



## JÓVENES Y EDUCACIÓN. CONDICIONES EN LAS QUE ESTUDIANTES, EGRESADAS Y EGRESADOS DE LICENCIATURA CONFIGURAN SUS PROYECTOS FORMATIVOS Y DE FUTURO EN MÉXICO

**María Luisa Murga Meler**

*Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco*

mmurga@upn.mx

**Área temática:** Sujetos de la educación

**Línea temática:** Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos

**Tipo de ponencia:** Reporte parcial de investigación



### Resumen

Las condiciones en las que actualmente las y los jóvenes mexicanos tienen que figurar sus proyectos formativos y de futuro, les enfrentan no sólo a la posible inadecuación de sus expectativas o de sus trayectos formativos, sino a valores y proyectos de sociedad paradójicos y a condiciones socioeconómicas adversas. Por ello la precariedad y los proyectos sin futuro más que excepciones forman parte de las condiciones en las que las y los jóvenes configuran sus experiencias para el futuro.

Este escrito presenta resultados de la primera fase de una investigación que busca reconstruir la problemática que las jóvenes generaciones enfrentan para figurar sus proyectos, a partir de los significados que estudiantes, egresadas y egresados de licenciatura en México reconocen y asignan a la educación y a sus experiencias en la figuración de proyectos formativos y de futuro.

Lo que se presenta corresponde a la fase de recopilación de datos para contextualizar sociodemográfica y temáticamente el análisis de los tópicos significativos que en relación con sus procesos de figuración de proyectos señalan, en sus respuestas a una entrevista semiestructurada, las y los 153 participantes del estudio. Además de la contextualización y de algunas líneas temáticas, en esta fase se reconoce: que las y los jóvenes enfrentan éstos procesos individualmente, la fragosidad de algunos procedimientos de admisión a estudios universitarios y la necesidad de explorar la potencia dialógica de la educación como acompañamiento en la figuración de proyectos.

**Palabras clave:** Jóvenes; Educación; Proyecto de Formación; Proyecto de vida; Licenciatura

## Introducción

La deriva de las transformaciones que generó el proyecto y discurso de la modernidad, ha implicado que sociedades y sujetos enfrenten las tensiones que produce la desacreditación de las instituciones y de las regulaciones sociales por los efectos de “la disipación de la norma por inadecuación a las formas de vida (que intensifica) la extrañeza y la sospecha ante las formaciones colectivas” (Mier, 2007a, p. 144). Con la debilitación del actor colectivo se lleva a depositar en el sujeto toda la responsabilidad de la concreción de sus condiciones sociales de existencia, como individuo individualizado.

Por ello no es gratuito que la familia, la educación y el trabajo, actualmente, se concreten de modos contradictorios e incluso paradójicos y ya no sólo de formas diferenciales como había sido una de sus características. Lo que para el caso de las jóvenes generaciones representa una doble carga, ya que para conformar una identidad para sí y los otros y ofrecerse un lugar en el mundo tendrán no sólo que enfrentar la desestimación de las instituciones, la dispersión de las regulaciones sociales, la deslegitimación de lo colectivo, de los valores y los significados consensados socio-históricamente (Castoriadis, 1999), sino que deberán ajustarse a las “modulaciones” (Deleuze, 2014, p. 279) que las sociedades contemporáneas imponen, asumiendo la carga de elaborar individualmente cada significado y valor o buscarlos donde se les ofrezcan con un mínimo de reconocimiento, aunque eso implique apegarse a los que algún otro sujeto como ellos haya elaborado individualmente (Turner, 1986, p. 36).

En ese contexto lo que desde las sociedades tradicionales ha constituido el trayecto de las jóvenes generaciones hacia la concreción activa de su ser como “personas sociales” (Turner, 1997, p. 120), se ha perfilado con designios, apercibimientos y conminaciones (León-Portilla, 2011) que padres, madres y docentes transmiten para que las y los jóvenes conduzcan sus vidas. En las sociedades contemporáneas, tales conminaciones se han convertido en modulaciones puntuadas no sólo por requerimientos y criterios de excelencia a cumplir, sino también por múltiples “demandas” que se transforman en “encargos” (Lourau, 1991, p. 200) dirigidos por las realizaciones de un sistema de méritos que las más de las veces resultan apenas alcanzables no sólo por su abstracción, sino por el “doble mensaje” (Bateson, 2006, pp. 156-160) que conllevan en cuanto a que ellas y ellos deberán responsabilizarse solos de sus propios procesos al costo de su organización –física, psíquica y social, para cargar con el designio de tener que convertirse en sujetos que replican las condiciones sistémicas que los llevan a “la socialización del riesgo y la privatización de las ganancias” (Brown, 2016, p. 93) teniendo que arreglárselas por sí mismos, asumiendo estos dictados como eso que las sociedades ofrecen como materia simbólica para el sentido y materia estructural para anclar los proyectos de futuro.

