UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MARÍA LUISA MURGA MELER

Jóvenes y educación

Imaginar proyectos y futuros

Horizontes Educativos

Horizontes Educativos

Este libro invita a sus lectores a reflexionar acerca del lugar relevante que, como parte de sus vidas, jóvenes estudiantes –de diversos niveles– le reconocen a la educación. A partir de lo que enuncian y reflexionan sobre sus experiencias educativas y de cómo imaginan y figuran sus proyectos formativos, los ensayos que integran este volumen plantean una aproximación reflexiva en torno de lo que actualmente sería pertinente y necesario tener en cuenta al proporcionar a los jóvenes las condiciones de posibilidad para la figuración y realización de sus proyectos de futuro, *con un futuro*. Y en lo posible, propongo contrarrestar la tendencia que ha prevalecido en las sociedades occidentales que deja a niñas, niños y jóvenes a la deriva y a merced de lo que, en los circuitos de medios de comunicación masiva y redes socio-digitales, se hace circular en sustitución de la responsabilidad colectiva de proveer valores y significados consensuados socio-históricamente. Además, con dicha tendencia, de manera paradójica se instrumentan políticas y programas –económicos, educativos y de empleo– con los cuales la formación, el desarrollo individual y colectivo de las y los jóvenes se sujetan a los dictados de la producción económica centrada en la eficacia y la eficiencia, y se modulan sus conductas con gradientes de formas punitivas, con la pretensión de forjar ciudadanías gobernables. Con estos ensayos, fundamentados en la investigación realizada entre los años 2016 y 2021, a partir de lo que las y los jóvenes también reflexionan, se propone abrir la puerta al debate colectivo y a la construcción de alternativas desde las posibles respuestas a la pregunta ¿cómo acompañarlos en estos procesos con escucha, atención y sin prejuicios? Esta publicación es, pues, la invitación a que reflexionemos colectivamente.

Horizontes Educativos

Jóvenes y educación. Imaginar proyectos y futuros

María Luisa Murga Meler

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Jóvenes y educación. Imaginar proyectos y futuros
María Luisa Murga Meler

Primera edición, 20 de junio de 2025

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional. Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, Colonia Héroes de Padierna, CP 14200, Ciudad de México.
www.upn.mx
Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-568-8

Nombre: Murga Meler, María Luisa
Título: Jóvenes y educación. Imaginar proyectos y futuros
Descripción: Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2025 | Serie: Horizontes educativos
Identificadores: ISBN 978-607-413-568-8
Temas: Orientación educativa-Planes y programas | Ensayos| Sociología educativa
Clasificación: LCC LC191.2 M48 2025

Queda prohibida la reproducción total o parcial en cualquier medio sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

AGRADECIMIENTOS

El trabajo docente, a mi parecer, solo encuentra sentido si de manera permanente lo inquietan los intereses, las dubitaciones, las preguntas. En efecto, a partir de los cuestionamientos a los que las y los estudiantes nos enfrentan día con día, el esfuerzo en el estudio y la investigación encuentra sus frutos. Por ello, agradezco muy sinceramente a estudiantes de grado y posgrado que han acudido a su formación con ánimo e inquietudes. De la misma forma, a las y los egresados que han colaborado en el programa de Servicio Social con el que apoyo los proyectos de investigación, quienes, además de su trabajo con sus experiencias, miradas frescas y críticas, han abierto, en ocasiones, líneas no previstas con las que se ha podido ahondar en aspectos relevantes de los fenómenos.

Lo anterior tampoco sería posible sin el espacio que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) me ha permitido construir. En ella, como institución, he encontrado soporte e incitación para desbordar los límites de la indolencia y ahondar con pasión en los avatares de la docencia y la investigación. Así pues, a la UPN, a mis compañeros que han estado ahí, muchas gracias.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 8
Fundamentos conceptuales.....18

CAPÍTULO 1
EDUCAR A LOS JÓVENES, RESPONSABILIDAD COLECTIVA, ACTO POLÍTICO.....20
Introducción 20
La modernidad, sus efectos y concatenaciones 26
Jóvenes y educación, vicisitudes y tropiezos.....28
Ante la indiferencia: la educación, acto político excepcional 33

CAPÍTULO 2
EDUCACIÓN, IMAGINARIO Y PROYECTO. EL FUTURO DE LA VOCACIÓN 37
Introducción 37
Formación, vocación y proyecto 40
Fundamentos conceptuales y metodológicos 42

Procesos, experiencias formativas, imaginación
y concreción de proyectos 44
Conclusiones 57

CAPÍTULO 3
JÓVENES Y TECNOLOGÍAS DIGITALES.
ACOMPAÑAMIENTO Y FORMACIÓN 62
Introducción 62
Enfoque conceptual y metodológico.....66
Caracterización sociodemográfica
y escolar de las y los jóvenes.....69
Búsquedas y experiencias. Tecnologías
y ámbitos escolares.....72
Conclusiones 78

CAPÍTULO 4
JÓVENES, SIGNIFICADOS
Y REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN.
PERSPECTIVAS CREADORAS 88
Introducción 88
Fundamentos conceptuales
y metodológicos 92
Significados y reflexiones acerca
de la educación 97
Estudiantes. Relación con las tecnologías
digitales y la educación 99
A manera de conclusiones.....106
Propuestas para la reflexión y la acción.....110

REFERENCIAS.....113
Bibliografía mínima acerca del estudio
de las generaciones.....119

PRESENTACIÓN

Los trabajos que integran este volumen son ensayos escritos a partir de los datos construidos en la investigación que he realizado desde 2016 hasta 2021.[1] Esta investigación ha estado enfocada en el propósito de comprender los procesos de figuración de proyectos formativos y de futuro de las jóvenes generaciones en México; así como los significados y el valor que en estos proyectos se asigna a la educación y el apoyo que para esto les ofrece la sociedad y sus instituciones. Con este propósito general he buscado abarcar distintas experiencias y niveles educativos para comprender en su complejidad el fenómeno que me ha interesado. El impulso para el diseño de las preguntas y las estrategias de investigación proviene del interés que desde hace poco más de veinte años he construido en torno de la configuración de la vida de las sociedades y de sus instituciones, de sus procesos de preservación y cambio, especialmente desde la perspectiva conceptual crítica que Cornelius Castoriadis desarrolló sobre todo a partir de *La institución imaginaria de la sociedad* (1999). La interrogación acerca de la potencia creadora del imaginario social me ha llevado a la indagación de las condiciones

[1] El periodo abarca distintos proyectos de investigación que se han registrado en el Área Académica 5 de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.

en las que se configura y realiza la vida colectiva, a partir de lo cual he podido comprender que esta no es posible sin el concurso de la imaginación de los sujetos singulares con sus procesos de representación, afectos y deseos.

Es por lo anterior que la perspectiva castoridiana ha sido un referente ineludible, porque representa una apuesta por la interrogación incesante acerca de la sociedad y sus instituciones como proyecto de autonomía colectiva y posibilidad de democracia real (Castoriadis, 1997). Fruto de las creaciones de la potencia imaginaria de los sujetos en colectividad, que sin pretender constituirse en teoría acabada, sino, como toda creación humana, se propone como proyecto siempre abierto a lo por venir (Castoriadis, 1999). Así, en el entramado conceptual –crítico, político– que ofrece esta perspectiva, el interés por indagar en los procesos de figuración de proyectos de las jóvenes generaciones de la sociedad se despliega de manera hasta cierto punto exponencial. Pensar la constitución del sujeto, de la psique y del individuo, desde esta aproximación, es pensarlo como capacidad y potencia que representa y se representa. Para devenir sujeto, además de sobrevivir físicamente, el individuo humano tendrá que ser desarraigado de la esfera de su mundo único. Tendrá que *conformarse* con la imposición de que el deseo del *otro* es tan legítimo como el suyo, que el lenguaje –con su propia dinámica y estructura– significa lo que el conjunto social reconoce y, sobre todo, al *conformarse* aceptar la imposición de la renuncia a su omnipotencia imaginaria. Esto posteriormente podrá ser la renuncia solidaria frente a la renuncia de los *otros* a sus propias omnipotencias y acceder al vínculo con los otros, al *vínculo colectivo*.

En otras palabras, con el pensamiento de Castoriadis, aún hoy, me parece, podemos pensar que la constitución del sujeto y de su subjetividad implica que ese individuo tenga la posibilidad de acceder al mundo, al mundo de las significaciones como mundo colectivo, de todos y de nadie, porque ese mundo "lo supera infinitamente [porque ese mundo es de] una colectividad anónima e indefinida de individuos que coexisten en y por la institución y

que se continúa aguas arriba y aguas abajo en el tiempo" (Castoriadis, 1999, II, p. 234). De manera que pensar así al sujeto implica pensar lo colectivo –la colectividad–, porque con ello se hace explícito que esa colectividad y su institución –y sus instituciones– coexisten no solo porque satisfacen sus necesidades, sus necesidades individuales, sino porque con esa institución se ofrecen los marcos regulatorios que le permitirán coexistir e identificar lo posible, lo lícito y lo ilícito, así como significar y transformar ese mundo: como *su mundo*. Significar desde lo comestible y lo no comestible, hasta aquello con lo que podrán llenar el vacío que representan sus propias finitudes, *encontrar sentido*.

Al tener noticia de los valores fundamentales de su sociedad, al acceder a un nombre y a un discurso propio en el entramado social –separado física y simbólicamente de las figuras de cuidado-crianza[2], al reconocer el nombre y el discurso de los *otros,* al individuo se le abre la puerta al proceso de inmersión en el orden simbólico, con lo que se genera la posibilidad de la representación, la significación y el sentido. Al formar parte de las redes articuladas por la dinámica del intercambio, inmerso en el orden de la cultura –de la cual las instituciones forman parte como creaciones sociohistóricas–, accede a los elementos que le permitirán salir del vacío, del caos psíquico indiferenciado de sí, y con ello figurar la posibilidad de constituirse como sujeto y de figurarse un futuro en el entramado del vínculo con los otros.

Lo anterior implica que, a partir de lo que el conjunto social ofrece como posible materia para dar sentido a la experiencia, los sujetos, por su incesante búsqueda de vías para la satisfacción de sus tendencias individuales de afección y para la afección, generan creaciones imaginarias diversas. Así, en cada oportunidad, el sujeto desplegará un modo de representar, un modo de desear y un

[2] Aquí me refiero no solo a la madre biológica, sino a todas aquellas figuras que en la actualidad se hacen cargo de la sobrevivencia física-psíquica-simbólica y social de los individuos, en cada sociedad.

modo de ser afectado (Castoriadis, 1998, p. 133). Por ello, el sujeto no se constituye a partir de un núcleo primario inicial que poco a poco integra y supera armoniosamente sus etapas de desarrollo en la medida en que se adapta al entorno–como indican las perspectivas que hablan de la conformación de una personalidad durante el desarrollo. Más bien, lo que desde esta perspectiva se plantea es que en un primer momento solo existe el vacío, la ilimitación del individuo encerrado en su propia lógica psíquica interna, solipsista, de la que tendrá que salir por efectos del conflicto que le presenta (y le representarán *los otros*) el orden simbólico. Y con base en esa posibilidad se constituirá en una instancia compleja cuyos límites internos y sus conflictos son variables. Es un proceso de individuación en el que, con la aprehensión y tramitación del conflicto,[3] el sujeto se constituye en su capacidad de emergencia de acoger sentido y a su vez de hacer con él algo *para sí* (Castoriadis, 1998, p. 117).

Con base en esta concepción de la constitución de los sujetos y su vínculo con lo colectivo, con lo histórico social, el propósito de pensar en los procesos de figuración de proyectos que las y los jóvenes realizan también tenía que tomar en cuenta lo que en la sociedad se genera en torno de esos procesos. Por lo cual el conjunto de la producción social que en forma de representaciones se ha generado acerca de las y los jóvenes desde hace aproximadamente 40 años resultó ser material ineludible. En ese sentido había que tomar en cuenta que, desde que se construyó sociológicamente la categoría de juventud –la de jóvenes y la de juventudes–, se plantearon categorías y caracterizaciones en las esferas económica, educativa, laboral y de comportamiento, cuya utilización se extendió al establecimiento de políticas de población, salud, seguridad y desarrollo,[4] incluidas las educativas y de empleo. Además, esto se debió a que, paralelamente, se desarrolló la tendencia a nombrar a los grupos de

[3] El conflicto es constitutivo y constituyente de lo humano. Por la complejidad que esto entraña, tendrá que ser tema de otros trabajos.

[4] En América Latina esta tendencia a cifrar las políticas públicas con la dimensión de la juventud se hace más evidente en la década de 1980.

población juvenil con base en caracterizaciones consustanciales de las épocas en que se registraron sus nacimientos.

De manera que me parece pertinente considerar que con esta tendencia y en vísperas del nuevo milenio y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación, se identificaron y reunieron cierto tipo de características que, aparentemente, tendrían las personas nacidas en *esa nueva era* y sus prolegómenos, es decir, las jóvenes generaciones. Se distinguieron generaciones como la *silenciosa* o la de *baby boomers,*[5] lo que quizá habría podido considerarse y resultar hasta cierto punto útil o sugestivo. Sin embargo, a partir de los años sesenta estas denominaciones adoptaron como representación las últimas letras del alfabeto: generaciones X, Y o Z. Si ya de suyo esto representa una especie de cosificación con *las últimas letras*, además ha derivado en calificativos peyorativos para algunas de las formas de pensar y actuar –las expectativas, los deseos, las representaciones de sí y de los otros– como estereotipos. Incluso con base en prejuicios se caracteriza a los procesos de constitución y configuración de los mundos de vida de las jóvenes generaciones situadas en las condiciones materiales y simbólicas que sus sociedades les ofrecen como materia para el sentido, en los momentos sociohistóricos señalados.

Esta derivación ha sido una práctica que en cierto sentido contraría a lo que desde mediados del siglo XX el estudio de las generaciones representó para el pensamiento filosófico, histórico y sociológico occidental y que, en nuestros días, ha derivado en calificativos y estereotipias de las y los jóvenes como generaciones. Porque desde la perspectiva sociológica, como señala Mannheim (1993), el tema de las generaciones puede considerarse como "una guía indispensable para el conocimiento de la estructura de los movimientos sociales y espirituales" (p. 204), que permite comprender el significado de las transformaciones del presente inmediato,

[5] Al respecto pueden consultarse en la internet varias publicaciones que tratan sobre este tipo de clasificaciones.

comprensión que no se logra con meras especulaciones y que por tanto hay que tomarla en serio. La importancia de comprender estos fenómenos implica estudiar no solo los factores que hacen que se configure "la unidad generacional" –lo que produce el "ser con otros"– sino lo que hace que esta unidad se exprese en formas articuladas de modos de hacer y decir de "los individuos adheridos a [esa] unidad generacional" (Mannheim, 1993, p. 206). Para ello no es pertinente considerar solo ciertas características particulares –excéntricas– hacia la generalización del conjunto poblacional y mucho menos utilizar esas características para estereotipar o estigmatizar grupos o individuos. Es decir, la comprensión de las expresiones de esa "unidad generacional" no se logra, ni tiene el propósito de estereotipar un *ideal-típico* sobre la base de una "*concepción rectilínea del progreso*" (Mannheim, 1993, pp. 198-199).

De modo que, para comprender el problema de las generaciones, concuerdo con Mannheim (1993), es preferible un proceder sistemático y cualitativo como "contraprueba frente a la linealidad del flujo temporal de la historia [así] el problema generacional se transforma en el problema de la existencia de un tiempo interior no mensurable y que solo se puede comprender como algo puramente cualitativo" (Mannheim, 1993, p. 199). Ello se debe a que la suma de individualidades no configura lo colectivo, ni del espectro que proyecta lo colectivo se deducirán las individualidades. En estos procesos, el mismo tiempo es para *cada uno* un tiempo distinto y el tiempo de las contemporaneidades es diverso y múltiple al vivir en forma interna –singular y psíquicamente– esos tiempos cronológicos de maneras diferenciales. Como señala Pinder, citado por Mannheim (1993, p. 200), "cada uno vive con gente de su edad y con gente de edades distintas en una plenitud de contemporaneidades", contradicciones, diversidades y disrupciones; cuando esas condiciones de época –temporales– difícilmente pueden considerarse como absolutas para demarcar procesos singulares.

En ese sentido y si bien Ortega y Gasset (1966) apuntó que "si cada generación consiste en una peculiar sensibilidad, en un

repertorio orgánico de íntimas propensiones [...] que cada generación tiene su vocación propia, su histórica misión" (p. 147), esa "peculiar sensibilidad", esa "íntima propensión", no atraviesa maquinal ni absolutamente los procesos de constitución psíquica y social de los sujetos en cada generación. Ello se debe a que, en efecto, la individuación de esos sujetos es un proceso en el que "el individuo *individuado* crea un sentido para su vida al participar en las significaciones que crea su sociedad, al participar en su *creación*, sea como «autor», sea como «receptor» de esas significaciones" (Castoriadis, 1997, p. 81). Por eso, respecto de la utilización del criterio global de las generaciones, además de las consideraciones expuestas líneas arriba, concuerdo con Monsiváis cuando señala que "no resulta de extrema utilidad o de confiabilidad evidente una teoría que unifica arbitrariamente y prescinde de la enumeración e interpretación de las contradicciones" (1975, p. 95). Y, aunque esta referencia crítica remite a las instituciones y prácticas del mundo de la creación literaria, simbólica y metafóricamente aporta elementos al objetivo de este trabajo tanto por la puntualización desde la dimensión de la creación –que no se circunscribe al mundo literario, sino que es parte de lo humano–[6] como en relación con los procesos de constitución e individuación de los sujetos. Estos procesos no son globales, ni mucho menos indiferenciados, debido a que siempre estarán atravesados y crearán múltiples significaciones. Así, englobarlos en una concepción absoluta, unificada, desconoce incluso las contradicciones inherentes a esos procesos, tanto en lo individual como en lo colectivo.

De manera que interrogar estas perspectivas resulta fecundo en la medida en que con ellas se construyen y se han construido modos de nominación, representaciones, formas de manejo y control que inciden significativamente en los sujetos –y en los colectivos– y en lo que nuestras sociedades ofrecen en la actualidad a las *nuevas generaciones* –no solo las condiciones materiales para su existencia, lo

[6] Como señalé párrafos arriba, con base en la perspectiva *castoridiana*.

que ya es trascendente– que de manera sobresaliente son las significaciones imaginarias sociales para que nutran sus procesos de significación y sentido, la configuración de sus mundos de vida y sus proyectos de futuro. Las jóvenes generaciones han sido nombradas –representadas y estigmatizadas– con los significantes acuñados desde perspectivas de los *tipos-ideales* y en particular, ahora, desde las perspectivas utópicas y distópicas construidas con esa especie de certeza de que *las nuevas épocas* traen consigo la transfiguración de la condición humana –por efectos del desarrollo acelerado de las tecnologías digitales, personificada en las nuevas generaciones al decir de ellas y ellos que: *ya solo piensan y viven en, por y para los celulares y las redes sociodigitales*; *que no tienen proyecto*.[7]

Paradójicamente estas transformaciones radicales, que pueden datarse hacia los años setenta, se generan por efectos del desarrollo y expansión del capitalismo neoliberal,[8] que ha sobrepuesto sus instituciones a las instituciones sociales, ha diseminado las significaciones que lo caracterizan y sustentan e impregnan el conjunto de referentes con los que las sociedades se orientan en su formas de hacer y decir, lo que incluye las formas de regulación social, que afectan también a las y los jóvenes. Un efecto de ello es la personificación de esas transfiguraciones de época y la tendencia a caracterizar absolutamente a las y los jóvenes con los significantes derivados. Así, se genera la propensión a caracterizar a las nuevas generaciones[9] con una *subjetividad* constituida, expresada y representada exclusivamente por el mercado. Sin embargo, y en esto coincido con Roudinesco (2018), a pesar de los embates significativos que han recibido estas generaciones, no es posible afirmar que de manera general y absoluta la constitución de los sujetos de estas épocas se circunscriba a una forma mercantil porque, efectivamente, es posible reconocer formas diferenciales e incluso

[7] Para mayores referencias al respecto, consultar Murga, 2022.
[8] Desde los años setenta en Europa y en los años ochenta en Latinoamérica.
[9] Niñas y niños también.

contrarias, es decir, formas de figuración que, por efectos de sus procesos de individuación, buscan desvincularse de las referencias al mercado y a lo mercantil.

En este punto me parece conveniente señalar que abundar en las perspectivas acerca del estudio de las generaciones es muy interesante y apasionante, también requiere tiempo, espacio y profundidad que no es posible asignar en este trabajo. Porque si bien parto de las maneras con las cuales se ha caracterizado a las nuevas generaciones de jóvenes desde los años sesenta –y de manera más peyorativa desde el siglo XXI– y retomo las perspectivas críticas citadas, el objetivo de los ensayos que aquí se presentan es proponer la reflexión crítica acerca de los referentes simbólicos y materiales que nuestras sociedades ofrecen en la actualidad a esas nuevas generaciones, particularmente en lo que se refiere a la educación. Por ello y en atención al interés que el tema del estudio de las generaciones puede suscitar, al final del apartado de Referencias se presenta un listado mínimo con la bibliografía básica para que quienes tengan la inquietud de iniciar el estudio de este tema cuenten con un punto de partida.

Ahora bien, con respecto al desarrollo y los objetivos de estos ensayos, como decía al inicio de este apartado, propongo reflexionar acerca de la potencia imaginaria que aún hoy ponen en juego las y los jóvenes en sus procesos de figuración de proyectos formativos y de futuro. Con ello pretendo resaltar el lugar de importancia que la educación y la formación aún conservan en sus perspectivas y proyectos, los que todavía se figuran en relación con el futuro que imaginan a partir de lo que su sociedad les ofrece y cómo, en ese mismo entramado histórico social que desde la modernidad se ha configurado, encuentran las condiciones para figurar sus proyectos de futuro y configurar sus vocaciones, con la expectativa y el deseo de reconocer algún tipo de futuro posible.

Los ensayos fueron realizados de dos maneras, como producciones fundamentalmente teóricas y como el resultado de la articulación y análisis de registros experienciales, recopilados en campo y

de relatos publicados. En estos se desarrollan temas que abordan la reflexión crítica acerca de la pertinencia de considerar la educación como acto político y colectivo que desde las sociedades tradicionales ha ofrecido a los sujetos la promesa de convertirse en seres sociales que reconocen el valor de la tarea personal en el vínculo con los otros. En particular, estos aspectos se desarrollan en el primer ensayo "Educar a los jóvenes, responsabilidad colectiva, acto político".

Después se abordan, de manera más concreta, experiencias eminentemente singulares de figuración de proyectos formativos y de futuro, y de configuración de vocaciones en áreas específicas del saber y hacer humanos. Así, en el ensayo "Educación, imaginario y proyecto. El futuro de la vocación" a partir de experiencias singulares y de las figuraciones que de sus proyectos de futuro plantean jóvenes de secundaria, se propone reflexionar en torno de las articulaciones que posibilitan que la vocación se reconozca y se configure en la formación que la educación propone. Después, en el ensayo "Jóvenes y tecnologías digitales. Acompañamiento y formación", se trata la problemática que actualmente representan las incidencias de las tecnologías digitales en los procesos formativos –lo que estas desatan y que hace visible lo que significativamente buscan las y los jóvenes– lo que estas ofrecen como promesa, posibilidad y espejismo a los procesos formativos y a la vida social-comunitaria.

Por último, con las perspectivas que ofrecen las reflexiones que realizan jóvenes estudiantes acerca de sus experiencias y sus procesos formativos en el contexto de la emergencia por la pandemia del covid-19, en "Jóvenes, significados y reflexiones sobre la educación. Perspectivas creadoras" se aborda la necesidad de reconfiguración y revaloración que tendríamos que poner en marcha en la educación a partir de las incidencias y transformaciones derivadas de los efectos de la pandemia. Se toman en consideración de manera muy responsable, en diálogo abierto, las reflexiones que las y los jóvenes llevan a cabo acerca de esta problemática y de cómo afecta a sus procesos formativos.

Fundamentos conceptuales

Como se expuso al inicio, los ensayos encuentran sustento en la investigación realizada entre los años de 2016 y 2021, por lo cual los referentes conceptuales y metodológicos que han conformado el marco referencial de dicha investigación son también –en su mayoría– los que respaldan los ensayos de esta publicación. Por ello, y para evitar repeticiones que resulten exhaustivas para las y los lectores, a continuación expongo los referentes conceptuales básicos que de manera general apoyan todos los ensayos en lo tocante a las categorías centrales. Así, en cada ensayo, de la manera más concisa posible se cita a los autores que ofrecen las perspectivas con las que cada uno se sustenta. Solo en los casos en los que alguna categoría tiene que plantearse en articulación específica con los aspectos centrales del tema, cito la referencia con mucha más amplitud.

Así pues, en primer término, resulta pertinente indicar que considero la categoría *joven* como categoría social (Esteinou, 2005) que hace referencia a los sujetos que atraviesan los procesos relativos a esas edades de la vida (Ariés, 2001) en un momento sociohistórico particular, donde la referencia etaria para ello es la que propuso el Imjuve (2006), que abarca las edades de 12 a 29 años. Reconozco que la juventud es un proceso en el que se articulan dinámicamente y por apuntalamiento las dimensiones bio-psíquica y sociohistórica de la constitución de los sujetos en tales momentos vitales y que se expresa con una diversidad significativa en la pluralidad de las *juventudes*.

La *educación* la considero como institución social transhistórica (Castoriadis, 1997) que, a través del currículo, como proyecto cultural, político y social (Alba, 2020), tiene a su cargo la transmisión de las formas de decir y hacer, de los valores y significados reconocidos por cada sociedad, que aportan saberes y materia simbólica para la formación de los sujetos; tanto para apuntalar modalidades de la acción, como para la configuración del vínculo colectivo. Así, la educación lleva consigo y ofrece a los sujetos la promesa de que

al formarse y adoptar saberes, técnicas, valores y significados idealmente podrán ser parte de la sociedad que se vislumbra como proyecto y conformarse como "personas sociales" (Turner, 1997, p. 120).

Considero el *significado* desde la concepción de que, como concepto o idea, forma parte de la gramática que cada sujeto construye junto con una muestra de enunciados integrados y diferentes –entre sujetos–, ya que "todos los actos humanos están impregnados con significados compuestos por lo que los sujetos sienten, desean y piensan, y que se alimentan de lo que la cultura y el lenguaje les aportan" (Turner, 1986, p. 33).

