenido informativo para conseguir los objetivos planteados en la investigación (Rodríguez Gil y García, 1999) resulta conveniente posicionar al investigador como sujeto que forma parte de la realidad que estudia, a la cual no se acerca directamente sino a través de un proceso de percepción que condiciona el modo de interpretar lo que ve y lo que escucha.

Esta consideración sirvió para reconocer la implicación de los supuestos teóricos que fueron considerados para acercarse a la experiencia educativa juvenil como objeto de estudio. Estas consideraciones estuvieron apoyadas, en una primera instancia, en nociones teóricas como la de identidad (Jenkins, 1996) y estructura de acogida (Duch, 2002) que ayudaron a construir la guía temática de preguntas que sirvió para realizar los grupos de discusión.

Posteriormente sirvieron para desarrollar el proceso de construcción de los ejes analíticos para interpretar los datos en relación con el objetivo general de la investigación; conocer los elementos que inciden en la construcción de las experiencias educativas de los jóvenes dentro de los procesos de institucionalización y desinstitucionalización de la educación escolar.

Para entender más detalladamente el proceso de construcción de ejes analíticos resulta necesario precisar que fue el resultado de la articulación de conceptos subyacentes: Instituciones sociales (Wagner, 1997), Institucionalización (M. Doménech, F. J. Tirado, S. Traveset y A. Vitores, 1999), Desinstitucionalización (Dubet y Martuccelli, 1999 en Abad, 2008), identidad (Jenkins, 1996: 4, Abad, 2008), Reflexividad (Giddens, 1997), Individuación (Bauman, 2001), Inadecuación biográfica (Bauman, 2001), Condición juvenil (Reguillo, 2013), Industria cultural (Garnham, 1999), Mercantilización de la cultura (Tembray, 2005), Precarización (Standing, 2011) y Estética de consumo (Bauman, 2008) con el concepto central de experiencia social (Dubet, 2011).

La decisión de articular los conceptos subyacentes parte de la identificación de las tres lógicas de acción de la experiencia social (Dubet, 2011) en discurso de los jóvenes sobre sus experiencias educativas: conocer desde la agencia juvenil las estrategias orientadas a la optimización de recursos ideológicos que participan en la constitución de sus experiencias escolares corresponde a la *lógica de estrategia*, 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 a la *lógica de integración* y analizar la lógica que le permite a los jóvenes construir distancia y reflexividad de sobre sus roles institucionales como alumnos a la *lógica de subjetivación*.

A partir de esta articulación fue posible desarrollar cuatro ejes para el proceso de análisis: la educación escolar como mecanismo de integración social, la crisis de legitimación de la clase escolar como práctica de aprendizaje, la crisis de legitimación del oficio docente y la clase escolar como dispositivo disciplinario de las identidades juveniles. El siguiente capítulo corresponde la interpretación de las construcciones discursivas de los jóvenes sobre sus experiencias educativas como alumnos de bachillerato bajo el proceso de análisis propuesto.

CAPÍTULO IV: LA EXPERIENCIA EDUCATIVA JUVENIL

Los ejes analíticos aquí propuestos parten de la relación que las experiencias educativas de los jóvenes tienen con los procesos de institucionalización y desinstitucionalización de la educación escolar. Resulta pertinente partir de este planteamiento dicotómico para analizar a la experiencia educativa juvenil, no sólo desde los procesos de institucionalización sobre los que se inscriben los valores de las credenciales educativas, sino desde los procesos de desinstitucionalización de la educación escolar como práctica de socialización y aprendizaje que pueden participar en lo que para los jóvenes significan actualmente; ir a la escuela, estar en clase, aprender en la escuela y ser alumnos.

La experiencia social denominada ir a la escuela representa el primer eje de analítico que propone plantear a las experiencias educativas juveniles desde la concepción de la educación escolar como mecanismo de integración social. Las construcciones discursivas que parten de esta lógica instrumental consideran la obtención de beneficios para el futuro a partir de la experiencia educativa, y sirven para plantear el ¿para qué? de las experiencias educativas juveniles.

[Ir a la escuela: la educación escolar como mecanismo de integración social](#)

Para analizar este apartado partiremos de que ir a la escuela constituye una experiencia social (Dubet, 2011) que parte de una lógica de integración de un modelo cultural en el que la educación escolar representa una institución social (Wagner, 1997) que a su vez funciona como un mecanismo de integración social en el cual adscriben sus proyectos biográficos.

Desde esta primera perspectiva, puede plantearse que los jóvenes muestran certezas sobre la utilidad de los contenidos escolares, las cuales, desde sus construcciones discursivas, parten de la creencia de que posiblemente los aprendizajes escolares se relacionan con el presente, pero, sobre todo, servirán dentro de un escenario futuro no definido, y por ello resulta importante almacenarlos. Se desconoce para qué sirven los aprendizajes escolares, pero existe la firme creencia serán útiles en un futuro incierto hasta el momento:

Yo siento que sí te están dando el tema es por algo, es porque te va ayudar, o sea el que tú lo aprendas te va a servir de algo, pero ya el cómo te lo esté dando el profe o como tú lo estés tomando ya es, depende de (A5,G1).

A nivel general todas las materias son un reflejo de lo que se está viviendo actualmente, porque por algo te las están dando, porque saben que a la gente le hace falta aprender eso (A4,G2).

Lo que me he fijado es que desde la primaria, secundaria y prepa te están dando como las bases para que veas lo que te va a esperar a futuro, te están como guiando, te están diciendo “no, esto” te están guiando para qué tú vayas viendo lo que te va a tocar a futuro y te están enseñando las bases de todo (A6,G2).

(...) pero depende de las personas también y yo creo que ninguna materia es innecesaria para todos, cada quien es como, agarró su materia, agarró lo que le gusta y así le va a servir (A6,G3).

Las certezas sobre la utilidad de los aprendizajes escolares están vinculadas a la cualidad que los jóvenes le atribuye a la educación escolar en el nivel Medio Superior como un mecanismo de integración social que permite ampliar las posibilidades de movilidad social ascendente hacia la Educación Superior:

me gusta eso, los trabajos que ella te pone, muchas veces son los que te ponen en la universidad, o sea, ella te está como adaptando para que te vayas preparando (A5,G1).

Desde este planteamiento ir a la escuela es una experiencia social (Dubet, 2011) que se coloca dentro de un proceso de institucionalización (M. Doménech, F. J. Tirado, S. Traveset y A. Vitores, 1999) al que se adscribe la educación escolar como mecanismo de integración social. Esta idea parte de una lógica de integración (Dubet, 2011) desde la cual ir a la escuela es una pauta tipificada y estable que está presente en la construcción de los proyectos biográficos de las juventudes como una práctica que permite obtener los capitales necesarios para el ingreso y permanencia en la Educación Superior.

Estas ideas representan un proceso de legitimación de la educación escolar que se apoya en una lógica de estrategia (Dubet, 2011) en la que la utilidad de los aprendizajes escolares en una primera instancia es construida a través de la proyección de beneficios a futuro relacionados con la integración al mercado escolar, que, en un segundo plano permiten enmarcar la utilidad que los jóvenes otorgan a los aprendizajes escolares en correspondencia con la constitución de su identidad vocacional:

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. Pero pues, una vez ya cursando la carrera que tú quieres vas dándote cuenta de que es más interesante estudiar lo que siempre habías querido (A4,G1).

Este tipo de construcciones discursivas sirven para visibilizar la lógica de integración (Dubet, 2011) al modelo cultural de división de trabajo en el ejercicio de un rol dentro de la vida

social productiva depende de la adquisición de destrezas para el trabajo físico o intelectual relacionadas con su inserción al mercado laboral. Desde este posicionamiento puede plantearse que la construcción de la experiencia escolar en relación con un proceso de selección que los jóvenes toman como referente para otorgar valores a los aprendizajes escolares que tienen principalmente relación con el desarrollo de la identidad vocacional en el ámbito de la educación Superior.

Este proceso de selección a su vez sirve como un mecanismo de segmentación del valor de los aprendizajes vinculado con la posibilidad de vincularlos en el marco de las proyecciones a futuro relacionadas con el ejercicio de la identidad vocacional. Bajo esta premisa, resulta posible proponer que las consideraciones discursivas de los jóvenes parten de una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) en la que es posible identificar un proceso de desinstitucionalización (Dubet y Martuccelli en Abad, 2008) en el que la escuela como estructura de acogida (Duch, 2002) pierde su capacidad para legitimar el contenido completo del currículum más allá de los aprendizajes que representan valor de uso para el desarrollo de la identidad (Abad, 2008) vocacional de los jóvenes:

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, en lo que se va a dedicar, claro está (A6,G3).

pero depende de las personas también y yo creo que ninguna materia es innecesaria para todos, cada quien es como, agarró su materia, agarró lo que le gusta y así le va a servir (A6,G3).

lo que te vayas a dedicar mínimo vistes algo de lo que te vas a dedicar, estás tomando las bases y es bien importante porque con algo empiezas y pues te las están dando en la escuela, eso sería a nivel este... de estudios para la vida (A6,G2).

Sobre este proceso también puede identificarse la participación de una lógica de estrategia (Dubet, 2011) que los aprendizajes escolares tienen un valor de cambio principalmente para seguir una lógica de integración (Dubet, 2011) sobre la que puede interpretarse una adscripción al modelo cultural en el que la educación es concebida como práctica de *formación para el empleo*.

Este posicionamiento también permite identificar una lógica de estrategia (Dubet,2011) que parte de un proceso desinstitucionalización de la legitimidad de la utilidad del contenido completo del currículum escolar está relacionado con un proceso de proceso de reflexividad (Giddens, 1997) en el que emerge la segmentación de la valoración del currículum por su valor de uso para el

desarrollo de la identidad (Abad, 2008) vocacional y por el valor de cambio del aprendizaje como mercancía:

“Un ejemplo es historia, a mí me gusta bastante historia y por ejemplo eso lo puedo tomar como recurso para hacer una canción, por ejemplo, hablar de tal hecho histórico” (A4,G2).

Resulta pertinente añadir que esta consideración parte de un proceso de individuación (Bauman, 2001) de la identidad vocacional en el que los jóvenes se construyen a sí mismos como sujetos con intereses diferentes y particulares a los que los planes de estudio como están estructurados no responden:

¿a mí de qué me va a servir para lo que yo me quiero dedicar el saber cuándo nació tal persona que ya no está viviendo en esta época y que para mí ya no está reflejando nada? (A4G2)

siento que no nos sirve mucho porque siento que en ningún trabajo te van a decir “Sácame la raíz cuadrada” así, o sea, o una fórmula gigante, o sea, sabes, sumar resta o dividir, no más (A5G1)

creo que 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)

Sobre este planteamiento puede identificarse una lógica de integración (Dubet, 2011) desde la que la identificación de los jóvenes con los planes de estudio transita del modelo cultural de ética del trabajo al modelo cultural de estética de consumo (Bauman, 2008) en el que la selección de los aprendizajes escolares está condicionada a los intereses particulares que los jóvenes persiguen según la proyección de su utilidad para el desarrollo de su identidad vocacional.

Desde esta perspectiva la experiencia educativa es entendida exclusivamente como una práctica de *formación para el trabajo* construida a partir de una lógica de estrategia (Dubet, 2011) sobre la que el proceso de segmentación del valor del currículum sirve para cuestionar la vinculación de la utilidad de los aprendizajes escolares por asignatura en relación a los futuros procesos de integración al mercado laboral.

Del proceso de selección de la utilidad de los aprendizajes escolares relacionados con la identidad vocacional surge un posicionamiento diametralmente opuesto en el que desde una lógica estratégica (Dubet, 2011) pueden identificarse dificultades para atribuir valor de uso a los aprendizajes escolares si no se relacionan con la realidad inmediata y valor de cambio si no es posible ligarlos a la obtención de beneficios en un futuro en la praxis de la vida laboral.

Resulta pertinente aclarar que no todas las construcciones discursivas de los jóvenes se inclinan por la segmentación del valor del currículum con relación al valor de uso de los aprendizajes escolares para ejercicio futuro de la identidad vocacional dentro del mercado laboral. También fue posible identificar un proceso de institucionalización (M. Doménech, F. J. Tirado, S. Traveset y A. Vitores, 1999) de la experiencia educativa como práctica de socialización que permite aprender las reglas de convivencia social. Existen construcciones discursivas que parten de una lógica de estrategia (Dubet, 2011) desde las cuales ir a la escuela es una práctica que permite obtener capital social para saber cumplir con los roles del sistema de interacciones de la vida social, particularmente del trabajo como sistema de interacciones relacionado con la vida productiva.

la escuela aprendes muchas cosas, no lo que te enseñan los maestros, sino, también te enseñan a convivir con los demás (A6G2)

también al momento de socializar, te están enseñando, pero ya de.... Como fuera de la escuela, de vida, de saberte socializar con personas, eso también es muy importante para la vida, porque si no sabes socializar con personas no vas a llegar muy lejos porque pues ocupas de las personas, porque no puedes hacer tú todo solo, siempre ocupas de alguien. (A6G2)

me ha tocado conocer personas que no saben leer, no saben escribir y se les dificulta mucho, o sea convivir con los demás (A3G3)

fuera de la escuela y del trabajo, este, saber cómo piensan las personas o cómo tratarlas, como no puedes llegarle de insultar a alguien porque, sería muy malo y que además este, vas a tener problemas (A5G3)

A partir de estas consideraciones puede plantearse la suscripción de la experiencia educativa juvenil al modelo cultural de *Profesionalización* 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 deben especializarse en la adquisición de un saber ligado a la empleabilidad dentro del mercado laboral (Bauman, 2001). Utilizo la referencia de *formación para el trabajo* para identificar una lógica de estrategia (Dubet, 2011) sobre la que las construcciones discursivas refieren a la educación escolar como un mecanismo de integración social que participa en las posibilidades de empleabilidad, principalmente como una estrategia para evitar la precariedad.

lo básico que te piden en un trabajo, tienes preparatoria terminada, mínimo. Porque ya ni secundaria, son muy pocos los trabajos que te piden sólo secundaria, este, y, pues sí no lo llevas es demasiado difícil que te puedan contratar en un trabajo (A3G1)

si quiera la prepa abierta a terminar sus estudios, pero ya están de una forma más avanzados que “hay pues ya me quedé en la secundaria, ya puedo conseguir trabajo donde sea”, pues ahorita ya no tanto y ya pues, la prepa ya la necesitas de, pues sí, como ellos dicen, ya pues sí, ya para mínimo se necesita la prepa, en casi todos los trabajos están pidiendo. (A1G1)

Desde este posicionamiento es posible identificar un proceso de institucionalización (M. Doménech, F. J. Tirado, S. Traveset y A. Vitores, 1999) en el que la educación escolar adquiere un significado de mecanismo de integración social relacionado con la lógica de integración (Dubet, 2011) que los jóvenes incorporan para adscribirse al modelo cultural de *formación para el empleo*. Sobre esta lógica también es posible identificar un proceso de desinstitucionalización (Abad, 2008) de la función de la escuela como estructura de acogida (Duch, 2002) capaz de formar identidades sociales que permitan a los jóvenes entender los aspectos dinámicos y estáticos de la realidad (Abad, 2008), más allá de la concepción instrumental en la que la educación escolar sólo adquiere significado a partir del valor certificado escolar como credencial para la inserción al mercado escolar y laboral:

Pero ¿díganme quién no está aquí por un certificado, ¿no? que es la mentalidad de los demás, o sea nadie viene con el objetivo de aprender, nadie viene con, ¡ay! hoy voy a conocer nuevas cosas, voy a tener más conocimiento, o sea no. Y todos dicen: ay pues por la asistencia y porque me va a ayudar a tener un certificado (A3G3)

Y todos dicen: ay pues por la asistencia y porque me va a ayudar a tener un certificado, y eso está mal porque pues por eso terminamos en empleos malos, también (A3G3)

Es posible decir que consideración parte una perspectiva instrumental desde la cual la experiencia educativa representa una práctica de asignación de recursos en la que la importancia de ir a la escuela está exclusivamente limitada por la obtención de bienes con valor de cambio para la movilidad social ascendente hacia la Educación Superior, como la asistencia, las calificaciones o el certificado escolar.

