

Jóvenes y educación. Resignificar proyectos de vida

Youth and education. Resignifying life projects

María Luisa Murga Meler¹

Resumen: Este trabajo presenta el análisis de la situación que jóvenes de secundaria en la Ciudad de México atraviesan, por la consigna que busca gobernarlos para realizar elecciones de futuro en cuanto a su formación y profesión. En un contexto sociohistórico en el que la educación no ofrece los referentes suficientemente pertinentes y coherentes para concretar la ilusión de que estudiando se apunta a lograr proyectos de superación y mejora, personal y social. Ilusión que la educación continúa perpetuando y con la que deja a los jóvenes solos para asumir una responsabilidad que más que individual, es colectiva.

Abstract: This paper presents the analysis of the situation of young high school students in Mexico City go through, by the get that seeks to “govern” them to make future elections in terms of their formation and profession. In a socio historical context in which education does not offer enough relevant and coherent references to realize the illusion that studying is aimed at achieving projects to overcome and improve personal and social. Illusion that education continues to perpetuate and leaves young people alone to assume a responsibility that more than individual, is collective.

Palabras clave: jóvenes; educación; experiencia; significación; proyecto de vida.

Introducción

Con el impulso de la modernidad y sus discursos, las transformaciones que se introducen y los efectos que estas generan, alcanzan y atraviesan las condiciones materiales y simbólicas de la vida social en su conjunto. Este impulso y su ideal hablaba de una racionalización tendiente a formar sociedades en las que la razón además de regir la actividad científica y técnica, regiría la vida social en la forma de actividades de organización y administración de las cosas en superposición al gobierno de los hombres, quienes en su calidad de ciudadanos serían orientados a conducir sus virtudes privadas a favor del “bien común”. Un bien común que podría definirse

¹ Doctora en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Línea de investigación: Instituciones, subjetividad, educación e imaginario. Correo electrónico: mlmurga@gmail.com.

de manera general, considerando que en cada sociedad se lo representaría de maneras diferenciales, siempre a partir de la idea de que ese bien común se perfilaría “por lo útil y eficaz a la integración racional de la sociedad, en los términos de la autoridad «legal» sustentada en una ética de la responsabilidad orientada en parte por la producción y el consumo” (Touraine, 1995: 137).

El ideal la modernidad consistía “en que el hombre fuera un ciudadano y que las virtudes privadas concurrieran al bien común” (Touraine, 1995: 37), además la emancipación de las mayorías con el avance del conocimiento científico, la educación generalizada y la democratización de la política, ampliaría la participación social (Jiménez, 2012: 92). Actualmente podemos decir que ese ideal se presenta todavía como la prescripción de **votar y consumir, como pauta para la aspiración individual a concurrir en ese “bien común”**.

Con ello se inicia el proceso de conformación de un discurso que se genera en parte por una especie de apuntalamiento entre la ciencia y la economía. Ambas “liberadas” de los lastres de la iglesia y la religión ofrecerían las condiciones para la liberación de los individuos, tanto en el actuar, como en el pensar. En este terreno una lógica de naturalización de la liberación, apuntalada en una lectura sesgada de la teoría de la evolución de las especies de Darwin, sostiene el argumento de que la vida social es un reflejo natural de la lucha de los individuos en la naturaleza, es decir se “naturaliza la lucha individual por la sobrevivencia como impulso vital único”¹. Así no sólo el individuo se convierte en soberano depositario de las condiciones de posibilidad y efectuación de sí mismo en la sociedad, sino que además, como individuo individualizado, recae en él todo el peso del devenir evolutivo concentrado en las exigencias de una especiación que se pretende cada vez más eficaz y eficiente.

En su derivación relacionada con la liberación de muchos de los ámbitos de la vida social de los yugos de la iglesia, a partir de la apuesta de la razón frente al designio divino, encarnada en el debilitamiento, en algunos casos paulatino y en otros intempestivo de las estructuras religiosas, se abre en parte la puerta para la futura desacreditación de las instituciones. De esta manera “lo que la modernidad ha engendrado es la disipación de la norma por inadecuación a las formas de vida” (Mier, 2007a: 144). Un resultado de todo ello es el debilitamiento inaudito del actor colectivo al haberse “ahondado la extrañeza y la sospecha ante las formaciones colectivas” (Mier, 2007a: 144), ello además representa una doble carga para los jóvenes en la sociedad

contemporánea (a esto volveremos más adelante en el presente trabajo).

En este contexto, el de las transformaciones generadas por la modernidad, a partir de los años 80 del siglo pasado, esas mismas transformaciones se han potenciado y significativamente se introduce un conjunto de derivaciones con las que tanto las instituciones de la sociedad como los mecanismos de regulación se han debilitado y operan vinculados indefectiblemente a los impulsos del mercado y sus instituciones. Económica, política, ambiental y culturalmente las sociedades han sufrido impactos significativos en muchas de sus esferas, las secuelas se presentan como mutaciones en los procesos de creación de materia para el sentido, lo que incide directamente en las posibilidades de vida de los sujetos. Las instituciones sociales han resentido estos cambios, por ello no es gratuito que la familia, la educación, el lenguaje y el trabajo en las sociedades actuales, se concretan ya no sólo de formas diferenciales –lo que es una de sus características– sino que lo hacen en modos contradictorios e incluso paradójicos y por tanto sus significados adoptan esas mismas cualidades sometiendo a los sujetos a ingentes esfuerzos en la construcción de sentido.

Parte de este proceso de mutación de las sociedades contemporáneas, ha implicado que en ellas se coordina y da finalidad a fuerzas de conglomerados de intercambios, interacciones subjetivas, interacciones de fuerzas y potencias en el marco de instituciones a las que se han sobrepuesto “los ordenamientos de la gubernamentalidad” (Foucault, 2007). Y con ello la derivación de las políticas públicas en mecanismos de adecuación a los ciclos de vida y reproducción del mercado capitalista. Por ejemplo y para el caso que nos ocupa en este trabajo, la tensión que históricamente había estado presente (Durkheim, 1982), desde el siglo pasado, entre educación, formación profesional y requerimientos de las empresas –es decir, la tensión entre la institución de la educación y la esfera económica– prácticamente se rompe. Los reclamos de los sectores empresariales por la “necesidad de personal calificado” que atienda sus requerimientos con eficacia, eficiencia y seguridad para sus inversiones, se tornan prácticamente en mandatos que para algunos sectores económicos se vuelven denigrantes.

De esta manera, las políticas educativas impulsadas desde las últimas décadas del siglo pasado, han incluido mecanismos para que niños y jóvenes se incorporen a los distintos niveles educativos con “pertinencia y calidad”. Esto ha supuesto esfuerzos por integrar la educación básica y que el trayecto hacia el nivel medio superior se realice más sistemáticamente, donde la

calidad educativa, la pertinencia de los currículos, las competencias a desarrollar y las pautas de evaluación, forman parte del impulso de dichas políticas y los cambios que inducen (Díaz Barriga, 2016).