Para la articulación temática, experiencial y reflexiva asumí la perspectiva que ofrece la antropología simbólica con Turner y Bruner (1986) y, como señalé al inicio, la concepción de la institución imaginaria de la sociedad y sus instituciones que de manera crítica –y en ocasiones polémica– desarrolló Cornelius Castoriadis (1999). Con estas perspectivas y categorías que adopto, propongo el punto de vista para examinar la responsabilidad que las sociedades actuales tienen con las jóvenes generaciones en cuanto a ofrecerles el entramado institucional y de regulaciones sociales que les permita encontrar la materia simbólica, los referentes identificatorios, el acompañamiento y el sustento para figurar sus proyectos de futuro con una mínima expectativa de futuro. Por ello, en cada ensayo propongo, además de la reflexión acerca de los temas tratados, algunas preguntas con las que quizá podríamos reflexionar colectivamente sobre las posibilidades de figuración de otros futuros para ofrecer, como proyecto, a las y los jóvenes.

CAPÍTULO I

EDUCAR A LOS JÓVENES, RESPONSABILIDAD COLECTIVA, ACTO POLÍTICO*

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se propone reflexionar en torno a la idea de pensar en la educación de las y los jóvenes[10] como *acto político excepcional* en el marco de las condiciones que trazan las sociedades actuales. Para lo cual, en primer término, se analizan algunas de las transformaciones que han llevado a la dilución de la importancia que la educación reviste como institución social en su articulación dinámica con el resto de las instituciones y con ello la indiferencia a la que se ha llegado en cuanto al hecho de ofrecer a las nuevas generaciones proyectos formativos relevantes y significativos que les permitan no solo subsistir –algunos quizá con empleos precarios y alienantes, como señala Castoriadis (1997, p. 26), sino por el contrario y más significativamente, ofrecer las condiciones para que configuren y concreten proyectos de futuro *con futuro*.

---

* El argumento central de este ensayo se presentó por primera vez en el Primer Congreso Internacional "Política, Arte y Narrativa en las Configuraciones de lo *Filosófico-educativo*", organizado por la Academia de Teoría y Filosofía de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en mayo de 2013.

[10] En este trabajo entiendo por jóvenes a todos aquellos que tengan entre 12 y 29 años de edad, según se indicó en la Presentación.

A este respecto, habremos de considerar cómo la educación ha quedado atrapada en las derivaciones que el desarrollo y la expansión del mercado capitalista neoliberal han generado desde la década de 1980. Dado el entramado de condiciones estructurales y sistémicas concretado como parte de la vida de nuestras sociedades, los efectos de las transformaciones que la modernidad produjo se han exacerbado debido a la inicua diseminación del capitalismo neoliberal. Los efectos más relevantes, además del incremento de las desigualdades por las secuelas de las incidencias políticas desde la década de 1980 (Piketty, 2015, p. 36), han sido la indiferenciación de las tramas institucionales que compondrían el complejo tejido de la vida social, la deslegitimación de los marcos sociales de regulación y la superposición de las instituciones del mercado capitalista a las instituciones de las sociedades, lo que ha derivado en el hecho anómalo de convertirse en *conjuntos de instituciones al servicio del mercado*. Esto ya no es una especie de metáfora con la que se quisiera parafrasear mordazmente la realidad, sino más bien un hecho que se concreta al desviar el fundamento de la institución social del sentido que tendría *vivir juntos* y *conjurar el peligro de la disgregación* (Durkheim y Mauss, 1963; Durkheim, 1996), al sentido que tendría votar y consumir individualmente, como parte del ideal y proyecto de la modernidad (Touraine, 1995, p. 137), a favor de animar las condiciones de reproducción –creación de valor–, circulación y acumulación de valor y capital financiero.

En tales circunstancias se asiste a una transformación sistemática de las condiciones en las que se concreta la vida social por efectos del desarrollo del sistema capitalista de producción en sistema neoliberal de flujos financieros. En dicho sistema la base que sostiene la circulación de estos flujos es la sociedad misma. Esta transformación se deriva de aquellas generadas sucesivamente en las que, con el desarrollo del mercado capitalista, la economía como faceta de toda sociedad adquiere preeminencia por encima del resto de las facetas sociales (Castoriadis, 1999). Con ello la producción, pero en mayor medida el consumo y los criterios económicos,

ocupan un lugar central y como valores han marcado cada vez más ámbitos de la vida social, hasta cubrirlos. Ocurre, pues, que como *producto social específico del capitalismo* (Castoriadis, 2001, p. 69), la mayoría de las actividades humanas y sus efectos se consideran esencialmente caracterizados y valorizados como dimensión de ese mercado (Braudel, 1993) y por consiguiente en la mayoría de los casos esta valorización se expresará en términos monetarios y sus correspondientes equivalencias en flujos financieros.

Así, la racionalidad de lo que Marx llamó el "núcleo esencial del capitalismo" (Castoriadis, 2001, p. 69) tiende a diseminarse y a apoderarse de todas las esferas sociales, no solo por efecto de sus propios requerimientos, sino también porque, apuntalada en la vida social en sí, que consiste en múltiples series de discursos y prácticas interconectados que se limitan e incitan mutuamente, es la significación imaginaria social de la calculabilidad y la expansión capitalista que se extiende y anima al resto de las formas sociales y que sobrepone, a los procesos humanos, la creación de valor y la explotación.

La peculiaridad de todo esto radica en las diversas formas que reviste el capital, en sus distintas fases, donde se repiten ciclos en los que se transforma[11] incesantemente. Dichas formas señalan las características que adquirirá el intercambio social y por medio de ellas se asignará la forma del valor. Con ello se introduce la destrucción de los tipos antropológicos creados socialmente con referencia a valores anteriormente consensuados social e históricamente como los de lo colectivo, la honradez, la transmisión de los saberes o el trabajo bien hecho (Castoriadis, 2001, p. 87), que con la instauración del régimen que busca concretar los ciclos del tiempo mensurable de la producción capitalista, en esta fase neoliberal de flujos, se impone a todo y tales valores resultan ahora irrisorios. Y a medida que el sistema se desarrolla y amplía, presenta la tendencia a extenderse masivamente y a descomponer e

[11] De dinero (D) en mercancía (M) y viceversa.

incluso disolver formas anteriores de producción –incluso aquellas que dieron pauta al inicio del propio capitalismo– y con ello a borrar sistemáticamente las diferencias. Así, en la forma que adquiere este mercado, los intercambios tienden a presentarse como carentes de sentido en tanto diferencias que serán desaparecidas por efectos de la activación inmediata de los ciclos en sus fases recurrentes y no recurrentes.

Todo ello, como decía, apuntalado en las condiciones de existencia del entramado de las instituciones de la sociedad, ha generado la indiferenciación de los componentes imaginarios y funcionales que de manera articulada constituyen a esas mismas instituciones, porque, como señala Castoriadis:

> Una sociedad no puede existir más que si una serie de funciones se cumplen constantemente (producción, parto, gestión de la colectividad, regulación de los litigios, etc.) pero no se reduce a esto, ni sus maneras de hacer frente a sus problemas le son dictadas de una vez por todas por su «naturaleza»; la sociedad inventa y define para sí tanto nuevos modos de responder a sus necesidades como nuevas necesidades (Castoriadis, 1999, Vol. I, p. 200).

Es decir, la institución del mercado capitalista, apuntalada en las instituciones sociales y en las relaciones de solidaridad que entre ellas establecen (Durkheim, 1982), se ha autonomizado por encima de estas y responde a sus propias necesidades con otras nuevas, que son sus objetos. Se impone una relación de dominancia funcional e imaginaria en tanto mecanismo de subsistencia y transformación de las propias condiciones de producción y reproducción para la creación de valor y la acumulación de capital. Con esta dominancia dicha institución hace que el conjunto de la sociedad y sus instituciones le sirvan indiferentemente como *insumos* de su proceso de reproducción indefinida.

Así, la sociedad deviene conjunto de instituciones puestas al servicio del capital y en estas condiciones de existencia cada institución estará prestando los servicios que se le reclaman. Por ello

no es solo que la institución del mercado capitalista se haya autonomizado de la sociedad, como lo señalaba atinadamente Castoriadis (1999), de quien retomo esta reflexión. Lo que ocurre es que, autonomizado ya, el mercado y sus instituciones han despojado a la sociedad en cierta medida de su poder instituyente, y en lugar de ello son las instituciones del mercado, en esta faceta, las que instituyen los modos de decir y los modos de hacer sociales y particulares de las condiciones que permitirán la atracción y circulación de los flujos. Esto ha implicado también la dislocación de la propia esfera económica de las sociedades y la ha dejado fuera del ámbito de concreción de la vida de las mismas. Hoy parecería que la esfera económica se concreta de modo virtual solo en el entramado complejísimo de los sistemas y organismos financieros controlados por grupos pequeños –de trasnacionales, organismos financieros, organismos supranacionales o autónomos del Estado– que acaparan esferas tanto de producción y servicios, como de políticas y medios, es decir, las esferas de poder de decisión de la mayoría de la sociedad al dejar este poder en manos solo de unos cuantos, la mayor parte tecnócratas y lobistas (Castoriadis, 1997, p. 27).

En estas condiciones de efectuación, como decía, las relaciones de solidaridad entre las diversas instituciones han derivado en relaciones de servicio para con las exigencias del mercado. Así, no es solo que las transformaciones que sufra la familia tendrán que metabolizarse y derivar en cambios en el resto –por ejemplo, en el individuo o en la educación– o bien que las transformaciones de la educación impulsen cambios en las otras –que es lo que ocurre incesantemente desde las sociedades tradicionales–, sino que las exigencias de las transformaciones del mercado son las que mandan de modo indiferente sobre los cambios que se efectuarán en las instituciones. Y esto es al ritmo que su reproducción e impulso de la acumulación señalan y no al ritmo de las transformaciones que cada sociedad y sus instituciones generan y viven como fruto del dinamismo sociohistórico que las impulsan, ya sea por la articulación diferencial de las poblaciones o las generaciones y de las tensiones

culturales y políticas que estas conllevan, o por las incidencias de los cambios naturales en los entornos.

La indiferencia que se introduce[12] radica en la determinación de *colocar en tiempo y forma* los recursos –humanos, naturales o materiales– cuyas propiedades o habilidades sean aptas solo para atender con flexibilidad las tareas prefijadas o los procesos particulares en los escenarios específicos que configuran la dinámica de eficacia-eficiencia del sistema, para generar valor, acumulación e impulsar la atracción y circulación de flujos de capital. Por ejemplo, será indiferente quién sea el o los sujetos involucrados en el proceso, cuáles sean sus deseos o sus identidades individuales o colectivas. Lo mismo ocurre con los recursos naturales –renovables y no renovables– o si la transacción en el mercado se refiere a zapatos, a medicamentos para el cáncer, a obras de arte o a alimentos transgénicos; porque las diferencias que radicarían en sujetos –individuales o colectivos– y en recursos naturales o materiales, e incluso en cuanto al trabajo humano[13], se borrarían al prevalecer la necesidad de ajustarse a la ecuación que señala el tipo de intercambio que impone la exigencia del cumplimiento de "la justeza de la transacción más adecuada en el instante de la máxima rentabilidad" (Mier, 2001, p. 85). Incluso en estas condiciones las diferencias en cuanto a los valores de cambio tienden a borrarse.

[12] La indiferenciación a la que me refiero se relaciona con la dilución de los criterios de clasificación social con los que se distinguiría un objeto de otro, un recurso de otro; lo que es bueno para comer y no; e incluso los valores de cambio. Para ampliar la discusión, véase Murga (2017a).

[13] El *trabajo* es la compra-venta de mano de obra. La mercancía-trabajo se cambia por dinero, este no es cambiado por mercancía, es parte del circuito; representa la inversión de capital por devolver en el circuito como ganancia. Así, resulta indiferente quién sea o desee ese sujeto-mercancía-trabajo; es *indiferente* mientras se cumpla la ecuación eficiencia-eficacia-acumulación.

La modernidad, sus efectos y concatenaciones

Las condiciones para que estas transformaciones se produjeran incluyen, como decía al inicio, los efectos que el ideal, el proyecto de la modernidad, trajo consigo e impulsó, con el que, a partir del siglo XVIII los marcos de regulación social, las formas de intercambio e interacción y las redes discursivas, se transforman por efecto del impulso del discurso y de las prácticas derivadas de ese ideal, el cual postulaba la emancipación de la humanidad, el progreso como resultado de la extensión de las libertades políticas, de la ciencia, de la técnica y de las artes, en donde el individuo progresaría también como soberano de su razón y según sus intereses (Touraine, 1995). Con este ideal el acento se coloca en el individuo y en la búsqueda de hacer útiles para el Estado *las fuerzas invertidas* en la procreación, el desarrollo y la educación de los nuevos miembros de cada sociedad (Donzelot, 1998). En este sentido el polo del individuo, frente al del colectivo, se carga no solo hacia la individualización de los métodos de cuidado y atención al desarrollo psicopedagógico y del cuerpo (Donzelot, 1998).

Con el desdibujamiento de las regulaciones sociales que ofrecen a los sujetos la posibilidad de figurarse un lugar en el mundo, ese individuo soberano es aquel que progresará por su propia razón e interés, pero también queda suspendido en sí mismo, sin el soporte de la regulación. De manera que, como consecuencia del progreso sostenido de la ciencia y la técnica, a partir de la transformación instrumental que sufre el ideal de la modernidad, se opera una especie de mistificación en la que los sujetos devendrán individuos, simplemente por efecto de su propio progreso. En esta situación el individuo se convierte en soberano depositario de las condiciones de posibilidad y efectuación de su condición de individuo en la sociedad.

Con la entronización de lo individual, de los factores disruptivos de la modernidad tardía, vinculada al mercado capitalista y a su

"impulso disgregador" (Mier, 2006), se configuran las condiciones que generan las mutaciones propicias para la deslegitimación de las formas colectiva, de lo colectivo, y la *atomización* de los sujetos (Durkheim, 1996) porque, en resumen, como señala Mier:

> La modernidad surgió de una violenta aunque progresiva, múltiple y diferenciada mutación de todos los órdenes colectivos y dominios de la experiencia. […] Engendró una fisonomía particular de la individualidad, alentó la creación de patrones subjetivos apuntalados sobre la exigencia de un sentido de identidad derivado de la exacerbación de las pulsiones yóicas. [Que derivó] en una mutación radical de las formas de vida, los patrones de intercambio, la naturaleza de las políticas de control y la implantación de estrategias simbólicas que ahondan los vértigos especulares en los vínculos [y quebrantó] las alternativas para la consolidación de horizontes colectivos de comprensión de sí creados colectivamente, tanto en el dominio de lo íntimo como en el público (Mier, 2006c, p. 13).

Ante esto es posible señalar que las transformaciones sufridas en las tramas institucionales y en la constitución de los sujetos y de lo colectivo son diversas en varios sentidos[14] y en ánimo de dilucidar las consecuencias de todo ello podría iniciar la enumeración de las mutaciones reconocibles. Sería un buen ejercicio; sin embargo, esta publicación no alcanzaría, ni es su propósito, por lo tanto concentraré el trabajo en una porción de todo ello, especialmente lo relacionado con la educación y sus transformaciones. Se abordará una parte quizá mínima,[15] pero que en cierto sentido involucra otras

[14] Como decía más arriba, dichas transformaciones se han generado tanto en la familia, la educación, el individuo (hombre, mujer) como por supuesto en el trabajo (Castoriadis, 1997, p. 115), todas como las instituciones primeras y segundas de cada sociedad (Castoriadis, 2001, p. 115).

[15] Para el caso de la educación podría enumerar varias y de diversa significación, por ejemplo, la tendencia a la educación por competencias o la entronización de la meritocracia, la promoción de la educación como adiestramiento de las habilidades de respuesta correcta o el fomento de la privatización por parte de los gobiernos.

varias y relevantes debido al complejo entramado solidario de las instituciones y sus formas de concreción.

JÓVENES Y EDUCACIÓN, VICISITUDES Y TROPIEZOS

En este caso me centraré en el problema que enfrenta un porcentaje importante de la población joven de México, la que ha venido tropezando con dificultades, no menores ni pocas, para encontrar espacios apropiados para su formación luego de cursar la educación básica y posteriormente incorporarse al mundo del trabajo. Año con año miles de jóvenes no encuentran lugar en las instituciones de educación pública media superior y superior. Al respecto se han generado diversos modos de presentar tanto las cifras como los análisis de la situación que se vive cada vez que una generación tiene que enfrentar los procesos de admisión a dichas instituciones. Por ejemplo, entre 2000 y 2017 la cobertura nacional en educación superior se incrementó prácticamente al doble según Buendía (2021), quien con base en datos de la ANUIES señala que en 2000 la tasa de cobertura era de 17.4% y para 2017 "la cobertura para la educación superior [fue] 38.4%" (p. 283); sin embargo, esto "significó que solo 4 de cada 10 [personas] en el rango de edad entre los 19 y 23 años se encontraban inscritos en la universidad" (p. 283).

Lo anterior se concatena con las situaciones que año tras año documenta la prensa nacional en cuanto a los resultados de los exámenes de admisión de las principales universidades públicas a nivel nacional (Camacho, 2023), ya que, según los informes publicados entre los ciclos escolares de 1999-2000 y de 2022-2023, "el promedio de admisión a la [UNAM] fue de apenas 10.8 por ciento de los aspirantes, y la demanda en ese mismo periodo creció 116.5 por ciento" (Hernández, Camacho y Poy, 2023). Por ello, en la actualidad "solo 3.8 de cada 10 estudiantes entre los 18 y 22 años están inscritos en una universidad; de este grupo, el 40 por ciento forma parte de instituciones privadas" (Buendía, 2021, p. 283).

Si bien las breves referencias anteriores merecen profundizar en los análisis estadísticos y poblacionales, no es objetivo de este trabajo hacer apología de los números ni de los diversos ensayos al respecto. Solamente me concreto a plantear la situación a que se enfrentan los jóvenes debido no solo a la capacidad reducida que frente a la presión demográfica muestran las instituciones educativas, sino también al hecho mismo de una especie de condición irrenunciable para los jóvenes en cuanto a la necesidad de acceder a los niveles educativos posteriores a la educación básica. Con esto no pretendo minimizar la importancia de continuar estudios de mayor nivel, lo que quiero resaltar es que, en las condiciones en las que se concreta la educación hoy en México, se genera una especie de definición ineluctable de los trayectos por los que los jóvenes realizarán estos segmentos de su formación. Y no es que antes no hubiera estas definiciones o que todos sin distinción pudieran acceder libremente a la educación media superior y superior. Lo que ocurre ahora es que de manera indiferente el sistema impone la condición de someterse a la determinación de una ecuación prefijada que distribuye a la población que busca continuar su trayecto formativo para encontrar un lugar y colocarse en el mundo social del trabajo.

Esta definición que aparece como unívoca y atemporal marca recorridos específicos por los cuales los jóvenes deberán no solo transitar, sino además encontrar sentido para su futuro. Para acceder a la posibilidad de transitar tales recorridos y solo esos, los jóvenes tienen que aceptar la exigencia de someterse individualmente a un examen para el ingreso a la ruta que en teoría define las posibilidades de hacerse de un conjunto de herramientas teórico-prácticas relativas a un particular tipo de ejercicio disciplinario que en el futuro podrá constituirse en su profesión y en su medio de trabajo. Con estos exámenes, además de acreditar los estudios previos, se busca reconocer en los jóvenes la posesión de las habilidades y conocimientos ideales mínimos para acceder a los estudios superiores. Con ello, como señala Dubet (2005), las consecuencias

de estos modos de selección considerados justos no son necesariamente justas ni protegen a los sujetos de selecciones basadas en capacidades adaptativas innatas e individuales, porque "la igualdad individual de oportunidades exige también una reflexión sobre la formación de los sujetos" (pp. 16-17). Aunque en México el Sistema Educativo Nacional (SEN) propone planes y programas de estudio para la educación básica que deben seguirse a escala nacional para garantizar el acceso a los contenidos educativos que se considera que deben aprender todos, la realidad de cómo se concretan los procesos de enseñanza-aprendizaje en los distintos escenarios educativos dista mucho de ofrecer oportunidades justas. Esto no solo remite a las condiciones socioeconómicas que privan en cada lugar geográfico, también se relaciona con las diferencias entre comunidades lingüísticas y culturales, lo que se concatena con las diferencias individuales.

Por añadidura, a lo largo de los años los exámenes de admisión a la educación superior se han convertido en instrumentos que se centran en el ejercicio de habilidades de pensamiento operacional ajustados a las exigencias de construir respuestas correctas y cerradas para preguntas en extremo complejas. Ciertamente la dimensión demográfica opera como una variable importante al diseñar tales exámenes: se busca valorar los conocimientos básicos que posee un número importante de jóvenes en cada generación y por ello se plantean preguntas que puedan ser revisadas de manera automatizada para generar los resultados, masivos, de forma *eficiente*. Además de eso, la complejidad de estos exámenes es celebrada, en algunos casos, debido a que con ellos, supuestamente, es posible elegir a los estudiantes más capaces para incorporarlos a los estudios superiores con base en la búsqueda de la excelencia, la calidad y el mérito.

Sin embargo, dado que algunos jóvenes no han desarrollado lo suficiente todas sus capacidades y habilidades de pensamiento, por la falta de experiencias cercanas al conocimiento que estos ejercicios privilegian, o bien porque estas capacidades se han visto reprimidas por un entorno personal sofocante, o no las han desarrollado en

términos de la lógica programática que dichos exámenes expresan y exigen, la complejidad de las preguntas y la hermética corrección requerida plantean a las y los jóvenes la disyuntiva de *entrenarse solo para responder* o aventurarse a estudiar y pensar, y en consecuencia presentar los exámenes arriesgando incluso el ingreso a la educación deseada, todo ello, con la desventaja de las desigualdades en la formación señalada. Con esto no trato de denostar el requisito académico de los exámenes, ni mucho menos afirmar que aprender o decir algo de memoria sea deleznable, ni tampoco que habría que eludir los exámenes. Por el contrario, coincido con Dubet (2005, pp. 16-20) en cuanto a que la igualdad individual de oportunidades es la base de las sociedades democráticas y en ellas la escuela justa, aquella que reflexiona, reconoce y valora las diferencias para equilibrar las desigualdades es la más justa y ética frente a todo el sistema que, con criterios académicos, se ha generado para distribuir, estratificada y eficientemente, a la población joven en los distintos centros de estudios medios y superiores.

Este es un sistema que involucra un conjunto de condiciones institucionales que idealmente se centran en la educación, pero que al estar comandadas por la economía se rigen por el canon de la realización del cálculo por adelantado de la inversión suficiente, en proporción adecuada, de los medios que harán que la inversión en la educación retorne las más de las veces a la forma de equivalencia general. Así, sobre los criterios educativos y justos que animan los exámenes de admisión, se imponen los criterios de la funcionalidad económica que orientarán los exámenes a *elegir* a quienes efectuarán con más eficiencia el modelo de respuestas operacionalmente correctas frente al conjunto de problemas complejos planteados, en los términos de la relación eficacia-eficiencia que el sistema requiere. Con esto se pretende efectuar la *producción* y captación de jóvenes capacitados para incorporarlos a la estratificación productivo-laboral prevista para el funcionamiento del sistema.

Es un proceso de valoración y creación de valor que mide las habilidades para ofrecer respuestas correctas que en su concreción

prefigura el ideal de estudiante y está orientado a elegir eficaz y eficientemente a los mejores recursos humanos para que la inversión que el sistema hace en términos de estratificación laboral-productiva –para los distintos sectores privilegiados–, y también en términos de las y los profesores e investigadores altamente calificados en instalaciones y recursos materiales, en difusión y convenios de colaboración e intercambio, rinda con eficiencia y retorne en la forma de equivalencia general.

Se miden las habilidades de los jóvenes para realizar estudios de bachillerato o universitarios, que en teoría los llevarán a ejercer sus profesiones con los estándares que predice el propio sistema donde "el talento medía un nuevo tipo de desigualdad social: creativo o inteligente significa superior a los demás, un tipo de persona más digna" (Sennett, 2006, p. 108). Debido a que se busca que el sistema sea eficiente y eficaz –y porque demográficamente está rebasado–, se recomienda que los jóvenes desistan de estudiar *carreras aparentemente saturadas* (medicina, ingeniería, derecho) y que desplacen sus intereses hacia otras *menos demandadas* o las de nueva creación para las que el *mercado laboral* todavía está en construcción, porque se prevén como nichos. Finalmente se alienta la incorporación de jóvenes al estudio de carreras técnicas o las llamadas profesional-técnicas que ofrecen capacitación, en áreas saturadas, pero tienen la ventaja de que se debe destinar menos tiempo a la formación, en las que las oportunidades de desarrollo y empleo se orientan a desempeños más acotados.[16]

Ese mismo sistema desalienta el ejercicio de la filosofía o la historia, como supuestamente carreras poco demandadas, y se promueve la desincorporación en secundaria y bachillerato de materias relacionadas de manera directa o indirecta con su ejercicio.

[16] Pueden consultarse estas ofertas educativas en las páginas de instituciones de educación superior privadas que las promueven como "Técnico superior universitario" o "Profesional asociado" y no se relacionan con la oferta específica para educación técnica del Conalep o de los CETIS o de la SECTEI-CDMX, que están asociadas a estudios de licenciatura.

O bien ese sistema promueve la dependencia de la Medicina a la terciarización de los dictados de la industria farmacéutica y de las tecnologías diagnósticas.[17] Es el mismo sistema que impide pensar en otros modos de ejercicio de las profesiones y que cancela las posibilidades de desarrollo de los jóvenes en las diversas disciplinas y el mismo que depaupera esos ejercicios y la propia institución del trabajo. Es, como señala Sennett (2006, p. 108), un sistema en el que, cuando las instituciones educativas comenzaron a estructurarse sobre ese tipo de desigualdad, la meritocracia moderna tomó forma como el desprecio al trabajo que se detiene en los detalles como el trabajo del artesano.

