



JÓVENES Y EDUCACIÓN. SIGNIFICADOS DE PROYECTOS DE VIDA

MARÍA LUISA MURGA MELER
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-AJUSCO

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

En este trabajo se presenta el estudio que tuvo el propósito de explorar los significados que un grupo de 159 jóvenes de secundaria reconocen y atribuyen en la constitución de sus experiencias y proyectos de vida, y la relación que guardan con la educación. La problemática se enmarca en la consigna institucional que tengan que tomar decisiones de futuro en ese momento vital. Para la identificación de los significados se planteó un conjunto de categorías provenientes de constructos elaborados desde la antropología, la lingüística y las concepciones de Cornelius Castoriadis. En el estudio se solicitó a los jóvenes respondieran, voluntaria y de manera narrativa, dos preguntas. Las respuestas se trabajaron con criterios de frecuencia y contenido. A partir de identificar las categorías en las narrativas, se infirieron algunos de los significados que se reconocen y atribuyen a ser joven y adulto en la configuración de proyectos de vida; tomando en cuenta el contexto social en el que se encuentra la secundaria y los participantes. Los hallazgos indican que los jóvenes discurren no sólo como “entes” sujetos a las determinaciones previstas, sino que ser joven como proceso y pensar en el futuro como proyecto, implica apropiarse de su discurso en el seno del discurso social y reflexionar acerca de sus proyectos, con los riesgos y posibilidades que conlleva. Los resultados permiten discutir aspectos relativos a la instrumentación de políticas educativas que instauran mecanismos estratificadores para procesos como la toma de decisiones en ciertos momentos vitales, como el examen del COMIPEMS.

Palabras clave: Jóvenes, Educación secundaria, Experiencia de los estudiantes, Significados.

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas impulsadas desde las últimas décadas del siglo pasado, han incluido mecanismos para que, en teoría, la incorporación de niños y jóvenes a los distintos niveles educativos, se realice con calidad y con más pertinencia. Esto ha supuesto esfuerzos por integrar la educación básica y que el trayecto hacia el nivel medio superior se realice más sistemáticamente. La calidad

educativa, la pertinencia de los currículos, las competencias que se pretende desarrollar y las pautas de evaluación, forman parte del eje que impulsa dichas políticas y los cambios que inducen (Díaz Barriga, 2016).

Vinculado con la reforma de la educación básica (RIEB), en 1996, se instrumentó el concurso de asignación de aspirantes para cursar estudios en el nivel medio superior en instituciones públicas de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM). Para ello las instituciones y las autoridades educativas del gobierno federal y del Estado de México convinieron reunir esfuerzos para realizar dicho concurso. La COMIPEMS, como se denomina la comisión, coordina el concurso en el que los jóvenes aspirantes, la mayoría egresados o a punto de egresar de la educación básica, en teoría, participan en igualdad de condiciones, de manera transparente, pertinente y con información clara acerca de las distintas opciones académicas existentes (COMIPEMS, 2017).

Con todo ello la tensión entre oferta educativa, formación profesional y requerimientos de las empresas, se actualiza. La tensión que históricamente ha estado presente (Durkheim 1982), desde el siglo pasado genera disputas y reclamos que en algunos sectores derivan en situaciones ríspidas. No es gratuito que cámaras y organizaciones empresariales en México, a través de fundaciones, consejos o asociaciones, promuevan cada vez más programas, intervenciones, financiamientos, capacitación o materiales –impresos y audiovisuales–, para impulsar los cambios que les interesan. Como señala el Director General de Mexicanos Primero: “el cambio social con el que soñamos no será producto de una evolución natural de la cosa pública. Es, ha sido y será consecuencia de una auténtica revolución por hacer de este país, «el país de todas y todos nosotros»” (Mexicanos Primero, 2017).

En ese contexto, en las distintas escuelas secundarias de la ZMCM, los jóvenes cursan el tercer grado acuciados por la consigna de presentar el examen de la COMIPEMS. Es una consigna que, además del resto de pruebas a las que son sometidos, moviliza un cúmulo de significados, aspiraciones, temores e ilusiones, potenciados subjetiva como socialmente, y que en su configuración definen las condiciones en las que los jóvenes tienen que tomar decisiones de futuro abrumados por todas las tensiones que se generan en el sistema educativo a causa de los factores señalados. Además que, en tales circunstancias, la educación adquiere significaciones interesantes y en algunos casos inquietantes. En ello coincidimos con otros autores (Anzaldúa, 2005; Saucedo, C. 2005 y 2006; y Furlan, 2005) ya que el trayecto de los jóvenes en este nivel está cercado por la fragmentación de contenidos, por situaciones escolares cuya dinámica oscila entre un pretendido ejercicio de control de

autoridades y maestros, y el desconcierto que genera –tanto a jóvenes como adultos– la propia circunstancia de vida a la que los jóvenes se enfrentan.