Adicionalmente, a esta apuesta por concretar el impulso de esa “modernidad globalizada” a la que apuntan los países, sobre todo en América Latina, se articula lo que desde ciertas perspectivas tendría que ser esa especie de aspiración que se asignaría a “toda sociedad”, sobre todo desde el discurso de los organismos supranacionales, y en la que pensar en las nuevas generaciones, se tiñe de un tono particular al decir que se “esperaría”

que la transición de la escuela al trabajo [...] sea lo más exitosa posible, en el sentido de que las fases de inactividad sean cortas, la búsqueda de empleo lleve un tiempo razonable y la inserción al primer empleo sea en condiciones de calidad y posibilidades de crecimiento personal y profesional. (CEPAL, 2017: 17)

Es decir, en este discurso se incorpora lo que podría pensarse es la “preocupación” porque las nuevas generaciones de cada sociedad, representadas por sus jóvenes, tengan posibilidades adecuadas de incorporarse a la vida social económicamente activa, en procesos pertinentes para ellos y sin añadidos de riesgo e incertidumbre, mayores a los que la propia vida conlleva. Sin embargo, lo que ocurre desde los años 80 del siglo pasado, luego de la universalización de la educación básica, “las oportunidades de movilidad social ascendente brindadas [idealmente] por la educación se fueron reduciendo” (CEPAL, 2000: 338). Por los efectos de la recesión económica en toda América Latina y derivado de los planes de ajuste económico, los problemas sociales, principalmente en las poblaciones marginales se agudizan. Los jóvenes excluidos de la educación y en general de ciertas esferas de la vida social, sobre todo en las ciudades, se convierten en actores y principales depositarios de políticas y programas de combate a la pobreza, pero también de control para *la prevención de conductas delictivas*.

El combate a la pobreza y la exclusión social, se concretó entonces en intervenciones en el sistema educativo en su vinculación con el trabajo. Por ello, desde la década de los noventa el impulso y fortalecimiento a los programas educativos. En este contexto la centralidad de la educación aparece como baluarte de los procesos de desarrollo pero en la égida de la

incorporación de los jóvenes al campo laboral, con medidas tendientes a la capacitación en periodos breves y concentrada en la oferta de oficios asequibles a una inserción laboral expedita, es decir, oficios u ocupaciones técnicas que el sector industrial o empresarial aceptan. Pareciera que todos estos planes y programas buscaban incorporar a los jóvenes en la modernización y la transformación productiva que se perfilaba como el eje de la llamada globalización.

Lo que caracteriza a todos estos planes y programas de “inclusión” para los jóvenes es que se diseñan como “una larga lista de temas que termina incluyendo todo, sin jerarquizaciones” (CEPAL, 2000: 368) y la educación no cumple el papel ideal asignado; ya que en el complejo proceso que se desarrolla, los jóvenes no logran concretar la formación que les permita una inserción social menos problemática. Es por ello que, actualmente, en México, a pesar de que se superó la media de poco más de 3 años de estudios en promedio, a poco más de 8 años (CEPAL, 2015: 24), la inserción de los jóvenes a la vida social productiva en el ámbito laboral es, para algunos, sumamente difícil y las políticas gubernamentales continúan generando programas erráticos.

En una sociedad en la que aún prevalece la égida del trabajo como soporte del desarrollo, ofrecer a las nuevas generaciones la materia para configurar esos proyectos de inclusión es significativo. Desde las sociedades tradicionales esto se procuraba al ofrecer el continente institucional a los nuevos miembros de cada sociedad –ciertamente en relación con las castas o las clases sociales de pertenencia. Si bien la educación en el México antiguo estaba marcada por la división social entre “nobles y plebeyos” con la asistencia a dos templos-escuela distintos (*Calmecac* y *Tepochcalli*), ambas eran

instituciones públicas a las cuales debían asistir obligatoriamente todos los niños y jóvenes de edad apropiada. De hecho, la pertenencia del niño a la escuela era un compromiso [...] El incumplimiento de la presentación [por parte de los padres] ponía al niño en riesgo mortal. (López y López, 2001: 229)

El rigor de la educación que se recibía en estos templos-escuela proyectaba la importancia que se concedía a la educación en estos centros y que, obviamente, era socialmente reconocido que lo que se recibía en ellos tenía repercusiones en la vida adulta individual y colectiva, es decir,

repercutía en la vida de la sociedad. De todo ello y a lo largo de la vida del Sistema Educativo mexicano, la educación idealmente llevaba consigo el ideal de sujeto y de sociedad que se buscaba construir; sin embargo, como se ha insistido en los párrafos anteriores, luego de las transformaciones de la modernidad y posteriormente las derivadas de la expansión del mercado capitalista neoliberal, la educación ha dejado de ofrecer los referentes de sentido que permitan a los jóvenes, al terminar los ciclos educativos, contar con una base para el desempeño de las actividades para las que se habrían preparado y en consecuencia proyectar eso que se perfiló, en algún momento, como proyecto de vida.

Lo anterior, porque, a pesar de los cambios culturales que nuestras sociedades han experimentado, propios de la compleja dinámica que las constituye, todavía hoy los sujetos, para su formación, requieren del continente de las instituciones sociales. Las que tendrían que aportar la materia necesaria para su formación como miembros de cada generación, en su incorporación a la vida social, para contribuir a su conservación y transformación –tanto social como económicamente– y con ello hacerse del lugar que les permita participar de las formas de intercambio prevalecientes en cada contexto.

Así, y como parte de estos planes y programas, en México, desde mediados de los años 90 del siglo pasado y como parte de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se instrumentó el concurso de asignación de aspirantes para cursar estudios en el nivel medio superior en instituciones públicas de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM). Para que, en teoría, los jóvenes aspirantes a dicho nivel educativo, participaran en igualdad de condiciones, de manera transparente, pertinente y con información clara acerca de las distintas opciones académicas existentes (COMIPEMS, 2017). Ello como parte de la retórica oficial señalada y difundida también por los organismos supranacionales –incluida la OCDE– que apela a considerar “la sustancial importancia de los jóvenes como recurso humano calificado para impulsar los procesos de desarrollo” (CEPAL, 2000: 370) y a la educación como la que “amplía las posibilidades del ser humano para vivir con mayor plenitud y proporciona conocimientos destrezas y habilidades generales que impulsan sus dotes productivas” (CEPAL, 2000: 370). Cuando, como veremos más adelante, ambos, jóvenes y educación, en los últimos 20 años han sufrido significativamente los embates no sólo de las políticas de ajuste económico, sino las incidencias adversas de ser considerados “recursos para el desarrollo”.

En ese contexto, en las distintas escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, los jóvenes cursan el tercer grado acuciados por la consigna de presentar el examen de la COMIPEMS². Es una consigna que, además del resto de pruebas a las que son sometidos en su trayecto escolar, moviliza un cúmulo de significados, aspiraciones, temores e ilusiones, potenciados tanto subjetiva como socialmente, y que en su configuración definen las condiciones en las que los jóvenes tienen que tomar decisiones de futuro, abrumados por todas las tensiones que se generan a causa de diversos factores, entre los que sobresalen: las aspiraciones individuales, las familiares, las limitaciones culturales y económicas, las insistencias de un mercado que los impulsa a concretar esa imagen “vital” que sostendría esa especie de mercancía de *la dorada juventud, excitante y destacada*. Además, en tales circunstancias, la educación adquiere significaciones particulares y en algunos casos inquietantes. En todo ello coincidimos con otros autores (Anzaldúa, 2005; Saucedo, 2005 y 2006; y Furlan, 2005) ya que el trayecto de los jóvenes en este nivel educativo está cercado por la fragmentación de contenidos, por situaciones escolares cuya dinámica oscila entre esfuerzos vanos de ejercicio de control –de autoridades y maestros– y el desconcierto que genera –tanto a jóvenes como adultos– la propia circunstancia de vida a la que los jóvenes se enfrentan en la actualidad.

