



## JÓVENES Y ESCUELA. INTERACCIONES CON LA LETRA ESCRITA COMO PRÁCTICAS DE PODER

**José Federico Benítez Jaramillo**  
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

**María Guadalupe Velasco Giles**  
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

---

**Área temática:** 9) Sujetos de la educación.

**Línea temática:** 1. La escuela y el conocimiento desde el punto de vista de los actores.

**Tipo de ponencia:** Reporte final de investigación.

---

### **Resumen:**

La ponencia deriva de la investigación *Interacciones educativas para la construcción de escuelas equitativas y participativas con jóvenes en el norte y sur del estado de México: poder, comunidad y alfabetismos emergentes*, desarrollada por el Cuerpo Académico (CA) Educación y Poder. Acciones educativas con grupos en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad, durante el periodo 2016-2018.

La indagación se desarrolló desde una perspectiva comprensivo interpretativa que incorpora el uso de las epistemologías del sur, las metodologías horizontales y la lectura plural, a través de una metodología que denominamos *investigación tallerista*, misma que nos permitió problematizar en diálogos horizontales con directivos, profesores, jóvenes, padres y madres de familia, modos de configuración de las interacciones educativas. Asimismo, se usó como perspectivas teóricas al interaccionismo simbólico de Blumer (1982), la pedagogía del sujeto de Berlanga (2014) y la educación como acontecimiento de Bárcena y Mélich (2014). Con el propósito de develar a través de las narrativas de los sujetos estudiantes jóvenes las interacciones de poder que se gestan en la escuela y que de manera particular aludimos una de sus aristas que es la letra escrita.

En suma, la ponencia devela las particularidades de la letra escrita como una práctica de poder, en donde los jóvenes en su condición de estudiantes de preparatoria y secundaria interaccionan y construyen territorialidades para decir la palabra, manifestar sus expectativas, sentimientos e intereses.

**Palabras clave:** Jóvenes, escuela, interacciones y letra escrita

## Introducción

La presente ponencia responde a la necesidad de aportar al campo educativo y a sus prácticas desde perspectivas teórico, epistémicas y metodológicas que fortalezcan la “lectura plural” de la realidad social, de manera transdisciplinaria y con una estrategia que asuma como postura, no sólo como problema, las interacciones diversas que se dan en torno al proceso de investigación. Por lo que, nos planteamos profundizar y complementar el aporte de conocimiento al campo de las juventudes y la escuela, desde las miradas y participación de los jóvenes estudiantes en favor de escuelas más democráticas.

En este sentido, el trabajo de campo ayudó para situar las cuestiones que cotidianamente enfrentan los jóvenes en el nivel secundaria y media superior que, de alguna manera, condicionan su acceso y permanencia en la escuela. En diálogo con directivos, profesores, jóvenes estudiantes, padres y madres de familia construimos estrategias de interacción pedagógica a través de diversos talleres que –desde su propia demanda– focalizaron en la condición socioemocional de las y los jóvenes, las adicciones, el sentido de la experiencia escolar a través de su letra escrita como prácticas de poder, así como los desafíos de la convivencia escolar y de estrategias docentes con juventudes. Problemáticas que nos llamaron a un análisis profundo desde las voces, la mirada, las acciones y producciones pero también de la necesidad de renovadas colocaciones y propuestas epistémicas y metodológicas, que trasciendan un trabajo extractivo, como proponen las miradas decoloniales, para visibilizar procesos político-pedagógicos de co-producción de conocimiento que potencien interacciones participativas y equitativas desde el re-conocimiento de los sujetos que habitamos las escuelas y la investigación.

En razón de lo anterior, la ponencia señala los siguientes elementos: La problematización, el posicionamiento teórico y metodológico, así como algunos hallazgos del trabajo de campo, los cuales son interpretados a la luz de nuestros referentes teóricos y epistémicos. Así también, devela cómo a partir de sus narrativas –orales y escritas– dan cuenta de su posición política y social asumiéndose como sujetos de derecho; además, de reconocer que, a través de sus escrituras convencionales y usando las tecnologías digitales, asumen un poder desde abajo y comunican sus formas de hacer lecturas de la realidad y cuestionarla.