En esta problemática centra sus objetivos el estudio *Jóvenes y educación: experiencia y proyecto de vida*ⁱⁱ del que se presentan los resultados de la primera etapa de la estrategia metodológica. Las preguntas que guiaron el estudio son: ¿Cómo, en las condiciones que actualmente se generan, los jóvenes estudiantes de secundaria en la Ciudad de México configuran la experiencia de tener que tomar decisiones de futuro? ¿Con qué referentes identificatorios cuentan para ello?, ¿Los referentes identificatorios que se les ofrecen son pertinentes a sus situaciones personales y contextos socioculturales? Estas interrogantes surgen de la problemática que se configura en la educación secundaria actualmente en la Ciudad de México (CDMX). La etapa que se reporta tuvo el propósito de identificar los significados que jóvenes de secundaria en la CDMX, reconocen y atribuyen en la constitución de sus experiencias y proyectos de vida, y la posible relación que guardan –en términos de importancia vital- con la educación.

MARCO DE INTERPRETACIÓN

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

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

todos los actos humanos están impregnados con significado. Los significados surgen cuando intentamos juntar lo que la cultura y el lenguaje han cristalizado

desde el pasado con lo que sentimos, deseamos y pensamos sobre el punto en el que nos encontramos en la vida. (Turner y Bruner, p. 33)

La noción de experiencia se trabajó en su relación con el examen del sentido de la acción autónoma, y por ello es significación. Y a partir de estudios previos, se articuló con la de estética desde la perspectiva que propone R. Mier (2007). La relevancia singular de la noción de experiencia estética para este trabajo radica en que “se expresa como marco virtual de significaciones inéditas, [...] como matriz de engendramiento de valor y de significación” (Mier, 2007, p. 103). La experiencia estética se compone de manera serial e integra las causas de la acción, el impulso a la figuración, a “dar la forma”. Entendida así, la experiencia no busca confirmar valores o finalidades, sino que se orienta a la creación ética tendiente a la fundamentación de los vínculos, como figuras de acción recíproca de reconocimiento. En ello radica la relevancia de explorar las posibilidades de investigar en torno de las experiencias de los jóvenes en la significación de proyectos de vida, en el contexto de la sociedad mexicana actual.

Adicionalmente, se consideró que los sujetos se constituyen en el marco que ofrecen las instituciones de la sociedad y en su vínculo con ellas aprehenden los elementos fundamentales que les permitirán formar parte de la sociedad y perpetuarla o transformarla (Castoriadis, 1999). De manera que, articulada con la familia, la educación forma parte del entramado de relaciones que la sociedad encarna y ambas comportan las significaciones sociales que animan la vida social y que por efectos de la transmisión que efectúan, hacen posible la concreción de las formas de socialidad que cada conjunto se plantea.

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

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El estudio que se presenta se realizó con base en un diseño de orientación cualitativa (Creswell J. W., 1997 y Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S., 2003), participaron 159 jóvenes estudiantes de una Escuela Secundaria Técnica del suroeste de la Cd. de México, integrantes de tres grupos en los tres grados y cuyas edades se encontraban entre 12 y 16 años. En esta etapa, a cada grupo se le solicitó que respondiera de forma narrativa y voluntariamente las preguntas: ¿Qué es para ellas/ellos ser joven? ¿Cómo se imaginan su vida futura como adultos? Las respuestas las escribieron en hojas blancas que se les proporcionaron. Como las respuestas eran anónimas, las hojas se foliaron para facilitar la organización del material por grupos y sólo se solicitó que indicaran su sexo y edad.

En la segunda etapaⁱⁱⁱ y con los jóvenes que aceptaron, se formaron 6 grupos con 15 jóvenes cada uno para explorar grupalmente las referencias más sobresalientes que señalaron en las respuestas de la primera etapa (en cuanto a frecuencia y particularidad del contenido). El diseño de estos grupos se realizó como entrevista grupal (Holstein, J. A. y Gubrium, J. F., 1995).