Esta especie de encargo para que cada sujeto se gobierne a sí mismo asumiendo responsabilidades y culpas a expensas de la inversión en sí mismo como *capital humano*, hace que la pregunta de cómo constituir y proyectar al sujeto en cuanto a los caminos que habrá de recorrer en la vida, se postule de maneras problemáticas y en ocasiones paradójicas. Con lo cual pareciera que frente a los índices que circunscriben el éxito de la vida a las condiciones

cambiantes de la innovación tecno-económica en un contexto de escasez y desigualdad estructurales, la educación, cada vez más, enfrenta las mayores dificultades para realizar la promesa a las jóvenes generaciones “de descubrir su pasión a través de una educación humanista” (Brown, 2016, p. 51).

En este contexto es que la investigación de la que se presentan resultados de la primera etapa, tiene como objetivo reconstruir las condiciones que, en México, actualmente enfrentan las jóvenes generaciones para figurar sus proyectos formativos y de futuro, y el lugar que en ello reconocen a la educación, para identificar posibles vías para el fortalecimiento de los procesos educativos en licenciatura. La pregunta que orienta la investigación es ¿Qué significa para las y los jóvenes elegir una profesión y figurar un proyecto de futuro en la sociedad mexicana actual y qué lugar reconocen en ello a la educación? Para, con base en los resultados de esta fase, enfocar las líneas de análisis con la pregunta ¿Cuáles son las condiciones social-estructurales que posibilitan o no a las jóvenes generaciones figurar y concretar sus proyectos formativos y de futuro?

## Desarrollo

### *Marco de interpretación*

El enfoque conceptual del estudio incorpora cinco categorías centrales. La categoría joven como categoría social, referida a individuos pertenecientes a un conjunto etario –12 a 29 años– que marca una edad de la vida en un momento socio-histórico. La juventud como proceso que articula dinámicamente –por apuntalamiento– la dimensión sociohistórica, antropológica y bio-psíquica de la constitución de los sujetos.

A la educación se la considera como institución social transhistórica (Castoriadis, 2001, p. 124) que, a través del currículo como proyecto cultural, político y social, tiene a su cargo la transmisión de las formas de decir y hacer, de los valores y significados reconocidos por cada sociedad, que aportan saberes y materia simbólica para la formación de los sujetos; tanto para apuntalar modalidades de la acción, como para la configuración del vínculo colectivo. La educación ofrece a los sujetos la promesa de que, al formarse y adoptar saberes, técnicas, valores y significados, podrán formar parte del proyecto de sociedad que en su ideal se vislumbra, conformándose como “personas sociales” más que como individuos sin compromiso (Turner, 1997, p. 120).

La experiencia se considera “como acto de aprehensión y atribución de sentido: facetas activas y pasivas de lo psíquico conjugadas en la imaginación, la memoria, en los distintos aspectos de la inteligibilidad y las afecciones” (Mier, 2010, p. 12), que en su interacción como fuerza en movimiento, en la confluencia de acción y recepción, se entreteje la dimensión social en tanto que, en el acto de aprehensión y atribución de sentido (Mier, 2010, p. 12), el sujeto dispone y

propone significados y materia simbólica, que sólo son posibles por el vínculo con los otros. La experiencia, en su relación con el examen del sentido de la acción autónoma, es significación.

El proceso de formarse y de figurar un proyecto se relaciona con la posibilidad de que las y los jóvenes hayan sido recibidos en un espacio de escucha, contención y acompañamiento dialógicos, principalmente en el ámbito educativo, en el que les sea posible pensar el intento de respuesta a la pregunta acerca del lugar que ocupan y ocuparán en el mundo y de la forma en que se figuran que lo harán en cuanto a la posición que vislumbran ocupará su tarea en el vínculo con los otros. Por ello no se confunde proyecto con plan o programa, porque los proyectos a futuro son más bien figuraciones de los sujetos que, sin embargo, requieren de las condiciones social histórico-colectivas (Castoriadis, 1999) para que sean proyectos con futuro y no meras ensoñaciones diurnas o elucubraciones vanas.