### **Problematización. Mirando a los jóvenes desde sus interacciones socioeducativas**

Partimos de que la juventud es una población precarizada (Valenzuela, 2015), en condición de vulnerabilidad que “no encuentra acomodo en las instituciones y marcos legales prevalecientes (Narro, Pérez, Navarro, Muñoz, 2012, p. 7) por lo que nos cuestionamos: ¿Las políticas educativas atienden un problema social que se coloca en la agenda de gobierno en tanto política pública?, ¿Desde dónde se define la política pública para o con jóvenes?, ¿Qué problemas designan?, ¿Significa que la política educativa escolar es una política en materia de juventud? Tal vez lo sea en la medida que posibilita el ingreso de la juventud, cierta juventud, por cierto.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud (2010) en México habitan 36.2 millones de jóvenes de entre 12 y 29 años, de ellos 18.4 son mujeres y 17.8 hombres. Del rango 13-15 sólo estudian 89.1%, de entre 16 y 18 años sólo estudian 65.5% y de 19 a 24 años lo hace 34.1%. El primer grupo pertenece a la educación secundaria, el segundo la media superior y el tercero a la superior. Como se observa, mientras aumenta la edad decrecen las oportunidades educativas.

La Encuesta del Instituto Mexicano de la Juventud (2011) señala que del grupo de 12 a 29 años de edad dejaron de estudiar antes de los 15 años el 18.7% de los jóvenes, aunque permanece con mayor porcentaje la idea de seguir estudiando, pues una mayoría (43.6%) señala que le gustaría llegar al nivel superior. Como se ve en el imaginario juvenil se presenta aún el deseo de proseguir su estudio a diferencia de lo que se señala que ya no les interesa estudiar incluso quienes no estudian un alto porcentaje refiere que desearía hacerlo para mejorar su nivel de vida (40.7%). La asociación a la movilidad social persiste de acuerdo a esta encuesta. La articulación entre desigualdad y diferencia también se puede identificar al trabajar indicadores como la relación que se establece entre el grupo etario y el lugar de residencia para jóvenes en edad escolar. Así para 2014, el porcentaje de jóvenes con dos o más años de extraedad es mayor en zonas rurales ya que de la población 12-14, 4.80% vive en zonas urbana y 7.79% en zona rural, mientras que de la población 15-17, 10.61% vive en zona urbana y 16.82% en zona rural (SITEAL, 2014).

No obstante, en la zona urbana los y las jóvenes viven otros procesos de exclusión y desigualdad derivados no sólo de la calidad de la oferta, sino del propio proceso socioeducativo que se vive al interior de las escuelas, de manera particular la discriminación. De acuerdo con datos oficiales cada año 7000 jóvenes dejan las escuelas, las encuestas señalan que se van por desinterés, ya no potencia el imaginario de la movilidad social; por otro lado, las escuelas siguen significando espacios de socialidad, de lucha de encuentro y desencuentro y, ciertamente, también de aprendizajes.

Conviene preguntarnos si los programas de becas, ConstruyeT o la Convivencia Escolar son acciones de política pública suficientes y pertinentes para hablar de una política con juventud. De aquí que nos cuestionamos, a partir de los talleres con padres, madres, abuelos y aquellos que representan la tutoría familiar de acompañamiento a las estancias juveniles escolares, los diálogos con jóvenes, docentes y directivos del sur y norte del estado de México, ¿Qué interacciones de poder permiten el vínculo entre las políticas educativas y las políticas juveniles?

De igual manera, reconocemos que surgen otras politicidades a la hora en que los jóvenes usan la palabra y hacerlo de ciertos modos, y en ciertas superficies de escritura, materiales y simbólicas, (Hernández, 2009) que permite cuestionar no sólo las formas de comunicación que se pretende entablar sino con quiénes, para qué fines y con qué recursos (Giddens, 1998), implican formas de leer y escribir el mundo (Freire, 1978), en nuestro caso los “mundos juveniles” (Pérez Islas, 2004). De ahí que nos preguntemos ¿Cómo y con quiénes se comunican los jóvenes en sus escrituras?, ¿Con qué sentidos? ¿Qué posicionamiento asumen en sus escrituras y lecturas emergentes?, ¿Qué interacciones de poder se gestan en las prácticas de lectura?

Con base en lo aludido, encontramos que la Primera Encuesta Nacional sobre el Consumo de Medios Digitales y Lectura entre los Jóvenes realizada en México en el 2015 por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), señala que, de 2081 sujetos encuestados en una edad que oscila entre los 12 y 18 años que asisten a la Secundaria y Media Superior, los usos más frecuentes que le dan al Internet es el de comunicación interpersonal (87%); convivencia en redes sociales (85%); verlo como herramienta frecuente para la investigación de tareas escolares y la búsqueda de información (48%) y como una herramienta de acceso a la lectura y escritura (CONACULTA, 2015, p. 47).