Esta noción permite plantear la presencia de una lógica de integración (Dubet, 2011) en la que a partir de la incorporación de discursos de otras instituciones sociales (Wagner, 1997) que forman parte de sus procesos de socialización, como la familia, los jóvenes se suscriben a al modelo cultural de *formación para el trabajo*, en el que la experiencia educativa representa un mecanismo que condiciona la integración al mercado laboral.

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

Sí es cierto que cada quien, pues toma su decisión de estudiar o no, pero ya es tomas tu ventaja o la dejas, o sea, o quieres seguir tú solo, pero le vas a batallar (A2G1)

ya el mínimo de nivel educativo que te piden en un trabajo pues ya lo aumentaron, y pues, lo malo de todo esto es que si de por sí no hay muchos trabajos que se puedan brindar a los diferentes ciudadanos (A4G1)

Este planteamiento permite hablar de los procesos de precarización (Standing, 2011) de la vida social dentro de la experiencia educativa de los jóvenes. Desde esta lógica ir a la escuela se convierte en una condición social que parte de la proyección de escenarios futuros de escasas posibilidades de inserción en el ámbito laboral, en los cuales obtener el certificado de estudios es un privilegio que aumenta las posibilidades de inclusión al mercado de trabajo y no contar con el representa una desventaja traducida en mayores probabilidades de instalarse en la precariedad.

Resulta conveniente añadir que la construcción de escenarios de precariedad en las proyecciones sobre los futuros procesos de inserción laboral de los jóvenes parte de una lógica de estrategia (Dubet, 2011) en la que tanto la obtención de calificaciones relacionadas con el desarrollo de la identidad vocacional como la obtención del certificado constituyen un recurso que representa un mecanismo de inclusión-exclusión social, en que la obtención de credenciales escolares es una condición para estar dentro o fuera del mercado de trabajo:

si tienes el mismo conocimiento, 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. (A6G3)

si usted se pone a ver, por ejemplo, usted tiene un negocio ¿no? y como lo dijo él, usted va a ver quién es más rentable quién le funciona más ¿por qué va a contratar a alguien que no tiene habilidades, que no tiene conocimientos, si no le va a servir? Obviamente se va a ir por el que tenga mayor grado de estudios y por el que sepa hacer mejor las cosas. (A3G3)

Sobre esta perspectiva instrumental desde la que las funciones de la educación se limitan a su capacidad como mecanismo de integración que condiciona las posibilidades de incorporación al mercado de trabajo, resulta preciso añadir que sobre este posicionamiento también fue posible identificar construcciones discursivas que parten de una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) sobre la que está presente un proceso de desinstitucionalización (Abad, 2008) de la función de la educación relacionado con la ruptura del mito de integración social::

Yo no digo que tener un grado de estudios te dé como tu futuro asegurado, pero pues obviamente sí te ayuda, o sea no es lo mismo tener solo la secundaria y poder trabajar en una fábrica a tener la universidad y poder dedicarte a lo que escogiste. (A3G3)

Pese a que la *legitimación* de la educación escolar como mecanismo de integración parte del *mito de integración social* sobre el que desde las políticas públicas la educación escolar es una práctica que aumenta las posibilidades de inserción laboral exitosa y por tanto permite alejarse de los umbrales de precariedad y pobreza, a partir de este planteamiento resulta posible afirmar que, si bien la para los jóvenes la obtención de credenciales como el certificado escolar no representa una certeza relacionada con la empleabilidad, sí es un proceso construido a desde de una lógica de estrategia (Dubet, 2011) que permite ejercer la libertad de elección (Bauman, 2011) como posibilidad legítima para desarrollar la identidad vocacional el ámbito laboral.

A partir del modelo cultural basado en el *mito de integración social* sobre el que se construye la relación entre educación y empleo, es posible plantear que la educación escolar pasa por un proceso de desinstitucionalización (Abad, 2008) en el que, desde una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) que participa en las construcciones discursivas en la que las proyecciones de los jóvenes sobre el proceso de inserción al mercado laboral representa un escenario de escasas oportunidades que posiciona al desempleo como una condición relacionada la precarización del de las credenciales escolares como mecanismo de integración y movilidad social:

lamentablemente en el país que vivimos no hay suficiente trabajo para las carreras (S6G1)

De todos los estudios desde kínder hasta la universidad, y depende de las maestrías y todo, cuando llegas, no encuentras un trabajo (A6G1)

la oportunidad que tenemos en el país de poder conseguir un buen trabajo es más escasa cada vez, porque no somos los únicos que están luchando por tener ese buen trabajo (A4G1)

La escasez de empleos (posiciones) para ejercer las profesiones (roles) es una condición social que participa en la crisis de la identidad vocacional como una consideración que los jóvenes toman en cuenta para posicionar el sentido de sus experiencias educativas desde una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) sobre la que puede percibirse un proceso de mercantilización de la experiencia educativa en el obtener credenciales escolares como el certificado de bachillerato no es un logro suficiente para conseguir las remuneraciones económicas consideradas como adecuadas para satisfacer las necesidades individuales, y, en cambio, permite plantear que existen otras actividades dentro del mercado laboral en las que la adquisición de recursos como los aprendizajes escolares y el certificado de estudios no son necesarios para percibir ingresos similares:

ella dice que tiene que tener cierto nivel de estudios como para poder especializarte donde quieres o hacer lo que tú quieres y hacen como que le entren la duda a tantas personas al decir que tantos años estudiando ¿para qué? Para un sueldo de mil quinientos a la semana, para un horario matadísimo y así, o sea yo siento que ya es como si “¿para qué? Si sin estudios puedo conseguir ese trabajo con el mismo sueldo” (A5G1)

me iba a meter a un despacho y ¿sabes cuánto iba a ganar? Ochocientos pesos a la semana, o sea ¿Quién vive...? La verdad ni para las necesidades de uno (A6G1)

lo básico que te piden en un trabajo, tienes preparatoria terminada, mínimo. Porque ya ni secundaria, son muy pocos los trabajos que te piden sólo secundaria, este, y, pues sí no lo llevas es demasiado difícil que te puedan contratar en un trabajo, no en una empresa “acá”, no, me refiero a un trabajo pues básico, que, hablando de sueldo te van a pagar mil quinientos a la semana. (A3G1)

Esta consideración parte de una lógica de subjetivación (Dubet, 2011), en la que es posible identificar la representación de la condición juvenil (Reguillo, 2013) observable a partir de las construcciones discursivas en las que la participación de algunos recursos como los aprendizajes escolares y el certificado de estudios como credenciales que amplían las posibilidades de inserción laboral y movilidad social juvenil están delimitada por condicionamientos que enfrentan las juventudes para ascender jerárquicamente en las organizaciones laborales.

las cuestiones de oportunidades, porque, qué tanto te dicen, “Estudia, estudia, estudia” pero al último, “Espérate” ahorita te voy a conseguir trabajo y depende, y a veces empiezas de chalán, así lo pongo, y después vas escalando, escalando, escalando, ok, ¿pero ya después de cuánto? ¿sí me entiendes? O sea, ya tienes un certificado que avala que ya estudiaste una carrera, que no cualquier persona lo tiene, ¿sí? ¿vamos de acuerdo? (A6G4)

Este planteamiento adquiere complejidad a partir de construcciones discursivas en las que desde una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) existen condicionamientos como la clase social, la edad y el nepotismo, que son considerados factores que construyen un escenario de escasas oportunidades de inserción a el mercado escolar y laboral, y también inciden en la incompatibilidad entre formación y empleo. Desde esta perspectiva es posible identificar un proceso de desinstitucionalización (Abad, 2008) de la función de la escuela como institución social (Wagner, 1997), a partir del cual el progreso económico individual y la movilidad social ascendente están desligados del ámbito de la formación.

el tema ese de las palancas lo encontramos también en los trabajos, es por es que a veces un buen trabajador no acaba obteniendo el trabajo ¿por qué? Porque el otro trabajador que es amigo de el que asigna el trabajo le acaba dando mejor el trabajo a su amigo (A4G1)

lamentablemente en el país que vivimos no hay suficiente trabajo para las carreras, entonces, una carrera privilegiada, así como medicina y todo, sabemos que eso no representa palancas (A6G1)

mi hermana “estudia mucho, haz esto, haz el otro” es que ¿qué caso tiene si puede ser que uno que tenga palancas entre antes que yo? (A3G3)

Si bien esta idea permite visibilizar la emergencia de un proceso de desinstitucionalización (Abad, 2008) de la educación como un mecanismo de integración social que amplía las posibilidades de inserción y movilidad social exitosas, al mismo tiempo se integra la incorporación modelo cultural de *formación para el trabajo*, que parte de una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) inscrita en el cuestionamiento del carácter meritocrático sobre el que se fundamenta la legitimidad de la educación escolar como práctica de socialización institucionalizada.

De la perspectiva de carácter instrumental en la que el sentido de las experiencias educativas está centrado en la obtención de recursos que amplíen las posibilidades ingresar al mercado, se desprende la desconexión entre el ámbito de la formación y el del empleo que alude a un escenario de imposibilidades para la realización personal a partir del desarrollo de la identidad vocacional en el ámbito laboral:

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. (A6G2)

me he dado cuenta por todos, pues mis tíos, mis tías, mis papás estudiaron cosas y ahorita se dedican a cosas totalmente diferentes, como pues mi papá es ingeniero, bueno, estudió ingeniería y terminó trabajando de negocios internacionales. Mi mamá es contadora y terminó, bueno, tiene su negocio de costurera y pues no (risas) no están ejerciendo sus carreras a las que estudiaron. (A6G2)

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 (A4G2)

La reflexividad (Giddens, 1997) de estos planteamientos se desprende de la lógica de subjetivación (Dubet, 2011) que permiten plantear la existencia de un proceso de *crisis de las identidades vocacionales* relacionado con a una lógica de estrategia (Dubet, 2011) en la que el valor de cambio del aprendizaje escolar es construido a partir de un distanciamiento entre la

realidad laboral y la identidad vocacional, lo que, a su vez, permite representar al desinterés educativo como un proceso relacionado con la crisis de identidades profesionales:

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 (A5G1)

un doctor pues ya entra con un buen salario se podría decir, así sea el más mínimo, porque tengo un primo que está en lo más mínimo se podría decir y no gana mal, entonces yo siento que ya no están viendo por lo que quieren sino por lo que les conviene. (A5G1)

Yo quiero estudiar esto” “No, pues yo estudié y ¿sabes cuánto me pagan? Mil pesos” que digo no, pues para que me meto si voy a estudiar eso, o sea, son ciertos puntos que hacen que la gente se desmotive y ya que estudie cosas que no quería estudiar, pero por querer ganar algo bien lo hace, no tanto porque le guste la carrera. (A5G1)

nosotros que ya vamos a salir es de como ¿a qué carrera me meto? ¿en qué carrera hay más oportunidad de trabajo? (A6G2)

por ejemplo, ahorita me estoy yo metiendo en varias cosas que ni siquiera me gustan, pero sé que me van a dar dinero, quieran o no yo no voy a comer de “¡Hay! Soy humilde y tal” voy a comer con ese dinero (A4G4)

Es posible afirmar que la *crisis de las identidades vocacionales* forma parte de una lógica de estrategia (Dubet, 2011) que permite identificar la relación del proceso de mercantilización de la identidad vocacional con el proceso de precarización (Standing, 2011) de la vida social. Desde estos planteamientos la construcción de un escenario de escasas oportunidades para desarrollar la identidad vocacional en el ámbito laboral tiene su correlato en la ruptura del mito de integración social que se fundamenta el desinterés educativo juvenil. A partir de esta consideración y desde una narrativa del otro significativo (los jóvenes alumnos como grupo de pares) los jóvenes consideran que actualmente ya no se estudia lo que quiere sino lo que conviene en cuestiones de remuneración económica dentro del ámbito laboral.

Aprender en clase: la crisis de legitimación de la clase escolar como práctica de aprendizaje

El segundo eje de análisis parte los posicionamientos de los jóvenes sobre la clase escolar como práctica de aprendizaje ante el impacto de las TIC en los sistemas de transmisión cultural y lo nuevos estilos de aprendizaje. Pertenecen a este eje temático la consideración de una serie de problemáticas que desde los discursos juveniles permiten plantear la crisis de legitimidad de la

escuela como estructura de acogida (Duch, 2002) y de la educación escolar como práctica de aprendizaje institucionalizada.