Las aproximaciones a la noción de significado y de significación (Mier, 2007a y 2007b), si bien se soportan en las concepciones de la lingüística y de la semiótica, como conceptos o ideas que conforman el contenido lingüístico de un signo, se articulan con la perspectiva antropológica que plantean Turner y Bruner (1986), en la que se considera que “todos los actos humanos están impregnados de significados” (p. 33) donde el significado, como concepto o idea, forma parte de la gramática que cada sujeto construye junto con una muestra de enunciados integrados y diferentes entre sujetos, que la cultura y el lenguaje han condensado desde el pasado y expresan lo que los sujetos sienten, desean y piensan del momento vital en el que se encuentran (Turner, 1986, p. 33).

El diseño metodológico de la investigación se fundamenta con las perspectivas que ofrecen Creswell (2007); Coffey y Atkinson (1996) y Vasilachis (2006).

### *Estrategia Metodológica*

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia cuyo diseño se sustenta epistemológicamente en el paradigma interpretativo (Vasilachis, 2006, p. 48) y en la concepción que Coffey y Atkinson (1996) proponen para el análisis cualitativo de los datos. La fase del estudio que aquí se presenta únicamente se refiere a la recopilación de datos en la contextualización sociodemográfica y temática de la problemática relativa a las vicisitudes que enfrentan las y los jóvenes para figurar y concretar sus proyectos formativos y de futuro, en la sociedad mexicana actual. La pregunta ¿Qué significa para las y los jóvenes elegir una profesión y figurar un proyecto de futuro en la sociedad mexicana actual y qué lugar reconocen en ello a la educación? orienta el estudio en todas sus fases.

### *Instrumento.*

Se diseñó una entrevista semiestructurada para auto administración en línea, dirigida a estudiantes y egresadas/egresados de licenciatura, la que se sometió a la prueba de población objetivo y expertos (Escobar y Cuervo, 2008) y consta de tres ámbitos de estudio:

1) Datos sociodemográficos. Solicita datos como género, edad, estado de residencia, nivel, modalidad de estudios y empleo; para situar los hallazgos en el entorno sociohistórico del fenómeno estudiado.

2) Figuración de proyectos formativos. Se solicita que las y los participantes hablen de sus experiencias en relación con sus proyectos formativos, de cómo los decidieron, quiénes les inspiraron y quiénes les apoyaron.

3) Proyectos y futuro. Solicita que las y los participantes hablen de sus experiencias en relación con el futuro que imaginan o imaginaron para sus proyectos formativos y de vida, de cómo los imaginaron, cómo los viven y de cómo afectó a ese proyecto la emergencia por la pandemia de la COVID-19.

El instrumento diseñado se integró con 34 preguntas –tres ámbitos– y un espacio para que las y los participantes ofrecieran las observaciones y comentarios que éste les generó. Las preguntas se interrelacionan para abordar eventos vinculados con los procesos de figuración y realización de proyectos formativos y de futuro de estudiantes y egresadas/egresados, para representar las experiencias que han configurado, a partir de las cuales sea posible reconocer actores, referentes simbólicos e identificadorios y reconstruir algunas de las problemáticas que las y los jóvenes enfrentan en la sociedad mexicana contemporánea.

El muestreo se realizó de manera intencional a nivel de proceso y participantes (Creswell, 2007, p. 126) con estudiantes y egresados de ciencias sociales, naturales y humanidades. Para la contextualización temática, en este trabajo se presentan los resultados de seis preguntas del ámbito 2, que se enlistan a continuación:

13. Cuando estudiabas la secundaria ¿Sabías a qué te querías dedicar profesionalmente en el futuro?

14. Si contestaste afirmativamente la anterior ¿a qué te querías dedicar?

15. Antes de salir del bachillerato: prepa, vocacional, CCH ¿Sabías qué querías estudiar?

16. Por favor, describe las razones o circunstancias que te llevaron a estudiar la licenciatura que estudiaste o estudias:

24. ¿Te hubiera gustado dedicarte a otra profesión distinta de la que se relaciona con la licenciatura que estudias o estudiaste?

