



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA PRÁCTICAS INSTITUCIONALES Y FORMACIÓN DOCENTE

TÍTULO
SIGNIFICADOS Y SENTIDOS QUE LAS Y LOS JÓVENES OTORGAN A LA
ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LA PANDEMIA

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO

P R E S E N T A:

DALIA GONZÁLEZ TREVIÑO

ASESORA: DRA. MARÍA LUISA MURGA MELER

ESTE TRABAJO DE OBTENCIÓN DE GRADO FUE FINANCIADO CON UNA
BECA DEL CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES, CIENCIAS Y
TECNOLOGÍAS (CONAHCYT).

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2024.



Ciudad de México, 8 de noviembre, 2024

PROPUESTA DE JURADO

MIGUEL ÁNGEL VÉRTIZ GALVÁN
COORDINADOR DE POSGRADO
PRESENTE

En relación con la aprobación del trabajo de Tesis “**Significados y sentidos que las y los jóvenes otorgan a la escuela: una mirada desde la pandemia**” del (a) C. **Dalia González Treviño**, matrícula **220927061** estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo, de la generación **2022-2024** línea **Prácticas Institucionales y Formación Docente** y con el fin de continuar con los trámites para la obtención del grado, envío la propuesta del jurado y tres opciones para la presentación del examen correspondiente:

NOMBRE	CORREO INSTITUCIONAL
1. Presidenta Dra. Teresa de Jesus Negrete Arteaga	tnegrete@upn.mx
2. Secretario (a) Dra. María Luisa Murga Meler (Tutor(a))	mmurga@upn.mx
3. Vocal Dra. María Fernanda Varela Valdes	mariavarela@filos.unam.mx
4. Suplente 1 Dr. Juan Mario Ramos Morales	jramos@upn.mx
5. Suplente 2 Dra. María Concepción Chávez Romo	mromo@upn.mx

Examen de grado			
	Fecha	Hora	Modalidad
Opción 1	27-Nov-2024	10:00 hrs.	Presencial o En Línea
Opción 2	4-Dic-2024	10:00 hrs.	En Línea
Opción 3	11-Dic-2024	10:00 hrs.	En Línea

Nota: Las opciones de horario a elegir, de acuerdo a lo que ofrece el sistema son las 10:00, 13:00 y 16:00 horas.

Sin otro particular.

ATENTAMENTE



DRA. MARÍA LUISA MURGA MELER
TUTOR(A)

Para mis hijas: Ana Constanza y Andrea Renata

*El camino que hemos recorrido ha sido agitado, con tropiezos, pero lleno de deseos del porvenir, de amor y esperanza del futuro que nos espera juntas. Cada paso que doy
ustedes lo guían.*

Agradecimientos

Quiero agradecer en primer lugar, a mi familia que siempre me ha apoyado en todos los proyectos y sueños que he emprendido. A mi padre, quien me acompañó, guio y sostuvo en este momento crucial de mi vida y a mi madre que desde otra dimensión me cuida y protege. A mis hijas, quienes inspiraron el tema de este trabajo y que cada día me motivan a seguir cuestionando mi tránsito y proceder en esta vida para que, a su lado pueda vivir en plena felicidad y paz.

Agradezco también a mi tía, primas, primos, sobrinas y sobrinos, que han vuelto a mi vida como mujeres y hombres fuertes y sabios. El legado y la ética de trabajo y de vida de nuestros ancestros continúa en nosotros. Han llenado un vacío con sus risas y amor; gracias por ello. A toda la familia Ramos, que me ha acogido en su hogar con amor y ternura.

Expreso mi gratitud a la Dra. María Luisa Murga Meler, cuyo acompañamiento amoroso y paciencia infinita han sido fundamentales. Este trabajo no habría sido posible sin usted. Gracias por todo lo que me mostró, enseñó y por sus consejos e historias, que siempre atesoraré en mi mente y corazón.

Mi más sincero reconocimiento va también a mi amiga y maestra, a quien admiro profundamente y que sigue inspirándome, proveyéndome de potencia creativa para soñar, imaginar y crear en el campo de la investigación- intervención educativa. Gracias eternas, mi querida Dra. Teresa de Jesús Negrete Arteaga.

Por último, a mis colegas y amigos del MEXESPARG, con quienes, a lo largo de todos estos años, hemos logrado transformarnos en una increíble fuerza colectiva que me inspira a seguir creciendo.

La tesis "Significados y sentidos que las y los jóvenes otorgan a la escuela: Una mirada desde la pandemia" explora las percepciones juveniles hacia la escuela durante y después del confinamiento por COVID-19, analizando los cambios educativos, emocionales y sociales derivados de la transición de clases virtuales a presenciales. Se utiliza una metodología cualitativa centrada en un taller con estudiantes de nivel medio superior, implementado para recopilar y sistematizar experiencias.

Se identificaron efectos significativos en los jóvenes, como ansiedad, aislamiento, hartazgo y resignificación de su futuro personal y académico. La escuela irrumpió en los hogares, reconfigurando dinámicas familiares y simbólicas.

Algunos hallazgos en la investigación fue que, aunque en crisis, la institución escolar demostró ser un espacio crucial para la construcción de identidad, contención emocional y aprendizaje. Los participantes reconocieron la importancia del retorno a lo presencial para reconstruir rutinas y vínculos sociales. Las prácticas institucionales, pedagógicas, escolares y los significados atribuidos a la educación cambiaron drásticamente. La tecnología permitió cierta continuidad, pero también evidenció desigualdades y limitaciones estructurales.

En las conclusiones de este estudio se acentuó la crisis estructural del sistema educativo, pero también reforzó la necesidad de espacios escolares como referentes simbólicos y sociales. Los jóvenes resignificaron sus vivencias escolares, reconociendo la importancia del contacto humano y la estructura que ofrece la escuela para sus procesos formativos y emocionales.

Índice	
Introducción.....	1
Interés por el Objeto y Problematicación	5
Problematicación	8
Objetivo general	13
Objetivos específicos.....	13
Preguntas de investigación	13
1. Estado de los saberes	15
2. Estrategia analítica: Lo conceptual y lo metodológico.....	26
Fundamento y Diseño: La investigación-intervención educativa desde un enfoque cualitativo	27
¿Cómo opera la investigación-intervención educativa como dispositivo?.....	32
Perspectiva conceptual para la estrategia analítica.....	33
La narrativa.....	37
Lo lúdico.....	38
Entrevista.....	39
3. El Taller: Fundamento, diseño y análisis.....	41
Fundamento	41
Diseño.....	45
Desarrollo del taller	49
Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México	55
Análisis	58
4. ¿Qué se dice y se dicen de ser joven?.....	61
Condiciones y narrativas de la juventud: Crisis institucional.....	63
5. Prácticas institucionales en pandemia: experiencias estudiantiles y docentes.....	78
La escuela: Lo simbólico, imaginario y lo normativo	79
Suspensión del tiempo doméstico-la escuela irrumpe en los hogares	82
¿La computadora no es la escuela?.....	91
Prácticas docentes. Experiencias pandémicas: sensación de pérdida, duda de sí, vínculo	101
6. ¿Qué es el futuro para los jóvenes?	111
Responsabilidades individuales y colectivas ¿Qué paradojas hay en los escenarios del futuro? .	114
8. Reflexiones finales	120
Bibliografía.....	124

Introducción

Esta tesis tiene como propósito analizar y comprender los significados y sentidos que los jóvenes otorgan a la escuela a partir de sus vivencias durante el confinamiento impuesto por la pandemia de COVID-19 y el retorno a la educación presencial.

La pandemia ha tenido un impacto sin precedentes en diversos aspectos de la vida humana y la educación no ha sido la excepción. Las condiciones de confinamiento y la adaptación a la educación virtual han sacudido el ámbito educativo y generó múltiples transformaciones. Es por lo que se vuelve imperativo inventar nuevas formas de pensar la educación y sus prácticas. Es relevante pensar a la investigación-intervención educativa como parte del quehacer educativo y de cómo insertar lo educativo a situaciones críticas de la vida. Lo que podría responder a las diversas modalidades que actualmente presentan las manifestaciones de las perturbaciones psíquicas y sociales prevaecientes que se potenciaron con la pandemia y se conjugan con las condiciones del capitalismo y sus transformaciones. Las que causan malestares sobre todo en los jóvenes, tales como: hartazgo, agotamiento, ansiedad, miedo, duelo y que inciden en los proyectos de futuro que se puedan llegar a figurar tanto en lo personal –íntimo– como en los trayectos de formación académica.

El trabajo de investigación-intervención educativa recupera las vivencias de los sujetos con base en los fundamentos teórico-metodológicos adquiridos en los procesos formativos de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco generación 2022-2022. El presente trabajo tiene sentido en la lógica argumentativa que consideré pertinente a partir del desarrollo del trabajo de investigación-intervención educativa propuesto a las y los estudiantes del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) –Alcaldía Magdalena Contreras, en la Ciudad de México. La organización capitular se divide en ocho secciones –capítulos-, de los que a continuación realizo una breve descripción introductoria.

El primer capítulo contiene el interés por el objeto y la reconstrucción que realicé del protocolo de investigación, el cual contiene: la problematización, el objetivo, los

objetivos específicos y las preguntas de investigación, la perspectiva conceptual y metodológica que se formularon para realizar la investigación-intervención educativa.

En el segundo capítulo se encuentra lo que he denominado el Estado de los saberes que se orientó con base en la información de lo que hasta el momento se generó sobre el tema, los cuales recopilé, ordené y sistematicé. Lo que me permitió formular criterios para organizar el material. Lo anterior me permitió reconfigurar los objetivos y preguntas, a la vez que me brindó un panorama amplio de lo que hasta el momento se ha dicho y estudiado del tema, su relación con la pandemia y la escuela.

El tercer apartado comprende los aspectos centrales de la estrategia metodológica y analítica del planteamiento concretizado en un taller destinado para jóvenes estudiantes de bachillerato. También los elementos teórico-conceptuales de la investigación-intervención educativa que sostengo y sustentan el trabajo. Para la recolección de información, datos y su análisis, utilicé herramientas analíticas cualitativas que incluyeron observaciones en campo, entrevistas informales, situaciones de indagación y producciones escritas, pictóricas y de movimiento de los cuerpos, incorporadas en el taller. Estas me permitieron captar de manera más detallada las experiencias y percepciones de las y los jóvenes, así como identificar y comprender situaciones y enunciaciones clave en el desarrollo del trabajo de intervención. Cabe mencionar que las y los jóvenes que participaron en el taller estuvieron de acuerdo y dieron su autorización para la recolección y sistematización de sus experiencias, como parte del trabajo que se llevó a cabo dentro de la institución escolar.

El cuarto capítulo contiene los acercamientos y elementos que conformaron el fundamento, diseño, implementación y análisis de un taller como parte de la estrategia metodológica. Profundizo en los fundamentos conceptuales que sustentan la adopción del taller como parte de la metodología que se utilizó desde una perspectiva teórica que concibe a éste como un espacio de práctica y reflexión que busca integrar los referentes conceptuales y metodológicos del trabajo grupal donde las y los participantes, bajo la mediación del interventor, trabajan en torno a situaciones que desencadenan temas o situaciones de interés para las y los participantes, en un ejercicio de reflexión y diálogo, en el hacer algo.

En el apartado de diseño se describe cómo planifiqué el taller para integrar una serie de sesiones con actividades dinámicas y adaptativas, tales como el psicodrama, la escritura y las actividades artísticas, que permitieron explorar aspectos de las identidades, experiencias escolares y expectativas de vida de las y los participantes, así como de las posibilidades de transformación en tales aspectos.

En el análisis se retoman las categorías generadas a partir de los testimonios, narrativas y producciones de las y los participantes, donde emergieron temas cruciales como las proyecciones sobre su futuro, la vivencia de la pandemia y las percepciones de soledad y pertenencia. Estas categorías no solo permitieron organizar los hallazgos del taller, sino que también sustentan una reflexión crítica sobre la importancia de los dispositivos grupales como medios de transformación en la educación. De este modo el taller funcionó como un espacio de encuentro y resignificación de experiencias al facilitar el proceso donde las y los jóvenes fueron protagonistas de sus propias reflexiones y construcción de sentido. En este capítulo también se encuentra de manera breve la historia y contexto de la institución educativa (IEMS- Magdalena Contreras) donde se llevó a cabo este trabajo, para contextualizar y poder comprender las características específicas de la institución y los sujetos que la integran.

A partir del siguiente capítulo, que es el cinco, se inicia la lógica argumentativa construida en el trabajo de investigación-intervención educativa en el IEMS y la construcción simultánea de la investigación, sistematización, revisión y análisis del trabajo previamente realizado.

En este capítulo expongo un análisis de la categoría de juventud. Profundizo en su complejidad en relación con los cambios sociales, económicos y culturales, y cómo estos factores influyen en la forma en que los jóvenes experimentan y entienden su condición de ser joven. Se exploran diversas dimensiones de la juventud y cómo esta categoría ha sido conceptualizada y vivida en diferentes contextos.

En el capítulo seis, analizo lo sucedido durante el taller con una mayor relevancia analítica. Este análisis permitió develar e interpretar las condiciones institucionales, estructurales y sistémicas que influyen en los jóvenes en su vivencia con relación a la escuela y la educación. Se abordan escenas reveladoras y tensiones emergentes de las

vivencias de las y los jóvenes, quienes, en un contexto marcado por la incertidumbre, han experimentado el impacto de la suspensión de la presencialidad escolar, la reconfiguración de sus rutinas cotidianas y el desafío de las clases virtuales. Además, se consideran las estrategias que los docentes y estudiantes implementaron para afrontar los retos que trajo consigo la pandemia, así como las resistencias, resignificaciones y transformaciones que emergieron en el entorno educativo.

En el capítulo siete, realizo el análisis de cómo las y los jóvenes conceptualizan el futuro en relación con las demandas sociales y familiares, las presiones que dicen sentir y los impactos que la pandemia les dejó, al imaginar su porvenir y cómo estas percepciones influyen o no en sus decisiones o proyectos para el futuro.

Para concluir, en el octavo apartado hago una serie de reflexiones en las que considero lo vivido y lo que se sostuvo como trabajo ético y político en la investigación-intervención educativa de acompañamiento con el propósito de que las y los lectores consideren, para futuras investigaciones, las propuestas realizadas.

Interés por el Objeto y Problematización

El interés por desarrollar el tema para el proyecto de investigación-intervención educativa proviene de mi experiencia previa y continua con niños y jóvenes. El cual, se ha desarrollado a partir de los proyectos que he realizado durante el proceso de formación en la licenciatura y la realización del trabajo de tesis. Así mismo, del trabajo derivado de intervenciones pedagógicas que he realizado con niños, en trastornos del lenguaje y acompañamiento educativo con niñas, niños y adolescentes.

Estas experiencias de formación y de trabajo se articulan con el interés por desarrollar el objeto de estudio de esta propuesta de investigación-intervención que se enfoca en las condiciones que la pandemia por COVID-19 potenció en nuestras sociedades, las que paulatinamente se hicieron visibles en procesos de formación con jóvenes estudiantes y cómo, al regresar a clases presenciales después de la reclusión por la pandemia, le otorgan significados y símbolos a la escuela.

Adicionalmente, al ser madre de dos jóvenes mujeres mi mirada e interés están puestos en las y los jóvenes. Lo que pude percibir con mi experiencia en el acompañamiento durante la pandemia, cuando tuve que asistir a mis hijas en sus clases virtuales, inicia la preocupación y la interrogación de lo que ocurría debido a que la escuela irrumpió en los hogares y de la forma en que lo hizo. Las condiciones que cambiaron al instalarse la escuela en mi hogar produjeron en mis hijas formas de significación tanto de la educación, como de la escuela. Estas experiencias de la vida cotidiana con mis hijas y su relación con la escuela me permitieron interrogarme y por ello se desarrolló mi interés por el tema que desarrollé para el proyecto de investigación. También durante la emergencia por la COVID-19 observé cambios en cómo mi hija mayor percibía y actuaba en el día a día, en el mundo cotidiano. La falta de vinculación con sus pares y la nula interacción con el mundo social, tuvieron efectos de rechazo al “salir” al mundo exterior, tanto en lo físico, psíquico como simbólico. Mi hija lo enunciaba con “no quiero salir”.

Aunado a lo anterior, mi preocupación por el tema viene desde antes, al desarrollar el proyecto de tesis para licenciatura, lo que me permitió percibir ciertos indicios de los acontecimientos que se suscitaron en la pandemia y ahora puedo darle continuidad desde

otra línea de análisis. En el trabajo de tesis para licenciatura desarrollé una intervención con jóvenes de secundaria quienes habían sido etiquetados por los adultos, maestros, orientadores y sus padres como: conflictivos, apáticos, violentos y había quienes en algunos casos se laceraban los cuerpos (cutting) e incluso habrían tenido intentos suicidas.

En ese proyecto de investigación-intervención educativa trabajé con los y las jóvenes ciertas situaciones que abarcaron desde sus dudas, sentires, ideas, significaciones, símbolos que tenían que ver con los temas de su interés (amistad, vínculos amorosos, sexualidad, género, duelo y muerte) y a partir de lo cual poner en palabra lo que les ocurría y sentían en ese momento de sus vidas. Se implementaron situaciones de indagación que permitieron el despliegue de dispositivos de enunciación como la escritura, el juego simbólico y colectivo, psicodrama entre otros.

Como parte de aquella estrategia se abrió un espacio de escucha para hacer circular la palabra de los unos y de los otros. Lo que les brindaba las condiciones de espacio-tiempo para la experiencia. Es importante mencionar que no debe confundirse el dispositivo de intervención con una propuesta de psicoterapia, ya que por su naturaleza para potenciar la autorreflexión y la proyección al futuro podrían confundirse, aunque comparten ciertos elementos. Este tipo de dispositivos están pensados desde la concepción de la educación como potencia de transformación que permite y da herramientas para mirarse otro, habilitar la creación de posibilidades, en el estar en acto biográfico, para armarse otro en una forma de sentir, de actuar, de pensar y comunicarse.

A partir de lo que se trabajó en la investigación-intervención educativa que realicé en la licenciatura pude comprender que los jóvenes llevaban a cabo estas acciones como: significaciones, forma de simbolizar, tentativas de expresión o de llamar la atención; asimismo tratar de pertenecer a un grupo. Lo que en algunos casos derivaba en que los jóvenes no se podían expresar con palabras sino con actos perversos hacia sí mismos o con intentos de suicidio.

Luego de ese proyecto y experiencia pude generar vínculos que sostengo hasta el día de hoy con las y los jóvenes, me brindó la posibilidad de construir líneas de análisis para el *corpus* de mi trabajo de tesis de licenciatura y me llevó a la reflexión que en cierta medida cobra relevancia en el trabajo que realicé en la maestría; ya que es de suma

importancia atender estos aspectos puesto que apoya de manera relevante en la toma de decisiones, proyección del porvenir y proyectos futuros, en los procesos de aprendizaje para las y los jóvenes de nuestro país, además que me permite sustentar el trabajo de la investigación-intervención educativa como una perspectiva analítica.

De manera que al articular estas tres dimensiones: mi experiencia en la investigación anterior, el ámbito laboral y mi experiencia de ser madre atravesada por la pandemia se conformó el interés por este objeto. En el que algo de las tres se comparte y me proporcionaron indicios que pude configurar como parte de los supuestos que se desarrollaron en esta investigación-intervención educativa.

Ahora bien, durante el momento de aislamiento que vivimos todos durante la contingencia por COVID-19 las medidas de confinamiento para contener la propagación del virus generaron situaciones de abatimientos colectivos y de los sujetos. Para algunos el encierro fue una situación traumática por la idea exacerbada de la muerte, la angustia de la economía del hogar, pérdida de trabajo y la incertidumbre generalizada. Para otros la pandemia sirvió para un reencuentro consigo mismos, con la familia y aprovechar el tiempo en acciones que les dieron un asidero de sentido durante el confinamiento. Pero algo que no se puede dejar de lado es el impacto en la educación por el cierre temporal de las escuelas, las prácticas que se transformaron, modificaron o se inventaron para sostener la educación.

El Sistema Educativo Nacional de nuestro país, así como los docentes de todos los niveles de escolarización se vieron enfrentados a nuevas formas de llevar a cabo el quehacer docente y continuar la educación en los hogares de niñas, niños y jóvenes. Retaron sus capacidades, saberes y creatividad a la par de que sus saberes y prácticas se ponían en cuestionamiento por la sociedad en general. En mi caso fue buscar formas de realizar de mi trabajo en intervención pedagógica a través de terapias de lenguaje y acompañamiento escolar con niños de 3 a 6 años y adolescentes con dificultades en el aprendizaje o trastornos del lenguaje. Tuve que realizar dichas intervenciones en sus hogares.

En la intervención con ellos, sus familias y los espacios educativos advertí situaciones que pude caracterizar paulatinamente como un fenómeno que se dio por efectos de la reclusión en la contingencia. Este fenómeno, en principio, podría caracterizarse como

una especie de abatimiento de las posibilidades del sujeto para configurar experiencias, tanto personales como de formación y educativas, lo que en ocasiones se alternaba con estados de ánimo exaltados, aburrimiento y hartazgo. De alguna manera los sujetos expresaban no encontrar sentido relacionado tanto con las actividades educativas como con las de sus vidas cotidianas.

Lo anterior surge a partir de la reflexión en torno de las experiencias y el análisis caso por caso de las y los niños que atendí durante ese tiempo en la construcción de espacios de interacción, juego y atención, mediante diferentes estrategias y técnicas puestas a su disposición (juegos, cantos, ritmo, imaginación, actividades senso-perceptivas entre otras) para desarrollar y construir habilidades y capacidades motoras, psicomotrices, cognitivas y del lenguaje que habían quedado suspendidas u omitidas por la falta de interacción y estimulación que ofrece, de manera general, el espacio escolarizado con las actividades que se llevan a cabo cotidianamente y la dificultad de los padres de familia para ofrecer la estimulación apropiada y pertinente.

Problematización

En México durante el periodo referido de la contingencia por la pandemia de COVID-19 en las escuelas se tuvo la necesidad de implementar clases de manera virtual y otros modos de realizar los planes y programas en todos los niveles escolares para atender la emergencia sanitaria y el cierre de las escuelas. Como parte de esta estrategia el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), lanzó el programa Aprende en Casa que ofreció contenidos educativos mediante televisión abierta, radio, plataformas digitales y cuadernillos impresos para garantizar la continuidad del aprendizaje. Este programa abarcó tanto educación básica como media superior y se adaptaron los contenidos de acuerdo con el grado escolar.

Las estadísticas generadas por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) a partir de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED), elaborada entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, proporcionan datos significativos sobre el impacto de las clases virtuales. Según esta encuesta cerca de 5.2% de estudiantes en edad escolar abandonaron sus estudios por

motivos relacionados con la pandemia, donde las principales razones fueron la falta de recursos tecnológicos, la conectividad limitada y la necesidad de integrarse al trabajo para apoyar la economía familiar. Además, se registró una afectación emocional en los niños y jóvenes debido al aislamiento social, la carga académica y la falta de interacción directa con compañeros y maestros.

De la población inscrita en el ciclo escolar 2019-2020, 57.2 millones entre preescolar hasta nivel superior, 435 mil niños y jóvenes no concluyeron por causa de la COVID-19. Para 66 mil estudiantes las razones fueron diversas, algunas relacionadas con la falta de recursos ya fuera la infraestructura tecnológica para recibir las clases virtuales o falta de dinero en el hogar. En el caso del ciclo escolar 2020-2021 del total de los 2.3 millones de niños y jóvenes no inscritos por COVID-19: 615 mil personas mencionaron que las clases eran poco funcionales; 584 mil porque algunos de los padres se quedaron sin empleo y 581 mil por carecer de computadora u otros dispositivos (ECOVID-ED, 2020). La encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación arrojó resultados alarmantes en cuanto el impacto que tuvo la pandemia en la deserción de jóvenes entre los 16 y los 29 años de edad. Uno de los factores con mayor porcentaje para la deserción fue por causa de la pandemia: 18.2 % de 16 a 18 años, 25.4% 19 a 24 años y 8.0% entre 25 y 29 años de un total de 2.3 millones de jóvenes encuestados (ECOVID-ED, 2021).

No solo la pandemia afectó la educación y el sistema escolarizado. El confinamiento, la desigualdad y las normas sociales dañinas aumentaron la violencia dentro de los hogares y pusieron en riesgo a niños y niñas en todo el mundo la UNICEF, entonces, señalaba: “Cerca de 77 millones de niños y niñas llevan más de 18 meses sin poder ir a clase debido a la pandemia” (UNICEF, 2021). Ciertamente estas situaciones ponen en riesgo a niñas, niños y jóvenes, lo que puede tener un mayor impacto en los procesos de formación y toma de decisiones para figurarse proyectos de futuro. Los datos sustentan el impacto en la población mexicana y a su vez lo que se derivará en la educación en los años siguientes, sin dejar de lado las condiciones que la sociedad ofrece a los jóvenes que no concuerdan con las lógicas de pensamiento modernas de una vida plena, basada en la eficacia y eficiencia.

En estas condiciones surgen interrogantes en cómo los jóvenes configuraron paulatinamente estrategias y tácticas para inscribirse en la institución escolar, tanto en el trabajo diario durante la contingencia como después en la transición hacia la escolarización presencial. Por todo lo anterior es que mi interés ha sido indagar lo que experimentaron en el tránsito al trabajo presencial y a la escolarización con las rutinas, la disciplina y los procesos colectivos que se generan; ya que estos representan un conjunto de exigencias y contradicciones que niñas, niños y adolescentes tienen que enfrentar psíquica y cognitivamente para simbolizarlas y metabolizarlas en la búsqueda de sentido. Porque al estar completamente aislados, recibir cierto tipo de educación o apoyo educativo mediado por tecnologías y sostenido por una especie de consigna en cuanto a que las tareas debían llevarse a cabo: “porque se debían realizar”, es decir, mecánicamente sin una previa reflexión o planeación, los niños y jóvenes tuvieron que arreglárselas para que en estas condiciones pudieran encontrar algún sentido a su educación y formación. También los adultos a su cargo tuvieron que formular estrategias para poder sostener la educación en sus hogares, fuera esta asistida o no por ellos.

Un ejemplo de esto fue mi experiencia profesional al trabajar en el apogeo de la pandemia con una familia al sur de la Ciudad de México, de muy buena posición económica y que les permitía pagar mis servicios. Consistía en el acompañamiento de un niño de 6 años en sus clases virtuales de un colegio vinculado a una formación de otro país, y a otros dos niños de 4 y 5 años con actividades dentro del programa que tenía la SEP para sus edades.

En esta situación pude ver como la escuela y lo instituido por ésta irrumpió en esa casa y como los padres de estos tres niños en un afán de mantener la disciplina y control en los aprendizajes de sus hijos implementaron un salón de clases. La sala, habilitada, fue dividida por una pecera de acrílico que me mantenía aislada de los niños, por el temor al virus que yo podría portar por venir del exterior. También me pedían que llevara uniforme “de maestra” que para ellos simbolizaba que la escuela entraba a su casa cuando yo ponía un pie adentro. Los niños bajaban de sus recámaras con el uniforme del colegio y con sus mochilas. En la práctica de esta familia se pretendía que sus hijos no perdieran la

significación que la escuela brinda en tanto disciplina, rutinas, horarios, normas y homogeneización, intentaban en lo simbólico brindar la contención que la escuela ofrece.

Estas experiencias me hicieron pensar en la implicación de la institución escolar, pero también en el papel que jugó durante la pandemia. Cómo las paredes y significaciones imaginarias de la institución escolar traspasaron el hogar de los estudiantes en la dicotomía hogar-escuela. Las prácticas que sostuvo la escuela para mantener lógicas hegemónicas de disciplina mediante mecanismos de control de conducta como: horarios, evaluaciones, uniformes, exámenes y tareas, entre otras, desde una perspectiva de productividad en cuanto a los aprendizajes y con la expectativa del rendimiento escolar. Llámense “buenas calificaciones” o dar por sentada la calificación aprobatoria y al mismo tiempo cumplir con las exigencias burocráticas del Sistema Educativo Mexicano. En cierto sentido lo anterior responde a la crisis mundial de la educación que ya existía desde antes, relacionada o atravesada por cuestiones éticas, políticas y burocráticas que opera en los saberes y decires que producen y reproducen las niñas, niños y jóvenes. Sin duda estas situaciones ya existían, pero se potencializaron con las condiciones y situaciones que la pandemia trajo.

En este sentido, el fenómeno al que me refiero líneas arriba entre otros elementos se configura porque niñas, niños y jóvenes no tenían la oportunidad de entablar relaciones con sus pares y docentes fuera de casa, lo que además se acrecentaba por la dificultad o incapacidad que representó promover la estimulación sistemática por parte de la familia – padres, madres o tutores. Estas condiciones de mundo de vida impedían desarrollar en ellos las habilidades y capacidades -señaladas párrafos arriba- al punto de ser diagnosticados con síndromes o condiciones como: asperger, autismo, TDAH, trastorno del desarrollo o del lenguaje. Luego de mi intervención los diagnósticos iniciales de estos niños se transformaron hasta alcanzar los objetivos establecidos como aprendizajes deseables señalados por los planes y programas estipulados por la SEP de acuerdo con sus rangos de edad e incluso aquellos aprendizajes marcados por los deseos o suposiciones de las madres y padres desde su demanda configurada a partir de lo que creen que es lo que sus hijos deben saber (decir y hacer) a esa edad.

Al paso del tiempo y también del camino que todos hemos recorrido con la pandemia me percaté de que no solo se trataba de un caso aislado, sino que son varios niños

y jóvenes, inclusive adultos, los que refieren lo mismo. Pareciera que el miedo y la incertidumbre exacerbada hiciera que al verse en la perspectiva de tener que encontrarse con los otros y el exterior fuera parte de los efectos del temor al contagio por causa del virus y de la experiencia del aislamiento que incorporó la idea de la muerte a la vida cotidiana. Lo que ha derivado en modos de ser y estar en el mundo que también podrían estar influenciados por la vertiginosidad de las condiciones y circunstancias sociales y culturales que se viven actualmente.

En suma, observé que el no asistir a una institución como la escuela desprovee a los sujetos de la interacción y socialización necesaria a esas edades, ya sea con sujetos de su edad o adultos fuera de su contexto familiar, relacionarse en un colectivo o tener anclajes identificatorios que ofrece la institución y que les permite entablar una relación con el mundo, fuera del hogar. Esto forma parte vital de los procesos de producción de subjetividad, lo cual me hizo empezar a preguntarme ¿Qué pasa en cuanto a estas producciones en tiempo de pandemia? ¿Cómo se constituyen los sujetos en estas condiciones de construcción social en este tiempo y espacio específico?

Para mí era visible que la falta de interacción y socialización con otros en el espacio escolar es parte vital en la formación de niños y jóvenes como para la construcción de pautas y valores para la acción. Quiero aclarar que aunque mi quehacer profesional está puesto en niños de edad preescolar y primaria mi interés se centra en los jóvenes. Pareciera que no están relacionados por pertenecer a diferentes grupos etarios, pero cabe señalar que los malestares que advertí en estos sujetos me hicieron develar algo latente por lo cual mi interés se centró en los jóvenes en cuanto a, por ejemplo, las implicaciones que tiene la escuela en la contención y acompañamiento de las y los sujetos (estudiantes) en relación con los procesos vitales por los que atraviesan, las significaciones y representaciones que otorgan a la escuela. También, qué se suspendió o qué se activó en la pandemia, en este momento histórico, en los procesos y transformaciones existenciales, en las formas de expresión, las formas discursivas, semánticas o decires que se crearon a partir de la interacción excesiva con lo virtual, etc. Así mismo deseaba indagar qué saberes y discursos construyeron las y los jóvenes en su transcurrir de lo vivido en la pandemia hacia el regreso a la escolarización presencial y a cuáles de estos se afiliaban o cuáles rechazaban.

En cuanto a la configuración de subjetividades, además de la dimensión individual de los sujetos, implica hablar de la institución que promueve condiciones y pautas para la experiencia singular y colectiva en un contexto simbólico al ofrecer sentido a los sujetos y legitimar las prácticas en ese contexto. Lo cual me llevó a pensar: ¿Qué hizo la institución educativa para que a través de las prácticas que se llevan a cabo, producir las condiciones para que las formas de interacción e intercambio que conllevan no solo la posibilidad de los reencuentros, sino más significativamente la posibilidad de indagar tanto los desencuentros como la transición entre lo no-presencial y lo presencial con todas sus implicaciones?

Objetivo general

A partir del desarrollo de un taller de investigación-intervención educativa con jóvenes recopilar sus experiencias durante el tránsito del confinamiento a la escolarización presencial, para indagar y analizar los significados que reconocen y asignan a la escuela y sus experiencias. Con ello, identificar lo que la institución educativa les ofreció como espacio de contención y ámbito simbólico para la creación de sentido durante y después de la pandemia.

Objetivos específicos

1. Recopilar y sistematizar experiencias de jóvenes estudiantes universitarios relacionadas con el tránsito del confinamiento a la escolarización presencial y articularlas, para el análisis, con el conjunto de experiencias de niños y jóvenes durante la pandemia.
2. Con base en el análisis de la articulación y sistematización de experiencias, diseñar el taller para implementar con jóvenes estudiantes.
3. Realizar el taller con jóvenes en el que se realicen situaciones de indagación que les permitan identificar sus experiencias.
4. Recopilación y sistematización del material generado en el taller para el análisis e interpretación de los resultados y la escritura del trabajo final.

Preguntas de investigación

A partir del interés y la problematización configuré las siguientes preguntas iniciales, cabe mencionar que no se plantearon para darles respuestas, porque se formularon para guiar el trabajo y permitirme problematizar el fenómeno tan complejo al que me acerqué con los primeros visos que he relatado anteriormente.

¿Qué efectos generaron en los sujetos las condiciones de confinamiento por la pandemia, tanto educativa, afectiva, subjetiva y socialmente?

¿Qué discursos y saberes circulan de qué es ser joven?

¿Qué papel jugó la institución escolar para brindar soporte simbólico y constitutivo a los jóvenes, durante la pandemia?

¿Qué prácticas en las instituciones se han modificado o transformado tanto para responder ante el confinamiento, como para responder a la transición hacia la postpandemia?

¿Qué involucra lo que se generó educativa, social y subjetivamente, como lo que va emergiendo con el tránsito a la presencialidad?

¿Cómo vivieron los jóvenes la experiencia de lo virtual en cuanto a las prácticas escolares habilitadas durante la pandemia? ¿qué significados reconocen y asignan a esas prácticas y vivencias tanto subjetiva como colectivamente?

¿Qué efectos generó la irrupción de la dinámica escolar –institucional– en los hogares, de qué forma se realizó esta irrupción?

1. Estado de los saberes

Este apartado comprende lo que he denominado Estado de los saberes porque contiene la recolección y sistematización de las producciones académicas, estudios, intervenciones, notas periodísticas, tesis y artículos entre otros, de lo que en México y en Latinoamérica se ha llevado a cabo en el ámbito de los estudios de investigación e intervención con jóvenes para la atención a las problemáticas, efectos y producciones suscitadas durante la pandemia por COVID-19 en el ámbito educativo y lo que la escuela ofreció a los jóvenes como materia simbólica y referentes identificatorios para construir sentido y contención para la experiencia. La recolección de los múltiples saberes al respecto del objeto de estudio me permite situar la problemática del proyecto en la actualidad y tener una visión amplia al respecto.

El desarrollo del Estado de los saberes se orientó con base tanto en la pregunta como en el objetivo del proyecto, se diseñaron criterios con base en los cuales recopilé, ordené y sistematicé lo que recopilé y analicé hasta el momento sobre el tema. Lo cual me permitió iniciar la reconfiguración de los objetivos iniciales y la construcción de las líneas de análisis que guiaron el trabajo.