Los datos relativos a las respuestas que ofrecieron los jóvenes a las preguntas, se sistematizaron con base en dos criterios: frecuencia^{iv} y particularidad del contenido -las referencias- de las respuestas. Aun cuando la frecuencia no es el interés primordial aquí, sí permite, en su articulación con el criterio de particularidad, reconocer algunas de las categorías que forman parte del conjunto con el que los participantes demarcan el campo o situación de la que hablan.

Las categorías fueron identificadas en cuanto a la mayor o menor frecuencia, para luego reconocer los enunciados de los que formaban parte explícitamente y posteriormente aquellos enunciados en los que se hace referencia a los significados que conllevan sin estar presentes. Por ejemplo, *responsabilidad* fue una de las categorías representativas, se la nombró, formó parte de enunciados y el significado que conlleva estuvo presente en otros enunciados: *Responsabilidad cuando se vale por cuenta propia, poder dialogar con personas adultas, vivir de manera independiente, pero sin olvidarse de las reglas. Mirar de modo realista la vida: obligaciones y responsabilidades.*^v

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

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

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

RESULTADOS Y ANÁLISIS

De los participantes en el estudio, 159 jóvenes contestaron la pregunta por ser joven y 118 la relacionada con ser adulto, porque se les ofreció la posibilidad de no contestar. Tomando en cuenta esta diferencia es que se presentan los datos relativos a las frecuencias y ella a su vez aporta elementos para el análisis que se presentan más adelante.

En la pregunta sobre qué es ser joven, ninguna categoría tuvo una frecuencia relevante, la mayor fue: estudio (estudiar, estudios) con 7 menciones. Del resto, se siguen: responsabilidad (5), feliz (5) y libre o libertad (4). La diversidad con la que los jóvenes expresan qué es para ellos ser joven es significativa, no sólo porque utilizan distintas categorías sino porque con la configuración de sus enunciados expresan muy distintos modos de comprender y concretar ser joven. Sin embargo, una característica que guardan casi todos los enunciados es que hacen referencia a una cierta concepción de la juventud como momento de crecimiento durante el que tienen que afrontar condiciones complejas que les plantean disyuntivas. Son ejemplo de estos enunciados, los siguientes:

- *Es como un cuarto lleno de puertas y estas son proyectos, metas, oportunidades y tú puedes escoger.*
- *Experimentar cosas nuevas. disfrutar todo lo que tenemos. edad en la que todo es posible.*

- *Es tener un techo seguro y estar más relajados y así imaginarnos como grandes.*
- *Ir desarrollando habilidades que no habías imaginado.*
- *Tener la inteligencia para saber a dónde voy, con quien voy y quienes son parte de mi vida.*

De todas las respuestas, sólo una indica que: “no tiene idea” qué es ser joven y otra que ser joven es: “ser bipolar”. De manera que para este grupo ser joven no necesariamente está marcado unívocamente por la desorientación y la volubilidad extrema. La idea de ser joven para los participantes se relaciona más con la posibilidad de crecer, vivir el momento con los riesgos (drogas principalmente) y las oportunidades que se les presentan.

Contrario a la pregunta por ser joven, la relativa a ser adulto, generó, en cuanto a frecuencias, datos muy distintos. En las respuestas, la referencia a la vida adulta está marcada por seis categorías: **trabajo** (trabajar, trabajando), **hijos, familia, estudio** (estudiar, estudios), **dinero y responsabilidad**, como se muestra en la tabla 1. Con el resto de las categorías, como en el caso de la pregunta acerca de ser joven, las frecuencias se dispersan y aunque importantes, no presentan frecuencias similares; estas categorías son: problemas, experiencia, feliz, felicidad.

Es decir, para estos jóvenes imaginarse como adultos representa tener trabajo o trabajar. Ser adulto, en sus enunciados, se relaciona, ya sea con que tienen que trabajar o que aspiran a encontrar un trabajo, que para algunos es “bueno”. Además, al trabajo lo relacionan con los estudios y en una muy baja frecuencia (3 casos) lo relacionan con tener dinero. La familia, es otro aspecto importante junto con los hijos. Aunque algunos señalan que sólo será un hijo, incluso otros indican que en lugar de tener hijos tendrán mascotas (3 casos) porque a éstas “no tienen que procurarles una educación y un futuro”.