Por ello el estudio *Jóvenes y educación: experiencia y proyecto de vida* del que se presentan los resultados de la segunda etapa de la estrategia metodológica³ –desarrollo de grupos focales– busca indagar los significados que hoy los jóvenes atribuyen y asignan a la educación en relación con la posible configuración de proyectos de vida y la experiencia que de ello construyen como significación, para con el análisis de estos materiales identificar las categorías significativas presentes en las referencias de los jóvenes a sus proyectos de vida, de entre éstas reconocer los aspectos vitales, valores, y significados a los que apuntan; para con el análisis y la interpretación de los mismos, nutrir las futuras propuestas de trabajo e intervención con jóvenes de secundaria. Las preguntas que han guiado el estudio son: ¿Cómo, en las condiciones que actualmente se generan en la sociedad, los jóvenes estudiantes de secundaria en la Ciudad de México configuran la experiencia de tener que tomar decisiones de futuro? ¿Con qué referentes identificatorios cuentan para ello? ¿Los referentes identificatorios que se les ofrecen son pertinentes a sus situaciones personales y contextos socioculturales? ¿Hoy día la educación ofrece referentes significativos para los jóvenes?

La etapa que se reporta tuvo el propósito de profundizar en los significados que jóvenes de secundaria en la Ciudad de México, reconocen y atribuyen a la constitución de sus experiencias y proyectos de vida, y la posible relación que guardan –en términos de importancia vital- con la educación, y que fueron identificados en la primera etapa del proyecto. Con el material construido en el desarrollo de grupos focales se procedió a la comparación y luego análisis en términos de las técnicas utilizadas y con base en el marco de interpretación, se procedió a la identificación de los principales ejes de significación que pudieran estar presentes en las referencias de los jóvenes y con ello, en una etapa posterior, construir alternativas de intervención en el trabajo con jóvenes, fundamentalmente para el ámbito educativo.

Marco de interpretación

El Marco de interpretación del estudio se sustenta tanto en los referentes de la discusión que se expone en la Introducción de esta comunicación y las categorías de análisis con las que se trabajó el material empírico, se construyeron como presenta a continuación.

La categoría joven en este estudio se construyó como categoría social (Esteinou, 2005) y hará referencia a individuos pertenecientes a un cierto tipo de conjunto etéreo que marca una edad de la vida (Ariés, 1973 y Feixa, 1996), en un momento socio-histórico particular. La referencia etérea es la que propuso el IMJUVE (2006), que abarca de 12 a 29 años. Reconocemos que la juventud es un proceso en el que se articulan dinámicamente –por apuntalamiento- la dimensión sociohistórica y la bio-psíquica de la constitución de los sujetos en tales momentos vitales.

Esta postura conceptual se deriva de lo que, en el campo de estudios sobre los jóvenes, se ha producido acerca de la construcción de esta categoría. Del análisis de las producciones de este campo se desprende que las ideas que socialmente se han generado en relación con la condición que viven los jóvenes hoy, están marcadas, como muchas otras percepciones sociales, por las condiciones de significación que socio-históricamente se concretan en cada sociedad. Así, hablar de los jóvenes en determinadas circunstancias remite a las categorías con las que se refiere el mundo y a los significados que se reconoce y asigna a sujetos y objetos. Son estas categorías sociales con las que se identifica, clasifica, ordena y se conoce al mundo.

De esta manera tal y como se la refiere actualmente en México la categoría joven ha estado presente desde hace no mucho tiempo⁴. Como toda categoría social remite efectivamente a una gran variedad de significados que dependen dinámicamente de las condiciones de espacio y tiempo. Sin embargo, en su calidad de construcción socio-histórica conlleva una dimensión de idealidad que implica que ésta sea «suficiente en cuanto al uso». Es decir, que para poder pensar con ella objetos del mundo, se requiere cierta dimensión *trascendental*⁵ que hace que *los objetos de pensamiento* (o de investigación) *sean inalterables de derecho [...] o en todo caso, apuntados como tales*. [Ya que] *sin esta dimensión no es posible ninguna discusión y ningún pensamiento, puesto que el pensamiento presupone la posibilidad de una rigurosa identidad de los objetos pensados a través del proceso de pensamiento* (Castoriadis, 2004: 163). De manera que, por ello, la categoría *joven*⁶ en el plano singular y socialmente también hará referencia a individuos pertenecientes a un cierto tipo de conjunto, en un momento socio-histórico particular. Dicho conjunto será reconocido a partir de las dimensiones que lo constituyen y a su vez de las relaciones complejas que estas dimensiones establecen con las que delimitan otros conjuntos, también referidos por medio de las categorías que los nombran y que vehiculizan ese componente ideal que remite a la cualidad o cualidades que señalan su condición en determinado contexto.

En este sentido, otro posicionamiento conceptual del estudio es que la categoría joven está en relación de significación con la de niño, adulto y viejo; y más aún, involucra de manera compleja nociones de vida/muerte, salud/enfermedad, alianza/no alianza (matrimonio/no matrimonio), trabajo/no trabajo, sexualidad/no sexualidad. Donde tales elementos remiten tanto a cualidades biológicas (físicas) y de comportamiento, como de intercambio (Douglas, 1990: 90-95) en relaciones de mutuo *apuntalamiento*⁷ en las que biología y psique, naturaleza y cultura se incitan y limitan mutuamente.

Para la identificación de los significados que se reconocen y atribuyen, se trabajó desde la perspectiva antropológica de Turner, V. y Bruner, E. (1986) y con ella se construyó la noción de experiencia, con una derivación particular hacia la *experiencia estética*. Desde estas aproximaciones la noción de significado que se adoptó, si bien se soporta en las concepciones de la lingüística (Saussure, 1998) y de la semiótica, como concepto o idea que conforma el contenido lingüístico de un signo, se articula con esta perspectiva antropológica en la que se plantea que

todos los actos humanos están impregnados con significado. Los significados surgen cuando intentamos juntar lo que la cultura y el lenguaje han cristalizado desde el pasado con lo que sentimos, deseamos y pensamos sobre el punto en el que nos encontramos en la vida. (Turner y Bruner: 33)

La noción de experiencia se trabajó en su relación con el examen del sentido de la acción autónoma, y por ello es significación. Y a partir de estudios previos, se articuló con la de estética desde la perspectiva que propone R. Mier (2007). La experiencia estética se compone de manera serial e integra las causas de la acción, el impulso a la figuración, “el asombro ante la génesis de sentido, el placer y la composición simbólica” (Mier, 2007b: 105). La relevancia singular que se reconoce a esta noción en el presente estudio, radica en que ésta “se expresa como marco virtual de significaciones inéditas, [...] como matriz de engendramiento de valor y de significación” (Mier, 2007b: 103). Por tanto, entendida así, la experiencia no busca confirmar valores o finalidades, sino que *se orienta a la creación ética tendiente a la fundamentación de los vínculos, como figuras de acción recíproca de reconocimiento.*

En el caso que nos ocupa se relaciona con el proceso por el que los jóvenes de secundaria atraviesan en cuanto a su constitución psicosocial –como momento vital. De manera que suponemos que en las condiciones de “dar la forma”, en el margen de las regulaciones de la experiencia estética, se ofrecen las posibilidades conceptuales y metodológicas para explorar y pensar las experiencias de los jóvenes en el contexto de la sociedad mexicana actual, tendientes a la imaginación de proyectos de vida, los que podrían obedecer a complejas articulaciones de las diversas herencias histórico-sociales expresadas tanto en los ámbitos modernos, como en los tradicionales o en la conjunción de ellos.

