



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO DE PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**“LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA EN LOS JÓVENES: LAS VOCES
ESTUDIANTILES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR”**

**T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
M A E S T R A E N P E D A G O G Í A**

**P R E S E N T A:
L I C. VALERIA GIL ORDUÑA**

**T U T O R A:
DRA. MARÍA DEL CARMEN SALDAÑA ROCHA (FFyL)**

**C O M I T É T U T O R A L:
DRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV (FFyL)
DR. JOSÉ ALFREDO TORRES (FFyL)
DRA. SUSANA BERCOVICH HARTMAN (FFyL)
DRA. MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO (FFyL)**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD MX , JUNIO DEL 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**“LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA EN LOS JÓVENES: LAS
VOCES ESTUDIANTILES DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR”**

Por:

Lic. Valeria Gil Orduña

No puedo decirte qué hace el arte y cómo lo hace, pero sé que a menudo el arte ha juzgado a los jueces, vengado a los inocentes y enseñado al futuro los sufrimientos del pasado para que nunca se olviden. Sé también que en ese caso, los poderosos le temen al arte, cualquiera sea su forma, y que esa forma de arte corre entre la gente como un rumor y una leyenda porque encuentra un sentido que las atrocidades no encuentran, un sentido que nos une, porque es finalmente inseparable de la justicia. El arte cuando obra de ese modo, se vuelve un espacio de encuentro de lo invisible, lo irreductible, lo imperecedero, el valor y el honor.

John Berger

A las y los jóvenes que en la adversidad se pronuncian como posibilidad de sueños, utopías y esperanza. Caminemos juntos un nosotros, por un mundo más justo y más humano.

AGRADECIMIENTOS

A mi casa de estudios: Universidad Nacional Autónoma de México, que a partir del trabajo constante de hombres y mujeres que la conforman hace posible nuestra preparación académica. Nos inspira y posibilita desarrollarnos desde el campo de la Formatividad; nos enseña que el ser estudiante implica un compromiso y responsabilidad individual y social. Infinitamente agradecida y orgullosa de pertenecer.

El esfuerzo individual es necesario para emprender y concluir procesos, sin embargo, el acompañamiento de la palabra-experiencia, la compartición del pensamiento y la escucha constante de las otras y otros que andamos el camino de la vida, en cada uno de los ámbitos en los que nos desarrollamos, es imprescindible para construir y re-construir el pensamiento que se transforma en palabra escrita y busca trascender.

Agradezco el apoyo, comprensión y dirección de la Dra. María del Carmen Saldaña Rocha, tutora del presente trabajo de tesis. Asimismo, por su tiempo y dedicación, a mis lectoras y lector que conforman el comité tutorial: Dra. Martha Corenstein Zaslav, Dra. Susana Bercovich Hartman, Dra. María Concepción Barrón Tirado y Dr. José Alfredo Torres, quienes acompañaron mi estancia como docentes del programa de posgrado de Pedagogía, contribuyeron al trabajo de reflexión de la presente investigación, donde su experiencia, su crítica y su propuesta teórico-metodológica se fusionaron y abrieron el horizonte de la indagación.

Infinitamente agradecida con las y los jóvenes de la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal 1 de Nezahualcóyotl: Alberto, Cirse, Elizabeth, Emmanuel, Fedra, Gabriela, Mario y Salvador, por su tiempo, compromiso y apoyo a esta investigación; por su testimonio, su palabra-vivencia, que si bien, es única,

permite el encuentro de experiencias gemelas, es decir, la familiaridad con muchas más.

Mi agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por promover la investigación social y científica y apoyar mi estancia en posgrado como becaria.

Infinita gratitud al Dr. Enrique Ruiz Velazco por considerarme en el proyecto PAPIIT IT400116 "Narrativas tecnopedagógicas digitales", apoyado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM (DGAPA), en el cual fui becaria de tesis y participé como asistente académica. A dicha Dirección un extenso agradecimiento por apoyar proyectos académicos de trascendencia pedagógica y permitirnos a los becarios lograr nuestros objetivos y contribuir a la investigación educativa.