Ante la indiferencia: la educación, acto político excepcional

En ese injusto y complejo entramado las y los jóvenes tienen que tomar decisiones importantes para sus vidas en una especie de soledad paradójica, rodeados de otros que los impulsan, que los incitan con expectativas y a veces con exigencias, también asediados por diversidad y multiplicidad de mensajes alusivos a la importancia de los méritos y de los logros concretados con esfuerzo individual y, por supuesto, rodeados de mensajes que publicitan la imagen de los triunfos humanos caracterizados por las posesiones materiales y el poder económico, y en todo ello animados por el legítimo deseo de, en un futuro, *tener trabajo digno*. Por consiguiente, frente a los exámenes de admisión, las tácticas que desarrollan son las de la resistencia, con la finalidad de responder correctamente la mayor cantidad de preguntas, de manera indiferenciada.[18] La

[17] En la Medicina, Odontología, Psiquiatría y la Psicología, la formación adopta frecuentemente el entrenamiento con el seguimiento de protocolos que se articulan con procedimientos derivados de las directrices de la industria farmacéutica dominante.
[18] Como si llevaran anteojeras para solo mirar hacia lo que tienen inmediatamente enfrente y no mirar en torno, ni de sí ni de los otros, del colectivo.

preparación no apunta precisamente a la posibilidad de pensar, dilucidar o comprender, porque en ese tipo de ejercicios es indiferente comprender o no; a lo que se les apremia es a entrenarse para responder en tiempo y forma, en las condiciones específicas que el examen les plantea. No importa si le encuentran sentido o les apasiona eso que están emprendiendo. No, el sistema orilla a la mayoría a que *la meta*[19] sea ingresar para subsistir y obtener la certificación que permite acceder a los empleos que ofrece el sistema. En los que, como señala Sennett (2006, p. 48), se privilegian las mentalidades dispuestas a *saltar,* porque reemplazan el desarrollo continuado de las personas en ámbitos consolidados, ya que se ofrecen en instituciones laborales dispuestas a reducir sus niveles jerárquicos[20] y proclives a la subcontratación en la mejora de su eficiencia para crecer y contraerse, y en las que "se agregan y descartan empleados a medida que la empresa pasa de una tarea a otra" (Sennett, 2006, p. 48).

Aquí se precisa mirar *la educación de los jóvenes como acto político excepcional*, porque instrumentalizar la educación, en aras de la eficacia y la eficiencia con las que supuestamente se logra la calidad que de manera injusta se expresa con la excelencia y los méritos de los estudiantes y egresados, es perpetuar este sistema intrincado y oprobioso en el que hemos ido sumiendo tanto la educación de nuestros jóvenes como el ejercicio mismo de la docencia en estos niveles educativos. Se requiere mirar críticamente lo que día con día concretamos en las aulas universitarias y de bachillerato, para que con un ejercicio lúcido de la responsabilidad colectiva pensemos en otros modos de realizar la educación y la promesa de un horizonte formativo que permita a las y los jóvenes cumplir su legítimo deseo de formación para construir un proyecto de futuro, con futuro.

---

[19] Aquí hago referencia a un texto publicado en 1999 con ese título, en el que, además de glorificar los postulados del control, desde la perspectiva de la Administración, se encumbran las formas de liderazgo mediante la entronización del discurso *yocrático* de la cultura *gerencial*.

[20] *Delayering* en inglés, de la jerga gerencial.

Es necesario que interroguemos incesantemente los modos de proceder en el sistema, porque la educación como institución social es de responsabilidad e interés colectivo, no solo porque en la concreción de la educación se disponen los elementos con los que se configuran los procesos de formación de los sujetos que harán posible la existencia y el desarrollo de cada sociedad, sino porque debería ser de interés colectivo que tanto el patrimonio cultural –simbólico– como el material –recursos naturales y económicos– se conserven y acrecienten en beneficio de esa misma sociedad a lo largo de las décadas y por efecto de la concreción de lo que se transmita a los jóvenes. Porque en nuestro país sí se requiere de investigación sistemática seria y fundada, pero también necesitamos agrónomos que estén debidamente formados para, junto con productores y campesinos, encontrar alternativas a las transformaciones del cambio climático y la invasión de los transgénicos. Asimismo, también se requieren médicos con conocimientos sólidos que escuchen atentamente a sus pacientes y enfrenten con humanismo y lucidez los retos que hoy nos plantean muchas enfermedades. En general precisamos jóvenes profesionales que, más que entrenados para aplicar protocolos establecidos, estén formados y se permitan interrogarse e interrogar por qué llevan a cabo tal o cual procedimiento y no otro.

Pensar la educación como acto político involucraría la potencia de actuar colectivamente en términos de definir qué tipo de educación es pertinente y necesario ofrecer actualmente a los jóvenes en nuestra sociedad, un acto político excepcional que conlleva la responsabilidad colectiva en la apuesta por la transformación de la sociedad. Porque, a pesar de que la educación y lo político comportan de manera ineludible una dimensión estrictamente singular, esta dimensión se apuntala en la dimensión colectiva, en lo sociohistórico; ahí encuentra sentido como práctica y como esfuerzo humano. Por ello, la educación no puede convertirse solo en un cierto tipo de ejercicio particular, ni redituar sus beneficios solo para ciertos aspectos instrumentales, ni solo para algún grupo de la

sociedad; incluso en la educación mexica, tan severa y estratificada, su importancia era indudable en términos sociales (López, 1985). En ese sentido, en su carácter de institución social, la educación tendría que mantenerse significativamente al margen de la privatización y esto no hace referencia al rechazo de los establecimientos educativos privados, esto es secundario. Más bien esa privatización hace referencia a la pretensión de limitar la responsabilidad colectiva de sostener la promesa de una educación pública no limitativa, amplia, culturalmente pertinente y promotora de justicia más que de méritos.

Lograr que esta tendencia a la privatización de la educación sea frenada no es un ejercicio sencillo ni de pronta concreción. Han sido décadas en que los cimientos de la importancia que reviste la transmisión de los saberes han sido banalizados por los anodinos llamados al rechazo al ejercicio de la autoridad, sustentada en el saber, que ha sido vestida torpemente de autoritarismo. Por eso hemos dejado de asumir la responsabilidad colectiva de garantizar la sobrevivencia física, psíquica, simbólica y social de niñas, niños y jóvenes, aduciendo una falsa promoción de las libertades. Han sido décadas durante las cuales se han socavado los fundamentos valorativos de la educación y costará tiempo y esfuerzo recuperarlos. Por lo pronto, tratemos de preguntarnos incesantemente ¿por qué la educación tendría que ser así y no de otra manera?

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN, IMAGINARIO Y PROYECTO. EL FUTURO DE LA VOCACIÓN

INTRODUCCIÓN

La importancia que reviste la educación en la vida de las sociedades se puede reconocer desde las sociedades tradicionales. En el México antiguo la educación ya tenía un lugar relevante, tanto en significados como en prácticas (López, 1985) y después, en la constitución y desarrollo del Sistema Educativo mexicano, llevaba consigo el ideal de sujeto y de sociedad que se buscaba construir y desarrollar ampliamente. Sin embargo, luego de las transformaciones de la modernidad y de los efectos recurrentes de crisis, planes económicos y del impacto de la expansión del mercado neoliberal de flujos financieros, el desarrollo de la educación se torna problemático y ambivalente.

Desde el siglo pasado la centralidad de la educación en el desarrollo de las personas y de los países implicó ofrecer oportunidades para que niñas, niños y jóvenes lograran incorporarse y cursar la educación básica con pertinencia, calidad y sistemáticamente hasta

el bachillerato. Las políticas y programas instaurados no solo incluyeron propuestas de mejoras en el currículum y las prácticas, sino que a ello se articuló la instrumentalización de las competencias por desarrollar y las pautas de evaluación en el contexto de las intervenciones en el sistema educativo, en su vinculación con el trabajo, para incluir a las y los jóvenes como sujetos de programas que, en conjunto con el desarrollo de competencias, los llevaran a incorporarse a la vida social económicamente activa y con ello prevenir conductas delictivas (CEPAL, 2000).

En estas políticas y programas la centralidad de la educación aparece, pero como baluarte de los procesos de desarrollo centrados en la esfera económica, con la finalidad de incorporar a los jóvenes al mercado laboral existente. Así, se proponen medidas tendientes a la capacitación en periodos breves y concentrada en la oferta de oficios asequibles a una inserción laboral expedita, en las ocupaciones que el sector industrial o empresarial acepta (CEPAL/OIT, 2017). Aparentemente se atienden las necesidades de incorporación de niños y jóvenes a los procesos de desarrollo, pero tamizadas por las exigencias de los sectores empresariales.

El efecto es problemático, ya que no solo se concentra en las y los jóvenes la mirada sobre las conductas delictivas, sino que, con estas políticas e intervenciones, la tensión que desde el siglo antepasado históricamente había estado presente, entre educación y esfera económica –formación profesional y requerimientos de las empresas (Durkheim, 1982)–, prácticamente se rompe. Las pretensiones de los sectores empresariales de contar con personal calificado que atienda sus requerimientos específicos con eficacia, eficiencia y seguridad para sus inversiones, se tornan en mandatos cumplidos que para algunos casos resultan ingratos.

Paralelamente y con el objetivo de concretar una educación de calidad, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en México, extendió la aplicación de pruebas estructuradas de aprendizaje hacia el año 2000. Si bien la discusión acerca de la evaluación educativa en el ámbito mundial plantea muchas controversias (Martínez, F.,

2001; 2010), su instrumentación en la educación básica en México se llevó a cabo con la administración de las pruebas Excale, ENLACE, PISA y Planea,[21] con las que se han generado efectos negativos similares a los que Popham (citado en Martínez, 2001) señalaba: "aspectos importantes del currículo se están haciendo a un lado, porque no son medidos por las pruebas". Otro "es que los niños están siendo entrenados sin descanso para que dominen el contenido de esas pruebas de alto impacto". Así, parecería que se llevó la educación hacia la práctica de ejercicios mecánicos para que niñas, niños y jóvenes *pasen* las pruebas. Y al final, habiendo *pasado*, la posibilidad de saber, de interrogar ese saber y de cuestionar los fundamentos de sus sociedades, queda anulada en la perspectiva del siguiente entrenamiento instrumental para la prueba en curso.

Con estas intervenciones en la educación, se ha producido una transformación significativa y problemática, porque a pesar de la intención de que la mayoría tenga acceso a cursar la educación básica, con la insistencia de cifrar la calidad educativa a partir de los resultados de las pruebas y la incorporación expedita de las y los jóvenes al mercado laboral existente, se deja de lado que la educación es formación y transmisión, y que ambas requieren de tiempos y espacios densos en los que sea posible el saber. Con ello, además, se han dejado de ofrecer los referentes de sentido que permitirían a niñas, niños y jóvenes contar con una base para perfilar sus procesos formativos y, en algún momento, eso que hubiesen perfilado, imaginarlo como proyecto de futuro. Así, se sujeta a las y los jóvenes a la invariancia de la inmediatez de estudiar para trabajar y se les doblega con la exigencia de someterse a la designación de que el sentido de su vida no exceda la autoconservación, porque tendría que centrarse en ganar la mera subsistencia en una sociedad que les escatima el pasado y el futuro.

[21] Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale), Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), Plan para Evaluar el Aprendizaje de los Estudiantes (Planea), Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés).

Formación, vocación y proyecto

En este capítulo propongo reflexionar en torno de la formación, la vocación y las ideas de proyecto formativo, de vida y de futuro, a partir de la significatividad de las referencias acerca de las experiencias de procesos formativos que pudieron concretarse en proyectos de futuro y cómo esos proyectos alguna vez fueron imaginados por jóvenes. El capítulo se divide en tres secciones; la primera trata de los referentes conceptuales y metodológicos que fundamentan el trabajo. En la segunda, que a su vez se subdivide en cuatro apartados, abordo los temas de las experiencias y los procesos formativos, de cómo las y los jóvenes imaginan lo que en el futuro se concretará como procesos, trayectorias y proyectos que podrán constituirse en vocaciones y creaciones efectivas en el marco que la sociedad les ofrece. Examino el papel que en la imaginación y creación de procesos formativos y de futuro desempeñan y han desempeñado los acontecimientos, el acompañamiento, los ejemplos y los modelos que ofrecen las figuras parentales y los maestros. Posteriormente analizo cómo los sueños y la imaginación que podrían transformarse en concreción de proyectos hablan no solo de aspiraciones e incluso fantasías eminentemente imaginarias, sino de deseos profundamente sustentados por las y los jóvenes. Por último, en la tercera parte del capítulo planteo algunas reflexiones a manera de conclusiones que, como buena parte del trabajo de investigación, son provisorias en tanto que más que cerrar temas plantean nuevas preguntas a la indagación en relación con las posibilidades que socialmente ofrecemos a las nuevas generaciones para que imaginen proyectos de futuro con futuro.

Si bien es necesario que para su independencia personal y económica las y los jóvenes desarrollen una actividad productiva, esta no debe circunscribirse a la mera sobrevivencia que ofrece solo obtener cualquier empleo. Las posibilidades de lo humano reclaman el sentido de un proyecto que trascienda la pura inmediatez y la mera permanencia en lo cotidiano. De manera que el sujeto debería

tener la posibilidad tanto de reconocer que lo precede un pasado, como de proyectar un futuro y saber que lo que hace conlleva un sentido que excede su autoconservación (Bleichmar, 2008).

Adicionalmente, como dicho sentido no lo construye el sujeto solo, requiere el concurso de los otros, de lo colectivo, y en esto la educación como formación tendría que ofrecer a los sujetos la retransmisión de un sentido de la vida y la posibilidad de replantearse un futuro, su futuro (Bleichmar, 2008). Por lo tanto, ofrecer proyectos de formación tendría que brindar la posibilidad de mirarse con *otros* y de mirarse *otros*, la posibilidad de un proyecto que incluya reconocer los deseos propios y los de los *otros*, la de figurar sueños en el vínculo con los *otros*, de poner en juego la potencia de la imaginación creadora. Así, la educación apuntaría a que los sujetos configuren proyectos y se miren como proyectos abiertos al porvenir, a partir de las apuestas formativas que la educación les ofrecería (Murga, 2008).

Para la redacción de este capítulo recopilé 205 referencias biográficas de investigadores y académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) acerca de sus experiencias personales y formativas para convertirse en docentes e investigadores. Todos estos fueron publicados en la sección ¿Quién es? de la revista *¿Cómo ves?*[22] (UNAM, 2020). También realicé una entrevista en profundidad con una bailarina clásica mexicana (NLH),[23] quien ahora es coreógrafa. Además, retomé las respuestas ofrecidas por 355 jóvenes estudiantes de secundaria a la pregunta ¿Cómo imaginas tu vida futura como adulto? en un estudio previo realizado en tres escuelas de la Ciudad de México (2015-2016).[24] Todo este material se

[22] De diciembre de 1998 a febrero de 2020, se han publicado 255 números. Sin embargo, no en todos ellos se ha publicado la sección ¿Quién es? y no todos los relatos incluyen referencias a los aspectos centrales de la pregunta; por ello solo se consignan los resultados de 205 números.

[23] Por compromisos de confidencialidad y anonimato, los datos personales de la persona entrevistada han sido suprimidos para la versión pública después del análisis y se incluye la referencia de las iniciales de su nombre: NLH.

[24] Con base en la consideración de que es posible retomar contenidos previamente trabajados para ser estudiados desde nuevas perspectivas y hallazgos (Coffey y

retomó a partir de la pregunta guía ¿Qué factores[25] –condiciones– presentes impulsan a que los jóvenes figuren proyectos de vida a futuro?

Fundamentos conceptuales y metodológicos

Para el estudio tom**é** como fundamento metodológico el paradigma interpretativo (Vasilachis, 2006, p. 48) y en la articulación de las técnicas adopt**é** la perspectiva del *bricoleur* que proponen Denzin y Lincoln (2003a, pp. 4-9). Propuse la entrevista en profundidad con NLH con una guía "lo suficientemente flexible para ser construida y alterada de manera sustancial en el curso" (Holstein y Gubrium, 1995, p. 56), en la que planteé abordar dos grandes aspectos: el proceso por el que se realizó su formación como bailarina y la identificación de decisiones, consideraciones, afectos, proyectos y agentes involucrados en ese proceso de formación. La pregunta con la que inici**é** fue ¿Qué te llevó a ser bailarina, cómo lo decidiste?[26]

Dado que los breves relatos de ¿Quién es? (UNAM, 2020) han sido publicados como texto, proced**í** a trabajarlos con la misma técnica que la entrevista ya transcrita. De igual manera se trataron las respuestas de las y los estudiantes de secundaria. De acuerdo con Coffey y Atkinson (1996) y Holstein y Gubrium (1995), realicé un análisis de contenido y seleccion**é** los fragmentos significativos de acuerdo con la pregunta central. En la selección de los materiales

Atkinson, 1996, pp. 16, 19-20). Los hallazgos de este estudio, basados en otros objetivos, se publicaron en Murga, 2017b, y Murga, 2019b.

[25] Factores objetivos, en términos sociohistóricos, son aquellas condiciones sociales, económicas y pedagógicas que disponen la orientación y el marco en que se realiza y desarrolla una actividad, en este caso la educación, es decir qué tareas y objetivos realiza y busca alcanzar, así como los actores sociales relacionados con estos procesos.

[26] La entrevista fue grabada y posteriormente transcrita para proceder con la sistematización para el análisis.

para la interpretación y análisis procedí a partir de la frecuencia y significatividad del contenido en las referencias de los sujetos.[27] Así pude reconocer los enunciados y las categorías con los que nombran sus experiencias y realidades, para distinguir los significados que reconocen y asignan a estas.

Los referentes conceptuales que fundamentan los supuestos señalados en la introducción incluyen la perspectiva de lo histórico-social, las instituciones de la sociedad y lo imaginario de Cornelius Castoriadis (1999, 2001). El papel de lo simbólico y de los significados que se reconocen y se asignan proviene de la perspectiva de la antropología simbólica de Turner y Bruner (1986). Consideré la formación en su carácter de proceso, que incluye la instrucción y adquisición de habilidades y capacidades específicas e instrumentales, pero también abarca todas las edades de la vida y se apuntala en el proceso de constitución de los sujetos en un contexto sociohistórico. En ese proceso complejo, el sujeto, al tiempo que adquiere y desarrolla capacidades, aprehende saberes, reconoce formas de sentir, identifica y lleva a cabo formas de acción y comprensión. En la utilización de sus habilidades, capacidades y saberes en diversas formas, también se transforma en el vínculo con los otros (Murga, 2019a). La experiencia la entiendo "como acto de aprehensión y atribución de sentido: facetas activas y pasivas de lo psíquico conjugadas en la imaginación, la memoria, en los distintos aspectos de la inteligibilidad y las afecciones" (Mier, 2010, p. 12). La categoría de vínculo la considero como "simultáneamente reconocimiento, intersubjetividad, interacción, intercambio y compromiso pasional con el otro" (Mier, 2010, p. 23). La categoría de vocación la sustent**é** en las ideas de Weber (1981), Sennett (2009) y en los hallazgos y conclusiones de estudios previos. Dado que el desarrollo de esta categoría forma parte de las conclusiones, en esta sección solo indico

[27] Número de ocurrencias de una categoría en las enunciaciones. Aunque la frecuencia no era el interés central, sí permitió, en su articulación con el criterio de significatividad, reconocer algunas de las categorías que integran el conjunto con el que los sujetos demarcan el campo de vida o situación de la que hablan.

que es un llamado al sujeto en lo individual y cifrado exclusivamente en sus habilidades, pero por los procesos que implica se propondrá pensarla como formación potenciada por el deseo, es decir, la *vocación como deseo y formación*.

Procesos, experiencias formativas, imaginación y concreción de proyectos

Con la articulación de las tres fuentes de referencias se configuró un trazado de procesos y experiencias formativas que abarcaron desde la educación básica hasta el posgrado. Los relatos de ¿Quién es? (UNAM, 2020), ofrecieron la posibilidad de reconocer referencias a trayectos que, en algunos casos, comenzaron desde 1950 hasta la primer década del siglo XXI. En la entrevista con la bailarina NLH se profundizó en un proceso y experiencia formativa también desde la educación básica –en los años sesenta del siglo pasado también– que detalla en profundidad lo complejo de esa formación, hasta la realización profesional de su carrera. Y con las respuestas de los estudiantes de educación secundaria, se identificaron categorías significativas que permitieron situar específicamente lo que estos jóvenes, en México, refieren en cuanto a la configuración de proyectos formativos y de vida, a partir de sueños, aspiraciones y fantasías.

Experiencias, influencias, ejemplos, contextos y figuración de proyectos

A partir del análisis de contenido realizado con los breves relatos de ¿Quién es? (UNAM, 2020) y la entrevista se reconocieron cuatro tipos de referencias: a) Experiencias de vida (positivas o negativas); b) Influencia, ejemplo de figuras parentales, contexto familiar y cultural; c) Influencia, ejemplo de maestros y contexto formativo,

y d) Figuración de proyectos formativos y de vida. Las referencias a ciertas habilidades extraordinarias de los sujetos, presentes en algunos de los relatos, se reconocieron y sistematizaron como un criterio aparte, en tanto que el estudio no se enfocó en resaltar la imagen estereotipada del puro talento o la "inspiración súbita" (Sennett, 2009, p. 53). Las referencias directas y explícitas a los sueños que los sujetos concebían en relación con sus futuros, cuya frecuencia fue menor con respecto al resto, se retomaron en su singularidad para ilustrar algunos aspectos relevantes.

Luego de esta sistematización, el conjunto de los relatos de ¿Quién es? (UNAM, 2020) se dividió en tres bloques al reconocer tres diferencias importantes en relación con el momento sociohistórico en el que se encontraban los sujetos en cuanto a sus procesos formativos, esto a partir de las referencias explícitas a su edad o a las de ciertos hechos históricos relevantes e identificables en el tiempo. Los bloques se distinguieron como: a) aquellos sujetos cuya infancia podía situarse en la época previa al año 1980; b) aquellos cuya infancia podría situarse hacia finales de los años ochenta del siglo pasado, y c) aquellos que nacieron a partir de 1990 y cuyos procesos formativos se sitúan más hacia 2000. Lo anterior resultó en un dato relevante y significativo para el análisis y los objetivos del estudio.

Los acontecimientos marcan, las experiencias forman y también incitan

En el proceso de constitución de los sujetos, los acontecimientos efectivamente marcan y en algunos casos potencian y guían, pero también, con la formación, pueden envolverse del conocimiento que guía las acciones del sujeto al dejarle huellas que con el tiempo desarrolla como habilidades y que potencian su curiosidad. Son huellas que se encarnan de manera que las habilidades desarrolladas se fundan. Sin embargo, esta construcción no se logra atesorando

vivencias, acumulando fragmentos, sino más bien abismándose en el cultivo, en la dedicación a eso que inspira al sujeto para conseguir algo con la experiencia –más allá de la sensación– como práctica y repetición, reflexión y conocimiento.

Lo anterior puede señalarse a partir de las referencias de una médica, un geógrafo, un físico y la bailarina entrevistada.

> El menosprecio a sus capacidades académicas por el hecho de pertenecer al género femenino, le plante***ó*** un reto, que afrontaría de nuevo en la facultad de medicina (UNAM, 2020, 8).[28]
>
> Su dedicación a la ciencia comenzó cuando cursaba la secundaría, en el laboratorio de electrónica, y experimentó un terrible toque con un circuito. 'Desde ese momento quise conocer cómo se produce la energía, qué elementos y procesos intervienen en ese fenómeno' (UNAM, 2020, 28).

> Tengo el recuerdo de mi primera ida a una función de ballet, [en] la única época que viví con mis padres en Rusia, recuerdo haber ido a una función del Cascanueces, en el Bolshoi, y recuerdo, porque sí me acuerdo de que me tuvieron que poner una, un cojincito para que alcanzara a ver y que, de ahí, yo quedé como que prendada. Yo tendría como unos cinco años, o sea, este, sí tengo el recuerdo de que, de que de ahí al regreso [a] la casa, yo, solo pedía discos, discos, discos, poner el tocadiscos, música y bailar. Eso después ya me lo contó mi mamá, después de esa función de ballet que yo vi la función de ballet, este, me volví totalmente fanática, como que algo despertó en mí: música, bailar (NLH).

A los seis años, en México, NLH empezó a tomar clases de ballet. Entre los ocho y nueve años su madre la cambia a una academia más cercana a su hogar y ahí, luego de algunas consideraciones, la directora organiza un grupo especial con niñas de diversas edades

[28] Desde aquí las referencias a los textos de ¿Quién es? se citarán con el número de la revista de donde se tomaron. Además, como en la revista se publicaron editados, cuando se incluyan enunciaciones textuales, estas se citarán con comillas simples.

para formarlas y NLH se abisma en el mundo del ballet que la había impactado previamente. Esta inmersión en la formación no carece de presiones y mucho menos de esfuerzos. Pero el deseo, su potencia, la incitan más allá de la sensación, y con la práctica sistemática, la repetición, la reflexión y el conocimiento, va construyendo ese proceso formativo, inmersa en el mundo del ballet.

> Empezamos a ir todos los días, que ya era algo extraordinario, porque las niñas íbamos a clase de ballet dos veces a la semana. Yo inmediatamente me puse feliz porque yo quería ir, no diario, yo quería ir todo el día, entonces empecé a ir. Por la mañana estudiaba aquí en una escuela bastante presionada, hacia tarea corriendo, pero a las cinco y media, pácale mi mamá me llevaba al ballet y hasta las siete y media ahí yo estaba estudiando ballet, a mí no me parecía pesado, ni mucho menos repetir dieciocho mil veces los mismos ejercicios, estar parada frente a la barra, primera posición, segunda, lo que fuera, mis amigas, [del] grupo combinado, evidentemente todas éramos ya pues muy fanáticas del ballet, empecé a ver más libros, más cosas, en ese entonces, pues no había internet ni mucho menos pero, sí libros de ballet; me acuerdo que mi mamá me conseguía algunos, en fin (NLH).

Acontecimientos, experiencias que pueden calificarse como positivas o negativas, se engarzan con lo que el ámbito sociohistórico, la sociedad, los otros, ofrecen a los sujetos como materia simbólica para responderse, con sentido, la pregunta por la razón de continuar sus esfuerzos. Porque el proceso de constitución de los sujetos implica su individuación como resultado de su desarrollo y por el concurso de los otros en un determinado contexto histórico-social. En el marco que ofrecen las instituciones de la sociedad y en su vínculo con ellas, aprehenden los elementos fundamentales que les permitirán formar parte de la sociedad para perpetuarla o transformarla (Castoriadis, 1999), donde "el sujeto es capacidad de emergencia de acoger sentido y de hacer con él algo para sí y de acoger un sentido pensado y hacer con él algo para sí al pensarlo" (Castoriadis, 1998, p. 117).

Los ejemplos, los modelos de figuras parentales y de maestros, importan

Tanto en los procesos de constitución de los sujetos, como en la formación que la educación les puede ofrecer, el vínculo con los otros es fundamental. Con ese otro con el que el sujeto se encuentra, mira y se mira, escucha y es escuchado, se genera la posibilidad tanto de la constitución de lo humano, como de los procesos de formación, porque:

> No hay subjetividad originaria al margen de la relación constitutiva con el otro, con su entorno y su régimen simbólico. Las acciones emergen constituidas y orientadas en una trama densa de historias, de experiencias. Sujetos y acciones no surgen en el vacío de tensiones, de presencias, de desapariciones, de procesos (Mier, 2006a, p. 80).