Como trama para el estudio de los significados que los jóvenes reconocen y otorgan a los aspectos que se exploran, se consideró que los sujetos se constituyen en el marco que ofrecen las instituciones de la sociedad y en los vínculos que configuran con ellas, aprehenden los elementos fundamentales que les permitirán formar parte de la sociedad y, perpetuarla o transformarla (Castoriadis, 1999). Desde esta perspectiva, la educación, articulada con la familia, forma parte del entramado de relaciones que la sociedad encarna y ambas instituciones comportan las significaciones sociales que animan la vida social en su conjunto y que por efectos de la

transmisión que efectúan, hacen posible la concreción de las formas de socialidad que cada conjunto se plantea. Si bien en sí misma, cada una, tendría que aportar las formas que permitirán conservar y transmitir lo que en nuestra sociedad es pertinente y necesario que los nuevos individuos reciban como miembros de ella y que a su vez transmitirán a las nuevas generaciones. También ocurre que esos individuos en sus distintos procesos de constitución psíquica e incorporación a la vida social, además de la asunción de normas, valores, prácticas y discursos – propios de dicho contexto– llevan a cabo la reflexión de lo que este conjunto les ofrece como parte del proceso de producción de sentido para sí, en su relación con los otros. Lo que implica la búsqueda que llevan a cabo en cuanto a la configuración de *un discurso propio*, un discurso que no se contraponga irreflexivamente al discurso del *Otro* (Castoriadis, 1999), pero que no se deje subsumir en él y lo retome en tanto que forma parte del discurso del conjunto al que los jóvenes pertenecen.

Es en este aspecto particular en el que situamos el estudio: en los procesos por medio de los que las significaciones sociales alimentan los proyectos a partir de lo que podríamos reconocer como experiencia de vida y que retomamos como *experiencia estética* en tanto que es el proceso en el que los jóvenes “dan la forma a su proyecto de vida”. Proyecto que, imaginario tanto por lo que las figuras parentales como la educación y el contexto sociohistórico han ofrecido como referentes a los jóvenes, podrá irse articulando con la materia simbólica que se necesita para efectivamente ofrecerse como proyecto por venir. De manera que, en esto, no sólo participan los procesos de imaginización y fantasmización de los sujetos, sino que un mínimo principio de realidad es exigido tanto al sujeto mismo como al entorno. Es decir, esos proyectos que se imaginan ¿Son posibles? ¿Son pertinentes? ¿Son coherentes? Tanto para el sujeto en sus condiciones “reales” de existencia y posibilidad como para la sociedad en la que busca que ese proyecto se realice.

Estrategia metodológica

El estudio que se presenta se realizó con base en un diseño de orientación cualitativa (Creswell, 1997; Denzin y Lincoln, 2003), participaron 159 jóvenes estudiantes de una Escuela Secundaria Técnica del suroeste de la Cd. de México, integrantes de tres grupos en los tres grados y cuyas edades se encontraban entre 12 y 16 años. La estrategia del estudio se divide en tres etapas o

fases en las que se desarrollaron distintas técnicas para la construcción del material en campo. Lo que se presenta en esta comunicación se soporta en el material construido en la primera etapa en la que a cada grupo se le solicitó respondiera de forma narrativa y voluntariamente las preguntas: ¿Qué es para ellas/ellos ser joven? ¿Cómo se imaginan su vida futura como adultos? Las respuestas las escribieron en hojas blancas que se les proporcionaron. En la preparación de la segunda etapa se solicitó que aquellos que estuvieran interesados en participar en los Grupos focales lo indicaran en las hojas donde redactaron sus narrativas.

En la segunda etapa y con los jóvenes que aceptaron, se formaron 6 grupos con 15 jóvenes cada uno para explorar grupalmente las referencias más sobresalientes que señalaron en las respuestas de la primera etapa (en dicha etapa estas se trabajaron en tanto frecuencia⁸ y particularidad del contenido). El diseño de los grupos se realizó tomando en consideración algunas de las especificidades que en las últimas décadas se han reconocido a los grupos focales como técnicas de investigación en Ciencias Sociales (Williams y Katz, 2001) y con la particularidad que Holstein y Gubrium (1995) reconocen a las “entrevistas grupales” (multivocality and multiple respondents).

El encuadre para el desarrollo de los grupos se construyó atendiendo las condiciones en las que se desarrollan las actividades en las escuelas secundarias de la Ciudad de México, es decir, utilizando las instalaciones que se asignaron dentro de la escuela y en las condiciones que las autoridades fijaron. Sin embargo, se buscó que las sesiones de los grupos pudieran abarcar un mínimo de 50 minutos efectivos; ya que, aunque ese es el tiempo asignado a cada clase, por la dinámica cotidiana de las escuelas, el tiempo efectivo de clase siempre se reduce sustancialmente. Para el estudio, las autoridades escolares dieron las facilidades para que los grupos focales se desarrollaran en algunos horarios que permitieron programar las sesiones con duraciones de 60 minutos cada una.

Teniendo en cuenta lo anterior y con base en los resultados de la etapa previa, los grupos focales se diseñaron para desarrollarse en cuatro momentos:

1. Presentación, encuadre e introducción⁹
2. Temáticas e inicio de la discusión
3. Sistematización y devolución
4. Cierre

La discusión en los grupos se orientó a la profundización y discusión grupal de lo que, de manera anónima, cada joven narró en la etapa previa. Se partió de la referencia a lo que relataron en respuesta a las preguntas que se les hicieron y se retomaron las categorías que en el análisis resultaron significativas. Tales categorías fueron: *Responsabilidad* (responsabilidades, responsables, deber, deberes); *Trabajo* (trabajar, trabajando); *hijos, familia, estudio* (estudiar, estudios) y *dinero*. Estas categorías obviamente vinculadas al contexto narrativo en el que resultan significativas. Como la categoría *responsabilidad* fue una de las categorías representativas, porque se la nombró, formó parte de enunciados y el significado que conlleva estuvo presente en otros enunciados, se constituyó en una especie de categoría eje de la cual se hablará más extensamente en los siguientes apartados y en las conclusiones se harán las referencias analíticas pertinentes al lugar que ésta ocupó en el estudio. Como ejemplo de los enunciados significativos vinculados a esta categoría señalamos el siguiente: *responsabilidad cuando se vale por cuenta propia, poder dialogar con personas adultas, vivir de manera independiente, pero sin olvidarse de las reglas. Mirar de modo realista la vida: obligaciones y responsabilidades*.¹⁰

Se partió de esta singularidad para desatar la discusión, ello en seguimiento de uno de los preceptos del trabajo con grupos focales: introducir, en el campo del grupo una idea o punto de enfoque para que los participantes desarrollen sus perspectivas relativas a la temática que se busca abordar. De esta manera se previeron algunas frases mínimas para apoyar la técnica: *La responsabilidades de las que hablan; el interés de ganar dinero; estudiar para obtener un buen trabajo; las profesiones que nombraron y cómo las perciben; tener familia, coche, mascotas o hijos; viajar, vivir en otro estado o país*.