En el transcurso de la investigación y de mi intervención me fue posible delinear un acercamiento más concreto al objetivo y las preguntas, es decir, me permitió figurar posibles respuestas a las preguntas planteadas inicialmente en el proyecto de intervención. Las que se centran en cómo la escuela ofreció materia simbólica (marcos de regulación, pautas de interacción comunicativa- discursiva, materia de significación y para la significación) a las y los jóvenes durante la pandemia para configurar, significar y encontrar sentido a su experiencia escolar y cómo se dispuso institucionalmente el trayecto a las clases presenciales, que es el momento en el que realicé la intervención.

Los elementos que formaron parte de la reconfiguración que realicé con el objetivo mantienen complejas interacciones entre condiciones estructurales y contextuales, mediaciones institucionales, las estrategias y tácticas que cada sujeto pone en juego para insertarse en la institución escolar y cómo los llevan a cabo a través de ciertas prácticas.

Con ayuda de mi asesora la Dra. Murga Meler y al realizar una búsqueda propia, pude reunir y analizar producciones acerca del tema o que tocaban algunos elementos que se conectan con el tema de mi interés. En ese sentido, al hacer la búsqueda para poder construir un *corpus* para este trabajo pude concluir que la mayoría de los textos hasta el momento se han producidos acerca de la pandemia y la forma en cómo se dieron las condiciones en que la educación tuvo continuidad en momentos de la emergencia sanitaria, se enfocan en los procesos psico-emocionales que trajo el confinamiento obligatorio o se centran en la transformación creativa o no, de la práctica de la enseñanza por parte de los docentes. No obstante, hay una línea de producciones que se enfocan en la significatividad de experiencias en pandemia y en la dimensión intersubjetiva y cultural que da sentido a la experiencia escolar, la escuela como sostén identitario y simbólico. Son estos textos los que forman parte de este panorama y que pretendo exponer.

En primera instancia, se hizo una revisión documental en la que se organizó y sistematizó la información recabada sobre el tema, utilicé fuentes de primer y segundo orden como: literatura académica, notas periodísticas, artículos, ensayos, narrativas, testimonios, enunciaciones, producciones escritas y pictóricas de los jóvenes participantes del taller. Este análisis documental constituye uno de los soportes teórico-conceptuales de este trabajo y atraviesa tanto el diseño y desarrollo del taller como la sistematización de los datos recopilados.

A medida que revisaba los textos configuré criterios que facilitaron la organización de la información. Un criterio fundamental fue el enfoque del proyecto de investigación-intervención educativa, que se centró en estudiantes de educación media superior. Sin embargo, la información recopilada abarca distintos niveles escolares: primaria, secundaria, media superior y superior. Este enfoque integral me permitió obtener una visión amplia de las investigaciones previas y con lo cual evité excluir estudios relevantes.

A partir del proceso de construcción del interés por el objeto de estudio, establecí pautas que consideraban las experiencias de estudiantes de diversos niveles educativos. Este criterio me permitió enfocarme en las vivencias de los jóvenes de bachillerato, alineándose con las posibilidades reales y prácticas para llevar a cabo mi trabajo de campo en la investigación- intervención educativa.

Además, estos criterios me ayudaron a identificar dimensiones clave para construir líneas de análisis, las cuales se desarrollaron posteriormente durante el proceso de escritura. Estas líneas de análisis forman parte del andamiaje conceptual que busca comprender las experiencias que los jóvenes pudieron configurar y significar en el entramado institucional que la educación les proporcionó.

Dichos criterios están divididos por el nivel educativo en el que se realizaron las investigaciones e intervenciones revisadas: Nivel primaria, secundaria, medio superior y superior, y otros que hablan acerca de la juventud en las condiciones que la pandemia suscitó en la educación y la transición a la presencialidad, pero no dentro de algún nivel escolar. La mayoría de las producciones revisadas son de investigaciones de corte empírico o teorizan acerca de las prácticas discursivas y no discursivas que emergieron del momento y “la experiencia pandémica”¹.

Las investigaciones revisadas a nivel primaria proponen generalmente como marco referencial: “la escuela como un espacio de trabajo diferenciado” (Dussel, 2020, p. 04). La escuela como un lugar común y la importancia del espacio físico (edificación) y de resignificación para los estudiantes en su constitución como sujetos.

Por otra parte, la mayoría de los textos que recopilé y fueron revisados hacen referencia al nivel secundaria. Los cuáles se enfocan en: Análisis de experiencias de jóvenes, producción de aprendizajes en pandemia de manera virtual, significatividad en los procesos de aprendizaje, la crisis estructural por la que atraviesa la institución educativa, su contraparte como lugar identitario y de contención; y la escuela como tradición. En este grupo se encuentran trabajos de autores como: (Núñez, 2020), (Díaz-García, Lara y Martínez, 2021), (Errobidart y Viscaino, 2022), (Bastán, Pinto y Paulín, 2022), (Pineau, 2001), (Fattore, 2007), (Fernández, 2010), (Dussel, 2020), (López, 2021).

En el caso del nivel medio superior y superior recurrí a investigaciones que ponen el foco en las experiencias, enunciaciones e implicaciones de los jóvenes durante la educación que se les brindó en la pandemia, y algunas investigaciones de corte cuantitativo.

¹ Utilizaré este término para referir a las formas de ser-ver-estar, experiencias y significaciones de los sujetos que tuvieron en el tránsito de la pandemia.

Para esta dimensión recurrí a estos autores: (Pineau, 2012), (Le Breton, 2022), (Fattore, 2007), (Fernández, Franco y Herrera, 2023) (Salazar, 2021) (Trujillo, 2020) (Herrera, Palmeros y García, 2021), (Donald, 1995), (Cabral, 2023).

Estos criterios develaron tres dimensiones para poder construir líneas de análisis que posteriormente me ayudaron en la construcción del andamiaje teórico-conceptual. Estas tres dimensiones se develaron poco a poco y de manera simultánea a la intervención, así cobraron sentido para mí puesto que en el proceso y los encuentros con los jóvenes, desde sus voces, paulatinamente se hacía explícitas condiciones, vivencias, sentipensares, experiencias y pude construir enlaces con los textos en los que trabajaba analíticamente en ese momento. Cabe mencionar que no solo encontré estas dimensiones para el análisis de lo que aconteció, estos elementos se desarrollan a lo largo de este trabajo, más aún es importante mencionar que debido a su articulación dinámica y con base en las categorías de análisis, pude hacer una línea argumentativa desde diferentes enfoques para poder mostrar la complejidad que las relacionan o atraviesan y constituyen la complejidad del problema que se aborda con la intervención.

Estas dimensiones son: el traspaso de lo escolar a las paredes del hogar: lo doméstico que instalaba y transformaba formas y modos de lo escolar –y lo educativo. El aislamiento como espacio-tiempo ambivalente: El tiempo de aislamiento se configuró para algunos sujetos como espacio-tiempo de creatividad, recreación y júbilo, lo que permitió darle otro sentido a su experiencia de lo escolar y a la vez ese espacio-tiempo mostró su contraparte porque para algunos otros la virtualidad ocasionó depresión, ensimismamiento, la dificultad para seguir con las dinámicas de clase y la renuncia a sus trayectorias escolares. Finalmente, la última dimensión en la que, a pesar de la crisis por la cual es atravesada la escuela, para algunos sujetos ésta prevalece o es resignificada como espacio de sentido y contención.

En relación con las tres dimensiones señaladas cabe resaltar que en algunos temas ha sido posible reconocer algunas de las paradojas que las y los jóvenes tienen que enfrentar en la configuración de sus experiencias con lo educativo y lo escolar. Primero, la dimensión donde la escuela traspasó las paredes de los hogares. Por un lado, la desmotivación, la incertidumbre, la preocupación y el sin sentido de seguir la rutina escolar, y por otro,

también la presencia de los padres como acompañantes fue muchas veces no bien recibida, en conjunto causó muchas situaciones extremas dentro de los hogares, lo que produjo diversas situaciones y condiciones que los estudiantes tuvieron que enfrentar, como se plantea en el estudio de Etecé (2022):

De hecho, allí está la explicación de por qué a tantos padres les incomodan las clases virtuales: porque no pueden separar el mundo hogareño del mundo diario, las clases virtuales los fuerzan en muchos casos a asumir un papel protagónico en la formación de sus hijos. No pueden ya contentarse con ir a reclamar en la escuela cuando su hijo tenga algún inconveniente, como clientes insatisfechos con un servicio prestado por una empresa. Con las clases virtuales se ven obligados, paradójicamente, a estar presentes. (Etecé, 2022).

Dado que el COVID-19 forzó a docentes, estudiantes y administradores a cambiar los cursos y soportarlos en plataformas informáticas que abarcan un espectro grande y difuso de las plataformas estructuradas específicamente para tareas de enseñanza-aprendizaje como Moodle, Classroom y Google Scholar hasta los envíos-recepción de tareas por WhatsApp como una alternativa a las clases presenciales, convirtió a estas distintas herramientas de aprendizaje en línea en la solución ideal; sin embargo, aún se requiere de esfuerzos para desarrollar investigaciones acerca de lo sucedido cuando la escuela y todo lo que se le atribuye como: normas, reglas, horarios, disciplina no solo irrumpieron en los hogares, cambiaron dinámicas familiares, de prácticas, hábitos de estudio y en sí toda la vida cotidiana del estudiante y su familia, sino que también incidieron en las dinámicas complejas que se establecen en los intercambios que la educación y lo escolar posibilitan.

En esta dimensión, por tanto, es importante hacer referencia a los procesos de reconfiguración de las relaciones en torno a la educación y las prácticas digitales. La pandemia ocasionó que se habilitaran nuevas formas de organización tanto en lo escolar, así como en el hogar a lo que ya me referí. El espacio escolar se configuró con nuevas formas en cuanto espacio-tiempo. La escuela como lugar permite a los sujetos separar el mundo de lo doméstico y ser otros dentro de la institución escolar. Sin embargo, en el momento del encierro este lugar simbólico se vio desdibujado en esa relación. Se instalaron formas y modos de continuar con la temporalidad escolar. Así la escuela para algunos

brindó y posibilitó procesos de resignificación para su faceta de espacio de contención y regulación social. Así, las y los jóvenes se enfrentaron a la exigencia de construir un espacio escolar en sus hogares. Se enfrentaron a las rutinas y tiempos escolares en un mismo espacio-tiempo sin el sostén simbólico que ofrece la escuela donde ser otros les permite configurar su propia temporalidad como experiencia. Sin embargo, como decía, con la paradoja de que se fueron haciendo visibles ciertos malestares como: desinterés, hartazgo, tristeza entre otros y, por otro lado, hubo sujetos jóvenes que hicieron de este tiempo de encierro una experiencia de júbilo, de productividad personal y laboral.

También en esta lógica la escuela está concebida como tradición, entendida de manera simbólica. Garantiza y provee a los sujetos de un origen y sentimientos, formas de ser y de transmisión de cultura compartidos colectivamente, lo que me permite argumentar la importancia de la institución escolar que tomó potencia durante el regreso a la presencialidad y por qué tantos sujetos anhelaban volver a la normatividad, a los tiempos y espacios que configura y provee lo escolar. Para esta línea de análisis, tomaré lo propuesto por (Fattore, 2007) que señala: “Creemos que pensar el vínculo pedagogía-tradición implica esta idea de conservación para oponer a las nociones a las que suele asociarla: artificialismo, dogmatismo, intelectualismo, enciclopedismos” (p.67)

En la segunda dimensión, la ambivalencia del espacio-tiempo que se destacó durante el aislamiento, para algunos jóvenes y sus familias se convirtió en una oportunidad para la creatividad, la recreación y el júbilo. El confinamiento, al limitar las interacciones sociales y los encuentros cara a cara fuera del hogar, permitió que explorarían nuevas formas de expresión y también de aprendizaje. Algunos jóvenes pudieron aprender saberes del hogar o aprender algún oficio, aprender a cocinar, arreglar utensilios o herramientas que son parte de la vida cotidiana en sus hogares entre otras cosas. También tuvieron tiempo para dedicarse a hobbies u otras alternativas para el aprendizaje académico. El espacio tiempo- del aislamiento se transformó en un escenario para la innovación y la potencia creadora, en el que la distancia de las rutinas abrió las puertas para la revaloración de la experiencia escolar.

Sin embargo, en contraparte lo que para unos fue un tiempo de posibilidad, para otros fue vivido como un tiempo de frustración y estancamiento, tanto personal como en lo

académico. Lo que me permite destacar esta dimensión como un fenómeno que permite entender cómo el aislamiento se configuró entre tensiones y posibilidades contrapuestas, en dependencia con la vivencia, recursos, condiciones, redes de contención de cada sujeto.

En la tercera dimensión destaca que, en las condiciones de la pandemia, se hicieron visibles factores que ya desde hace tiempo se presentaban, configurados en una crisis estructural que afectó al mundo entero. “La observación de los procesos que estaban sucediendo en ámbitos escolares indicaba que el nuevo contexto socio sanitario agravaba problemáticas ya presentes en las escuelas” (Dussel, 2020). En donde las instituciones, incluida la escuela, se han visto desbordadas o en crisis y son inhábiles al sostener referentes identitarios y quiebres de sentido. Aportan nociones significativas en cuanto a esta crisis, (Fernández, 2010) que postula: “Las fuentes de significado colectivas (...) están sufriendo de agotamiento, quiebre y desencantamiento” (p.23).

En este sentido, se desdibuja el papel que tiene la escuela como soporte y productor de sentido para los sujetos en el terreno psíquico y social «la escuela como espacio que posibilita» “vivir la juventud” (Núñez, 2020). En esta lógica emergieron paulatinamente situaciones que abren interrogantes para pensar a la escuela como una institución desbordada a la que se le ha desdibujado su sentido, por efectos de la crisis que atraviesa. Sin embargo, en el momento de la pandemia y la añoranza por el espacio simbólico, imaginario y físico, la escuela ha recobrado cierto sentido para algunos jóvenes en materia simbólica y referentes identitarios.

Las investigaciones, artículos y textos hasta el momento producidos en relación con la pandemia y su relación con la escuela, han reflejado que la crisis no se suscitó a partir de la pandemia, sino que ya había factores preexistentes, como: condicionantes estructurales, sistémicas, institucionales, simbólicas, contextuales, desigualdades socioeconómicas, ubicación territorial, étnicas y de las diversas formas de transitar la juventud como condición específica de la trayectoria-vida de un sujeto, autores que trabajan en estas nociones son: Núñez (2020), Bastán, Fernández (2010), Pinto y Paulín (2022) y Fattore (2007).

Con estos trabajos se ha puesto mayor énfasis en el proceder metodológico de indagación en “las miradas, experiencias y significaciones” (Bastán, Pinto, y Paulín, 2022)

de los sujetos que tuvieron un tránsito de la escolarización en la pandemia y el regreso a la presencialidad, es decir, de las experiencias pandémicas. Más autores hacen referencia a hacer legible las voces de los jóvenes sobre la significatividad de experiencias de aprendizaje en pandemia y ponen el acento en la dimensión intersubjetiva y cultural que da sentido a la experiencia escolar como: (Errobidart y Viscaino, 2022). En seguimiento de esta analítica otros autores ponen el énfasis en la indagación “privilegiando la escucha y promoviendo las resignificaciones del discurso de los agentes” -jóvenes universitarios- (Herrera, Palmeros y García, 2021, p. 144). En esta línea de pensamiento autores como Pineau (2001) hacen un análisis desde la perspectiva de mirar a la escuela como “productora de cultura” y cómo en la pandemia se rectificó el sostén afectivo y de regulación del que aún es poseedora.

En cuanto a la relación de los sujetos y la producción de cultura, encuentro que tienen relación en lo que acontece en las dinámicas dentro de la escuela y lo acontecido durante la pandemia con la lógica de los excesos de información en los medios de comunicación masiva y la rapidez para obtenerla, así como la crisis institucional y estructural actual. Un modo de consumismo exacerbado y de lógicas de pensamiento de lo instantáneo de satisfacción de los deseos se ve reflejado también en el anhelo de que todo sea rápido. Inclusive la educación y los resultados de esta. “En nuestros días, toda demora, dilación o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad” (Bauman, 2005, p. 22). La espera, el trabajo y la exigencia que la educación requiere, el asistir a la escuela, por ejemplo; para algunos se transformó en la impaciencia de que termine la clase virtual tanto para padres y estudiantes, aunque estas clases requieran menos “esfuerzo” de algún modo.

Por otro lado, pero en la misma lógica, la escuela se ha quedado fuera de los parámetros para cumplir las exigencias del mundo actual, así lo enuncian Errobidart y Viscaino (2022). Queda suspendida la idea de la educación como experiencia, vista como algo que transforma, enriquece y acontece.

La emergencia educativa vivida en 2020 puso aún más de manifiesto que los contenidos escolares están desfasados de la realidad, carecen de utilidad y de sentido en relación con el mundo complejo que estamos viviendo, no solo vinculado al mundo del trabajo, sino a las capacidades que requiere un mundo dinámico como el actual. La escuela, el currículum

y los métodos de enseñanza resultan obsoletos en relación con el acceso a diferentes y múltiples fuentes de información que los y las jóvenes tienen a su alcance y que es necesario aprender a procesar, tanto para poder interpretar el mundo cercano como el mundo global del que somos parte (p. 4).

En seguimiento de la línea argumentativa, de las dimensiones develadas en el análisis de las fuentes, muchos estudiantes jóvenes vieron la oportunidad de aprovechar el tiempo de pandemia para trabajar más en sus estudios o interesarse por otros temas, en tareas de casa, hobbies o mantenimiento de sus hogares; donde las clases virtuales fueron muy provechosas y les permitieron desarrollar habilidades que sin el tiempo brindado por el encierro de la pandemia no hubieran podido explorar. También hubo apoyo y sostuvieron redes de apoyo con sus familias.

Ahora bien, en el tránsito del encierro a volver a la presencialidad, muchos jóvenes resignifican a la escuela no solo como un puente entre una vida y otra, sino también como un lugar que se valora por sí mismo. Más allá de los aprendizajes o saberes por aprender, como un lugar que les posibilita el ser/estar con los otros y constituirse como sujetos en el espacio escolar: “La escuela como máquina de cultura” (Pineau, 2001), pero también “la enseñanza en tanto proceso que produce ciertas formas de subjetividad” (Donald, 1995, p. 27).

En una entrevista realizada para una tesis de maestría por la UNAM. El joven entrevistado menciona: “En ese proceso de la pandemia pues he tenido bastantes aprendizajes y pues bueno, te digo que en ese sentido también mi familia creyó en mí, en los saberes que tengo, en la formación que he tenido” (Cabral, 2023, p. 150). Así, en su enunciación destaca la referencia a “los saberes” como él menciona, obtenidos –se entiende– en su formación en la virtualidad y el sostén simbólico que al reconocerlos lo sostuvieron en su entorno familiar. Hay que destacar y hacer legible que el tiempo y experiencia pandémica no fue un absoluto y que también algunos jóvenes pudieron armar formas distintas de vivir en contraparte al discurso que fue imperante de frustración y desasosiego. Algunos jóvenes lograron configurar modos de ser/estar de con/vivir que les proveyeron de cierto sentido.

La pandemia permitía entonces pensar en torno a la manera en que establecemos relaciones con los otros y con sus demandas; con uno mismo, con nuestros propósitos. Por eso hubo quienes tomaron decisiones importantes. Además, el aislamiento trajo el reconocimiento de que se tiene en la casa cierta compañía y apoyo (Herrera, Palmeros y García, 2021, p.157)

Lo que podría dar pautas para reiterar lo que ya planteaba antes, que para algunos sujetos el tiempo de la pandemia fue muy provechoso y pudieron resignificar su propia implicación como estudiantes y las formas en que significaron la escuela. Donde las clases virtuales y todo lo que conllevan fueron un referente que no les impidió poder realizar sus proyectos a futuro o que estos parecieran más fáciles de llevar a cabo. Según un reporte de una nota de un periódico virtual de nombre Statista refiere:

El 49 % de la población estudiantil en todo el mundo afirmó haberse inscrito en un curso en línea durante los últimos 12 meses. Además, el 95 % de los estudiantes indicó estar satisfechos con la educación en línea y que el aprendizaje basado en la web es más divertido y les ayuda a retener la información más rápido. (Colman, 2021).

En contraparte de lo anteriormente señalado, como una modalidad de experiencia pandémica, fue que la escuela como institución en el imaginario y la materialidad, para muchos aún se sostiene como referente identificadorio como espacio de contención y regulación, esto último lo retomo de los trabajos de Dussel (2020), y también la noción de disciplina de Foucault (2009) como técnica que permite la regulación de los sujetos en el encauzamiento de conductas, que invariablemente se encuentra en las dinámicas y prácticas que se llevan a cabo dentro de la escuela.

Además, retomo el concepto de la escuela como un entorno socio-técnico que implica reconocer que no es solo un espacio físico donde se lleva a cabo la enseñanza, sino un entorno complejo donde convergen tecnologías, artefactos, prácticas y relaciones que contribuyen a la formación de los sujetos. Dussel (2020) resalta que las tecnologías, en su sentido más amplio, incluyen desde objetos como el lápiz, la tiza o el cuaderno, hasta artefactos más complejos como edificaciones. Estos elementos materiales interactúan con las prácticas llevadas a cabo en la escuela, configuran no solo el espacio físico sino también las dinámicas que conlleva la educación. En este sentido, las paredes de la institución escolar no son meros límites físicos, sino que proveen a los sujetos de un lugar de trabajo

común y un espacio diferenciado del hogar que permite la experiencia de sí mismo y con el otro brindan, en espacio y tiempo, la posibilidad de configuración de subjetividad e identidad. De tal modo, la añoranza de asistir al edificio escolar, con su rutina, normas y disciplina, refrenda su importante papel en cuanto a proveer un sostén simbólico y marcos de referencia a los sujetos, brindándoles un lugar en espacio y tiempo.

En este sentido, en la pandemia las instituciones educativas mexicanas se vieron obligadas a reinventarse, pero como bien pregunta Núñez (2020, p.183) ¿Cuántas reinenciones aguanta un sistema ya fragmentado en el que la descentralización opera como ampliación de las desigualdades? Y que en nuestro país esas desigualdades fueron aún más notorias ya que muchos estudiantes no pudieron seguir con su formación académica porque no contaban con la infraestructura para llevarla a cabo y, por otra parte, el sentido que ofrece para muchos asistir a la escuela les fue interrumpido.

En el caso de las personas jóvenes escolarizadas, el cierre del edificio escolar implicó la imposibilidad de asistir a uno de los lugares en los que transcurría gran parte de su vida cotidiana. Específicamente en la escuela (...) la suspensión de actividades presenciales supuso la interrupción de una serie de actividades que se estructuraban en torno a la escuela, recorridos que, para un grupo de jóvenes, implica un desgaste- como el camino a la institución-, pero, para otro grupo, estaban asociados al disfrute y la recreación, como actividades deportivas posteriores a la escuela, la posibilidad de construir actividades espontáneamente entre estudiantes, la organización de meriendas compartidas entre clases, entre otras. (Bastán, Pinto y Paulín, 2022, p. 9).

Habría que aclarar que estas actividades no son elementos a desechar, son elementos importantes de sostén afectivo y proveen redes de anclaje identitario que permiten experimentar formas de participación que pueden derivar en la movilización política o ética y que implican una experiencia de lo escolar y que tiene que ver con lo que los jóvenes resignifican al asistir a la escuela y que esto último se pudo constatar durante lo acontecido en la investigación-intervención educativa realizada.

2. Estrategia analítica: Lo conceptual y lo metodológico

Este apartado describe la estrategia metodológica, cómo recabé y sistematicé la información y los datos en la investigación-intervención educativa a través de la consulta de encuestas nacionales, fuentes bibliográficas con resultados de investigaciones, notas periodísticas, la observación en campo y entrevistas informales (Taylor & Bogdan, 1984, p. 186). Conjuntamente con lo acontecido en la realización de un taller con la participación de 22 jóvenes que en el momento de su realización cursaban el segundo semestre de bachillerato en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México.

La organización del capítulo es la siguiente: En primer lugar explico lo cualitativo para caracterizar el enfoque que utilicé en la perspectiva de indagación, basado en la experiencia como eje analizador del proceso formativo de los jóvenes. Además, de manera general, desarrollo la noción de intervención desde las perspectivas conceptuales que me permiten plantearla en su articulación con la investigación como dispositivo y describo los fundamentos teóricos y tácticas del diseño e implementación del taller con el que se concreta una de las líneas de la investigación-intervención educativa.

En segundo lugar, me centro en la postura teórico-metodológica que he asumido y desarrollo por qué este proyecto se construyó a partir de un enfoque cualitativo, hago una síntesis de las herramientas analíticas que utilicé para la obtención y análisis de datos e información. Después, describo cómo la investigación-intervención educativa, como dispositivo, opera desde los fundamentos teóricos en los que se sustenta y a partir del dispositivo de hacer ver y hablar se pueda llegar a posibilitar procesos reflexivos acerca de las circunstancias, condiciones y experiencias que atraviesan y generan los sujetos/estudiantes y con ello vislumbren los cambios que les es posible, o no, llevar a cabo en cuanto a su condición de jóvenes y estudiantes.

A partir de la pregunta que guía y atraviesa todo el trabajo metodológico y de análisis en el proyecto que organizó el proceso, me fue posible configurar una estructura para la disposición metodológica de las técnicas de trabajo de campo con las cuales busqué establecer las condiciones que permiten la comprensión de las emergencias tales como

situaciones y enunciaciones clave en el desarrollo del trabajo de la investigación-intervención educativa, la investigación documental y lo acontecido en el taller.

Con base en lo recabado pude clarificar cómo los sujetos jóvenes arman tácticas y estrategias para sostenerse en el entramado institucional y lo que eso les implicó. En un contexto específico en el contexto simbólico que la escuela les ofreció y lo que ellos han significado de ésta después del momento de crisis como lo fue la pandemia y que da sustento a lo que se desarrolla en la tesis.

Fundamento y Diseño: La investigación-intervención educativa desde un enfoque cualitativo

Dadas las características y la perspectiva que asumí para la indagación de la temática que me propuse, el trabajo se sustenta en un entramado flexible con un diseño en la tradición de corte cualitativo pues mi interés en el tema se centra en identificar, comprender e interpretar los significados y los objetos que operan en el decir de los jóvenes, en la configuración de sus experiencias producidas en sus relaciones sociales y en este caso mediadas por la escuela.

A continuación señalaré algunos de los referentes que considero contribuyen a la comprensión del por qué asumí esta perspectiva. Algunos autores proponen que la investigación cualitativa tiene por naturaleza ser interpretativa de la realidad y como señala Vasilachis (2007): Existen elementos de la investigación cualitativa en la medida que el investigador comprende y gradualmente revela el objeto de estudio en su particularidad. Al distinguir ese distintivo, disminuye la tendencia a hacer comparaciones. La investigación cualitativa posibilita un proceso de indagación en los procesos y fenómenos humanos.

En primer lugar, es necesario resaltar que la investigación cualitativa posee un conjunto de particularidades que difieren entre tradiciones o presupuestos teóricos y conceptuales. Para Denzin y Lincoln (1994, p. 02), este tipo de indagación se centra en investigar situaciones naturales y pretende dar sentido a los fenómenos en términos de significado y cómo los sujetos les otorgan cierto valor simbólico; porque de acuerdo con

Ramos (2009): “los estudios cualitativos no anhelan la generalidad, ni buscan a rajatabla la objetividad” (p.72).

Con estas premisas la indagación cualitativa se aproxima, explora y trata de comprender los procesos, perspectivas, historias, relatos, experiencias, proposiciones subjetivas a partir de las prácticas discursivas y no discursivas de los sujetos, las que emergen como propuestas de comprensión del devenir de los propios sujetos, a través de su subjetividad en el entramado de los universos simbólicos que se configuran en la interacción con los otros. En este sentido, asumo las tradiciones de la investigación cualitativa que plantean una posición filosófica que se centra en interpretar la realidad en busca del conocimiento de la dinámica de los procesos psicosociales para tratar de contestar preguntas del ¿Cómo? y ¿Por qué? de los sujetos.

Particularmente, a partir de las preguntas que potencian esta investigación-intervención educativa, la experiencia forma parte de la indagación desde la perspectiva del enfoque con el que se trata de comprender ¿cómo los eventos son percibidos consciente e inconscientemente por los sujetos?, además arribamos a la experiencia no solo verbalmente sino también en imágenes, memoria e impresiones. De esta manera:

La investigación cualitativa se ocupa de la experiencia vivida por el ser humano. Es el mundo-vivo tal como lo viven, sienten, experimentan, le dan sentido y lo realizan los seres humanos, ese es el objeto de estudio. La experiencia de los otros como: sus interacciones, intenciones, los significados que reconocen y asignan a sus acciones y al mundo (Schwandt, 2001, pp. 84-86).

A partir de ello, en la mediación de la investigación-intervención educativa, reconozco la experiencia de los jóvenes como perspectiva analítica porque con este enfoque es posible reconocer, describir, interpretar y analizar cómo los sujetos reflexionan acerca de sí mismos, cómo se posicionan frente a lo social, a las relaciones, vínculos que establecen y reconocen, y en la perspectiva de este proyecto cómo significan y le otorgan sentido a la relación con la escuela y la educación.

Articular la mirada de la investigación-intervención educativa como dispositivo en un diseño cualitativo, me permite tener un posicionamiento teórico-metodológico en la indagación. Para eso es necesario esbozar las bases que la noción de intervención tiene en

perspectivas metodológicas que se configuran desde diferentes asideros conceptuales y teóricos. Esto de manera general, para después centrarme en la postura que guía este trabajo.

Antes de avanzar es necesario aclarar el sentido que se ha construido en los términos de la intervención. Su aparición histórica data aproximadamente entre los años 1930 y 1940. Generalmente su uso fue en el campo de la sociología, se trata de responder a ciertas necesidades para “resolver” conflictos en las relaciones sociales.

Lapassade y Loureau (1981), hace tiempo, señalaron que por intervención sociológica se denominó a “la gestión realizada en el seno de una organización social determinada que es el «cliente» de los sociólogos, al objeto de facilitar determinados cambios” (p. 58). Reconocen que la noción de intervención se plantea inicialmente en el contexto de la “action research” propuesta por Kurt Lewin. Por su parte Maisonneuve (1968), unos años antes (la publicación de Lapassade y Loureau data su primera edición en francés de 1971), adelantaba una perspectiva crítica acerca de la intervención y además de relacionarla con el action research de Lewin, relaciona la convicción democrática que la acompaña con el tecnicismo y productivismo de Taylor (y el taylorismo) y la orientación experimental de la metodología sociológica anglosajona.

Después, la intervención se abrió camino en otras disciplinas como: la psicología, el psicoanálisis y en ámbitos de la salud pública. La intervención se ha llevado a cabo en distintos ámbitos y se la refiere en proyectos e investigaciones de corte grupal, académico, empresarial, organizacional o social en general, como propuestas de trabajo comunitario. También se ha usado en diferentes estrategias de promoción para cambios de comunidades segregadas o marginales, como herramienta para implementar cambios significativos en algún tema de educación y que se reconoce es preciso llevar a cabo acciones con comunidades o poblaciones específicas.

No obstante, lo expuesto es un desarrollo meramente superficial ya que no es objeto de este estudio. Sin embargo, cabe señalar que los desarrollos de todas estas perspectivas de intervención han abarcado múltiples campos, objetivos y procesos. Estos derivan de trabajos realizados desde perspectivas: psicológicas, sociales, médicas y asistenciales. Desde definiciones y perspectivas múltiples de diferentes autores como: (Fals Borda, 1987); (Harari, 1974); (Maisonneuve, 1981); (Lapassade, 1973), entre otros. El resultado de

las perspectivas expuestas con sus múltiples y diferentes relaciones, atravesamientos, bifurcaciones, es el de dar cuenta de una cierta concepción de los elementos y fenómenos que la intervención inscribe en la práctica.

Generalmente esta noción de intervención implica formas de incidir en condiciones o fenómenos de la vida humana que deriva de una relación asimétrica de autoridad. Donde el que interviene pretende la generación de conocimiento o de cambios -en su papel de especialista- del que «es intervenido» (sujeto o colectivo). En esta postura se asume el rol de especialista y solo se pretende obtener información y datos de los sujetos sin que estos se impliquen en el proceso, o bien, se asume que «se requiere la intervención porque desde la perspectiva del especialista, algo falla».

Parte de la continuidad de este discurso sobre la intervención, como señalé párrafos arriba, tiene origen en los aportes de las investigaciones sobre la investigación activa y la dinámica de grupos propuestas por Kurt Lewin (1988). En las que la premisa que se desarrolla es que existan cambios de actitudes en los sujetos o grupos como resultado de la intervención. Por lo tanto, la intervención desde esta mirada tiende a usarse como herramienta o instrumento para modificar condiciones de los sujetos en una lógica programática de resolución de problemas.

Por lo anteriormente expuesto resulta necesario aclarar de dónde provienen las nociones de intervención que sostengo en este trabajo. Comprendo que hay elementos de lo anterior descrito. Sin embargo, mi postura se sostiene en referentes conceptuales y metodológicos que se enfocan en el análisis de la experiencia y significación de los sujetos, para que, a través de las situaciones de indagación se construya conjuntamente conocimiento acerca de las condiciones socio-históricas y de vida de los sujetos, donde la investigación-intervención educativa opera como un dispositivo que hace ver-escuchar-hablar de sí mismos y a los otros.

Ahora bien, si intervenir se refiere a una serie de significados como: mediación, interceder, introducir e implicación. El constitutivo fundante de la intervención es posibilitar a los sujetos, grupos o comunidades, que propicien darse tiempo a la experiencia de nuevas concepciones acerca de aspectos, circunstancias o condiciones de vida que les inquietan o interesan.

De manera que la investigación-intervención educativa en la que se sostiene este trabajo hace referencia al proceso en el que la mediación opera en las imposibilidades/posibilidades de los sujetos de ensoñar, proyectar, crear, cambiar, imaginar y poco a poco formular su propio devenir como sujetos y en el contexto de su proyecto como sujeto/estudiante.

De manera que la intervención opera con un extrañamiento o desequilibrio del sujeto en la posibilidad de transformación o cambio mediante la reflexión de sí mismo y sus condiciones, pero también de los otros, en la posibilidad o no de vislumbrar y en todo caso, permitirse un cambio. Cabe aclarar que la investigación-intervención educativa entiende que existen -en ocasiones- consecuencias contrarias a las de posibilitar la reflexión y transformación en las potencias de acción de los sujetos y que forma parte de la constitución o naturaleza de la intervención.

En este sentido, recupero lo que refiere Murga (2004): “la intervención se sitúa necesariamente en el aquí y ahora de las personas y los grupos y su singularidad pone en tela de juicio sistemas de equilibrio y valores” (p. 02). La investigación-intervención educativa potencia la transformación de regímenes de verdad, de sujeción, que los sujetos consideran una perturbación y desean conscientemente o no transformar.

Por lo cual cobra sentido que la intervención se desate a partir de condiciones de vida perturbadoras, de ansiedad, manifestaciones de estrés, agotamiento, depresión o violencia, en ámbitos institucionales, comunidades o con individuos. Condiciones que se reconocen para los momentos de los confinamientos de la COVID-19 y las clases a distancia durante la pandemia y las que se realizaron en la transición a la presencialidad, como: falta de interés de hacer vínculo social con los otros dentro o fuera de la escuela, apatía por tener nuevas experiencias que les planteen exigencias tanto cognitivas, de aprendizaje, como afectivas y de interacción hacia la formación de vínculos, así como reunir elementos de información para reflexionar sus proyectos y tomar decisiones para su futuro.