25. De lo que respondiste en la anterior ¿podrías exponer tus razones y en su caso decirnos qué otros estudios te hubieran gustado realizar?

#### *Aplicación del instrumento*

El instrumento se distribuyó electrónicamente a través de profesores e investigadores universitarios que trabajan en los campos antes señalados. En la aplicación se solicitó que las y los participantes respondieran las preguntas y expusieran abiertamente las razones de sus respuestas, tanto como lo desearan. Como parte de los compromisos de confidencialidad y

anonimato la aplicación de soporte no recabó ningún dato personal de las y los participantes y en el encabezado del instrumento se exponen los antes citados compromisos de confidencialidad.

Para recopilar las respuestas se dejó abierto el instrumento por 45 días y se cerró con base en el criterio de la ausencia de respuestas durante 48 horas. Se registraron 153 entrevistas respondidas, de las cuales ninguna fue anulada en su totalidad debido a la ausencia de duplicidades y todas las entrevistas fueron contestadas en 90% de las preguntas. Sólo se cancelaron aquellas respuestas que en casos particulares mostraban signos en lugar de texto o eran incongruentes en relación con las preguntas, lo cual se consideró para el análisis cuantitativo.

## Resultados

### *Caracterización de la muestra.*

La edad promedio de las y los participantes es de 28 años, 79.08% de las entrevistas respondidas correspondieron a mujeres y 20.92% a hombres. Los estados en los que radican las y los participantes principalmente son la Ciudad de México (79.73%) y el estado de México (13.70%), otros estados con uno o dos participantes son: Chiapas, Guanajuato, Jalisco, Morelos, Nuevo León, Querétaro, San Luis Potosí, Tlaxcala y Veracruz.

Al momento del estudio 121 participantes se encontraban estudiando, 21 estaban en proceso de estudiar en algún posgrado y 11 no estudiaban. Entre quienes estudiaban, 76.86% lo hacían en licenciatura, 20.66% en maestría y 5.79% en doctorado.

En cuanto a su ocupación laboral, 54.25% señaló que contaba con un empleo remunerado y 45.75% no contaba con empleo y de quienes contaban con empleo 37.25% señaló que éste se relacionaba con sus estudios, 29.41% que no se relacionaba y 33.33% no contestó. De quienes respondieron que estudiaban 53.33% señaló que también trabajaba al momento de la entrevista y de estos 64.2% señaló que su empleo se relaciona con sus estudios.

Las licenciaturas o posgrados que las y los participantes estudiaron o estudiaban se distribuyen entre las relacionados con las ciencias naturales, sociales y las humanidades, de entre estas destacan: Diseño gráfico, Enfermería, Antropología, Medicina, Pedagogía, Educación, Biología, Química y Derecho, entre otras.

### *Análisis de las preguntas que se reportan del ámbito dos.*

Para las preguntas relacionadas con el tema de si en secundaria y luego en el bachillerato sabían que querían estudiar y a qué se querían dedicar, se tiene que el momento en el que más jóvenes tienen alguna idea de a qué se querrían dedicar profesionalmente en el futuro es en el bachillerato, como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1: Cuando estudiabas Secundaria/Antes de salir del Bachillerato ¿Sabías qué querías estudiar?

Secundaria	Sí	42.48%
	No	54.25%
	No recuerdo	3.27%
Bachillerato	Sí	71.90%
	No	27.45%
	No recuerdo	0.65%

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas

De entre las razones que expresaron para haber decidido estudiar la licenciatura que estudian o estudiaron, destaca que 55.56% decidió estudiar la licenciatura por gusto, deseo, interés –en el campo disciplinar o de desarrollo profesional– y el resto se distribuye, como se muestra en la Tabla 2, entre las más diversas razones que en el caso de 11.11% de las respuestas se hace referencia al azar, la facilidad de materias, no saber, no recordar, la modalidad a distancia, etc. con una dispersión de 0.68%.