Como primer acercamiento a la experiencia educativa juvenil desde este eje analítico esta la consideración que los jóvenes hacen sobre el uso de estrategias pedagógicas tradicionales como la cátedra y el dictado, que centran el modelo de aprendizaje en una perspectiva *transmisionista*, en la que la educación es reducida a un proceso de transmisión, y en las que los procesos de adquisición de saberes radican autoridad de los docentes para elegir la estrategia pedagógica más adecuada:

Sí, definitivamente, o sea, como lo dije, hay demasiados métodos de aprendizaje y algunos maestros solo se enfocan en uno, normalmente los que se enfocan en uno, como es más fácil y ellos no hacen nada, es el dictado. (A6G3)

Es posible decir que este planteamiento parte de una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) en la que la clase escolar es un ejercicio de elección punitivamente limitada (Bauman, 2011) que sitúa los alumnos como receptores pasivos sin derecho a participar en las decisiones relacionadas con las mecánicas que constituyen a la clase escolar, como la elección de las estrategias pedagógicas adecuadas a sus estilos de aprendizaje, y en último término se convierte en un proceso que participa en la desinstitucionalización (Abad, 2008) de la educación escolar como práctica de socialización y aprendizaje:

Entonces, a muchas personas se les dificulta, si nada más lo están escuchando y muchas clases son de sólo escuchar. Entonces, hay muchas personas que se les facilita estar viendo y pues no es así, o sea y ¿por qué? porque el maestro no emplea diferentes métodos de enseñanza; o sea, se enfoca en el que a él se le facilita y ya. Pero no se da cuenta de que tiene grupos de 40 o hasta 50 personas que, no todos son iguales y no todos van aprendiendo a la par. (A3G3)

hay personas que, con ejercicios, con, o sea haciendo ejercicios, eh varios ejercicios, aprenden digámoslo así, hay personas que con un cuadro sinóptico, visuales, digámoslo así, con dibujitos aprenden. Hay personas que, pues con el oído aprenden, pero enfocarse en un simple método de estudio es a veces muy *tediante (sic)* para algunas personas que no están acostumbradas (A6G3)

Resulta conveniente añadir un proceso de reflexividad (Giddens, 1993) en el que las construcciones discursivas de los jóvenes parten de la consideración que tienen sobre *la diversidad de estilos de aprendizaje* como un elemento que no es tomado en cuenta por los docentes para planear las estrategias pedagógicas desde las que se llevan a cabo las clases escolares. Sobre este posicionamiento resulta pertinente plantear la existencia de un proceso de individuación (Bauman,

2001) de la identidad sobre el cual se construye una idea sobre la diversidad de estilos de aprendizajes de los jóvenes:

yo por ejemplo soy auditiva, a mí no me tienen que dar nada en español en clase de inglés, porque revolviéndome español con inglés yo no voy a aprender nada, a mí me tienen que hablar todo el rato en inglés y yo puedo aprender, entonces soy auditiva, igual tú eres visual. Pues es más la manera de la persona, de cómo aprender y si aquí no te funciona, buscar una alternativa (A5G1)

Es algo que siento que les faltaría, así como a los profesores, buscar esa alternativa, porque no todos, o sea, de los que estamos aquí ninguno va a ser igual ¿sí? O sea, ella es auditiva, yo soy visual y así, pueden ser hasta kinestésicos, entonces, buscar esa forma en la que mejor lo aprendan y que se les quede grabado porque eso es lo importante. (A6G1)

Esta idea surge de suele plantearse desde una lógica de integración (Dubet, 2011) en el que la incorporación al modelo cultural de *diversidad de estilos de aprendizaje*, se construye a partir de la identificación con un solo estilo de aprendizaje que sirve para excluir a los demás. Desde este posicionamiento es posible visibilizar la condición juvenil (Reguillo, 2013) a partir de la reproducción del discurso sobre la emergencia de nuevos estilos de aprendizaje como propios de la juventud como como generación. Esta noción parte proceso individuación (Bauman, 2001) identitaria sobre el cual los jóvenes se construyen como individuos con estilos de aprendizaje auténticos, exclusivos y diferentes a los demás.

La representación que los jóvenes hacen sobre la falta de consideración de la *diversidad de estilos de aprendizaje* por parte de los profesores para planear las clases forma parte de una lógica de subjetivación (Dubet, 2011), en la que las construcciones discursivas sobre las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en el aula permiten plantear una *crisis de legitimación* de la escuela como estructura de acogida (Duch, 2002), a partir de un conflicto de argumentación relacionado con la falta de reconocimiento del derecho de los jóvenes a participar en las decisiones sobre las que se inscriben sus experiencias educativas como prácticas de aprendizaje.

A partir de este posicionamiento los jóvenes atribuyen la responsabilidad del interés por los contenidos curriculares a la capacidad de los docentes para desarrollar una clase adecuada a los nuevos estilos de aprendizaje juveniles, particularmente la construcción de la actitud docente a partir del ejercicio adecuado de la comunicación desde los usos del lenguaje verbal y no verbal dentro del aula:

digamos materia, o una clase se me haga muy atractiva, es la seguridad y la voz del maestro. La seguridad y pues la, que sea fuerte, clara y la seguridad del mismo maestro para que sea llamativa; porque realmente por mucho que te guste la materia si un maestro es muy inseguro y apenas se le entiende y como que agacha la cabeza, no tiene una voz muy firme, pues como que no te llama mucho la atención y supongo que desde ahí la seguridad del maestro, el cómo hable es lo que hace llamativo (A6G3)

Por el poco ánimo que le echa, no acaban por captar los alumnos lo que quiso intentar decir el maestro, y luego por ese amontonamiento de dudas que hay entre los alumnos, los maestros se indignan y ya no quieren explicar o los dejan solos a que lean el libro y a ver si lo entienden, siendo que no todos son visuales y son más de oír. (A4G1)

a veces la presencia de la persona es la que te haces, o sea, aunque uno esté al tope de su felicidad o que venga con ganas, pues eso sí como que echa para abajo. (A6G1)

si un maestro quiere llegar con actitud de enseñar, incluso al güey que se sienta hasta el final en el rincón, que no hace nada y que siempre se la pasa dibujando cosas en la banca, le puede interesar la clase porque el maestro logra conectar con los alumnos (A4G2)

La consideración el ejercicio adecuado de la comunicación a partir de la emotividad de los docentes para desarrollar la clase es una idea que parte de una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) en la que está presente un proceso de reflexividad (Giddens, 1993) que permite identificar en el discurso de los jóvenes un cuestionamiento a la autoridad pedagógica de los docentes dentro de las prácticas educativas. Cuestionar la capacidad de los docentes para desarrollar una clase adecuada a los nuevos estilos de aprendizaje y socialización de los jóvenes representa una clave para la construcción del desinterés o interés educativo: clases más emotivas y donde puedan participar los jóvenes son algunos de los posicionamientos que influyen directamente en la conexión con los contenidos curriculares.

explica de manera diferente la clase, no te la explica típico “y esto y es esto, y es esto y es esto” y empiezan a escribir, hay ¡qué aburrido! (A6G1)

por ejemplo, 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)

Creo que un maestro no puede entender la vida de cada quien como para saber qué les va a ofrecer o tal, pero el simple hecho no ser tan apático, no ser tan... ver a un alumno hasta allá en el rincón sentado y no hacerle caso, creo que, en cierta parte, no es que sea responsabilidad del maestro, pero habla mucho de un maestro cuando se acerca a ese alumno y dice “¿qué onda?” “¿qué pasó?” (A4G2)

Más allá de la valoración de los aprendizajes por su relación con la identidad vocacional, la consideración de una ruptura entre la clase tradicional y los nuevos estilos de aprendizaje y socialización de los jóvenes forma parte una actitud de resistencia que a las dinámicas de trabajo escolar que constituyen la experiencia educativa. La clase escolar como una experiencia de trabajo, basada en la repetición rutinaria de ejercicios regulados, es inadecuada para las identidades que se resisten a la regulación, desde esta lógica trabajar en clase representa una experiencia inmóvil que se contraponen a las experiencias de aprendizaje y socialización interactivas y seductoras en las que los jóvenes constituyen sus identidades:

a mí sí se me hacen aburridas, pero estaría bien que cambiaran su forma de trabajar, o sea, no diario seguir así como reglas de “tienes que llegar a hacer trabajos” o sea, difíciles, son puros problemas y esa es la verdad, o sea, sí está bien, pero es así como trabajarlo de otra forma, de otra manera más divertida, o sea, no todo es divertido pero también está algo aburrido. (A3G2)

son muy tediosas las clases en el sentido de que no hacen una dinámica entretenida o algo interesante. (A6G2)

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, siempre tal, o sea, no digo que nos saquen a brincar al patio (risas). (A4G2)

Como una experiencia cotidiana que forma parte de los procesos de aprendizaje y socialización de los jóvenes en las sociedades de consumo, los trabajos escolares son considerados actividades aburridas, monótonas y repetitivas, que no tienen la capacidad para despertar su interés al no ser variados, excitantes o novedosos y carecen de valor estético para provocar experiencias placenteras, pero, sobre todo, nuevas.

Desde esta lógica es posible plantear la emergencia de un proceso de estética de consumo (Bauman, 2008) en el cual los jóvenes se distancian del deber ser de alumnos para escaparse del *aburrimento rutinario escolar* en contraposición con el uso de estrategias pedagógicas atractivas y dinámicas que parecen estar ligada a nuevos procesos de socialización y aprendizaje basados en la interacción a partir del juego.

Estos posicionamientos sirven para plantear desde una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) la representación del *distanciamiento docente* a partir del cuestionamiento de la autoridad pedagógica para crear estrategias innovadoras y seductoras con capacidad de provocar interés por los contenidos curriculares.

Desde esta perspectiva es posible identificar una tensión entre la clase tradicional como experiencia no adecuada a los nuevos estilos de aprendizaje y socialización de los jóvenes que se inscribe dentro proceso de *crisis de legitimidad del oficio de docente* en el que las actitudes de indiferencia de los docentes sobre las obligaciones que los jóvenes atribuyen a su rol en la relación pedagógica sirve para visibilizan la responsabilidad de los docentes para implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje como un elemento que participa en la valoración de su autoridad pedagógica:

Yo también pienso hacer las dinámicas que se vea, o sea, que participen, no sé, que hagan que nosotros nos queramos interesar en el tema (A1G1)

Creo que el método de los maestros está muy... sí es anticuado para lo que es actualmente, lo que él comentaba, sentarse en un escritorio y que abras la página leerla, tal, tal tal y contesta tal cosa (A4G2)

y 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)

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)

maestros incompetentes que me dan ganas de decirles “¿tú cómo llegaste aquí?” “no me estás enseñando absolutamente nada y no es problema mío, es problema tuyo, tu forma de enseñar no me sirve para nada” (A4G2)

La consideración de un *distanciamiento docente* de las responsabilidades sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes es una crítica al rol de los docentes en el aula. La implementación de ejercicios rutinarios y repetitivos es interpretada como una actitud de indiferencia hacia la función de los docentes en la relación pedagógica:

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

porque si llega uno que dice “abran la página veinte” y se sienta, yo ahí siento que no hay, que él no siente que su clase sea lo mejor porque si eso pensara, abordaría el tema y lo explicaría hasta que quede claro al de hasta atrás, hasta al de adelante (A6G1)

Hay maestros que pues se sientan y te dicen “ponte a leer el libro de la página diez a la página veinte” (A6G2)

si un maestro quiere llegar con actitud de enseñar, incluso al güey que se sienta hasta el final en el rincón, que no hace nada y que siempre se la pasa dibujando cosas en la banca, le puede interesar la clase porque el maestro logra conectar con los alumnos (A4G2)

Conviene añadir que si bien la delimitación de los trabajos escolares a la realización de ejercicios en libros de texto es una de las consideraciones de las que los jóvenes parten para posicionar al *distanciamiento docente* de sus funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para entender la complejidad de la desafección de los jóvenes hacia los trabajos resulta conveniente añadir la presencia de un modelo cultural de estética de consumo (Bauman, 2008) en donde los jóvenes como miembros de una sociedad de consumo rechazan las actividades monótonas, repetitivas, rutinarias y carentes de aventura, representadas a través de la subordinación tareas mecánicas que poco o nada tienen que ver con las experiencias en las que constituyen su identidad hacia los procesos de aprendizajes y socialización, como la realización de ejercicios en los libros de texto. La existencia de estos posicionamientos discursivos sobre la experiencia educativa permiten plantear la *desinstitucionalización* (Abad, 2008) de la educación escolar como práctica de socialización, desde la *crisis de legitimación del oficio de docente* que parte de la construcción que los jóvenes hacen sobre la actitud de *distanciamiento docente* como un referente que demerita su función pedagógica dentro del aula y, en una escala más amplia, puede plantarse también que desinstitucionaliza el sentido a la experiencia educativa 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)

Las construcciones discursivas sobre el distanciamiento docente sirven para plantear desde una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) el proceso *crisis de legitimación* del rol institucional de docente. Estos posicionamientos plantean una actitud de desentendimiento que participa en la crisis de legitimación de la escuela como estructura de acogida (Duch, 2002) por parte de los docentes a partir del uso de estrategias pedagógicas que involucran poco su propia participación en el proceso de enseñanza. En un marco más amplio, estas construcciones discursivas posicionan crítica al oficio de docente como vocación que limita su consideración como una actividad que persigue únicamente fines de lucro:

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

a 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)

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, pero, ósea, si quieren enseñar en verdad creo que se tienen que adaptar a este sistema y no nosotros adaptarnos a un sistema que lleva más de cien años siendo igual. (A4G2)

Estar en clase: La crisis de legitimación del oficio de docente

Este eje de análisis parte principalmente de la idea de que tanto la autoridad pedagógica y el oficio de docente entran en constante cuestionamiento por jóvenes desde la valoración de las estrategias pedagógicas, pero también de las estrategias disciplinarias en las que se enmarca su experiencia educativa en el juego de relaciones de poder dentro del aula. Desde este posicionamiento la legitimidad del oficio y autoridad pedagógica del docente como rol institucionalizado entra en crisis en su relación con las nuevas identidades juveniles que configuran la experiencia educativa dentro del bachillerato.