Desde esta lógica, en el contexto del trabajo, el acontecer de los sujetos y las prácticas que llevan a diario en su cotidianidad fueron atravesados por las condiciones intempestivas que trajo la pandemia que hasta hace poco seguíamos viviendo y aún no

sabemos los efectos que tendrá en el tiempo por venir. Es, por lo tanto, que la noción de emergencia de Foucault (1992) me permite situar estas condiciones para poder explicar desde dónde opera la investigación-intervención educativa. El autor advierte desde la mirada genealógica:

La emergencia no es principio o aparición que remite a una procedencia en continuidad, sino que se produce siempre un determinado estado de fuerzas [...] y su análisis debe mostrar el juego, la manera en cómo luchan unas contra otras, o el combate que realizan contra circunstancias adversas, o aún más, la tentativa que hacen – dividiéndose entre ellas mismas- para escapar a la degeneración y revigorizar a partir de su propio debilitamiento (Foucault, 1992, p. 15).

La emergencia de la que habla Foucault se hizo patente en los acontecimientos, situaciones, problemáticas y condiciones que la pandemia potenció, y en las que los sujetos reaccionaron, tuvieron afectaciones y manifestaciones ante la emergencia. Estas condiciones, situaciones y acontecimientos como emergentes sitúan a la intervención en el aquí y el ahora, en la emergencia, por lo tanto, la investigación-intervención educativa cobra fuerza y legitimidad desde el acto educativo de posibilitar la formación y transformación de los sujetos.

¿Cómo opera la investigación-intervención educativa como dispositivo?

En términos del proceder táctico, en el diseño de la estrategia y del taller en cuanto a los procesos de indagación que se pretendían desarrollar implicó lo que señala Negrete: “para indagar y poder poner al sujeto en una revisión de sí mismo, el dispositivo opera en la intervención en un movimiento epistémico-ontológico” (2018, 00:15:00). Donde, en el plano ontológico, se busca colocar al sujeto en situación de enunciación a través de lo que se dispone con las condiciones de la indagación. Lo situacional evoca y produce escenas donde se pueden develar y proyectar gradualmente las experiencias. Los sujetos pueden asumir lo que sostienen en su proceder o modificarlo en un ejercicio de reflexión de sí mismos. Pueden rectificar conductas o situarse en la posibilidad de transformación.

En el plano epistémico, la investigación-intervención educativa sitúa su tarea en la experiencia como eje analizador-formativo, en tanto se enfoca en los procesos de

reconocimiento de los saberes sobre sí mismos que los sujetos configuran en relación con los otros, con la materia simbólica y las regulaciones del orden social. Esto es, de acuerdo con Negrete (2022), colocar a los sujetos “en el llamado de lo vivido que produce experiencia y conocimiento” (p. 25).

Donde se pretende interpelar al otro a través de la interrogación. Las estrategias e instrumentos diseñados, para convocar a que se enuncie algo, se dé cuenta de un proceder, coloca al sujeto a dar cuenta de sí, que se hable de sí mismo y transitar, si es posible, hacia otro modo de ver y estar en la realidad.

Con el desarrollo de la estrategia, en el entramado de la investigación-intervención como dispositivo, se buscó que en la medida de sus requerimientos y posibilidades los sujetos exploraran el acontecer de su vida cotidiana y escolar. Con las propuestas de situaciones de indagación, las técnicas y en su desarrollo se buscó a su vez indagar en eso que ocurre pero no se dice (eso que les pasa) que está ahí todo el tiempo, latente. Esto implica la posibilidad de que se impulsen los indicios para el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo para consigo mismo, y con los otros. En este movimiento reflexivo, en el desmontaje discursivo que obtura, hay construcción de conocimiento. Se construye un conocimiento de lo que ahí se enuncia.

Perspectiva conceptual para la estrategia analítica

Los sustentos provienen de diferentes autores que brindan líneas de análisis tanto para el ejercicio de investigación como el de intervención. La noción de institución recorro a lo que Murga (2022) explica:

la institución como efecto imaginario, como red que se expresa simbólicamente, como trama estable de normas, crea una experiencia de totalidad en la que encuentra cabida y sentido la acción, donde se encuentran la exclusión y el impulso vinculatorio del deseo que suscitan tanto potencialidad de la creación como disrupción y la sofocación de las singularidades (p. 14).

También incluyo el análisis institucional propuesto por Remedi (2005), de quién retomo los conceptos de instituido e instituyente, de espacios intersticiales y de la implicación. Para poder comprender la dinámica institucional y las prácticas que realizan

los sujetos en el lugar donde se realizó la investigación-intervención educativa, estos conceptos me ayudaron reconocer y analizar lo que pasa, se tensiona, causa alianzas, conflictos o signos y significados que hay en la dinámica de los sujetos en su relación con la institución: “trabajar sobre prácticas es trabajar sobre un proceso complejo es trabajar sobre doble movimiento, es comprender que estamos trabajando sobre situaciones instituidas y situaciones instituyentes” (Remedi, 2005,p. 285).

Además, las consideraciones propias de la perspectiva de la investigación-intervención educativa de Negrete y Sandoval (2019), ya que las autoras toman como punto de partida las experiencias y orientan los movimientos por los que transitan los devenires de la investigación-intervención educativa y los malestares que ésta generó en los jóvenes, algunos autores como es el caso de Butler (2020) y otros en México.

Ahora bien, como la investigación–intervención educativa apunta a la posibilidad de establecer espacios intersticiales a través de situaciones de indagación y como sostengo la idea de proceder con base en el principio de considerar “al sujeto participante de su proceso de indagación e implicación mutua *in situ*” (Negrete y Sandoval, 2019, p. 2), es preciso convocar al otro no solo como informante. En este sentido, se propone habilitar la escucha de lo que les acontece a los jóvenes, hacer circular la palabra, en el entendimiento del otro y de sí mismos, no solamente llegar a tematizar con contenidos predefinidos sino desde sus dudas y cuestionamientos habilitar un espacio de hospitalidad para interpelar al sujeto a hablar, ver y escuchar desde el análisis de su implicación, hacer una reflexión de sus enunciaciones, narrativas y sus modos de actuar.

A partir de la circulación de la palabra de los jóvenes, con sus reflexiones, que se piensen a sí mismos, su condición, sus procederes y las posibilidades que vislumbran para la acción, se propone situar al sujeto en una situación de escucha, de habla y de análisis de sí mismo y de los otros, en tanto se activa un relato biográfico que posibilita un ejercicio de indagación al interpelar al otro en la pregunta y reflexión de ¿qué quiero? ¿por qué lo quiero? ¿qué implica eso? Con estas interrogantes se les posibilita la observación y reconocer los procesos subjetivos y de subjetivación de cada uno, que devendrá en nuevas formas de proceder en una figuración de sentidos de ver y ser en el mundo. Lo anterior se desarrolla con mayor precisión en el capítulo 3 de la estrategia analítica.

Lo que se propone como investigación-intervención educativa como dispositivo opera vía la experiencia, puesto que se incorpora como un eje analizador que permite a los sujetos pensarse desde su vivencia al pasar por la reflexividad, sus capacidades y posibilidades para la acción y la transformación. Para Sáenz (2010, p. 37) en referencia a Dewey:

La experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente. No es primordialmente un evento cognitivo, aunque la cognición puede hacer parte de la experiencia, en la medida en que se aprehende su sentido. Tiene un aspecto activo y otro pasivo, puesto que es simultáneamente una acción, esto es un ensayo sobre el mundo; y es algo que le sucede al individuo: el individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo. Pero la experiencia no solo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores. Por tanto, la experiencia, más que un evento aislado, sería una relación -un momento dentro de la continuidad característica de la vida- entre el presente y el futuro, y una transacción entre el yo y el medio, a través de la cual ambos se transforman. El Yo ya no sería algo esencial, algo por fuera del tiempo y del espacio, sería algo producido por medio de las transacciones con el medio.

Desde esta mirada la experiencia supone un movimiento de exteriorización, algo fuera de mí que ocurre, que acontece, pero que regresa en un movimiento en donde el acontecimiento me afecta, es decir, que la experiencia de los sujetos siendo ésta al ser develada y reconocida puede tener la posibilidad de transformación. Puesto que la experiencia siempre es subjetiva al reconocer sus procesos, al otorgarle significado y darle sentido, es donde veo el acto educativo. Al interpelar al otro en su posibilidad de transformación y de formularse o crearse la posibilidad o deseo del porvenir.

Como parte de estos actos educativos, desde el proceder en la investigación-intervención educativa, encuentro que al proponer actividades en las que se ofrecen a las y los jóvenes objetos social-históricos para reflexionar sobre sí mismos, los otros y sus condiciones, se habilita la búsqueda de alternativas para la sublimación “como esa carga de representaciones (o estados de representación) cuyo referente no es más un objeto privado, sino un objeto público, social. Hablar ya es sublimar” (Murga, 2019, p. 163). Con las que se permite a los sujetos construir materia simbólica para encontrar sentido a sus vidas en su condición existencial. Tales actividades y objetos los representan: la escritura-narrativa, la música, movimientos del cuerpo, psicodrama entre otras.

Porque, en el caso de los movimientos corporales –en todas sus facetas– con el “análisis de la dimensión corporal en diferentes perspectivas, como cuerpo portador de afectos, generador de goce, de padecimiento o de enfermedad, o como cuerpo afectado por la maquinaria institucional” (Kononovich y Saidón, 1991, p. 22), se abre la posibilidad de pensarse otro/a y de la sublimación.

En este sentido y desde la perspectiva que sostengo acerca de la investigación-intervención es que se pretende generar un acto educativo en el ejercicio de la revisión de sí mismo “espejeándose” con el otro. Así, innovar en un campo de saberes a problematizar sobre lo educativo en situaciones de emergencia, lo que se contrapone a las formas convencionales de hacer investigación donde los sujetos solo son vistos como “informantes”. Con el proceder conceptual-metodológico de esta mirada de la investigación-intervención educativa la experiencia tiene relevancia porque se trabaja con lo vivenciado y con las significaciones de los sujetos que configuran experiencias. Desde la voz de los autores y las teorías como herramientas conceptuales en la concepción para imaginar las situaciones puestas en indagación, con las que se develarán los temas a problematizar, los enunciados conceptuales que surjan operan como líneas de análisis. En este proceder se inscriben los procesos metodológicos y conceptuales en un engarce que acompaña, sustenta y construye todo el trabajo.

Así, el acto educativo se genera al interpelar al otro en su posibilidad de transformación y de formularse o crearse la posibilidad o deseo del porvenir, al propiciar espacios de significación que la escuela pudo o no ofrecer, desde el confinamiento hasta la escolarización. Al habilitar un espacio diferente dentro de la escuela para construir una red de sostenimiento para las y los jóvenes, desde la apertura a la hospitalidad que configura el eje del taller, se apela a que ellas y ellos, a través del análisis y reflexión de sus implicaciones identifiquen, metabolicen, descubran y reconozcan códigos en un ejercicio de toma de decisiones, de renunciamentos. Que puedan desmontar creencias, modos de proceder prácticas e inclusive formas de entablar vínculos afectivos, amorosos y de amistad; tanto en el terreno personal como el académico, dando paso al sentido de transformación y libertad que la educación tiene como propósito inherente. A continuación hago énfasis de los recursos y herramientas analíticas que utilicé para la recolección de los

testimonios, experiencias y datos en el marco del taller, así como para el análisis de tales producciones.

La narrativa

La perspectiva de la narrativa la utilicé como recurso metodológico de análisis puesto que brinda la posibilidad de examinar los procesos singulares, permite reconstruir retrospectivamente los relatos de vida y cuando se la realiza propicia que los sujetos hablen de sí mismos en un acto biográfico. Habilita un proceso discursivo vinculado a la historia vital de la persona. La historia es poseedora de sentido, de lenguajes, de significados procedentes de experiencias que han sido parte constitutiva y formativa del sujeto.

La narrativa se erige como movimiento en las ciencias sociales por cuatro aspectos: como respuesta al ensamble del investigador y lo investigado, la implicación; por el recurso a la historia; por el acento en la comprensión de lo contextual (glocal, cosmopolitismo); y por el reconocimiento de que la experiencia humana es múltiple y sus formas de comprensión no pueden ser limitadas. (Clandinin, 2007, como se citó en Serrano, 2019).

La narrativa como herramienta de análisis metodológico se sostiene en elementos que se articulan entre el relato de la vivencia y la evocación del relato biográfico que se trae al presente en un movimiento de enunciación, de escritura o escenificación. El relato de la vivencia al ser elaborado en el decir, ver o hacer, alude a lo vivido y al elaborar un tránsito por el análisis se arriba a la experiencia. En ese transitar se devela el acto educativo pues se facilita el proceso de formación, al sostener o no formas de proceder o prácticas de cada uno. Desde esta lógica retomo como marco referencial lo que Pichon-Rivière (1984) ubica como “unidad de aprender-enseñar” en su análisis de los grupos operativos. El autor refiere que en la dinámica de grupos hay que reconocer el proceso de enseñar y aprender que opera en las intervenciones, señala que:

Debemos identificar básicamente el acto de enseñar y aprender con el acto de inquirir, indagar o investigar y caracterizar la unidad “enseñar y aprender” como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral, donde en un clima de plena interacción descubren o redescubren y “se enseñan” (p. 116)

La narración posibilita y da el tiempo de la reflexión de la experiencia y la construcción de nuevos saberes del acontecer que amplían la mirada en su propio devenir. Negrete (2022) distingue dos ángulos de observación de primer orden cuando se utiliza la narrativa. Primero, lo que relata el sujeto de lo que le pasó y después –bajo una estructura narrativa en la que se trabajan soportes analíticos– una descripción de segundo orden en la que el sujeto ya no solo relata, sino interpreta lo que pasó (Negrete, p. 2). En este movimiento el sujeto devela su acontecer, sus prácticas y un qué hacer frente a estas condiciones. Lo que abre la posibilidad para la formación-transformación de sí mismo.

En este ejercicio se ponen en revisión las estructuras estereotipadas, representaciones, afectos, regímenes de verdad y de sujeción para que, en la medida de lo posible los sujetos desarmen los mecanismos que se repiten en su acontecer y de los que vislumbran quisieran salir o promover algún cambio. La fuerza ético-política del proceder de la investigación-intervención educativa se encuentra en este ejercicio de revisión, reflexión y posibilidad de cambio.

Lo lúdico

Recurrir a la categoría de lo lúdico como herramienta conceptual, metodológica y de análisis me permitió conformar la perspectiva con la cual se puso en acto la propuesta del taller y se apuntaló el trabajo que la narrativa propicia. Lo lúdico se vincula con la experiencia de enseñar-aprender, de poner en escena, de hacer visible lo que con la narrativa se despliega. A continuación, expongo lo que sustenta la noción que asumo de la noción de lo lúdico y cómo se puso a disposición en el desarrollo del taller y de este trabajo.

El juego tiene un sentido de experiencia del ser donde habita la posibilidad y la libertad. El juego abre posibilidades a los sujetos a la experiencia de: ensoñar, ser otro, mostrar cómo se sentían en algún escenario imaginario, imaginarse de otro modo, sus conflictos, sufrimientos, amor, ternura, gozos, representaciones, afectaciones y su devenir a través de las escenas y movimiento de los cuerpos, que el placer del juego brinda. Duvignaud (1980) lo llama “actividades delirantes”. El tiempo y espacio que se habilita para el juego es un tiempo suspendido, se puede poner en el cuerpo lo imaginado o traer a la memoria donde se emplaza la experiencia.

El acto lúdico como recurso permite la producción y la invención a través de distintos componentes para la expresión. En las situaciones de indagación en la investigación-intervención educativa lo lúdico opera por varias vías como: la oral, gráfica, pictórica, psicodramas, música, canto, juegos, entre otras.

Lo lúdico en el juego (muchas veces olvidado o dejado de lado) se puede apreciar desde la experiencia de lo efímero y del azar. En el encuentro con el otro los sujetos se permiten un tipo de goce sin un motivo establecido en su dinámica cotidiana. Por ejemplo, en las fiestas, las reuniones entre amigos, cuando te encuentras a alguien en la calle y comienzan una conversación que resulta proveer cierto gozo sin una razón aparente. Es decir, es una acción que no tiene una razón de ser más que simplemente poner en práctica lo imaginario. En palabras de Duvignaud (1980):

Que nuestra conciencia trate de abrirse a eso que no dura, que no se basa ni en el concepto, ni en la historia, ni en el ser pensante, que admita esa “nada intencional”, y entonces veremos surgir la actividad lúdica y cobrar todas las formas, adoptar todas las tretas que le impone la densa estabilidad del “consenso establecido” (p.16).

El cuerpo es un elemento primordial en el acto lúdico. Al poner el cuerpo en situación se puede analizar lo que de él emana, ya que el proceder de la investigación-intervención educativa sostiene que: “Se trata de poner el cuerpo que expresa-habla en primer orden de observación, y considerarlo como una superficie de inscripción de los sucesos y discursos” (Negrete, 2022, p. 28). Esta aproximación se propuso para el trabajo en el taller porque se permite «hablar a través del cuerpo» fuera de lo establecido en los sentidos disciplinarios que se instituye en la lógica escolar, las escenas posibilitaron ver el cuerpo en sus diferentes atravesamientos, con el impacto que tienen las regulaciones institucionales con el proceder disciplinario

Entrevista

Como parte de los recursos utilizados en esta investigación-intervención educativa, se incorporó la entrevista, aunque al inicio no estaba contemplada como técnica principal. Surgió la necesidad de realizar entrevistas informales a medida que, durante a realización del taller, las y los jóvenes solicitaron, en diversas ocasiones, mantener conversaciones

casuales conmigo antes o después de cada sesión. De la misma manera tanto en las primeras aproximaciones al campo y durante el desarrollo del taller, se presentaron situaciones en las que pude conversar informalmente con algunos docentes. Al reflexionar sobre la importancia de estas interacciones me percaté de que eran muy valiosas, ya que las y los jóvenes compartían sus experiencias y preocupaciones de manera abierta. Por esta razón, les pedí permiso para grabar dichas conversaciones, a lo cual accedieron.

En este sentido, la investigación-intervención educativa propuesta se alinea con la postura de Taylor y Bogdan respecto a las entrevistas informales en el marco del trabajo de campo en la investigación y desde la perspectiva de las entrevistas en profundidad. Estos autores destacan que este enfoque contribuye a fortalecer la relación entre el investigador y los informantes, lo que permite una comprensión más profunda de sus experiencias y perspectivas. Como afirman: “Se deben tomar notas después de cada observación y también después de contactos más ocasionales con los informantes, como por ejemplo encuentros casuales y conversaciones telefónicas” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 131).

En este caso, las conversaciones casuales sostenidas durante el desarrollo del taller se convirtieron en una fuente de información sumamente valiosa para la investigación, me proporcionaron información que no habría surgido en un contexto formal. Asimismo, cabe mencionar que en otro momento del proceso solicité a un informante potencial realizar una entrevista estructurada, dado que sus intervenciones en el taller incluían enunciados clave para el desarrollo de ciertos temas relevantes en este trabajo. Sin embargo, el informante decidió no continuar con esta entrevista.

3. El Taller: Fundamento, diseño y análisis

Fundamento

Se eligió realizar un taller porque la investigación-intervención educativa como dispositivo, en su entramado, lleva en sí poner en acto el hacer ver-escuchar-hablar a los sujetos. Desde esta perspectiva una dimensión del dispositivo se asienta en el taller. El que, en su formulación general como espacio donde se practica un arte, una ciencia o una técnica, es un lugar en el que los sujetos, con la mediación de quien interviene, trabajan en torno a una situación acordada que les interesa o preocupa. Desde la perspectiva de Ander-Egg (1992) el taller aplicado en la pedagogía y como elemento sustancial, refiere a que: “se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo grupo” (p.10). En el taller, a partir de las situaciones de indagación y técnicas que se disponen, los sujetos trabajan con las palabras, con lo que se dice y acontece, la intención radica en que, a través de ese trabajo y de la reflexión que éste suscite, se potencien las posibilidades de un cambio o transformación.

En este sentido, me apego a la noción del taller, que desarrolla Ander-Egg (1992), señala que el taller es un espacio en el que se busca una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta y tiene como propósito construir un espacio de escucha y enunciación que permita circular la palabra con los jóvenes participantes. El aprendizaje es un hacer productivo, aprender-haciendo, “reemplaza el mero hablar recapitulativo/repetitivo, por un hacer productivo en el que se aprende haciendo” (Ander-Egg, 1992, p. 12).

Desde esta perspectiva, el taller se pensó para que su punto de partida fuera trabajar con temas que no han sido definidos previamente por quien interviene o prefijos de las temáticas o problemáticas por abordar, sino con las dudas, exigencias o problemáticas que los jóvenes participantes deseen tratar. De acuerdo con Ander-Egg (1992, p.12) se propuso realizar tareas concretas para estimular el surgimiento de los temas que interesan o para atender las problemáticas emergentes. Lo cual conlleva que los jóvenes confronten

problemas que les aquejan, ya sean disciplinares o de algún tipo de quehacer educativo, personal o de vínculo.

Consiste en que, desde sus experiencias, en un acto de “visibilidad”, a partir de los procesos de reflexión que se generen, las y los jóvenes tengan la posibilidad de figurar otros modos de ser-estar y hacer en el mundo un ejercicio de formación-transformación. En este sentido, los sujetos son partícipes de su propia indagación en relación con la consigna inicial del trabajo en el taller. Se habilita un espacio de hospitalidad de confianza donde circula la participación.

El taller no opera en la lógica de recibir y prescribir cierta información, o como una mera exposición de temas en una jerarquía del interventor y el sujeto intervenido, sino que opera desde la hospitalidad. Esta hospitalidad se da en el momento del encuentro en el espacio del taller, a través de procurar la atención para la circulación de la palabra, del pensamiento, de la reflexión entre los jóvenes y el interventor, en un ambiente de confianza. Lo que permite a los sujetos expresarse y habilita la escucha de los unos con los otros.

Bajo esta premisa el taller se configura como un espacio desde la perspectiva de Meirieu (2020), donde se puede “instituir al alumno-sujeto” en el contexto de un proyecto integrado por facetas y que apunta a posibilitar la formación para la reflexión, que el sujeto se pueda expresar y ensaye el pensamiento crítico. Es decir, se propone abrir un espacio dentro del establecimiento escolar que obra de manera paralela al mecanismo escolar de certificación o acreditación de asignaturas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero que tiene como finalidad que el alumno “se involucre en proyectos que sean accesibles y difíciles, donde encuentre obstáculos que superar que le permitan reconfigurar sus representaciones de las cosas” (Meirieu, 2020, p. 126).

En este sentido, con el desarrollo del taller el decir y hacer de los jóvenes emergió en los relatos de sus experiencias, vivencias, referentes identificadorios, simbólicos e imaginarios. Mediados por las situaciones de indagación los participantes compartieron con los otros sus vivencias y relatos, consciente o inconscientemente. A partir de estos relatos y testimonios construí las categorías y líneas de análisis que forman parte de los argumentos que sustentan este trabajo.

Los datos obtenidos de los sucesos que fueron dándose sesión con sesión y lo que emergía como: exigencias del grupo, temas que querían abordar, situaciones no explícitas pero que fueron importantes de indagar profundamente porque se reiteraban en el decir de los jóvenes o conformaban cuestiones de importancia para la investigación. Estos datos e información se sistematizaron a modo de organizar: la producción escrita, los relatos, narrativas, producciones pictóricas, escenas lúdicas, entrevistas en grupo e individuales. Cabe señalar que los compromisos de confidencialidad y anonimato respecto a lo producido en el taller fueron abordados con los jóvenes como parte de una actividad escolar y ellos estuvieron de acuerdo en que sus experiencias fueran parte de la tesis.

Esta forma de análisis, conjuntamente con el desarrollo conceptual-metodológico del diseño del taller y su implementación, me permitió ubicar el trabajo de campo en un acto educativo, en un movimiento que pretende interpelar a los sujetos al hablar de sí mismos, de los otros y de sus condiciones. Que les fuera posible metabolizar sus impulsos para realizar el intento de verse otros y que, en este caso, el taller posibilitara, atravesado por la significación de sentido que ofrece la institución escolar, las condiciones para la experiencia en tiempo-espacio, en el “aquí-ahora”. Se trata de armar grupalidad, lo que permite a los sujetos movidos desde sus demandas construir un espacio de confianza y poder: Aquí los sujetos participantes se “reconocen” como individuos, pero también como parte de un grupo.

En lo que se refiere a los referentes conceptuales que se asumieron como fundamento para construir las bases metodológicas del diseño para el taller, tienen su origen en la noción de grupo y técnicas propuestas por la concepción de los grupos operativos.

Primero, estas nociones las retomé al pensar al grupo como señala Lewin (1988) como un campo social dinámico. Donde el grupo es un campo en el que convergen: fuerzas, relaciones, sus elementos y configuraciones en su conjunto. De tal forma: “El grupo y su ambiente constituyen un campo social dinámico, cuyos principales elementos son los subgrupos, los miembros, los canales de comunicación, las barreras. Modificando un elemento se puede modificar la estructura” (Fernández, 2002, p. 64).

Segundo, desde el derrotero en que se inscriben los Grupos operativos de Pichón-Rivière (1983) retomé, las consignas: “aprender a pensar”, “elaborar las ansiedades frente al cambio” que posibilitan a los sujetos, en el campo de lo grupal, a pensarse a sí mismos.

Tercero, el Campo Grupal que desarrolla Fernández (2002) me permitió condensar las nociones teóricas y metodológicas de lo que el trabajo con grupos implica y requiere. Tener un esbozo del tránsito de lo grupal y su incidencia en mi propuesta en lo que en este trabajo opera bajo los presupuestos de la investigación-intervención educativa. Esto me permitió posicionar mi mirada en estas premisas en cuanto a mi incidencia e implicación, en un acto ético de sostener al otro en su posibilidad de reflexión sobre las propias potencias de creación-transformación, pues asumo la investigación-intervención educativa desde mi implicación en un acto ético y político de sostenimiento con el otro, bajo la mirada desde, la cual:

Quien es sujeto de intervención (ya sea singular y colectivo) se disloca frente al conocimiento que de sus propias condiciones de existencia produce quien interviene, a partir de la comprensión interpretación de sus potencias, de las relaciones con los otros, de la valoración de sus recursos materiales y simbólicos y de las condiciones de sus propios actos. (Murga, 2004, p. 02).

Es en ese sentido que el acto educativo cobra sentido desde el asidero teórico de los grupos operativos (Pichon-Rivière, 1984). Donde el acto de aprender y enseñar opera en el proceder de la investigación-intervención educativa, donde los sujetos se posibilitan desde la experiencia del aprendizaje, como lo refiere Pichón-Rivière (1984):

Debemos identificar básicamente el acto de enseñar y aprender con el acto de inquirir, indagar o investigar, y caracterizar la unidad “enseñar y aprender” como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral, donde en un clima de plena interacción - los sujetos- descubren o redescubren, aprenden y “se enseñan” (p. 117).

Desde este marco referencial se elaboró el diseño e implementación del taller, que otorga legitimidad disciplinaria a este trabajo en el campo de lo grupal. Donde lo grupal aporta elementos para que opere la investigación-intervención educativa como un dispositivo. Esto podría muchas veces confundirse con la tendencia de los discursos que

corren acerca de la intervención educativa donde se piensa que se trabaja en el terreno de lo programático, como técnica o resolución de la práctica.

Sin embargo, en el caso de este trabajo los elementos teórico-metodológicos que conforman la investigación-intervención educativa operan desde el reconocimiento del acontecer de la vida cotidiana. En el acontecer de las situaciones y en cada encuentro entre los sujetos se sostiene el entramado de lo educativo en acontecimientos y situaciones críticas de la vida. Esto exige reconocer ese acontecer de la vida cotidiana, no desde una visión instrumental y pragmática, sino a partir de lo que implica dar tiempo a la experiencia. El tiempo de pensar, ver, hablar, escuchar y pensarse a uno mismo y a los otros. Estos elementos se conjugan con el análisis que lleva consigo el proceder de la investigación-intervención educativa en el trabajo grupal, ya que en el proceso hay una tensión simultánea entre lo singular y lo colectivo. Lo que posibilita crear un espacio-tiempo de reflexión *in situ* simultáneamente en lo individual como en lo colectivo, sin dejar de lado las resonancias singulares de cada quién. Así los grupos se han pensado como: “espacios virtuales de producción colectiva” (Fernández, 2002, p. 173).

Como se indicó líneas arriba, bajo estos referentes el marco teórico-metodológico cobra sentido y legitimidad en el campo de saberes de la investigación-intervención educativa. Al reconocer que estas fuerzas dinámicas que operan en el grupo pueden ser o no potenciadoras de lo que se pretende en el dispositivo de la investigación-intervención educativa y que el taller forma parte de éste.

Diseño

Ahora bien, en primera instancia, con la revisión documental que realicé como parte de la investigación sobre el tema para situar el contexto y problemática acopié elementos – referentes conceptuales, experiencias, testimonios, datos sociodemográficos– para pensar el diseño e implementación del taller. Después realicé un primer esbozo de las sesiones que modifiqué conforme a lo acontecido en el despliegue de las primeras sesiones, el contexto de la institución y las características de los jóvenes que participaron.

Cabe mencionar que el ingreso a la institución escolar fue complicado por varias situaciones. Primero, después de muchas dificultades para el ingreso la institución cayó en

paro laboral por cuestiones de índole sindical, lo que ocasionó el retraso del ingreso. Segundo, la decisión de dónde tendría cabida el taller fue un proceso complicado por parte de las autoridades escolares, pues, para el director, éste no tenía relación con los planes y programas formales. Después de platicar con el director y de mostrarle el diseño metodológico de la investigación-intervención educativa –y en concreto del taller, decidí que podría trabajar conjuntamente con la docente que imparte la materia de “Planeación y Organización del Estudio”.

Así comencé las primeras pláticas con la docente y ella me dio visos de la configuración de ese grupo y sus características. También me explicó el movimiento de la institución en cuanto a los mecanismos de conformación de los grupos dependiendo de las circunstancias específicas de cada estudiante, es decir, si se recursaba la materia por segunda o incluso tercera vez o eran de primer ingreso. Además, me mencionó que ese grupo en especial era diferente al resto, ya que estaba recién formado por jóvenes de distintos grupos y de distintas generaciones, lo que lo hacía especial. Estas características influyeron en pensar las primeras sesiones del taller, puesto que era necesario una sesión de caldeamiento y que ellos se conocieran. Algunos de los jóvenes que pertenecían al grupo elegido por el director de la institución escolar eran estudiantes de recién ingreso, otros recursaban la materia por primera o tercera vez.

Los miembros del grupo eran de edades diferentes, oscilaban entre los 15 y los 21 años, y nadie se conocía entre sí. Estas características específicas influyeron en la dinámica que se creó en el proceso de la investigación-intervención educativa lo que, en algunas situaciones, influyó para que los jóvenes no quisieran verse expuestos ante los otros y su participación en las sesiones del taller era poca o nula. Algunos de ellos trabajaban después de la escuela y otros solo se dedicaban a estudiar. Lo que había en común era que todos estaban ahí porque deseaban terminar el bachillerato para poder ingresar a la universidad y terminar una carrera profesional.

En estos términos y con base en la consigna inicial de indagar en la experiencia de los jóvenes en pandemia y su relación con la escuela se diseñó el esbozo del taller. Con actividades iniciales que tenían como objetivo promover el reconocimiento y la convivencia entre los participantes, para posibilitar que surgieran las problemáticas y enunciaciones desde las cuales partiría la propuesta de trabajo reflexivo.

Se propusieron inicialmente 10 sesiones centradas en la propuesta de trabajo, cada una titulada con el tema a tratar. A través del trabajo grupal y bajo el encuadre centrado en la consigna y tarea inicial de facilitar la apertura o la posibilidad del surgimiento de temas, enunciaciones, vivencias y producciones gráficas o pictóricas estimé que se produciría el material para la identificación de los significados que se asignan y reconocen a las experiencias. Estas primeras sesiones, que se detallan en la Tabla 1, sirvieron como base para la definición de líneas de análisis del trabajo.

Tabla 1	
SESIÓN 1	Bienvenida y presentación
SESIÓN 2	Biografía
SESIÓN 3	Psicodrama
SESIÓN 4	Estudio Fotográfico
SESIÓN 5	Collage
SESIÓN 6	Cartografía con objetos
SESIÓN 7	Escritura
SESIÓN 8	Espejeo
SESIÓN 9	Movimiento cuerpo
SESIÓN 10	Cierre del taller

Como ya lo mencioné estas sesiones las modifiqué y adapté de acuerdo con lo que emergía como parte de la demanda: preocupaciones o intereses de las y los jóvenes, que aludían a lo que habían vivido y configurado como experiencias.

Como mencioné, el diseño se propuso como proyecto y no como programa de lo que podría hacerse, ya que con base en mi experiencia en la intervención con jóvenes, en las primeras sesiones del taller probablemente podrían habilitarse situaciones para la indagación desde los fundamentos de la concepción de la “emergencia”. Esta noción la desarrollé en el capítulo 3 de la estrategia metodológica y analítica, y está relacionada con la noción de dispositivo e intervención.

Por lo tanto, a partir de las siguientes sesiones 2 y 4 (Tabla 1), poco a poco emergieron temáticas y problemáticas que eran del interés de las y los jóvenes y que se llevaron al diálogo, tales como: problemas con algunos profesores, lo que pensaron cuando

ocurrió el tiempo de confinamiento, cómo fue su experiencia en cuanto a tomar clases virtuales, lo que hacían antes de entrar a la institución escolar, entre otras. Varias veces se hizo uso de la narración escrita porque se les dificultaba hablar ante los otros miembros del grupo, como mencioné más arriba, parecía que se sentían exhibidos y la narración escrita sirvió como vehículo de movilización de sus sentipensares.

Por demanda de las y los jóvenes se realizaron más encuentros de los que tenía previstos y también se suscitaron las conversaciones casuales señaladas, ya que se me acercaban al terminar las sesiones para platicar acerca de lo que había acontecido o porque deseaban hablar acerca de lo que les pasaba. Como estas conversaciones no estaban previstas, por lo cual, no tenía una guía para llevarlas a cabo, las orienté de acuerdo con lo que señalan Taylor y Bogdan (1987, p. 131). Sin embargo, los jóvenes me permitieron grabarlas en audio. En estas conversaciones externaron sus preocupaciones en cuanto a su desempeño escolar, situaciones personales, de vínculos amorosos ya sean de pareja o de amistad, narraron vivencias de su experiencia escolar que los han marcado o han hecho explícita su falta de interés por asistir a la escuela.

Estas conversaciones y relatos fueron muy valiosos puesto que revelaron insistencias, reiteraciones de lo que había emergido a través del taller y el dispositivo de investigación-intervención, por lo tanto, se agregaron al trabajo de campo y a la sistematización de información que posteriormente constituyeron o sostuvieron categorías de análisis. Entre ellas destacan: lo que piensan acerca de ser joven; lo que los adultos les confieren como características y que ellos no se asumen así; lo que, a causa de la pandemia y el tiempo de reclusión obligatorio, los jóvenes expresan en cuanto a que su trayecto escolar fue interrumpido y les da la sensación de pérdida de tiempo valioso como experiencia de vida; la concepción que tienen del futuro en cuanto proyecto de valor personal y frente a la sociedad, relacionado al trabajo y con ello la idea de éxito y de mérito.

A continuación en la Tabla 2 describo brevemente lo sucedido en las sesiones y cómo se modificaron y ajustaron con base en los temas emergentes y las reflexiones realizadas con las y los jóvenes durante el taller.

Desarrollo del taller

Tabla 2.