Adicionalmente se tomaron tres preguntas guía para articular con los temas anteriores: ¿Cómo se imaginan la construcción de su trayectoria de vida, de vida profesional? ¿Cómo se imaginan en ese ejercicio profesional? ¿Si piensan que este momento –secundaria- es el mejor para decidir qué profesión tener [estudiar]?

El análisis de los datos se realizó teniendo en cuenta: 1) El efecto que genera el encuadre de cada una de las técnicas utilizadas. 2) A partir de la concepción del significado localizado en contextos simbólicos en los que la categoría joven, como categoría social, reviste connotaciones particulares (marco de interpretación). Como parte de la estrategia de análisis e interpretación, se

tomó en cuenta que la escuela secundaria técnica a la que acuden los participantes se encuentra en el suroeste de la Cd. de México, en una zona que, como muchas otras en la ciudad, se transformó radicalmente desde la década de los años 70 del siglo pasado con la ocupación, regular e irregular, de terrenos antes catalogados como no laborables o no habitables. La paulatina ocupación de los terrenos y su posterior regularización e incorporación al mercado inmobiliario de la Cd. de México, han marcado su crecimiento.

Se estima que la población total es de 94, 977 habitantes según el Censo INEGI 2010. La dinámica poblacional la zona es muy diversa, no sólo porque sus primeros habitantes provenían de otros estados de la República, sino por las actividades que se desarrollan. Talleres de todo tipo (mecánicos, automotrices, eléctricos, etc.) y actividades de comercio, aportan una característica significativa, que se articula de manera especial con las formas rituales que amalgamadas, se expresan en la celebración más importante que se lleva a cabo en el mes de agosto, cuyo eje es la parroquia y en la que se conmemora la fundación del pueblo/colonia.

Resultados y análisis

En esta fase de Grupos Focales, de manera casi sistemática, en los cinco grupos, los jóvenes nuevamente hablan de sí mismos y su futuro recurriendo a las categorías que ya habían utilizado en la fase anterior. Señalan la diferencia entre su situación actual como jóvenes marcada por *las responsabilidades*. Para los jóvenes “ser adulto” significa que *forzosamente debe trabajar para hacerse cargo de su familia, facilitar la vida a los chavos*¹¹. Definen al adulto como un sujeto reflexivo y razonable, pero también *amargado e histérico*, mientras que los jóvenes podrían ser más impulsivos y azarosos al actuar. Constantemente señalan, como característica que le reconocen a ser joven, el riesgo de caer en el libertinaje que asocian principalmente con el desacato a las reglas de sus padres y con el consumo de alcohol y drogas. Así, en el desarrollo de los grupos hablaron de madurar y formar el carácter como parte de una especie de transición en ese “ser joven”.

Desde su perspectiva el adulto debe asumir responsabilidades particulares y debido a ello ven en él a una persona *amargada, histérica y muy estresada*, y esta manera de ser, además, forma parte de las descripciones prospectivas que hacen de sí mismos cuando se aborda cómo se imaginan de adultos. Las responsabilidades que a ellos como jóvenes les corresponde están

relacionados con las actividades escolares: mantener buenas calificaciones, hacer tareas; ayudar a sus padres y contribuir en el hogar.

Por ejemplo

Alumna: Bueno para mí ser joven sería como divertirse vivir la vida pero también con cierto límite para no pasarte de lo debido y no cometer ciertos errores pero también como que digamos que tener experiencias buenas o malas como dijo mi compañero porque así nos vamos formando vamos aprendiendo de nuestros errores.

Alumno: Que dependiendo de las bases y los valores que nos den en nuestras casas. Muchas personas piensan que las cosas son fáciles cuando uno es grande, pero no lo sabemos porque estamos en una etapa de nuestra vida que no sabemos qué queremos y qué no.

La educación y el empleo vuelven a estar estrechamente vinculados en sus referencias al futuro, estos jóvenes se imaginan en el futuro: *con una carrera terminada, un buen empleo*; otros señalan que les gustaría tener hijos, pero otros se visualizan sin ellos, incluso prefieren tener mascotas en lugar de hijos.

Yo me imagino que voy a tener un trabajo bien, no pienso, en mi futuro yo veo que no voy a tener hijos, no me gustan los niños. Si llego a tener solamente uno. Muy ocupada, que no les voy a tener paciencia. Voy a estar muy enredada en mi trabajo.

¿Mascotas en lugar de hijos?

Sí, porque ven los problemas que tienen los padres [...] Bueno yo pienso que así como mis padres me trataron o cómo me descuidaron prefiero estar sola que mal acompañada. Pero si sale trataría de darle lo mejor, no como mis padres [...] La situación económica. Yo creo que es uno de los factores, no hay muchos trabajos, es difícil conseguir un trabajo y más si tienes muchos hijos.

El perro y el gato es más fácil de cuidar, ya nada más les dejas sus croquetas pues ahí él

come, y si tienes un hijo a fuerzas le tienes que sentar darle su comida. [...] Gastas más en el hijo que en el perrito. Al perrito lo puedes dejar, si tienes que salir al trabajo o a la escuela o a dónde tú quieras, lo dejas allí y no lo tienes que andar cargando. [...] Además, el perro no llora. Sí ladra, pero nada más le dices cálmate o siéntate y si al niño le dices eso pues obvio no te va entender y va a empezar a llorar más [...] Además los niños ya son más responsables a cierta edad, como nosotros ya ahorita, la mayoría, pues, nos venimos solos a la escuela, nada más te dejan el dinero y a ver qué comes. Viendo películas y te dejan solita [los padres] «Nunca están».

Efectivamente algunos de ellos están muy solos, a la referencia de con quién viven señalan:

Yo me quedo solo todo el día desde la 7 de la mañana hasta las 7 de la mañana del siguiente día [...] Mi abuelita y mis hermanos [...] Mi mamá y mi hermana [...] Con mi abuela [...] Yo tengo que cuidar a mis hermanos. Todo el día [...] Yo vivo solo con mi mamá. Ella trabaja todo el día [...] Con mi mamá y mi hermana.

Hacen mención de las carreras a las que les gustaría dedicarse, enlistando motivos relacionados a sus gustos e intereses y resaltando características necesarias para desempeñar determinada profesión como ser empático, ayudar a las personas. Matizan que esta elección es provisional y que puede ir cambiando en el transcurso de sus experiencias y ejemplificaron con lo que se imaginaban de pequeños.