Desde esta perspectiva, tanto los relatos de ¿Quién es? (UNAM, 2020), como la entrevista, nos proporcionan diversas aproximaciones a las condiciones en las que el vínculo con el otro ofreció las posibilidades no solo de configurar experiencias y condiciones para la acción, sino de figurar proyectos de vida y formación que alentaron los esfuerzos frente a lo arduo y en ocasiones árido de las tareas formativas emprendidas. Las figuras parentales, las de profesores y hermanos o compañeros, resaltan significativamente en los trayectos de los sujetos y en algunos casos incluso en la adversidad o el rechazo.

> Se acercó a la Ciencia desde la preparatoria influenciada por una maestra de biología […] 'Recuerdo mucho sus clases, en las que con gises de colores dibujaba en el pizarrón desde células hasta dinosaurios' (UNAM, 2020, 133).

> 'En la primaria tuve una excelente maestra que nos hablaba de diversos fenómenos físicos con gran entusiasmo y que me despertó la imaginación'. Ya en la preparatoria la física lo sedujo debido a un profesor (UNAM, 2020, 180).

> No quiere repetir la experiencia que tuvo cuando estudió la materia de química en la preparatoria: 'Tuve una maestra pésima y reprobé. Mi hermano, que estudiaba para ingeniero electrónico, me enseñó la química de una manera más fácil y me encantó. Pasé el examen extraordinario con 10 y decidí inscribirme a la carrera de Químico Farmacéutico Biólogo' (UNAM, 2020, 173).

> [En la escuela de ballet en Moscú las materias de] la prepa combinadas con francés, piano, clase de ballet, clases de danzas de carácter […] todo eso se aprende […] las danzas […] históricas, desde el siglo trece. Esteee, actuación, maquillaje, prácticas escénicas, o sea era increíble, era el non plus ultra, con los maestros más maravillosos, historia del arte, historia del ballet (NLH).

Así, los sujetos, a partir de la materia simbólica que el conjunto social les ofrece, darán sentido a su experiencia. A partir de síntesis espacio-temporales generan creaciones imaginarias que les suscita la incesante búsqueda de vías para la satisfacción de sus tendencias de afección y para la afección. En ese sentido se plantea que los individuos no solo buscan hacer significativa la experiencia para sí, sino que de manera más relevante aun, buscan la forma de hacerla significativa para sí en el vínculo con los otros. Así, los sujetos

> *Son en tanto que representan y se representan*[29], ponen y se ponen en imágenes mucho más allá de lo que exigiría e implicaría su naturaleza de seres vivos. Que como humanos toda solicitación exterior o toda estimulación interna o externa se vuelve representación, puesta en imágenes, emergencia de figuras. [Donde] el otro [participa no como 'cuerpo presente', sino] como creación imaginaria del sujeto que lo construye ligado esencialmente a sus propias representaciones, afectos e intenciones (Castoriadis, 1999, Vol. 2, pp. 221, 263, 253 y 229).

[29] Las itálicas son del autor.

Sueños, imaginación, proyectos y transformaciones

En algunos relatos los sujetos narran lo que su formación les posibilitó para imaginarse con sueños y proyectos de vida, a partir de lo que las experiencias educativas les proporcionaron como formación significativa y no meramente imaginaria.

Para algunos otros la vocación, el deseo, el esfuerzo y la voluntad se conjugan y apuntan a la superación de dificultades. En la entrevista, NLH señala:

> Ahora, con respecto a todo ese lado tan negativo de la exigencia y de la disciplina, pues es esto, es que, tú traes ese carácter o lo traes formativamente de tu casa o sea, o vienes de una casa que era un poco mi caso, de donde hay unos marcos de disciplina como muy específicos para ti, es algo que tú sabes que al entrar y empezar las clases de ballet y de pronto ahí como una niña de 9, 10 años, hay algo que si tienes esa inclinación se te hace fácil, porque es tanta la vocación, es tanto el querer hacer, como dices, se requiere efectivamente un esfuerzo físico, como bien lo dices y a veces de dolor, pero es increíble la fuerza de la voluntad combinada con la vocación (NLH).

También en algunos de los breves relatos en ¿Quién es? (UNAM, 2020) se observa que los proyectos se tejieron con sueños, ilusiones y fantasías articulados con características personales que los sujetos reconocen en su momento y que por efecto de los procesos formativos que siguieron y las trayectorias que configuraron con la experiencia, se constituyeron en sus vocaciones:

> 'Nunca creí en las cosas como me las decían, me cuestionaba todo e incluso las religiosas. Ello me llevó al afán de querer siempre observar y conocer más'[…] Soñaba con ser maestra, no obstante cuando creció decidió que quería dedicarse a la psicología (UNAM, 2020, 45).

> Si pudiera, le encantaría volar. Sería un águila o un halcón peregrino: un ave rapaz […] decidió dedicarse al estudio científico de las aves porque le asombra la forma en que las distintas especies construyen sus nidos o cómo celebran el cortejo y cuidan de los polluelos, pero sobre todo admira su independencia y la manera de enseñar a sus crías a ser libres (UNAM, 2020, 60).

En todo esto hay una especie de constante: la formación y el deseo, con el esfuerzo y el trabajo, pero también con los sueños, las expectativas y las propias cualidades de los sujetos, ya sean críticas o reflexivas. Adicionalmente, tanto en la entrevista como en los relatos, se refieren contextos familiares y formativos donde los sujetos fueron formados y se estimuló su imaginación. También se refiere el acompañamiento –de padres, maestros y pares– y los referentes identificatorios que les incitaron e interesaron, las pasiones y los intelectos.

Sin embargo, los contextos, el acompañamiento y los referentes cambian de manera significativa para algunos. Aquí las distinciones referidas a los tres bloques que se señalaron previamente indican algunas diferencias y transformaciones que influyen en los procesos formativos y los proyectos de los sujetos. En el bloque de breves relatos de ¿Quién es? (UNAM, 2020) situado hasta antes del término de 1990, las referencias hablan de experiencias de vida y sus contextos, del acompañamiento e influencia centrados en figuras parentales, maestros y algunos hermanos o compañeros. Una referencia significativa es la de un arqueólogo que afirma:

> Es imposible que no me interesara en la arqueología, para donde volteara había una pirámide, un juego de pelota o una iglesia. Además, mis maestros de historia y geografía me habían hecho un adicto a los libros de texto y mi gusto por los libros de aventuras fue vital en la decisión de dedicarme a este campo (UNAM, 2020, 6).

Por su parte en la entrevista NLH habla del lugar que en la configuración de su vocación y proceso formativo tuvieron ese entorno,

el acompañamiento y la influencia e inspiración del modo de vida que las figuras parentales le ofrecieron:

> Estuve rodeada de música, en mi casa había un piano enorme de cola, donde mi abuela daba las clases, desde luego que a mí a los cuatro años me sentaban al piano y mi mamá y mi abuelo tocaban el violín todo el día, tenían de hecho un cuarteto, eh, de música de cámara y aparte eran maestros del conservatorio y mi abuelo era segundo violín de la sinfónica (NLH).

Sin embargo, en el bloque posterior a la década de 1990 del siglo pasado y hacia el año 2000 (¿Quién es? UNAM, 2020), la perspectiva es diferente. Hablan de cómo los impactaron documentales y series televisivas, más que de las experiencias directas o la influencia de modelos o figuras con los que tenían cercanía cotidiana. Por ello, a partir de lo que se transmitía por esos medios y lo que significaron, sus deseos e intereses se apuntalaron para seguir cierto camino formativo y configurar sus vocaciones. Es decir, mientras las generaciones anteriores hablan más de experiencias de vida –en el campo, la ciudad, con sus familias o en sus escuelas, sus prácticas y sus docentes– y del impacto que les generó la lectura de ciertos libros, sin la mediación de la televisión u otros medios electrónicos, las generaciones posteriores se refieren a los impactos que les generó la difusión de ciertas experiencias y conocimientos, a través de los medios de comunicación masiva.

> Cuando era niño le gustaban las revistas de divulgación sobre naturaleza y ciencia básica. El detonante para dedicarse a la ciencia fue un programa de la televisión británica llamado 'Perspectiva' en el que entrevistaban a científicos y, aunque en un principio quería ser médico, al final optó por la biología molecular y la bioquímica (UNAM, 2020, 254).

Adicionalmente, este grupo posterior a la década de los noventa, al referir sus procesos formativos y de configuración de vocaciones, hablan más de cómo se han formado y configurado estas a partir de logros personales con los que han construido sus carreras.

> De niña era aficionada a diversas series de TV como «El mundo maravilloso de Jacques Cousteau» y se interesaba además por los concursos de ciencia. Ganó en la adolescencia el primer lugar en el 'Concurso de Química en los Umbrales del Siglo XX' y este hecho la motivó tanto, que decidió ser científica (UNAM, 2020, 254).

Lo anterior no quiere decir que la experiencia directa y el acompañamiento de padres o maestros y libros sea sustituida por lo que transmiten los medios de comunicación masiva, sino más bien ocurre que luego de los años noventa la influencia de los medios de comunicación masiva se entreteje, en algunos casos de manera prominente, con las experiencias de acompañamiento que figuras parentales, docentes y libros ofrecen para la imaginación y configuración de proyectos y vocaciones.

En este sentido es posible reconocer que, de manera tácita o explícita, en los textos tanto de ¿Quién es? (UNAM, 2020) como de la entrevista, la referencia a la vocación está presente; pero en ningún texto se la remite a algún tipo de llamado divino o religioso. Más bien, como se indicó, hay referencias al deseo, a los sueños, proyectos, a la imaginación de posibilidades, al estudio y al trabajo sistemático, ya sea para configurarse como sujetos activos en una sociedad, para lograr lo que tanto buscan, o bien para resolver problemas o interrogantes que los acuciaban.

> Desde niño cuestionaba, me interesaba saber por qué las cosas suceden o son así… Recuerdo que había unas viboritas que me gustaba guardar. A los 10 años hice mi colección de mariposas y escarabajos… sabía que había otros seres, millones de ellos, que estaban allí, aunque no eran visibles. Esto lo supe cuando, a los cuatro años aproximadamente, enfermé de polio leve. Un día no pude moverme porque las piernas no me respondieron. Fui atendido y el problema se resolvió sin dejar secuelas, pero en ese proceso oí mencionar por primera vez la existencia de virus, organismos vivos muy pequeños, a los que yo quería conocer… La muerte de mi padre cuando yo tenía ocho años fue un evento capital en mi vida, que me llevó a plantearme cuestiones más complejas (UNAM, 2020, 61).

Con el análisis de las referencias de ¿Quién es? (UNAM, 2020), independientemente del bloque[30] en que se hubiera situado a los sujetos, se encontró que a partir de los deseos, la imaginación y los sueños, se entregaron a la formación que la educación les ofreció mediante la transmisión no solo de conocimientos, sino de un saber necesario para situarse en un ámbito en el que podrían, significativamente, construir un futuro y un lugar de pertenencia en el que sería posible pensarse, pensar sus proyectos y concretarlos más allá de la sobrevivencia. Esto coincide con el análisis de la entrevista realizada con la bailarina mexicana NLH.

Por otro lado, con base en el análisis de los resultados del estudio con los jóvenes de secundaria, se reconocieron solo dos tipos de referencias de las cuatro señaladas para los relatos y la entrevista. En este caso los jóvenes hablan de: Experiencias de vida (positivas o negativas) y Figuración de proyectos formativos y de vida, en los que significativamente comentan sueños, aspiraciones y fantasías. En efecto, estas referencias tuvieron una frecuencia mucho mayor que en los breves relatos de ¿Quién es? (UNAM, 2020), porque los jóvenes de secundaria hablan más de sus sueños y aspiraciones en tiempo presente, al contrario de los adultos de los relatos quienes, en su mayoría, lo hacen en pasado tanto porque ya han transcurrido buena parte de sus trayectos formativos, como porque la figuración de sueños se plantea en términos de proyectos posibles dentro de sus campos de desarrollo profesional en el presente de los breves relatos. Como es evidente, lo anterior es producto de las técnicas articuladas para el estudio y permite no solo reconocer lo que actualmente imaginan las y los jóvenes para sus proyectos, sino también distinguir las diferencias entre las posibilidades de figuración de proyectos que enfrentan estos distintos grupos generacionales. Por ejemplo, dice una joven de secundaria:

[30] Antes o después de 1990.

> Pues para mí esto [ser adulto] es: quiero terminar toda mi carrera porque quiero ser una gran doctora, pero si soy doctora quiero tener mi propio hospital. Porque esto es muy importante para mí, para que mi mamá y mis abuelitas se sientan muy orgullosas de mí y así el día que a mi familia les falte algo o necesiten dinero ahí estaré yo para darles dinero o comprarles lo que haga falta (Sec. 44).

En algunos casos estos sueños y aspiraciones se tiñen de fantasías singulares y eminentemente imaginarias:

> Ser modelo de Victoria´s Secret o siendo exitosa chef, que les guste mi comida, ayudar a mi mamá (Sec. 49).

> Yo en un futuro pues me veo como un chef en muchos restaurantes o como un jugador de basquetbol o futbol. Con una novia porque no me pienso casar. Con dos niñas (mis hijas). En una casa, tratando de darle lo mejor a mi familia (Sec. 247).

Ciertamente hubo jóvenes que señalaron que no tenía sentido pensar en proyectos o planear el futuro y a pesar de que solo representaron no más de 1.0%, su significatividad para el estudio resulta relevante, debido a que hacen referencia a una mayor carga de incertidumbre con la que las y los jóvenes tienen que lidiar en las sociedades contemporáneas.

> Yo creo que es un desperdicio de tiempo hacer planes para el futuro, ya que la vida es impredecible, nadie puede predecir lo que les espera a gran escala, tal vez se pueda predecir a corto tiempo… yo no tengo planes para el futuro, pues lo que nos depara es impredecible (Sec. 44).

Por otro lado, aunque las y los jóvenes de secundaria miran sus posibilidades como una especie de pasos a seguir para ser *ese profesionista imaginado* y tales pasos son hasta cierto punto difusos, sus referencias a que es menester: “estudiar”, “ser constantes”,

"apasionados", "tomarse las cosas en serio", "esforzarse", son recurrentes y se acompañan de dudas y desinformación, así como de una carga significativa de fantasías, lo que es muy razonable en estas edades de la vida. Es decir, para estos jóvenes, el estudio, la escuela y el esfuerzo están todavía relacionados con la posibilidad de realización de sus sueños.

La articulación y el significado entre las categorías señaladas adquieren relevancia en el contexto de las transformaciones que nuestras sociedades han sufrido desde la modernidad tardía. La idea de responsabilidad es significativa, pero con las referencias de los jóvenes se hace presente una especie de anhelo por la imagen de un futuro promisorio representado por *el logro*, el logro de un proyecto y la exaltación de un futuro que en cierto sentido se presenta sobre todo como creación imaginaria objetivada que para ellos es:

> Ver al entorno de otro modo. Salir y trabajar. Estudiar una carrera de piloto aviador o una carrera en la industria automotriz, trabajar en las grandes compañías: Ferrari, Pagani, Subaru, etc. Me veo con un gran empleo, una casa y viviendo en Dubai: La Ciudad del Futuro (Sec. 49).

> Bueno a mí me llama la atención, porque a mí siempre me ha gustado cómo sería cómo construir objetos, entonces me llama la atención la mecatrónica, porque también tiene que ver con la electrónica o sea construir robots, diseñarlos y todo eso, por eso me ha llamado la atención (Sec. 49).

Todas estas creaciones eminentemente imaginarias en las que la educación está presente, porque estudiar, la escuela, ha formado parte de las vidas de los sujetos tanto en los relatos de ¿Quién es? (UNAM, 2020), como para la bailarina entrevistada y de manera relevante también en el caso de las y los jóvenes de secundaria, quienes comentan que aspiran a lograr lo que imaginan, lo que sueñan, a partir de que realicen sus estudios. Tales aspiraciones incluyen la construcción de un lugar en el mundo, que se resume en la frase de uno de ellos: "Solo me imagino siendo alguien en este mundo" (Sec. 44).

Conclusiones

Al inicio de capítulo señalé cómo la educación ha sido intervenida por la dimensión económica de las sociedades luego de la modernidad, con el desarrollo y expansión del capitalismo en su faceta neoliberal. Sin embargo, con las referencias a los procesos de formación relatados fue posible distinguir cómo los sujetos apelan al reconocimiento de sus experiencias más allá de la dimensión individual y que hasta un cierto momento socio-histórico todavía esa formación, que la educación ofrecía, implicaba de manera muy relevante el vínculo con los otros. Ello, a pesar de que, en las últimas décadas, como se indicó arriba, la educación ha sido dispuesta como el tránsito instrumental de los jóvenes en la adquisición de habilidades para ser empleados en las condiciones que el mercado laboral ofrece para ganarse la subsistencia, pero sin trascendencia, ni futuro y apuntalados solamente en sus capacidades individuales, sin atender a lo que podrían ofrecer y ofrecerse como posible vocación.

En este contexto y con el análisis de los tres tipos de referencias, una transformación relevante pudo distinguirse, la concerniente al impacto de los cambios efectuados con el desarrollo tecnológico y la expansión del mercado, que modifican diversas esferas de la vida social. En el caso de este trabajo, se reconoce que, en nuestras sociedades, hacia la última década del siglo XX en los procesos de formación, más significativamente a partir del bloque de relatos situados hacia finales de 1990 y los datos generados con las respuestas de los jóvenes de secundaria, sistémicamente ya no es tan nítida la relevancia de una formación apuntalada en el vínculo con los otros y en las experiencias de vida con el acompañamiento de figuras parentales, maestros, compañeros y la lectura de libros. Aunque esto no se sustituye con lo que se difunde en los medios de comunicación y las tecnologías digitales, sí se favorece al impulsarse de manera insistente el desarrollo de lo que es posible lograr individualmente.

Así, con el efecto de estas transformaciones, el polo del individuo frente al del colectivo no solo se carga hacia la individualización de los métodos de cuidado, atención y al desarrollo psicopedagógico y del cuerpo, sino que también ocurre un proceso de deslizamiento de las regulaciones que ofrecían a esos individuos la construcción de un lugar en el mundo, a partir de la experiencia del vínculo con los otros. Con ello, el individuo soberano no solo es ese que progresará por su propia razón e interés (Touraine, 1995), sino que también se convertirá en ese que queda suspendido más allá de la regulación, individualizado. Sin embargo, como se indicó anteriormente, los sujetos todavía hoy se constituyen a partir del vínculo con los otros, donde la configuración de la subjetividad, del sujeto es solo posible a partir del *otro*, de un *otro* que ofrezca su subjetividad para apuntalar la configuración de la subjetividad de ese individuo que depende de él. Además, en los procesos más amplios –como los de la formación y la educación– es preciso que el sujeto mire, se mire, escuche y se escuche con esos *otros*.

Por otro lado y con el análisis de los relatos, la entrevista y las respuestas de los jóvenes de secundaria, la idea de que los sujetos tendrían que orientar sus formaciones con base en una idea de vocación cifrada en esa especie de "llamado divino" no se puede sostener y por ello esa concepción es descartada. En su lugar se retoma y cobra fuerza, para la propuesta de alternativas, la idea de esa "vocación íntima" que Weber desarrolla en otra de sus obras (1981, p. 66), ya que con su planteamiento abre la posibilidad de pensar a los sujetos en vínculo con la formación que la educación entraña, en el vislumbre de la construcción de futuros posibles. Así y de acuerdo con Sennett:

> Max Weber llamaba 'vocación' a la narración de sostén. La palabra alemana que usaba […] *Beruf* tiene dos resonancias: la gradual acumulación de conocimientos y habilidades y la convicción cada vez más firme de tener como destino hacer en la vida precisamente lo que se hace (Sennett, 2009, p. 324).

En este sentido, a partir del análisis de las referencias con las que se apoya este capítulo, se puede afirmar que esa "vocación íntima", relacionada con la formación y la dinámica de las pasiones, queda de manifiesto y con ello se soporta el desarrollo conceptual que se propone. Porque "para el hombre en cuanto hombre nada tiene valor si no *puede* lograrlo con *pasión*" (Weber, 1981, p. 67) y con la inspiración y el trabajo sistemático, en ocasiones arduo, será posible que el sujeto responda a plenitud la pregunta "¿Sería usted capaz de soportar, sin amarguras y sin dejarse corromper, el hecho de que en años sucesivos vea desfilar ante usted una mediocridad tras otra?" (Weber, 1981, p. 66). Parafraseando a Sennett (2009), diría que para configurar una vocación la formación es fundamental, pues para seguir a Cristo, como llamado, no se necesita una buena educación.

Por lo tanto, se plantea que la vocación no es ese llamado divino o esa iluminación imaginaria que mediante ciertas interpretaciones de la idea desprendida de la "Ética protestante y el 'espíritu' del capitalismo" (Weber, 2006) se divulgó, construyó y alimentó la reflexión pedagógica y psicológica, principalmente. Por el contrario, la vocación es la conjugación de habilidades y capacidades del sujeto, potenciadas por el deseo que, por medio y efecto de la formación y de la transmisión de saberes, "surge 'desde dentro' [...] se inspira en pequeños esfuerzos disciplinados" (Sennett, 2009, p. 325) y puede configurarse como una posible respuesta de sentido a la pregunta ¿Cuál es mi tarea en el vínculo con los otros? Y, como respuesta de sentido, es potenciada por el deseo –que se sostiene por el régimen pasional de los sujetos– y se configura con el diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento (Sennett, 2009), que ofrecería la formación comprendida en la educación.

De manera que la vocación implica que el sujeto, tanto en el proceso de formación inicial y profesional, como en el desarrollo de su vida productiva en la sociedad, tiene la posibilidad de plantearse si eso que hace –su profesión, su trabajo, su disciplina– conlleva ese sentimiento de que no solo puede soportar el tiempo transcurrido para obtener algo, para construir algo y lograr algo, sino que eso

mismo: el trabajo, el esfuerzo y el tiempo lo *inspiran*; tanto para volver a hacerlo, como para buscar la manera de hacer nuevamente lo que es necesario, intensificando el trabajo cuando se requiere. Así, con el tiempo, de modo paulatino, construir esa especie de certeza de que eso que realiza –que desea– ha resultado lo adecuado y por ello hace lo necesario. Para ello se requiere tiempo, contención y acompañamiento. Además, dicha construcción se funda en que los sujetos son seres humanos historizados –que han sido historizados o aspiran a serlo– y que en consecuencia el sentido de la vida no radicará solamente en la totalidad de esa vida, en estar vivo –comer, resguardarse–, sino en la posibilidad de trascender dicha inmediatez para poner en juego algún tipo de pasado y de futuro, en el proceso de ir configurando un sentido, que no es estático, en la apuesta de un proyecto.

Pero esa *vocación íntima para algo* hoy se ve condicionada por la incruenta fragmentación y especialización de las disciplinas y profesiones en el mercado, las cuales están sujetas a los requerimientos cambiantes de ese mercado y a la inmediatez instaurada en el conjunto de condiciones de la vida social. Así, la educación y la formación, que dicha vida social tendría que ofrecer, quedan reducidas a adiestramientos indiferentes, lo que vuelve más ardua la tarea de figurar un proyecto de futuro *con futuro*. Por consiguiente, aunque los jóvenes, como señalan en sus respuestas, "se esfuercen" y "estudien", las condiciones actuales solo ofrecen la opción de ganarse la mera subsistencia en una sociedad que les escatima el pasado y el futuro.

De manera que es preciso, en el contexto de las realidades que se viven y se han documentado, pensar cómo planteamos modos de construir otras opciones formativas para los jóvenes, desde las grietas que permiten respirar en el ámbito de la educación. Son necesarios los diagnósticos y la reflexión acerca de las dificultades actuales, pero también requerimos pensar a contracorriente de lo difícil y de las banalizaciones, para formular proyectos en los que la educación y la escuela recuperen el sentido. Es preciso

que construyamos espacios que ofrezcan a los jóvenes el tiempo y la contención necesarios para la imaginación y la figuración de sueños y proyectos; remontar la desvalorización del vínculo colectivo y la prerrogativa de los logros individuales; contrarrestar la preeminencia de lo que se divulga indiferentemente en los medios de comunicación como saber. Debemos desarrollar alternativas de formación para los jóvenes, con las que les ofrezcamos la posibilidad de construir sus vocaciones y sus proyectos de futuro *con futuro*.

CAPÍTULO 3

JÓVENES Y TECNOLOGÍAS DIGITALES. ACOMPAÑAMIENTO Y FORMACIÓN

INTRODUCCIÓN

En las sociedades actuales las vidas y los proyectos de los sujetos, si bien ya no dependen de condiciones prefijadas o circunscritas por formas que ciñen el derrotero que deberán seguir como los oráculos o la predestinación, todavía se requieren las condiciones que permitan el acceso a la materia simbólica para reconocer y apropiarse de valores y elementos con los cuales configurar una subjetividad actuante que permita a los sujetos adoptar formas de hacer y decir, saberes, modelos o estilos desde los cuales figurar no solo una identidad para sí y los otros, sino más significativamente un mundo de vida y las pautas que se requieren para la acción en sociedad.

Esta especie de exigencia vital –individual y colectiva–, hasta las sociedades preindustriales, podía resolverse con los valores que colectivamente se asignaban a los significados y era a estos a los que los sujetos se apegaban para ordenar sus conductas más significativas y disponer pautas para la acción. Sin embargo, desde la modernidad

tardía los sujetos han tenido que figurar sus vidas en las condiciones en las que, como señala Turner (1986), se insiste en que ellos mismos asuman la carga de elaborar, en forma individual, cada significado –cada valor– a menos que escojan "un sistema urdido por otro individuo no más legitimado" colectiva e históricamente que ellos (Turner, 1986, p. 36). Por ello, desde entonces, algo que se expresa como una característica de estas sociedades es la ausencia de legitimación histórica y colectiva de los significados y valores que tendrán que ofrecerse a los sujetos para su constitución y formación.

Dichos significados, valores y pautas, desde las sociedades tradicionales, se han transmitido por medio de las representaciones colectivas y estas, como señaló Durkheim (1996), circulan a través de los medios de comunicación que las sociedades han dispuesto: narraciones míticas, instituciones, mecanismos de regulación, formas rituales, tradiciones, costumbres y leyendas. Por efecto de las transformaciones ocurridas desde la modernidad dichos medios se han trasfigurado igualmente, sobre todo desde el desarrollo y expansión de los medios de comunicación masiva y con el desarrollo de las tecnologías digitales (Regil, 2020, pp. 64-66) y más recientemente las redes sociales.