Sesión/ Tema	Actividad	Temas emergentes	Recuperación
<p>Sesión 1.</p> <p>Bienvenida y presentación La consigna consistió en presentarse con los demás y decir algo que les gusta. Se les solicitó hacer grupos con las personas con las que se sintieran más afines</p>	<p>Como el grupo estaba recién conformado, y son de diferentes semestres aún no se conocían entre ellos. El propósito era que se presentaran ante los demás y encontrar lo común que los identifica.</p>	<p>A través de esta dinámica, los jóvenes pudieron conocerse y surgió el tema de la música, que todos los miembros mencionaron que les gustaba.</p> <p>De qué escuela provenían y pudieron relatar extractos de su trayectoria escolar.</p>	<p>La música fue un elemento que pude recuperar y utilizar para la siguiente sesión como parte del reconocimiento.</p> <p>En esta sesión acontecieron enunciaciones clave por parte de dos estudiantes que ayudaron para el análisis y se desarrollaron en el corpus del proyecto y que sustentaron el argumento de que la escuela y la educación para ellos se reconoce como un medio para llevar a cabo proyectos de futuro.</p>
<p>Sesión 2.</p> <p>Biografía (con base en la sesión anterior, reconfigure esta sesión con la música que fue un elemento que todos tienen en común). La consigna consistió en leer un pequeño fragmento de una nota periodística acerca de las primeras noticias del cierre de las escuelas por la contingencia. Se les pidió recordar y situarse en ese momento de su vida y recordar que música escuchaban y que les hacía pensar o sentir. A partir de esto traer al presente la evocación de la música que escuchaban cuando se enteraron que cerraron las</p>	<p>Se les invitó a compartir la experiencia, pero nadie quería hablar. Parecía que sentían vergüenza.</p> <p>Posteriormente esta situación reveló un concepto que ayudo al análisis profundo al mirarlo desde la noción de la resignificación de la presencia.</p> <p>Se les invitó a escribir lo que les recordaba la música y el momento de la pandemia.</p> <p>La escritura fue un dispositivo importante en el proceso del taller ya que les brindo a los estudiantes</p>	<p>Los jóvenes escribieron el nombre de una canción y lo que les había hecho recordar. Varios escribieron y lloraban mientras lo hacían. Escribieron de la vivencia de la muerte de familiares, momentos de crisis en su familia y por otra parte otros escribieron que la música les recordaba los momentos que pasaron con su familia.</p> <p>A partir de esta sesión fue aconteciendo temas que los jóvenes iban reconociendo en su vivencia del trayecto de clases virtuales en pandemia y el regreso a clases presenciales, la</p>	<p>La producción escrita posibilitó ver lo que los jóvenes trajeron a la memoria ayudados de la música. Haciendo una remembranza de lo sucedido.</p> <p>La escritura se les facilitaba para expresar sus sentipensares, lo cual fue el dispositivo de enunciación que a partir de esta sesión utilicé con mayor frecuencia.</p>

<p>escuelas por la pandemia. Les solicite cerrar los ojos y pensar ¿Qué hacías? ¿Qué sentiste? ¿Qué pensante?</p>	<p>la posibilidad de expresión libre sin tener que sentirse incomodos al ser exhibidos.</p>	<p>soledad y lo que para ellos significa ser joven y que piensan acerca del futuro</p>	
<p>Sesión 3.</p> <p>Se les solicitó en la sesión que hacer conjuntamente un playlist de las canciones que habían elegido la sesión pasada que les recordaba el tiempo de la pandemia y que habían escrito y nos llevó toda la clase. Entre todos votamos cuales canciones se iban a agregar al playlist para compartir con todos en una plataforma digital para que todos tuvieran acceso.</p>	<p>Uno de los estudiantes se ofreció para que pasar al pizarrón a anotar las canciones que cada uno de los estudiantes habían elegido y se puso a votación cuales eran las que se agregarían al playlist colectivo.</p> <p>Esta actividad nos llevó toda la sesión.</p> <p>Lo que se pretendía en esta dinámica era crear algo en común que los identificara como grupo y propiciar que se fueran conociendo más. Ellos eligieron como grupo llamarse “ morritos bellakosos”</p>	<p>Emergió el tema del futuro, sus proyectos y las responsabilidades que sienten que deben de cumplir como destino.</p> <p>Los jóvenes no hablan explícitamente del futuro pero se puede percibir en sus enunciaciones de diversas formas.</p>	<p>Pude ir develando alianzas entre los miembros y los grupos que ya se estaban formando. La dinámica permitió ir configurando visos de grupalidad.</p> <p>Por otra parte, la idea que los jóvenes sostienen sobre el éxito a futuro está relacionado con el estatus social o la posición económica. Sin embargo, aún sostienen la idea de que estudiar, asistir a la escuela, obtener mayores conocimientos y tener una carrera profesional, les posibilitará una transformación en su situación económica, pero sobre todo una transformación en su trayecto de vida. Pero no saben o no tienen claro cómo alcanzar esa posibilidad. No saben que quieren hacer saliendo del bachillerato, unos pocos refieren tener alguna idea. Pero no tienen la suficiente información para tener un proyecto claro de futuro.</p>
<p>Sesión 4</p> <p>En esta sesión tenía pensado hacer otra actividad (tabla 1). Pero la adapté a lo que había acontecido en la sesión</p>	<p>Se inició la sesión disponiendo el salón de una forma diferente en cuanto al mobiliario, se cambiaron de lugar sillas y mesas y con la playlist de fondo. Se les dispuso</p>	<p>Cuando estaban realizando su pintura, la gran mayoría de los jóvenes se mostraban animados y felices y pude observar acciones agonísticas mediados por la actividad</p>	<p>Al finalizar la actividad los jóvenes describieron que habían pintado. Algunos pintaron el cielo, porque ahí estaban sus familiares. Puertas y ventanas recordando el encierro y</p>

<p>pasada para continuar con la indagación.</p>	<p>material, como: papel agua, acuarelas, diferentes pinturas acrílicas, papel, colores entre otros. Les solicité que pintaran en el papel y el material que quisieran y plasmarán lo que la música les evocaba. Teniendo en cuenta que ya habíamos trabajado las sesiones pasadas con lo que les significaban esas canciones.</p>	<p>y el juego, por ejemplo: hacer trazos agresivos, utilizar la pintura para pintarse el rostro o el de los compañeros, romper el papel y hacer otra producción de la solicitada.</p> <p>Otros no querían participar y decían que no pensaban en nada. Otros solo pintaban nombres de artistas o garabatos.</p> <p>Al terminar la sesión varios se me acercaron para tener una conversación informal, la cual quedó registrada en audio.</p>	<p>platicaban como habían vivido el momento de estar encerrados en casa.</p> <p>Lo que pude recuperar de esta sesión fue el júbilo que les causa poder expresarse de maneras diferentes, con la pintura.</p> <p>Los jóvenes mostraban júbilo al utilizar los espacios del salón de forma diferente y mencionaron que fue divertido hacer la pintura fuera de lo establecido en los sentidos disciplinarios que se instituye en la lógica escolar, las escenas posibilitaron ver el cuerpo en sus diferentes atravesamientos, con el impacto que tienen las regulaciones institucionales con el proceder disciplinario.</p>
<p>Sesión 5.</p> <p>Durante esta sesión y con el propósito de que siguieran las dinámicas de reconocimiento de unos con los otros y de sí mismos, les solicité a los jóvenes que pensarán cuando eran niños mientras les preguntaba ¿Qué hacían? ¿cómo eran? ¿cómo los trataban? Y después trayendo a la memoria pregunté ¿qué pasaba en este momento?</p> <p>Después de un momento de silencio solo un joven quiso participar para relatar lo que sintió o</p>	<p>Sin otra consigna, les ofrecí plumones de diferentes colores. Tardaron varios minutos en levantarse a escribir algo en el pizarrón. Después uno a uno fue escribiendo una palabra como: brillo, esquizofrenia, penosa, felicidad, enojo, solitaria, sueño, real, fútbol, platicador, amigable, divertida.</p>	<p>La dinámica que se generó pudo haber propiciado que los jóvenes se pensarán así mismo a partir de la palabra que habían escrito en el pizarrón y lo que trajeron a la memoria de cuando eran niños, haciendo una relación de su propio acontecer en el antes y el ahora.</p> <p>También se fue revelando como asumen ciertos elementos que están inscritos en el discurso hegemónico de que es ser joven en la actualidad. Por ejemplo, se asumen como</p>	<p>La palabra esquizofrenia sirvió para reflexionar a que se referían con ese significativo. Para la joven que lo escribió lo atribuía a su actitud de vida que ella tiene porque no sabe claramente que quiere en ese momento y por su mal humor, es decir, sentirse estar loca.</p> <p>También describieron que es una tendencia en las redes sociales denominarse así. Lo que resulto en la reconstrucción colectiva de las nociones de tristeza, melancolía o incomodidad.</p>

<p>pensó. El hecho de que nadie más quisiera participar durante varios minutos me llevó a solicitar a aquellos que no deseaban hablar que escribieran sus pensamientos en un cuaderno</p> <p>Después, para seguir con la indagación les pedí que con eso que les había evocado escribieran en el pizarrón una palabra que les definiera o identificara.</p>		<p>flojos o incompetentes porque son jóvenes.</p> <p>Solamente un joven participó respondiendo a las preguntas detonantes al inicio de esta sesión que me ayudo a desarrollar el argumento en cuanto a la paradoja entre el discurso que actualmente se ha construido de ser jóvenes y las responsabilidades que se les asignan y cómo los jóvenes las asumen o no.</p>	<p>Esto nos llevó a hablar de enfermedades mentales y la diferencia entre depresión y tristeza que ellos la concebían como sinónimos.</p> <p>En esta sesión emergieron situaciones y enunciaciones que dieron material sustancial para el análisis como: sentimiento de soledad, tiempo responsabilidades y futuro.</p>
<p>Sesión 6.</p> <p>Hice uso del dispositivo de la escritura nuevamente para que pudieran expresarse libremente.</p> <p>Les pedí contestar algunas preguntas de forma anónima con la intención de propiciar un momento y espacio para su propia reflexión consigo mismos y su proceder</p>	<p>Las preguntas fueron escritas en el pizarrón y ellos podían contestar o no.</p> <p>Las preguntas fueron:</p> <p>¿Qué cosas crees que haces bien?</p> <p>¿Qué cosas crees que haces mal?</p> <p>¿Qué cambiarías de ti mismo y por qué?</p> <p>¿Qué cosas te dan miedo?</p> <p>¿Qué cosas te gustan?</p> <p>Si pudieras ser otra persona ¿quién te gustaría ser y por qué?</p> <p>¿Cuál es la persona que menos te gustaría ser?</p> <p>¿Qué significa para ti asistir a la escuela?</p> <p>¿Qué significa para ti ser joven?</p>	<p>Las producciones escritas en esta sesión fueron valiosas para poder comprender lo que los jóvenes piensan y dicen de sí mismos y cómo proceden ante la reflexión de su propio proceder.</p> <p>También ayudo a identificar una situación que empezaba a dar visos de ser un tema relevante para los jóvenes, donde revelan que han resignificado al asistir a la escuela después de la pandemia donde logran reconocer que más allá de la educación escolarizada y los contenidos académicos, le encuentran sentido a lo que pasa adentro de la escuela como, interacciones y relaciones con los otros.</p>	<p>Lo que los jóvenes escribieron revelaron que varios piensan que la escuela es un espacio de diversión y convivencia con sus amigos, también que se sienten solos y sin compañía, tienen miedo a no cumplir con las expectativas de los adultos o los proyectos a futuro que se han figurado.</p> <p>Por otra parte, los jóvenes dicen sentirse satisfechos con la persona que han construido hasta el momento y que su mayor aspiración es ser sujetos valiosos para su familia y sociedad y tienen en claro que lo pueden llevar a cabo mediante la educación.</p>

	Cómo me veo en 5 años		
<p>Sesión 7.</p> <p>En sesiones pasadas se habían hecho varios comentarios acerca del maestro de física y su comportamiento con los jóvenes. Por lo tanto, lo retomé como un tema que emergió a partir de la intervención y del espacio de confianza que se estaba configurando entre ellos y yo.</p>	<p>Comencé preguntando qué estaba pasando con ese maestro.</p> <p>Los jóvenes empezaron a relatar la dinámica con el profesor y se abrió una conversación.</p>	<p>A partir de este momento, para mí fue evidente que mucho de lo que enunciaban los jóvenes tenía que ver con la exigencia que el profesor les requería para estar en su clase o pasar la materia.</p> <p>Esto abrió la posibilidad de hablar de otro tema que ya se había hecho latente en el grupo, que es su decisión de abandonar situaciones que les requieren exigirse a sí mismos.</p> <p>El abandono que hacen al verse implicados o exigidos por algo o alguien. En este caso el abandono de su asistencia a esa clase y por lo tanto a una calificación, donde la consecuencia es irse a intersemestral, recusar la materia con el riesgo de que sea con el mismo profesor o tener que presentar un extraordinario.</p>	<p>Se pudieron ir conversando temas que tenían relación con su propia implicación como estudiantes y cómo asumían su proceder como estudiantes, podría pensarse que al hablar de su propia implicación en la dinámica con el profesor hicieron una reflexión de su acción.</p> <p>Temas como la falta de interés en la materia, la sensación que tienen de ser humillados por el profesor y también los sentimientos de incertidumbre, temor y dudas de sí mismos que les causan sentir la presión por cumplir con exigencias de los adultos fueron desarrollándose en la conversación</p>
<p>SESIÓN 8.</p> <p>En esta sesión se continuó con la conversación de la anterior, en cuanto a lo que sucede con el profesor de física, ya que por motivos de tiempo no pudimos dar cierre.</p>	<p>Durante el tiempo de esta sesión seguimos hablando de lo que pasaba con ellos en cuanto a su implicación con la materia y el maestro de física.</p>	<p>Se tocaron temas como:</p> <p>la falta de confianza de sí mismos</p> <p>Temores, incertidumbre del futuro</p> <p>La exigencia</p> <p>El abandono a lo que se me exige</p> <p>El sabotaje</p>	<p>La conversación posibilitó abrir a temas que acontecieron como emergentes. Se pudieron develar problemáticas de los jóvenes en cuanto a sí mismos y su implicación y proceder como estudiantes, así como la toma de decisiones para su trayectoria escolar y sus planes a futuro.</p>

<p>Sesión 9.</p> <p>Como parte de lo que estaba pensado para el taller y porque para mí era de importancia que los jóvenes tuvieran la experiencia de la conciencia y el movimiento corporal, ya que después de la pandemia mencionaron que no se movían durante las clases virtuales y les causaba aburrimiento. Se realizó una situación de indagación con el juego y el movimiento del cuerpo.</p>	<p>Se solicitó a la dirección del plantel acceso al auditorio de la escuela.</p> <p>Se les pidió a los jóvenes subir al escenario y les brinde vasos de colores.</p> <p>No deseaban subir al escenario hasta después de un largo tiempo y fueron subiendo poco a poco. Se utilizó estrategias del psicodrama, música y baile para que empezaran a moverse.</p> <p>Con la música se les pidió imitando el movimiento de alguien más, después gritar o hacer movimientos de animales imitando al otro.</p> <p>Por último con el uso de los vasos se les solicitó seguir el ritmo que alguien del grupo comenzara para imitar y hacer una composición rítmica en colectivo.</p>	<p>Con esta escena se pudieron observar los movimientos de los cuerpos, las alianzas y los conflictos. Puesto que en el juego se enfrentaban cuerpo a cuerpo.</p> <p>En el momento de interactuar con los vasos los utilizaron para aventarlos a las personas que no seguían la consigna o para construir figuras con ellos.</p> <p>Al finalizar hicimos un cierre al conversar de lo que pensaron e hicieron en la sesión.</p>	<p>Se habló de su falta de empatía con los otros y que no pudieron ser un grupo al finalizar el semestre porque sobresalen las burlas y críticas, eso ocasionaba la falta de confianza.</p> <p>Reconocieron que esa situación influyó en que no asistieran a ciertas clases o no pudieran realizar trabajos que eran requeridos en equipo.</p> <p>Reconocieron que las actitudes y acciones de algunos miembros del grupo obstaculizaron su desempeño en ciertas clases.</p>
<p>SESION 10.</p> <p>Sesión de cierre.</p>	<p>La sesión consistió en una conversación que comenzó con la pregunta detonante ¿qué me llevó del taller?</p>	<p>Al hacer la pregunta detonante comenzaron a decir lo que les había gustado y lo que habían entendido o aprendido.</p>	<p>Durante la sesión hablaron de que el conversar con los otros ayudaba a conocer-se mejor.</p> <p>Se habló de planes a futuro en cuanto a la trayectoria escolar y algunos hicieron conscientes de su propia implicación al ser estudiantes.</p> <p>Muchos refirieron que la sesión que más disfrutaron fue la de pintar y cuando se hizo la dinámica del psicodrama y baile libre en el auditorio. Demostrando que el juego y el</p>

			movimiento del cuerpo forma parte importante de la interacción entre jóvenes y que al hacer algo diferente dentro de la escuela les ocasiona júbilo.
--	--	--	--

Otra cuestión importante, que permite ofrecer un panorama del contexto específico en el que vivían los jóvenes que participaron en esta intervención, es clarificar al lector el contexto y características de la institución escolar donde llevé a cabo esta intervención. Esto permitirá comprender cómo, de cierta forma, se constituyen las subjetividades, identidades y proyectos de futuro de estos estudiantes en función de estas premisas, también brinda un panorama amplio para comprender lo que se desarrolla en cada capítulo.

Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México

El Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) es una institución pública fundada con el propósito de poder ofrecer educación a nivel medio superior a los jóvenes de la ahora Ciudad de México. Fundado en el año 2000 actualmente cuenta con 20 planteles distribuidos en 14 Alcaldías de la ciudad. Esta iniciativa surgió en respuesta a la creciente demanda de educación media superior de la capital y la necesidad urgente de ampliar la cobertura educativa para sectores históricamente marginados.

El proyecto del IEMS se ha presentado como una alternativa educativa de calidad y accesible, especialmente diseñada para aquellos estudiantes que enfrentan limitaciones económicas o provienen de sectores menos privilegiados, además de contribuir a la reducción de desigualdades educativas. Se promueve como una institución que mediante su modelo educativo basado en principios de justicia y equidad social proporciona oportunidades para que los jóvenes de sectores marginados puedan aspirar a un futuro mejor a través de la educación.

En materia educativa existe un creciente rezago educativo, la carencia e insuficiencia de servicios y de los proyectos que se han estancado o no han sido bien realizados ha ocasionado que la educación en México se vea afectada de diversas formas. Los jóvenes que no cuentan con los recursos para obtener otra formación en estas

condiciones se les posiciona en vulnerabilidad y en condiciones que los excluyen de obtener una mejor calidad de vida. El IEMS tiene un modelo educativo que garantiza el acceso a todos los estudiantes que deseen acceder a la institución, también sus modalidades escolarizada y semiescolarizada permite que los estudiantes tengan la oportunidad de desenvolverse en otras actividades como las laborales y simultáneamente estar en la escuela.

Esta característica ha fomentado que personas adultas también asistan al IEMS para terminar sus estudios de bachillerato y jóvenes un poco mayores a los rangos de edad que se supone pueden entrar al bachillerato que oscila entre los 15 y 19 años, por lo tanto, los estudiantes del IEMS son una población heterogénea entre jóvenes y adultos. Para poder ingresar, los estudiantes no necesitan hacer un examen, sino que mediante un sorteo electrónico se les asigna un lugar y turno en donde lo solicitaron. Este elemento ha dado la oportunidad a los jóvenes que han sido rechazados en otras instituciones educativas en el concurso de ingreso COMIPEMS, ingresar al bachillerato sin tener que pasar por un examen de admisión.

El plantel Ignacio Manuel Altamirano del IEMS que se eligió para realizar la investigación-intervención educativa está ubicado en la alcaldía Magdalena Contreras, abrió sus puertas el 4 de febrero del 2004. Su construcción se hizo en una zona que se considera semi rural dentro de la demarcación de la Ciudad de México, su población es característica ya que son jóvenes que vienen de pueblos cercanos como San Bernabé Ocoatepec, San Bartolo, San Nicolás Totolapan y Santo Tomás Ajusco. Estas zonas han sido consideradas de bajos recursos y con un alto índice en delincuencia². La mayoría de los jóvenes que asisten al instituto provienen de familias trabajadoras que se dedican a actividades agropecuarias y forestales, al comercio informal, o son empleados asalariados.

Algo importante a considerar y que tiene relación con los hallazgos es que la mayoría de los jóvenes deseaban ingresar a otros bachilleratos diferentes al IEMS por razones como el estatus de la institución, herencia familiar o la creencia de que, asistir a bachilleratos y preparatorias pertenecientes a la UNAM o al Politécnico Nacional el ingreso

² La alcaldía Magdalena Contreras está posicionada en el cuarto lugar en la ciudad de incidencia delictiva que aumentó un 56% en el periodo del 2021-2024. Dictamen de las comisiones de movilidad, seguridad pública y atención ciudadana y Jurídico de la Alcaldía Magdalena Contreras.

a la universidad estaría asegurado. Esta situación los posiciona en expectativas que les costaron trabajo asimilar con su entrada al IEMS y que se mencionaron en ciertos momentos de la intervención. Por otra parte, están los jóvenes que eligen el IEMS como primera opción por la accesibilidad de su ingreso o porque la ubicación del plantel está cerca de sus hogares y les permite realizar otras actividades o reduce el gasto de manutención y traslado a la escuela.

Este plantel cuenta con la participación de la policía de la CDMX tanto para ingresar al plantel pues solicitan la credencial vigente del estudiante o una solicitud de ingreso previamente aprobada por la dirección para permitir el ingreso. También se ve elementos de la policía dentro de la institución recorriendo salones y pasillos, se percibe un clima tranquilo en las instalaciones entre los elementos de seguridad, los estudiantes y maestros. No observé a los jóvenes haciendo mal uso de las instalaciones, ingiriendo o consumiendo productos prohibidos como bebidas alcohólicas, cigarro o algún tipo de droga, ni dentro ni en las cercanías a la institución, cabe resaltar que no tengo información para aseverar si esto se realiza en todos los planteles del IEMS, pero fue algo que llamó mi atención pues la presencia de policías resalta y cobra relevancia al estar por un tiempo en la escuela, pues se percibe que los jóvenes regulan sus comportamientos al estar en presencia o cerca de los policías, en contraparte con otras instituciones escolares donde los jóvenes agreden a los miembros de la seguridad pública.

El IEMS Ignacio Manuel Altamirano cuenta con áreas verdes y espacios grandes como canchas, auditorios y biblioteca. La dirección del plantel y los maestros han podido crear actividades y proyectos recreativos como un huerto comunitario, obras de teatro y espacios que los jóvenes ocupan para estudiar o descansar, que permite a los jóvenes hacer muchas actividades y mantenerse dentro de la escuela, lo que ha fomentado que los jóvenes prefieran estar dentro que afuera de las instalaciones de la escuela y ha reducido los niveles de deserción escolar. También alrededor de la institución se encuentran otras instituciones recreativas como el deportivo “Oasis” de la Alcaldía Magdalena Contreras o la biblioteca pública Digna Ochoa y pueden optar por acceder a las actividades que ahí se ofrecen por un costo mínimo como: yoga, pintura, manualidades, activación física, aunque solo unos pocos deciden tomar estas opciones, pero sí hay casos.

En el contexto de la investigación-intervención educativa realizada con las y los jóvenes del Instituto de Educación Media Superior, se revelaron diversas realidades complejas que enfrentan estos estudiantes en su búsqueda por completar su formación académica y proyectar un futuro prometedor. Una de las realidades más destacadas es la variedad de motivaciones que impulsan a los jóvenes a elegir el IEMS.

También se hizo explícito que muchos estudiantes llegan al IEMS con expectativas previas sobre otras instituciones educativas más reconocidas y esto deriva en un proceso de aceptación que se les presenta complejo. Algo que fue relevante para ellos y que los sostiene en su afiliación a la institución es, por una parte, la interacción con sus pares, las alianzas que han hecho con ellos y, por otra parte, la hospitalidad que la escuela en su ámbito físico y simbólico les ofrece en conjunto con algunos actores sociales que integran la escuela como: maestros, el bibliotecario o el director.

Para algunos jóvenes, el hecho de asistir a una escuela como el IEMS que no solo cuenta con instalaciones adecuadas para su formación académica, sino también con espacios que promueven el disfrute y la participación, juega un papel importante en su afiliación y permanencia en esa institución.

En este contexto se encuentran los jóvenes que fueron parte de la indagación para este trabajo. La articulación conceptual- metodológica del taller permitió ver realidades que los jóvenes viven y afrontan para poder llevar a cabo su formación académica, la toma de decisiones para insertarse a la institución, las que llegarán a decidir para figurarse un proyecto de futuro, las situaciones que han tenido que sortear y las estrategias que se han formulado para sostenerse o no dentro de la institución.

Análisis

Durante el proceso de construcción del fundamento y diseño del taller y simultáneamente con la revisión y reflexión sobre el trabajo surgido del mismo, y en colaboración con mi tutora, definimos la ruta a seguir en nuestro proceso de investigación. Este inició con la sistematización y categorización del material de campo, seguido de la construcción de categorías analíticas que requerían lecturas y análisis de textos que pudieran sustentar tanto

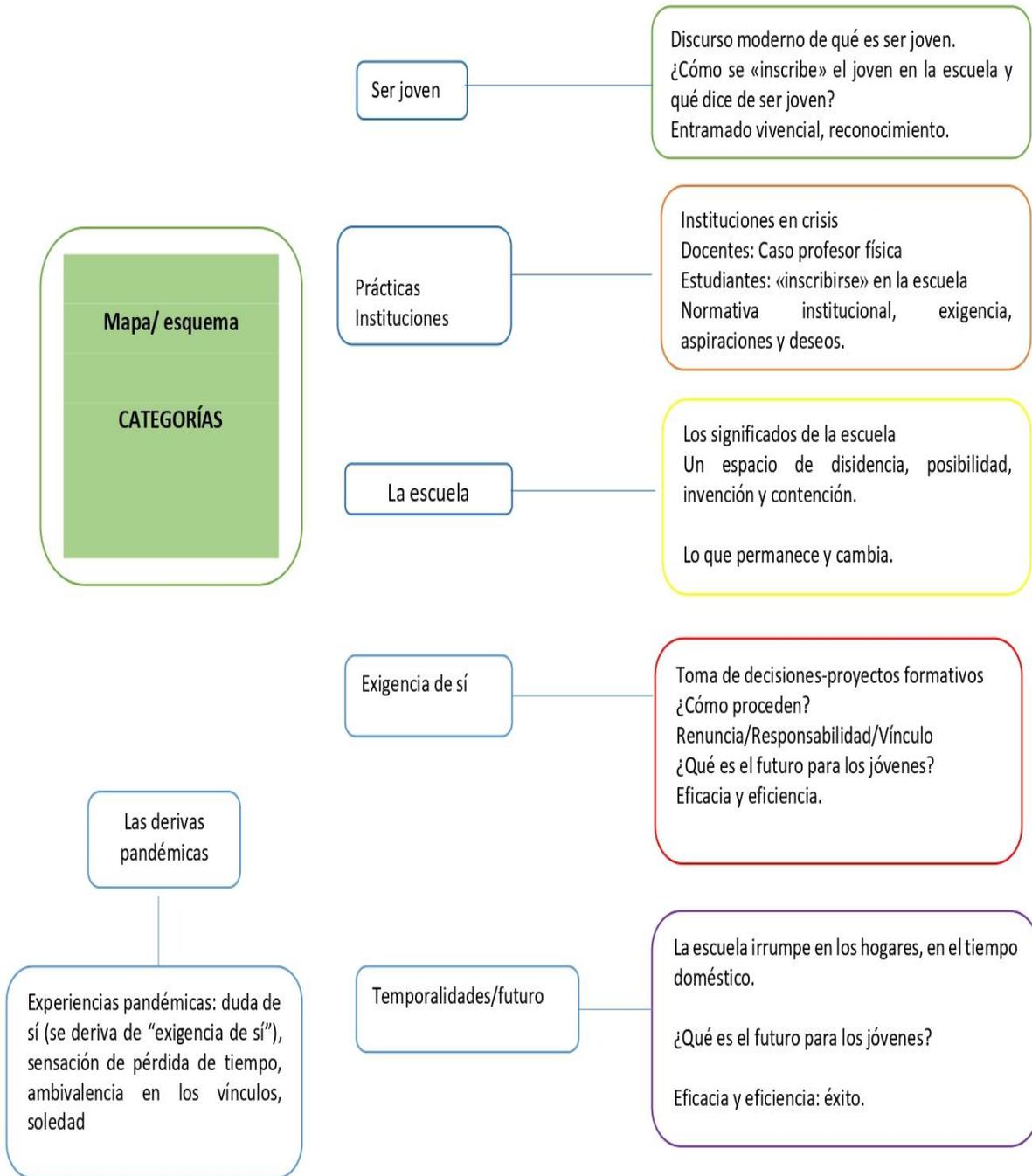
lo que reconocía en las producciones y enunciaciones de las y los jóvenes, como las propuestas de temáticas, técnicas y materiales para las sesiones subsiguientes.

Como resultado realicé un primer esquema-mapa de categorías, para esto utilicé la metodología del análisis de contenido como técnica con base en las directrices propuestas por Álvarez-Gayou (2003), quien señala que: “Otra característica del análisis de contenido con el paradigma cualitativo es que el examen de los datos se realiza mediante la codificación; por esta se detectan y señalan los elementos relevantes del discurso verbal o no verbal, y a su vez éstos se agrupan en categorías de análisis” (p.164). Algunas de las categorías se habían concebido previamente y se sustentaron en las enunciaciones clave, problemáticas o producciones, ya fueran verbales, escritas, escenificadas o pictóricas que surgieron sesión tras sesión del taller, en respuesta a las consignas planteadas en el proceso. Durante el análisis del material de campo emergieron categorías como juventud, futuro, tiempo, proyectos de vida y formación, experiencia escolar, pérdida de tiempo, sensación de soledad y la suspensión del tiempo doméstico debido a la pandemia.

Posteriormente, las categorías iniciales fueron modificadas y transformadas en las categorías de análisis finales. Estas nuevas categorías ofrecen una estructura más coherente y profunda, y son las que presento a continuación en el Mapa 1. Este mapa no solo me sirvió como guía a lo largo del proceso de investigación, sino que también otorga una coherencia argumentativa que se refleja en la organización de los capítulos de esta tesis.

Cada categoría final se ha articulado de manera que facilita una exploración detallada de los temas centrales de mi investigación. Al integrar las categorías iniciales con los hallazgos del análisis logré desarrollar un marco analítico que me permitió comprender y dar respuesta a lo que inicialmente guó este trabajo. Con el resultado de que cada capítulo de la tesis se estructura en torno a estas categorías, lo que ofrece un hilo conductor que enlaza la teoría con lo vivido entre los jóvenes, mi propia implicación y el trabajo de investigación-intervención educativa.

Mapa 1.



4. ¿Qué se dice y se dicen de ser joven?

La categoría de juventud se configura a través de procesos históricos y sociales de la humanidad, dada su condición dinámica y compleja no encuentra un mismo significado. Existen sociedades que no le otorgan un espacio particular a la transición de la niñez al ser adulto, sin embargo es posible reconocer que a “la noción de joven se le considera como categoría social relativa a las edades de la vida” (Ariés, 2001 en Murga 2015, p. 78) y las sociedades que sí toman en consideración ésta distinción la dotan de significados, expresiones, símbolos y actitudes que son múltiples en cada sociedad, así lo refiere Anzaldúa (2015): “cada sociedad histórica, cada cultura y estrato social convocan, producen y modelan distintos sujetos juveniles” (p. 35).

Conceptualmente, sobre todo en Occidente luego de la Revolución industrial y aún en la década de los setenta, en algunos estudios sobre todo médicos y psicológicos se consideraba, por ejemplo, que la adolescencia y la juventud eran lo mismo. Hoy en día éstas se diferencian, pero se reconoce que entre sí son constitutivas. En esta trama socio histórica y conceptual es que entiendo a la juventud como el proceso por el que, en un apuntalamiento mutuo que se limita e incita entre biología, psique, cultura y sociedad, se producen modos de ser-ver-estar en el mundo como jóvenes.

Ahora bien, desde la perspectiva conceptual y con base en los diferentes abordajes teóricos de las investigaciones que se revisaron para este trabajo, provenientes de varias líneas de estudio, se han encontrado posturas en cuanto a la categoría de juventud igualmente diversas. Es así que, conceptualmente, a los sujetos jóvenes se los ha considerado “expresión de las condiciones que su sociedad les posibilita; no son solo efectos de circunstancias individuales, psicológicas o naturales” (Ramírez 2015, p. 9) “Las personas jóvenes conforman un grupo numeroso y heterogéneo que transita por una fase crucial del curso de vida, experimentando cambios sociales, eventos contingentes y coyunturas críticas” (Mora y de Oliveira, 2022, p. 13). “El joven no es ya un niño, sin disponer todavía de los derechos o de la amplitud de acción de un adulto” (Le Breton, 2014,

p. 7) Para Anzaldúa (2015): El concepto de ‘jóvenes’, es considerado como categoría social específica (p.35).

No obstante, la diversidad de significados que es posible reconocer, al rastrear la categoría joven en la literatura de la época moderna, siempre se la encuentra relacionada con el futuro y, aún más, con el vigor y la rebeldía. Se entiende a la juventud como una fase de transición de la niñez a la adultez y sobre todo con significaciones imaginarias sociales que derivan en determinadas prácticas y discursos que tienen que ver con modos de proceder, un lenguaje particular, conductas, valoraciones y reconocimiento por la sociedad a la que pertenecen.

Estos elementos conforman representaciones sociales que se figuran y concretan acerca de la condición juvenil, considerada actualmente como un hecho social. Sin embargo, no expresan la complejidad del fenómeno juvenil, ni su pluralidad constitutiva. Porque esa complejidad, en la que se configura la juventud conlleva múltiples sentidos y significados provenientes de los procesos singulares de constitución psicosexual y social apuntalados en las condiciones estructurales y las regulaciones de cada sociedad, en los que las diversas formas de apropiación y transformación –incluso rechazo– de cada cultura, se expresan en modalidades diferenciales del actuar, vestir, hablar.

Por lo cual es que se afirma que la categoría juventud se conforma de múltiples sentidos y dimensiones que incluyen diferentes tipos de conceptualizaciones y también valoraciones para el reconocimiento de ese momento, fase o situación de *ser joven* y se ha tratado desde distintas disciplinas como: la psicología, medicina, antropología, pedagogía, filosofía e incluso en la literatura como las novelas que a partir del romanticismo en el siglo XVII hacían uso de la figura del joven para representar el movimiento cultural en ese momento novedoso también, como se indicaba, representaba la actitud rebelde frente a las viejas tradiciones. Lo cual, deja una huella de lo que a través del tiempo ha hecho referencia en cuanto a los discursos y formas en las que se reconoce y significa a la juventud, a las y los jóvenes.

En relación con lo que aconteció socio-históricamente, después de la Revolución industrial y lo que la modernidad proclamaba como estandarte: «el progreso»; los jóvenes integraron un grupo de interés para ser consumidores potenciales del mercado capitalista. Las mercancías para su consumo se producían en relación con el género y el sector social.

También este sector de la población joven es aprovechado con propósitos políticos, ya que se les considera «el futuro de la sociedad». Esta lógica refuerza la noción de que los jóvenes son potenciales consumidores de ideas, y al mismo tiempo, se utiliza la imagen del joven para promover discursos políticos y proyectos. Se reconoce que, en la sociedad contemporánea, la juventud se percibe como agente de cambio o transformación.

Como resultado de esta visión, los jóvenes se han convertido en un grupo de interés para las investigaciones de diferentes disciplinas, que buscan entender las singularidades de cada sector juvenil. Al respecto Murga (2015) señala:

se origina, de manera paulatina, diferencial y compleja, una forma de concepción del joven, de los jóvenes, que irá adquiriendo además connotaciones relacionadas con la referencia a “esa edad de la vida” como una especie de estado de plenitud, del que serán recuperados el empuje y la belleza para proponerlos como valor, por el sistema de mercado capitalista en la década de los años setenta del siglo pasado. (Murga, 2015, p. 85)

Si bien en décadas anteriores los movimientos independentistas y revolucionarios se constituyeron también por jóvenes, es en la década de los sesenta que surgen movimientos directamente vinculados con la condición juvenil. Es el caso del *Movimiento del 68* que en Francia se llamó “El mayo francés” y que en nuestro país se generó uno de los más importantes de la época: el *Movimiento estudiantil del 68*. Estos movimientos sedimentan la concepción del joven como idea enlazada con la fuerza, revolución, futuro, cambio y sobre todo con la esperanza de transformación social. Es en esa amalgama de significados y símbolos múltiples que se sitúa a los sujetos jóvenes en un conjunto en la trama de la vida de las sociedades y desde diferentes voces como son: los padres de familia, maestros, medios de comunicación masiva y de igual forma diferentes investigaciones de diferentes disciplinas.