La significatividad de la articulación entre las categorías señaladas, adquiere más fuerza porque éstas se vinculan con la responsabilidad, la que adquiere otras formas de expresión en las voces de: obligación, obligaciones, deber, deberes, compromisos y seriedad. Es decir, se imaginan como adultos siendo responsables, con trabajo, familia e hijos. En una respuesta se asimila la categoría de “aburrido” con ser adulto. Estas expresiones adquieren a su vez características particulares cuando es la exaltación por un futuro promisorio o bien una especie de cálculo de intereses personales lo que se plantea:

- *Etapa final de la madurez, ver al entorno de otro modo. Salir y trabajar. Estudiar una carrera de piloto aviador o una carrera en la industria automotriz, trabajar en las grandes compañías: Ferrari, Pagani, Subaru, etc. Me veo con un gran empleo, una casa y viviendo en Dubai: La Ciudad del Futuro.*
- *Ser modelo de Victoria's Secret o siendo exitosa chef, que les guste mi comida, ayudar a mi mamá.*
- *Con un buen trabajo, que me guste, sin familia, siguiendo y disfrutando la vida. Con el dinero satisfacer las necesidades, gustos, emergencias que surjan.*

Otros respondieron con enunciados con los que expresan configuraciones que apuntan a posibles proyectos imaginados, al tiempo que prefiguran la condición que para ellos significa ser adulto en su sociedad, en sus condiciones de vida:

- *Tener una pizzería, una buena familia y no ser adicto a las cosas que dañan.*
- *Trabajar en una empresa de videojuegos en cualquiera de sus ámbitos: programador, arte conceptual, doblador, etc. [...] Ser abogado podría ser una opción. Tener mayor responsabilidad para tomar decisiones, tener una familia, trabajar. Riesgos por tener mayor libertad.*

La educación, como parte de las referencias a la condición que demarcaría la juventud y la adultez, está presente no sólo porque los participantes hacen referencia al estudio como parte de sus vidas en tanto que señalan que ser joven implica estudiar. Educación y ser joven para ellos se relaciona de esta forma: “Es salir y conocer gente, estudiar y sacar buenas notas”, “es un esfuerzo por que tienes que estudiar”. En sus referencias a ser adulto la educación aparece como una especie de posibilitador de sus proyectos: “Estudiar mucho para ser lo que yo quiera, no ser ignorado”; “Con estudios y un trabajo, con amigos y preparándome para lo que sigue”. La educación aparece en la figura de la “carrera”, la “profesión”, la “preparación” con las que estos jóvenes consideran tienen que contar para poder configurar ese proyecto de ser adultos que imaginan.

En cuanto a los 41 jóvenes (25.7%) que decidieron no responder la pregunta sobre la adultez, planteamos algunas hipótesis: “no quieren” o “no pueden” expresar lo que se imaginan; ya sea porque no se lo han planteado; porque no cuentan con los referentes que les permitan todavía plantearse algo

así; porque no tienen intención que un adulto conozca lo que imaginan para sí o porque creen que lo que imaginan no es pertinente o adecuado. Todo ello nos lleva a pensar que tener que decidir opciones educativas con la formalidad que conllevan los concursos como el de COMIPEMS, no es pertinente.

CONCLUSIONES

La condición de joven en las sociedades actuales conlleva no sólo la circunstancia que enuncian los participantes del estudio, en tanto sus condiciones de vida. Vivir el momento, aprender, divertirse, cometer errores, tener amigos, conocer el amor de pareja, enfrentarse a los riesgos de las drogas, la delincuencia y la libertad sexual, y las posibilidades del flujo vital son las significaciones con las que estos jóvenes señalan sus procesos. También, en sus referencias, comparten tres rasgos, que podríamos decir son “universales” para esta edad de la vida: 1) El abandono de la estrecha dependencia de las figuras parentales que marca a la infancia, expresada en la no obligatoriedad de la estricta devolución que implica el intercambio, 2) Las condiciones del cambio biológico y 3) El paso por un proceso de aprendizaje con el que se adquieren elementos de una socialización necesaria, saberes y conocimientos, y técnicas relativas a cierta actividad productiva propia del contexto.

En el trayecto de lo que figuran como proyecto del proceso de ser jóvenes, tales rasgos configuran las condiciones en las que adquiere sentido para ellos las formas de acción que desarrollan y en esa ocurrencia, el conjunto de la experiencia hará posible, de maneras diferenciales, la imaginación de proyectos de vida. Que, significativamente, en el conjunto de enunciados que hablan de ello, lo que sobresale en la característica que reconocen a la adultez es un cierto grado de emancipación, que figuraría como logro significativo. Logro que, para el proceso de ser jóvenes, sería el impulso vital que los lleva buscar la finalidad de ese proceso, que conlleva los significados que reconocen y atribuyen a ser joven y adulto. Los que están marcados no sólo por sus propias referencias, sino por las que el conjunto social les ofrece.