En estas condiciones se presenta, por un lado, el fenómeno que señala que con estos cambios las nuevas generaciones no solo reciben el influjo de los medios de comunicación masiva, sino que desde los años noventa los referentes identificatorios y de formación que aportarían materia para el sentido y proyectos de futuro en parte provienen de lo que transmiten dichos medios. En segundo lugar, tanto jóvenes como adultos tienen que elaborar cada significado y valor a partir de los referentes que se ofrecen, anticipar las responsabilidades que tendrán que asumir en las condiciones que desde la modernidad señalan las pautas que distribuyen los medios de comunicación masiva, las tecnologías digitales y las redes sociales. Ello deriva en referentes –valores, significados y saberes– dispuestos como contenidos o información, donde las formas límites las constituyen: los *youtuberos* e *influencers*.

Derivado de lo anterior podría decirse que se genera un tercer efecto que resulta paradójico para los más jóvenes, las y los adolescentes. Ellos, debido al momento vital que atraviesan, en sus procesos de constituirse y formarse, recurren a esos medios en busca de referentes que al menos sean socialmente reconocibles y por ello, de ahí la paradoja, los chicos son catalogados por los adultos –padres, madres y maestros– como: *superficiales*, *sin proyecto*, *sin rumbo*, *solo interesados en el consumismo o las redes sociales*. Pero, precisamente por esos momentos vitales requieren inexcusablemente de los *otros*, que les ofrezcan materia para el sentido. Y dado que la sociedad –los ámbitos familiares y educativos– al haber sucumbido a los efectos disruptivos de la modernidad tardía vinculada al "impulso disgregador" del mercado capitalista (Mier, 2006b) no ofrece valores más sustantivos para esa sociedad, se deja paso al conjunto de valores intervenido por el mercado y que se dispersa en las formas de mercancías o al que esbozan individualmente quienes se entronizan por efecto de las redes sociales, y estos son recibidos por las y los jóvenes como referentes.

Con lo anterior surgen dos preguntas ¿cómo podrán los jóvenes formarse como sujetos activos y reflexivos en la configuración de un espectro ético –de valores– que les permita orientar sus capacidades para la acción y figurar sus proyectos a futuro? y ¿cómo identificarán lo que se tendrá que asumir colectivamente en esta sociedad para sostenerla y efectivamente transformarla? Estas preguntas se plantean además sin pretender estigmatizar ni banalizar el efecto de las transformaciones ocurridas a causa del desarrollo y expansión de las TIC y las redes sociales, que como señaló Castells (2001) si bien generan una especie de revolución tecnológica que de manera acelerada transforma la base material y la forma de los intercambios y vínculos, también han ofrecido un conjunto de nuevos modos no solo de comunicación y transmisión de información, sino de perspectivas para la realización de formas dinámicas de colaboración.

Así, en el contexto de estas reflexiones y preguntas, el objetivo de este capítulo es, a partir de los significados que estudiantes mexicanos de educación media y superior reconocen y asignan a los recursos y contenidos que se ofrecen y consultan en bibliotecas, salones de clase y aplicaciones en internet, identificar y analizar los referentes significativos que buscan en su acercamiento a tales medios y contenidos. Esto se basa en los supuestos señalados anteriormente en cuanto a la procedencia de los significados y valores que se proporcionan en la actualidad a las nuevas generaciones para orientar sus pautas de acción en la sociedad. Asimismo, desde la década de los noventa las experiencias educativas han sido intervenidas por los contenidos distribuidos por los medios de comunicación masiva, las TIC y las redes sociales, de manera que, relevantemente, en estos los sujetos encuentran referentes que les ofrecen materia para figurar no solo identidades para sí y los otros, sino también sus proyectos profesionales y de futuro.

Este capítulo lo desarrollo en cuatro apartados, en el primero presento los referentes conceptuales y metodológicos con los que fundamenté la recopilación de la información, así como el análisis y la reflexión que propongo. En la segunda parte incluyo la caracterización sociodemográfica de las y los jóvenes que proporcionaron las referencias empíricas para este estudio; destaco el tipo de recursos que utilizan: plataformas, bibliotecas y aplicaciones, y caracterizo los usos que le dan a esos recursos y la relación que a nivel nacional se puede establecer a partir de las encuestas nacionales. Después, en la tercera parte, abordo la relación que el uso de esos recursos y las tecnologías digitales mantiene con la educación y las diferencias que las y los jóvenes reconocen en sus experiencias educativas presenciales y a aquellas mediadas por las tecnologías digitales y los efectos generados por la emergencia de la pandemia del covid-19. Al final planteo algunas reflexiones que en forma de conclusiones más bien esbozan algunas nuevas interrogantes.

Enfoque conceptual y metodológico

Como fundamento metodológico asumí el paradigma interpretativo (Vasilachis, 2006, p. 48) y para la recopilación de las referencias empíricas diseñé el cuestionario para una entrevista autoadministrada[31] que exploró las formas en las que los estudiantes en México utilizan algunos recursos para su formación. En el diseño se adoptaron las perspectivas propuestas por Flick (2004), Creswell (1997) y Denzin y Lincoln (2003a), la entrevista consistió en tres secciones con un total de 36 preguntas que incluyeron preguntas cerradas con alternativa simple y múltiple, abiertas y mixtas,[32] y un espacio para comentarios finales. De la entrevista, que abarca varios aspectos, para este capítulo solo se consideraron los datos sociodemográficos, escolares, tipos de dispositivos electrónicos y de conexión a internet; así como los referentes a gustos, intereses, plataformas y recursos consultados; aspectos de las personas y los contenidos que más significativos les resultan y las razones por las cuales destacan esos aspectos y por qué las recuerdan.

La entrevista, en su prueba piloto, se presentó ante el juicio de expertos y población de interés (Escobar y Cuervo, 2008). Luego de la prueba y sus correcciones decidí enviar la liga al cuestionario[33] a través de profesores responsables de grupos, cursos, seminarios o laboratorios, adscritos a instituciones educativas, públicas y privadas, con sedes en distintas ciudades de la República mexicana.[34] Para la redacción de este capítulo sistematicé las respuestas

[31] A través de un formulario de Google.

[32] Preguntas cerradas de alternativa múltiple con espacio para argumentación de respuestas. Las que abordan temas de este ensayo remiten a formas de interacción, recursos que buscan y obtienen en bibliotecas, plataformas digitales y YouTube. Las preguntas mixtas, 50% del instrumento, remiten a las razones de sus respuestas.

[33] En el que establecen las debidas condiciones para respetar la confidencialidad y el anonimato de las identidades de las personas participantes.

[34] Los profesores enviaron la liga a través de correo electrónico, WhatsApp y grupos de Facebook.

–referencias y categorías– con base en dos criterios: frecuencia[35] y particularidad del contenido. En las preguntas abiertas y mixtas, luego de reconocer las categorías en términos de frecuencias, se identificaron los enunciados de los que estas formaban parte explícitamente y después aquellos en los que se hace referencia a los significados que conllevan sin estar presentes. Por ejemplo, en la pregunta abierta: "De los contenidos que se transmiten por YouTube, ¿qué es lo que más recuerdas?", las categorías más frecuentes fueron: "información", "conocimientos que transmiten" y "valores que expresan". En el caso de la pregunta cerrada de alternativa múltiple: "De los contenidos que se transmiten por YouTube, ¿qué es lo que más miras?", las categorías más frecuentes fueron: "videos" y "tutoriales". En ambos casos a dichas categorías se las nombró, formaron parte de enunciados y se relacionaron con otras categorías en las respuestas a preguntas abiertas, así como entre las respuestas a preguntas cerradas y cuyos significados comparten bloques de sinónimos, catálogos y acepciones (Moliner, 2007).

Para el análisis se tomó en cuenta el efecto que generó la pandemia, el de autoadministración de la entrevista y la concepción del significado de las categorías localizado en contextos simbólicos y en el marco de la interpretación que se guió con el establecimiento de criterios temáticos que, aunque son menos claros que los criterios formales, a menudo proporcionan un mejor espectro para trabajar con significados en relación con los materiales generados por las entrevistas (Flick, 2014, p. 7) y para realizar el análisis desde la dimensión cualitativa como proponen Coffey y Atkinson (1996, pp. 19-20, 30-37).

Las categorías significativas con las que los participantes señalan experiencias y perspectivas se tomaron en cuenta desde la concepción de que el significado como concepto o idea forma parte de la gramática que cada sujeto construye con una muestra de enunciados

[35] Número de ocurrencias de una categoría en las narrativas de las respuestas generadas por las y los jóvenes.

integrados y diferentes entre sujetos (Sperber, 1988). Ello desde el enfoque de que todos los actos humanos están impregnados con significados que surgen cuando los sujetos –en el momento vital en el que se encuentren– intentan juntar lo que sienten, desean y piensan con lo que la cultura y el lenguaje han cristalizado desde el pasado (Turner, 1986, p. 33).

El enfoque conceptual para el análisis se centra en la concepción que Castoriadis (1999, 2001) ofrece para la comprensión de las instituciones y regulaciones sociales como construcciones sociohistóricas que tienen a su cargo la formación y la transmisión de las formas de decir y hacer, de los valores y significados reconocidos por cada sociedad, que aportan la materia simbólica para la formación de los sujetos, tanto para apuntalar modalidades de la acción, como para la configuración del vínculo colectivo. Con ello se ofrece a los sujetos la promesa de que, al formarse y adoptar dichos valores y significados, podrán formar parte del proyecto de sociedad que en su ideal se vislumbra, y así conformarse como "personas sociales" más que como individuos sin compromiso (Turner, 1997, p. 120). La experiencia se consideró "como acto de aprehensión y atribución de sentido: facetas activas y pasivas de lo psíquico conjugadas en la imaginación, la memoria, en los distintos aspectos de la inteligibilidad y las afecciones" (Mier, 2010, p. 12). Y, en su interacción como fuerza en movimiento, en la confluencia de acción y recepción, se entreteje la dimensión social, en tanto que, en el acto de aprehensión y atribución de sentido, el sujeto dispone y propone significados y materia simbólica, que solo son posibles por el concurso de los otros.

Dado que una de las conclusiones de este capítulo hace referencia a la importancia que tienen la tutoría, lo tutorial y el acompañamiento en la configuración de experiencias educativas para las y los jóvenes, más que un planteamiento categorial aquí se proponen algunas interrogantes para el análisis: ¿Qué espacios de escucha y contención se ofrecen hoy a las y los jóvenes en los ámbitos educativos?, ¿de qué manera se ha promovido el acompañamiento

dialógico para que las y los jóvenes ensayen las figuraciones de proyectos que vislumbran?

Caracterización sociodemográfica y escolar de las y los jóvenes

En la entrevista participaron efectivamente[36] 257 estudiantes (186 mujeres y 71 hombres). La unidad para el análisis se construyó con base en el criterio de relevancia y significatividad tanto para las preguntas que orientan el capítulo –planteadas en la introducción– como para el marco analítico y de interpretación (Flick, 2014, p. 10).

En el caso de los aspectos sociodemográficos, con base en los datos recabados 76% de los participantes realizaban sus estudios en la Ciudad de México, 9% en el Estado de México, 8% en San Luis Potosí y los demás lo hacían en Nayarit, Puebla, Tlaxcala, Jalisco, Campeche y Coahuila, en orden descendente de 2.0% a 0.38%. Los niveles, las modalidades, los regímenes y las áreas en las que estudian, se presentan en las tablas 1 y 2:

Tabla 1. Niveles, modalidad y regímenes de estudios

Nivel	%	Modalidad	%	Régimen	%
Secundaria	0.78	A distancia	38.78	Público	93.39
Bachillerato	12.45	Presencial	60.83		
Licenciatura	82.88	Indefinido	0.38	Privado	6.61
Posgrado	3.89				

Fuente: Elaboración personal con datos de las entrevistas, 2021.

[36] Efectivamente, porque se recibieron 263 entrevistas respondidas de las cuales seis resultaron repetidas debido a causas desconocidas, por lo que se descartaron.

Tabla 2. Áreas de estudio en bachillerato, licenciatura y posgrado

Áreas	%
Económico-administrativas	0.94
Químico-biológicas	11.32
Ciencias sociales	24.53
Ciencias de la educación	1.89
Artes, humanidades y diseño	56.60
Salud	3.77
Ciencias básicas	0.47
Antropológicas	0.47

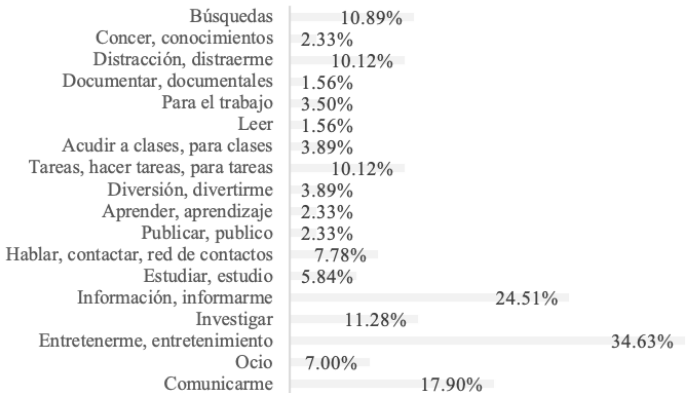
Fuente: Elaboración personal con datos de las entrevistas, 2021.

Con base en las respuestas relacionadas con los dispositivos electrónicos que utilizan, sus métodos de conexión a internet y sus gustos e intereses, los resultados indican que 77.43% se conecta a internet a través del wifi de sus hogares, 13.23% con una combinación del wifi y datos de sus celulares, y 11% lo hace mediante diversas combinaciones de tales métodos; solo 5.06% se conecta únicamente con datos de sus celulares. Los dispositivos con que cuentan para su uso exclusivo son en su mayoría el celular 94.94% y de estos 38% se conecta a internet solo con el celular, 31% además cuenta con una PC y se conecta con ambos; en menor porcentaje se agregan las tabletas, con 1%. También en este caso hay diversas combinaciones entre estos dispositivos, que se presentaron con mucho menores porcentajes. De entre las plataformas y las redes sociales digitales disponibles actualmente para acceder a diversos contenidos, las que señalaron los participantes, en orden descendiente de frecuencia de acceso, fueron: Facebook 24%, Google 23%, YouTube 22%, Instagram 18%, Pinterest 8%, TikTok 7%. Algunos usan con menor frecuencia otras plataformas, como Telegram, Discord o Spotify.

Según las respuestas, las plataformas son utilizadas de diversas maneras por los estudiantes, como se muestra en la figura 1. El uso

más frecuente es entretenimiento, diversión, ocio y distracción, y el siguiente es el de buscar, investigar, documentar.

Figura 1. Usos que hacen de las plataformas



Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas, 2021.

En cuanto a la caracterización sociodemográfica, las y los participantes se encuentran en la media nacional reportada por la ENDUTIH 2020[37] (INEGI, 2021) en relación con promedios de edad, dispositivos, acceso y los usos que en general hacen de internet y las tecnologías digitales; ya que a escala nacional los grupos de edad entre 12 y 34 años representan el mayor porcentaje de población que accede a internet, entre 90.2% y 90.5% y la media etaria de las y los participantes en las entrevistas es de 22 años. Asimismo, con respecto a los dispositivos que utilizan, las y los participantes se encuentran en rangos similares, porque a escala nacional 96.0% utiliza el celular y en el estudio 96.11% señaló ese dispositivo con mayor frecuencia para su uso. En relación con los hogares de las y los participantes que cuentan con internet se encontró una mayor frecuencia en este dato, porque 77.43% tiene internet en el hogar y se conecta ahí con el wifi y en el ámbito nacional es 67.6% (INEGI, 2021).

[37] Encuesta Nacional Sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares.

Los usos y las búsquedas en internet presentan una condición similar a las anteriores, porque en el país 88.3% utiliza internet para el entretenimiento, seguido de 85.6% para educación o capacitación y 44.5% para leer libros, periódicos o revistas. Por su parte, las y los participantes, en cuanto a los tres usos señalados, con sus respuestas generan frecuencias cuya distribución es similar a los promedios nacionales, es decir, el entretenimiento presenta la mayor frecuencia de uso con 41.63%, lo sigue educación y el aprendizaje 23.74%; informarse 24.51%, y leer 1.56%. Por lo que se puede concluir que, en los aspectos indicados, los participantes del estudio se encuentran entre los promedios nacionales reportados por el INEGI (2021).

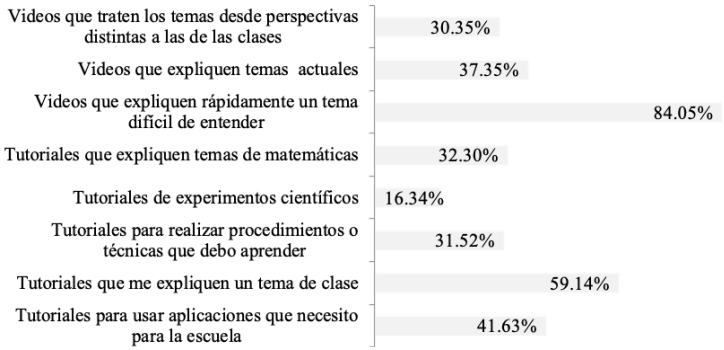
Búsquedas y experiencias. Tecnologías y ámbitos escolares

Sobre el tema central del capítulo y de las preguntas que guían el trabajo, se encontró, con la unidad de análisis propuesta, una relación entre las plataformas que frecuentan y los usos que les dan, los contenidos que buscan, a los que acceden y utilizan. Facebook, Google y YouTube representan 24% y los usos asociados corresponden al entretenimiento, la comunicación y a contactar entre sí, principalmente mediante Facebook, sin descontar que en algunos casos los estudiantes abren páginas o grupos en Facebook con sus compañeros o profesores para llevar a cabo clases, encuentros o realizar tareas. En cuanto a los usos de investigar, buscar, documentarse, informarse y conocer, se requieren tanto Google como YouTube, y este último además para un conjunto de usos más específicos y vinculados, como se verá, con la búsqueda de tutoriales y de ciertos referentes.

Así, del total de respuestas al cuestionario, 50.58% afirman que sí utilizan YouTube, 42.80% lo hacen algunas veces y 6.22% no lo hacen. De los contenidos que buscan en esta plataforma, sobresalen

los videos, lo que es consustancial a la misma, ya que se nutre de este tipo de materiales y resulta significativo que las categorías más frecuentemente buscadas en esta sean: *tutoriales* y *explicaciones*, como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Lo que buscan en YouTube

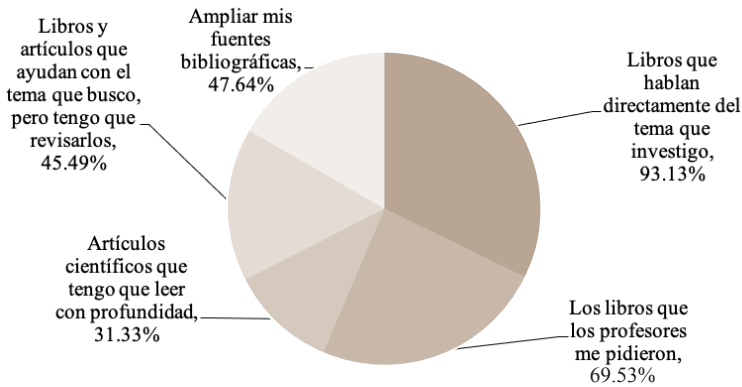


Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas, 2021.

Con relación a lo que buscan y obtienen tanto de las experiencias formativas (con docentes, libros, bibliotecas, clases o prácticas presenciales) como de sus visitas a las plataformas digitales, principalmente YouTube, las respuestas de las y los participantes indican que valoran casi por igual ambos tipos de experiencias. Porque, 44.3% sostiene que acuden a la biblioteca; 37.3%, que prefieren las explicaciones de los profesores en los salones de clase con los compañeros y 54.0% señala que YouTube puede ser una buena opción de apoyo o auxiliar, siempre y cuando se tenga en cuenta que no todas sus fuentes son confiables y no siempre sus contenidos son los más adecuados. Así, entre asistir a la biblioteca, las experiencias presenciales y el acceso solo a YouTube en la búsqueda de recursos –textos, artículos, libros, tutoriales, documentales– cuando se ahonda en lo que buscan, obtienen y en las razones de que para ellos esto sea o no significativo, se observa una diferencia porcentual mayor en términos de particularidad y significatividad del contenido de las respuestas.

Así, en relación con los resultados que consiguen al acudir a la biblioteca, quienes así lo hacen (90.2%) señalan que en esta buscan y obtienen recursos que, si bien son los que por varias razones les interesan, no los encuentran con la inmediatez que les brindan las plataformas, principalmente YouTube, como se muestra en la figura 3.

Figura 3. Lo que buscan y obtienen en la biblioteca quienes la usan siempre y algunas veces (90.27)



Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas, 2021.

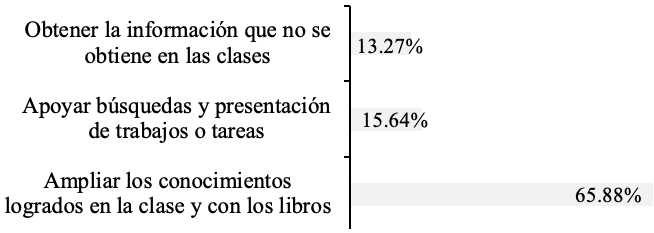
En cierto sentido se presenta una especie de ambivalencia, porque si bien, por los significados asignados reconocen y aprecian las experiencias en la biblioteca, con los libros y las que configuran con los contenidos de YouTube, la *especificidad* e *inmediatez* de estos se relacionan con las condiciones de síntesis narrativa y la preeminencia de aspectos visuales, pero también de manera relevante, estas cualidades entran en sintonía con los efectos inquietantes que, con su presencia, generan la emergencia, el desarrollo y la expansión de las tecnologías digitales y las redes sociales.

Lo anterior resulta significativo si además se lo relaciona con las respuestas que dan acerca de lo que más extrañan y no extrañan de las clases antes de la pandemia, ya que 71.98% echaba de menos la *convivencia y la interacción directa entre compañeros y profesores*

y 37.75% *la retroalimentación directa; las explicaciones del profesor, los diálogos, el debate, el intercambio de ideas*. Los estudiantes encuentran que, por las modalidades en las que se presentan los contenidos, YouTube es *práctico, sencillo, variado, visual, sintético*. No obstante, frente a las experiencias que pueden configurar con los profesores en las clases, con el trabajo en las bibliotecas y con los libros, plantean que "no hay nada como una explicación directa de un profesor". Además, si "algunas veces" encuentran en YouTube recursos que los apoyan como *tutoriales y explicaciones*, también indican que es necesario ser cautelosos, "porque las fuentes no siempre son confiables". Por lo tanto consideran que YouTube es solo "una herramienta de apoyo o complemento, general y superficial", ya que, reiteran, "son mejores las explicaciones de los profesores" y "el acompañamiento que se obtiene directamente en las clases con los compañeros" (25%).

Es decir, con respecto a los temas que se abordaron con las entrevistas, se podría señalar que entre las experiencias presenciales –con docentes y compañeros, en la biblioteca, con los libros– y las experiencias con YouTube relativas a sus preferencias, existe, hasta cierto punto, una especia de analogía. Sin embargo, cuando se analiza el detalle de algunas preferencias es posible encontrar que si bien 47.47% abiertamente señala las ventajas de los contenidos que encuentra en YouTube por su *sencillez*, *practicidad*, *visualidad* y *accesibilidad*, cuando estas características se relacionan con la ponderación favorable que hacen de las experiencias personales y presenciales, en el salón de clases, en las instalaciones universitarias o escolares y en las bibliotecas, se subraya la característica de ser solo *apoyo* y *auxiliar* o para la *ampliación* de saberes o contenidos vistos en clase, que asignan a YouTube, como se muestra en la figura 4.

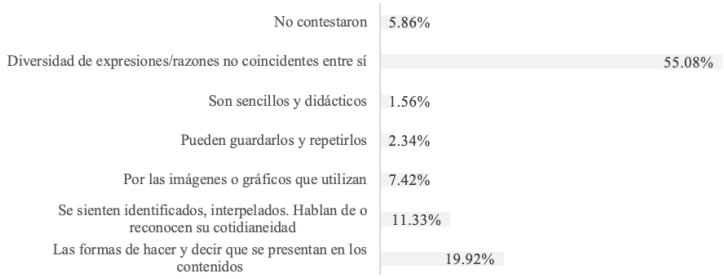
Figura 4. Qué obtienen en YouTube quienes lo usan



Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas, 2021.

Por otro lado, los participantes señalaron que lo que más recuerdan de los contenidos que buscan y consultan en YouTube es, principalmente, la información y los conocimientos que se transmiten, 62.50% y 47.27% respectivamente; las ideas que plantean los participantes o personajes, 35.94%, y a los personajes y sus estilos de vida, 34.77%. Además 30.47% señala que recuerdan más los valores que expresan, y 28.52%, los instrumentos o herramientas que se utilizan en los tutoriales o videos. En cuanto a por qué, según sus perspectivas, recuerdan más los aspectos que señalan, hubo una gran diversidad y dispersión en las razones expuestas. Sin embargo, las que pueden agruparse son las relativas a las formas de hacer y decir que se presentan en los contenidos, tal como se muestra en la figura 5.

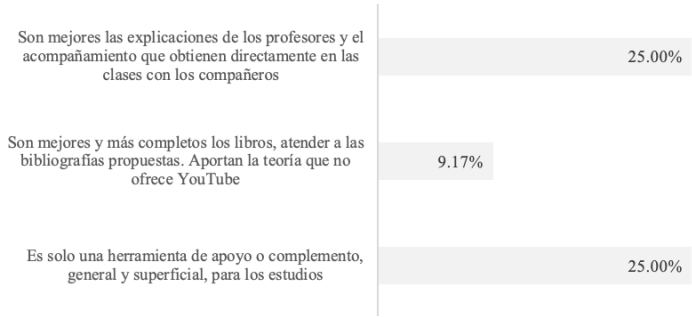
Figura 5. Razones del porqué recuerdan más los aspectos señalados de los contenidos



Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas, 2021.

En los resultados se puede reconocer que, al relacionar los argumentos de las razones por las que recuerdan los contenidos que más frecuentan y lo que más observan o recuerdan, resaltan dos aspectos y categorías. Por un lado, los tutoriales y las formas de decir y hacer de los personajes, lo cual es en principio relevante en términos de la condición etaria de quienes participaron en el estudio. Adicionalmente, al trabajar estos datos con base en el criterio de particularidad del contenido y agruparlos en campos de enunciación temática y con categorías reconocibles, se registran también las categorías de tutorial y de las dimensiones que estos pueden abarcar, así como las de formas de decir y de hacer, esto incluso en la muy alta diversidad y dispersión de las razones que exponen. Porque, con base en los significados que asignan o reconocen y las articulaciones que realizan, las categorías cuya presencia enunciativa es relevante para los objetivos de este capítulo son efectivamente la de *tutorial*, *apoyo* o *auxiliar*, relacionadas enunciativamente con las de *explicación* y *comprensión*, como se indica en la figura 6.