Condiciones y narrativas de la juventud: Crisis institucional

El discurso moderno en el que las y los jóvenes son el futuro de la sociedad, está cargado de significaciones que se supondría se deben encarnar en los jóvenes como si de predestinación inapelable se tratara, asignándoles la tarea de perpetuar *lo mejor* que una sociedad pretende ser, en cuerpo, procederes, ideas y aficciones. En este sentido, cuando

se habla de la juventud y los jóvenes se espera que debieran asumir la idea de “el futuro de la sociedad” y se les exige perpetuar los referentes asignados a esta categoría. Murga señala:

La condición de ser joven sigue representando, en parte, un estado temporal en el que la sociedad vislumbra la posibilidad de conformar algunos de los elementos que le permitirá conservarse, a la vez que transformarse o, por lo menos revivificarse. (Murga, 2015, p. 99).

Además, la narrativa que en la actualidad habla de los jóvenes que por una parte se configura desde esta trama discursiva construida con significaciones sociales «alimentadas» por el ideal de sujeto –de individuo humano– de la modernidad y el capitalismo, por otra parte se nutre de las calificaciones que se hacen de las conductas de algunos jóvenes en situaciones de convivencia, sobre todo en ámbitos educativos, las que sin mayores referencias pueden llegar a ser consideradas como violentas, disruptivas o que están fuera de control. Cuando si bien estas conductas existen y han existido como parte de las formas que adquiere la expresión de los procesos de configuración de los sujetos, su clasificación y calificación como violentas, deriva en prácticas con las que se patologizan las conductas y con ello se focaliza la condena en un solo individuo. Es así que, con las problemáticas cotidianas de convivencia y hasta con los ejercicios agonísticos propios de estas edades, se crean síntomas y síndromes, sin que haya de por medio un proceso previo de investigación y análisis de cada situación o de lo que cada sujeto plantea desde su circunstancia. Con ello se instaura la tendencia a catalogar dichas situaciones y conductas como una verdad incontrovertible acerca de la constitución de los jóvenes.

A partir de esta trama discursiva se piensa que ser joven implica ser violento o rebelde sin propósitos como una constante. Donde el adulto, ya sea el padre de familia o el maestro, tiene que tratar al joven con un cierto cuidado o con recelo, siempre con la sospecha de que puedan llegar a ser agredidos de alguna forma por los jóvenes. Desde esta mirada, con demasiada frecuencia, se hacen juicios de valor que generalizan y exageran las conductas que se han presentado como problemáticas con los jóvenes y se toman como certezas. Cuando estas situaciones se hacen visibles, se construyen procesos de significación que no siempre los jóvenes asumen como propios, pues no se viven bajo estas condiciones en las que han sido colocados, pero otros construyen una identidad en estos términos.

Esa trama discursiva que se construye y teje en prejuicios, descalificación y generalizaciones, se estimula con las narrativas construidas alrededor de los cambios psicobiológicos por los cuales pasan las y los niños en esta transición hacia la madurez sexual que ocurre durante la adolescencia e implica transformaciones en la categoría social que les sostiene. Así, se retoma el discurso de la adolescencia en cuanto condición ordinaria que radica en los cambios del cuerpo y la dinámica psíquica que conlleva al desconocimiento o extrañamiento del cuerpo, el extrañamiento de sí por el que el adolescente pasa como un periodo de dificultad y potencia para poner en movimiento los referentes de sentido y enfrentar lo que siente y piensa, y en el que presenta conductas, emociones y sentimientos potencializados o en ocasiones extremos. Estos elementos se retoman en el discurso de lo que significa ser joven y se patentan en las prácticas para patologizar conductas que colocan a las y los jóvenes en una condición vulnerable específica en esta significación contemporánea de ser joven.

Ahora, para poder comprender cómo se han dado y construido estas significaciones y sentidos a la categoría de juventud, hay que poner también en contexto las condiciones estructurales e institucionales de la sociedad que las sostienen. Pues lo que socialmente se reconoce como juventud en la actualidad y lo que las y los jóvenes reconocen como tal, se relaciona a su vez con la crisis sistémica del capitalismo neoliberal que aún considera mantener la institucionalidad neoliberal y sus políticas de ajuste estructural, con la sobre explotación del trabajo e incorpora desde esta lógica el trabajo científico y tecnológico anteponiendo las posibilidades de reproducción de la vida. Esta crisis trae consigo afectaciones: psíquicas, anímicas, económicas, políticas, éticas, entre otras, y en medio de ella los jóvenes deben contar con la posibilidad para apropiarse de referentes, de materia simbólica para poder darse sentido para la vida en estas condiciones.

Primero, las sociedades se instituyen específicamente a sí mismas y se otorgan instituciones que movilizan las significaciones que las animan en un efecto simbólico de reconocimiento. Donde para poder configurar una subjetividad y una identidad, a los individuos humanos les es necesario realizar sus procesos de constitución a partir de los referentes que la sociedad a la que pertenecen les ofrece para devenir sujetos. Eso que la sociedad ofrece a los individuos en lo simbólico de la cultura y la sociedad son los referentes identificatorios construidos socio históricamente y se transmiten en múltiples

formas y modalidades, que apuntalan de diversas maneras el ideal de sujeto que de *esa* sociedad se establece. Lo que permite que los sujetos se apropien del sentido y configuren un sentido para sí y los otros. En este proceso, dinámico y complejo, las representaciones, como un conjunto de formas de hacer y decir acerca de lo que es ser individuo –sujeto– en esa sociedad en un momento histórico particular, les permite reconocerse como miembros de esa sociedad (Murga, 2023).

Estas formas y modos se transmiten en discursos y organización, ya sean acerca de: el trabajo, la crianza, las tareas, del tiempo, las jerarquías y la conformación de los cuerpos, en forma de universos simbólicos de la cultura y la sociedad que, como se indicó, a través de las instituciones se concretan en prácticas y en diferentes espacios entendidos como el acontecer humano. De ahí se crea materia simbólica para que los sujetos puedan encontrar las posibles respuestas a las preguntas fundamentales de: ¿quién soy? ¿qué quiero? ¿qué lugar tengo en esta sociedad? Y en el caso de los jóvenes ¿quién será de adulto? ¿hacia dónde voy? ¿qué lugar ocupo en esta sociedad? (Murga, 2023).

Ahora bien, en el contexto de esta época, en las sociedades actuales, la sociedad y sus instituciones han sucumbido a los efectos del capitalismo en su etapa neoliberal, con el adelgazamiento del Estado, el individualismo democrático, las crisis económicas y el consumo de mercancías como efectos disgregadores. En consecuencia, las instituciones no pueden brindar ni proveer la seguridad, la protección, los marcos de regulación o los valores que integran a la sociedad en sí como materia simbólica ni proveer los referentes identificatorios para el sentido, como antes lo solía hacer.

Todo lo anterior ha sido resultado de un entramado complejo de condiciones y factores socio históricos, culturales e institucionales, políticos y económicos que se entrelazan en múltiples formas de ordenamientos. En estas condiciones y circunstancias se han producido un conjunto de significaciones y valores que han sido aprehendidos por los sujetos que con ello generan lógicas de pensamiento y proceder desde la individualidad y el consumo de mercancías.

Ahora, en cuanto a los procesos de la configuración de subjetividades e identidades se enfrenta una contradicción para los sujetos. Por un lado, los medios de comunicación exaltan las cualidades individuales de los sujetos al transmitir un mensaje exagerado de amor propio, de ser único y especial, sobrexplotan la idea de la autoestima y dejan de lado

los modos de implicación al desdibujar los vínculos que derivan de la colectividad y la solidaridad.

El papel de los medios de comunicación en la formación de la identidad juvenil es crucial y a menudo contradictorio. Por un lado, los jóvenes son bombardeados con mensajes que promueven ciertos estereotipos de moda y comportamiento. Estos mensajes transmiten la idea de que, para ser *auténticos*, los jóvenes deben adoptar ciertos roles predefinidos que están de moda en ese momento. Conjuntamente con la lógica capitalista de consumo, aprovechan las tendencias culturales emergentes como el movimiento emo, aesthetic, reggaetonero, punk, entre otros, y los convierten en material que funciona como mercancía. Estas creaciones culturales propias de la época no solo se centran en la moda y el estilo de vida, sino que también son asociadas a ideologías y formas radicales de pensar y actuar.

Para muchos jóvenes, estas formaciones culturales proporcionan un sentido de pertenencia y una forma de distinguirse en la sociedad. Adoptar ciertos estilos de vestimenta, lenguaje y gustos musicales que podrían llegar a ser una estrategia para encontrar su lugar en el mundo y establecer su identidad personal. Sin embargo, esta búsqueda a menudo está influenciada por los mensajes mediáticos y pueden llevar a una conformidad excesiva o la adopción sin reflexión de ideologías.

El resultado de esta influencia de los medios de comunicación y la adopción de identidades culturales es un conflicto entre diferentes formas de ser y comportarse, lo que llega a erosionar los valores y principios de la vida en comunidad que solían proporcionar ciertas condiciones para la cohesión social. La diversidad de identidades y estilos de vida promovidos por los medios de comunicación como utilización mercantil, generarán tensiones y divisiones dentro de la sociedad, ya que cada grupo o subcultura defiende sus propias normas y valores.

Esta diversidad puede llevar a una falta de entendimiento y empatía entre los jóvenes, lo que resulta en una desconfianza corrosiva hacia los demás. Esta desconfianza se alimenta de la competencia en términos de cómo ser, hablar y vestir, ya que cada grupo intenta afirmar su superioridad y autenticidad sobre los demás. Esta competencia puede llegar a fomentar la exclusión y el conflicto.

Un ejemplo de lo anterior fue lo acontecido en el año 2008 en la Ciudad de México y que todavía se recuerda. Aconteció un enfrentamiento violento entre un grupo que se

identificaba como “emo” y otros grupos de jóvenes. Los *emos* se manifestaban en la Glorieta de Insurgentes para exigir respeto y tolerancia a su forma de ser, vestir, y de pensar, habían sido constantemente criticados y violentados a través de internet en plataformas como Hi5 y Metroflog y con panfletos entregados en las escuelas, lo que ocasionó enfrentamientos entre varios grupos de diferentes subculturas y los *emos* en otros estados como Querétaro, Puebla y Durango. "Los argumentos de agresión se basaban en la invasión de espacios pertenecientes a los punks o darketos, y en la copia de la identidad, porque dicen ellos son una copia de los punks sin identidad ni ideología propias. Los acusan de todo: superficiales, consumistas, depresivos, individualistas y de no representar un movimiento contracultural sino una moda" (Rizo 2009, p. 56).

Los mensajes hacían el llamado a grupos de jóvenes como *darketos*, *góticos*, *punks* y *rockeros* para enfrentarse a *emos* con actos violentos. Los *punketos* llegaron a la Glorieta de Insurgentes a provocar a los *emos* quienes cansados de recibir violencia en su contra no lo dudaron y comenzaron a agredir a los otros jóvenes, les aventaron botellas y cualquier objeto que estuviera a su alcance. Al lugar llegaron elementos de la policía para tratar de calmar los ánimos, algo que en un principio consiguieron.

Notas periodísticas de la época relataron el suceso de forma estigmatizante sin una investigación profunda para comprender por qué pasó el suceso como: “Aunque al sitio también llegaron granaderos, quienes junto con miembros de la policía intentaron detener la pelea entre ambas tribus urbanas, nada dio resultado. En la Glorieta de Insurgentes se veía a varios jóvenes de pantalones entubados y con fleco defender su ideología aventando diversos objetos y hasta patadas a quien se les pusiera enfrente” (Milenio, 2020).

Con el tiempo metaleros y góticos se unieron a los *punketos* para atacar a los *emos* con insultos. A pesar de los intentos fallidos de la policía las tribus urbanas se enfrentaron nuevamente. Aunque llegaron granaderos y policías para intentar detener la pelea entre los grupos, no lograron controlarla. En la Glorieta de Insurgentes se veía a varios jóvenes que defendían su ideología lanzando distintos objetos.

El incidente mencionado revela una serie de dinámicas sociales complejas relacionadas con la individualidad, la identidad y la exclusión en la sociedad contemporánea. En primer lugar, muestra cómo la búsqueda de identidad por parte de los

jóvenes puede llevar a la formación de grupos que se identifican fuertemente con ciertos estilos de vida, expresiones culturales o ideológicas. Estos grupos, como los *emos* en este caso, pueden surgir como una forma de afirmar la individualidad y diferenciarse del resto de la sociedad.

Sin embargo, esta afirmación de la individualidad a menudo se acompaña de una exclusión de aquellos que no comparten los mismos ideales o características. En el caso del enfrentamiento en la Ciudad de México, los *emos* fueron objetos de ataques violentos por parte de otros grupos que percibían su identidad como una amenaza o una invasión a sus propios espacios de convivencia. Esta exclusión se basaba en la idea de que los *emos* representaban una moda efímera y no un movimiento contracultural legítimo, lo que llevó a la violencia como forma de rechazar su presencia.

Esta dinámica de exclusión está estrechamente ligada a una concepción de la identidad que se basa en la homogeneidad y la uniformidad en lugar de la diversidad y la inclusión. Los grupos sociales tienden a definirse en términos de lo que son y lo que no son, lo que puede llegar a la creación de fronteras rígidas entre «nosotros» y «ellos». En este sentido, la identidad se convierte en una herramienta de exclusión que niega la multiplicidad y la alteridad en favor de una pertenencia exclusiva y excluyente.

Además, el incidente resalta cómo la perspectiva de la individualización llevada a los extremos puede conducir a la ruptura de los lazos sociales, la convivencia comunitaria y la construcción de vínculos. Cuando los sujetos anteponen sus propias satisfacciones y preferencias personales a los principios de la comunidad y el espacio público, se genera un conflicto que socava la cohesión social y la solidaridad entre los miembros de la sociedad.

Acercas de la individualización *extrema* Mier (2009) desarrolla esta idea desde la perspectiva de “la exacerbación de los mecanismos radicales de la individuación” (p. 13) en la modernidad. Así, el autor desarrolla cómo desde las condiciones de la modernidad, en el proceso de individuación de los sujetos se ha privilegiado el apuntalamiento yoico, que, en conjunción con la pérdida de los intercambios tradicionales, las redes de intercambio y la solidaridad que sostenían de cierta forma la trama social y colectiva, y la construcción de las identidades –propias y colectivas– se produce lo que llama “la individualización extrema”. Sin dejar de lado que cualquier producción social se lleva a cabo en colectivo, pues toda creación implica la participación con otro, con esta

individualización extrema son alterados los elementos de anclaje de lo psíquico con lo social, esas alteraciones no les permiten a los sujetos una apropiación de su propia historia ni sus vínculos en lo social y en lo institucional.

Se desdibuja la creación colectiva en actos inexistentes de ética con el otro, ya que se niega su existencia. Al paso del tiempo se ha develado que los sujetos que se viven en esta individualización extrema, en esta vorágine, que los lleva a la velocidad de la satisfacción inmediata de la vida cotidiana, del consumo de mercancías e ideas, sufren una sensación de soledad, como sujetos autómatas, sin claridad, sin regulaciones de orden ético y político. Donde estas lógicas, en el extremo también, se hacen patentes en actos de crueldad contra sí mismos y los demás como: actos suicidas, violencia cotidiana, adicciones, ansiedad, depresión entre otros.

La individualización opera en procesos provenientes de lógicas instauradas en el trabajo inmediato, eficiente y eficaz –posfordista-, en los asentamientos urbanos, por el mercado, y a partir de políticas públicas de control demográfico y de los cuerpos, así como por la degradación del espacio público y la casi inexistencia de los límites entre lo público, lo privado y lo íntimo. Así, la individualización extrema no permite el anclaje de lo psíquico con lo social, en el proceso hay alteraciones que no permiten la apropiación de vínculos de los sujetos en lo social y en lo institucional (Mier, 2009).

De manera que los cambios en las últimas décadas han tenido un impacto en las sociedades contemporáneas transformado la concepción del sujeto que estaba fundamentalmente ligado a los intereses de la vida en comunidad. Ahora se ha transitado a sujetos constituidos en la lógica del individualismo y el deseo constante de una vida de consumo y, al mismo tiempo, los sujetos entablan vínculos sociales y colectivos bajo estas condicionantes. Los referentes identificatorios se han mostrado difusos, se multiplican y erosionan rápidamente sin producir asideros claros que generan sentimientos de miedo, soledad, malestares psíquicos e inseguridad hacia lo social.

En ese sentido, los procesos a través de los cuales los sujetos tienen que atravesar, influenciados por las lógicas de pensamiento y la cultura de cada sociedad, se ven trastocados por cambios radicales en la estructura del sistema. Estos cambios tienen efectos significativos en diversas dimensiones de la vida social, ya que la vida social se gesta en la historia y la colectividad. Es decir, cuando se producen cambios políticos, económicos o

tecnológicos, las formas en que los sujetos piensan y proceden también pueden cambiar drásticamente. Esto se debe a que la cultura y la forma de pensar de las personas están profundamente arraigadas en las estructuras sociales y en la historia de la sociedad en la que viven. Por lo tanto, cuando estas estructuras cambian, también lo hacen las formas en que las personas perciben el mundo y se relacionan entre sí. Este proceso puede generar tensiones y conflictos, así como oportunidades para la innovación y el cambio social. Al respecto Murga (2023) señala:

No es simplemente definir, reconocer o aceptar (...) como una cierta forma de práctica o comportamiento social, lo central es que ha ocurrido una transformación que incide tanto en los procesos de configuración, desarrollo y metamorfosis de las sociedades, como en los de constitución psíquica (sexual y social) de los sujetos (p.87).

Conjuntamente a las lógicas de la individualización, como decía al inicio de este capítulo, se ha generado un desgaste progresivo de los marcos de regulación o bien la paulatina disolución del sentido de las instituciones que solían brindar apoyo a los individuos, estos fenómenos están interrelacionados porque se han gestado de manera conjunta al desgaste de la institución y el Estado por causa del capitalismo. En esta crisis estructural, el papel que solían desempeñar los marcos de regulación como principios que proporcionaban un sentido vital a los individuos se ha diluido. Estos marcos solían operar como un sistema que ofrecía continente y orientación a la vida de las personas, al establecer condiciones de convivencia y regulación de los ámbitos de acción y expresión.

Al reconocer estos paradigmas, condiciones y problemáticas sociales, culturales, económicas, políticas y de orden de lo psíquico yace una paradoja. La sociedad exige a los jóvenes ser autónomos, aptos para la vida cotidiana, ser responsables de sí mismos, que cumplan las leyes y normas que se han impuesto socialmente sin el acompañamiento de las instituciones o la sociedad. En simultáneo, lo que se dice de los jóvenes los coloca en un lugar de incapacidad o como individuos incompletos porque no pueden actuar como niños, pero tampoco como adultos, no cuentan con los derechos de los niños ni alcanzan los de los adultos. Pues esta transición es un tiempo de suspensión donde no pertenecen ni a una categoría ni a otra.

Actualmente, el joven enfrenta la renuncia de lo que significaba ser niño/niña, deja atrás la forma de proceder, pensar y sentir, por otra parte, las significaciones de lo que es

ser un adulto solo se presentan como algo que se presiente o se supone debiera ser. Las representaciones y significaciones de ser mujer u hombre adulto no están definidas para los jóvenes, se juegan entre las suposiciones y los referentes que la sociedad les ofrece, sin que se les brinden posibilidades o condiciones para crearse experiencia. Se encuentran solos ante la paradoja y sin recursos tienen que tomar decisiones del sentido de su propia vida.

El joven está en busca de diferenciación y es preciso aclarar que los sujetos jóvenes hacen manifiesto un deseo de afirmación y reconocimiento no desde el lugar de lo inacabado en el que han sido colocados, en lo que se piensa de ellos como representación social, sino en cuanto a que son diferentes a los adultos y en esta diferencia encuentran sentido a sus proceder y formas de creación. Los jóvenes están en la búsqueda de poder estructurarse/imaginarse como otro diferente, otro independiente de su figura de cuidado-crianza o de los adultos en su contexto.

Se enfrentan a una tarea ardua: el tránsito que deben realizar, bajo las condiciones que la sociedad contemporánea les impone, les plantea un dilema en contraste con las sociedades tradicionales, donde los acontecimientos o ritos marcaban claramente su progreso dentro de la comunidad, en la actualidad este sentido de avance se diluye. Anteriormente los rituales de pasaje, que tenían como objetivo fundamental la reconfiguración de categorías sociales y la creación de significados, ofrecían la posibilidad de una redefinición simbólica que permitía a los individuos pasar de una etapa a otra con algo de claridad y propósito. En este contexto, no existía la noción de un sujeto sin definición; tras el rito, el individuo encontraba un nuevo sentido a su existencia y lograba reconciliar sus propias exigencias con las del vínculo social.

Sin embargo, en la actualidad, estos rituales de transición han caído en desuso. Los individuos se encuentran desprovistos de ese sentido más o menos claro de progreso y se ven obligados a buscar significado y referencia en los constructos que la sociedad contemporánea ofrece. Esta falta de rituales de pasaje y de referentes identificatorios más o menos claros deja a los sujetos en una situación de mayor incertidumbre, donde deben lidiar con la complejidad y la ambigüedad de las señales sociales y culturales que los rodean. Sin esos actos de pasaje simbólicos se les concibe como inacabados, incompletos, que les falta madurez o experiencia. Se les coloca en la falta como sujetos que no tienen un

valor conciso, claro y no pueden hacerse cargo ni de sí mismos, ni de ser merecedores de poseer un lugar dentro de la sociedad.

También las nuevas generaciones, moldeadas por la lógica de la individualidad exacerbada y en el contexto de la crisis estructural e institucional, experimentan, como decía, una sensación de soledad y desprotección. Esta sensación surge de varios factores interrelacionados. En primer lugar, la lógica de la individualidad promueve la autonomía y la independencia, lo cual puede tener efectos contradictorios en los jóvenes. Si bien, se les anima a ser autosuficientes y tomar sus propias decisiones, también pueden sentirse abandonados o desamparados al enfrentarse a desafíos y dificultades sin el respaldo de una red de apoyo. Un ejemplo de esto es que muchos jóvenes tienen miedo al enfrentarse a la vida laboral, por las condiciones de sobreexplotación, escasas oportunidades de trabajo y de generar experiencias que están fuera de los cuidados parentales. Otro fenómeno sería la crisis estructural que actualmente viven las y los jóvenes, lo cual ha generado aspectos que los posicionan en vulnerabilidad social. Esto se debe a que las condiciones laborales son cada vez más exigentes en cuanto a la carga de trabajo y las horas laborales, mientras que los salarios resultan insuficientes. Además, no cuentan con sistemas de salud que los protejan, y mucho menos con pensiones para una vejez digna.

La sociedad y la cultura contemporánea han dejado a los jóvenes en una situación de desamparo, privándolos del acompañamiento y la protección necesarios para adquirir las experiencias que les permitan tomar decisiones fundamentales para su proyecto de vida futuro. Como resultado, muchos jóvenes se encuentran solos al enfrentarse a decisiones cruciales sobre su educación, carrera, relaciones personales y estilo de vida. Esta falta de acompañamiento puede llevar a la sensación de desorientación y vulnerabilidad, ya que los jóvenes pueden tener dificultades para identificar sus intereses y metas, así como para desarrollar habilidades para alcanzarlas.

Por otro lado, la crisis estructural e institucional ha debilitado las estructuras tradicionales de apoyo, como la familia, las instituciones educativas y la vida en comunidad. Además, la falta de reconocimiento social y cultural de las nuevas generaciones agrava su sensación de estar solos y desprotegidos. Esta falta de valoración y reconocimiento puede afectar su sentido de pertenencia e identidad, así como su capacidad para tomar decisiones importantes.

La falta de reconocimiento revela cómo se piensa al joven como sujeto incompleto a falta de algo, inacabados, como si no tuvieran la experiencia para dar opiniones que sean tomadas en cuenta o como incapaces de tomar decisiones que sean relevantes para ellos mismos o su comunidad, en este dilema se ven implicados los sentidos y el valor mismo de la existencia en esta exigencia de orden de lo vital, los jóvenes deben de armar estrategias para figurar sus vidas y proyectos de futuro, concretarlas bajo las condiciones que insisten que ellos mismos deben crear sentido y significado donde, como señala Murga:

Además de elaborar cada significado, figurar ellos mismos sus identidades y anticipar las responsabilidades que deberán asumir, los sujetos, principalmente jóvenes, deberán afirmar todo ello y más aún esas responsabilidades frente a unos *otros* que se les presentan difusos e *inconscientes* (Murga, 2023, p.76).

El dilema que encuentran los jóvenes en los términos que aparecen como significaciones de incompletud, es no poder estar sostenidos por su valor personal y no poder ubicar las orientaciones que les brinden sentido para figurar posibilidades de proyectos de futuro. Hay jóvenes que se crean a sí mismos recursos suficientes para transitar en el mundo, se construyen redes de apoyos o vínculos, ya sean de amistad o en su comunidad que les proveen ese sentido; sin embargo, otros no tienen las herramientas para construirse ese recurso y pasan por periodos de caos como: delincuencia, adicciones o situaciones que los ponen en riesgo; muchos pueden salir de esa etapa y otros se instalan en ella.

Es importante matizar un punto que considero relevante aclarar. En relación con el tema de la delincuencia, es cierto que para algunos jóvenes representa un espacio de vínculo e incluso de familiaridad, les ofrece sentido de pertenencia, un ejemplo de esto son las pandillas o los grupos de narcotráfico, que, si bien su ocupación es cometer actos delictivos y violentos, les proporciona un sentido de pertenencia y camaradería similar al de *una familia*, donde los jóvenes se sienten parte de un grupo unido por algún tipo de «objetivo» que se acoge, con todo y su carga de inmoralidad que se considera en la sociedad.

En conjunto con la noción sobre la juventud en la incompletud existe también la percepción que los adultos tienen de ellas y ellos y lo que significa ser joven, con discursos que les etiquetan como «la generación de cristal» se influye en la forma en que son tratados o vistos, como ya indicaba al inicio de este capítulo. Adultos, como padres de familia y

maestros a menudo proyectan sus propias experiencias, expectativas y temores sobre los jóvenes.

En muchos casos, los adultos pueden percibir a los jóvenes como vulnerables o necesitados de protección. Esta percepción puede manifestarse en medidas adicionales y a veces de sobreprotección en el hogar y la escuela, un mayor énfasis en el apoyo emocional y salud mental que ha llevado a medicar a los jóvenes desde la perspectiva de la patologización de conductas individualizadas.

Esta actitud protectora hasta cierto punto puede llevar a etiquetar a los jóvenes como «vulnerables» o «necesitados», lo que influye en la forma en que se les trata. Así, los adultos pueden tender a sobreproteger a los jóvenes, limitar su autonomía y capacidad para tomar decisiones por sí mismos bajo la premisa de su supuesta vulnerabilidad, lo que puede afectar su desarrollo y la adquisición de experiencia que tanto se les exige. La percepción de los jóvenes como vulnerables puede llevar a estereotipos y prejuicios sobre su capacidad para enfrentar desafíos y adaptarse a nuevas situaciones un ejemplo es como se les caracteriza como débiles y flojos.

En contraparte, los adultos, siendo garantes del cuidado de los más jóvenes, muchas veces proceden con acciones de descuido y abandono. Esto se puede observar en diversos contextos familiares y sociales, donde los adultos pueden estar ausentes emocional o físicamente, dejándolos a su suerte. Esto puede deberse a múltiples razones, como la falta de recursos económicos que responden a la crisis económica actual, problemas de salud mental o adicciones, o simplemente una falta de comprensión o compromiso con el bienestar de los hijos o jóvenes a su cuidado. El resultado es que las y los jóvenes se ven privados del apoyo, acompañamiento y orientación que los adultos podrían abonar, necesarios para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana, lo que casi siempre los deja vulnerables a situaciones de riesgo y desventaja social.

Con estas condiciones y la idea de que los jóvenes son vistos como sujetos incompletos y faltos de experiencia; en estos términos se configuran prácticas que les colocan en un estatus que deriva en la sospecha, de que están incapacitados para el mundo. En esa deriva, los jóvenes ponen en cuestión su propia potencia creadora y sus propios saberes ajustándose a esta concepción y por consecuencia algunos configuran formas de

ser joven en esta sociedad moderna que se manifiestan en formas de vestir, hablar, comportarse, ser y estar en el mundo.

Esto conlleva condiciones de existencia en una mucho mayor incertidumbre que constantemente debilita las posibilidades para la conformación de la experiencia, así, son generaciones que no encuentran asideros de sentido que les permitan vislumbrar, configurar y concretar sus proyectos de vida a futuro, en las condiciones que socialmente se les ofrecen. En consecuencia, hay una tensión en el entramado de lo que la sociedad y sus instituciones ofrecen como materia simbólica a los sujetos y lo que los sujetos subjetivamente se pueden apropiarse para figurar sentido para la experiencia.

Efectivamente, entre estos elementos y condiciones se ha construido el discurso que se refiere a la juventud como *la generación de cristal* etiquetándolos como indolentes, débiles, flojos, con necesidad de satisfacciones rápidas que se manifiesta en un consumo exacerbado de productos. Se les posiciona como sujetos pasivos, con cuerpos inmóviles e incapaces de crear o producir, y también cuerpos que agreden, provocan o violentan. Se dice que son adictos a las tecnologías de la comunicación, a la información ya digerida que no les requiere ningún esfuerzo o poner de sí para la obtención de experiencias de vida. Sobre todo, a la llamada «generación de cristal» se les considera incapaces de transitar a la vida adulta e insertarse al mundo laboral con expectativas fuera de la realidad, más aún en las condiciones de vulnerabilidad que la sociedad de hoy genera, como la sobreexplotación del trabajo, los bajos salarios y ningún tipo de seguridad social.

Se afirma que los sujetos bajo la etiqueta de la generación de cristal requieren de cuidados constantes. Este discurso circula entre padres, maestros, psicólogos, médicos e incluso entre los propios jóvenes, tanto al referirse a otros como a ellos mismos. Esta percepción limita su potencial creativo al encasillarlos en un modo específico de ser y proceder, lo cual obstruye o invisibiliza su capacidad para generar nuevas ideas o soluciones. Este discurso, junto con los prejuicios asociados a los que implica ser joven, prevalece en diversos ámbitos.

Se les considera frágiles porque tienen poca tolerancia a la frustración o a la crítica. Sin embargo, en diferentes momentos del taller mencionaron cuestiones en relación con la etiqueta que se les adjudica desde este discurso. Dicen que ser frágil no es sinónimo de debilidad y que esto no quiere decir que no tengan gestión en las emociones o gestión en la

vida cotidiana, sino que, a diferencia de las generaciones pasadas, ellos hacen explícitas las inconformidades, tanto en su individualidad, así como en la sociedad en su conjunto.

Por otra parte, los jóvenes también hacen explícita la sensación de estar “bajo presión constante” por parte de los adultos o sus familiares para responder a la demanda de las responsabilidades que les adjudican y además sienten la presión de decidir qué harán con su vida lo que los ubica en una posición de incertidumbre respecto de su propia existencia, lo que muchas veces los lleva a sentir terror por no poder cumplir con las expectativas y sufren de lapsos de paralización de su propio acontecer y toman decisiones basados en la renuncia de su implicación en proyectos que tengan que ver con su bienestar a futuro. Esta situación los pone en vulnerabilidad y deja a la vista que es necesario que los jóvenes puedan obtener espacios y momentos de figuración y construcción para la experiencia que les permitan vivenciar en diferentes escenarios y poder encontrar estrategias para poder inscribirse en la vida cotidiana de una forma que les posibilite un transitar más llevadero.

En relación con lo anteriormente descrito, las nociones, discursos y prácticas que la sociedad contemporánea asocia con la juventud visibilizan la complejidad de las condiciones en las que millones de jóvenes viven hoy en día. Esto abre la posibilidad de comprender e intentar responder las preguntas que, en el supuesto inicial del trabajo, sirvieron como guía: ¿Qué discursos y saberes circulan sobre lo que significa ser joven? ¿Qué implica lo que se ha generado educativa, social y subjetivamente, así como lo que emerge con el regreso a la presencialidad? ¿Qué papel desempeñó la institución escolar para brindar soporte simbólico y constitutivo a los jóvenes durante la pandemia? ¿Qué prácticas institucionales se han modificado o transformado tanto para responder al confinamiento como para abordar la transición hacia la pospandemia?

Estas preguntas no fueron fijas durante la escritura de la investigación-intervención educativa; más bien, sirvieron como un eje de análisis que se ajustó y adaptó gradualmente según lo observado en el trabajo del taller y a partir de las voces de los jóvenes. A lo largo del proceso, surgieron nuevas preguntas que se configuraron y respondieron a través del análisis de lo ocurrido. Por ejemplo: ¿Qué implica lo que se ha generado en términos de efectos subjetivos y educativos con la transición a la presencialidad? ¿Qué discursos y saberes circulan en la sociedad sobre la configuración subjetiva de los jóvenes? Estas

preguntas cobraron sentido y fueron respondidas al desarrollar un análisis profundo, aportando material para el corpus de los capítulos siguientes.

5. Prácticas institucionales en pandemia: experiencias estudiantiles y docentes

En este apartado se profundiza en el análisis de lo acontecido durante el taller, cuya estructura y fundamentos se exponen en el capítulo 3. El conjunto de temáticas que si bien ya se abordaron en parte del capítulo anterior, cobran relevancia analítica en el desarrollo de este apartado. Este análisis lo realizo con base en los supuestos iniciales que guiaron el trabajo, que operaron en la articulación del taller y simultáneamente con lo que se dispuso y jugó en la estrategia metodológica. Me permitió examinar, revelar e interpretar las condiciones institucionales, estructurales y sistémicas que se entrelazan y atraviesan en lo que les acontece a las y los jóvenes, desde lo que se produjo y movilizó en el taller. Me proporcionaron una base para comprender escenas, tensiones, formas de proceder, prácticas y estrategias que emergieron durante las sesiones, lo que me permitió una comprensión más profunda de las complejidades involucradas, lo que se constituye en el propósito de este apartado.

Precisamente y desde la perspectiva de este trabajo es que ha sido de mi interés comprender cómo se han vivido las circunstancias que el desarrollo de la pandemia trajo consigo en la escuela y la educación. Porque efectivamente el impacto de la pandemia en la experiencia humana ha sido profundo, multifacético, ha incidido en facetas señaladas previamente y una de las interrogantes que esto me generó es cómo las y los jóvenes han vivido esta época desafiante. Es por ello que en el presente estudio he tratado de comprender ¿cómo los jóvenes han vivido estas circunstancias desde el supuesto de que si la escuela –la educación, por el momento vital que atraviesan, es una parte fundamental de sus vidas? ¿ésta sufrió los impactos de la pandemia, cómo, en qué condiciones, habrá llevado a cabo el papel crucial que le corresponde como parte del sostén simbólico para las y los jóvenes estudiantes?

De manera que la reflexión en este trabajo se nutre, como decía, de las experiencias compartidas y los debates surgidos durante las sesiones del taller, proporcionan un punto de partida crucial para comprender lo que las y los jóvenes dicen y hacen en las condiciones

de crisis estructurales, institucionales, sistémicas actuales y relacionadas con las situaciones referentes a su educación en el tránsito del tiempo de reclusión con clases virtuales y su regreso a la presencialidad.