Este posicionamiento parte de una lógica de subjetivación (Dubet, 20011) en la que los jóvenes, a través de un proceso de reflexividad (Giddens, 1993), se distancian del rol subordinado de alumnos para cuestionar la autoridad pedagógica de los docentes y exigir igualdad de acciones en la experiencia educativa denominada “ser alumno”. Desde esta perspectiva es posible analizar cómo los jóvenes, en tanto generación, se distancian de los valores propios del modelo cultural adultocéntrico (Duarte, 2011) en el que la autoridad de los adultos como grupo de edad representa un valor incuestionable.

Partir de la proposición de un conflicto de autoridad (Alba, 2013) entre los grupos de generación representados por la adultez y la juventud permite referir a un conflicto de argumentación propio de la relación pedagógica alumno-docente que participa en la *crisis de legitimación* (Abad, 2008) de la educación escolar como experiencia institucionalizada:

Hay profesores que llegan diciendo groserías y tú ya lo agarras de cotorreo, y ya te sientes libre de decir una grosería delante de él, porque si él también la dijo tú también la puedes decir y no tiene por qué decirte nada porque él la dijo. Otra, 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 que ver. (A4G1)

Yo tenía una maestra el semestre pasado y ella decía “cuando ustedes me vean con el celular o diciendo una grosería fuera del salón yo no les puedo decir nada, pero mientras, ustedes, no

quiero nada de eso”. Entonces, al momento de que ella dijo eso, muchos pensaron, no, pues la maestra lo agarra de coto, pero la maestra lo hacía porque ella sabía de que nosotros íbamos a decir “no, pues la maestra lo sacó en clase ¿por qué yo no?” “la maestra dijo esa palabra en clase ¿por qué yo no?” (A3G1)

Estas construcciones discursivas hacen posible identificar la presencia de una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) en la cual las experiencias educativas adecuadas a las formas de ser y estar de los jóvenes en los procesos de socialización y aprendizaje no puede ser entendidas desde las formas de imposición del orden institucional, desde las que las estrategias disciplinarias sobre las que se constituye el orden de la clase escolar están basadas en ejercicios de sumisión, obediencia y subordinación impuesta por los docentes a los alumnos.

En cambio, estos posicionamientos permiten plantear que, desde la perspectiva juvenil, los criterios de evaluación son un elemento que participa en la construcción de estrategias disciplinarias que funcionan en la práctica como un mecanismo de selección-exclusión en el que los docentes se inclinan por la preferencia de modelos de comportamiento dentro del aula caracterizado por la pasividad y el mutismo:

Hay veces sí me esfuerzo mucho pero como soy muy platicón, soy muy *relajiento*, y a veces saco los exámenes con cien y no me ponen mi diez, me ponen mucho menos calificación y es así como “pues no vale mi esfuerzo” no valió mi esfuerzo, el haber estudiado, el haber hecho todo, entregado para mi diez o para la calificación que yo esperaba (A6G2)

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)

Es posible establecer que la construcción que los jóvenes hacen a partir de su rol institucional de alumnos sobre los criterios de evaluación como un mecanismo de selección-exclusión que representan la preferencia de los docentes hacia ciertos modelos de conducta de los alumnos, también puede entenderse como un práctica de poder que forma parte de una perspectiva adultocéntrica (Duarte, 2011) en el que las preferencias de los docentes funcionan constituyen un ejercicio de violencia simbólica que invisibiliza los mecanismos que constituyen la autoridad docente.

Las construcciones discursivas de los jóvenes resaltan la inclinación de los docentes por alumnos sumisos, pasivos, cercanos y aduladores para establecer las interacciones consideradas como adecuadas para el desarrollo de la clase:

Yo pienso que a veces sí hay como preferencias de los maestros hacia los alumnos, porque yo en la secundaria era como de esas personas que me juntaba con mis amigas y pues en sí me la pasaba fuera del salón y ya los maestros eran como de, como se puede decir, 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)

Entonces es cuando se vienen las preferencias también ¿por qué? porque: ay tú sí me pones atención, a ti si te hago paros ¿no? (A3G3)

Como un profe que nada más se reservaba para los que sabían más o menos ya las matemáticas. Literalmente los pasaba enfrente y les contaba cosas, les daba fuentes de páginas, de videos que son simplificados que te explican, que son programas interactivos o les pasan las páginas del libro, este o les dan cosas ya especiales. Pero ya, a los que no se les da mucho las matemáticas, los ignoraba completamente y los pasaba con 8 para que ya después el siguiente grado se encargará de ellos. (A5G3)

también como que los profes, aunque no nos conozcan, ya empiezan a tener una idea “es que para qué voy a ese salón, ya me están diciendo que no vale la pena, que no me van a dejar hablar” (A5G3)

Es posible decir que las consideraciones sobre las preferencias de los docentes por un modelo de conducta de los jóvenes parten forman parte de un proceso de reflexividad (Giddens, 1993) en el que las construcciones discursivas de los jóvenes visibilizan los mecanismos de dominación que constituyen el ejercicio de autoridad de los docentes en el aula. El distanciamiento juvenil sobre la inclinación de los docentes por modelos de conducta caracterizados por la pasividad y el mutismo de los alumnos parten de la consideración de que esta idea participa directamente en los criterios de evaluación que se utilizan para asignar recursos como las calificaciones

Desde esta perspectiva los criterios de evaluación sobre los que se constituye la clase escolar, en tanto sistema de asignación de recursos, funciona como un mecanismo selección cimentado en la preferencia de un modelo de comportamiento que privilegia el protagonismo del docente como autoridad y se inclina por la pasividad, cercanía, adulación y sumisión de los alumnos que, en una última instancia, tiene como correlato un conflicto de autoridad (Alba, 2013) dentro del aula caracterizado por la imposición ideológica:

por ejemplo, con él, llegó así como queriendo cambiar la idea de cada quien, sin embargo, con el tiempo se volvió muy odiado, al menos en mi aula por ese mismo hecho así de “¡Ay, ya cálese!” “¡Ya, siéntese!” “Ya no diga más por favor” “No nos interesa su clase” y creo que eso es lo que desmotiva a varios, porque les quieren inculcar una idea que no quieren o más bien no les interesa (A4G2)

Aunque siento que se sigue tratando de meter las ideas de los demás, o sea siempre te van a intentar meter una idea y principalmente como dijimos hace rato, es sobresalir ante los demás, pero te intentan hacer sobresalir y también ellos te quieren opacar. (A3G3)

Plantear un proceso de crisis de legitimación del oficio docente permite enfocar la tensión entre los modelos de comportamiento que los docentes consideran adecuados para construir los criterios de evaluación sobre los que se fundamenta la clase escolar como sistema de asignación de recursos, y las nuevas formas de socialización y aprendizaje de las culturas juveniles.

Si bien este eje analítico permite acercarse a la experiencia social denominada estar clase como uno de los parámetros que delimita las formas de ser y estar de los jóvenes en el aula, el siguiente eje permite ampliar en los procesos de socialización propios de las culturas juveniles que su condición de alumnos impide ejercer en el aula.

[Ser alumno: la clase escolar como dispositivo disciplinario de las identidades juveniles.](#)

El cuarto eje de análisis parte en primera instancia del planteamiento a través del cual en las construcciones discursivas de los jóvenes está presente una consideración del reglamento escolar como un dispositivo indispensable para que pueda realizarse la experiencia denominada clase escolar como práctica de socialización institucionalizada. En un segundo término fue posible desarrollar un análisis centrado en los posicionamientos de los jóvenes sobre su rol de alumnos dentro del aula; como integrantes de un sistema de control social no elegido, con el que nunca terminan de identificarse completamente.

Como un dispositivo institucional intento referirme a la presencia de una lógica de integración (Dubet, 2011), en la que la educación escolar representa una práctica institucionalizada que se construye como parte de la condición juvenil (Reguillo, 2013), como una situación que se asume como natural y propia de esta franja etaria. Esta consideración está directamente relacionada con la aceptación de los mecanismos de contención encargados de regular las conductas de los jóvenes, consideradas como deficientes y no adecuadas para el desarrollo de la clase escolar.

Este posicionamiento representa la sumisión de los jóvenes a símbolos y valores hegemónicos relacionados con sus formas de ser y estar en el aula desde una perspectiva adultocéntrica. La inadecuación del modelo de comportamiento de los alumnos parte de la idea que tienen los jóvenes sobre la imposición del orden institucional como algo necesario para que exista

la educación escolar. Esta noción podría posicionarse dentro de una lógica de integración (Dubet, 2011) en la que los jóvenes construyen una idea de sí mismos como grupo de generación carente de autonomía, que, requiere de la existencia de reglas como mecanismos de contención que regulen su conducta y posibiliten el orden en la situación denominada clase escolar:

nos debemos de acatar a unas órdenes o reglas para llevar a cabo las cosas, porque si no hubiera eso pues la verdad, la cosa sería un desmadre. (A6G1)

Este posicionamiento parte de una lógica de integración (Dubet, 2011) en la que las construcciones discursivas comprenden un proceso de inadecuación biográfica (Bauman, 2001) sobre la que los fallos de la educación escolar como institución social (Wagner, 1997) son atribuidos desde una perspectiva adultocéntrica (Duarte, 2011) en la que la falta de disposición de los alumnos por el aprendizaje escolar se entiende como una deficiencia en el comportamiento social de los jóvenes en las aulas. A partir de estas construcciones discursivas es posible identificar la condición juvenil (Reguillo, 2013) como el conjunto de pautas que establecen los límites de las experiencias educativas de los jóvenes, representadas a través del respeto a los roles institucionales dentro del aula sobre los que existe una representación de la autoridad del docente a través de estrategias disciplinarias basadas en el control y la sanción:

hay algunos maestros que pues en sí por el poco interés que tienen de dar la clase y por los conocimientos que tienen de su materia no intentan poner un poco de autoridad para que el grupo esté controlado y pueda entender lo que quiera dar el maestro. (A4G1)

también buscan otro tipo de alternativas, como que, poniendo un tipo de castigo, yo recuerdo, si bien recuerdo fue en segundo o tercer semestre, una maestra nos ponía castigos si hablábamos; traer un dulce, cosas así –A6G1: *Dinero*- o dinero, pero yo siento, si es una forma, pero no hay respeto si no hay miedo, es eso que te da miedo hablarle porque sabes que vas a tener que dar dinero. Y en este caso de las otras maestras es respeto, o sea, sabes que puedes voltear, pero no lo haces, o sea, tú no quieres, por tenerle respeto a la maestra. (A5G1)

hay maestros que vienen y se presentan y te dicen “cualquier duda vengan conmigo, yo les explico personalmente” y vas y no, porque el salón de cuarto ya lo hizo enojar, en el salón de tercero ya le hicieron su arguende. Entonces, depende de cómo los maestros controlen los grupos. (A3G1)

Este planteamiento permite identificar la relación que hacen los jóvenes entre las estrategias disciplinarias y los criterios de evaluación sobre los que se fundamentan las clases escolares como sistemas de asignación de recursos para construir la autoridad pedagógica de los docentes:

yo siento que estamos muy acostumbrados a que los maestros que no les hacemos caso nos lleven al “ahí se va” y los otros sean más rectos, no duros, rectos, y yo siento que eso es lo que les faltaría, el ser más rectos con nosotros, el estar acostumbrado, “¿oye te puedo entregar un trabajo mañana?” Es que no, pues era para hoy ¿sí? (A5G1)

Esta consideración parte de una lógica de integración (Dubet, 2011) en la que los jóvenes aceptan su rol institucional de alumnos para construir la clase escolar como sistema de dominación en el que a partir de la condición juvenil (Reguillo, 2013) los jóvenes construyen rol de alumnos como sujetos de tutela carentes de autonomía para cumplir con las funciones institucionales relacionadas con los trabajos escolares flexibles. Pese a que dentro de las construcciones discursivas de los jóvenes puede identificarse la existencia de un ejercicio de flexibilidad para entrega de trabajos escolares, sobre la cuestión de la autoridad de los docentes existe la consideración de que el exceso de flexibilidad en los criterios de evaluación y estrategias disciplinarias es un elemento que participa en la construcción del desinterés educativo:

pero pues si te toca un buen maestro y tú eres un vale madres, “es buena onda, qué tiene, saco diez” (A2G1)

a veces estamos bien acostumbrados a que “Ay, me va a decir que sí ¿para qué?” entonces, hay que mantener ese respeto “si el maestro me dijo para ahora, y me va a querer fregar con la calificación, porque al último no me va a querer subir ni un punto, aunque tenga el cinco, para el seis, no sea gacho” no te lo va a dar. (A5G1)

o también por otra parte, si llega un maestro así muy activo de que “qué onda y tal” los alumnos se aprovechan, lo toman como “¡Ah! Pues este pendejo me va a pasar la materia, me va a poner diez” no aprovechan a ese maestro (A4G2)

Si bien esta perspectiva las experiencias educativas están posicionadas desde una lógica de estrategia (Dubet, 2011) en la que la valoración de los trabajos escolares se desplaza de la ética del trabajo hacia la estética de consumo (Bauman, 2008), desde los posicionamientos de los jóvenes sobre la flexibilidad de los docentes lejos de ser una idea que se inscriba dentro de la lógica de libertad de elección sobre la que se construye la idea del trabajo flexible, resultan ser un ejercicio que participa en la *crisis de legitimación* de la docencia como oficio y de los docentes como representantes institucionales en la experiencia denominada educación escolar.

Estos planteamientos sirven para proponer la presencia de una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) en las construcciones discursivas de los jóvenes desde la cual representan a las estrategias disciplinarias centradas en la obediencia, sumisión y mutismo juvenil como una práctica

que poco tienen que ver con las formas de ser y estar, de socializar y aprender, legítimas desde la identidad (Abad, 2008) juvenil.