En relación con las prácticas de lectura y escritura la encuesta devela que 3 de cada 10 jóvenes usaron el Internet para leer libros y revistas, además de escribir comentarios en blogs. Finalmente, señala que los buscadores más utilizados para la consulta de información en la escuela son Google (56%) y Wikipedia (27%). (CONACULTA, 2015, p. 56)

En este sentido, las interacciones con la letra escrita a través de los alfabetismos emergentes, permiten mirar la construcción de espacios de formación de sujetos individuales y colectivos en los que la toma de la palabra es una acción de primer orden, asimismo se convierte en prácticas de poder de las y los jóvenes y permite la constitución de sujetos sociales, como lo han demostrado movimientos estudiantiles que construyeron sus acciones con la fuerte mediación de las redes sociales. Pero la vida cotidiana de estas juventudes en condición de vulnerabilidad tiene otra narrativa de la que hay pocas noticias y es necesario conocer para inscribir en este *logos* emergente el acceso a la educación.

Con base en lo señalado nos planteamos como objetivo. Aportar conocimiento al campo de la escuela y juventud desde modos de investigación horizontales y dialógicos con la investigación regional, nacional e institucional a partir del trabajo con la comunidad escolar. Así como ofrecer herramientas epistémico-metodológicas para la investigación educativa con jóvenes desde una perspectiva decolonial.

### **Miradas teóricas. Interacciones, comunicación y escuela**

Entendemos la perspectiva teórica como una “configuración” (De la Garza, s/a) que deriva de contextos, exigencias, enfoques y posturas epistémicas; no se trata de un *a priori* inamovible en las investigaciones, si bien tiene puntos de partida para mirar, interpretar, construir y comprender, aceptamos que la teoría tiene “potencialidades, limitaciones e incertidumbres” (De la Garza, s/a). De ahí que es una perspectiva abierta a las exigencias de las historias narradas en el campo. No se trata sólo de usar la teoría legitimada para interpretar lo encontrado en los talleres, sino reconocer en ellos fuentes de teorías que entran en diálogo con la teoría legitimada en la investigación educativa. Por ello la perspectiva teórica es habitada por una polifonía teórica en diálogo.

Hemos trabajado las relaciones entre juventud y escuela desde la tesis de que se trata de interacciones que contienen, poder, códigos comunitarios, así como usos y apropiaciones diversas de la letra

escrita. Ahondar en ello en un proceso de investigación a partir del referente empírico de talleres y sus producciones discursivas escritas o narradas oralmente permite ubicar tres categorías que tienen un carácter interconectado y transversal al proyecto; ellas son: interacciones, comunidad y comunicación desde un enfoque sociocultural.

Ubicamos a la interacción como categoría que articula aspectos como la comunicación, la relación intersubjetiva y los símbolos de carácter social. En la investigación recuperamos el Interaccionismo Simbólico desde los aportes de Blumer (1982), la perspectiva de la educación como acontecimiento ético de Bárcena y Mèlich (2014) y la pedagogía del sujeto de Berlanga (2014). Del primer caso retomamos las interacciones en su carácter simbólico, su construcción social y el lugar de la significación en la interpretación del mundo social. Del segundo, se retoma el carácter social que alude “al otro generalizado” que define la relación entre la persona y el entorno social. De Bárcena y Mèlich se avanza hacia la educación en su sentido ético y estético que supone que en la relación hay una presencia de Otro frente al cual existe una responsabilidad del Otro. Finalmente, de Berlanga se considera la interacción como encuentro intersubjetivo que se relaciona en encuentros y desencuentros con los otros desde la alteridad y la educación como proceso formativo.

En torno a la comunicación suscribimos la tesis de que lleva a reconocer “nuevas expresiones políticas que inventan otros signos y desbordan las retículas de las grandes instituciones” (Reguillo, 2005, p. 11). No se trata de una perspectiva lingüística, en la que hay un emisor y un receptor en el acto de comunicarse e interactuar con el Otro; más bien, recuperamos una perspectiva sociocultural, con la presencia del diálogo, la conversación y la interacción entre los sujetos que se comunican con ciertos propósitos e intenciones, lo que condujo a reconocer formas de comunicación dinámicas y cambiantes, por ejemplo, la idea de *redes sociales*, a las que las escuelas y sus culturas no pueden ser impermeables. De esta manera, asistimos a la desestructuración parcial de las formas e intenciones de comunicación a partir del reconocimiento de lo que se denomina “la nueva ola comunicativa” que define más a la juventud, y específicamente a los *millennials* (Algarabía, 2018, p. 25). Interesa pues este movimiento a la luz de las relaciones de cómo recoloca las subjetividades juveniles y el lugar de la escuela en este construcción-deconstrucción.