En este escenario, la educación para estos jóvenes significa: “fundamento” y “fortaleza”. Una carrera implica cierta condición de bienestar porque la relacionan con el trabajo, el trabajo estable, con el que es posible ganar dinero que permite adquirir bienes: *tener una casa, un coche, un perro, viajar*. Con ese razonamiento incluyen los *empleos que no requieren estudios como trabajar en un OXXO o en el Starbuck's o en el McDonald's*. Y si bien pareciera que tienen certeza de los niveles de empleo y la formación necesaria que estos pueden implicar, al discutir acerca de las carreras que quieren estudiar y los empleos que quisieran tener, surgen las dudas y el desconocimiento:

Bueno quería estudiar cultura de belleza, pero pues no es exactamente una carrera, no ganas dinero

¿Por qué crees que no es una carrera?

Porque no es algo que estudiar

¿A qué se dedica una persona de cultura de belleza?

[Varios] Se dedica al modelaje la mayoría; estética y diseño

¿Ustedes creen que no estudie? ¿Y qué debería saber?

Corte y confección; también pienso que va arraigado a lo de que sería de artes visuales no, porque independientemente de lo que crees o desde una prenda hasta el modelaje la expresión artística se caracteriza como arte

Por ello, y a partir del conjunto de narraciones y de las discusiones en los cinco grupos, prácticamente para la mayoría de los participantes, los pasos a seguir para ser ese profesionista imaginado son hasta cierto punto difusos, la reiteración a que es menester *estudiar; ser constantes; apasionados; tomarse las cosas en serio*, está acompañada no sólo de dudas –que es muy razonable– sino también de desinformación y una carga significativa de fantasías.

Bueno a mí me llama la atención porque, a mí siempre me ha gustado como sería como construir objetos, entonces me llama la atención la meca trónica porque también tiene que ver con la electrónica o sea construir robots, diseñarlos y todo eso, por eso me ha llamado la atención. [...]

Bueno pues la zoología es el estudio de los animales, a mí me encantan toda la clase de animales, mamíferos y demás clases, excepto los insectos. Me gustaría estudiar veterinaria pues quiero ayudarlos, quiero como que, no me gusta digamos ver un perrito en la calle y parte de que quiero ser de grande es hacer un refugio de animales y yo misma atenderlos, cuidarlos si están desnutridos nutridos. [...]

Gastronomía: no lo sé, tiene que ver con comida pero mundialmente.

En relación a las decisiones que han de tomar para ir construyendo su proyecto de vida, consideraron que hay mucha presión sobre el ingreso al bachillerato, en los grupos se mencionó

la cantidad considerable de ejercicios y actividades extenuantes. Cabe añadir que en el momento en que se llevó a cabo el grupo focal, los estudiantes aún no conocían los resultados del proceso de selección, hecho que constituía, a decir por ellos, una preocupación:

¿Hay mucha presión para tomar decisiones al respecto?

Sí, en las clases, más en Formación Cívica y Ética, nos estaban presionando tanto, tanto con lo del examen y tantas ideas del examen que ya el día del examen ya ni sabías ni qué hacer, ni para dónde irte, ni nada de eso porque ya todo el año; Y ya todo lo que vimos aquí en la escuela no venía, preguntas y preguntas que en algunos exámenes no venían; En el examen venían cosas comunes de la sociedad, cómo lo solucionarías; De las materias venían unas cuantas preguntas, pero no tanto como las que nos hacían repetir, por eso odio a la maestra.

Nuevamente y desde la perspectiva de las discusiones en los grupos y hasta cierto punto, pareciera que los jóvenes participantes tienen conciencia de que con la permanencia en el sistema educativo –más allá de la secundaria– se adquieren las herramientas para “construir esa carrera”. Por ejemplo, cuando se les pregunta ¿Cómo creen que llegarán a ser ese profesionista que ustedes quieren ser? ¿Qué creen que tienen que hacer?, contestan, casi a coro: *estudiando mucho*. Y ante la pregunta ¿Para estudiar, qué se necesita? Varios contestan: *esfuerzo; libros; sí cuesta dinero, pero no mucho; sólo cuando vas en la prepa y la universidad*.

De manera general sus proyectos se tiñen de aspiraciones, deseos, fantasías, algunos con cierto principio de realidad, y la perspectiva de mejora. Las disciplinas que más mencionan en relación a esa carrera a la que aspiran son: medicina, derecho, ingeniería, odontología, psicología, veterinaria, informática, diseño, danza y teatro. Las referencias significativas pueden señalarse como sigue:

Yo en lo personal quisiera tener una carrera, quisiera ser alguien importante, salir de las calles sucias, salir de las personas irrespetuosas, conseguir una vida digna y divertirme, me gustaría como administración de empresas o tal vez catedrático pero eso ya sería como una satisfacción, como maestro bueno, maestro de universidad [...]

Lo podría construir, yo, la verdad, creo que estudiando [...]

Me gustaría ser futbolista profesional... Bueno, también, bueno, tomando eso en cierta manera sí es algo difícil porque tienes que tener mucha práctica mucha pasión por el juego [...]

Yo lo que quiero estudiar es medicina en base a todo la experiencia que ya tuve de pequeño porque yo de pequeño sufrí una fractura y me empezó a interesar todo ese sentido de la medicina ese siempre ha sido mi sueño yo quiero en un futuro llegar a la carrera de medicina y bueno ser un buen doctor, en base al estudio y en base al estudio que voy a tener ya cuando entre a la carrera ...te van a enseñar lo que tienes que hacer lo que no tienes que hacer que métodos debes utilizar en cada caso [...]

Me gustaría, bueno, no sé cómo se llama esa carrera, informática me llama mucho la atención ese tipo de cosas....y me gustaría aprender más, estudiando [...]

A mí me gustaría trabajar de médico forense o ser una doctora [...]

Finalmente y de manera significativa encontramos que en ninguno de los grupos señalan prácticamente en ningún momento las herramientas concretas que construyen o han construido en la escuela secundaria. La mayor parte del tiempo se habla de manera abstracta acerca de estudiar, esforzarse, hacer la tarea, de los conocimientos que adquieren, pero nada más, no hay ninguna referencia a eso que en la educación en México se identifica como aprendizaje significativo. Por otro lado cuando hablan de sus temores señalan: *la violencia e inseguridad; las drogas y el embarazo precoz; no conseguir, no concretar sus metas o no obtener un buen trabajo*, situaciones todas que, desde el sentido común y desde otros estudios ya se reconocen como escenarios temidos por jóvenes en la sociedad contemporánea mexicana. Y en cuanto a lo que no hubieran querido que ocurriera, casi siempre se refieren a su vida escolar: se arrepienten cuando no hicieron una tarea o reprueban una asignatura o los sorprenden rompiendo alguna regla del establecimiento escolar.