Porque no tiene que estar batallando en “¡cállate!!” “¡siéntate!” “¡ponte en tu lugar!” “¡pon atención!” pero pues yo puedo estar hablando y puedo estar poniendo atención y sé perfectamente de lo que están hablando, si me preguntan yo les digo “¡Ah! Sí mira, es esto y esto y esto” (A5G2)

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. (A5G2)

A mí sí me enfada estar en clases porque no me dejan pararme, yo soy un tanto hiperactivo y no puedo estar en el mismo lugar sentado más de cierto tiempo, porque me desespero mucho, siento una desesperación tremenda y quiero salirme corriendo del salón, darle una vuelta completa a la escuela ya para ponerme -levanta los brazos- y otra vez sentarme (A5G2)

ahí es cuando los maestros, 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, solo dicen es que no me presta atención, pues, me voy con el que sí lo hace (A3G3)

Desde esta lógica de subjetivación es posible considerar que las construcciones discursivas posicionan al desinterés educativo como una condición que surge a partir de un procesos de reflexividad (Giddens, 1993) que permite identificar el distanciamiento juvenil hacia las estrategias pedagógicas tradicionales que impidan el libre la autorrealización de los jóvenes a partir de estrategias disciplinarias que se inclinan por la preferencia de un modelo de comportamiento dentro del aula caracterizado por el mutismo: sentados callados y atentos.

A partir de este posicionamiento es posible plantear a la clase escolar como un dispositivo de vigilancia, control y castigo de algunas prácticas que pueden considerarse como propias de los procesos de aprendizaje y socialización de las culturas juveniles, principalmente relacionadas con los usos de los dispositivos móviles:

tengo también para escuchar música mientras hago una tarea, pero no mientras explica el maestro sino cuando dicen: hagan esto, respondan estas páginas, *este...* tienen que leer para contestar esto (A5G3)

Porque ahí tenían prohibidísimo el teléfono, incluso no podía llamar ni hacer, ni podías contestar llamadas porque sí era algo importante, si estabas esperando algo, si tenías que ir a cierto sitio después o tus padres, este para cualquier cosa; no te dejaban nada, ni siquiera que sonara porque también te lo quitaban del bolsillo y suspendidos te ibas si es que lo llegabas a tener este, si lo llegabas a llevar a la escuela. (A5G3)

me tocó una maestra que simplemente porque te entraba una llamada: ah, baja puntos. Y pues siento que está mal porque no es como que los hayas estado usando ¿no? O que no te dejen responder porque tú no sabes si es una emergencia, claro, o sea, responder ¿un minuto te puedes tardar diciendo la emergencia? (A3G3)

Desde esta mirada el uso de dispositivos móviles funciona como estrategia propia de las culturas juveniles para el escape al aburrimiento rutinario de la clase escolar, que puede ser analizada desde una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) en la que los jóvenes se distancian de las obligaciones de su rol institucional de alumnos en para deslegitimar la situación denominada clase escolar como una práctica que despierte voluntariamente su interés:

... 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, porque el maestro es un huevón o ni siquiera se está esforzando por enseñarte nada. (A4G2)

pues si es un distractor, si lo tienes ahí dices “ya me hartó esta clase, voy a ver la hora” y ya dices “ah no, está bien” y te pones a chatear, aunque el alumno diga “no, no es cierto” porque pues todos sabemos que es mentira (risas) nomás es para que no nos regañen, (A6G2)

Pese a que es posible afirmar que en el discurso de los jóvenes existe una representación de la clase escolar como dispositivo de vigilancia, control y castigo de prácticas propias de las culturas juveniles, como el uso de dispositivos móviles, también es posible identificar construcciones en las que estas nuevas disposiciones hacia la clase escolar se relacionan más con un proceso de inadecuación biográfica (Bauman, 2001) desde el que la responsabilidad de los problemas educativos como el fracaso escolar son explicados y atribuidos a la gestión de la individualidad:

si los profesores dejaran tener el celular afuera, le garantizo que el 50% de la clase estarían checando sus mensajes, estaría en Facebook, estaría en cualquier red social y pues se me hace una falta de respeto (A3G3)

O sea, está viendo los contenidos y pues sí el usar, como dice él, si fuera un uso adecuado estaría bien, pero no es así, o sea los alumnos no tienen ese control. (A3G3)

si se les deja a los alumnos tener el celular todo el tiempo, seguramente el 90% va a estar viendo mensajes, que en Facebook, que ah mira esto y jaja, y así. (A4G3)

Respecto a las anteriores construcciones discursivas conviene visibilizar también la presencia la condición juvenil (Reguillo, 2008) para aludir a las prescripciones que los jóvenes toman como naturales y determinan sus acciones, particularmente a la ausencia de autonomía en relación al uso de dispositivos móviles

Este posicionamiento parte de una lógica de integración (Dubet, 2011) en la desde la consideración de un proceso de inadecuación biográfica (Bauman, 2001) las construcciones discursivas de los jóvenes se refieren a sí mismos como grupo de edad a través del desinterés educativo como una posición que establece sus límites con experiencia educativa. Esta prescripción es representada a partir la consideración que asume a los jóvenes como sujetos carenciados, desde la falta de autonomía para hacer uso de dispositivos móviles en el aula:

“no, pues que con Anita tal chisme” entonces, por estar en el chisme, o por estar contando que estás con tus amigos platicando y todo el día los ves porque quieres seguir ahí, Entonces, yo pienso que al momento lo que más nos afecta a nosotros es el celular. (A3G1)

el celular, que todo el tiempo queremos estar ahí, lo hago rápido, copeo, no leo, sólo copeo, paso, y luego me voy al celular, lo hago todo sencillo, no aprender. (A5G1)

en vez de agarrar el celular y “hay, me llegó un mensaje” mejor “voy a agarrar el libro 20 minutos” y pues yo creo que a veces ni eso hacemos, preferimos leer ahí el mensaje que nos enviaron, que a veces resulta ser una tontería en vez de una emergencia o algo más importante (A6G1)

pero creo que si los alumnos también pusieran, así como que “estoy en clase” tengo el celular y si ya sé que me voy a distraer viéndolo no lo uso, lo uso hasta que el maestro se vaya o si me lo piden en clase. (A4G2)

La inadecuación biográfica (Bauman, 2001) desde la cual los jóvenes como generación de edad se construyen como sujetos carentes de autonomía para cumplir con el rol institucional de alumnos dentro de la experiencia educativa representa la forma en la cual las inadecuaciones de las estrategias pedagógicas, criterios de evaluación y estrategias disciplinares con las nuevas formas de socialización y aprendizaje son gestionadas desde la responsabilidad individual.

Desde una narrativa del otro significativo (grupo de pares), los jóvenes autoatribuyen la responsabilidad de la conexión con la educación escolar como práctica institucionalizada de socialización y aprendizaje desde un proceso de inadecuación biográfica (Bauman, 2001) en el que se representan como sujetos no adecuados para ejercer el rol de alumnos y obtener éxito escolar dentro de la experiencia educativa:

Yo creo que es más que nada la falta del pensamiento de la responsabilidad del alumno, porque si no le gusta esforzarse y no intenta luchar por tener una mejor vida ya que se queda tanto por así decirlo en el “conchudismo”, que prefiere las cosas que le hacen la vida más fácil y no intenta llegar a un punto más alto esforzándose un poco más. (A4G1)

son los mismos alumnos los que generan su mismo problema, hay gente que opina como yo, eso de que está muy anticuado todo, pero cuando se les presenta un reto es como que “¡Ay! No, que hueva, no lo voy a hacer” (A4G2)

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, es por eso la falta de motivación. (A6G3)

Las construcciones discursivas en las que es posible identificar procesos de inadecuación biográfica (Bauman, 2001) propia de la condición juvenil (Reguillo, 2013) permiten profundizar en las prescripciones que los jóvenes toman como naturales y determinan sus acciones a partir de un posicionamiento de subordinación propio de su construcción como menores en las sociedades adultocéntricas (Duarte, 2011).

Desde esta perspectiva considero que las experiencias sociales denominadas “ser alumno”, “ir a la escuela” o “estar en clase” forman parte de un modelo cultural como práctica institucionalizada la educación escolar establece parámetros y límites a la experiencia educativa de los jóvenes.

Las posiciones institucionales que los jóvenes ocupan como alumnos están ligadas con los mecanismos de contención de las juventudes y sus procesos de integración en las sociedades adultocéntricas, como situaciones que se asumen como naturales al orden vigente y tiende a naturalizarse como propia de esta franja etaria.

yo digo que todo tiene qué ver y ya pues, como dice, de calentar butaca, yo digo que lo haces como para no llevarle la contra al papá (A5G1)

tengo un primo que mi tío le exigía mucho que estudiara, entonces, se metió a la primera carrera que pues investigó, le salió, y ahorita él dice “no, es que esta carrera no me gusta, pero la terminé” entonces se me hace muy injusto de que nuestros padres nos obliguen a estudiar algo que no queramos. (A6G1)

porque más bien lo hacen por compromiso con los papás tal vez (alguien más dice: los padres), porque quieren que estudies y tal vez tú no quieres estudiar, pero ellos te tienen aquí (A5G3)

Estos posicionamientos están ubicados en una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) en la que desde un proceso de reflexividad (Giddens, 1993) es posible identificar el distanciamiento juvenil sobre el valor hegemónico atribuido a la calificación como símbolo de representación de los aprendizajes. A partir de esta consideración las construcciones discursivas de los jóvenes

permiten plantear al desinterés educativo como un problema que existe en el marco de la educación escolar como experiencia institucionalizada.

El desinterés educativo puede entenderse a partir de un proceso de crisis de legitimación (Abad, 2008) de la educación escolar que es posible explicar a partir de la desconexión de los roles institucionalizados, tanto de profesor como de alumno. Desde una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) en la que los jóvenes se distancian de la condición juvenil (Reguillo, 2013) de alumnos para cuestionar los elementos que constituyen la clase escolar, como los criterios de evaluación, es posible plantear la devaluación de las calificaciones escolares como instrumento que representa el esfuerzo y aprendizaje:

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, pero lamentablemente a la vista de todos, a la simple apariencia, te sirve mucho, a una simple apariencia, te sirve bastante. (A6G3)

Al estar inserta en las dinámicas de la vida social, la experiencia educativa no puede entenderse por fuera de las lógicas económicas que constituyen la acción social. Los posicionamientos juveniles que desaprueban el valor hegemónico de las prácticas de asignación de recursos como las calificaciones escolares sirven para identificar procesos de mercantilización de los aprendizajes escolares relacionados procesos de mercantilización de la cultura (Tembray, 2005) en los que desde una lógica de integración (Dubet, 2011) la experiencia educativa está enmarcada en las prácticas propias de las economías de mercado.

Analizar a la experiencia escolar como una práctica impositiva propia de las sociedades adultocéntricas (Duarte, 2011) permite identificar producciones discursivas que posicionan tácticas como un recurso que los jóvenes utilizan para desinstitucionalizar el valor hegemónico de las calificaciones y las prácticas de asignación de recursos propios de las evaluaciones escolares. Desde una lógica de estrategia (Dubet, 2011) es posible identificar la existencia de tácticas sirven como un recurso que permite burlar las normas institucionales y obtener los capitales que funcionan como valor de cambio para acceder a los estudios superiores y obtener reconocimiento por parte de la institución educativa:

se ponían en el pizarrón a hablar y a decir lo que tenías que hacer y ya nomás lo pasabas o le pedías a tu compañero que ya lo tenía hecho “¡Hey! Hazme el paro, pásamelo” y ya lo pasabas (A5G2)

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)

Yo he visto, la minoría de los cuadros de honor son las personas que se esfuerzan, la mayoría son que, pues uno por ser buena persona, pues realmente nomás copian, pero realmente uno tiene el certificado, la mayoría, todos vamos a tener el mismo certificado, el mismo valor del documento pero muy pocos vamos a saber desarrollar las habilidades (A6G3)

Resulta conveniente señalar que estas construcciones discursivas de los jóvenes pueden relacionarse con otros posicionamientos que parten de una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) en la que a partir de un proceso de reflexividad (Giddens, 1993) los jóvenes se distancian de su adscripción institucional a la educación escolar como condición juvenil (Reguillo, 2013) para desinstitucionalizar las prescripciones que se asumen que tienden a naturalizarse como obligaciones propias de su rol institucional de alumnos.

Es posible añadir que estos posicionamientos también parte de una lógica de integración (Dubet, 2011) relacionada con el modelo cultural de estética del consumo (Bauman, 2011) en el que la libertad de elección de las formas de ser y estar en la escuela representadas a través de la realización de algunas prácticas relacionadas con la moda juvenil adquieren un valor hegemónico para la constitución identitaria de los alumnos como jóvenes. Esta noción también permite identificar el distanciamiento de los jóvenes sobre las estrategias disciplinarias que impiden la realización de prácticas propias de las culturas juveniles como el consumo de moda:

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)

antes de venir a la prepa nos dijeron “ya vas a tener 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)

Este tipo de posicionamientos sirven para plantear la emergencia de una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) en la que desde las construcciones discursivas de los jóvenes puede identificarse un proceso de reflexividad (Giddens, 1993) que sirve para cuestionar las libertades

que la escuela como sistema de dominación permite para el ejercicio de la autonomía en la experiencia educativa. Desde esta perspectiva es posible plantear consideración de las estrategias disciplinarias propias de la cultura escolar como práctica adultocéntrica (Duarte, 2011) en la que se construye a los jóvenes como sujetos de tutela que carecen de autonomía para hacer uso de su libertad, para construir al reglamento escolar como un sistema que no representa a los jóvenes como generación de edad:

entonces ¿para qué nos piden que seamos ya grandes, que seamos responsables si no nos van a dejar algo que queremos hacer? O sea, hay reglas y tal, pero creo que las reglas actualmente, perdón por la palabra, pero son muy estúpidas, son muy... no tienen nada que ver... no nos representan ya, ya no nos representan para nada (A4G2)

Estas consideraciones parten de una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) que permite identificar un proceso de reflexividad (Giddens, 1993) en el emerge la crisis de legitimidad del oficio de docente desde las construcciones discursivas que cuestionan la autoridad conferida a los docentes en la clase escolar como sistema de dominación propio de las sociedades adultocéntrica (Duarte, 2011) Este posicionamiento permite plantear la relación docente alumno a partir noción de un principio de justicia sobre el que se considera la juventud como disposición de enfrentamiento para la igualdad de acciones en el juego de poder de posiciones dentro de la experiencia denominada clase escolar:

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

sí un maestro llega muy apático y bien... así el típico profe que tú lo ves y dices “ya valió madres en la clase” (risas) si llegan así pues no, los alumnos dicen “yo no le voy a prestar atención” “¿yo porque voy a poner atención?” (A4G2)

ahorita yo no soy muy dada, depende de cómo me contestes te voy a contestar y el profe si es muy... de una manera... por decirlo así muy déspota al contestar y yo le respondo igual y se me queda viendo así de “¿por qué me respondes así?” y le digo “de la manera que usted me conteste yo le voy a contestar (A5G2)

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

Esta actitud representa una de las múltiples contradicciones que los jóvenes pueden vivir en el marco de sus experiencias educativas, en las que tanto la limitación de los trabajos escolares a la realización de actividades de los libros de texto, como la actitud con la que los docentes se dirigen hacia los alumnos en clase no sólo son interpretado como una forma en la que los docentes desatienden las funciones de su rol dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, también se

comprenden un conflicto de autoridad (Alba, 2013) al representar contradicciones con la disciplina, el esfuerzo y dedicación que se suele pedir a los jóvenes en su rol de alumnos.