Figura 6. Por qué solo YouTube no es mejor



Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas, 2021.

Con lo anterior puede decirse que las y los participantes indican, en sus respuestas, que los inquieta la posibilidad de *comprender, de entender* y que frente a YouTube destacan la potencia de las *explicaciones* de los profesores, la importancia del contexto en el que

estas se generan o pueden generarse. Esto es lo que los estudiantes valoran de sus procesos formativos y lo que extrañan de los días de clases antes de la pandemia, como señala una de las respuestas a la pregunta de ¿por qué es mejor estudiar solo a veces con YouTube?

> Porque YouTube es el plus para aprenderte bien las cosas o una mejor explicación; sin embargo, no hay nada como una explicación directa de un profesor (R 114).

Finalmente, en cuanto al efecto que ha causado la pandemia y el matiz que generó en la autoadministración de la entrevista, es preciso señalar dos aspectos. Primero, que los mismos participantes afirman que les resultan fatigantes las horas de exposición a los dispositivos electrónicos para realizar muchas de sus actividades como estudiantes; que "ya no quieren tener clases en línea"; además, en su mayoría prefieren acudir a sus escuelas o universidades para las clases, porque aprecian "el ambiente con los profesores y mis amigos", "la discusión grupal y los debates sobre las lecturas de apoyo", "la convivencia con compañeros y maestro", "las instalaciones", "salir de casa y tener otras experiencia que brinda la universidad". Es decir, valoran el espacio que se construye no solo con la interacción –eso que algunos llaman *socialización*– sino con el desarrollo de las actividades formativas que cotidianamente se desarrollan en los ámbitos escolarizados.

Conclusiones

En primer lugar, acerca de la situación vivida con la pandemia y como parte del sustento metodológico, es preciso señalar que con la emergencia y no por su causa se hicieron visibles algunas disparidades que en México ya se presentaban para el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Sobre todo, en relación con el conocimiento y desenvoltura en el uso de las

tecnologías digitales y el débil vínculo entre el saber y la información que, con frecuencia, se transmite en ellas.

Asimismo, no se desestimó que, en el marco de la contingencia, la exigencia de mantener la atención y la concentración en situaciones promotoras de dispersión provocó tensiones y conflictos que derivaron en la llamada "fatiga por pandemia" (WHO, 2020), lo que podría influir en la disposición a responder instrumentos como el de la entrevista, sobre todo en preguntas abiertas y mixtas que requerían respuestas de argumentación. Sin embargo, a partir de estas respuestas y de los comentarios finales fue posible reconocer que en su mayoría las y los participantes no incurrieron en dispersiones. Por el contrario, lo que pudo observarse en algunos casos es que con los enunciados construidos las y los jóvenes se explayaron de forma significativa.

Directamente relacionado con uno de los supuestos de trabajo, con las preguntas y con los objetivos propuestos para este capítulo, se puede señalar que, por la media etaria de 22 años, los participantes se encuentran entre los grupos de población que en México, desde finales del año 1990, mantienen una interacción significativa no solo con los medios masivos de comunicación, sino con las tecnologías digitales y las redes sociales, que estas ya forman parte del espectro de medios que les ofrecen referentes tanto para configurar una identidad para sí y los otros, apoyar sus estudios o tareas, así como para figurar posibles proyectos y, por supuesto, con los que se comunican y en algunos casos establecen cierto tipo de redes. Lo anterior es consecuente con el porcentaje de estudiantes que, en el estudio, señalan que utilizan estos medios para su entretenimiento, búsquedas y para la realización de sus estudios, ya que más de 90% utiliza para estos propósitos las plataformas en la internet.

Además, se puede afirmar que al apropiarse de las tecnologías digitales y las redes sociales, las y los jóvenes han podido desarrollar habilidades, destrezas y competencias que les aportarán elementos tanto para la aprehensión del conocimiento, como para incorporar los saberes propios y de los otros en la figuración de sus proyectos.

Sin embargo, aun cuando se encontró que entre el uso de la biblioteca y YouTube se establece una relación casi equivalente, a partir de las respuestas argumentativas se puede señalar que hasta ahora y para la unidad de análisis, las y los jóvenes plantean argumentos críticos que indicarían que no son totalmente pasivos frente a las tecnologías digitales y las redes sociales. Todavía puede afirmarse con Castells que los estudiantes como usuarios de tecnologías digitales llevan a cabo "un proceso de interacción de doble sentido [con] los medios […] en cuanto al impacto real de los mensajes, que son deformados, apropiados y ocasionalmente subvertidos" por ellos mismos (2001, p. 343).

En ese sentido y en la consideración de las valoraciones que las y los jóvenes realizan tanto de sus experiencias escolares presenciales –biblioteca, salones de clase– como de sus experiencias en YouTube que reconocen les *amplían los conocimientos logrados en clase*, es preciso reflexionar críticamente acerca de que a pesar de que, en ocasiones, reciben de los adultos –figuras parentales, maestros, autoridades– y del medio respuestas indiferentes o que tienden al autoritarismo, aun consideran valioso que su formación se realice en un proceso como el que puede generarse en el intercambio e interacción dialógicos presenciales de las aulas, sin tiempo acotado y sin esquemas interactivos previstos o esquematizados. Porque, aunque lo anterior resulta auspicioso para la educación principalmente, ante la imprescindible necesidad de referentes de las y los jóvenes tendríamos que discutir el tema en profundidad y responsablemente, ya que este no es un asunto solo de preferencias momentáneas que pasarán con el tiempo, como a veces se dice de estas edades.

De manera que, primero, habría que considerar que la marcada insistencia en la búsqueda de contenidos dispuestos como tutoriales no solo lleva a la observación elemental de que las y los jóvenes buscan, desde una perspectiva práctica y contingente, un cierto tipo de guía para algún aspecto o tema de su interés. De modo más significativo, cuando estas referencias se articulan con argumentos, razones y no solo preferencias, resulta que lo *tutorial*

es relevante más allá de la forma práctica y también de la legal, institucional o programática en la que en la actualidad se concretan las tutorías, sobre todo en los ámbitos escolares. Porque si se reconoce lo tutorial como aquello que se relaciona con un proceso de guía, escucha y acompañamiento que podría ofrecerse o disponer para el crecimiento o la formación, el proceso al que recurren las y los jóvenes con sus búsquedas de *lo tutorial* es constitutivo y formativo, más que eminentemente práctico.

Así, las y los jóvenes, con sus respuestas y argumentos, señalan aspectos del proceso en el que se encuentran por la búsqueda de referentes, mismo que no es posible de comunicarse de manera textual en esos términos como *busco referentes identificatorios*. Ello forma parte de lo no explícitamente comunicable de la experiencia humana, porque, como señala Mier (2010), en esta intervienen actos "de aprehensión y atribución de sentido: facetas activas y pasivas de lo psíquico conjugadas en la imaginación, la memoria, en los distintos aspectos de la inteligibilidad y las afecciones" (p. 12). A ello se debe la amplia diversidad y dispersión encontradas en las razones de por qué recuerdan los aspectos que destacan de los contenidos que más consultan, ya que estas razones son efecto del proceso mediante el cual los sujetos tratan de encontrar formas de expresión para lo que íntimamente viven y sienten, y toman elementos de su cultura, donde la referencia al lenguaje y lo simbólico les resulta problemática. Como señala Sperber:

> Para construir su gramática o su dispositivo simbólico el individuo selecciona entre los datos de la experiencia aquellos que son pertinentes a su propósito, es decir, reconoce como palabras sonidos que no comprende o reconoce como símbolos, fenómenos que todavía no es capaz de interpretar [porque] para un sujeto el primer problema en este campo es el de delimitar lo que será tratado simbólicamente (1988, pp. 113-114).

Por otro lado, en cuanto a las cualidades que más destacan de los contenidos a los que acceden –*prácticos*, *sencillos*, *variados*, *específicos*

e *inmediatos*–, es preciso señalar que estas se deben principalmente a los efectos de las exigencias instrumentales de síntesis narrativa que las tecnologías digitales y las redes sociales imponen a los contenidos en el diseño de lo que transmiten. Son además efectos de las formas de gestión de la tecnología actual con la que se impone una articulación espacio-temporal que implica el cálculo casi preciso de los tiempos de exposición, de la flexibilidad de los formatos –visuales principalmente– y de la dosificación de las actividades para la economía de tiempos y movimientos en interés de la acumulación. Eso demarca la relación espacio-temporal que es sustancial para la configuración de las experiencias, las que al final se uniformizan por efecto de los esquemas impuestos (Virilio, 2005).

Por lo tanto, con estos principios de gestión, la amplitud y profundidad de los contenidos y la materia simbólica a la que buscarían acceder las y los participantes quedan circunscritas a los esquemas que sintéticamente se ofrecen y a la posibilidad de la reflexión teórica y por supuesto de la reflexión vital, la que en estos esquemas de síntesis narrativa resulta disminuida. Además, si como los participantes señalan "cada uno" puede seleccionar y decidir en ese ámbito acotado en lo individual, también se reducen las probabilidades de establecer relaciones –y más aún vínculos– no solo entre los contenidos sino con los otros. Dado que estas tecnologías digitales, en su génesis, han sido atravesadas por la disrupción del mercado capitalista que apunta a transformar prácticamente todo en mercancías y la internet y sus plataformas han probado ser excelentes medios para el *marketing*, se diseñan y se disponen conjuntos de contenidos a partir de y con el financiamiento de marcas comerciales. Así, con los negocios de la mercantilización de las conductas en internet, el impulso y el impacto de los contenidos operan como formas de conducción y orientación de las conductas más allá del consumo propiamente dicho (Zuboff, 2019). Con ello no solo los datos de los usuarios son ya una mercancía, lo que es un problema en sí mismo, sino que además los usuarios son tratados también como nichos y objetivos de mercado, intercambiables y

descartables. Con ello los referentes que se ofrecen son también parte de ese entramado comercial indiferente.

En este sentido, además, con la articulación entre la dimensión del mercado, su impulso y la exigencia de síntesis narrativa, el privilegio de lo individual se ensancha, porque no es solo que siempre *es uno y solo uno* el que presenta y propone contenidos, sino que siempre están dirigidos a *ese uno*. Al presentarse como fáciles, accesibles e inmediatos para ese uno a partir del uno que los propone, se expone una falsa concepción de la experiencia y los logros humanos, en los que no solo la dilatación y la diversidad de formas de trayectorias están presentes, sino que la dimensión de los otros y lo colectivo son una especie de constantes dinámicas. Eso lo subrayan las y los participantes al afirmar sobre sus experiencias en las bibliotecas, ya que en estas se "desesperan porque no encuentran exactamente lo que buscan" o bien solo encuentran "libros y artículos que ayudan con el tema que buscan, pero [tienen] que revisarlos", es decir deben leer con profundidad y detenimiento, ocuparse en esa tarea con esmero.

Como ejemplo de esta falsa concepción de la experiencia y la formación humanas que con frecuencia se difunde y promueven en las redes sociales, se puede mencionar lo que una joven estudiante de secundaria comentaba que deseaba ser en el futuro: "una bailarina clásica", sin que antes ni en ese momento haya estudiado ni practicado la danza.[38] Pero en la realidad, que siempre es sociohistórica, la mayoría de las actividades humanas sustantivas aún requieren dedicación, tiempo y disciplina, como la danza clásica que, a pesar de que sea criticable el estilo que generalmente se practica en su enseñanza, para formarse en esa disciplina no bastan *las ganas*, como suele proponerse en ciertas formas narrativas en las publicaciones en internet, sino que, en palabras de una bailarina clásica mexicana,[39] todavía hace falta:

[38] Véase Murga, 2017a, y Murga, 2019b.
[39] Entrevista en profundidad citada en el capítulo *Educación, imaginario y proyecto. El futuro de la vocación.*

> Ir todos los días […] a clase de *ballet* […] Por la mañana estudiaba aquí en una escuela bastante presionada, hacia tarea corriendo, pero a las cinco y media, pácale, mi mamá me llevaba al *ballet* y hasta las siete y media ahí yo estaba estudiando *ballet* (NLH).

Lo anterior no representaría un problema de mayor preocupación si en el acceso a los contenidos de internet fuera sencillo distinguir lo que se ofrece como mercancías de aquellos que son generados por algún tipo de expresión y experiencia humana sociohistórica y culturalmente significativa. Sin embargo, en la gran masa de contenidos no es fácil esa distinción, además de que se presentan con esa cauda de legitimidad y relevancia social, como hechos constatados y probados porque *alguien lo dijo o lo hizo* (Turner, 1986, p. 33). Con ello se genera la creencia de que es posible conducirse como si los mundos propios –en los que el deseo y el odio al otro no conocen límites– fueran el mundo histórico social, como si la percepción individual fuera un hecho realizado y en consecuencia esa realidad tuviera que presentarse y movilizarse en los términos que señalan esos mundos propios. Y no es solo que el "espacio de la realidad virtual" que se configura con las tecnologías digitales y las redes sociales genere la pérdida del sentido de "la ciudad real" (Virilio, 2005, p. 47) —que ya es un problema en sí—, sino que con ello se pierde el espacio de vida en común, el espacio colectivo en el que, además de los intercambios, se construye el vínculo colectivo y en el que los sujetos componen sus diferencias y encuentran la materia para el sentido.

Porque a pesar de la importancia que las y los participantes en la entrevista reconocen a las experiencias formativas presenciales, la impronta de superficialidad e inmediatez que las tecnologías digitales y las redes sociales dejan en la densidad de la vida colectiva es significativa. Ya que las tecnologías digitales, al hacer uso de capacidades de interacción e interactividad instantánea derivan en la puesta en práctica de un tiempo único —sin dimensión, ni historia— que, como se indicó, tiende a la uniformidad, a

la homogeneización e incluso, como señala Virilio, a la "disolución" (2005, p. 89), no solo de la información y contenidos, sino de los sujetos. Ello incide en la dimensión de los procesos humanos y, lo que aquí tiene especial importancia, en los de guía o acompañamiento que se requiere para que las y los jóvenes se apropien de los referentes que precisan para la composición de sus diferencias, lo que forma parte esencial tanto de su constitución y formación, como de la figuración de sus proyectos de futuro.

En ese sentido, no es un asunto menor que las y los jóvenes tomen como referentes, como materia para la construcción de sentido y figuración de identidades, solo los contenidos que se ofrecen en las plataformas que en su mayoría están potenciados por estrategias de *marketing* que proyectan una concepción del mundo marcada por las exigencias del mercado. Porque esas identidades se figurarán a partir de la concepción problemática de que en el mundo los intercambios se realizan en términos de la competencia individual y no en el intercambio agonístico que es donde efectivamente pueden dirimirse los conflictos sin violencia. Asimismo, la eficiencia y la eficacia para la acumulación son el eje de las pautas para la acción, en un mundo en el que el vínculo colectivo y los valores sociales fundamentales se reducen a lo que el mercado dirige en términos de sus exigencias temporales para el consumo, para la acumulación y el descarte. Por ejemplo, la opinión de los *influencers*, las prácticas que promueven y los objetos que sitúan en el mercado, son sustituidos unos por otros indiferentemente a cada ciclo que activa la producción de valor como centralidad capitalista, con el culto a lo efímero.

Adicionalmente con todos estos contenidos tomados como guías, como referentes, se promueven "afectos característicos de la sociedad capitalista" como los denomina Castoriadis (1997, p. 159), porque se relacionan con las dimensiones de la inmediatez, la inanidad y futilidad con la que se marcan los aspectos culturales y los valores fundamentales de las sociedades. Así, "una inquietud perpetua, este cambio constante, la sed de lo nuevo por lo nuevo y de

lo más por lo más" (Castoriadis, 1997, p. 159) indicarían los modos de conformación y formación a los que se apegan las y los jóvenes quienes tienen que acudir a la internet, a las tecnologías digitales y a las redes sociales en busca de los referentes que inexorablemente requieren y que, como se ha planteado aquí, en cierto sentido se les han dejado de ofrecer por parte de las figuras y actores sociales relevantes.

Por ello, es preciso detenerse a discutir de manera colectiva, tanto en los espacios escolares, como en los familiares y comunitarios, el hecho de que niñas, niños y jóvenes requieren todavía la presencia de los otros de manera inapelable, para que, como figuras responsables, les ofrezcan con el acompañamiento y la guía atentos, esa materia simbólica —significados y valores socio históricamente legitimados— que requieren para constituirse, formarse y figurar proyectos de futuro. La insistencia en la búsqueda de tutoriales no es solo un tema de preferencias pasajeras; la búsqueda de acompañamiento y ejercicios prácticos, hasta cierto punto, es razonable y propio de lo humano, y tales ejercicios pueden continuar con el apoyo de las tecnologías digitales y las redes sociales. Porque la insistencia en estas búsquedas indica además la necesidad de construcción de respuestas posibles que, junto con los otros, se den a la pregunta por el lugar que ocupan y el que ocuparán en el mundo y de cómo podrán hacerlo.

Ante tales preguntas la sociedad tendría que acompañarlos, y no a través de formas institucionales dogmáticas o autoritarias y mucho menos en forma de mercancías que solo sostienen la significación y los valores del culto a lo superficial, a la inmediatez o la imagen individual, porque solo generan mayor desasosiego que el que ya implica el proceso de conformación y formación humanas. Más bien, a partir de la escucha atenta de esa insistencia se deben procurar formas alternativas con las cuales acompañarlos en los procesos de reconocer y reconocerse en el vínculo con los otros, más allá de la dimensión de los mundos privados para que, en lo posible, accedan a los valores y significados reconocidos y

legitimados colectivamente en la dimensión social-histórica y por supuesto, que configuren sus procesos formativos.

Finalmente, otra insistencia ¿Tiene que ser así o puede ser de otra manera? Quizá, como sociedad habría que replantearse los modos por los cuales se acompaña, se guía a los jóvenes en sus procesos de formación y figuración de proyectos. Quizá sería pertinente pensar y diseñar estrategias que permitan a los jóvenes pensarse de otras maneras y colectivamente figurar sus proyectos como procesos abiertos al porvenir.

CAPÍTULO 4

JÓVENES, SIGNIFICADOS Y REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN. PERSPECTIVAS CREADORAS

INTRODUCCIÓN

Las secuelas de la contingencia por la pandemia de la covid-19 afectaron facetas de la vida social y agudizaron algunas de las transformaciones que, en los pasados treinta años, han sufrido las sociedades, sus instituciones y sus procesos sociohistóricos. Como plantea Sousa Santos (2020), la pandemia ha sido un "peligro específico" al "solo agravar una situación de crisis a la que ha sido sometida la población" (p. 20). Con la emergencia, la educación, las escuelas, las y los estudiantes y docentes –quienes tuvieron que sobreponerse en términos personales a las condiciones imperantes– se vieron sumidos en la exigencia de reconfigurar programas, contenidos, métodos y técnicas, para llevar la experiencia educativa hacia la distancia (López y Andrés, 2020; Miguel, 2020). Además, no solo casi millón y medio de estudiantes de todos los niveles educativos en el planeta tuvieron que suspender obligadamente, como nunca,

sus procesos de formación (Casanova, 2020; López y Andrés, 2020), sino que, a partir de esta suspensión y la disrupción en las dinámicas educativas y sus consecuencias, se nos plantea la interrogante de cómo este fenómeno trastocó situaciones, procesos, experiencias y proyectos a futuro.

Con la imprevista y acelerada adecuación a las condiciones impuestas por la contingencia que en la educación superior en México se extendió hasta finales del año 2021, se dislocó la relevancia paradójica de la educación, porque si bien algunas de las adecuaciones de los programas educativos incluyeron una diversidad significativa de recursos (videos, películas o documentales en YouTube, simuladores en plataformas web, interacción en y con entornos multimedia) que permitieron abrir las experiencias educativas en el contexto de las contingencias, por los efectos de dispersión que dichos recursos pueden generar, no solo los contenidos se fragmentaron sino que, en algunos casos, se marcaron por la insustancialidad. Además, por la distancia y por las dificultades de acceso a la tecnología por parte de estudiantes y de docentes (López y Andrés, 2020; Miguel, 2020), la intermitencia en los contactos *estudiantes-profesores* generó, de manera inquietante, que la autoridad docente oscilara entre el control y la indiferencia. Así, entre esos polos, las y los estudiantes quedaron a la deriva de sus circunstancias individuales y de los impactos de los contenidos con débil sustento.

En este sentido, desde la perspectiva que se plantea en este capítulo, la dimensión estructural de la educación como institución y las formas en las que se concreta como prácticas, al traducirse con la emergencia se alteraron tres procesos centrales, que se considerarán aquí como ejes problemáticos. El primero es la obstaculización de las condiciones para el "diálogo pedagógico" (Mier, 2012b) que caracteriza la educación como señalaron Freire (2013) y Freire y Faundez (2016). Porque al interrumpir las clases presenciales se desarticuló la posibilidad de que la educación se concretara como experiencia social de la que el diálogo es constitutivo, más allá de la situación cara a cara que sería la obvia referencia a lo presencial

suspendido por la contingencia sanitaria. Esto es, el diálogo se realiza no solo por el vínculo de la presencia, sino por la concurrencia de las formas ampliadas de la interacción cognitiva, afectiva y política que se propician en las situaciones y escenarios educativos, con la intensidad de la comunicación y el intercambio entre *estudiantes-docente-estudiantes*.

El segundo es la vinculación teoría-práctica, que también fue relegada por el distanciamiento social al suspenderse el trabajo de campo y las prácticas, en los que dicha vinculación se hace posible. Estas experiencias son muy necesarias para algunos niveles y campos educativos, como medicina, odontología, química, pedagogía, psicología, antropología, entre otras (Tello *et al.*, 2021; Petracci y Cuberli, 2021; Almonacid-Fierro *et al.*, 2021; Rodríguez *et al.*, 2020). En dichos campos, lamentablemente, la suspensión no solo fue temporal, sino que para algunos grupos y generaciones fue su cancelación sin posibilidades certeras de recuperación. Ese es el caso de algunas prácticas clínicas en instituciones que no cuentan con la infraestructura para realizar la "telemedicina, telecirugía y telementoría" (Rodríguez *et al.,* 2020). Un ejemplo es el de las cirugías en odontología, la práctica más importante que se programa en los últimos semestres (UNAM, 2020), por lo que quienes cursaban esos semestres entre marzo de 2020 y junio de 2021 no las llevaron a cabo y en algunas ocasiones, dependiendo de planes de estudio específicos, las realizaron durante la prestación del servicio social.

El tercer proceso corresponde a los contenidos y materiales propuestos en currículos y programas, los que tuvieron que condensarse para que las y los estudiantes tuvieran acceso a ellos mediante plataformas que, en el mejor de los casos, contaban con una base didáctica en sus diseños. Así, en el proceso educativo durante la pandemia, algunos profesores, por la inmediatez, en lugar de comunicar, de transmitir para propiciar la comprensión, solo pudieron enviar mensajes –por correo o teléfono– para indicar sucintamente contenidos o tareas y trabajos (López y Andrés, 2020; Gutiérrez-Chaparro y Espinel-Barrero, 2021; Tello *et al.,* 2021;

Almonacid-Fierro *et al.,* 2021), o bien adaptarse a las posibilidades de autoaprendizaje en línea con las que ya contaban sus estudiantes (Lange, 2019).

Sin embargo, a pesar de estas condiciones, las y los docentes tenían la esperanza de que las y los estudiantes pudieran aprehender los saberes y en algún momento articularlos como praxis, y por su parte las y los estudiantes se esforzaron en desarrollar sus capacidades de autogestión de los aprendizajes (Lange, 2019; Tello *et al*., 2021). Efectivamente, han sido tiempos inquietantes y difíciles para docentes, y estudiantes, pero también han sido tiempos en los que se configuraron y presenciaron experiencias positivas relevantes y sugestivas. Por ello, en este capítulo, en acuerdo con Miguel (2020), se plantea que ahora es tiempo de recuperar las experiencias que se han configurado, para identificar los retos que implica continuar creativa y responsablemente los procesos educativos después de la contingencia por la pandemia y repensar los procesos educativos para el futuro cercano.

No es un tema de índices de desempeño, de realizar las pruebas suspendidas o de recuperar el tiempo perdido, sino de manera relevante se trata de atender cuidadosa, reflexiva y responsablemente los efectos generados por la emergencia, escuchar a los actores y afrontar las exigencias educativas de ese posible futuro cercano, no solo en términos de eficiencia y productividad, como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). Es decir, se trata de atender la formación de las y los estudiantes, de escuchar sus inquietudes, experiencias, propuestas y proyectos (Almonacid-Fierro *et al*., 2021), y articularlos con los correspondientes a las y los docentes en ánimo de propiciar condiciones para el diálogo y la creatividad.

De manera que en este capítulo, a partir del análisis de los significados que jóvenes estudiantes reconocen y asignan a sus experiencias antes y durante la pandemia, se propone reconocer las situaciones y los retos a los que habrá de enfrentarse la educación en licenciatura, a partir de las disrupciones que se experimentaron

principalmente en los tres procesos señalados para, de acuerdo con Ordorika (2020), reflexionar sobre las acciones por emprender; ya que "es conveniente […] superar [la etapa] de reacciones obligadas, inevitablemente apresuradas y aceleradas, para dar paso a reflexiones cuidadosas sobre el futuro de la educación" y colectivamente discutir los itinerarios que podrían seguirse, a partir de las líneas temáticas que se proponen, para, con la participación estudiantil, reconstituir creativamente los procesos formativos, sin menoscabo de sus aspectos centrales.

Con base en lo anterior, en este capítulo propongo la reflexión en torno de los efectos que genera que los tres procesos enunciados arriba –diálogo, articulación de contenidos y praxis– se hayan trastocado. El capítulo se divide en cuatro partes, en la primera presento los fundamentos conceptuales y metodológicos que asumo para desarrollar los aspectos relevantes de los procesos que, desde mi perspectiva, sostienen la experiencia educativa que se propone examinar. En la segunda expongo los significados que, con base en la información recabada y los criterios utilizados, identifiqué como los que estudiantes asignan y reconocen en sus procesos formativos y a partir de los cuales puede distinguirse la importancia que les representa la educación –esta sección se subdivide a su vez en dos secciones temáticas. En la tercera parte desarrollo las que podrían considerarse las conclusiones que me permitieron pensar tres propuestas para analizar, recobrar y potenciar la fuerza creadora de la educación a través del diálogo, el acompañamiento y la concreción en la praxis. Esta sería la cuarta y última parte del capítulo.