Conclusiones

La condición de joven en las sociedades actuales conlleva no sólo la circunstancia que enunciaron los participantes desde la primera etapa del estudio, en tanto sus condiciones de vida:

vivir el momento; aprender; divertirse; cometer errores; tener amigos; conocer el amor de pareja; enfrentarse a los riesgos de las drogas; la delincuencia y la libertad sexual. En esta segunda etapa también se identifican las posibilidades del flujo vital que son las significaciones con las que estos jóvenes señalan sus procesos. De los tres rasgos que en la primera etapa se reconocieron como especie de “universales” para esta edad de la vida, el que remite a “El abandono de la estrecha dependencia de las figuras parentales que marca a la infancia, expresada en la no obligatoriedad de la estricta devolución que implica el intercambio”¹², es una característica que señala significativamente sus referencias a cómo se imaginan a sí mismos en el futuro. El tercer rasgo “universal” reconocido en la primera etapa “El paso por un proceso de aprendizaje con el que se adquieren elementos de una socialización necesaria, saberes y conocimientos, y técnicas relativas a cierta actividad productiva propia del contexto” también se hizo presente.

Por ello, en el conjunto de enunciados que se generaron en los grupos, sobresale la característica que reconocen al futuro: cierto grado de emancipación, que figuraría como logro. Logro que, para el proceso de ser jóvenes, sería el impulso vital que los lleva buscar la finalidad del mismo proceso: en su momento ser aquellos que tendrán la oportunidad de hacer posible la perpetuación o la transformación de la sociedad. Así, en esta etapa del estudio confirmamos que pensar la educación y la sociedad frente a su mirada, requiere hacer presente que estos jóvenes discurren no sólo como “entes” sujetos a las determinaciones previstas. Sino que al transitar por el proceso de apropiación de su discurso en el seno del discurso mismo, en su vínculo con los otros y en el lugar que esperarían la sociedad les tiene reservado, reflexionan acerca de los proyectos que imaginan y se interrogan acerca del sentido que pueden configurar para sí en el momento que viven.

De manera que el trayecto de lo que figuran como *proyecto* en ese proceso de ser jóvenes, adquiere sentido en las formas de acción que desarrollan y en esa ocurrencia, el conjunto de la experiencia les permite imaginar proyectos de vida. Sin embargo, en las condiciones en las que hoy se concreta la vida de nuestra sociedad, particularmente en la Ciudad de México donde se realizó el estudio, ser joven e imaginar proyectos de futuro implica también, además de lo que nuestros participantes señalaron, una especie de ilusión cuyo porvenir es muy incierto. Teniendo en cuenta que, como señalamos al inicio de esta comunicación, nuestra sociedad todavía hoy se

sustenta en el trabajo y a este no sólo se la ha evacuado la dimensión colectiva, convirtiéndolo en una mercancía eminentemente individual, sino que, como mercancía depende casi exclusivamente de las instituciones del mercado capitalista financiero, las posibilidades de concretar esos proyectos o como los jóvenes señalan: “esos sueños”, es muy incierta. En un contexto en el que la tasa de desempleo adulto en México es sólo un poco menor a la tasa de desempleo juvenil –casi 12% frente a 5% (CEPAL, 2015: 31)– el esfuerzo que tienen que realizar los jóvenes es mucho mayor del que imaginan y más aun cuando el sistema educativo en la Ciudad de México los lleva a formular decisiones importantes y complejas en la secundaria.

Porque, en este contexto, en el que desde la secundaria se busca gobernar a los jóvenes con la consigna de “elegir” opciones educativas-formativas-profesionales de futuro, conlleva que *elegir* es un factor esencial de la vida moral, y la vida moral no compete exclusivamente al sujeto en su dimensión personal, sino que involucra necesariamente la vida de la sociedad y los vínculos que en ella se configuran. Entonces, para llevar a cabo esas elecciones, el sujeto tendrá que contar tanto con referentes identificatorios como normativo/simbólicos que le ofrezcan el continente para tales elecciones.

Así, someterlos a definir proyectos de vida a partir de la instrumentalidad en la que se ha sumido la educación en México, no sólo implica forzar el proceso de ser joven del que hablaban los participantes del estudio, que conlleva vicisitudes reticentes a las técnicas de distribución poblacional en estratos funcionales, que es a lo que puede llevar un sistema educativo como el actual. Sino que adicionalmente se deja a los sujetos abandonados a la fantasmagoría individual, en la medida que los referentes con los que se alimentan sus procesos de toma de decisiones o de elección, sólo tienen en cuenta la dimensión utilitaria para una de las partes: los empleadores del mercado laboral actual, que apuntan sólo al trabajo como mercancía y a los sujetos como “recurso para el desarrollo”. En un contexto, en el que, como se indicó, se encuentra en la derivación de las fluctuaciones de los mercados financieros que lo han intervenido de manera racionalizante para incrementar su eficacia, silenciando la fuerza imaginativa tanto de los sujetos como del vínculo colectivo. Con ello, la educación también entra en esa deriva, no sólo en términos del trabajo docente, sino de lo que este trabajo transforma y potencia, que en esencia son las habilidades, capacidades y saberes de los estudiantes.

De manera que hablar de los procesos por los que las significaciones sociales alimentan los proyectos a partir de lo que podríamos reconocer como experiencia de vida y que como *experiencia estética* los jóvenes “dan la forma a su proyecto de vida”, encontramos que, con los resultados y el análisis de los materiales en esta etapa del proyecto surgen dos cuestiones importantes.

Primero: Los referentes que socialmente hoy se ofrecen a estos jóvenes, continúan alimentando la ilusión de que con la educación es posible superar limitaciones y obstáculos, y con ello lograr “sus sueños”.

Segundo: El principio de realidad que los jóvenes pudieran darse, a partir de lo que la sociedad ofrece, no sólo es hasta cierto punto endeble, sino que aparece eminentemente abstracto porque comporta la consigna de que esos proyectos de vida, “esos sueños”, pueden lograrse si el sujeto *se aplica, se apasiona, estudia, le echa ganas* y siempre de manera individual. Incluso, algunas de las referencias de los jóvenes se encuentran más vinculadas con las insistencias de un mercado que los impulsa a concretar la imagen de una “vitalidad” que sostendría esa especie de mercancía de *la dorada juventud, excitante y destacada*.

Cuando por el contrario, como señalamos, en un contexto socioeconómico en el que las tasas de desempleo de jóvenes entre 15 y 29 años no varían significativamente con más años de estudios –esa tasa en México hacia 2012 oscilaba entre 5 y 12% (CEPAL, 2015: 37), la posibilidad “real” de concretar esas aspiraciones es improbable y más aún si consideramos que en sus referencias las aspiraciones y apuestas que se expresaron en el trabajo de campo, conllevan no sólo la necesidad de anclarse a referentes concretos, sino que hablan de la participación del vínculo colectivo, en la medida que algunos de los jóvenes, en sus discusiones: retoman parte del discurso del conjunto, con sus referencias expresan el modo como se van apropiado de un discurso que no se contrapone irreflexivamente al discurso del Otro y con ello dejan ver que es posible que no se dejen subsumir en él.

Finalmente, surgen nuevas preguntas ¿Cómo, en el contexto sociohistórico actual, llevamos a los jóvenes a elegir, sin ofrecerles la mínima materia simbólica para reflexionar en torno de la coherencia y pertinencia de sus proyectos? ¿Cómo podrán realizar proyectos cuya trama es puramente imaginaria y habla sólo de la *responsabilidad del sujeto*? Cuando por el contrario, la mayor parte de los temas que abordan implican la *responsabilidad del conjunto*. Por

todo ello ha sido tan significativa, en ambas etapas del proyecto, la reiterada referencia de los jóvenes a la idea de *responsabilidad*.