Desde el ámbito educativo colocamos el supuesto de que el proyecto de comunidad se construye en el encuentro con los otros (Berlanga, 2014), en el diálogo, la convivencialidad y participación que sostienen y son sostenidas en interacciones diversas en las que los agentes educativos construyen espacios de acogida (Duch, 1997), corresponsabilidades éticas y redes de formación que potencian saberes, vínculos de distintas densidades y estéticas sociales, así como la acción para construir nuevos o renovados órdenes sociales, educativos y escolares.

## Perspectiva metodológica. La investigación-tallerista

Metodológicamente nos hemos comprometido con la producción de conocimiento e incidencia en las prácticas educativas a través de procesos formativos con jóvenes. Dicho objetivo nos ha convocado en el diseño y desarrollo de una metodología de *acción pedagógica participativa* que denominamos *investigación tallerista* fundada en interacciones y diálogos horizontales con diversos agentes educativos de escuelas secundarias y media superior, de los que han derivado ocho talleres, una mesa de diálogo y una encuesta con temas, estrategias y productos diversos.

Entre las líneas de análisis e interpretación se destacan: las condiciones en que habitan los jóvenes en las escuelas; su participación en las normas escolares orientadas a la convivencia y la creación de mejores ambientes para el aprendizaje y la enseñanza en emergentes comunidades educativas, el reconocimiento y fortalecimiento de nuevas formas de comunicación juvenil, así también de la dimensión socioemocional en la acción educativa, el cuidado de sí y la resolución colectiva de conflictos en el contexto escolar. Estas líneas plantearon un análisis de las voces, miradas, acciones y producciones con los sujetos a la luz del conocimiento construido (Hernández, *et. al.*, 2018) desde nuevas o renovadas colocaciones y propuestas epistémicas y metodológicas, que trasciendan un *trabajo extractivo* como proponen las miradas decoloniales, para visibilizar procesos político-pedagógicos de co-producción de conocimiento que potencien interacciones participativas y equitativas desde adentro y con la comunidad, de abajo hacia arriba y desde el re-conocimiento de los sujetos que habitamos las escuelas y la investigación.

En una permanente convocatoria de reflexividad en torno a nuestro quehacer investigativo consideramos relevante la construcción de una perspectiva epistémica-teórico-metodológica articulada que reconozca nuestra geopolítica de conocimiento (Mignolo, 2004) en el campo de juventud y escuela a través de la interacción cotidiana con los jóvenes, los profesores, madres y padres de familia en las escuelas lo que posibilita no sólo conocimiento acerca de ellos, sino con ellos, en contextos educativos y sociales desfavorecidos del norte y sur del Estado de México.

La propuesta de investigar en interacción con los grupos y no para los grupos con la figura del *investigador(a) tallerista* conlleva una perspectiva de acción participativa. Recuperamos las tensiones entre teoría/práctica, con lo cual discutimos la lógica de la “intervención” guiada por un protocolo de aplicación, transferencia o saneamiento (Núñez, 2011) para colocar como punto de partida el conocimiento vivencial y localizado.

La construcción de narrativas en los talleres tuvo como punto de partida la pregunta ¿Quiénes somos los sujetos de la interacción educativa? Aludiendo a un *bíos* que se configura en múltiples relatos, tramas simbólicas e interpretaciones que vinculan la acción educativa con la memoria y la imaginación, proceso en el que la educación “es el relato de la formación de la subjetividad o de la identidad” (Bárcena & Mèlich 2014, p. 115). Una *identidad narrativa*, que propone Ricoeur (1996), interpone historia, ficción, alteridad y transformación. En tanto acción que se narra, la educación toma sentido, se hace experiencia cual capacidad de *sorpresa de lo que me-nos pasa, deja huella* (Larrosa, 2010) constituye novedad que demanda nuestra