Fundamentos conceptuales y metodológicos

El sustento epistemológico para el diseño metodológico es el que ofrece el paradigma interpretativo (Vasilachis, 2006, p. 48) y la perspectiva que para el análisis cualitativo de los datos proponen Coffey

y Atkinson (1996) y de la que además particularmente adopto el criterio que proponen para retomar información trabajada en otros textos, ya que plantean que "es posible abordar los mismos datos desde diferentes perspectivas" (p. 20), para propósitos diferentes. En la redacción de este capítulo trabajo con los significados que estudiantes mexicanos de licenciatura reconocen y asignan a las experiencias educativas configuradas antes y durante la pandemia, en relación con los significados que reconocen y asignan a la educación, a los recursos académicos y a los contenidos a que tienen acceso en bibliotecas y en la plataforma YouTube, la cual, durante la pandemia, resultó un recurso al que acudieron estudiantes y docentes para acceder a materiales previamente diseñados por otros o bien para instalar contenidos propios "como a una biblioteca" (Dussel y Trujillo, 2018, p. 144).

La estrategia metodológica (Flick, 2004; Denzin y Lincoln, 2003a) para la obtención de la información siguió dos rutas: la sistematización de 56 ensayos-reflexión redactados por estudiantes de pedagogía de tercer y octavo semestre –presentados y recabados en la segunda mitad del año 2020– y las respuestas a preguntas abiertas de una entrevista autoadministrada mediante la plataforma Google.[40]

Los ensayos-reflexión fueron redactados por las y los estudiantes a partir de la consigna de que expusieran narrativamente: *la experiencia y perspectivas que acerca de la educación les generó la pandemia de covid-19, en el marco de su formación como pedagogas y pedagogos.*[41] Dado que en sus ensayos las y los estudiantes abordaron temas diversos relacionados con el Sistema Educativo Nacional (SEN), en todos sus niveles, para este capítulo y con base en lo que proponen Coffey y Atkinson (1996, pp. 20, 30-37, 83-89) solo se seleccionaron los aspectos relacionados con la experiencia y las

[40] Distribuida a través de profesores universitarios responsables de cursos, mediante WhatsApp, Facebook y correo electrónico.

[41] Los ensayos elaborados por las y los estudiantes fueron trabajados en otro estudio con objetivos y criterios diferentes a los de este ensayo. Véase Murga, 2021.

perspectivas que particularmente acerca de su formación les generó la pandemia de covid-19. Por ello, se omitieron referencias a los niveles de educación básica y solo se consignaron las referencias a las propias experiencias que las y los estudiantes narraron en cuanto a sus procesos formativos durante la pandemia y las reflexiones que realizaron a partir de estas.

La entrevista autoadministrada aborda temas relacionados con aspectos sociodemográficos de las y los estudiantes, niveles y campos de estudio, recursos con que cuentan para su educación y el uso que hacen de estos. Para este capítulo utilicé solo seis preguntas abiertas y mixtas que abordan las experiencias y los significados que se reconocen y asignan a los aspectos que interesan. Las preguntas son: ¿Qué es lo que más extrañas de los días de clases, antes de la pandemia?; ¿qué es lo que menos extrañas de los días de clases, antes de la pandemia?; ¿usas la biblioteca para tus estudios?; cuando usas la biblioteca para tus estudios, ¿qué es lo que buscas y qué encuentras?; ¿qué encuentras en YouTube que consideras bueno para tus estudios?; en tu opinión, ¿es mejor estudiar solo con el apoyo de YouTube?, por favor, menciona tus razones. Las dos últimas preguntas las incluí debido a que durante la contingencia esta plataforma se convirtió en un recurso muy frecuentado por estudiantes y docentes.

La entrevista se procesó como se indicó en el capítulo previo con base en los criterios de Escobar y Cuervo (2008). De las 263 entrevistas respondidas, consideré 213 para este capítulo, ya que fueron contestadas solo por estudiantes de licenciatura, con base en el criterio de selección que adopté (Flick, 2004, p. 79). Las y los estudiantes que respondieron la entrevista estaban inscritos en un programa educativo universitario y participaron de manera voluntaria y anónima.[42] Los ensayos-reflexión fueron redactados y entregados como parte del proceso formativo y se consideraron como textos

[42] En el cuestionario de la entrevista se incluyeron los compromisos de confidencialidad y anonimato, y no se recabó ningún nombre ni dato de contacto, como ya se indicó en el capítulo previo.

publicados a los que se les suprimieron los datos de identificación personal, se ordenaron por semestre y fueron numerados consecutivamente para la sistematización y categorización.

Para el análisis de la información tomé en cuenta, como criterio, que tanto la redacción de los ensayos-reflexión como la recepción y respuesta de las entrevistas se llevaron a cabo durante las restricciones por la contingencia de la covid-19, así como el efecto que genera la autoadministración de la entrevista. Para la sistematización y el análisis consideré que las dos fuentes de información (ensayos y entrevistas) se inscriben en un contexto sociodemográfico en el que se reconoce que la media etaria es de 22 años, la mayoría de estudiantes (95%) pertenecían a Instituciones de Educación Superior (IES) públicas, ubicadas en la Ciudad de México. El campo de estudios mayoritario (94%) fue el de las ciencias sociales y humanidades y 6% el de las ciencias naturales, y dado que tanto en los ensayos como en el cuestionario los participantes abordan temas relacionados con las tecnologías digitales (Regil, 2020, pp. 64-66), se sistematizó la información sociodemográfica relativa a los temas de acceso general a internet y dispositivos, tipo de uso y plataformas, en los que las y los participantes se encuentran en la media nacional reportada en la ENDUTIH 2020, (INEGI, 2021).

Como el objetivo del capítulo es reflexionar en torno de la importancia que representan los tres procesos señalados –diálogo, articulación de contenidos y praxis– para reflexionar en torno de la educación y lo que esta significa actualmente para las y los jóvenes, identifiqué las experiencias que las y los estudiantes realizaron durante la pandemia y las que recuperan de los procesos educativos presenciales, para identificar también los significados y el sentido que las y los estudiantes reconocen a partir de los textos que produjeron como ensayos. Para ello procedí a leer de forma sistemática los textos de los ensayos y de las respuestas a las entrevistas, con lo cual reconocí referencias y categorías que se sistematizaron con base en los criterios de frecuencia y particularidad del contenido (Flick, 2004), para distinguir las categorías con que las y los

estudiantes demarcan el campo temático del que hablan en sus ensayos y respuestas (Coffey y Atkinson, 1996, pp. 30-37; 83-89). Con este material me fue posible identificar cuatro categorías centrales: *Tutoría* –tutorial, tutor–; *Diálogo* –interacción, retroalimentación–; *Transmisión y comprensión*. Adicionalmente, como parte de las condiciones presentes por la pandemia, las categorías de: agobio (angustia, zozobra) y crisis e incertidumbres exacerbadas (ruptura, discontinuidad e inadecuación), figuraron de manera relevante.

La perspectiva conceptual en la que se enmarcan los criterios temáticos y que sustenta el capítulo se integra fundamentalmente con las concepciones de Castoriadis (1997 y 1999) y de la antropología simbólica de Turner y Bruner (1986), tal como fueron expuestos en el capítulo de Presentación. En ese sentido, la *educación* se consideró como institución social transhistórica que, a través del currículo, como proyecto cultural, político y social (Alba, 2020), tiene a su cargo la transmisión de las formas de decir y hacer, de los valores y significados reconocidos por cada sociedad, que aportan saberes y materia simbólica para la formación de los sujetos, tanto para apuntalar modalidades de la acción, como para la configuración del vínculo colectivo. El significado se consideró desde la concepción de (Sperber, 1988) y de Turner y Bruner (1986) y en especial la de Turner (1986), quien plantea que "todos los actos humanos están impregnados con significados compuestos por lo que los sujetos sienten, desean y piensan, y que se alimentan de lo que la cultura y el lenguaje les aporta" (p. 33).

Como la recopilación de la información para la construcción de los datos la llevé a cabo durante la emergencia por la pandemia de covid-19, consideré el efecto de lo que se ha llamado *fatiga por pandemia*, que, como respuesta "ante la adversidad sostenida y no resuelta en la vida de las personas" (WHO, 2020, pp. 4-8) a causa de la contingencia, se puede expresar como desmotivación, "como complacencia, alienación y desesperanza" (WHO, 2020, pp. 4-8). Dicha

fatiga se ocasiona no solo por la presencia del agente disruptivo –virus– ni porque las personas se vean directamente afectadas por este, sino más significativamente por la perspectiva de pérdida de horizontes para la vida individual y colectiva en todas sus facetas.

Además, como las categorías de diálogo, diálogo educativo, "diálogo pedagógico" (Mier, 2012b), transmisión, comprensión, retroalimentación, tutoría y tutorial, centralmente forman parte de la propuesta de reflexión que planteo en este capítulo, por el momento las dejo así enunciadas como criterios temáticos, para desarrollarlas posteriormente de manera amplia.

Significados y reflexiones acerca de la educación

En esta sección retomo, para el análisis, las respuestas de las y los estudiantes a las preguntas de la entrevista y las experiencias y reflexiones que plasmaron quienes redactaron los ensayos, para proponer temas para la reflexión en torno a la educación hacia el futuro cercano, a partir de las enseñanzas que podemos rescatar de la pandemia. Como estrategia expositiva, en primer término presento el análisis de los hallazgos en los ensayos-reflexión. Luego presento, articulados temáticamente, tanto las respuestas a la entrevista, como el contenido de los ensayos, donde el enfoque del análisis se centró en las concepciones que las y los estudiantes plantean significativamente acerca de sus experiencias con la educación presencial y las realizadas durante la pandemia.

Dado que las respuestas a la entrevista y los ensayos refieren a la adaptación de los cursos apoyada principalmente en YouTube –con recursos diseñados previamente o durante la emergencia–, se exploró el uso y el significado que las y los estudiantes hacen y otorgan a esta plataforma, en relación con el significado que asignan a los

materiales propuestos por las y los docentes en clase y los que proporcionan las bibliotecas.[43]

Estudiantes y contexto de pandemia en los ensayos

En sus ensayos las y los estudiantes sitúan sus experiencias y reflexiones con el planteamiento de algunas descripciones acerca de las pandemias por virus y sus dinámicas de transmisión y exponen caracterizaciones del fenómeno del covid-19 en México. Dado que son ensayos escolares, las y los estudiantes articulan referencias a los contenidos de sus formaciones académicas y citan a diversos autores. En general, por su estructura narrativa, en los ensayos se reconoce que las y los estudiantes tratan de pensar y de comprender las situaciones vividas. Aunado a esto, al abordar aspectos personales, que en su mayoría se refieren a las dificultades que han enfrentado, plantean reflexiones en torno a lo vivido y a lo que vislumbran que se vivirá individual y colectivamente en el futuro. De tales descripciones y reflexiones se desprenden las categorías de: agobio, inadecuación, crisis e incertidumbres exacerbadas, mismas que se concatenan con la categoría de "fatiga por pandemia" (WHO, 2020) y permiten reunir elementos para comprender las situaciones y las atmósferas en las que han vivido:[44]

> Trajo una cantidad increíble de problemas […] nos hizo sentir desesperados, atados, incompetentes al no saber, no saber aprovechar todas las herramientas de nuestro entorno (E-5-3°).

[43] Por la relevancia de las experiencias y planteamientos de las y los jóvenes, aquí también trabajo con estas correlaciones de manera similar a lo realizado en el capítulo previo.

[44] A partir de este punto las citas con fragmentos de los ensayos se presentan identificadas con la letra E, seguida del número de ensayo y el semestre entre paréntesis, por ejemplo: (E-1-3°). Los fragmentos de respuestas al cuestionario se indican con Re y el número asignado al(a) participante, entre paréntesis, por ejemplo: (Re. 35).

> El aislamiento ha roto […] con nuestras perspectivas […] la desesperación, muchas personas se quedaron sin empleo, […] el dinero no alcanza, los precios subieron, el vivir al día ya no basta y esa es una verdad, una realidad (E-1-8º).

En general puede decirse que con estos ejercicios de contextualización, que en algunos casos trascienden la mera descripción, las y los estudiantes prefiguran no solo un esfuerzo por pensar y metabolizar la experiencia, sino también de figurar interrogantes para la reflexión, que más adelante podrán apreciarse en las referencias específicas a la educación y a su formación:

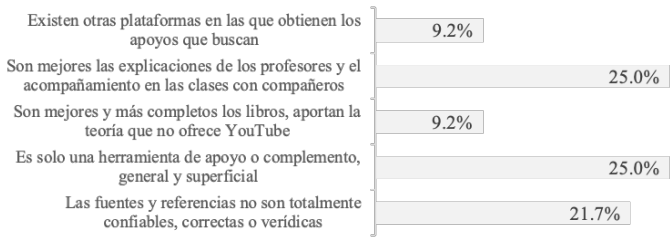
> Nos hemos convertido en un millón de robots que van por toda la ciudad tratando de cumplir con las expectativas de los demás y de las propias [….] ¿alguna vez nos preocupamos realmente por nuestra integridad? (E-11-3°).

Estudiantes. Relación con las tecnologías digitales y la educación

En sus respuestas a la entrevista, en su mayoría, las y los estudiantes señalan que utilizan las plataformas informáticas para: a) Comunicarse con otros por Facebook 24%; b) Realizan búsquedas en general con Google 23%, y c) Para buscar recursos de diverso tipo principalmente con YouTube, 22%. En esta última plataforma se centran más para explorar contenidos, ya que con frecuencia buscan videos de cualquier tema (62.36%) que pueden ser tutoriales relacionados, en su mayoría, con cuestiones educativas y escolares 58.56%. También en YouTube buscan: documentales, 40.68%; conferencias científicas, 13.31% y de cualquier tema de su interés, 33.84%. Por lo tanto, se puede afirmar que, integrados, estos tipos de búsquedas pueden denominarse *apoyos a la formación*, ya que representan 80% de búsquedas de contenidos con materiales educativos o de divulgación.

Asimismo, con las respuestas a la entrevista se plantea una especie de relación entre estudiar solo con el apoyo de YouTube y con el apoyo de las bibliotecas universitarias, como se presentó en el capítulo previo. También con las y los estudiantes de licenciatura se puede reconocer que se establece una relación interesante, porque para 46.69% no es mejor estudiar solo con YouTube y para 45.14% lo es solo algunas veces; únicamente 7.78% señaló que sí es mejor estudiar solo con YouTube. Para el caso de las respuestas relacionadas con el uso de las bibliotecas, ocurre que 44.33% acuden a estas, 45.91% algunas veces y 9.73% no las usan. Las razones que plantean para no utilizar solo YouTube en sus estudios se distribuyen significativamente como se indica en la figura 7.

Figura 7. Razones para no utilizar solo YouTube en sus estudios



Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas, 2021.

Más aún, cuando se articulan las anteriores respuestas con lo que responden en cuanto a los contenidos que buscan y encuentran, se destaca que también para las y los estudiantes de licenciatura los contenidos que más buscan en YouTube son *tutoriales y recursos varios con los que amplíen lo visto en clases* 84.05%. Lo que obtienen de sus búsquedas es que *amplían los conocimientos logrados en clase* 69.19%. Al realizar búsquedas y trabajar en las bibliotecas se *entusiasman porque encuentran libros y artículos que les ayudan en sus proyectos,* 33.48% y también ellas y ellos se *desesperan porque en la biblioteca no encuentran exactamente lo que buscan*, 12.45%. Por consiguiente, es posible señalar que las y los estudiantes de licenciatura que respondieron la entrevista buscan contenidos formativos,

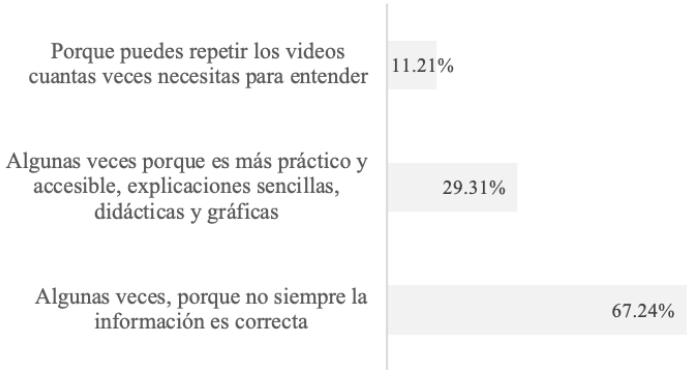
pero también están en búsqueda de tutoría, acompañamiento y, como se verá más adelante, también exploran referentes con los cuales aprender a sistematizar, analizar y articular esos conocimientos, saberes y técnicas, para posteriormente aplicarlos. Y para ellas y ellos la experiencia que se los permitiría, la manera significativa de hacerlo es en la situación que se configura en los escenarios educativos –escolares– presenciales. Lo anterior se reconoce con lo que plasman en algunos de los ensayos:

> Con mis cursos presenciales puedo tener contacto con mis profesores, con materiales didácticos y áreas como bibliotecas y es más simple seguir indicaciones teniendo mi profesor frente a mí explicándome las clases; pero justo ahora todo esto cambió esa metodología, cambió a una metodología que de alguna forma no está adecuada (E-20-3º).
>
> Desde mi experiencia como estudiante, estudiar a través de una pantalla no se compara nada al sentimiento que nace cuando te rodeas de gente que busca aprender, que participa y que te motiva en el proceso educativo (E-27-3º).

Es decir, en los ensayos y en las respuestas a la entrevista, las y los estudiantes apelan a la configuración de la experiencia educativa como experiencia social; apelan a la concurrencia de las formas ampliadas de la interacción cognitiva, afectiva y política, que se propicia en las situaciones y escenarios educativos, con la intensidad de la comunicación y el intercambio entre *estudiantes-docente-estudiantes*.

Sin embargo, también con las referencias a sus prácticas con las tecnologías digitales, hablan acerca de la inclusión de estas en los procesos formativos. Si bien apelan a la experiencia educativa como social y valoran la educación presencial, también reconocen que no habría que descartar las tecnologías digitales como apoyos en su formación. En ese sentido y específicamente en el caso de YouTube al considerarla solo como apoyo en su formación (véase figura 7), consideran que *solo algunas veces* puede ser un buen apoyo, debido a que no siempre las fuentes de los recursos que ofrece son confiables, como se muestra en la figura 8.

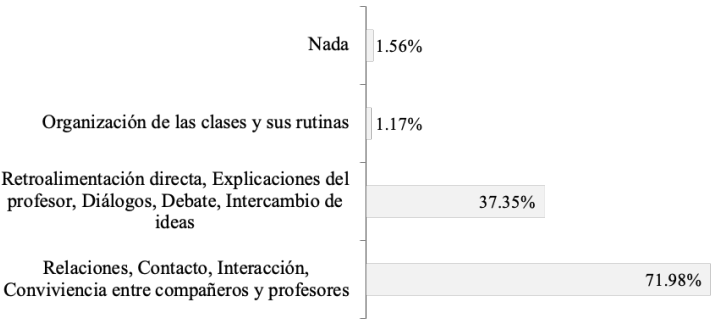
Figura 8. Por qué solo algunas veces es mejor YouTube



Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas, 2021.

Lo anterior se refuerza con sus respuestas acerca de lo que más extrañaban de los días de clases antes de la pandemia, porque en estas subrayan que, además de la interacción y la convivencia entre estudiantes, extrañan recibir retroalimentación directa de sus profesores y compañeros, como se indica en la figura 9. De manera que podría afirmarse que valoran sus experiencias presenciales al destacarlas frente a las que han construido en los cursos a distancia, mediados por las tecnologías digitales durante la pandemia.

Figura 9. Lo qué más extrañan de los días de clases antes de la pandemia



Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas, 2021.

Sin embargo, aunque las y los estudiantes otorguen esta preeminencia a los cursos presenciales, al reconocer el potencial de las tecnologías digitales como apoyo para fortalecer sus procesos formativos, ofrecen argumentos sólidos, plantean algo más que preferencias. Desarrollan sus posturas, algunos muy críticamente, y esbozan los elementos para construir perspectivas y prácticas con las que las tecnologías digitales sean incluidas reflexivamente en su formación. En favor de las tecnologías digitales se refieren a su *accesibilidad* y a la *practicidad* de los contenidos, pero enfatizan significativamente sus exigencias de rigor en cuanto a las fuentes de dichos contenidos. Con estos argumentos, apelan tanto a la rigurosidad como a la diversidad de aproximaciones teóricas y prácticas que, en ocasiones, obtienen de los contenidos educativos que consultan en las plataformas tecnológicas:

> No existe una cultura mexicana ante el uso adecuado de la tecnología (E-3-8º).
> El uso de las tecnologías […] se adaptan a las necesidades. Si bien he dicho que no es lo mismo, evidentemente no lo es, pero puede llegar a ser incluso mejor, lo único que necesitamos es […] darnos el tiempo de conocer recursos que nos pueden ayudar, estar abiertos al cambio y no depender de nuestra antigua rutina (E-27-3º).
> La tecnología ha jugado un papel muy importante y por esto pienso que se debería dejar de satanizar como muchos lo hacen, creo que debería de ser una herramienta de la que todos fuéramos beneficiados (E-14-8º).

Entre los aspectos que las y los estudiantes destacan de sus experiencias con las tecnologías y específicamente con YouTube, es necesario tener muy en cuenta dos: la *repetición* y lo *didáctico*, que se adicionan a la *accesibilidad* y lo *práctico* de las explicaciones o exposiciones que encuentran en esta plataforma (véase figura 8). Esto se vincula con la búsqueda de tutoría, acompañamiento y referentes, porque una condición para la aprehensión de los conocimientos, saberes y técnicas es la posibilidad no solo de tener acceso a ellos, sino también de experimentar con ellos, de configurar la

experiencia de centrarse en patrones objetivos (Sennett, 2009, p. 54), de explorar las dimensiones de las habilidades, de la posibilidad de que profesores y estudiantes trabajen juntos, sin que el saber del profesor opaque al del estudiante, pero que sí permita la expresión de habilidades tanto como de ambigüedades y debilidades (Freire y Faundez, 2016, pp. 65-67).

Es decir, como plantea Sennett (2009, p. 54), se trata de buscar que se establezca un diálogo entre "unas prácticas concretas y el pensamiento", donde el desarrollo de las habilidades va a depender "de cómo se organice la repetición". Por ello, para que sea posible la apropiación y la experimentación, se requiere de la *repetición*, del *acompañamiento* y de la *explicación* meticulosa que se adecue a la situación educativa en la que se ofrece. Esto, indirectamente, tanto en las respuestas a la entrevista como en las reflexiones en los ensayos, es un llamado a docentes y a quienes diseñan contenidos educativos, para atender la disposición creativa de estas condiciones para la enseñanza-aprendizaje:

> YouTube es una excelente opción para aprender y tiene ventajas que puedes repetir las veces que sean hasta que entiendas y lo hacen de una manera más dinámica; sin embargo, hay aspectos más interesantes, o que la plataforma no te puede brindar que los maestros o la institución sí (Re. 100).
>
> Si no entendiste bien las explicaciones, pausas el video y lo ves de vuelta, tiene muchas ventajas (E-21-3°).
>
> YouTube es una buena herramienta que nos ayuda a conocer más el tema, más de lo que algunos profesores imparten en clase, pero algunas veces el profesor explica tan adecuadamente que no existe la necesidad de ver un video (Re. 36).

Por último, tanto en las respuestas al cuestionario como en los ensayos, destaca de manera significativa el valor que se reconoce al *diálogo*, al *intercambio de ideas* y al *debate* que se realizan, en los escenarios educativos –entre estudiantes y docentes– y con ello se destaca la importancia de estas experiencias para la formación. Los planteamientos de las y los estudiantes no los realizan en términos

abstractos o solo para citar algún autor que piensan que sus docentes aprobarán. Es decir, no plantean estas ideas solo de manera genérica, sino más significativamente lo hacen a partir de situaciones y condiciones concretas, que, de cierta manera, han reflexionado:

> El proceso de enseñanza-aprendizaje se volvió más complejo, el vínculo entre alumno-profesor se rompió, se volvió un simple deposito, se volvió a la imagen de que el alumno solamente es eso (E-1-8º).
>
> Siento que muchas veces los educadores no se atreven a proponer el diálogo con sus alumnos por miedo, miedo a perder "autoridad" y miedo a verse perdidos en un terreno nuevo y lleno de ideas diferentes y brillantes (E-12-3°).
>
> Este método [de trabajo en la pandemia] fue un poco absurdo, solo se mandaban las indicaciones de la actividad de la manera en la que se tenía que entregar, pero no se incluye la explicación del tema (E-4-8º).

Ciertamente, tanto las respuestas a la entrevista (véase figura 9), como las reflexiones en los ensayos, indican que las y los estudiantes piensan en su formación y la educación en su conjunto de otra manera, distinta de la que prevalecía antes de la llegada de la pandemia y durante esta. Para ellas y ellos considerar la educación como un tema individual vinculado solo con las habilidades y capacidades para el aprendizaje resulta poco adecuado. Incluso en sus referencias se lamentan de que en los sistemas educativos se siga concibiendo a los sujetos solo como recipientes para contenidos:

> Seguir con un sistema lineal no sirve de nada [….] El sistema educativo sigue acostumbrado a generalizar y aplicar el mismo método a ciegas en todo el país y no a buscar una solución [que] beneficie el aprendizaje de los sujetos (E-4-8º).
>
> En esta pandemia hay miles de niños encerrados, muchos de ellos sin un patio para jugar junto con su familia […] con mucha tarea […], sin que les explique (E-7-3°).
>
> Es muy diferente pararse frente a un salón de clases y tener a tus alumnos frente a ti para poder interactuar con ellos, eso queda claro pues el sentimiento

> es bilateral, pero muchos profesores se convirtieron en entregar una tarea elaborada por tema sin dar ningún tipo de explicación (E-19-3°).

Es decir, las y los estudiantes se sitúan en un lugar de agencia como participantes activos y propositivos de sus procesos formativos (Almonacid-Fierro *et al.*, 2021). Significativamente plantean que conciben la educación de manera más creativa, integral e incluyente, alejada de esa "educación bancaria" señalada por Freire (2013) con la que, como estudiantes, han sido considerados como "vasijas que [deben ser llenadas] por el educador" (p. 78). Articulan sus experiencias y su formación, los saberes que han construido y, de manera reflexiva, deliberan acerca de lo que han vivido antes y durante la pandemia. Para ellas y ellos la educación no puede ser eso que señalan como *sistema lineal*. Plantean una *bidireccionalidad* que tiene que concretarse no solo en la comunicación en clase, sino que de manera relevante tendría que realizarse en las definiciones de los cursos –contenidos, materiales, técnicas– tanto en la teoría como en la práctica. Es decir, piensan en su formación y en la educación como: *Diálogo*.