La escuela: Lo simbólico, imaginario y lo normativo

Durante el desarrollo del taller³ se proporcionaron momentos y espacios para que los jóvenes compartieran sus vivencias y pudieran pensarse a sí mismos y a los demás. Al inicio del taller los jóvenes no se conocían entre sí, por lo que se implementaron técnicas (sesión 1) que consistieron en presentarse por nombre y sus intereses personales. Después de que los jóvenes pasaran uno por uno, paulatinamente reconocían que tenían cosas y gustos en común. Aproveché esto y les pedí que formarían grupos con aquellos con quienes se sintieran afines, hicieron uso del mobiliario movieron las sillas y mesas para formar grupos en el espacio del salón.

En uno de los grupos formados estaba un participante que previamente se había presentado como el mayor del grupo, indicó que tenía 21 años, cuando me acerqué al grupo donde estaba este joven, que con sus compañeros hablaban acerca de gustos musicales y donde vivían, les pregunté de qué escuela provenían y el joven mencionó que él no iba a la escuela porque cuando empezó la pandemia ya no asistía, solo había terminado la secundaria y se dedicó –como él dijo– “a estar en la calle con sus amigos” hasta que se aburrió de “solo estar en la calle”. Esta enunciación me permitió profundizar en lo que el joven había dicho, después de minutos de hablar con sus compañeros mencionó: “Es mejor venir a la escuela que seguir siendo *raterillo*”. Esa expresión resulta relevante, no solo por el contexto en el que la realiza –la escuela y un taller acerca de la escuela– sino porque de cierta manera hace referencia, enunciativamente, a la relativa importancia que podría pensarse que este joven le reconoce a la escuela frente al estar en la calle, a lo que volveremos más adelante en relación con lo que las y los jóvenes plantean al respecto.

Al mencionar que es mejor ir a la escuela que seguir siendo “raterillo”, pareciera que el joven reconoce implícitamente las consecuencias negativas de estar involucrado en

³ Se llevaron a cabo 10 sesiones las cuales están descritas en el fundamento y diseño del taller.

actividades delictivas. Al haberse hecho consciente de esa experiencia, puede vislumbrar que, aunque en ese momento estar en la calle y robar le brindarían satisfacciones como el acompañamiento de otros y el sentirse parte de un grupo con el que se identificaba, ya no le proporcionaban la satisfacción que él esperaba o figuraba para sí mismo. La selección de la palabra “raterillo”, sugiere que el joven pudiera tener una comprensión de las consecuencias negativas de esos actos y que mencione específicamente “es mejor venir a la escuela” como una alternativa.

En la conversación los jóvenes hablaron de sus preferencias y gustos, como parte de la técnica que se dispuso. También platicaban de sus experiencias en la pandemia, la escuela y lo que hicieron durante el confinamiento. Algunos contaron acerca de las clases virtuales y cómo pudieron sortear los horarios y las tareas que les pedían, otros hablaron de que prefirieron dejar la escuela en suspensión porque no les gustaba esa modalidad, no entendían las clases o los horarios les parecían inconvenientes para realizar lo que en esos momentos les era de importancia como ayudar en los quehaceres del hogar, jugar o atender a familiares que habían sido infectados.

En cambio, el joven que contó su vivencia durante la pandemia de “estar en la calle” relató cómo se la pasaba con sus amigos sin hacer nada durante todo el día. En el contexto de esta conversación y de lo que emergió en la plática, la expresión “es mejor venir a la escuela” podría pensarse que el joven hace esta afirmación en lo que, para él, podría llegar a significar que es mejor ir a la escuela que estar en la calle. Esta expresión no se pudo profundizar porque él ya no quiso continuar con la conversación ni en esa sesión ni después, sin embargo, queda como una expresión que se tornó significativa y me ayudó para poder considerar los elementos que se entrelazan en las condiciones de vida y los factores que influyen en la toma de decisiones sobre proyectos futuros de los jóvenes. Por ejemplo, aunque la escuela atraviesa una crisis de sentido, aún proporciona a los sujetos un sentido de contención y continúa ofreciendo, dentro de sus sistema y estructura, marcos de regulación. Estos marcos proporcionan un asidero y un espacio para la configuración de experiencias subjetivas, de identidad y de sentido. En medio de la incertidumbre y el cambio, la escuela refrendó su importancia como espacio donde los sujetos pueden encontrar cierta estabilidad y orientación. Además, al ofrecer marcos de regulación -normas

y límites- la escuela ofrece un entorno propicio para que los jóvenes exploren y puedan llegar a crearse y comprender su lugar en el mundo y crearse un sentido de sí mismos, como resultado de las múltiples interacciones y dinámicas que se llevan a cabo en los espacios escolares.

En seguimiento de lo que aconteció en el taller, se produjo otra situación que puede hablarnos de lo que las y los jóvenes le reconocen a la escuela y a la educación como un medio para llevar a cabo proyectos de futuro prometedores en términos de satisfacciones y lo que ellos llegan a llamar éxito o tener una buena vida. Uno de los jóvenes relató su historia de vida, lo cual posteriormente ayudó al grupo a reflexionar acerca de su implicación en la escuela. El relato de este joven fue importante en la reflexión del grupo con sus propias experiencias y con la de sus compañeros.

El joven nos relató cómo a partir de la decisión que tomó su padre de que él dejará la escuela y se pusiera a ayudarlo a trabajar de albañil, vivió experiencias difíciles en la convivencia con hombres adultos que abusaban de él en cuanto a la carga de trabajo. Esta labor, de por sí, requiere un esfuerzo físico considerable, especialmente para un joven de tan solo 13 años. Su relato revela diversas dimensiones de su experiencia. Por un lado, se vio forzado a abandonar su educación formal, en la que él consideraba se desempeñaba bien y enuncia le causaba júbilo y bienestar, así que perdió la oportunidad de aprendizaje que la escuela y la educación le ofrecen. Por otro lado, se enfrentó al trabajo físico y el abuso laboral de adultos que en su posición de asimetría se aprovecharon de su vulnerabilidad y el desconocimiento del oficio. Menciona que a él no le gustaba estar entre adultos, lo que lo hizo apartarse de convivir con sus compañeros de trabajo y volverse “desconfiado” y añoraba estar en la escuela para jugar con sus amigos y porque era un lugar donde resaltaba por su perspicacia y porque “le iba bien en la escuela” al referir que siempre se le han facilitado las encomiendas de la escuela y la educación como: tareas, exámenes o participar en clase.

El relato pone de manifiesto las circunstancias por las que muchos jóvenes, por razones económicas y familiares, deben de abandonar sus estudios para contribuir al

sustento del hogar, lo que en la pandemia aumentó; ya que en nuestro país 58.9 %⁴ de los estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2019-2020, en todos los niveles educativos, no concluyeron sus estudios, donde la razón principal fue a causa de la pandemia (ECOVIED-19, 2021). Sin embargo, en este caso el joven después de trabajar por varios años y vivir la pandemia poniéndose en riesgo de quedar infectado por el virus al salir a trabajar para responder a la exigencia de su padre, pudo tomar la decisión de buscar ayuda en sus redes de apoyo como otros familiares para regresar a la escuela, además el joven señala: “¿qué puedes hacer de chavo más que estudiar o ir a trabajar a lo pesado?”. En este sentido podría decirse que la escuela representa la posibilidad de adquirir conocimientos que en el futuro le ayudarán a tener otras oportunidades laborales sin que esto implique un trabajo tan pesado a nivel físico y emocional y para él significa un lugar de experiencias con sus pares que ningún otro espacio le pudo brindar. En el relato se revelan las estrategias de sobrevivencia que el joven implementó, que la experiencia de trabajar en algo tan exigente física y emocionalmente le hizo resignificar el papel que la escuela y la educación le brindan, sin dejar de lado que el joven encontró en sí mismo los recursos personales para poder vislumbrar otro camino posible.

Suspensión del tiempo doméstico-la escuela irrumpe en los hogares

Ahora bien, siguiendo con el propósito de comprender lo que a partir de los significados que un grupo de jóvenes reconocen y asignan a las experiencias que han configurado durante el confinamiento, las clases no-presenciales y el regreso a la escolarización presencial e identificar y analizar lo que la institución educativa les ofreció como ámbito simbólico para la creación de sentido, a través de las prácticas que se llevan a cabo para producir las condiciones en las que se realizan la interacción y el intercambio, como parte de los factores que posibilitan la configuración de las subjetividades, es importante situar en qué momento de la historia este estudio cobra sentido, puesto que la pandemia fue un evento histórico que dejará registro desde su comienzo y no sabemos hasta dónde o cuándo se observarán sus efectos en muchos ámbitos de la humanidad y en el caso de este trabajo de su incidencia en la educación y la escuela.

⁴ En total, para ese momento, eran 435 mil alumnos de 3 a 29 años.

Desde el desarrollo de la pandemia del virus COVID-19 el mundo ha experimentado cambios significativos en todos los aspectos de la vida, individual y colectiva. Desde la forma en que trabajamos, producimos y organizamos la vida social, hasta cómo nos relacionamos, cómo aprendemos y nos desarrollamos como individuos. Tales impactos se han resentido por tanto en las diversas facetas e instituciones sociales: la económica, jurídica, obviamente la sanitaria; así como en la familia, la educación y el trabajo.

Pues como ya lo mencionaba al inicio de este capítulo, el impacto de la pandemia ha sido profundo y multifacético, y para las y los jóvenes ha sido muy desafiante también. Porque ante el encierro obligatorio y la falta de interacción social fuera del ámbito familiar, muchos jóvenes se vieron confrontados con una realidad fragmentada y solitaria. Esta edad de la vida que típicamente está marcada por la exploración, la socialización y la reconfiguración de su identidad sufrió la interferencia de la necesidad de distanciamiento físico y la restricción de actividades sociales. Esta situación de aislamiento exacerbó sentimientos de malestar y llevó a muchos jóvenes a experimentar un profundo ensimismamiento. La falta de interacción social fuera del círculo familiar, el respiro que los jóvenes pueden llegar a tener en el tiempo fuera de casa que brinda otros espacios como la escuela, combinada con la mayor incertidumbre sobre el futuro, el temor a la enfermedad y la muerte, generó un caldo de cultivo para el desarrollo de problemas como la depresión, la ansiedad y el miedo existencial.

En este contexto, las y los jóvenes tuvieron que enfrentar esta etapa en aislamiento, se enfrentaron a los procesos de su búsqueda de diferenciación de las figuras adultas de cuidado-crianza, cuando toda la familia se encontraba en un mismo espacio y la sensación de miedo al contagio y la muerte era omnipresente. Esa falta de separación y espacio propio para la exploración, la socialización y la construcción de identidad y subjetividad, la ausencia de momentos para experimentar independencia y autonomía, de poder pensarse a sí mismos en otro lugar fuera del ámbito del hogar –de lo familiar- o donde pudieran refugiarse, pudo obstaculizar esos procesos internos de verse diferente al otro, a la figura de cuidado-crianza. De manera que la articulación de estas situaciones y circunstancias, o algunas de estas, es lo que pudo influenciar estados psíquicos, físicos y sociales que no solamente se expresaron con su estado de ánimo, sino que debido a esto probablemente

algunos no tenían la motivación para continuar con su educación en las clases virtuales propuestas como respuesta a la emergencia.

En este sentido, podría plantear que la pandemia alteró significativamente la forma en que los jóvenes perciben y viven su condición de ser joven. Las experiencias de aislamiento y miedo no solo afectaron su bienestar psicológico, sino que también moldearon sus perspectivas sobre la vida y la muerte. Muchos jóvenes se vieron obligados a reflexionar sobre el sentido de la existencia y a confrontar la fragilidad de la vida de una manera que rara vez se experimenta en la juventud. Los jóvenes fueron confrontados con la realidad de su propia vulnerabilidad y la impermanencia de la vida, lo que quizá pudo haberles llevado a cuestionar y reconsiderar sus metas y aspiraciones. A decir de Le Breton (2022):

La crisis sanitaria nos obligó a ser antropólogos de nosotros mismos en la medida en que nos lleva a cuestionar la esencia misma de nuestra vida, es decir, el gusto por vivir, los significados y valores que son importantes para nosotros, las actividades a las que estamos más apegados y las pérdidas temporales que nos han resultado más dolorosas. Es, por tanto, un cuestionamiento de todas nuestras razones para vivir, un examen de conciencia sobre nuestras exigencias (p. 17).

Es crucial tener en cuenta el momento en que la pandemia irrumpió las vidas de los jóvenes al suspender momentos clave que les habrían permitido transitar de manera más clara por la etapa del pasaje de niño/niña a joven. Al reflexionar sobre el pasaje de niño/niña a la juventud, que de por sí es un proceso difuso y complejo, es crucial considerar cómo la pandemia ha influido en la configuración de los proyectos de vida de los jóvenes y en sus expectativas futuras. La suspensión de actividades escolares y la interrupción de las interacciones sociales entre pares pueden haber impactado significativamente en la capacidad de los jóvenes para imaginar y planificar sus proyectos de futuro, sin dejar de lado los momentos de recreación que hay en los espacios escolares.

Estos momentos que propician los procesos de constitución subjetiva suelen darse en la interacción con otros, facilitan, en cierto sentido, la construcción y reconfiguración de la identidad y otros procesos de diferenciación significativos. Cuando están con sus pares,

las y los jóvenes indagan, exploran, cuestionan y reflexionan, acciones que pueden llevarse a cabo en los espacios escolares y que no están mediados por la percepción adulta.

Lo que se desarrolla en la escuela desde la perspectiva que opera como un espacio para la interacción en cuanto a lo que ofrece en formas que estimulan los encuentros y también brinda un espacio material como el patio, las canchas, biblioteca, pasillos entre otros, y las actividades que ahí se desarrollan toma una relevancia y significancia importante para los sujetos y sus procesos de configuración. Los espacios escolares adquieren un significado especial para las y los jóvenes. Estos lugares no solo son áreas físicas de trabajo o recreo, sino que se convierten en espacios donde se llevan a cabo actividades significativas para ellos. Porque estos espacios escolares además de que son espacios para jugar son espacios donde se construyen vínculos, relaciones sociales, amistad, alianzas, se desarrollan y tematizan enfrentamientos y conflictos. También se llevan a cabo ejercicios agonísticos y otros procesos de diferenciación y reconfiguración de identidades y subjetividades, además de que les brinda un sentido de pertenencia.

En este sentido y desde la perspectiva que nos ofrece Caillois (1986) el *agon*, la competencia, como una de las categorías del juego, permite que los sujetos puedan poner a prueba sus habilidades en un ejercicio más allá de la diversión que pueda surgir en el juego. Aunque el juego en los diferentes rincones de la escuela es considerado como algo natural para los niños, niñas y los jóvenes, su importancia radica en que les brinda un momento de poner en práctica sus habilidades y evaluar sus propias capacidades y limitaciones en un enfrentamiento que no se suscita en la violencia sino en el duelo amistoso porque “la finalidad de los encuentros no es para los antagonistas infligir un daño grave a su rival, sino demostrar su propia superioridad. Los hombres solo agregan los refinamientos y la precisión de la regla” (Caillois, 1986, p. 47). Estos ejercicios agonísticos que operan en el juego y la interacción que existe en ellos, les permite experimentar con diferentes roles, comportamientos, confrontaciones y expresiones, lo que puede ser fundamental para la constitución subjetiva y reconfiguración de la identidad. El autor señala el juego en los niños:

se aprecia la frecuencia de extraños desafíos, en que los adversarios se esfuerzan por demostrar su mayor resistencia. Se les ve competir por quién mirará fijamente al sol durante

más tiempo, resistirá las cosquillas, dejará de respirar, de parpadear, etc.” (Caillois, 1986, p. 47).

Al respecto Caillois (1986) señala que estos juegos pueden derivar en cuestiones más serias, extremas, como azotes o quemaduras y, en efecto, ese riesgo está presente en esa dimensión del juego. Efectivamente, estos ejercicios agonísticos que se presentan en los juegos, sean ascéticos o no, si no son de cierta forma supervisados, guiados o acompañados por la mirada adulta pueden llegar a convertirse en conductas de riesgo que ponen en peligro la existencia de los sujetos, aunque ellos sean conscientes de que sean perjudiciales.

Le Breton (2014) sostiene que antiguamente en las sociedades tradicionales se llevaban a cabo rituales de pasaje que involucran la competencia, señala: “la competencia, la emulación durante ejercicios o enfrentamientos entre grupos se realizaba bajo la mirada de los mayores con el objeto de que nadie se sustraiga a los combates, a la fatiga, a la dureza de la prueba” (p. 20).

Estas competencias permitían a los más jóvenes hacerse de un lugar dentro de la sociedad pues habían probado su valor, fuerza y destreza. Estas competencias eran guiadas por los mayores o más ancianos de la comunidad quienes les guiaban por este ritual de pasaje en el que eran situados frente a los referentes de su cultura y sociedad. Sin embargo, en la actualidad y en carencia de tales rituales, y la disgregación de referentes identificatorios claros y muchas veces la carencia del acompañamiento o supervisión del adulto, los jóvenes que viven en la tendencia de la dificultad para la acción que caracteriza esa edad de la vida, recurren a conductas de riesgo como: consumo de drogas, alcohol, actividades delictivas, deportes extremos o en situaciones más graves en ideación o actos suicidas, así como toda actividad que los exponga al peligro. Estas conductas de riesgo comienzan a menudo como pruebas en la niñez, donde los niños buscan medir su fuerza y límites, con el tiempo pueden llegar a ser estrategias que los jóvenes implementan, conscientes o no, para afrontar la incertidumbre, miedo y la búsqueda de identidad. Le Breton (2023) afirma: “La propensión a la acción que caracteriza a esa edad se vincula con la dificultad de poner en movimiento dentro suyo recursos de sentido para enfrentar los escollos biográficos de otro modo” (p. 39).

Esto implica que los jóvenes, al no encontrar otros recursos significativos para manejar o metabolizar las complejidades de su condición recurren a estas conductas de riesgo como una forma de afrontarlos, es por eso que los juegos entre las niñas, niños y jóvenes son fundamentales en la configuración como sujetos, es imprescindible aclarar que en lo posible siempre se les sostenga en un acompañamiento para que no se pierdan en la satisfacción inmediata que pueden brindar otras dimensiones del juego.

Entonces, las actividades que se realizan como juegos en los espacios escolares son significativas porque no solo proporcionan entretenimiento, recreo o diversión, sino también una sensación de satisfacción emocional, social y de interacción que va más allá del acto y contribuyen a procesos internos complejos y profundos en los sujetos. Los procesos y formaciones que se podrían llevar a cabo cumplen funciones de mediación y transformación donde encuentran y recrean significaciones de la cultura y la sociedad, procesos psíquicos y sexuales.

Sin los juicios de la percepción adulta, los jóvenes pueden desenvolverse de manera diferente en los espacios escolares. Se liberan de las expectativas y presiones que podrían sentir bajo la observación de los adultos y pueden explorar y expresarse de manera más libre. En lugar de conformarse solo a lo que se espera de ellos, tienen la libertad de experimentar ser ellos mismos y de actuar como un *otro* diferente, sin sentirse limitados solo por las normas o expectativas impuestas desde fuera. Para las y los jóvenes, estos espacios si bien pueden representar un escape de las responsabilidades académicas, pueden ser también un lugar donde expresarse, compartir y crear experiencias con sus pares y sentirse parte de un grupo más amplio.

Desde la premisa de que la escuela, y la educación en general, son aspectos fundamentales en la vida de los jóvenes, ya que forma parte de los universos simbólicos que tienen como referentes, también les proporciona espacios y tiempo donde construir significaciones para construir sentido y referentes identificatorios de lo que les puede llegar a significar ser joven porque al preguntarles en el taller (Sesión 6) ¿qué significa asistir a la escuela? muchos hacen referencia a la diversión, la convivencia y la oportunidad de ver a sus amigos. Algunos incluso expresan un punto de vista distinto, destacan que disfrutan de la escuela a pesar de que otros no compartan esa opinión. Esta perspectiva de los y las jóvenes no indica que tengan una preferencia por la escuela y lo que la educación

escolarizada les ofrece, sino que en cambio encuentran el sentido en algo más allá que los contenidos académicos sino lo que pasa dentro de ella.

Esta diversidad de concepciones de la escuela subraya la complejidad del rol que desempeña en la vida de los jóvenes, evidencia que su significado y valor pueden variar significativamente según las experiencias y referentes de las y los jóvenes. La manera en la que a través de las filiaciones que establecen con sus compañeros de salón, sus amigos, los docentes y personal administrativo encuentran un sentido que si bien no es consciente para ellos, les permite otorgar un valor a la escuela, lo que les produce goce, júbilo, un estatus al asistir a esa escuela, una forma de proceder en la vida cotidiana que les ofrece rutinas y regulaciones que no encuentran en otros espacios.

Ahora es crucial reflexionar sobre cómo estos procesos de diferenciación, mediación y reconfiguración fueron afectados por la pandemia. Esto es importante para que, como sociedad en su conjunto, podamos idear estrategias, formas y modos para acompañar a las y los jóvenes durante la transición pospandémica. Esta transición implica entender qué les pasó como respuesta a la educación que recibieron con clases virtuales, como en la eventual transición hacia las clases presenciales. Por tanto, es crucial reconocer si la escuela, como espacio de contención, proporcionó simbólicamente marcos de regulación que ayudaron a los jóvenes a hacer esta transición de manera más o menos tematizable.

Para algunos, como decía, la escuela puede representar un ancla emocional y de sentido, ya que en el ámbito que configura se producen y reproducen prácticas que sostienen y tensan el entramado de significaciones de lo que es ser joven. A medida que la pandemia alteró drásticamente la vida cotidiana, con restricciones de movimiento, distanciamiento social y la amenaza constante de la enfermedad, la escuela podría haber sido un ámbito donde los jóvenes habrían podido encontrar algo de estabilidad y contención entre la interacción de la estructura y los marcos de regulación que ofrece el ámbito educativo. Ciertamente esta diversidad de concepciones de la escuela, que previamente reconocía para otras facetas, subraya la complejidad de los procesos de significación y que en el caso de las y los jóvenes con respecto a la escuela y la educación no es menor.

En medio de la incertidumbre y el caos que la pandemia ha traído consigo, la escuela pudo ser considerada para muchos jóvenes como un faro de estabilidad y contención. Más

allá de su función tradicional de impartir conocimientos, para algunos la escuela se transformó en un espacio simbólico de refugio y seguridad en tiempos de crisis, les ofreció el espacio para encontrar algo de acompañamiento emocional y estructura en un contexto de cambio vertiginoso. Sin embargo, es importante reconocer que esta percepción no fue compartida por todos los estudiantes, ya que también algunos pudieron experimentar dificultades o insatisfacciones con el formato de las clases virtuales en la respuesta institucional ante la crisis y las interacciones que en algunos casos pudieron ser agobiantes e incluso conflictivas.

Los jóvenes que aportaron experiencias para este trabajo al iniciar la pandemia tenían pocos meses de ingresar a la educación secundaria y pasaron la adolescencia encerrados en casa y al terminar el periodo de reclusión por pandemia muchos regresaron a nuevas escuelas o estaban por terminar la educación media superior. No tuvieron un tiempo de disfrute de lo que la escuela les ofrece en cuestión de convivencia y socialización con sus pares, lo que les brinda ciertas experiencias; muchos se perdieron de los encuentros y el intercambio asiduo que brinda la escuela en términos presenciales –los salones, el patio, la hora de entrada y salida, el camino de llegada o de regreso a casa, los juegos e interacciones. También dijeron que afectó sustantivamente su rendimiento escolar porque ya no encontraban ánimos para continuar los estudios.

En lo acontecido y emergido dentro del taller, las y los jóvenes participantes hicieron enunciaciones clave para el análisis, lo que conformó el *corpus* para este trabajo. A partir de aquí empezaré a hacer referencia a lo que se enunció, accionar y se pudo ver en el taller. Dentro de estas enunciaciones puede hacer la relación entre la vivencia de las y los jóvenes en pandemia y el sentido y significación que le otorgan a la escuela y que se repitió de diversas formas en el proceso del taller. Pues al hablar del tema de la pandemia las y los jóvenes referían que su mayor temor era ya no tener amigos o ya no poder hacer amigos. Una joven refiere:

-sentía depresión porque como estaba encerrada en la casa, no podía salir, y como que también lloraba y eso. Creí que no iba a hacer amigos, de que nada más tomaba cursos en la secundaria de segundo a tercero y ya.⁵

⁵ Se tomará el criterio de cita de más de 40 palabras para referirme a los testimonios, con base en las notas de campo y grabaciones

En este sentido, resulta relevante ubicar a la escuela como un espacio fundamental para comprender el impacto de la pandemia en la vida de los jóvenes. Como decía, la escuela no solo proporciona conocimientos académicos, sino que también desempeña un papel crucial en la formación del desarrollo social y emocional en la reconfiguración de la identidad y en la construcción de proyectos de vida y ciudadanía. Es a través de las interacciones en el entorno escolar donde los jóvenes exploran sus intereses, establecen relaciones significativas y adquieren ciertas habilidades para enfrentar el mundo. Por lo tanto, la escuela, como lente, nos brinda una visión ampliada de los desafíos y las oportunidades que enfrentan los jóvenes porque les brinda un espacio donde pueden ser, ver y estar y simultáneamente, verse reflejados con otro, ya sean otros estudiantes, maestros u orientadores. Es decir, es un espacio donde pueden ser otros a diferencia del espacio doméstico y que influye en la configuración de hacerse sujeto.

Desde este supuesto, la escuela no solo cumple la función de proporcionar formación académica, sino que también actúa como un espacio crucial que permite a los sujetos apropiarse de referentes culturales. Si bien algunos de estos referentes los reciben en casa, y otros lugares, es en la escuela donde los jóvenes tienen la oportunidad de poner en juego y explorar diversas manifestaciones inherentes a la sociedad y la cultura. A través de la convivencia, socialización y el juego que se llevan a cabo en los diferentes espacios escolares, estas manifestaciones pueden llegar a ser de toda índole. De manera que la escuela puede ser un lugar de disidencia y expresión creativa como un espacio de contención o incluso una arena para dirimir el conflicto.

Sin embargo, no podemos obviar el contexto en el que se encuentra la escuela y las condiciones estructurales, sistémicas e institucionales en las que en este momento socio-histórico se encuentra. Como señalé en el capítulo anterior, al igual que otras instituciones consolidadas por el Estado, la escuela se enfrenta a una crisis de sentido, donde su función como asidero constitutivo, está en entredicho. Los marcos de regulación y los patrones de significación para el sujeto se vuelven difusos, lo que desafía la capacidad de la escuela para cumplir su papel en la formación de los jóvenes.

¿La computadora no es la escuela?

La dualidad entre las restricciones impuestas por la pandemia, la innovación impulsada por la necesidad de adaptación y el significado del espacio físico que brinda la escuela, así como lo que sucede dentro de ese espacio, ha generado un fenómeno que se encuentra en una dicotomía, que en muchos aspectos resulta contradictoria. Por un lado, la escuela ha desempeñado una función estructurante en la vida de los estudiantes, proporcionando un entorno físico. Este espacio físico ha sido fundamental para la creación de rutinas, el establecimiento de relaciones interpersonales. Por otro lado, la pandemia ha obligado a replantear estas dinámicas al introducir la educación virtual como alternativa para garantizar la continuidad de la educación. Esta transición ha generado desafíos significativos, incluida la dificultad para mantener la conexión y el sentido de pertenencia que proporciona el espacio físico de la escuela. La falta de interacción directa con compañeros y docentes, así como la ausencia de otro tipo de actividades, han afectado la experiencia de los jóvenes.

En este sentido, las medidas establecidas durante la pandemia para sostener la educación, la escuela se vio forzada a cambiar o transformar sus prácticas para poder enfrentar la situación de emergencia. La adaptación a nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, el uso de tecnologías digitales y la reconfiguración de los espacios educativos fueron solo algunas de las respuestas para mantener la continuidad de la educación en ese tiempo de crisis. Un joven menciona “me daba flojera y querían que prendiera la cámara, entonces mejor no quería entrar”. La apatía fue una sensación predominante entre los estudiantes de todas las edades, enfrentarse con los cambios y con el formato de las clases virtuales que comenzaron a tropiezos fue algo que no muchos pudieron sortear y prefirieron dejar de lado la educación en virtual.

Durante el momento de aislamiento la educación se impartió de manera remota. Esto implicó que muchos estudiantes llevarán a cabo su proceso de formación a través de las pantallas de la computadora, celular o televisión. Aunque esto tuvo muchas complicaciones estructurales y sobre todo dejó ver lo que afirma Dussel (2020): “Las desigualdades de conexión, que profundizan las desigualdades ya existentes en distintas sociedades del mundo. La pandemia pone de manifiesto que unos acceden a plataformas

con mucha oferta y acompañamiento sostenido y otros tienen que arreglárselas” (p.03). Los estudiantes que tuvieron clases en línea se vieron obligados a desenvolverse en el tiempo-espacio doméstico, enfrentando interrupciones constantes, así como el desafío de lidiar con otros miembros de la familia. Los que contaban con conexión a internet a veces era intermitente, no permitían el seguimiento de los contenidos y causaba frustración a los estudiantes, además de las distracciones del hogar complicaron aún más su capacidad para concentrarse y participar activamente en las clases virtuales, también el aburrimiento y el hartazgo paulatinamente llegaron a ser un factor decisivo para que muchos dejaran las clases virtuales. Además, tuvieron que ajustarse al ritmo y la lógica específicos de las clases en línea, lo que implicaba adaptarse a nuevas plataformas tecnológicas y horarios diferentes de los habituales, algunos pudieron sortear estos desafíos, otros les implicó la renuncia a la educación o tomar decisiones basadas en la sensación de que la educación ya no era significativa para su futuro o, en contraparte para muchos, fue un alivio porque lo tomaron como una oportunidad para avanzar en su trayecto académico o mejorar sus calificaciones.

Además, los horarios diferentes a los habituales de la escuela proporcionaron a los jóvenes, en algunos casos tiempo para dedicarlo a otras ocupaciones, como el desarrollo de hobbies y actividades extracurriculares o bien a alguna actividad remunerada para apoyar a su familia. Esta flexibilidad en el horario les permitió explorar nuevas pasiones, cultivar habilidades y encontrar formas alternativas de enriquecimiento personal fuera del entorno de lo escolar. Al tener más control sobre su tiempo, algunos jóvenes pudieron dedicarse a actividades creativas, deportivas o de ocio que anteriormente podrían haber sido difíciles de incorporar debido a las demandas del horario escolar convencional y las tareas que se suelen dejar como complemento a las clases.

Como se indicaba antes, el tiempo de la escuela irrumpió bruscamente en la dinámica y ritmo doméstico, desafiando a los estudiantes a integrar estas dos dimensiones y a desarrollar estrategias para hacer frente a las demandas que ambos entornos imponen. Debían navegar o sortear entre las responsabilidades del hogar y su papel en él, mientras cumplían con horarios, tareas, manteniendo la concentración y la participación requeridas en las clases virtuales.

Quisiera hacer hincapié en la noción de presencia que estuvo involucrada de una forma diferente de la que se tenía pensada y se presenta con mayor relevancia a partir de lo

que se hizo visible con las clases virtuales. Si bien, la presencia es pensada como la mera presencia física también requiere de procesos internos de atención y concentración. Para algunos estudiantes esto significaba un esfuerzo considerable, obligándolos a dedicar toda su energía a seguir el ritmo, dinámica de la clase. La presencia y la atención fueron puestas a prueba en la dinámica de las clases virtuales porque para algunos jóvenes prestar atención *estar presente* requiere un esfuerzo enorme, que implicaba poner todo su ser en esa cuestión y forzarse una y otra vez a seguir el hilo de la clase para poder entender y atender el tema que se tenía como propósito de esa clase o al menos seguir con la dinámica.

Para otros jóvenes la presencia significó otra cosa, estar presente les significaba algo que no podían sostener, podían estar distraídos con otras actividades como jugar o usar redes sociales, sin prestar atención a clases y aunque esto pasa en el aula en la presencialidad, durante las clases virtuales tomó otras cualidades, por ejemplo: estar presente implicaba solo encender la cámara, resolver el problema pensando: *se ve mi imagen presente*, los estudiantes suponen que al activar la cámara de sus dispositivos electrónicos y que su imagen sea vista, su presencia es apreciada por el maestro como real y contada.

En otros casos ni siquiera la imagen bastaba, apagaban la cámara y su participación real era mínima, pero estaban *en presencia* porque el icono con su nombre o su imagen en fotografía estaba dentro de la plataforma de cierta manera.

El distanciamiento de la interacción humana cara a cara, actualmente cada vez más normalizado en las relaciones entre los sujetos mediante el uso de las tecnologías de comunicación, se ve influenciado por la dinámica facilitada por las aplicaciones de la tecnología digital que llevamos constantemente en nuestras manos, a través de dispositivos móviles que funcionan como una extensión de nuestro cuerpo. Las expresiones de ideas, pensamientos u opiniones se realizan y circulan predominantemente a través de estos dispositivos y de una multitud de aplicaciones diseñadas para poner lo privado en la escena pública.

Esta dinámica también trae consigo una disminución en la interacción interpersonal directa entre los jóvenes, lo cual contribuye a la dificultad para mantener relaciones cara a cara y para saber cómo interactuar con aquellos que estén físicamente cerca. En este sentido podría señalar que las y los jóvenes enfrentan una barrera en la implicación personal y en

la interacción sexuada, dado que les resulta difícil sostener interacciones en comparación con las interacciones digitales que son más distantes y menos comprometidas en términos íntimos y de vulnerabilidad emocional.

Esto quedó evidenciado en todo el proceso del taller y por lo cual lo que se tenía como propuesta para las sesiones se fue modificado y adaptado a lo que aconteció, además de las razones metodológicas señaladas en el capítulo 3, porque los jóvenes mostraban una resistencia que no se pudo desinstalar con las situaciones de indagación. Esta resistencia se relaciona con el temor a verse expuestos a la mirada del otro, es decir, de sus compañeros. Así, parecía que no podían permitirse estar en presencia de la mirada del otro porque se exhibían y eso les impedía actuar en las situaciones propuestas, dar su opinión o entablar una conversación con los demás. Esta situación fue tratada con los jóvenes en diferentes momentos del taller y solo hacían expreso que no querían verse expuestos a la burla. Indudablemente esto responde desde diferentes dimensiones a la relevancia que en los últimos tiempos han adquirido la burla y la crítica como pautas en la interacción social, esto a partir de la sobreexposición de lo privado de la vida en los medios de comunicación masiva y que también se relaciona con el fenómeno de la resignificación de la presencia basada eminentemente en la imagen, sin necesidad de la interacción más personal que requiere la relación cara a cara.

Este fenómeno sigue vigente en las clases a distancia de diversos temas o materias. Se abre la interrogante de cómo o hasta qué punto las clases virtuales son viables para ciertos aspectos de la educación, que por su naturaleza requieren la interacción cara a cara, aunque esto no le resta su aporte a los diversos usos que se le han dado.

También, como ya se indicó, paulatinamente se configuraron otras situaciones, adaptarse a los diferentes horarios y dinámicas implementados pudo haber sido una fuente de frustración para muchos estudiantes. La falta de estructura y rutina puede haber generado sentimientos de desorientación y desmotivación, especialmente para aquellos jóvenes que encontraban seguridad y propósito en la regularidad del día escolar. Además, la transición a un formato de aprendizaje en línea puede haber sido desafiante para aquellos que enfrentaron dificultades para mantenerse comprometidos y concentrados fuera del ámbito escolar. La falta de interacción cara a cara con compañeros y maestros, así como la ausencia de actividades como las de convivencia en el patio de la escuela o la biblioteca y eventos

escolares, también pueden haber contribuido a sentimientos de aislamiento y desconexión, tanto afectiva como en lo relacionado con lo educativo.