reflexión mientras se cuenta, convocando a la corresponsabilidad, imaginación y construcción de nuevas formas, recursos, relaciones y prácticas educativas admitiendo que "...la experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir en la palabra y el relato" (Agamben, 2007, p. 9). La narrativa convocada colectivamente en las escuelas nos llama a recuperar el sentido comunitario de ésta pues "son las historias y relatos comunes, transmitidos por tradiciones culturales las que crean comunidades de sentido y creencias, en las que se inscribe cada persona" (Bolívar, et.al., 2001, p. 94). Las narrativas nos han permitido visibilizar comunidades educativas y de poder, movimiento epistémico-pedagógico (Walsh, 2014) en donde la conversación constituye un *flujo de agenciamientos* que crean y recrean *subjetividades en relación, en un estarse siendo* (Haber, 2011) que dice el autor, no se recorta por el intercambio lingüístico o la presencia física de los interactuantes.

### La escuela como espacio de interacciones de poder. Miradas de las y los jóvenes

La educación formal y por ende la escuela es una institución que históricamente ha estado presente en las diferentes esferas de la vida, cuya presencia no se puede desligar de la juventud; por tanto, la escuela no sólo es el espacio donde se gestan los procesos de aprendizaje, es sobre todo un "espacio de socialización y construcción de subjetividades" (Saraví, 2018, p. 82). Así, la escuela es sumamente valorada por los estudiantes de secundaria y preparatoria del sur y norte del Estado de México, pero también es un espacio de interacciones de poder, decir la palabra, de leer el mundo y de vivir la vida en interacción con el grupo de pares, familiares, políticas educativas y maestros. Pues, ante el cuestionamiento ¿Por qué asistir a la escuela? Juan responde:

Para estudiar... nos da la oportunidad de mejorar cada día más, de ser mejores personas, de tener un mejor trabajo, porque cuando uno no tiene estudios la vida es más difícil. Por ejemplo; tengo muchos amigos que ya no estudian y se fueron para Estados Unidos, a varios los metieron a la cárcel, y se tuvieron que regresar sin nada y con deudas. (Juan, 15 años. 05/2018)

La búsqueda de nuevos sentidos para la escuela les da la oportunidad de construir utopías, ya que Juan le apuesta a la escuela para mejorar sus condiciones de vida y tiene mucha relación con lo que se señala en la Encuesta Nacional de la Juventud (2005) Por ejemplo, 57.90% de ellos consideraron que la escuela es muy importante y las tres razones por las que se decidirían a estudiar serían: un buen trabajo (59.40%), obtener conocimientos (37.33%), y ganar dinero (22.70%). En el 2010, de la misma forma, 71.9% de los jóvenes en promedio aludieron que la educación les sirve para obtener un buen empleo, y el 66.8% ganar dinero.

Con base en los datos referidos vemos que esos jóvenes al igual que Juan consideran la educación como algo importante en sus vidas, de ahí que una de las prioridades políticas del estado es regresar la mirada hacia los jóvenes, revisar en profundidad sus voces, sus narrativas y su condición de ser jóvenes y estudiantes. Así desde sus miradas asistir a la escuela significa:

[...] poder ser libre, cumplir mis sueños y metas que tengo. (Yuli, 14 años, 04/2018)

Tener la oportunidad de poder forjar mi futuro. (Pedro, 15 años, 04/ 2018)

Ser estudiante y estar en la escuela es de las mejores etapas de la vida... es la oportunidad de plantearnos nuestros objetivos y esforzarnos para cumplirlos (Perla 15 años, 04/ 2018)

La escuela la miran como un espacio de poder, pero también, como el espacio que les aporta las herramientas para poder decir a través de la palabra escrita sus deseos, sueños. Ya que por medio de la escritura plasman sus narrativas; por ejemplo, en el caso de los estudiantes de Telebachillerato comunitario ubicado en una zona urbano marginal cuestionan las condiciones materiales, sociales y culturales, aluden que se les estigmatiza, pues señalan que se les ve como los marginados, los drogadictos, la escuela de los pobres, los rechazados. Con todo ello hay una apuesta de los jóvenes por la escuela como posibilidad de futuro y espacio para ser mejor persona, no obstante, en esas prácticas de poder a través de la letra escrita hay disputas por los usos del cuerpo como territorio de escritura. Así lo muestra Yareli.