El análisis de los procesos educativos desde la subjetividad de la experiencia juvenil representa un intento por pensar a los jóvenes fuera de su condición de alumnos para plantear los mecanismos socioculturales que configuran las lógicas de su constitución identitaria y desbordan la práctica educativa. Los procesos de mercantilización de la cultura vistos a partir de lo que en este proyecto se entiende como *mercantilización de los aprendizajes escolares* es sólo un reflejo de las grandes crisis de sentido por las que atraviesan las sociedades en la modernidad tardía y del notorio debilitamiento de la ciudadanía que impide a las instituciones socializar a sus miembros fuera las lógicas de mercado.

El proceso de análisis anteriormente planteado representa una propuesta para acercarse a los significados sociales y culturales sobre los que se enmarcan las experiencias educativas de los jóvenes. Como se planteó desde la perspectiva metodológica, conocer las tensiones vigentes entre las culturas juveniles y la cultura escolar a partir de las experiencias denominadas ir a la escuela, estar en clase y ser alumno permite plantear la convergencia de múltiples procesos que desbordan la praxis educativa y los jóvenes usan de referencia para construir sus experiencias educativas.

CAPITULO V: Conclusiones

Retomando la pregunta de este trabajo de investigación: ¿cómo participan los procesos de desintitucionalización de la educación escolar en las experiencias educativas de los jóvenes alumnos de bachillerato? es posible afirmar que los jóvenes que comprenden este caso de estudio construyen sus experiencias educativas a través de la combinación de las lógicas de integración, estrategia y subjetivación (Dubet, 2011). Con base en a la hipótesis planteada es posible decir las proyecciones de escenarios de precarización (Standing, 2011) sobre la que se enmarca la crisis de identidades profesionales, 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 y la transición del modelo cultural de ética del trabajo al de estética de consumo son los cuatro aspectos propios de la dimensión cultural que los jóvenes toman como referencia para elaborar sus construcciones discursivas con respecto a sus experiencias educativas.

Si bien la hipótesis inicial partió de la consideración de procesos de desinstitucionalización de la educación escolar relacionados con los cambios en el sistema de transmisión cultural en los que el desinterés educativo radicaba en la emergencia de la diversidad de prácticas de socialización y aprendizaje que los jóvenes encuentran en las redes sociales, cabe declarar que la problematización teórica de esta investigación permitió considerar procesos más amplios sobre los que se construyen las experiencias educativas de los jóvenes.

A partir de ello el posicionamiento metodológico desde la subjetividad juvenil permitió trascender dos ideas que impiden plantear la complejidad de las tensiones vigentes entre los jóvenes y las instituciones educativas; en primera instancia la postura en la que la educación escolar se reduce a un ejercicio de transmisión de contenidos, y en segunda instancia la postura normativa en la se le atribuye a los jóvenes la obligación del interés por los aprendizajes escolares.

Trascender estas premisas fue indispensable para entender que los problemas relacionados con las prácticas educativas no se reducen a lo que pasa en el aula ni a la forma en la que se plantean los procesos de aprendizaje. Para entender el desinterés educativo en la EMS es necesario conocer desde la voz de los jóvenes la diversidad de procesos sociales y culturales que participan en los procesos de institucionalización y desinstitucionalización de sus experiencias educativas. Desde la perspectiva de este trabajo la experiencia social denominada “ir a la escuela” representa una

práctica de socialización institucionalizada (M. Doménech, F. J. Tirado, S. Traveset y A. Vitores, 1999) de carácter obligatorio (SEP, 2012) a la que las juventudes tienen que adscribirse para lograr su integración a la vida social productiva -trabajo y ciudadanía- en las sociedades adultocéntricas (Duarte, 2011). Esta posición parte de una lógica de integración (Dubet, 2011) que delimita a la educación escolar como condición juvenil (Reguillo, 2013); como una práctica en la que los jóvenes, en tanto sujetos de tutela, son integrantes de un sistema de control no elegido con el que nunca terminan de identificarse por completo.

Es posible decir que la experiencia educativa de los jóvenes parte de una lógica de integración (Dubet, 2011) al modelo cultural de *formación para el empleo*, en el que los jóvenes contruidos como menores en las sociedades adultocéntricas (Duarte, 2011) incorporan los discursos provenientes de instituciones sociales (Wagner, 1997) como la familia, en los que la educación escolar es un mecanismo de integración social al que se le atribuyen múltiples cualidades, principalmente desde una lógica instrumental sobre la que existe la creencia de que el certificado de estudios de bachillerato representa una credencial que si bien no asegura lograr procesos de inserción laboral y movilidad social ascendente, si disminuye las posibilidades de instalarse en umbrales de pobreza y precariedad.

La consideración del certificado de bachillerato como una credencial imprescindible para defenderse contra la precariedad de la vida social permite plantear que como institución social (Wagner, 1997) la educación escolar aún representa un conjunto relativamente fijo de reglas que los jóvenes usan como punto de referencia de sus proyectos biográficos. Por tanto, es posible afirmar que, desde esta perspectiva la educación escolar forma parte de un proceso de institucionalización (M. Doménech, F. J. Tirado, S. Traveset y A. Vitores, 1999) en el que obtener el certificado de bachillerato representa una convención socialmente aceptada y una pauta tipificada indispensable para la construcción de los proyectos biográficos juveniles.

Al representar un mecanismo de integración social la experiencia educativa juvenil es un proceso que no puede pensarse fuera de las dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales del contexto donde se inserta. Como práctica de socialización institucionalizada la educación escolar es una dinámica que atraviesa por un proceso de mercantilización cultural (Tembray, 2005) en el que se integra a la regulación de oferta y demanda propia de la economía de mercado. El triunfo del modelo neoliberal sobre el mercado cultural se ve reflejado en la presencia de una lógica

de estrategia (Dubet, 2011) en las construcciones discursivas de los jóvenes que integraron este caso de estudio, desde la cual la experiencia educativa está subordinada por las lógicas del mercado, los aprendizajes escolares se convierten en mercancía y su adquisición está condicionada por su valor de cambio y de uso en la búsqueda de beneficios individuales a futuro relacionados con la inserción al mercado escolar y laboral.

Plantear a la educación escolar como una práctica de socialización que forma parte de las dinámicas propias de la industria cultural (Garnham, 1998, p. 135) permite pensar en la experiencia educativa desde un proceso de individualización (Bauman, 2001) en el cual los jóvenes se construyen su identidad (Jenkins, 1996) a partir de narrativas que les permitan dar significado a las diversas esferas de su existencia. Los discursos de los jóvenes parten de una lógica de integración (Dubet, 2011) en la que incorporan las lógicas de los procesos de mercantilización cultural desde los cuales pueden constituir su identidad vocacional para otorgar sentido a la experiencia educativa dentro de sus proyectos biográficos.

Esta consideración permite proponer al proceso de configuración identidad vocacional en relación con la adscripción de los proyectos biográficos de los jóvenes al modelo cultural de *profesionalización*, sobre el que existe la creencia de que el ejercicio del rol de trabajadores dentro de la economía de mercado depende de la obtención de credenciales a partir de su integración a prácticas de socialización institucionalizadas como la educación escolar a las que desde el modelo cultural de *formación para el trabajo* se les atribuye la función de mecanismos de integración social que permiten el aprendizaje de destrezas para el trabajo físico o intelectual relacionado con su identidad vocacional.

Es posible afirmar que como mecanismo de integración social, la educación escolar es una práctica que tiene legitimación para la construcción de los proyectos biográficos ligados a la identidad vocacional de los jóvenes. Este posicionamiento está ligado al modelo cultural de *profesionalización* en el que la experiencia educativa se integra al proceso moderno de división del trabajo sobre el que de individuación de la identidad vocacional se construye a partir de la elección y especialización exclusivamente en un área del saber.

En el marco de la experiencia educativa los procesos de individuación de las identidades vocacionales de los jóvenes representan un mecanismo de selección desde el que es posible proponer un proceso de *mercantilización del aprendizaje escolar*. Este posicionamiento permite

plantear un proceso de crisis de legitimación (Abad, 2008) del curriculum escolar desde el cual la aceptación de los aprendizajes escolares forma parte de una lógica de acción estratégica (Dubet, 2011) que está subordinada al proceso de individualización de la identidad vocacional sobre el que los jóvenes adscriben sus proyectos biográficos dentro experiencia educativa.

La crisis de legitimación del curriculum escolar permite identificar una lógica de subjetivación (Dubet, 2011) desde la que en las construcciones discursivas de los jóvenes la aceptación de los aprendizajes escolares es jerarquizada en relación con sus proyectos biográficos. Desde las construcciones discursivas de los jóvenes fue posible identificar dificultades para aceptar aprendizajes que no se alinean con su identidad vocacional, lo cual permite proponer al proceso de *mercantilización de la experiencia educativa* escolares como un mecanismo de selección sobre el que los aprendizajes escolares adquieren la cualidad de mercancía por su valor de cambio para acceder al mercado escolar y su valor de uso para las prácticas del mercado laboral.

Siguiendo este planteamiento resulta posible proponer que desde las construcciones discursivas de los jóvenes existe un posicionamiento sobre lo que desde esta investigación se entiende como proceso de *mercantilización de la experiencia educativa*. Este proceso representa la crisis de la escuela como estructura de acogida (Duch, 2002) capaz de construir un sentido de la experiencia educativa fuera de modelos culturales exclusivos de la dimensión económica de *formación para el trabajo y profesionalización* como una representación clara de los procesos de precarización (Standing, 2011) por los que atraviesa el debilitamiento de la ciudadanía en las sociedades de consumo.

Pese a tener legitimidad como práctica de socialización institucionalizada para la integración de los jóvenes a la vida social productiva, la experiencia educativa en el bachillerato está enmarcada dentro de procesos de precarización (Standing, 2011) que sirven para desinstitucionalizar la función de la educación escolar como mecanismo de integración social. La suscripción a discursos provenientes de las instituciones sociales -como la familia- que parten de la construcción de un escenario de escasas posibilidades de inserción en el ámbito laboral permiten plantear que la educación escolar atraviesa una crisis de legitimación (Abad, 2008) en la que la experiencia educativa carece de aceptación si el mercado laboral no posibilita a los jóvenes el desarrollo de su identidad vocacional en el futuro a corto plazo.

El presentismo sobre el que los jóvenes forman sus identidades vocacionales permite identificar lógicas de consumo en las que la gratificación inmediata resulta una condición juvenil (Reguillo, 2013) desde la cual cuestionan las dinámicas de movilidad social propias de la inserción al mercado laboral. Este posicionamiento parte de la construcción de un escenario en el que desde las construcciones discursivas de los jóvenes las posibilidades de lograr movilidad social ascendente sostenidas por el modelo cultural de estética de consumo (Bauman, 2008) son escasas en las sociedades adultocéntricas (Duarte, 2011) y más bien están condicionadas por factores como el parentesco.

La desinstitucionalización (Abad, 2008) de la educación escolar como mecanismo de integración social hace posible plantear procesos como la crisis de identidades profesionales desde relatos cercanos que permiten cuestionar la experiencia educativa con relación a al desarrollo de la identidad vocacional en el mercado laboral; la imposibilidad de ejercer las identidades vocacionales ante la construcción de un futuro escenario de precarias probabilidades de inserción laboral representa el distanciamiento sobre el que se posiciona el desinterés educativo de los jóvenes.

La precarización de la inserción al mercado laboral se traduce en procesos de *mercantilización de la experiencia educativa* en los que para desempeñar su papel como consumidores los jóvenes no encuentran gratificaciones económicas dignas en el mercado laboral. Este posicionamiento permite plantear a la *crisis de las identidades profesionales* como un proceso ligado a la precarización (Standing, 2011) de la inserción laboral en el que ante las incertidumbres del futuro, las identidades vocacionales que se enmarcan dentro de las experiencias educativas de los jóvenes se constituyen a partir de su valor de cambio como credencial para entrar y moverse ascendentemente en el mercado laboral.

Es posible plantear que desde las construcciones discursivas de los jóvenes la aceptación de aprendizajes escolares está inmersa dentro de la *crisis de legitimación del curriculum*, sobre la cual puede plantearse un constante proceso de reflexividad (Giddens, 1993) en el que los alumnos negocian los valores de los aprendizajes escolares dentro de su experiencia educativa no únicamente en relación con sus identidades vocacionales, sino también en relación con sus identidades juveniles.

Al integrar procesos de mercantilización cultural la experiencia educativa los jóvenes adquiere un valor de mercancía propio de las dinámicas de consumo cultural (García-Canclini,

1999, p. 32) en las que el valor simbólico de los aprendizajes escolares prevalece por los valores de uso o de cambio. Como bienes culturales la legitimación de los aprendizajes escolares está vinculada con su valor estético por encima de los valores de cambio y de uso, como un proceso que representa la transición de un modelo cultural de ética del trabajo al de estética de consumo (Bauman, 2008), en el que la pérdida de sentido de realización personal a través del ejercicio de la identidad social del rol de alumnos tiene su correlato desde las identificaciones con el consumo.

La emergencia del mercado cultural como institución social desde la que emerge la transición del modelo cultural de ética del trabajo al de estética de consumo (Bauman, 2008) permite explicar la participación de las lógicas de consumo en la configuración de las identidades juveniles que se adscriben a las experiencias sociales institucionalizadas de carácter obligatorio como la educación escolar.