Como se planteó líneas arriba, algo muy relevante en las sesiones del taller fue el hecho de que las y los jóvenes no se podían abrir mucho a contar sus experiencias o dar opiniones del tema según lo que expresaron «no les gusta verse expuestos a las burlas de sus demás compañeros». Los diversos temas habían surgido mediante las situaciones de indagación o las técnicas dispuestas, pero al finalizar las sesiones generalmente se quedaban en el salón y solicitaban hablar conmigo apartados de los demás compañeros. Uno de los temas que surgió en estas conversaciones fue su vivencia en la reclusión de la pandemia, la educación virtual y cómo fueron sorteando la transición hacia la presencialidad. Las enunciaciones de las y los jóvenes nos revelan cómo vivieron este momento en las clases virtuales. A partir de este momento retomó lo que es producto del trabajo de campo en producciones escritas o verbales. Son testimonios recabados del trabajo de campo y conversaciones casuales con maestros y jóvenes registrados en grabación o en el diario de campo. Se enumeraron para distinguir a cada individuo con base en las transcripciones de las conversaciones y producciones escritas para proteger el anonimato y confidencialidad de los participantes. Utilizaré el formato de cita y comillas («») para distinguir a los individuos.

«Me distraía, nada más estaba ahí en las clases virtuales y no entendía nada porque la escuchaba muy rápido y no lo volvían a repetir, nada más lo ponían en su pantalla todo y decían y decían y ya». (P.1)

«ya no entraba a las clases en línea, me dormía, no hacía los trabajos y en presencial si iba y si ponía atención y a lo mejor medio entendía, pero pues iba muy mal porque en línea no hacía nada y pues pasé solo una materia». (P.2)

No obstante, para otros jóvenes, la experiencia de las clases virtuales resultó ser provechosa en varios aspectos. En primer lugar, destacaron la claridad de los contenidos presentados durante las clases en línea. La naturaleza digital del formato permitió una presentación más organizada y accesible de la información, lo que facilitó la comprensión y el seguimiento de los temas. El acceso inmediato a información en línea proporcionó a los estudiantes la oportunidad de profundizar en los contenidos de manera rápida y

autónoma para profundizar en eso que les fue interesante. En relación con esto, una estudiante en una conversación informal dijo:

«en las clases presenciales como que era un poco estresante, y como que las clases virtuales ya le entendías un poco más, puedes buscar información, puedes comprenderla, y pues así sí». (P.3)

El testimonio de las y los jóvenes respecto a su experiencia con las clases virtuales durante la pandemia ofrece una perspectiva reveladora sobre los desafíos y las oportunidades que enfrentaron en este nuevo entorno educativo. Algunos relataron sentimientos de frustración y desorientación al adaptarse a horarios diferentes y a la falta de estructura en el aprendizaje en línea. La dificultad para mantenerse comprometidos y concentrados fuera del entorno escolar, contribuyeron a tomar decisiones en cuanto a continuar en la escuela.

Es decir, los desafíos y las oportunidades relacionadas con la transición a clases en línea son, en cierto sentido paradójicos, porque en las condiciones con las que se buscó se realizarán los aprendizajes profundizaron la falta de interacción con los pares, donde la interacción virtual no pudo sustituir completamente el vínculo que se crea en el cara a cara entre pares y el apoyo que, en ocasiones, suelen encontrar en el entorno escolar, generaron una serie de cambios significativos en sus vidas, tanto a nivel psíquico, físico, social y de la sexualidad.

Al respecto, el trabajo de indagación realizado fue fundamental para comprender los efectos que la pandemia tuvo en la experiencia de ser joven. A través de diferentes situaciones de indagación, los jóvenes pudieron reflexionar en torno a este periodo sin precedentes y cómo se relaciona con su experiencia en las clases virtuales. Los hallazgos revelaron una gama de emociones y percepciones entre los jóvenes. Desde estas perspectivas, por un lado, algunos describieron la juventud como una etapa de disfrute, caracterizada por la exploración, la diversión y convivir con amigos. Sin embargo, también surgieron relatos que evidenciaron sentimientos de angustia, soledad y tristeza durante la pandemia que reflejan el impacto que la crisis sanitaria tuvo en la vivencia de ser joven para los sujetos.

La pregunta que se les hizo en la sesión 6 ¿qué significa para ti ser joven? recrea la significación de lo vivido y permite el análisis de su enunciación. Alumbró sus imaginarios, prácticas y formulaciones del futuro, ésta me permitió explorar en los decires de eso que, como imaginario, les es posible enunciar y lo que no. Puesto que lo que pasa por la palabra y se le pone nombre deriva de un acto simbólico y les permite a los sujetos pensar-se en esa condición atribuyéndole una significación, también posibilita la interpretación de sus proceder, afiliaciones y vínculos.

Encontré relación con lo que emergió en la sesión 5 cuando se les solicitó que cerraran los ojos y se imaginaran cuando eran niños ¿qué hacían? ¿cómo actuaban? ¿cómo los trataban? Y después, aun con los ojos cerrados se pensarán en el ahora. La pregunta detonante fue: ¿Qué pasa en este momento? Después de dejar que los jóvenes se pensarán con la interrogante, se dio un tiempo de silencio. Les pregunté si alguien quería compartir que sintió o que pensó. Solamente un joven quiso participar, el joven refirió lo siguiente:

«Ahora tengo más responsabilidades que antes, cuando era pequeño todo me hacían. Cuando yo era niño no me dejaban salir ni a la tienda solo ahora. Ni cuenta se dan que no estoy (refiriéndose a los adultos en su casa) pero también ahora tengo más cosas que hacer».
(P. 3)

El hecho de que nadie más quisiera participar durante varios minutos me llevó a solicitar a aquellos que no deseaban hablar que escribieran sus pensamientos en un cuaderno. Esto reveló una categoría importante que será útil en el análisis y se desarrollará más adelante. Los jóvenes escribieron:

«Yo pienso que para algunas personas es bonito y para otras no tanto, pienso que puede ser una etapa entre bonita y no bonita. Ya que en la juventud siento que hay mucha presión social, de cómo quieren los adultos que seamos, tienen sus expectativas muy altas en nosotros, y esperan mucho de los jóvenes por lo cual nos ponen mucha presión. Por eso tenemos depresión, ansiedad y pánico, bueno, eso en mi caso, a mí me pasa eso». (P.2)

«Pienso que es una presión constante, ya que los adultos piensan que la única obligación que tenemos es estudiar. Tenemos casa, comida, educación, zapatos y que solo por eso no tenemos derecho a sentirnos mal o estar tristes. No tenemos derecho a tener un mal momento porque se supone no tenemos presión, pero nadie habla de la salud mental, uno

de los temas más difíciles en adolescentes. Mínimo todos estamos tristes dos o tres días a la semana, sino más. Una tragedia que siendo tan jóvenes estemos tan preocupados y tristes». (P.3)

«Siento que esta etapa es muy linda, pero la ves fea porque, aunque los papás no lo ven, vivimos bajo mucha presión por la escuela, la casa etc. y es muy pesado porque a veces nos presionan bastante y pues es algo que los adultos no ven». (P.4)

En el decir de estos jóvenes, la experiencia de ser joven implica responsabilidades, que ellos nombran quehaceres del hogar y sobre todo tiene que ver con lo que los adultos les exigen, su implicación dentro de la escuela, es decir, su desempeño o llámese “buenas calificaciones” para armarse de un proyecto de futuro establecido como bueno o exitoso. Los jóvenes dicen que tienen muchas responsabilidades y esto les provoca ansiedad, miedo y en algún momento del taller lo nombraron *esquizofrenia* refiriéndose a los sentipensares que les provocan las situaciones críticas de la vida y la incertidumbre.

En sus relatos la experiencia de ser joven conlleva una serie de responsabilidades. La idea de la responsabilidad en el contexto de los jóvenes es importante porque revela una intersección compleja entre el imaginario social y las presiones impuestas por las figuras adultas. Los jóvenes, en su búsqueda por definirse a sí mismos y encontrar su lugar en el mundo, se encuentran inmersos en un universo simbólico donde las responsabilidades juegan un papel crucial. Estas responsabilidades a menudo son percibidas y asumidas como obligaciones desde el exterior, más que elecciones personales. Esta dinámica puede generar tensiones entre lo que los jóvenes desean para sí mismos y lo que se espera de ellos según las normas sociales establecidas.

Es interesante comprender cómo los jóvenes sienten que al asumir estas responsabilidades adoptan una etiqueta que los define desde la perspectiva adulta, lo que crea una dicotomía entre *su identidad auténtica* y la imagen que los demás esperan de ellos. Esta situación los coloca en un constante proceso de negación entre expresarse auténticamente y ajustarse a las expectativas sociales. En última instancia, la comprensión y gestión de las responsabilidades por parte de los jóvenes no solo reflejan su proceso de maduración, sino también el complejo entramado de influencias sociales y culturales que moldean su experiencia.

Asimismo, en las expresiones de los jóvenes se percibe un sentimiento de soledad al enfrentarse al mundo. En la expresión “ni cuenta se dan que no estoy”, puede percibirse una especie de desconexión y quizá una falta de reconocimiento, que podemos relacionar con la experiencia de la soledad. Esta percepción de soledad no está solo ligada a la ausencia física de compañía, sino también a la falta de una guía y apoyo por parte de adultos en su entorno. Al profundizar en este aspecto, es importante destacar que además la referencia a la soledad también se relaciona a la falta de orientación y apoyo emocional porque cuando el joven menciona *más cosas que hacer*, sugiere que, a pesar de esa falta de atención o guía, se les exige asumir responsabilidades, aunque no quede claro si estas provienen del ámbito doméstico o escolar, o si son individuales o colectivas.

Esta especie de dualidad entre la sensación de soledad y la carga de responsabilidades sin un acompañamiento adecuado refleja la complejidad de la experiencia juvenil. Los jóvenes se encuentran en un punto de transición entre la dependencia de la infancia y la autonomía y la asunción de responsabilidades, donde deben aprender a enfrentar el mundo por sí mismos, pero también necesitan el apoyo y la orientación de figuras adultas para hacerlo de manera más o menos pacífica.

Hablan también de lo que han construido como exigencias y responsabilidades, y estas exigencias las han resignificado como parte de lo que se debe de hacer para obtener resultados académicos y con el tiempo una vida plena, aunque esto les cause miedo e incertidumbre, lo tienen que hacer. Por ejemplo, un testimonio menciona:

«Significa una etapa muy decisiva, donde experimentas muchas cosas. Decides lo que quieres para tu vida y quizá sí disfrutas muchos momentos, pero vives bajo mucha presión. Si haces bien las cosas y qué será de tu futuro, te da miedo no lograr lo que quieres y te sientes muy insuficiente, bueno al menos esa es mi opinión». (P.12)

En este contexto, es crucial abordar las condiciones impuestas por las sociedades contemporáneas y sus instituciones, así como las demandas que imponen a los jóvenes. Aunque estas instituciones ya no ofrecen el mismo nivel de protección que solían brindar, como mencioné anteriormente, siguen desempeñando un papel crucial al establecer normas y regulaciones.

Estas normativas proporcionan a los jóvenes un contexto en el cual pueden reconocer ciertas formas, comportamientos y valores, lo que les permite articular respuestas

y encontrar sentido en sus vidas. Aunque la naturaleza de esta regulación ha evolucionado y ya no se centra exclusivamente en la protección, todavía es fundamental para proporcionar estructura y orientación en un mundo complejo y cambiante. Al proporcionar un marco de referencia común, estas normativas facilitan la comunicación y la interacción dentro de la sociedad, lo que permite comprender su lugar en el mundo y encontrar significado en sus experiencias.

En este sentido, las normas y reglas institucionales no solo funcionan como restricciones impuestas desde afuera, sino que también ofrecen oportunidades para el desarrollo personal y la exploración de las diferencias y reconfigurar la identidad. Al proporcionar un marco de referencia común, estas normativas facilitan la comunicación y la interacción dentro de la sociedad, permitiendo a los jóvenes comprender su lugar en el mundo y encontrar significado en sus experiencias como señala Mier (2009):

Pero es a partir de la norma donde la experiencia de finitud toma su significado. Es la norma la que traza los umbrales de su visibilidad, establece las condiciones de su percepción, da forma a la expresión de las afecciones y modula sus intensidades. Las vertientes del sentido inherente a la experiencia de finitud derivan sus rasgos de la disposición de los campos normativos. Pero no es solo significación conceptual. La norma transforma la experiencia de finitud en un espectro de afecciones, de compromisos pasionales, de horizontes de la acción y en significación del riesgo. Hace tangible la amenaza. Señala e identifica el peligro. Abre la vía a la inteligibilidad del conflicto, Indica las vías para mitigar el dolor, para acallar a partir de su comunicabilidad, para la lenta recomposición del quebrantamiento en el orden social mediante el trayecto ritual. (Mier, 2009, p. 6)

Los elementos simbólicos de contención, como la estructura del horario escolar, los rituales y ceremonias, ofrecen estabilidad. Efectivamente y como ya decía, estos elementos ayudan a los estudiantes a establecer sentidos de seguridad y pertenencia. Además, los marcos de regulación y las normas establecidas dentro de la escuela brindan estructura y orientación para las y los jóvenes. Estas normas actúan como guías para la vida cotidiana en la escuela y más allá, preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real.

En la complejidad donde se sitúa la situación de la escuela y la educación actualmente es importante reconocer que tanto estudiantes como maestros pueden enfrentarse a situaciones dentro del entorno escolar que superan sus capacidades de

atención o control. Esta falta de control puede generar sentimientos de frustración y desinterés, especialmente entre los docentes que se ven abrumados por las demandas y desafíos que enfrentan en el aula.

Los maestros, en particular, pueden experimentar altos niveles de estrés y frustración debido a la presión para cumplir con los estándares académicos, lidiar con lo que se considera como *comportamientos disruptivos* en el aula, adaptarse a diferentes tipos de aprendizaje de los estudiantes y abordar las necesidades individuales de cada alumno. Además, la falta de recursos, el apoyo insuficiente de la administración escolar y las largas jornadas de trabajo fuera del tiempo establecido como su horario laboral pueden contribuir aún más a su sensación de agobio y desmotivación. Por otro lado, los estudiantes también pueden sentirse frustrados y desconectados cuando perciben que los maestros carecen de compromiso o entusiasmo por enseñar. Esta dinámica puede expresarse como de confrontación entre estudiantes y maestros y se ha vuelto cada vez más común en la convivencia diaria dentro de las instituciones educativas, lo que subraya la necesidad de abordar de manera más amplia las condiciones institucionales y sociales que afectan la experiencia de los jóvenes en el entorno escolar.

Durante el tiempo de la pandemia y lo que los jóvenes narraron acerca de sus vivencias durante la educación en línea y la transición al regreso a clases presenciales, la situación se vio aún más exacerbada debido a las limitaciones impuestas por las medidas de distanciamiento social. Estos cambios crearon nuevos desafíos para el proceso educativo, especialmente en lo que respecta a la dinámica entre estudiantes y docentes. La falta de interacción presencial entre estudiantes y docentes fue uno de los principales desafíos. La ausencia de contacto físico y la comunicación cara a cara dificultaron la comprensión mutua y tal vez la creación de un vínculo, lo que construyó un mayor distanciamiento entre ambas partes.

Prácticas docentes. Experiencias pandémicas: sensación de pérdida, duda de sí, vínculo

Asimismo, los docentes se enfrentaron a la presión de cumplir con las exigencias establecidas en los planes de estudio, así como la responsabilidad de rendir cuentas por su desempeño como educadores a través de la evaluación. Esta doble carga de

responsabilidades añadió una capa adicional de estrés a su labor durante el periodo de la pandemia.

Tuvieron que transformarse: prácticas para poder atender las situaciones críticas ante la contingencia, así como el quehacer docente. Esta transformación implicó un rápido aprendizaje del uso de las redes sociales y herramientas tecnológicas, a un ritmo sin precedentes y motivado por la urgencia de las circunstancias. En este proceso, los maestros se encontraron sosteniendo las lógicas hegemónicas de disciplina mediante mecanismos de control, con el fin de garantizar el rendimiento escolar esperado, ya sea en términos de “buenas calificaciones” o simplemente la aprobación de los estudiantes, al tiempo que cumplían con las exigencias burocráticas del Sistema Educativo Mexicano.

En un recorrido breve de las experiencias narradas por los maestros durante la pandemia, desde los primeros acercamientos a la institución educativa para el desarrollo de la propuesta de investigación-intervención educativa, se destacó cómo estas experiencias influyeron en sus prácticas docentes en el regreso a la presencialidad, porque con base en sus narrativas me fue posible distinguir que efectivamente tales experiencias abonaron a sus prácticas docentes al regresar a la presencialidad.

Otro punto a destacar es que algunos maestros que a partir de sus experiencias en la pandemia y su labor como docentes sostienen concepciones de cómo llevar a cabo la educación basándose en el contexto de control y disciplina con los estudiantes, lo que deriva en una «mejor educación u obtención de los contenidos».

En estos términos los maestros ponen el énfasis de su intervención con los jóvenes en el control de conducta dentro de clases, en el control del salón y se basan en esto para llevar a cabo su práctica docente. Así, desde esta concepción de resultados de disciplina algunos maestros⁶ dicen: “Los jóvenes están apáticos, no saben ni lo que quieren, son indolentes, son flojos, su único interés genuino es el celular y saber todo acerca de lo que acontece en las redes sociales” Maestro 2.

⁶ Como indiqué en el apartado metodológico tuve la oportunidad de entablar conversaciones informales con algunos maestros de distintas disciplinas en el despliegue del trabajo. Se enumeran para proteger sus datos personales y su confidencialidad.

«Maestra 1: Todo el tiempo piden puntos extra por hacer sus trabajos, siempre andan buscando que uno les dé más calificación por hacer lo que tienen que hacer como parte de su trabajo en la escuela, esto es como si uno los tuviera que recompensar por todo, antes no era así, tenemos que inventar cosas para que se animen y le encuentre el gusto a la escuela».

«Maestro 2: Ya los jóvenes después de la pandemia regresaron más flojos, no quieren hacer nada en clase y lo peor, es que tienen un rezago terrible de contenidos, y el celular no ayuda, se distraen todo el tiempo con el aparato».

Por otro lado, los comentarios de los maestros resaltan la importancia del apoyo adulto para el rendimiento académico de los estudiantes, con la posibilidad de vislumbrar un futuro mejor. Consideran a los jóvenes como sujetos llenos de potencial creativo y capaces de provocar cambios en la sociedad si se les da la guía, es decir, esta perspectiva refleja su deseo de ayudar a los estudiantes y tienen claro las desventajas de las condiciones sociales y culturales que sus estudiantes enfrentan.

Los maestros reconocen la relación fundamental que mantienen con sus estudiantes en la cual ellos poseen el conocimiento. Aunque ejercen autoridad como educadores no ven al estudiante como subordinado, sino como un individuo en proceso de desarrollo que requiere orientación y apoyo para alcanzar su máximo potencial. En efecto, los comentarios de los maestros reflejan la posición de autoridad que ocupan en la relación con los estudiantes. Esta relación se caracteriza por una asimetría donde los maestros se saben cómo los garantes del conocimiento. Reconocen su papel como transmisores de saberes lo que les otorga una posición de influencia y responsabilidad sobre el desarrollo de los estudiantes.

Es importante dar cuenta de que no todos los maestros adoptan la misma actitud hacia su labor docente y algunos pueden recurrir a mecanismos disciplinarios que reflejan sus propias percepciones sobre los jóvenes como estudiantes, a partir de los efectos del rezago de conocimientos provocado por la pandemia y su forma de ejercer la autoridad pareciera que se sostienen desde el control y ejercen un cierto poder sobre sus estudiantes.

Durante las sesiones del taller surgieron situaciones que permitieron comprender las diversas formas de enseñanza que podrían haber sido influenciadas por los efectos de la pandemia. Algunos maestros motivados por la percepción de que los estudiantes habían

experimentado un retroceso en su aprendizaje debido a la interrupción de las clases presenciales, podrían haber optado por una práctica rigurosa en un intento por compensar desde su percepción la laxitud de las clases en línea. Esto puede manifestarse en una exigencia académica y en la imposición de reglas más estrictas en el salón de clases. La forma en que los maestros ejercen su autoridad puede estar influenciada por su visión de la juventud y de cómo deberían comportarse los estudiantes dentro del aula de clases.

Lo que a continuación se desarrolla dio pie a distintas dimensiones que se pueden analizar desde diferentes ángulos que intentaré brevemente describir, quiero aclarar que solo usaré algunas nociones para poder inferir lo que expresan los jóvenes en sus relatos. Estos relatos también posibilitaron abrir el trabajo para otras problemáticas en el taller, de profundizar en varios aspectos y brindó valioso material para el análisis de lo que los jóvenes relataban sobre la relación que mantuvieron con uno de los maestros de la escuela que impartía la asignatura de física y quien lleva años dentro de la institución. El relato y lo que se trabajó en el taller posibilitó revelar prácticas en la institución y como los jóvenes se implican e insertan en la institución y cómo figuran estrategias para mantenerse ahí.

Comenzaré con la descripción de lo que los jóvenes expresaron de su relación y dinámica con el profesor de física, después me apoyaré en nociones que Foucault (2009) desarrolla para poder analizar desde esta perspectiva y la voz de los jóvenes los acontecimientos. Lo que paulatinamente se develó con la investigación-intervención educativa como dispositivo fue que los jóvenes al hacer memoria de su vivencia e implicación con el profesor y en su relación con el saber pudieron cuestionar su propia implicación y la exigencia de sí que esto implica y cómo desde diferentes estrategias que realizaron, inconsciente o conscientemente, la sostienen o no.

Primero, dentro de lo que aconteció en el proceso del taller, en las situaciones de indagación, en las técnicas que se dispusieron, en las dinámicas que se generaron y las conversaciones entre ellos y conmigo, los jóvenes empezaron a hablar de un profesor en específico. Sus comentarios en cuanto al profesor eran despectivos, de coraje y frustración, refieren que el profesor les hace señalamientos como: “nos dice que no sabemos nada, que mejor no perdamos el tiempo” “Que para qué vamos a estudiar si no sabemos nada” “Que somos tontos” “nos habla feo” “dice que si en la secundaria no nos enseñaron nada”. El profesor les pide que pasen al pizarrón a resolver ejercicios matemáticos y si no saben

resolverlos es cuando les señala que no saben nada y son tontos. También les deja ejercicios que ellos deben de traer cada clase y si no los traen les dice que mejor se vayan porque no van a entender la clase de ese día lo que ocasiona que los estudiantes ya no hagan el intento por entrar a la clase porque para hacerlo necesitan llevar esa tarea.

En el relato, los jóvenes hacen mención que la actitud del profesor y sus malos tratos influyó en la decisión de la mayoría del grupo (22 jóvenes) de no asistir a esa clase y renunciar a la calificación aprobatoria, lo cual refleja una clara manifestación de descontento ante la práctica del docente en el aula, a casi finales del semestre solo 3 estudiantes asisten a esa clase con la esperanza de poder aprobar la materia.

La acción de abandonar la clase conlleva la posibilidad de recurrar la materia en el próximo semestre o presentar un examen extraordinario que por estadística muy pocos aprueban para continuar con su educación. El hecho de que la mayoría de los estudiantes opten por renunciar a la clase y su calificación para el siguiente semestre, puede sugerir el impacto que tiene la figura del profesor en la toma de decisiones de los estudiantes para su trayectoria académica, lo que ocasiona que en un futuro tengan dificultades para terminar la educación media superior.

En el complejo entramado institucional de la escuela, las relaciones que se dan en ella pueden ser analizadas desde cómo se ejerce el poder que se puede desplegar en diferentes niveles o escalas, desde las interacciones entre el estudiante y el profesor hasta las que hay a mayor escala entre la Secretaría de Educación Pública y el Estado. Desde las nociones de Foucault (2009) sobre poder, saber y subjetividad se pueden analizar las relaciones que se establecen con lo que, desde la percepción de los jóvenes, se generó en la relación que mantuvieron con el profesor y como se juegan las interacciones y las prácticas en la institución. Estas relaciones están imbuidas de un poder que no solo influye en la conducción de comportamientos y prácticas, sino que también moldea concepciones, actitudes, modos de pensar y de proceder.

Desde lo que los jóvenes relatan, el profesor ejerce un poder disciplinario en y con su práctica y método de enseñanza, establecido desde su relación asimétrica de autoridad estudiante/profesor. Efectivamente, la relación entre estudiante y docente en principio es asimétrica por la diferencia de saber, poder y jerarquía. Sin embargo, este profesor desde la asimetría de la relación profesor/estudiante, se coloca consciente o inconscientemente en

su práctica de no disponer el saber del que es portador para permitir a los estudiantes una experiencia educativa provechosa. Sino que al contrario, ejerce un poder disciplinario - desde lo que dicen los jóvenes- donde pareciera que utiliza su relación asimétrica de poder, saber y jerarquía en función de dificultar u obstaculizar la formación de estos jóvenes. Al no permitir el acceso al saber del que es garante con formas más accesibles para los estudiantes,—pareciera que el profesor no estuviera dispuesto, en su condición de ser docente, para crear o construir herramientas para que los estudiantes puedan acceder a ese saber y los posiciona en la falta porque les dice “que en la secundaria no aprendieron nada” también en una posición de vulnerabilidad porque los deja a su suerte sin ofrecerles alternativas que conjuntamente puedan construir para que el propósito de su clase sea llevado a cabo.

Este poder que ejerce el profesor se fundamenta en el saber que posee, lo que establece una jerarquía en el aula. El proceder del profesor pudiera estar fundado en su representación de lo que para él tendría que ser un buen maestro, que la disciplina —tal y como él la concibe como control— es el dispositivo que garantizará que no solo tenga efectivamente un control de los estudiantes en su aula, de los cuerpos tranquilos, que presten atención. Es decir, lo que este profesor cree es que el control de grupo le garantizará que su práctica de transmisión de los contenidos será exitosa.

El método de enseñanza y las herramientas utilizadas como técnica que el profesor utiliza tales como pasarlos al frente a resolver problemas matemáticos o condicionar la entrada al aula operan entre él y los estudiantes, al poner el foco en la incapacidad o falta de conocimientos de los estudiantes, de una forma contraria a lo que Masschelein y Simmons (2014) afirman en cuanto a que las tecnologías escolares pueden reconocerse como un encuentro o juego entre el estudiante y la tecnológica escolar, donde el profesor pone a disposición las tecnologías escolares mediante un método de enseñanza como “un acontecimiento que estimula el interés” (p. 55).

En este sentido Masschelein y Simmons (2014) plantean algo que contradice al proceder de este profesor de física, porque los autores hacen la especificación de que para que los métodos de enseñanza puedan llegar a ser eficaces son necesarios pequeños detalles “que despiertan la curiosidad de los jóvenes, proclaman la existencia de nuevos mundos y alientan a los estudiantes a ponerse a sí mismo en el inicio de algo, esto es, a

practicar y a estudiar” (Masschelein y Simmons, 2014, p. 55). Aunque es claro que una técnica correctamente aplicada signifique que se tendrá pleno éxito, sino que depende de muchos elementos y factores que siempre quedan en la experimentación, a la prueba y el error, porque el enseñar y aprender requieren de un esfuerzo y trabajo continuo. El tema de la relación con este profesor y su asignatura es problemático para las y los jóvenes.

Así, desde lo que dicen se puede inferir que han perdido total interés por aprender y desde luego por practicar en función de los métodos del profesor. En este sentido, se puede inferir que lo que ellos tienen muy claro es que lo que se ejerce como disciplina en el aula lo viven como actos de castigo, inclusive de humillación. Si bien la disciplina es fundamental para la regulación de los sujetos en la sociedad ésta, al implementarse en actos punitivos conlleva como respuesta manifestaciones de resistencia. Por otro lado, infiero en los relatos de los jóvenes que el profesor en su vivencia no sabe cómo ejercer su autoridad y cómo proceder ante sus estudiantes, pues le genera frustración y hartazgo que se manifiesta, en palabras de los jóvenes, como: “es que es muy exigente y su forma luego de hablarnos si es muy ruda. O sea, te explica bien, pero si te equivocas como que se desespera y se empieza a enojar y a decirnos cosas”, al parecer desde la concepción de la disciplina que usualmente está relacionada con la idea de sumisión, control y obediencia. Estos relatos abren la posibilidad de pensar y reflexionar el acontecer de los jóvenes en estas condiciones, pero también la relación que tienen con los maestros a partir de los cambios suscitados en los últimos años en cuanto a lo que se piensa pasa dentro de la escuela y lo que se ha transformado para los actores sociales que la integran, los discursos que la sostienen y cómo la disciplina es significada o resignificada en estos términos.

Desde el contexto de lo escolar la disciplina también puede operar como parte de las reglas que hacen posible que los estudiantes tengan un marco de regulación de la mente y el cuerpo que les permita tener una guía para el estudio, concentrarse y mantener atención, que ciertamente los libra de lo caótico que pueda ser la vida cotidiana, desde esta noción de disciplina sostengo lo que Masschelein y Simmons (2014) afirman:

En otras palabras, abandonar el propio mundo vital y elevarse por encima de uno mismo requiere un esfuerzo sostenido que viene facilitado por el apego a las reglas. En este sentido, una tecnología escolar y las reglas adheridas a ella hacen posible que los jóvenes se conviertan en discípulos” (p. 62).

Efectivamente la disciplina como mecanismo de control en el ámbito escolar puede extenderse más allá de la regulación, convirtiéndose en una fuente de negación y de manifestaciones que, en ocasiones, pueden tornarse caóticas e incluso violentas, como lo advierte Foucault (2009) “la disciplina desde sus actos punitivos sostiene una política de control del cuerpo, aprovechando sus fuerzas, su utilidad, su docilidad, su distribución y su sumisión” (p. 141) he aquí la relación de disciplina con lo educativo, que produce y aún busca estudiantes para obedecer. El ejercicio de esta forma de poder y saber por parte del profesor contribuye a la formación del sujeto-estudiante diferenciado y posicionado dentro de una estructura de poder y control. Esta diferenciación que hace el maestro en la forma de proceder en su práctica docente puede generar resistencias por parte de los estudiantes, manifestadas en estrategias de respuesta, como la renuencia a asistir a clases.

Es importante reconocer que las manifestaciones que los jóvenes producen como respuesta no surgen de manera aislada, sino que probablemente están fundamentadas en experiencias previas con el mismo profesor y en percepciones compartidas dentro del grupo. La alta probabilidad de que algunos estudiantes vuelvan a tener el mismo profesor en el próximo semestre, aunado a la persistencia de las tensiones y “malos tratos” del profesor, pueden influir en la decisión de renunciar a la clase. Estas manifestaciones que operan como resistencia dejan ver cómo los jóvenes hacen alianzas y se afilian entre ellos para no entrar a esa clase y lo viven con disfrute, se emocionan cuando hablan de cómo se salieron del salón insultando al maestro o como se pusieron de acuerdo para ya no asistir a esa clase, cabe mencionar que nadie solicitó ayuda por parte de otros maestros o en la dirección.

Sin embargo, cuando se puso a discusión esta problemática y a pesar de las quejas recurrentes de los jóvenes sobre el trato agresivo y humillante por parte del profesor, también, paulatinamente, desanudaron y dejaron de lado sus prejuicios contra el profesor. Algunos estudiantes asisten continuamente a sus clases debido a la percepción de que enseña bien. Pues según ellos: “Sí enseña bien” “te pasa al frente a resolver los ejercicios y es por eso que no les gusta entrar a clase” “te exige mucho: tareas y trabajos” “en cuanto empieza de grosero yo ya no le hago caso, pero si enseña bien”, lo que habla de que también los jóvenes se afilian al discurso de «lo que un buen maestro debe hacer»

Esta situación plantea interrogantes sobre qué significa “enseñar bien” desde la perspectiva de los jóvenes. Para ellos, parece haber una conexión entre la calidad de la enseñanza del profesor y su comportamiento hacia ellos. Aunque los jóvenes reconocen la agresividad, la falta de tacto en la manera de expresarse del profesor, valoran su capacidad para transmitir el conocimiento y ayudarles a comprender los temas a su manera la que pudiera parecer violenta.

Este hallazgo sugiere que las y los jóvenes reconocen que la enseñanza no solo se limita a transferir conocimientos, sino que también implica la forma en que el profesor se relaciona con ellos. Esto puede reflejar que los jóvenes saben que en esta interacción entre lo que se enseña y lo que el maestro dispone en su práctica también hay una dimensión que tiene que ver con su propia implicación, es decir, que cuando se puso en discusión la actitud del maestro y lo que ellos habían optado como respuesta empezaron a darse cuenta que en su rol de estudiantes no procuraban dar de sí, es decir, implicarse en su propia formación y asumir lo que les corresponde en el terreno de lo escolar, también renunciar a una cierta autocomplacencia o satisfacción que les produce enfrentarse ante una figura de autoridad.

En relación con lo anterior se puede convenir que efectivamente las y los jóvenes experimentan una resistencia ante la exigencia social de integrarse a la sociedad y cumplir con las expectativas educativas. Esta resistencia surge de la percepción o sensación de ceder ante estas exigencias, porque renuncian al disfrute y la autocomplacencia que obtienen al no dar de sí mismos para los demás. Esto podría ser derivado de la lógica que prioriza la satisfacción inmediata de los deseos personales por encima de las responsabilidades hacia los demás y la sociedad en general, es decir, es parte de la individualización exacerbada.

La resistencia que manifiestan se ha potenciado durante la pandemia, ya que muchos jóvenes han adoptado actitudes de abandono frente a las exigencias de los adultos a su cuidado ya sean padres de familia, maestros o figuras de autoridad, incluyendo sus responsabilidades escolares. La dificultad para reintegrarse a la vida escolar después de la pandemia, con sus rutinas, tareas y exigencias, puede haber exacerbado ese comportamiento.

En consideración de lo anterior, durante el taller, discutimos cuál fue su participación en la dinámica que llevaron y sostuvieron con el profesor de física al renunciar a su clase. Sabían que probablemente el próximo semestre volverían a tomar la misma clase

con él y se repetirá la práctica y la exigencia del profesor. Al poner en palabras sus sentipensares con lo que les aconteció con el profesor, ellos mismos pudieron revelarse su propia participación en la situación y cómo en sus procederles asumen una acción de abandono que a la larga les afectaría significativamente en su trayectoria escolar. Esto implica un pensamiento crítico y reflexivo para consigo, y en este movimiento discursivo hay construcción de conocimiento. Se construye un conocimiento de lo que ahí se enuncia. Al develar ese sentir por los jóvenes pusieron en manifiesto sus afecciones y pudieron reconocer tensiones y conflictos. Estos huecos ayudaron a reconocer un discurso diferente del que sostenían en la escuela y a hacer legibles las múltiples prácticas que se llevan a cabo en la escuela tanto de ellos como estudiantes como en este caso del profesor.

6. ¿Qué es el futuro para los jóvenes?

En las sociedades los sujetos que pertenecen a ellas desarrollan su propia concepción del tiempo como expresión de su propia diferencia, lo cual no solo abarca su momento actual, sino también un proyecto para esa sociedad y los sujetos que la conforman. En este sentido el tiempo es un elemento fundamental para que las sociedades se instituyan y creen el mundo que reconocen como propio. Al respecto retomo lo que dice Murga (2023):

En la institución social del tiempo concurren las vetas de lo identitario y de lo imaginario. Donde lo identitario, socialmente, además de ofrecer públicamente la forma del calendario o los marcos simbólicos de referencia: los antepasados, las categorías con las cuales nombrar, explorar y anticipar el mundo, también ofrece las formas que adquieren los momentos del ciclo vital, en el que cada sujeto se inscribe y ciertamente se historiza y, a su vez, puede ofrecer ese proceder conjuntista con el que se configuran doctrinas y edictos. (p.5).

Desde esta perspectiva la significación y lo que se concibe del tiempo en sus dimensiones de pasado, presente y futuro tienen una concordancia con las condiciones de vida que las sociedades ofrecen a los sujetos para concretarse en lo que llamamos *el mundo*, es decir, lo que conocemos como espacio y tiempo que habitamos y da sentido a los modos de ser y estar en ese momento en específico. Brinda los marcos de comprensión, para la acción de los sujetos que se concretan en valores, ética y regulaciones que hacen de esa sociedad ser singular. Estas dimensiones son esenciales para comprender cómo se presenta la idea de futuro y cómo se construye para que los sujetos figuren en una vida cotidiana.