Los jóvenes participantes del estudio quieren, al ser adultos:

- *Ser alguien de provecho, no depender, alcanzar triunfos y metas.*
- *Una persona con más experiencia, responsabilidad, más madura lo cual hará que tenga un buen empleo y una familia con la cual salir adelante apoyándonos*
- *Un sueño que se hará realidad, luego de terminar mis estudios tengo muchos sueños: me gustaría una familia pequeña con alguien a quien amar y quizás un*

hijo. Trabajar... Crecer se trata de madurar y ser responsable, pero siempre tendré el alma de niña.

Y en su momento ellos serán quienes tendrán la oportunidad de hacer posible la perpetuación o la transformación de la sociedad. Así, pensar la educación y la sociedad frente a “su mirada”, requiere hacer presente que estos jóvenes discurren no sólo como “entes” sujetos a las determinaciones previstas. Sino que al transitar por el proceso de apropiación de su discurso en el seno del discurso mismo, en su vínculo con los otros y en el lugar que la sociedad les tiene reservado, reflexionan acerca de los proyectos que les son ofrecidos y se interrogan acerca del sentido que pueden configurar para sí en el momento que viven.

De manera que, someterlos desde la secundaria a definir proyectos de vida a partir de la elección de opciones educativas enmarcadas en la instrumentalidad que deriva de iniciativas como el COMIPEMS es, en el entramado de sus condiciones de vida, forzar el proceso de ser joven que conlleva vicisitudes reticentes a las técnicas de distribución poblacional en estratos funcionales, que es a lo que pueden llevar tales acciones.

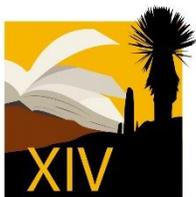
TABLAS

Tabla 1

Categoría	Frecuencia
Trabajo (trabajar, trabajando)	60
Hijos	45
Familia	44
Estudio (estudiar, estudios)	22
Dinero	16
Responsabilidad	16

REFERENCIAS

- Anzaldúa, A. R. (enero/junio 2005). Jóvenes Frente al abismo. *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, 24, 105-134.
- Ariés, P. (2001). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Cd. de México, México: Taurus.
- Castoriadis, C. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets.
- COMIPEMS. (27 abril 2017). COMIPEMS. México: Concurso de Asignación a la Educación Media Superior. Recuperado de <https://comipems.org.mx/index.php>
- Creswell J. W. (1997). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Traditions*. Thousans Oaks, USA: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousans Oaks, USA: SAGE Publications
- Denzin N. K. y Lincoln, Y. S. (2003). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousans Oaks, USA: SAGE Publications
- Durkheim, É. (1982). *La división del trabajo social*. Madrid, España: Akal.
- Esteinou, R. (2005). La juventud y los jóvenes como construcción social. En Mier y Terán, M. y Rabell, C. (Ed.), *Jóvenes y niños, un enfoque sociodemográfico* (pp.25-37). Cd. de México, México: UNAM/FLACSO/Porrúa.
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. En Prat, J. y Martínez, A. (Ed), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat* (pp. 319-335). Barcelona, España: Ariel.
- Furlan, A. (julio 2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 10 (26), 631-639.
- Mexicanos Primero. (27 abril 2017). Mexicanos Primero. México: Mexicanos Primero. Recuperado de <http://www.mexicanosprimero.org/>
- Mier, R. (julio 2006). Estética y política. Notas para una reflexión sobre el sentido de “estética radical”. *Pensamiento de los Confines*, 18, 9-17.
- Mier, R. (diciembre 2007). Experiencia estética como recreación de lo político. *Versión*, 20, 101-121.
- Saucedo, R. C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 10 (26), 641-668.



Saucedo, R. C. (abril 2006). Estudiantes de Secundaria sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 11 (29), 403-429.

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

NOTAS

ⁱ Un ejemplo de ello ha sido la producción del “documental” *De panzazo*.

ⁱⁱ Proyecto registrado en el Área Académica 5, UPN-Ajusco.

ⁱⁱⁱ Que no se reporta aquí.

^{iv} Número de ocurrencias de una categoría en las narrativas del total de respuestas generadas por los jóvenes.

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