Este proceso representa cambios sobre las formas en las que los individuos se disponen hacia las experiencias impuestas por su identidad social; si la obligación más importante para la constitución de identidades sociales en la modernidad tardía se traduce en alcanzar el estatus de consumidores (Bauman, 2001), las normas reguladoras que instruyan o disciplinen resultan innecesarias.

Cuando el consumo se convierte en un requisito indispensable para la constitución identitaria no existe otro camino que buscar en las lógicas del mercado; el impacto de los procesos de mercantilización cultural sobre la experiencia educativa se ve reflejado a través la participación de las lógicas de consumo en constitución de las identidades juveniles. Al seguir las pautas de la cultura de consumo el ideal de realización dentro de la experiencia escolar denominada “estar en clase” está condicionado por la posibilidad de combatir el aburrimiento a través de la búsqueda de experiencias nuevas y excitantes.

Más que una obligación el consumo aparece como un derecho legítimo a evitar el aburrimiento, al que sólo es posible librar a partir de situaciones nuevas y excitantes que permitan experimentar sensaciones desconocidas. Al estar situada en el contexto de sociedades de consumo, las regulaciones normativas de las instituciones sociales como la escuela resultan un obstáculo para el desarrollo de la identidad juvenil dentro de la experiencia educativa denominada “estar en clase”.

Al inscribirse en las dinámicas de consumo la experiencia educativa es asumida como parte de la condición juvenil (Reguillo, 2013) desde la que la legitimación de los trabajos escolares está condicionada a las lógicas de libertad de elección, en las que la ausencia de rutinas y el estado de elección personal resultan dos aspectos clave para constituir las identidades en las sociedades de consumo. Este posicionamiento permite identificar la emergencia del *aburrimiento rutinario escolar* como un proceso en el que las actividades novedosas que permiten el goce estético se contraponen a las actividades monótonas, repetitivas y rutinarias que no dejan posibilidad a la libre elección, como las que normalmente forman parte de las prácticas educativas

Como institución social (Wagner, 2002) las lógicas de consumo se convierten en un conjunto de reglas que los jóvenes toman como punto de referencia para constituir las identidades que les permiten disponerse hacia las experiencias educativas. Si evitar el aburrimiento es uno de los principios del rol de consumidores, la imposibilidad de cumplir con esta norma se traduce en las actitudes de resentimiento propias de la cultura contraescolar.

Las dinámicas del conocimiento son políticas porque en ellas la realidad es configurada por herencias culturales inconscientes que determinan posiciones y decisiones sobre el contexto. La educación escolar representa históricamente la cultura que corresponde a la experiencia vital de las clases que lograron la hegemonía en el periodo de formación de las sociedades capitalistas industriales. Esta cultura es incorporada a través de asimilación de hábitos de laboriosidad, de individualismo competitivo, del deseo de éxito, que forman parte de las lógicas de acción considerados normales dentro de la experiencia social en las sociedades capitalistas.

Desde esta perspectiva es posible considerar a los programas educativos como una representación del conocimiento que los países desarrollados han impuesto. Expresan un modelo hegemónico basado en la destrucción de otros imaginarios para situar el modelo cultural propio del capitalismo neoliberal globalizado. Esta lógica ha logrado incorporar sentidos de la vida (significados culturales), una episteme (parámetros de la realidad y verdad), una noción política (reglas y dinámicas de organización) y una forma de administrar los recursos y transformarlos en cadenas de producción (economía).

Son innegables los avances logrados por la modernidad tecnológica, pero en esencia las preguntas sobre el sentido de la vida siguen abiertas, sólo que ahora están encubiertas por los deseos de acumular y consumir. La diferente intensidad que representa el despertar de los deseos

determina la forma en que los bienes de consumo quedan señalados en la oferta del mercado cultural cuyo motor principal es fundamentalmente la estética.

El confort ético-intelectual posible desde la culminación del proceso de individualización de la identidad posmoderna ha difuminando la potencia de la participación política a través de la imposición de realidades centradas en dinámicas de consumo y entretenimiento. Este posicionamiento permite considerar la pertinencia de una reflexión epistemológica que reduzca el sentido de la experiencia educativa a estudiar para trabajar, trabajar para acumular y consumir, y consumir para construir una identidad que permita acceder a capitales sociales y políticos que brinde el reconocimiento y pertenencia imposibilitados por las instituciones sociales en las que se enmarcan las experiencias de las juventudes.

Si el conocimiento es una mercancía y el estudiante un consumidor, el problema del desarrollo cívico y moral de una ciudadanía informada desaparece de los proyectos de la educación escolar (Martínez, 2012). En el marco de la individualización de la identidad posmoderna al que se integra la educación escolar como práctica de socialización institucionalizada puede entenderse que el valor del aprendizaje escolar se reduce a su valor de mercado en las sociedades de consumo.

Repensar las funciones de la educación representa un reto por entenderla como un proceso de comunicación construido por significados que rebasan la práctica educativa, pero, sobre todo por desligar a esta última las definiciones de la cultura dominante de la eficacia, el utilitarismo y el productivismo; para vincularla con humanos de convivencia, igualdad, justicia y democracia, a un modelo de relaciones sociales que permitan recuperar su sentido político para reconstruir humanamente nuestra vida en sociedad.

Trascender la perspectiva tecnopragmática desde la que se piensan las prácticas educativas como meros procesos de transmisión de contenidos no sólo exige entender a la educación como práctica de comunicación; de producción social de sentido sobre la producción social de sentido (Fuentes, 2015), representa una propuesta por visibilizar la diversidad de posibilidades comunicativas que la perspectiva sociocultural brinda a la investigación educativa para desarrollar productos de conocimiento capaces de problematizar los sistemas complejos en los que los jóvenes interactúan con las instituciones educativas.

Actualmente la educación escolar atraviesa por una encrucijada en la que la complejidad de los cambios sociales y culturales exigen marcos interpretativos que permitan entender las tensiones entre los jóvenes y la escuela. El trabajo aquí presentado propone que acercarse a la voz de los jóvenes desde la investigación educativa debe entenderse como una oportunidad para repensar como docentes ¿para qué sirve la educación?

Esto es sin duda un terreno fértil para seguir pensando en los procesos sociales y culturales sobre los que se enmarca el significado de la educación escolar como proyecto político: para ubicarnos ante contingencia del mundo en el que vivimos y plantear qué tipo de mundos es posible construir a través de la educación, pero también para plantear diagnósticos que nos permitan entender la complejidad de los problemas que enfrentamos como sociedad y las posibilidades que tenemos de solucionarlos.

Alcances y límites

Pese a que desde la investigación académica se piense que la principal tensión entre las juventudes y la escuela radica en la emergencia y consolidación de nuevos estilos de aprendizaje relacionados con la apropiación de las tecnologías de la información y comunicación, este proyecto siempre tuvo la convicción de trascender las perspectivas instrumentales en las que tanto el aumento de la cobertura educativa y la simple incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación en las aulas parecen ser soluciones al complejo problema de la desinstitucionalización de la educación escolar.

Por tales motivos este trabajo de investigación se posicionó desde una perspectiva cualitativa horizontal, que en términos de producción de conocimiento representa un intento por acercarse a conocer el problema de la educación escolar en el nivel medio superior desde sus protagonistas: los jóvenes. Este planteamiento guarda la convicción de que es posible comprender los mecanismos profundos de los sistemas sociales a partir de la experiencia de los individuos que los integran, por ello, consideramos que para explicar la complejidad de la crisis de la educación como institución social, resulta pertinente pensar en el sentido de la experiencia educativa de los jóvenes en el nivel medio superior para entender cuáles son los significados que participan disposiciones juveniles hacia los aprendizajes escolares dentro de la experiencia educativa escolar.

La pregunta de investigación ¿cómo participan los procesos de desinstitucionalización de la educación escolar en las experiencias educativas de jóvenes alumnos de bachillerato? permite plantear procesos más amplios sobre los que resultar pertinente cuestionar cuáles son los modelos culturales sobre los que los jóvenes configuran las identidades desde las que construyen el sentido de sus experiencias educativas.

Bajo esta premisa es posible sostener que la emergencia de procesos como el ritmo de cambio intergeneracional en el que la incorporación a la cultura de la interacción digital determina la relación de las identidades juveniles hacia el aprendizaje, y también representa una perspectiva posfigurativa (Feixa, 2014) en la que instituciones sociales como la educación pierden la capacidad para socializar a los jóvenes en las nuevas dinámicas sociales sobre las que se constituyen sus identidades hacia los aprendizajes.

Sobre la diversidad de estilos de aprendizaje, los hallazgos de esta investigación quizá permitan plantear que el impacto de los usos de la tecnología en el sistema de transmisión cultural

(Feixa, 2014) configura la identidad de los jóvenes en relación con el aprendizaje. Este posicionamiento puede estar vinculado con la lógica de libertad de elección propia del modelo cultural de estética de consumo (Bauman, 2008), desde el que ante las normas disciplinarias de la experiencia educativa denominada “estar en clase”, en las construcciones discursivas de los jóvenes existe un posicionamiento sobre la participación en clase como un derecho a ejercer la identidad juvenil.

Más allá de que el abordaje teórico desde el concepto de experiencia (Dubet, 2011) permitió conocer construcciones discursivas de los jóvenes sobre el modelo cultural denominado en esta investigación *diversidad de estilos de aprendizaje*, resulta preciso plantear que este posicionamiento quizá requiera un análisis más amplio desde marcos conceptuales que permitan entender la complejidad de la experiencia educativa denominada “aprender en clase”.

Con respecto a esta idea resulta pertinente plantear para futuras investigaciones sobre la experiencia educativa sería conveniente profundizar en los procesos de individualización posmodernos a los que se adscriben las identidades juveniles, en los que, ante los cambios en el sistema de transmisión cultural, la libertad de elección y participación más que condiciones, representan un derecho en las prácticas de socialización y aprendizaje de las juventudes.

Apuntes sobre mi proceso

Realizar esta investigación académica no sólo representó un constante ejercicio de autoreflexividad (Taracena, 2002) que me permitió identificar mi posicionamiento como sujeto de investigación, también representó un arduo proceso de confrontación con mis propias certezas. Este escenario principalmente me permitió desentender a la investigación cualitativa como un ejercicio lineal en el que existen *recetas* que se ajustan a todas las necesidades, para entenderlo como un proceso subjetivo y móvil en el que al mismo tiempo que intentamos producir conocimiento sobre la realidad configuramos nuestra mirada sobre la realidad.

Debo decir que el proceso de investigación no sólo permitió fragmentar mi mirada hacia educación escolar como dinámica histórica y geopolíticamente configurada (Reguillo, 2008), también fue en un ejercicio que participó en la configuración de mi identidad profesional como docente en el nivel Medio Superior para abandonar algunos esquemas anteriormente aprendidos y aprender a mirar la experiencia educativa desde la subjetividad juvenil.

Desde per una perspectiva sociocultural es posible decir que el proceso de investigación fue un reto por investigar a la educación desde la comunicación como un ejercicio de producción social de sentido sobre la producción social de sentido (Fuentes, 2015) en el que al mismo tiempo en que el objetivo fue conocer el significado de las experiencias educativas juveniles fue indispensable preguntarse por el sentido de mi experiencia educativa.

Al igual que las experiencias educativas juveniles, la investigación como dinámica de producción de conocimientos está sujeta a los ritmos de cambio de la sociedad en los que está enmarcada dentro de los procesos de mercantilización de los aprendizajes. Trascender este modelo cultural desde la investigación académica requiere en primera instancia soltar a la educación como objeto y mirarla como proceso (Martin-Barbero, 2018) para formarnos como investigadores más cercanos a la complejidad de los procesos de comunicación de la vida.

El estado de conocimiento del que parte, pero sobre todo al que llega esta investigación representa un marco de interpretación provisional sobre la complejidad de procesos sociales y culturales en los que se enmarcan las experiencias educativas juveniles. Queda aún mucho camino por recorrer, nuevas preguntas que plantear y responder, por tanto, incentivos de sobra para estimular el apetito de lo que bien refiere Bauman (2008) es una tarea para plantarnos ante los retos de la educación: aprender a lo largo de la vida.

Referencias bibliográficas

- Abad (2008) *La desinstitucionalización escolar en la modernidad tardía. La escuela de los desheredados*. Tesis doctoral. Universidad del País Vaco. 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
- Alcoebea, 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.
- Briseño, G. (2014) *Procesos de identidad en estudiantes de secundaria de Jalisco*. Diálogos sobre Educación. Año 5. Número 8. Enero-Junio. Universidad de Guadalajara. Jalisco, México.
- Bauman, Z. (2001) *La globalización: consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Editorial Gedisa.
- (2008) *Trabajo, consumidores y nuevos pobres*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- (2011) *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Beck, U. Giddens, A. y Lash, S. (1997) *Modernidad reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- CEPAL (2010) *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas-CEPAL.

- Cuesta, O. (2014) *Educación, presente y potencia: la formación de la conciencia epistémica a partir del encuentro con el otro*. El ágora. V. 15 No. 1. Enero-Junio, 2015. Medellín, Colombia.
- 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, Fernández y Alegre (2007) *Educación para la ciudadanía: Democracia. Capitalismo y Estado de Derecho*. Ediciones Askal. Madrid, España.
- 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.
- Fuentes, R. (2015) *Centralidad y Marginalidad de la comunicación y su estudio*. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Guadalajara, México.
- Garnham, N. (1998) Economía Política y la práctica de los Estudios Culturales. En: M. Ferguson y P. Golding. Economía Política y Estudios Culturales (pp.121-144) Barcelona: Bosch.
- García-Canclini, N. (1999) *El consumo cultural: una propuesta teórica*. En: G. Sunkel (Coord.). El consumo cultural en América Latina (pp. 26-49). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- 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. y Guerrero, 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*.
- Martínez, J. (2012) *El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo crisis y educación*. Investigación en la escuela (pp. 7-21). Universitat de Valencia. Valencia. España.
- Martín-Barbero, J. (2018) *De la Comunicación a la Cultura: perder el "objeto" para ganar el proceso*. Signo y Pensamiento [en línea] 2012, XXX (Enero-Junio) : [Fecha de consulta: 14 de febrero de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86023575006> ISSN 0120-4823

- SEP (2012) *Encuesta Nacional de deserción en la Educación Media Superior*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior. México, D. F.
- Reguillo, R. (2008) *Los jóvenes en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Fondo de Cultura Económica. México, D. F.——— (2012) *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo Veintiuno Editores. . Buenos Aires, Argentina.
- Saraví, G. (2015) *Juventudes fragmentadas. Socialización clase y cultura*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México, D. F.
- Sagástegui, D. (2011) *La comunicación de la ciencia y la cultura: tradición y crítica*. Lección inaugural del curso 2011-2012. Guadalajara: Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura, ITESO.
- Standing, G. (2014) *Precariado. Una carta de derechos*. Capitan swing. Madrid, España
- Standing, G. (2011) *The precariat. The new dangerous class*. Londres: Bloomsbury Academic,
- 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.
- Trembray, G. (2005) *Redes de comunicación, aprendizaje y sociedad*. En: C. Bolaño, G. Mastrini y F. Sierra (Eds.), *Economía, política, comunicación y conocimiento. Una perspectiva latinoamericana*. (pp. 123-148). Buenos Aires: La Crujía.
- Yin, R. (2014) *Case study research. Design and methods*. Sage Publications. California, Estados Unidos.