A MANERA DE CONCLUSIONES

A partir del análisis a las referencias de las y los estudiantes, de la situación de emergencia prolongada por la covid-19 y con base en la categoría de "fatiga por pandemia" (WHO, 2020), en concordancia con Miguel (2020) es posible señalar que el modelo, sustituto y temporal, adoptado para los cursos se agotó en cuanto a su fuerza y posibilidad de socorro. Porque, salvo la educación propositivamente a distancia y mediada por las tecnologías digitales, diseñada para realizarse de esa manera con base en plataformas y objetos educativos, que aquí no se revisa, los cursos afectados por la contingencia, en todos los niveles y grados, en su mayoría han sido diseñados para realizarse de manera presencial y lo que se concretó

fue la adaptación de estos cursos para sortear momentáneamente la agravada incertidumbre a la que la pandemia sometió al mundo entero (Tello *et al.,* 2021). Y no es solo que estudiantes y profesores se hayan cansado con las pantallas, como señalan en los ensayos: "Despegarme un rato de la computadora me desestresaba" (E-5-3°), lo que ya es suficiente razón si se toman en cuenta las condiciones que generaron las restricciones a la interacción social y que en ocasiones llevaron a extrañar lo inverosímil, como el ajetreo y el agobio del transporte público: "¿Es normal que extrañe viajar en metro?" (E-27-3º).

De modo más significativo, también está el agotamiento de ese modelo emergente de contención y condensación de los programas para, en los primeros momentos, ofrecer ámbitos de distanciamiento y recreación con los cuales fuera posible atender mínimamente ciertos objetivos curriculares, construir espacios para mirar hacia otros lados, de otras maneras, y poder pensar para que la contingencia fuera metabolizable. Esto es lo que de alguna manera procuran quienes redactaron los ensayos: "Regresar a la normalidad para mí sería que no aprendí nada de lo que he pasado y sigo pasando" (E-13-8º).

Por consiguiente, con el análisis de las respuestas y los ensayos, se puede concluir que, a pesar de la incertidumbre exacerbada frente a las condiciones incalculables de expansión y remisión de la pandemia, las y los estudiantes apelaban a tener espacios para pensar: "Me detuve a pensar ¿qué debo de hacer como pedagogo en formación?, ¿cuál debería de ser mi labor como estudiante y como futuro profesionista en la educación? (E-3-3°)". Asimismo, también requieren espacios para reflexionar junto con otros y reencontrarse con las condiciones que potencien sus procesos formativos, tales como: la presencialidad, el tiempo elongado de la distribución de contenidos más allá de las exigencias de síntesis narrativa que imponen las tecnologías digitales, así como la densidad en la interacción que solo es posible fuera del ámbito de la programación sistémica (Almonacid-Fierro *et al.,* 2021). Es decir, apelan a recobrar

las situaciones que potencian el vínculo pedagógico, apelan por situaciones que no solo abarquen listas de tareas o contenidos, *el hacer para entregar* (López, M. y Andrés, S., 2020), sino aquellas en las que se entretejen las condiciones para propiciar la dinámica en la que la educación se constituye en experiencia social, donde la pregunta no solo es posible, sino que impulsa el *diálogo*, el proceso educativo, el saber y el conocimiento. Porque, acudir a la pregunta, a la insistencia en la pregunta, pero también a su inestabilidad, involucra acceder a ese *vínculo* que las y los estudiantes lamentan que se haya roto y que los hace sentirse como *depósitos*.

Como señala Mier (2012b), "es en el vínculo con el alumno como se constituye la autoridad del profesor", el vínculo mismo "deriva del acontecer de las interrogaciones, de las formas de la pregunta, de los ámbitos de su relevancia, de su fuerza de incitación" (p. 29), de la *repetición* y de la *explicación*. De manera que, para que exista ese vínculo, como señalan las y los estudiantes, es necesario que la autoridad de docentes y de los saberes se abran a la pregunta, que se dejen estremecer por ella (Mier, 2012b, pp. 19-31), que no se orienten a cancelarla, que permitan su repetición. Porque aceptar la pregunta de la y el estudiante, sin asumir que se ofrece *la respuesta*, implica preguntarse y pensar con ella o él, porque eso es lo que permite construir el diálogo al que aspiran con sus estudios y con el que se sostiene el vínculo; ya que el conocimiento es un proceso dialógico y el diálogo no es solo comunicación, "somos en el diálogo y por él. No antes del diálogo, sino durante el diálogo" (*Ibid.*, pp. 19-32).

Por último, la cancelación de la dimensión de la educación que involucra a la articulación teoría-práctica también generó efectos significativos, porque esta vinculación –articulación– se logra en tanto las y los estudiantes acceden a los conocimientos, aprehenden los saberes y acuden a la realidad de los fenómenos para articular el conocimiento. Aunque si bien, como ya se indicó, durante la pandemia y en algunos campos fue posible acudir a los simuladores y en escuelas de medicina a la "telementorización" (Rodríguez *et al.*, 2020, p. 474), ocurre, en primer término, que la estructura

tecnológica que sustenta estos dispositivos no está al alcance de la mayoría de los sistemas educativos. En segundo término, con todo y estos ejercicios, no es posible concretar la necesaria articulación teoría-práctica que es un proceso complejo, sobre todo en las prácticas de campo (Almonacid-Fierro *et al.*, 2021, p. 163). Por ejemplo, nuevamente para la medicina, las posibilidades que ofrece la formación en el contexto del "campo clínico" (Rosales Barrera, 2022) son sustanciales para las y los profesionales de la salud.

Así, en el caso de las prácticas es necesario tener en cuenta que "puesto que no puede haber trabajo cualificado sin modelos, es infinitamente preferible que estos modelos estén encarnados en un ser humano antes que en un código de práctica inerte y estático" (Sennett, 2009, p. 104). Además, si bien "la teoría como tal es un hacer, el intento siempre incierto de realizar el proyecto de una elucidación del mundo" (Castoriadis, 1999, I. p. 127), en su momento la teoría está siempre contenida en el hacer y aunque no son simétricos, el hacer involucra íntegramente la condición humana, "ya que ha habido humanidad sin teoría, pero no puede existir humanidad sin hacer alguno" (Castoriadis, 1999, I., p. 127, *n.* 8). En este sentido, el hacer, la dimensión de la práctica, en su relación con la aproximación teórica, es fundamental para la formación en todos los niveles educativos y con especial importancia en el desarrollo de las profesiones.

De manera que será conveniente que se comprenda que la vinculación teoría-práctica implica un hacer que se tiene que llevar a cabo a partir de un objeto que se reconoce en un fenómeno concreto y dinámico, frente al cual se articulan los saberes aprehendidos, se ejercitan habilidades, se adquieren nuevas y en el proceso de la práctica se *dialoga* con pares y docentes a partir de las realidades a las que se asiste. Con ello se avanza en una formación crítica que prepara a las y los estudiantes para su incursión en el mundo social y profesional. Por ello, buscar las mejores alternativas para rescatar las prácticas y el trabajo de campo constituye otro reto importante de atender para la educación y así afrontar los retos en el futuro cercano.

Propuestas para la reflexión y la acción

Con base en lo anterior, las propuestas para la reflexión acerca de la educación incorporan las reflexiones de las y los estudiantes para incluirlos en el *diálogo*. Así, frente a esa especie de exigencia que ha clamado de la educación: ¡apurar para lograr avances!, contraponer la reflexión potenciada por la pregunta ¿por qué se tendría que apurar el estudio para alcanzar niveles en el corto plazo, si la educación no puede circunscribirse a la racionalidad imperante de la aceleración? La respuesta es que, con base en las transformaciones –materiales y simbólicas– derivadas de la emergencia de la pandemia y las que se han realizado en nuestras sociedades, es preciso resignificar lo que la educación comporta, lo cual, como señala Mier, hace referencia a que una de las facetas de la educación, "acaso paradójica, […] es la urgencia [de que educar es] educar para el futuro, pero también para hacer posible una interrogación y una acción ante la virulencia y la exigencia del acontecer" (Mier, 2012a, p. 41).

Por lo tanto, la reflexión en torno de las diferencias entre la educación antes de la pandemia y la que se podrá realizar en el futuro, habrá de considerar no solo la disimetría temporal, sino la crisis que fragua la contingencia al trastocar una multiplicidad de procesos educativos locales, que en su mutua afectación, introducen y hacen visibles cambios, ciertas novedades, faltas, vacíos y disrupciones, sobre todo porque los procesos educativos, en su complejidad, además de estar guiados y regulados por la lógica curricular, se concretan por las prácticas, individuales y colectivas.

De manera que vale la pena detenerse, detener a ese *Ogro pedagógico* que, agazapado, habita la educación. Y antes de *correr para recuperar* un ilusorio equilibrio anterior, sería mejor, en cada contexto y junto con las y los estudiantes, encaminar las acciones hacia la construcción de esa circunstancia de realización de la educación, en las condiciones y tiempos que permitan centrarse en lo posible, dentro de la realidad, para construir alternativas.

A partir de lo anterior, pensemos en la posibilidad de ofrecer espacios de prácticas y preguntemos, estudiantes y docentes: ¿cómo realizar prácticas que incorporen la posibilidad de interrogar "la virulencia y la exigencia del acontecer"? Quizá podría pensarse en la realización de *clínicas de trabajo de campo* organizadas puntualmente para atender los aspectos teórico-prácticos esenciales. En forma colectiva, sin prisa y más allá de las exigencias administrativas y de criterios de calidad, hay que someter a consenso los aspectos que, para cada grupo, es necesario trabajar en campo y a partir de una lista de prioridades guiadas por los objetivos de la formación, organizar las sesiones –clínicas– según los tiempos y espacios disponibles para cada grupo. Porque, como señalan las y los estudiantes con sus respuestas y reflexiones, los procesos de acompañamiento, tutoría y supervisión son muy importantes en su formación, por lo cual reitero el planteamiento de Sennett (2009) en cuanto a los modelos; ya que "es infinitamente preferible que estos modelos estén encarnados en un ser humano antes que en un código de práctica inerte y estático" (p. 104). Por consiguiente, sería muy pertinente consensuar estos espacios con las y los estudiantes y organizar las formas de acceso a las realidades que tendrán que enfrentar en su futuro como profesionales de alguna disciplina e incluir la dosis de autogestión de los aprendizajes que adquirieron o fortalecieron durante la pandemia.

Con vistas a reconstituir y potenciar, para el futuro cercano, las condiciones que potencian el "diálogo pedagógico" (Mier, 2012b), se debe procurar abrir las puertas a la pregunta frente al otro a partir de la realización de actividades que desarrollen los contenidos, sin la condensación que han sufrido en las últimas décadas y más específicamente durante la pandemia. Para ello, como parte de los cursos, las prácticas de debate y reflexión conjunta, centradas en temas relevantes, consensuados entre docentes y estudiantes, ofrecen alternativas para tratar los contenidos relevantes. Con tal fin, y en atención a la valoración que las y los estudiantes hacen de las tecnologías digitales, las y los docentes podrían realizar videos en los que expongan

en profundidad los temas sustantivos que por consenso resultaron relevantes. Y luego de que las y los estudiantes hayan visto los videos –tantas veces como lo requieran, según han afirmado en las entrevistas– se pueden realizar las sesiones de debate y discusión grupal con base en dudas, refutaciones o ampliaciones. En estas sesiones las y los profesores podrán extender sus explicaciones, repetirlas o bien ampliar, tanto como en conjunto se decida, las referencias temáticas que consideren *útiles para e*l proceso. Por su parte, las y los estudiantes podrán preguntar y preguntarse lo necesario, y animar el diálogo y la discusión colectiva. Con esto, podrán acercar la experiencia a lo que señalan en sus referencias en la entrevista y los ensayos: *repetir la explicación*, *regresar a la pregunta*.

Con todo lo anterior se enfatiza el eje problemático y temático primordial del estudio *el diálogo*, y la invitación a las y los docentes a que incluyan a sus estudiantes en la exposición de sus reflexiones en torno de los contenidos relevantes –referentes conceptuales y metodológicos– a partir de las experiencias configuradas durante la pandemia y, conjuntamente, preguntarse las formas más apropiadas de fortalecer los procesos formativos para afrontar las exigencias y los retos que la vida social y en especial la educación nos presentarán en este futuro cercano. Perder el miedo a la discusión con las y los estudiantes, invitarlos a dialogar acerca de las mejores alternativas para acceder a las condiciones que les permitan construir las experiencias con las que articularán sus formaciones. Porque el conocimiento como proceso implica que "los profesores [tomen] las inquietudes de los estudiantes, sus dudas, su curiosidad y su relativa ignorancia como desafíos" (Freire y Faundez, 2016, p. 67). Esto es, escuchemos lo que tienen que decir y atendamos:

> Escuchar, dialogar, comprender y reflexionar junto con los alumnos no quiere decir que [el] papel o la imagen ante los alumnos se rompa, sino que se convierte en una perspectiva más flexible, en donde se combina tanto la imagen de docente como la parte humana (E-1-8º).

REFERENCIAS

Alba, A. de (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 289-294). México: IISUE-UNAM. Recuperado de *http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia*, el 26 de enero de 2024.

Almonacid-Fierro, A.; Vargas Vitoria, R.; Mondaca Urrutia, J., y Sepúlveda-Vallejos, S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física. *Retos*, *42*, 162-171. DOI: *https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353*

Ariés, P. (2001). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. México: Taurus.

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social, violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires, Argentina: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Braudel, F. (1993). *La dinámica del capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Buendía, A. (2021). Caminos y batallas para la equidad en la educación superior mexicana: veinte años de políticas y un desafío latente. *Educación Superior y Sociedad*, *33*(1), 262-295. Recuperado de *https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v33i1-10,* el 17 de enero de 2024.

Camacho, F. (2023, 25 de julio). Quedan fuera casi 90% de aspirantes a licenciatura de la UNAM. *La Jornada*. Recuperado de: *https://www.jornada.com.mx/notas/2023/07/22/politica/quedan-fuera-casi-90-de-aspirantes-a-licenciatura-de-la-unam/*, el 12 de enero de 2024.

Casanova, H. (2020). Presentación. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 10-17). IISUE-UNAM. Recuperado de *http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia*, el 26 de enero de 2024.

Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad.* Vol. II. México: Siglo XXI Editores.

Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Castoriadis, C. (1998). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación.* Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Castoriadis, C. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*, 2 vols. Buenos Aires, Argentina: Tusquets.

Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. México: Fondo de Cultura Económica.

CEPAL (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

CEPAL/OIT (2017). *Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe. La transición de los jóvenes de la escuela al mercado laboral*. Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización Internacional del Trabajo.

Coffey, A., y Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE Publications.

Creswell, J. (1997). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE Publications.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2003a). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE Publications.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2003b). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE Publications.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, España: Gedisa.

Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Valencia, España: PRE-TEXTOS.

Durkheim, É. (1982). *La división del trabajo social*. Madrid, España: Akal.

Durkheim, É. (1996). *Las formas elementales de la vida religiosa*. México: Ediciones Coyoacán.

Durkheim, É., y Mauss, M. (1963). *On some primitive forms of classification: contribution to the study of collective representations*. Chicago, Estados Unidos: The University of Chicago Press.

Dussel, I., y Trujillo, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40 (Especial), 142-178. DOI: *https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182*

Escobar, J., y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, *6*(1), 27-36. Recuperado de *http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802017000300042#B2*, el 16 de enero de 2024.

Esteinou, R. (2005). La juventud y los jóvenes como una construcción social. En M. T. Mier y Terán, y C. Rabell. (eds), *Jóvenes y niños, un enfoque sociodemográfico* (pp. 25-37). México: IIS-UNAM/Flacso/Porrúa.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Flick, U. (2014). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Londres, Gran Bretaña: SAGE Publications.

Freire, P. (2013). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P., y Faundez, A. (2016). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica basada en respuestas a preguntas inexistentes*. México: Siglo XXI Editores.

Gutiérrez-Chaparro, D., y Espinel-Barrero, N. (2021). Educación en Pandemia: variables de reflexión, retos y oportunidades. *Educación y Ciudad*, (41), 119-131. DOI: *https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2021.2579*

Hernández, L.; Camacho, F., y Poy, L. (2023, 27 de agosto). Rechazan universidades a 900 mil al año. *La Jornada*. Recuperado de *https://www.jornada.com.mx/notas/2023/08/12/sociedad/rechazan-universidades-a-900-mil-al-ano/*, el 12 de enero de 2023.

Holstein, J., y Gubrium, J. (1995). *The Active Interview.* Thousand Oaks, United States of America: SAGE Publications.

Imjuve (2006). *Encuesta Nacional sobre Juventud 2005*. México: IMJ.

INEGI (2021). *Encuesta Nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares, 2020*. México: INEGI/IFT. Recuperado de *https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf, el 12 de enero de 2024.*

Leccardi, C., y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Ultima década*, 34, 11-32.

Lange, P. (2019). Informal Learning on YouTube. En R. Hobbs y P. Mihailidis (Editores en jefe), *The International Encyclopedia of Media Literacy*. John Wiley & Sons. DOI: *https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0090*

López, A. (1985). *Educación Mexica, Antología de documentos Sahaguntinos*. México: UNAM.

López, M., y Andrés, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica*, (pp. 103-108). México: ISUE-UNAM. Recuperado de *http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia, el 26 de enero de 2024.*

Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *REIS*, 62, 193-242.

Marías, J. (1949). *El método histórico de las generaciones*. Madrid, España: Revista de Occidente.

Martínez, F. (2001). Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate. *Revista de la Educación Superior* ANUIES, 1-12.

Martínez, F. (2010). Las pruebas de rendimiento y sus consecuencias. *Altablero*, 50. Recuperado de: *https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-241800.html*, el 26 de enero de 2024.

Mier, R. (2001). Legislar sobre el patrimonio cultural: las falsas disyuntivas. En J. A. Contreras; N. García; G. Estrada; M. P. Hernández, y E. Corona (coords.), *Antropología, historia, patrimonio y sociedad* (pp. 81-86). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Mier, R. (2006a). Segmentación social y creación normativa. Surgimiento e historicidad de los sujetos políticos. *Versión*, 17, 79-105.

Mier, R. (2006b). Vértigos de la opacidad: tiempos y experiencia en el régimen tecnológico. *Tramas*, 25, 13-39.

Mier, R. (2006c). Estética y melancolía: narcisismo y eclipse de la tragedia moderna. *Tramas*, 26, 13-37.

Mier, R. (2010). Umbrales y ámbitos de la experiencia del tiempo: sujeto e interacción. *Tramas*, 33, 11-41.

Mier, R. (2012a). Educación y autonomía: Ética y política de la urgencia. En M. L. García y M. L. Murga (coords.), *¿Qué educación para estos tiempos? Entrecruzamientos y tensiones disciplinarias* (pp. 41-63). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Mier, R. (2012b). Diálogo pedagógico, reconocimiento y creación de sentido. En A. M. Valle (ed.), *Alteridad. Entre creación y formación*, (pp. 17-30). México: FES-UNAM Acatlán/Imaginario y Experiencia.

Miguel, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(-), 13-40. DOI: *https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95*

Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Madrid, España: Gredos.

Monsiváis, C. (1975, julio-diciembre). Proyecto de periodización de historia cultural de México. *Texto Crítico*, *2*, pp. 91-102.

Murga, M. L. (2008). Sujetos y proyecto en la cultura. Interrogar la educación. En M. Martínez (ed.), *Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela* (pp. 131-147). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Murga, M. L. (2017a). Institución y proyecto. Frente a la tecnología de la indiferencia. En B. Ramírez, (coord.), *Ecos de Castoriadis para una elucidación de la institución hoy* (pp. 33-53). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Murga, M. L. (2017b). Jóvenes y educación. Significados de proyectos de vida. En Torres, R. M. (presidencia). *Aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación y la justicia social*. Ponencia presentada en el

XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Comie. San Luis Potosí: Comie. Recuperado de *https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1971.pdf*, el 26 de enero de 2024.

Murga, M. L. (2019a). Formación, deseo y proyecto de vida. Vicisitudes de la vocación. *Alter. Enfoques Críticos* (X), 69-83.

Murga, M. L. (2019b). La educación frente a los jóvenes. Responsabilidades actuales. En M. A. Buendía (presidencia). Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie, Acapulco: Comie. Recuperado de *https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2311.pdf*, el 26 de enero de 2024.

Murga, M. L. (2021). *Jóvenes, experiencia y pandemia. Imaginar la educación.* Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie. México: Comie.

Murga, M. L. (2022). Jóvenes indóciles. Educación e imaginario, conjurar el cinismo. *Praxis educativa*, *26*(1), 1-18. DOI: *https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260114*.

Murga, M. L., y Álvarez, S. (2019). La vocación. Imaginario y deseo. *Cuadernos*, *55*, 133-157. Recuperado de *http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/316/pdf*, el 8 de enero de 2024.

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, *49* (194), 1-8. DOI: *https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120*

Ortega y Gasset, J. (1966). *Obras completas*. Tomo III (1917-1928). Madrid, España: Revista de Occidente.

Petracci, M. y Cuberli, M. (2021). eHealth y pandemia Covid-19: nuevos tiempos para las relaciones entre médicos y pacientes. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 145, 281-300. DOI: *https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i145*

Piketty, T. (2015). *El capital en el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.

Regil, L. (2020). *Cultura digital. Paradojas y metáforas para participar en su construcción*. México: UPN. Recuperado de *https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/620-cultura-digital-paradojas-y-metaforas-para-participar-en-su-construccion*, el 16 de enero de 2024.

Rodríguez, J. I.; Contreras, E.; García, M.; García, L., y Granero, J. (2020). Telemedicina, telementorización y evaluación telemática en cirugía. ¿Es su momento después de la covid-19? *Cir Esp.*, *99*(6), 468-475. DOI: *https://doi.org/10.1016%2Fj.ciresp.2020.05.022*

Rosales Barrera, J. G. (2022). *Sentido y significación de las prácticas docentes de enfermería en el Hospital General de México* (Tesis de doctorado). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Roudinesco, É. (2018). *Diccionario amoroso del psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Penguin Random House.

Sennett, R. (2006). *The Culture of the New Capitalism*. New Haven, Estados Unidos: Yale University Press.

Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona, España: Anagrama.

Sousa Santos, B. de (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO-Transnational Institute. Recuperado de *https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/*, el 26 de enero de 2024.

Sperber, D. (1988). *El simbolismo en general*. Barcelona, España: Anthropos.

Tello, M.; Jáuregui, J. S.; Pereyra, C.; Argüello, S., y Re Ceconi, J. B. (2021). Argonautas con wifi, o cómo hacer y enseñar a hacer trabajo de campo en pandemia. Dossier: "Experiencias educativas en pandemia". *Etcétera. Revista del Área de Ciencias Sociales del CIFFyH* (9), s/p. Recuperado de *https://revistas.unc.edu.ar/index.php/etcetera/article/view/35828*, el 17 de enero de 2024.

Turner, V. (1986). Dewey, Dilthey, and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience. En V. Turner y E. Bruner (comps.), *The Anthropology of Experience* (pp. 33-44). Chicago: University of Illinois Press.

Turner, V. (1997). *La selva de los símbolos*. México: Siglo XXI Editores.

Turner, V., y Bruner, E. (eds.) (1986). *The Anthropology of Experience*. Chicago, Estados Unidos: University of Illinois Press.

Touraine, A. (1995). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

UNAM (2020). ¿Quién es UNAM? En *¿Cómo ves?* México: DGDC-UNAM. Recuperado de *https://www.comoves.unam.mx/numeros*, el 16 de enero de 2024.

UNAM (2022). *Facultad de Odontología. Plan de Estudios Vigente (2015-16)*. México: UNAM. Recuperado de *http://www.odonto.unam.mx/es/plan-de-estudios-vigente,* el 26 de enero de 2024.

UNESCO (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones*. UNESCO-IESALC. Recuperado de *http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf*, el 17 de enero d 2024.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

Virilio, P. (2005). *El cibermundo, la política de lo peor*. Madrid, España: Cátedra.

Weber, M. (1981). *El político y el científico*. México: Premià Editora.

Weber, M. (2006). *La ética protestante y el «espíritu» del capitalismo*. Madrid, España: Alianza Editorial.

WHO (2020). *Pandemic fatigue. Reinvigorating the public to prevent covid-19*. Regional Office for Europe: WHO. Recuperado de *https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2020-1573-41324-56242*, el 16 de enero de 2024.

Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism. The fight for a human future at the new frontier of power*. Nueva York, Estados Unidos: Public Affairs.

Bibliografía mínima acerca del estudio de las generaciones

Leccardi, C., y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última década*, 34, 11-32.

Monsiváis, C. (1975). Proyecto de periodización de historia cultural de México. *Texto Crítico*, 2, 91-102.

Ortega y Gasset, J. (1966). *Obras completas*. Tomo III. (1917-1928). Madrid, España: Revista de Occidente.

Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *REIS*, 62, pp. 193-242.

Marías, J. (1949). *El método histórico de las generaciones*. Madrid, España: Revista de Occidente.

Semblanza de la autora

María Luisa Murga Meler

Doctora en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco. Docente de licenciatura y posgrado e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Participa y coordina diversos proyectos de investigación e intervención relacionados con la forma en que las transformaciones y la deslegitimación de las instituciones sociales inciden tanto en los procesos de constitución y formación de los sujetos, como en la configuración del vínculo colectivo, con énfasis en los procesos formativos y de figuración de proyectos de las y los jóvenes en las condiciones que establecen las sociedades actuales.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Mario Martín Delgado Carrillo *Secretaría de Educación Pública*
Ricardo Villanueva Lomelí *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Académica*
Fidel Rodríguez Maldonado *Secretaría Administrativa*
Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Filiberto Ibáñez Juárez *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINACIONES DE ÁREAS ACADÉMICAS
Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*
Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*
Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

COMITÉ EDITORIAL UPN
Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Ejecutiva*
Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Coordinación Técnica*

Vocales Académicos
Luis Gabriel Arango Pinto
Ana Laura Lara López
Amílcar Carpio Pérez
Eurídice Sosa Peinado
Teresa de Jesús Rojas Rangel
Luis Manuel Juncos Quiané

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*
Gabriela Montes de Oca Vega *Edición y corrección de estilo*
Angélica Fabiola Franco González *Formación*
Jesica Gabriela Coronado Zarco *Diseño de portada*

Esta primera edición de *Jóvenes y educación. Imaginar proyectos y futuros* estuvo a cargo del Área de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 20 de junio de 2025.