La Orientadora me amenazó con expulsarme de la escuela si me hago otro tatuaje, pues ya tengo dos, uno en cada antebrazo, en el derecho dice My dad is my hero y en el izquierdo tengo el nombre de mi sobrina y el de mi mamá (Yareli, 17 años, 04/2018)

La narrativa de Yareli muestra a través de la escritura sus afectos hacia las personas que son importantes en su vida; pero que la escuela excluye, ya que como señala tiene amenazas por parte de las autoridades de ser retirada de la escuela; debido a que en la idea del adultocentrismo los tatuajes son una muestra de rebeldía.

Cerramos el escrito señalando que se debe trabajar en el desarrollo de los jóvenes en las preposiciones “con, por y desde” y no “para” debido a que se necesitan generar acciones políticas, desde sus miradas y lecturas que hacen del mundo.

## Conclusiones

Las narrativas de los jóvenes aluden que hacen falta políticas que les apoyen para seguir y permanecer en la escuela; ya que ante el debilitamiento del tejido social nos plantea grandes desafíos para la formación de los jóvenes, ya que vivimos en un modelo de “globalización excluyente, de descentralizaciones segmentadoras, de competitividad salvaje y de vaciamiento de la memoria y de la utopía (Cullen, 1997, p. 215)

En las prácticas cotidianas de los jóvenes hay un ejercicio de poder que visibilizan a través de acciones como: vestir sus cuerpos, usarlo como campo de escrituras, romper con lo instituido.

La investigación realizada es una invitación constante para voltear la mirada a sus escrituras, a sus nuevos alfabetismos, interacciones y prácticas de poder; re-pensar nuestras percepciones hacia los jóvenes; ya que tienen grandes capacidades para generar iniciativas creativas en pro de su entorno sociocultural.

## Referencias bibliográficas

- Algarabía. (2019). *Para entender al Milennial #DESCUBRIENDOELHABLING*. Suplemento. Algarabía.
- Bárcena, F., & Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. España. Argentina: Miño y Dávila.
- Berlanga, B. (27 de octubre de 2014). *Educar con sujeto: experiencia, don y promesa*. Obtenido de file:///C:/Users/Gloria/Downloads/EdSujeto-experiencia%20don%20y%20promesa.pdf
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla
- CONACULTA (2015) *Encuesta Nacional sobre el Consumo de Medios Digitales y Lectura entre los Jóvenes*. Recuperado el 21-02-2019 en: [http://www.ibbymexico.org.mx/images/ENCUESTA\\_DIGITAL\\_LECTURA.pdf](http://www.ibbymexico.org.mx/images/ENCUESTA_DIGITAL_LECTURA.pdf)
- Contreras, J. P. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. C. (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (págs. 21-86). Madrid: Morata.
- Corona, S. O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa.
- Cullen, C. (1997) *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- De la Garza, E. (s/f). *La Epistemología Crítica y el Concepto de Configuración: Alternativas a la estructura y función estándar de la Teoría*. Recuperado en 2019, de: <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/articulos/configuraciones.pdf>
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Encuesta Nacional de la Juventud (2011) *Resultados generales*. México: Imjuve, SEP.
- Giddens, A. (1998) *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Madrid: Amorrortu.
- Haber (2011). Nometodología payanesa. Notas de Metodología Indisciplinada. En Revista de Antropologías No. 23 Primer Semestre. Chile: Departamento de Antropología/Facultad de Ciencias Sociales/ Universidad de Chile.
- Hernández, G., & Salgado R. Benítez, J. Velasco, G. (2018). *Estado de conocimiento estudios sobre juventud y escuela: un análisis del aporte institucional*. Toluca: ISCEEM.
- Larrosa, J. (2010) *Sobre la experiencia*. En: Aloma: revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport. Blanquerna. Núm:19. Barcelona.
- Mignolo, W. (2016). *Hacer, pensar y vivir la decolonialidad*. México: Ediciones Navarra.
- Narro, J., Pérez, J., Narro, D. y Muñoz, H. (2012) *Póliticas de juventud. Una propuesta para el México del siglo XXI*. México: Porrúa, UNAM.
- Pérez, I. (2004) *Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*. México: S. XXI.
- Reguillo, R. (2005). *Horizontes fragmentados. Comunicación, cultura, pospolítica. El (des) orden global y sus figuras*. México: ITESO.

Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Saravi, G. (2018) *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso, SIESAS.

SITEAL (2014) *Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Francia, España y Argentina. UNESCO, OEI.

Valenzuela, J.M. (2015) *Remolinos de viento: juvenicidio e identidades desacreditadas*. En: *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*.

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. México: En cortito que´s pa´largo.