ANEXOS

ANEXO 1. Guion conversacional para grupos de discusión

<p>Presentación</p>	<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, la cual 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 habla 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>
<p>Material de estímulo</p>	<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 </p>

		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 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 en la escuela?
	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?

ANEXO 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 es un proyecto de investigación de 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 con la finalidad de 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

ANEXO 3: Tabla de codificación analítica

Eje de análisis	Categoría	Código	Descripción
La educación escolar como mecanismo de integración social	Integración	Formación	Este apartado se encuentra relacionado con 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, 2001). Utilizo este código para identificar las construcciones discursivas que refieran al ámbito de la formación desde el valor del certificado escolar como un elemento que participa en las posibilidades de empleabilidad y constituye una estrategia para evitar la precariedad.
	Integración	Identidad vocacional	Utilizó este término para referirme al modelo cultural de división de trabajo en el que los jóvenes consideran que el ejercicio de un rol dentro de la vida productiva depende de la adquisición de destrezas para el trabajo físico o intelectual.
	Estrategia	Empleabilidad	Esta consideración forma parte de una lógica de estrategia en donde el certificado se construye un recurso que forma parte de un mecanismo de inclusión-exclusión, en el que obtenerlo es un privilegio que aumenta las posibilidades de inclusión al mercado laboral y no contar con el representa una desventaja que se traduce en mayores probabilidades de instalarse en la precariedad.
	Subjetivación	Inserción laboral	aludo a este código para referir al desempleo como una condición que se relaciona con la crisis de identidad de las profesiones y participa en la

		<p>construcción del desinterés educativo. La escasez de empleos para ejercer las profesiones en las que los sujetos forman su identidad vocacional a partir de la educación escolar es una consideración que los jóvenes toman en cuenta para posicionar el sentido de sus experiencias educativas a partir de una lógica de estrategia en la que es percibida la ruptura del mito de integración social -estudiar para ejercer un rol en la vida productiva- en el que se fundamenta la educación escolar.</p>
Subjetivación	Movilidad social	<p>Utilizo esta noción para referirme al posicionamiento que los jóvenes tienen sobre la relación entre educación escolar y movilidad social ascendente. Desde esta noción es planteada una desconexión entre el ámbito de la formación y el del empleo, observable a partir de las dificultades y el tiempo que representa ascender jerárquicamente en las organizaciones laborales. Este posicionamiento parte de una lógica de subjetivación en el que algunos condicionamientos como la clase social, la edad y el nepotismo, son considerados como factores que construyen un escenario de escasas oportunidades de inserción a los mercados escolar y laboral, y también inciden en la incompatibilidad entre formación y empleo. Desde esta perspectiva el progreso económico individual y la movilidad social ascendente están desligados del ámbito de la formación.</p>
Subjetivación	Precariedad laboral	<p>Dentro de este posicionamiento entran las consideraciones de un escenario</p>

			laboral caracterizado por la precariedad de los salarios y de las condiciones de trabajo.
	Integración	Confianza en el curriculum	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, principalmente en relación con los estudios superiores.
	Estrategia	Valor del aprendizaje:	Esta consideración parte de una perspectiva instrumental en la que desde una lógica de acción estratégica los jóvenes consideran el valor del aprendizaje de los contenidos curriculares a partir de sus posibilidades de relacionarse con la construcción de proyectos a futuro ligados a su identidad vocacional y con las prácticas propias de los estudios superiores y la vida laboral.
	Estrategia	Capital social	En este rubro entra la consideración de que la educación escolar es una experiencia que permite obtener capital social para saber cumplir con los roles del sistema de interacciones de la vida social, particularmente del trabajo como sistema de interacciones relacionado con la vida productiva.
	Subjetivación	Crisis de identidad profesional	Este posicionamiento también corresponde a una lógica de subjetivación en la que el valor de cambio del aprendizaje escolar es construido a partir de un distanciamiento entre la identidad profesional y la identidad

			vocacional que permite representar al desinterés educativo como un proceso relacionado con la crisis de identidades profesionales. Desde este posicionamiento se parte de la consideración casos ajenos como referentes de la incompatibilidad entre formación y empleo; por un lado está la consideración de que no ejercer lo que se estudia está relacionado con la construcción del desinterés educativo, por otro,
	Estrategia	Mercantilización de la identidad profesional	Este proceso se desprende de la construcción de un escenario de escasas oportunidades para desarrollar la identidad vocacional que tiene su correlato en la ruptura de la relación formación- empleo. A partir de una narrativa del otro los sujetos consideran que ya no se estudia lo que quiere sino lo que conviene.
La crisis de legitimación de la clase escolar como práctica de aprendizaje	Subjetivación	Estrategias pedagógicas	La consideración que los jóvenes hacen sobre el uso de estrategias pedagógicas tradicionales como la cátedra y el dictado, que centran el modelo de aprendizaje en la transmisión de saberes desde el protagonismo del docente y posicionan a los alumnos como receptores pasivos, como un elemento que participa en la construcción del desinterés dentro de la experiencia educativa. En este posicionamiento también puede observarse que los jóvenes atribuyen la responsabilidad del interés por los contenidos curriculares a la función de los docentes, particularmente del uso de estrategias atractivas y dinámicas que parecen estar ligada a nuevos modelos de aprendizaje basados en

			<p>la interacción a partir del juego. Sobre la modalidad de cátedra existe en el discurso de los jóvenes la idea de que la actitud de los docentes en este ejercicio es clave para la construcción del desinterés o interés educativo: clases más emotivas y donde puedan participar los jóvenes son algunos de los posicionamientos que participan en la conexión con los contenidos curriculares.</p>
	Subjetivación	Estilos de aprendizaje	<p>Esta noción parte de la consideración que los jóvenes tienen sobre los estilos de aprendizaje como un elemento que no es tomado en cuenta por los docentes para planear las estrategias pedagógicas. Esta idea surge de una construcción discursiva en la que suele plantearse la identificación con un solo estilo de aprendizaje que excluye a los demás, lo que a su vez, sirve para posicionar al desinterés educativo como una condición que surge por el distanciamiento juvenil hacia las estrategias pedagógicas tradicionales que impidan la autorrealización de los jóvenes a partir de estrategias disciplinarias que se inclinan por la preferencia de un modelo de comportamiento dentro del aula caracterizado por el mutismo: sentados callados y atentos.</p>
La clase escolar como dispositivo de vigilancia, control y castigo de las identidades juveniles	Integración	Estrategias disciplinarias	<p>Como un dispositivo institucional intento referirme a la idea que tienen los jóvenes sobre la imposición del orden institucional a partir de reglas como algo necesario para que exista la educación escolar. Esta noción podría posicionarse dentro de una lógica de integración en la que se considera a la Ley como</p>

			necesaria para que exista el orden social.
	Subjetivación	Identidad juvenil	Con esta noción intento referirme a las prácticas propias de las culturas juveniles como los nuevos estilos de aprendizaje, el uso del lenguaje corporal, el consumo de moda y la interfaz de los dispositivos móviles. Esta noción puede analizarse desde una lógica de subjetivación en la que se construye a la clase escolar como un sistema de dominación que impide la autorrealización libre, auténtica y creativa (Dubet, 2011).
	Subjetivación	Igualdad	Esta noción parte de la consideración de la juventud como disposición de enfrentamiento para la igualdad de acciones en el juego de poder de posiciones dentro de la experiencia escolar en el aula. Este posicionamiento permite considerar a los jóvenes como un grupo de edad dispuesto a cuestionar la autoridad del docente como representante institucional y generacional (como profesor y como adulto) para plantear a la experiencia escolar como un ejercicio de confrontación para la igualdad: el docente no debe tener privilegios para hacer cosas que estén prohibidas a los jóvenes como el uso del celular, ni pedir actitudes que no tenga, como el interés educativo, ni conductas que no siga, como de lenguaje obsceno.
	Subjetivación	Criterios de evaluación	Esta consideración parte de la construcción de la clase escolar como un sistema de dominación que impide la autorrealización libre, auténtica y creativa, desde rasgos propios de las culturas juveniles como el uso del lenguaje corporal, el consumo de moda y la interfaz de los dispositivos móviles. En cambio permite la consideración de a las los

			<p>criterios de evaluación como un elemento que participa en la construcción de estrategias disciplinarias como un mecanismo de sumisión en el que los docentes se inclinan por la preferencia de un modelo de comportamiento dentro del aula caracterizado por el mutismo.</p>
<p>La crisis de legitimación del oficio de docente</p>	<p>Subjetivación</p>	<p>Distanciamiento docente</p>	<p>Aludo a esta noción para referirme a la construcción discursiva que los jóvenes desarrollan sobre la responsabilidad de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que enmarca a la educación escolar como experiencia institucionalizada. Este posicionamiento plantea una actitud de desentendimiento por parte de los docentes a partir del uso de estrategias pedagógicas que involucran poco su participación en el proceso de enseñanza, la subordinación de los jóvenes a tareas mecánicas como la realización de ejercicios en los libros de texto, y, en consecuencia, demeritan su función pedagógica dentro del aula y devalúa el sentido a la experiencia escolar de manera presencial. Desde esta perspectiva es posible considerar un proceso crisis de legitimidad del rol institucional de docente a partir de la consideración de su ejercicio como una actividad que persigue únicamente fines de lucro.</p>
	<p>Subjetivación</p>	<p>Flexibilidad</p>	<p>Con este término trato de identificar la consideración que los jóvenes hacen sobre construcción de la autoridad de los docentes. Desde este posicionamiento la flexibilidad resulta ser un ejercicio que participa en la crisis de legitimación de la autoridad de los docentes como representantes institucionales en la</p>

			experiencia denominada educación escolar.
	Subjetivación	Conflicto de autoridad	Considero que esta noción aún no sale dentro del marco teórico ni en el análisis pero con ella quisiera referirme al conflicto de argumentación propio de la relación pedagógica alumno-docente que participa en la crisis de legitimación de la educación escolar como experiencia institucionalizada
	Subjetivación	Tácticas	Este planteamiento considera 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.
El proceso de individuación de las identidades juveniles en la posmodernidad	Integración	Condición juvenil	Con esta noción quiero referirme a las prescripciones que los jóvenes toman como naturales y determinan sus acciones a partir de un posicionamiento de subordinación propio de su construcción como menores en las sociedades adultocéntricas. Desde esta perspectiva considero que las experiencias sociales llamadas ser alumno, ir a la escuela o estar en clase como un modelo cultural que pertenece a la condición juvenil, entendida como una prescripción que se asume como natural al orden vigente y tiende a naturalizarse como propia de esta franja etaria.
	Subjetivación	Inadecuación biográfica	Utilizo este concepto para analizar la forma en la que los jóvenes se refieren a sí mismos como grupo de edad a través del

			desinterés educativo como un atributo de la condición juvenil. A partir de esta consideración los jóvenes autoatribuyen la responsabilidad del desinterés educativo, desde una narrativa del otro significativo (grupo de pares), para percibir a los jóvenes como sujetos no adecuados para ejercer el rol de alumnos y obtener éxito escolar dentro de la experiencia educativa.
	Subjetivación	Desinterés educativo	Propongo esta noción para plantear al desinterés educativo como un problema que existe en el marco de la educación escolar como experiencia institucionalizada. Entiendo este problema como una desconexión de los roles institucionalizados, tanto de profesor como de alumno, dentro de la experiencia educativa, en la que desde la perspectiva de los jóvenes participan la consideración múltiples elementos de diversas dimensiones, tales como; algunas cuestiones estructurales como la precariedad laboral y el desempleo, así como, la crisis de identidad profesional y el distanciamiento juvenil sobre las estrategias pedagógicas, estrategias disciplinarias y criterios de evaluación tradicionales.
	Subjetivación	Reflexividad	Partiendo de que la reflexividad representa la alienación o alteridad producida por la separación la identidad individual (yo) y la identidad social (rol), proponemos esta noción para plantearla como un proceso en el que los jóvenes se distancian de la obligación del rol de ser alumnos.
	Subjetivación	Narrativa del otro	Con este término trato de referirme a la forma en la que los jóvenes se refieren a situaciones o

			condiciones como propias de la condición de joven alumno a partir de la identificación de la existencia de algunos problemas como el desinterés educativo, como la inestabilidad emocional, la ausencia de proyectos biográficos es reafirmada, pero como algo que le sucede a los demás o a los otros representativos.
	Subjetivación	Individuación	Por individuación intento referirme al proceso a través del cuál los individuos se construyen como auténticos y diferentes a los demás. Aquí aludo a las construcciones discursivas en las que la percepción de la realidad adquiere un valor relativo con dependencia de los posicionamientos subjetivos caracterizados por la ausencia de significados compartidos y compromiso público.
	Integración	Yo emprendedor	Utilizo esta figura para referir a la idea que tienen los jóvenes sobre la posibilidad de conseguir el éxito educativo y profesional con tan sólo proponérselo. Considero que este modelo cultural puede relacionarse con la forma que Reguillo (2008) plantea que los jóvenes construyen su identidad a partir de su posicionamiento como guerreros para los que no existen obstáculos estructurales o metas inalcanzables; todo “éxito” radica en el desear o querer con tenaz voluntad para alcanzar.