Razones o circunstancias expresadas	%
Lo que les gustaba, deseaban, interesaba por el campo, los temas o el ámbito profesional	55.56%
Por el reglamento de pase, no quedaron en su opción o por la incertidumbre	9.15%
Por una situación familiar problemática optaron por esa licenciatura	1.96%
Estudió algo similar en bachillerato, un curso o materia que les gustó	7.84%
Influencia o presión familiar	5.88%
Sus maestros les inspiraron	3.92%
Razones muy diversas*	11.11%

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas

En el caso de si a las y los participantes les hubiera gustado estudiar una licenciatura distinta a la estudiada se tiene que 57.51% respondieron que sí y 42.48% que no les hubiera gustado estudiar otra licenciatura. Al exponer las razones del porqué sí o no les hubiera gustado estudiar otra licenciatura, las y los participantes exponen también muy diversas razones como se muestra en la Tabla 3:

Tabla 3: ¿Les hubiera gustado estudiar una licenciatura distinta a la estudiada? Sus razones

Sí	Por indecisiones personales, desconocimiento o dificultades académicas o económicas	41.18%
	Otra, además para ampliar horizontes	9.15%
	Otra, sin definir cuál	1.31%
	No querían estudiar licenciatura	0.65%
	Respuestas inconexas	5.23%
No	Señalan otros intereses poco específicos	4.58%
	Se lo han preguntado sin responderse aun	0.65%
	Les gustaría algo complementario	2.61%
	Quizá otra sí	1.96%
	Satisfechos o entusiasmados, vislumbraron posibilidades de desarrollo para lo que estudiaron	31.37%
	Se expresan muy dubitativamente	1.31%
Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas		

Como muestran los datos de la Tabla 3, quienes contestaron afirmativamente que les hubiera gustado estudiar una licenciatura distinta a la estudiada, exponen como razones principales el desconocimiento de las ofertas educativas, la indecisión personal frente al cúmulo de exigencias y parámetros socioeconómicos a los que se enfrentaron y las dificultades académicas para cumplir con los criterios establecidos para ciertas profesiones (medicina, derecho, etc.) y las dificultades económicas.

En la correlación de las preguntas acerca de las razones para estudiar la licenciatura que estudiaron y la de si les hubiera gustado estudiar una licenciatura distinta a la que estudiaron, se observa una diferencia porcentual que indica que el haber estudiado una licenciatura por gusto o interés, probablemente no representa la satisfacción por las decisiones tomadas ni que el resultado en términos de proyecto sea propicio o negativo, lo cual señala un punto para incluir en el análisis de la siguiente fase del estudio. Por otro lado, si bien en ambas preguntas se observan respuestas de muy diverso tipo, se reconoce una constante en ambos grupos en cuanto a que los procesos a los que hacen referencia estarían marcados por la incertidumbre, el desconocimiento y las indecisiones, categorías que formarán parte del análisis en la siguiente fase del estudio.

Finalmente cabe destacar que, en el trabajo con las respuestas a las seis preguntas, salvo las referencias a actores como madres, padres o docentes, las referencias a actores colectivos son difusas y se entrelazan con procesos y actividades institucionales en los establecimientos educativos, lo que se tendrá que analizar en la siguiente etapa de la investigación.



## Conclusiones

Esta fase del estudio para conocer los aspectos socio-demográficos y los principales significados que se reconocen en seis respuestas del instrumento y que demarcan el contexto en el que se configuran las experiencias de las y los participantes, permitió situar más específicamente la pregunta guía; ya que con base en las correlaciones que se vislumbra podrán realizarse entre respuestas a preguntas vinculadas se podrán reconocer categorías con las cuales apuntar a los significados y los procesos de significación que jóvenes mexicanos, como los de la muestra, realizan o tienen que realizar para intentar responderse las interrogantes que les plantea el requerimiento social y el deseo personal de encontrar un proyecto de futuro para sus vidas.

De manera general puede concluirse que la muestra seleccionada se sitúa en las condiciones sociales en las que jóvenes en México llevan a cabo sus procesos formativos desde los que figuran sus proyectos de futuro. Donde se reconoce una distribución de género entre las disciplinas y la dimensión etaria se correlaciona con los niveles educativos en los que estudian o están buscando estudiar. La mayoría estudia o estudió en universidades públicas y se presenta una concentración mayor en la Ciudad de México y el estado de México, donde se ubica una mayor oferta en este nivel educativo –además de otras características que no forman parte de la fase que se reporta. De las y los participantes que estudian y trabajan en empleos remunerados, no en todos los casos se desempeñan en actividades relacionadas con sus estudios.