Todo ello entonces no es un asunto del sujeto individual, no es que sólo él se apasione, sueñe y se esfuerce, ya que la materia para que esto ocurra proviene tanto del sujeto como del conjunto. Es una *responsabilidad colectiva*, por ello en términos de *experiencia estética*, no basta que el sujeto se aboque a dar la forma a esa experiencia o configure valores para la acción, los jóvenes del estudio nos lo señalan, han configurado valores que les permitirían actuar, incluso colectivamente. Más bien, es menester que el conjunto de la sociedad modifique no sólo esferas de valor, sino que en el conjunto de sus instituciones se impulse la transformación de la educación para que efectivamente no sólo aporte a los sujetos la idea abstracta del estudio y el aprendizaje o el esfuerzo, sino que permita la construcción real de saberes que tanto individual como colectivamente, los sujetos aprehendan y lleven consigo en la experiencia de dar la forma a esa condición de futuro a la que apuntan los proyectos de vida de los que hablan.

Referencias

- Anzaldúa, Raúl. (2005). “Jóvenes Frente al abismo”. *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales* 24: 105-134.
- Ariés, Philippe. (2001). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Cd. de México: Taurus.
- Castoriadis, Cornelius. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*, 2 vols., Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis, Cornelius. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987*. La creación humana I. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CEPAL. (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL. (2015). *¿Estudias o trabajas? El largo camino hacia la independencia económica de los jóvenes en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL/OIT. (2017). *Coyuntura laboral en América latina y el Caribe. La transición de los jóvenes de la escuela al mercado laboral*. Santiago de Chile: CEPAL/OIT.
- Creswell J. W. (1997). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Traditions*. California: SAGE Publications.

- COMIPEMS. (27 abril 2017). *COMIPEMS*. México: Concurso de Asignación a la Educación Media Superior. Recuperado de <https://comipems.org.mx/index.php>
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna. (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin Norman. y Lincoln, Yvonna. (2003). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Díaz, Ángel. (2016). La reforma Integral de la Educación Básica. Perspectivas de docentes y directivos de primaria. Cd. de México: ISUE/UNAM.
- Douglas, Mary. (1990). “Foreword” en Marcel Mauss, *The Gift. The form and reason for exchange in archaic societies*. Nueva York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Durkheim, Émile. (1982). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.
- Esteinou, Rosario. (2005). “La juventud y los jóvenes como una construcción social” pp. 25-37 en María Teresa Mier y Terán y Cecilia Rabell (editoras), *Jóvenes y niños, un enfoque sociodemográfico*. México: IIS-UNAM/FLACSO/Porrúa.
- Feixa, Carles. (1999). De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud. Barcelona: Ariel.
- Foucault, Michel. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Furlan, Alfredo. (2005). “Problemas de indisciplina y violencia en la escuela”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* volumen 10 (26): 631-639.
- Holstein, James y Gubrium, Jaber. (1995). *The Active Interview*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- IMJ. (2006). Encuesta Nacional sobre Juventud 2005. México: IMJ.
- Jiménez, María Lucero. (2012). “Algunas reflexiones y resultados de investigación sobre jóvenes, educación y trabajo en México” pp. 79-117 en María Lucero Jiménez y Roxana Boso, coordinadoras, *Juventud precarizada. De la formación al trabajo, una transición riesgosa*. Cuernavaca: UNAM-CRIM.
- López, Alfredo y López, Leonardo. (1996). *El pasado indígena*. México: El Colegio de México/FCE.
- Mier, Raymundo. (2006). Estética y política. Notas para una reflexión sobre el sentido de “estética radical”. *Pensamiento de los Confines* 18: 9-17.

- Mier, Raymundo. (2007a). “Notas sobre la violencia: Las figuras y el pensamiento de la discordia”, pp. 97-146 en Marco Antonio Jiménez, editor, *Subversión de la violencia*, México: Juan Pablos Editores.
- Mier, R. (2007b). “Experiencia estética como recreación de lo político”. *Versión 20*: 101-121.
- Saucedo, Claudia. (2005). “Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* volumen 10 (26): 641-668.
- Saucedo, Claudia. (2006). Estudiantes de Secundaria sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* volumen 11 (29): 403-429.
- Touraine, Alain. (1995). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Turner, Victor. (1986) “Dewey, Dilthey, and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience”, pp. 33-44 en Victor Turner, and E Bruner, (editors) *The Anthropology of Experience*. Chicago: University of Illinois Press.
- Williams, Amanda. y Katz, Larry. (2001). “The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations”. *International Electronic Journal for Leadership in Learning* 5, (3). Disponible en:
<http://www.ucalgary.ca/~iejll/volume5/katz.html>

Notas _____

¹ Esta naturalización se produce a partir de la adaptación extrañamente compleja y peligrosa de la teoría de la evolución de las especies que si bien en sentido estricto es una teoría de un solo nivel –el orgánsmico– buscaba explicar la riqueza jerárquica de la naturaleza y en el campo social su adaptación ha implicado la “naturalización de la lucha individual”.

² Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior.

³ Los resultados de la primera etapa que sostienen la segunda, en parte, fueron presentados en el pasado CNIE 2017. En aquella comunicación se presentó también el Marco de interpretación del citado proyecto, con excepción de las categorías y perspectivas que permitieron trabajar esta segunda etapa que ahora se presenta en el COMECSO 2018.

⁴ Es aproximadamente desde la segunda mitad del siglo XVIII que ésta se construye y expresa lo que en la actualidad reconocemos.

⁵ Castoriadis (2004) señala que el término trascendental es inapropiado ya que desde su perspectiva y en su crítica a Kant, lo que importa para la investigación no son “las condiciones de posibilidad”, sino la efectividad. Aunque apuntamos tal distinción en la referencia castoridiana, mantenemos -por su potencia-

la referencia a la perspectiva kantiana, además porque en el presente estudio no se busca discutir estos temas.

⁶ Con su plural jóvenes.

⁷ Se usa la noción de apuntalamiento desde la perspectiva ampliada que a esta noción freudiana otorga Castoriadis, como una relación en la que no es reproducción, ni reflejo, ni está determinada de ningún modo, sino que en esa relación se encuentran una serie de condiciones, de puntos de apoyo e incitación, de limitaciones y de obstáculos.

⁸ Si bien la frecuencia no fue el interés primordial, sí permitió, en su articulación con el criterio de particularidad, reconocer algunas de las categorías que forman parte del conjunto con el que los participantes demarcan el campo o situación de la que hablan.

⁹ Tanto desde la etapa previa como en esta, el estudio señaló a los participantes los compromisos de confidencialidad y anonimato que lo contienen, y en este momento de los grupos focales se ratificó dicho compromiso.

¹⁰ Las referencias a las narrativas de los jóvenes se indican en cursivas a partir de este punto, conservando la confidencialidad y el anonimato.

¹¹ A partir de esta sección cuando se citen los textos generados por las referencias o narraciones de los jóvenes en los Grupos Focales, éstos se presentarán en cursivas y los textos más extensos se incluirán en párrafos con sangría.

¹² Presentado en el pasado CNIE 2017.