Por tanto, la temporalidad, mirada como una construcción socio-histórica, no es meramente una secuencia de momentos cronológicos, sino que se vivencia y se concibe a través de nociones que le dan significado. Las nociones creadas brindan a los sujetos los parámetros para situarse en el tiempo, les permiten hacer la conexión entre el pasado y el presente con la posibilidad de proyectarse hacia el futuro. Son las historias, tradiciones y memoria compartidos los que permiten a una sociedad dar sentido a su existencia y continuidad a través del tiempo. En este sentido, cuando los sujetos señalan sucesos

significativos o trascendentales lo hacen utilizando las herramientas discursivas que ofrecen los universos simbólicos, dan un sentido coherente desde la perspectiva de su visión del mundo, por lo tanto, la noción del tiempo y la temporalidad le dan características singulares a los proceder y prácticas que operan en las vidas de los sujetos, distinguiéndose de las de otras épocas, es por eso que el futuro y como se les presenta a las jóvenes generaciones cobra un sentido especial que opera en sus imaginarios para crear proyectos de futuro.

Todo lo anterior se relaciona con lo acontecido en el taller donde pude distinguir expresiones que hacían referencia al futuro en lo que los jóvenes decían y hacían, tanto sobre sí mismos como sobre los demás. Ciertamente, el futuro no es algo que hagan explícito, pero se puede inferir en sus palabras y acciones. Por ejemplo, en la sesión 6 respondieron diferentes preguntas de manera escrita y anónima; una de las preguntas era ¿Qué cambiarías de ti mismo y por qué? Algunos jóvenes contestaron de forma que revela elementos relacionados con su imaginario sobre sí mismos y su condición de ser jóvenes en el presente. Escribieron respuestas como: “lo impertinente que soy porque me trae muchos problemas”, “mi manera de ser, no pensar las cosas antes de hacerlas” “lo confiada que soy porque soy muy buena con la gente, no debería ser así”, “mi forma de pensar, mi forma de ser y sobre todo mi cuerpo”.

Estas enunciaciones, aunque efectivamente no hablan del futuro explícitamente, cuando discutimos estas expresiones en el taller, cuando las reflexionaron en relación con su condición de jóvenes y los cambios que experimentan, tanto sexuales, físicos y emocionales, lo que ellos llaman en su conjunto “mi forma de ser”, tocaron temas que pueden revelar aspectos que se relacionan con su propia temporalidad como que “están creciendo o formándose”, “estamos chavos”, quizá tiene relación con las dificultades que encuentran al pensarse en su circunstancia, llegan a reflexionar y a su vez se plantean nuevas interrogantes acerca del proceso que atraviesan como jóvenes y que quizá no consideren como elementos que sean permanentes. Pareciera que esto les da la posibilidad de pensar que pueden llegar a figurarse desde otras formas o modos de ser y estar en el mundo, y que lo que en esta etapa de la vida sienten y piensan no es causa de perturbación por no aceptar sus propios comportamientos.

Otro elemento que pude distinguir fue el sentimiento de mayor incertidumbre que las y los jóvenes tienen en cuanto al futuro y de lo cual pude distinguir dos dimensiones.

En una dimensión los jóvenes dicen que les da miedo pensar en estar solos en un futuro, porque al preguntarles ¿Qué es lo que más te da miedo? 10 de los 12 jóvenes interpelados contestaron -de diferentes formas- “estar solo o quedarme solo”.

Estas enunciaciones podrían interpretarse en la consideración el contexto en el que se formularon las preguntas, ya que se realizaron en un momento en que se discutía la pandemia y sus efectos. No obstante, se puede inferir que subyace un sentimiento de mayor incertidumbre hacia el futuro, que naturalmente se piensa y siente al pensar-se en el futuro porque su naturaleza es lo no conocido o lo incierto, pero puede también, y en el contexto en el que se viven los jóvenes actualmente, ser respuesta a la vertiginosidad de las condiciones y circunstancias sociales y culturales que enfrentan.

Otra dimensión relacionada con el futuro es el miedo a no cumplir con los proyectos de futuro que se han imaginado o propuesto y lo expresan en frases como “no me gustaría ser una fracasada” o “no me gustaría ser un don nadie”. Es importante destacar que estas afirmaciones pueden interpretarse desde la perspectiva que también dicen “ser alguien en la vida” y que relacionan y equiparan con ser útil y provechoso para la familia y la sociedad, es decir, una persona que tenga un trabajo y una posición económica digna de consideración.

Estas expresiones y pensamientos de miedo y mayor incertidumbre hacia el futuro se repitieron a lo largo del proceso del taller, en diversas formas o diferentes enunciaciones. Lo que permitió que se mantuvieran conversaciones al respecto y abrió la posibilidad de trabajar el taller como se pensó metodológicamente: como propuesta de apertura a la reflexión. Con ello fue posible sostener la investigación-intervención educativa como dispositivo que operó al abrir espacios diferentes a los que había en la escuela y el espacio que se produjo fue de escucha y acompañamiento. Según las expresiones de las y los jóvenes: “me gusta poder decir las cosas como las pienso”, “aquí sí podemos hablar” o “me gusta estar en esta clase”, se habilitó el espacio para que pudieran expresar sus senti-pensar y llegar a posibilitar el que pensarán en sí mismos, sus condiciones de existencia, sus posibilidades, imposibilidades, encuentros y desencuentros con ellos mismos y con los demás.

En seguimiento de lo que sucedió en la sesión 6 en la que se hicieron preguntas y contestaron de manera escrita, surgió una conversación con una joven que, a pesar de tener

15 años, lucía mayor. Ella relató que asistía a la escuela porque su mamá la obligaba y odiaba ir a la escuela, ella lo que realmente le gustaba era el maquillaje. Esperaba que, cuando terminara la preparatoria y “le diera el papel a su mamá”, podría estudiar para ser maquillista profesional. Este relato es un ejemplo de varios similares que circulan entre lo que los jóvenes dicen. Se ven obligados a terminar estudios académicos para satisfacer las demandas de sus padres o los adultos a su cargo como anteriormente señalé.

Muchos jóvenes expresan su interés en profesiones como ser mecánico, maquillista, barbero o estilista. Aunque estas ocupaciones pueden llegar a ser bien remuneradas, socialmente son consideradas de baja categoría porque no cuentan con la sistematización y profesionalización de la universidad, lo que refleja una brecha entre las expectativas de los adultos y los intereses y aspiraciones reales de los jóvenes. La presión para seguir una educación académica tradicional puede generar frustración y desmotivación en los jóvenes, que sienten que sus verdaderas pasiones y talentos no son valorados ni comprendidos. En lugar de seguir un camino que les permita desarrollar sus habilidades y alcanzar la realización personal y profesional que buscan.

Estos elementos abren interrogantes que, como sociedad podríamos pensar para comenzar a reconocer y valorar profesiones alternativas que podrían llegar a ser cruciales para apoyar a los jóvenes en la búsqueda de llevar a cabo sus proyectos de futuro que sean más fáciles de alcanzar y fomentar una sociedad que aprecie diversas formas de “éxito”.

Responsabilidades individuales y colectivas ¿Qué paradojas hay en los escenarios del futuro?

En el capítulo 6, hice una breve remembranza de la categoría de juventud que se ha forjado en los últimos años, señalé la idea de que se piensa a las y los jóvenes como «el futuro de la sociedad». En este sentido, hablar del futuro que se supone las jóvenes generaciones tendrán que recrear y encarnar ha derivado en concepciones, expresiones y prácticas que influyen en la vida cotidiana y el trayecto de vida de los jóvenes. La idea de futuro entonces se les presenta a las nuevas generaciones cargada de significaciones sociales imaginarias a partir de lo que se supondría tienen que cumplir bajo la consigna de «futuro de las

sociedades». La enunciación tiene una carga que colma los imaginarios de algunos, sino que la de la mayoría de los jóvenes.

Efectivamente, para las y los jóvenes el mundo actual pareciera que se sostiene en el discurso que los posiciona como “el futuro de la sociedad” que no solo les asigna un papel prospectivo, sino que también les impone expectativas basadas en experiencias y estructuras del pasado y del presente. Este discurso implica que la juventud es una etapa de la vida de preparación y formación para cumplir las expectativas que se les asignan para el futuro que se supone deberían cumplir como: tener una carrera profesional, un empleo bien remunerado, familia y bienes materiales. Esta perspectiva puede generar tanto motivación como sensaciones y sentimientos de miedo, depresión y ansiedad. La presión de cumplir con estas expectativas los puede conducir a sentimientos, pensamientos y actos abrumadores que los llevan a la renuncia progresiva o definitiva de seguir con el cumplimiento de ese camino y toman otras alternativas, en otros casos se instalan en la frustración.

Por un lado, los jóvenes pueden sentirse inspirados a alcanzar las grandes metas que se les presentan como imaginarios del éxito en esta sociedad porque desean alcanzar y cumplir las metas imaginadas que se han propuesto o que sus familias les han designado, porque muchas veces los proyectos de futuro que se crean son para responder a la encomienda familiar, esto no quiere decir que los jóvenes sean obligados, algunos desean cumplir con ese destino, otros lo cumplen como mandato consciente o inconsciente.

En este sentido, la idea de proyecto de futuro para algunos jóvenes pareciera que se les presenta como borrosa o tan distante que no les parece relevante pensar en ello. Sin embargo, las y los jóvenes del taller expresan tener una idea de lo que harán en el futuro. Casi todos aspiran a completar una carrera profesional para “ser alguien en la vida”, “tener la vida que quiero” e inclusive varios mencionan que desean una carrera profesional para apoyar económicamente a sus familiares. Comentarios como: “me veo trabajando en lo que quiero estudiar (criminología) con carro, casa propia, con actitud, ganas de vivir”, “darles a mis papás la vida que merecen” y “estudiando la universidad, seguir estudiando para tener un buen trabajo de contador y para eso tengo que estudiar demasiado” hacen referencia a que los proyectos de futuro que se han imaginado tienen que ver con la idea de éxito en

cuanto a su relación con el estatus social o la posición económica, lo que se reiteró en diferentes momentos de la producción en el taller.

Se suele pensar que tener estudios profesionales puede ser un puente hacia el buen vivir y el éxito. Todavía existe la creencia de que concluir una carrera profesional asegura un porvenir prometedor, una vida digna de vivirse y una posición económica estable. No obstante, en estos tiempos de inestabilidad, tener un título no garantiza que el profesional obtenga un buen empleo o un ingreso considerable.

Esta situación se debe a diversos factores, entre ellos, el incremento de jóvenes que logran obtener un título universitario. Este aumento es consecuencia de la idea de progreso por la que muchas familias se han esforzado para que sus hijos asistan a las escuelas, dejando de lado los oficios o los trabajos que son de índole técnica o científica. La idea generalizada era que una educación superior aseguraría mejores oportunidades laborales y económicas. Ahora el mercado laboral no ha podido absorber a todos los nuevos profesionales, lo que ha llevado a una saturación en muchas de las áreas y por ende a una creciente competencia por los puestos disponibles. También la crisis económica prevaleciente ha perjudicado a los profesionales para que cobren menos por su trabajo, se sobreexplota a los trabajadores en horarios extendidos con sueldos bajos.

En relación con estos aspectos, durante el abordaje en el taller se pudieron observar dos dimensiones: Los jóvenes tienen deseos y sueños del porvenir, lo que se les presenta sin claridad es cómo llevarlos a cabo en el futuro, se ven imposibilitados de una u otra forma, ya sea desde esos temores imaginarios de no poder “dar el ancho” en una autoconcepción de inferioridad o por cuestiones económicas familiares y optan por renunciar a figurarse ese proyecto de futuro imaginado. Otros tienen claro cómo conducirse para llevar a cabo su formación académica y concretarlo. Las diferencias que se pueden inferir entre unos y otros son diversas, pero resalta el acompañamiento y referentes dados por parte de los adultos a cargo de los jóvenes. Son padres de familia o algún otro encargado de su cuidado que les brindan acompañamiento y experiencias que les permiten vislumbrar caminos más o menos claros para el futuro.

A los jóvenes que decían tener mayor dificultad de llevar a cabo sus proyectos se les preguntó ¿por qué no podrías hacerlo? solo respondían “no sé”, esa expresión de “no

sé” podría interpretarse de diversas formas pero sobre todo me hace pensar en qué elementos se juegan para comprender si los jóvenes se ven imposibilitados por cuestiones ajenas a ellos, asociadas a las lógicas del pensamiento moderno y la crisis previamente mencionadas o si han construido una apatía como manifestación o mecanismo de resistencia que puede reconocerse como un rasgo generacional. Lo que podría abrir una línea de análisis para futuras discusiones, ya que en el marco del trabajo de análisis previamente hecho líneas arriba, con respecto a la situación entre las y los jóvenes y el profesor de física, se pueden reconocer visos de estas manifestaciones.

Por otra parte, en lo que respecta a los pensamientos de los jóvenes sobre sus proyectos de futuro y la experiencia durante la pandemia, se presentaron situaciones relacionadas con una sensación de pérdida de tiempo. Los jóvenes describen la pandemia como un periodo de suspensión que no fue vivenciado, que fue borrado de sus vidas. Así, la pandemia es vista por muchos jóvenes como un lapso de tiempo en el que sus vidas quedaron en pausa y esta sensación de estancamiento se traduce en una especie de “vacío temporal” en su historia. La percepción de haber perdido una etapa de vida podría ser la causa de comportamientos actuales, lo que llevaría a algunos a proceder con formas impulsivas o mediante sus contrapartes de apatía y hastío. La urgencia de recuperar el tiempo perdido es un elemento que pude distinguir con varios jóvenes que les causaba sentimientos de melancolía. Al hablarlo después de una sesión con una joven, ella me mencionó “que sentía que tenía que apurarse y ya no perder tiempo” refiriéndose a esforzarse en la escuela para poder acabar lo mejor posible y recuperar el tiempo, en una ocasión cuando estábamos en una sesión del taller y hablábamos de la pandemia y la experiencia que tuvieron, ella se mostró muy afectada.

Al hablar del pasado y del tiempo de la pandemia, muchos jóvenes expresan y relatan experiencias diversas, pero lo que resalta es la referencia a la falta de apoyo o acompañamiento durante ese periodo. Se sentían solos o perdidos en aspectos cotidianos de la vida, así como en su participación en la escuela. Esta sensación de abandono y desorientación pone de manifiesto la necesidad de acompañamiento para las jóvenes generaciones.

La falta de apoyo durante la pandemia no solo afectó su vida cotidiana, sino que también su desempeño y participación en ámbitos como el académico. Esta situación subraya la importancia de brindar un acompañamiento adecuado a los jóvenes, se abren interrogantes en cuanto si la sociedad en su conjunto y sus instituciones inmersas en una crisis estructural y sistémica, así como en contradicciones en los referentes identificadorios en cuanto a si le es posible ofrecer materia simbólica para que las jóvenes generaciones puedan retomar y crear sentido para la vida, y se posibilite imaginar un futuro y armar proyectos de futuro.

Mientras que en la sociedad y a través de las tramas discursivas generadas respecto a la juventud, se exige a las y los jóvenes que cumplan con ciertas expectativas establecidas socialmente y de manera simultánea se crean universos simbólicos que sostienen pautas y procederes relacionados con esas exigencias. Las expectativas suelen alinearse con modelos tradicionales de éxito, cómo obtener un título universitario y seguir una carrera profesional convencional. Así, las contradicciones emergen cuando las aspiraciones de los jóvenes no coinciden con estos modelos establecidos. La capacidad de los jóvenes para imaginar y construir un futuro depende en gran medida de los referentes simbólicos y materiales que tienen a su disposición. Si las instituciones educativas, las políticas públicas y los discursos sociales no se adaptan para incluir y valorar diferentes trayectorias de vida, se corre el riesgo de seguir perpetuando un sistema que no ha podido responder a las necesidades y aspiraciones de algunos jóvenes.

En este sentido, otro factor importante para discutir es cómo los cambios y transformaciones en la sociedad han contribuido a la desintegración de la estabilidad que existía anteriormente. Esta falta de estabilidad ha resultado en que la sociedad y sus instituciones, como decía, han dejado sin acompañamiento a los más jóvenes. La falta de estabilidad en las estructuras sociales y económicas ha creado un entorno aún más incierto y en muchos casos precario para las nuevas generaciones. Esta situación ha dejado a muchos jóvenes sin el respaldo necesario para navegar las complejidades de la vida moderna.

Como sociedad hay que preguntarnos cómo abordar esta problemática. Se podía pensar en un enfoque multifacético que integre educación, políticas públicas, apoyo

comunitario y acceso a experiencias en el campo laboral para sostener, acompañar y guiar a las nuevas generaciones. Es fundamental empezar a reconocer y abordar las necesidades de las generaciones más jóvenes, para poder ofrecer recursos y apoyo que les permitan vivir de otros modos y superar las dificultades y avanzar con mayor confianza hacia el futuro. Al hacerlo, podemos disminuir las reacciones y síntomas potentes que se han observado en los últimos años, y ayudar a los jóvenes a construir un futuro con más oportunidades.

8. Reflexiones finales

En el contexto de esta investigación-intervención educativa los procesos, la problemática y las significaciones que se reconocieron son complejos y están atravesados por factores sociales, culturales, económicos e imaginarios que inciden en las narrativas construidas en torno a la juventud, a los jóvenes y a su vez influyen en los proyectos de futuro que las y los jóvenes se pueden figurar con relación a la escuela y sus trayectorias formativas.

Durante la investigación se pudo comprender que las significaciones imaginarias relacionadas con la juventud no son homogéneas ni estáticas, sino que varían según el contexto y la perspectiva de los sujetos. Las paradojas que las y los jóvenes viven se pudieron comprender a partir de la trama discursiva construida con significaciones sociales derivadas del ideal del individuo-humano establecido desde la modernidad. El capitalismo, la desregulación y las transformaciones en los vínculos, los regímenes, lazos y valores han dejado sedimentaciones en las formas de proceder de los sujetos. Las políticas neoliberales y las dinámicas capitalistas han desestructurado muchas de las formas tradicionales de interacción y apoyo comunitario. Estas transformaciones han dado lugar a nuevas formas de relación, normas, comunicación, interacción y vínculos que pueden ser contradictorios. Estas paradojas reflejan la complejidad de la experiencia juvenil actual, especialmente en su experiencia como estudiantes, quienes deben navegar entre estas condiciones y la experiencia que les dejó la pandemia tratando de cumplir expectativas contradictorias y adaptándose a un entorno de constante inestabilidad.

Para algunos jóvenes, la escuela y la educación se sostienen en su dimensión simbólica y material. Aún es un referente que les brinda júbilo y una diversidad de sentipensares relacionados con el porvenir. Es un espacio que hacen suyo a pesar de las dificultades, crisis y complejidades que encuentran en sus paredes. Es la resignificación que los jóvenes le han otorgado a la escuela después de la pandemia, con una potencia creadora que, si logramos retomar como sociedad, pueda dar lugar a proyectos interesantes y transformadores para promover la educación de las diversas formas de hacer educación que surgieron a partir de la pandemia. La pandemia de COVID-19 trajo consigo un sinfín

de dificultades, pero también abrió posibilidades para una resignificación de la escuela por parte de los jóvenes. Este momento de cambios y adaptaciones ha evidenciado una potencia creadora de los estudiantes, quienes encontraron nuevas formas de conectar, aprender y de formación tanto individual como colectiva.

Por consiguiente y con base en los testimonios de las y los jóvenes recopilados a lo largo del trabajo en el taller, surgen cuestionamientos en cuanto a lo que como sociedad podemos ofrecerles a las nuevas generaciones si es que se siguen sosteniendo discursos paradójicos y contradictorios que, paradójicamente, les tendrían que brindar sentido y contención para que tengan espacio-tiempo para la experiencia. También, qué responsabilidades se asumen socialmente para ofrecerles pautas para que las y los jóvenes puedan cumplir lo que tanto se les exige, en cuanto a responsabilidades y destinos. En ese sentido, entonces, es necesario ofrecerles no solo las oportunidades, sino también el apoyo y acompañamiento necesarios para la experiencia, para que puedan obtener materia simbólica y referentes para figurar dimensiones éticas, nuevas formas de proceder. Para la ensoñación de proyectos futuros y no instalarse en la exigencia o conformidad del discurso moderno de la inmediatez y consumismo de vidas vacías de significación.

Si bien, en nuestro país en los últimos años se han formulado proyectos y programas para apoyar a las y los jóvenes y brindarles esos espacios de posibilidad como “Jóvenes construyendo el futuro”, con la posibilidad de que las y los jóvenes puedan tener acceso a una formación como aprendices de algún oficio y se les brinda un apoyo económico para contribuir a su economía y la de sus familias mientras terminan su capacitación o también becas mientras estudian para que tengan la posibilidad de experimentar económicamente independencia y autonomía. En el caso particular de la IEMS, donde se llevó a cabo la intervención, los docentes y la administración han procurado llevar a cabo proyectos recreativos para las y los jóvenes como un huerto que ha servido a la población estudiantil para unirse en comunidad y a la vez realizar procesos de aprendizaje con base en los contenidos establecidos por el plan de estudios. Aunque lo anterior es una pequeña muestra de que se puede hacer algo como sociedad y como figuras de cuidado para los jóvenes, aún falta mucho camino por recorrer en conjunto como sociedad para sostener y acompañar a las y los jóvenes en sus historias de vida y trayectos formativos. Al respecto lo que resalto,

porque me parece importante mencionarlo, es que el acompañamiento, guía y sostén brindado, como el que observé con las actividades descritas, es fundamental para realizar acciones con ellos. El acompañamiento de las figuras de autoridad y cuidado son indispensables para que los jóvenes puedan formularse nuevas oportunidades y opciones, lo que se pudo revelar con los jóvenes del taller en su decir y hacer.

En este punto es crucial reconocer que la investigación-intervención educativa, en el campo de saberes que ha construido, opera de formas diferentes a lo que se ha considerado tradicionalmente como intervención, entendida como una herramienta o instrumento para modificar condiciones de los sujetos en una lógica programática de resolución de problemas. En este enfoque el interventor asume un rol de especialista que indica las dificultades y pretende únicamente obtener información y datos de los sujetos sin que estos se impliquen en el proceso de manera activa y propositiva. En contraparte lo que la investigación-intervención educativa desde la perspectiva que sostengo en este trabajo es una mirada epistémica que sitúa su tarea en la experiencia como eje analizador-formativo, en tanto que se enfoca en los procesos de subjetivación y sus capacidades para la acción, al reconocer los saberes que sobre sí mismos constituyen a los sujetos y en relación con los otros, así como las exigencias del orden social alterado.

En este sentido, la investigación-intervención educativa cobra sentido y legitimidad al trabajar con jóvenes, ya que, a partir de la mediación, ésta como dispositivo, posibilita un espacio-tiempo en el que ellas y ellos pueden llegar a configurar experiencias al reflexionar acerca de sí mismos, su condición y circunstancia. Además, el posicionamiento ético-político de acompañamiento que el interventor asume permite que la experiencia de los jóvenes se pronuncie como una perspectiva analítica. Desde este enfoque también pude comprender cómo significaron y le otorgaron sentido a su relación con la escuela y la educación, me fue posible reconocer, describir, interpretar y analizar cómo los sujetos reflexionan acerca de sí mismos, cómo se posicionan frente a lo social, a las relaciones, a los vínculos que establecen y reconocen. Así, al propiciar las condiciones en las que las y los jóvenes realicen la experiencia en el mirar y escuchar en torno de lo que les acontece, se posicionan en el saber que sobre sí mismos tienen y generan. Por lo tanto, el espacio de hospitalidad instalado en todo el proceso de la intervención permitió que algunos jóvenes

se brindaran la posibilidad de, en su movimiento y reflexión, pensarse a sí mismos, a sus condiciones en relación con los otros y abrirse a la posibilidad de cambio o transformación. Este espacio permitió enunciar los puntos ciegos de la latencia, eso que les pasa, que está ahí todo el tiempo, pero no se dice, solo se percibe y causa inconformidades.

Las estrategias de indagación emergentes se presentaron como herramientas metodológicas y conceptuales válidas, ya que facilitaron el acompañamiento de los sujetos en su proceso vivencial, permitiéndoles reflejar y expresar sus propios sufrimientos, angustias, goces o curiosidad. Estas estrategias fomentaron un acto educativo que orientó a los participantes a reconocer y abordar sus experiencias, lo que podría llevar a una posible transformación, incluyendo la ruptura, el cambio, la modificación o la aceptación de lo que les acontece. Mediante actividades de indagación como los juegos que ofrecieron momentos de alegría, la risa, la construcción de experiencias y memorias, la escritura y la pintura como medio para registrar representaciones –algunas inconscientes, se lograron enriquecedores procesos de reflexión y auto entendimiento.

En consecuencia, pensar en la creación de espacios para las y los jóvenes se vuelve imperante, se necesitan oportunidades para que construyan experiencias en diversos campos como el laboral y social, pero sobre todo hacer el esfuerzo de desinstalar el discurso imperante en el que se plantea a la juventud como sinónimo de indolencia y queja. Posicionarles en un lugar de valor, de potencia, confianza, creatividad y creación con el acompañamiento y guía necesarios podría brindar a las nuevas generaciones la potencia necesaria para sostenerse en un mundo caótico como se les presenta en la vida cotidiana actual y tal vez desde ese posicionamiento nos puedan brindar un mundo que aún no imaginamos.

El trabajo realizado en esta tesis no cubre en su totalidad las dimensiones que se pudieron revelar, por lo tanto, puede llegar a ser fuente para nuevas investigaciones en la profundización de temas que se quedaron en el tintero como: la importancia de habilitar espacios de escucha para los sujetos y lo que se produce, el movimiento del cuerpo como parte fundamental de la constitución de los sujetos jóvenes en el ámbito escolar, los malestares psíquicos y físicos causados por el confinamiento y sus afecciones.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1992). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Anzaldúa, E. (2015). Subjetividades Juveniles. En A. C. Fernández, *Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras* (págs. 27-48). Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Equipo editorial Etecé. (2011, 14 de septiembre). Artículo de opinión sobre las clases virtuales. *Enciclopedia de ejemplos*. Recuperado de <https://www.ejemplos.co/articulo-de-opinion-sobre-las-clases-virtuales/>
- Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. En I. Dussel, P. Ferante y D. Pulfer. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (págs. 231-234). Buenos Aires: UNIPE.
- Bastán, G., Pinto, M. E., y Paulín, H. L. (2022). *Entre el imperativo de continuar y el riesgo de excluir: miradas juveniles acerca del acompañamiento a sus trayectorias escolares en pandemia*. *Praxis educativa*, 26(2), 1–23. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6734>
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Butler, J. (2018). *Resistencias*. México: Paradiso Editores.
- Butler, J. (2020). El capitalismo tiene sus límites. En *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (págs. 59-66). ASPO.
- Cabral, G. L. (2023). *Retos de la formación en educación superior durante la pandemia por COVID-19 en la mirada de los egresados de la licenciatura en promoción de la salud de la UACM*. CDMX: UNAM.
- Colman, H. (2021, 21 de junio). ¿Cómo la pandemia por COVID-19 cambió la industria de la educación para siempre? *Instituto para el Futuro de la Educación*. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/la-pandemia-cambio-la-industria-de-la-educacion-para-siempre/>

- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comisiones unidas de movilidad. (2022). *Dictamen que presentan las comisiones de movilidad, seguridad pública y atención ciudadana y jurídico y gobierno relativo a la proposición con punto de acuerdo, para exhortar a la elaboración de anteproyectos de bando del comité de seguridad ciudadana*. Ciudad de México: Alcaldía Magdalena Contreras 2012-2024.
- Clandinin, D.J. (2019). Documentación narrativa de Experiencias Pedagógicas: Un punto de vista de la teoría de la indagación. En C. J. Serrano. COMIE
- Deleuze, G. (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa Vol. I*. Editorial Gedisa.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.
- Díaz-García, N. L., Lara, G. V., & Martínez, F. N. (2021). ¿Qué ha pasado al interior de la escuela secundaria en el contexto Covid-19? Un estudio de lo que no se ve. *Educ@rnos*, 33-48.
- Donald, J. (1995). Faros del futuro: Enseñanza, sujeción y subjetividad. En J. L. (ed.). *Escuela, Poder y Subjetivación* (pp. 21-76). Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. P. (Comps.). *Pensar la Educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). Unipe.
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis educativa*, Vol. 15, e2016482, 2020 Recuperado de <https://revistas.uepg.br>: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482.03> de 04 de 2020)
- Duvignaud, J. (1980). *El juego del juego*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Errobiart, A., y Viscaino, A. M. (2022). *Cambian los tiempos, las instituciones, los sujetos: reflexiones sobre la significatividad de las experiencias de aprendizaje en escuelas bonaerenses*. *Praxis educativa*, 25 (1), 1-19.

- Fattore, N. (2007). Apuntes sobre la forma escolar "tradicional" y sus desplazamientos. En G. Diker, G. Frigerio, & R. Barquero, *Las formas de lo escolar* (pp. 13-32). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y Colonialismo Intelectual*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Fernández, A. M. (2002). *El campo grupal: Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. M. (2010). *Instituciones estalladas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Fernández, M. A., Franco, D. H., y Herrera, L. N. (8 de julio de 2020). Jóvenes con un futuro sombrío: media superior ante la pandemia. *Revista Nexos*. Recuperado de educacion.nexos.com.mx/jovenes-con-un-futuro-sombrio-media-superior-ante-la-pandemia/
- Foucault, M. (1967). De los espacios otros "Des espaces autres". *Conferencia dedicada en el Cercle des études architecturales*. Architecture, Moouvement, Continuité.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Harari, R. (1974). *Teoría y técnica psicológica de comunidades marginales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Herrera, I. A., Palmeros, M. T., y García, J. R. (2021). Implicación en la investigación con jóvenes universitarios. Lo que vino a movilizar la pandemia. *Revista Educarn@s* (40), 143-164.
- INEGI. (2020). *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID- ED)*. México: INEGI.
- Kononovich, B., y Saidón, O. (1991). *La escena institucional*. Buenos Aires: Lugar.
- Lapassade, G., y Loureau, R. (1982). *Claves de la sociología*. Barcelona: LAIA.
- Lewin, K. (1988). Acción-investigación y problemas de las minorías. *Revista de psicología social*, 229-240.
- Le Breton, D. (2022). Entrevista a David Le Breton. "La pandemia nos fuerza a ser antropólogos de nosotros mismos". *Revista de Antropología Iberoamericana*, 15-36.
- Le Breton, D. (2014). *Una breve historia de la adolescencia*. Nueva Visión.

- Le Breton, D. (2023). *El cuerpo herido: identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Topía.
- López, S. M. (2021). El impacto del COVID-19 desde la perspectiva de estudiantes virtuales de Licenciatura. *Revista Educ@rnos*, 75-87.
- Maisonneuve, J. (1980). *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Masschelein, M. y Simmons, J. (2014). *En defensa de la escuela*. Miño y Dávila Editores.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: El poder de resistir*. Ecuador: UNAE.
- Milenio Digital. (03 de octubre de 2020). El día que emos y punketos se enfrentaron en la CdMx; ¿cuál fue el motivo? *Milenio Digital*. Recuperado de <https://www.milenio.com/virales/emos-y-punketos-el-dia-que-se-enfrentaron-en-cdmx-por-que-pelearon>
- Mier, R. (2007). Estética y melancolía: Narcisismo y eclipse de la tragedia en la modernidad. *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, (26), 13-37. Recuperado de <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/446>
- Mier, R. (2010). Violencia, modernidad y cultura: expresiones contemporáneas de la devastación social. En M. Cabrera y S. García (comps.). *Orígenes de la violencia en México. Foro Interdisciplinario* (pp. 93-115). México: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia en México/INCIDE Social, A. C.
- Mora, S. M., y de Oliveira, O. (2022). *Entre la desilusión y la esperanza: jóvenes en una sociedad desigual*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Murga, M. L. (2023). *Acerca del proceso de configuración de la subjetividad y la identidad* [Diapositiva de PowerPoint]. Repositorio de clase. Universidad Pedagógica Nacional.
- Murga, M. L. (2019). *Jóvenes y educación. Pensar en la sublimación hoy*. *Revista Educ@rnos*, 35, 151-169.
- Murga, M. L. (2015). Educación y jóvenes: ¿Qué significa hoy? En A. Fernández, (coord), *Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras* (pp. 75-100). Universidad Pedagógica Nacional.
- Murga, M. L. (2022). Jóvenes, indóciles. Educación e imaginario, conjurar el cinismo. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260114>

- Murga, M. L. (2019). *La educación frente a los jóvenes. Responsabilidades actuales*. XV Congreso Nacional de investigación educativa COMIE-2019.
- Murga, M. L. (2006). La intervención psicosocial en la actualidad, posibilidades y limitaciones de la práctica. En *Material del Curso Seminario de Tesis III* (pp. Total). Maestría en Desarrollo Educativo. Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Murga, M. L. (2022). Jóvenes, indóciles. Educación e imaginario, conjurar el cinismo. *Praxis educativa*, 26(1), 1–18. Recuperado de <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260114>
- Murga, M. L. (2023). *Modernidad y experiencia en la reflexión contemporánea: educación, cuerpo y ciudad*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Murga, M. L. (2023). Los jóvenes y sus futuros imaginados ¿A qué sociedad apelan? *Praxis educativa*, 1(20), 1-17. Recuperado de <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270204>
- Negrete, T. J. (2013). *La narrativa, recurso analítico para la articulación entre investigación e intervención educativa*. México: XV Congreso Nacional de investigación educativa COMIE-2019.
- Negrete, T. J. [Comunicación Creson]. (7 de noviembre de 2018). *El devenir de la intervención educativa y sus sentidos contemporáneos*. X foro de la licenciatura en intervención educativa región noroeste: "el interventor educativo: retos y necesidades de su desempeño profesional. [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fq9uXnFPuzE&t=1886s>
- Negrete, T. J. (2022). La investigación-intervención educativa. Un exhorto y alteración de lo convencional en y desde la vida contemporánea: Preceptos conceptuales y metodológicos sobre intervención educativa. *Educación y vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 21–36. Recuperado de <https://doi.org/10.33255/2591/1463>

- Negrete, A. T., y Sandoval, E. M. (2019). *Investigación-intervención educativa: Un enfoque dislocante en la formación de los estudiantes de pedagogía ante problemáticas contemporáneas*. Acapulco, Guerrero.
- Núñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. (PULFER, *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 175-187). Unipe.
- Pichon-Rivière, E. (1997). *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Ediciones Nueva Visión.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso. *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto* (págs. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. (2012). *Escolarización y subjetividad moderna*. Cátedra Sociología de las Instituciones Educativas.
- Ramos, M. J. (2009). *Senderos de la ética. Gestión de recursos y acciones de ayuda*. México: UPN, Colección Horizontes educativos.
- Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Remedi, E. (2005). Un lugar incómodo: Algunas reflexiones acerca de la intervención educativa. En E. T. (coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (pp. 283-298). México: Servicios Editoriales/ Editorial Balam.
- Rizo, M. (2009). *Estudio sobre el grupo social de los jóvenes emos*. Comisión Nacional de Derechos Humanos. Recuperado de https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Informes/Especiales/2009_emos_1.pdf
- Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Sáenz, O. J. (2004). Experiencia y educación. En Dewey, J. (pp.11-58). Biblioteca Nueva.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1, p. 348). Barcelona: Paidós.

Terigui, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización de sentido. En P. F. Ines Dussel, *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.

Trujillo, R. F. (2020). Espacios y práctica de estudio: Notas sobre formas pedagógicas.

UNICEF. (13 de diciembre de 2021). *Haciendo frente a la COVID-19*. UNICEF.

[Recuperado de https://www.unicef.org/es/coronavirus/haciendo-frente-covid19?](https://www.unicef.org/es/coronavirus/haciendo-frente-covid19?)