Además de corroborar las características sociodemográficas que se definieron como parte de los supuestos del estudio, con este trabajo fue posible reconocer que las vicisitudes que las y los jóvenes tienen que enfrentar en los procesos de figuración y concreción de sus proyectos formativos en cuanto a los aspectos estructurales: marcos normativos, criterios y secuencias de acciones, no presentan diferencias entre las distintas áreas o campos formativos –naturales, sociales o humanísticas. Por el contrario, en cuanto a los aspectos académicos: saberes previos, habilidades matemáticas o literacidad, sí se encuentran diferencias que parecerían significativas en una aproximación superficial; sin embargo, por la correlación de las respuestas, puede vislumbrarse que no son determinantes frente a otras condiciones como son: la incertidumbre en los procesos institucionales (exámenes, pases directos, etc.), el desconocimiento de los posibles ámbitos de ejercicio profesional, la presión que ejercen los factores económicos y las indecisiones ocasionadas por la intervención de una gran variedad de actores o información que inciden en la reflexión a la que necesariamente tienen que someterse las y los jóvenes para definir sus procesos formativos. Aspectos que en las siguientes fases del estudio se tendrán que profundizar a partir de la correlación narrativa entre respuestas.

Por otro lado, con base en los resultados y en la correlación de las respuestas a las preguntas 16, 24 y 25, fue posible reconocer que si bien el deseo, interés o gusto por alguna disciplina, área estudio o especialización profesional es importante para los sujetos, ello no implica necesariamente que esta elección se concrete tanto como proyecto formativo y proyecto de futuro con futuro, porque entre el proceso de decisión y el proceso de concreción del proyecto

formativo y la incorporación al ejercicio profesional, no sólo se encuentran factores disruptivos propios de las condiciones sociales y de las vicisitudes subjetivas que enfrentan las y los jóvenes, sino que en la interrelación de estos factores se generan múltiples posibilidades que si bien permiten a los sujetos figurar horizontes para sus proyectos, en ocasiones se convierten en obstáculos difíciles de superar.

Por tanto, en el análisis de las respuestas a las seis preguntas en el contexto sociodemográfico del estudio se puede concluir no sólo lo obvio, que el proceso por el que las y los jóvenes deciden y concretan sus proyectos formativos y de futuro en la sociedad mexicana actual es un proceso complejo. Sino que en el campo de la reflexión acerca de los procesos educativos resulta muy importante profundizar los aspectos y factores involucrados más allá de los criterios eminentemente individuales y subjetivos que hasta ahora han conducido los estudios al respecto. Ya que en la mayoría de la literatura publicada en el campo estos procesos se circunscriben al individuo solo, a sus capacidades cognitivas y subjetivas para *tomar decisiones* y se dejan fuera aspectos institucionales, referentes identificatorios dispersados por mercancías y medios masivos de comunicación, condiciones estructurales como las económicas y el papel de acompañamiento que los procesos educativos tendrían que representar a lo largo de los trayectos que las y los jóvenes realizan por el Sistema Educativo para configurar sus experiencias y en las que no sólo participa la dimensión singular, sino que en la configuración de éstas converge lo colectivo que nutre los procesos de significación.

## Referencias

- Bateson, G. (2006). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Brown, L. W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Castoriadis, C. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*, 2 vols. Barcelona: Taurus.
- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Deleuze, G. (2014). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*. 6(1), 27-36. Recuperado de: [https://www.humanas.unal.edu.co/lab\\_psicometria/revista-avances-en-medicion/avances-en-medicion-no6](https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/revista-avances-en-medicion/avances-en-medicion-no6)

- León-Portilla, M. (2011). *Huehuehtlahtolli. Testimonios de la antigua palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lourau, R. (1991). *El Análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mier, R. (2007a). Notas sobre la violencia: Las figuras y el pensamiento de la discordia. En M. A. Jiménez, (Ed.), *Subversión de la violencia* (pp. 97-146). México: Juan Pablos Editores.
- Mier, R. (2007b). Experiencia estética como recreación de lo político. *Versión* (20), 101-121.
- Mier, R. (2010). Umbrales y ámbitos de la experiencia del tiempo: sujeto e interacción. *Tramas*, (33), 11-41.
- Turner, V. y Bruner, W. (1986). *The Anthropology of Experience*. Chicago: University of Illinois Press.
- Turner, V. (1997). *La selva de los símbolos*. México: Siglo XXI.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.