Mi reconocimiento a María Elena Orduña y Arturo Gil, por su tiempo y sacrificio, por apoyarme incansablemente de modos y formas que sólo una madre y un padre pueden hacerlo. A Mario Quezada por ser guía y escucha; por compartir su trabajo, su experiencia, por enseñarme referentes y posibilidades de hacer y de pensar cuando la imposibilidad amenaza, gracias por sembrar semillas conmigo, la más importante y vital, la que crece a nuestro lado: nuestro amado hijo.

ÍNDICE

Introducción.....	10
I. Caminos y horizonte de la investigación. La metodología un proceso de reflexión.....	20
1.1. Punto de partida: implicaciones del quehacer investigativo.....	21
1.2. Razón humana, razón situada: el papel de la subjetividad en la racionalidad aplicada.....	24
1.3. Posicionamiento onto-epistemológico y teórico-metodológico de la investigación.....	27
1.4. Trabajo de campo: universo de estudio, diseño de instrumentos y lógica de análisis.....	31
Mapeo del universo de estudio: aspectos demográficos, socioculturales y económicos del municipio de Nezahualcóyotl.....	34
La institución escolar.....	36
Población estudiantil, una aproximación desde su vivencia.....	38
Un acercamiento pensado. Construcción de instrumentos.....	42
Precisiones del estudio categorial.....	49

II. En hombros de gigantes: consideraciones teóricas y otras miradas como posibilidad de lectura de la realidad educativa y social.....	51
2.1. <i>El Banquete</i> de Platón: una aproximación a la noción de juventud.....	51
2.2. Juventud hoy. Un tópico necesario.....	65
2.3. Los jóvenes, sujetos de experiencia.....	72
2.4. Experiencia, lenguaje y educación.....	77
Los lenguajes del arte.....	78
La experiencia artística.....	82
III. La experiencia artística en los jóvenes de educación media superior. Voces estudiantiles de la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal 1 de Nezahualcóyotl (EPOAN 1).....	86
3.1. ¿Quiénes somos? Mirada propia, mirada de los Otros.....	87
La juventud en constante observación.....	88
Juventud, generadora de la idea de futuro.....	89
Los jóvenes, punto medio entre el niño y el adulto.....	91
3.2. La experiencia artística de las y los estudiantes de la EPOAN 1.....	93

Fuente de satisfacción: factor sensual, intelectual y emocional.....	93
Valoración enunciativa y estrategias de interpretación...	98
Matrices sociales: configuradoras de la experiencia artística.....	100
3.3. El arte, posibilidad de activación significativa en los jóvenes.....	105
Reflexiones finales.....	108
Referencias consultadas.....	114
Anexos.	119
Anexo 1. Consideraciones pedagógicas de la educación media superior.....	120
Cuadro 1. Estructura curricular de las preparatorias oficiales y anexas.....	129
Anexo 2. Ubicación geográfica del Estado de México y municipio de Nezahualcóyotl.....	130
Anexo 3. Guión de entrevista.....	133
Anexo 4. Esquema de análisis del material empírico.....	134
Cuadro 2. Cuadro comparativo de los campos disciplinares en los que se ubica la materia Apreciación artística.....	135

INTRODUCCIÓN

El trabajo recepcional de tesis, más que ser un requisito académico, es una necesidad de diálogo, una experiencia de formación y transformación del sujeto que la presenta; posibilita tender puentes entre la construcción teórica y la realidad diversa y compleja. Es un proceso inacabado, permite una lectura del mundo para re-pensar las problemáticas sociales, educativas, culturales, etc., formular aproximaciones de estudio y proponer rutas de acción para resolverlas y/o comprender mejor su articulación.

La presente investigación trata sobre la experiencia que los jóvenes han construido y construyen, lo que “les ha pasado” en palabras de Jorge Larrosa, a partir de su vivencia-relación con las actividades artísticas. Se centra entonces, en la relación juventud y arte; en particular, en los jóvenes estudiantes de educación media superior y en las actividades artísticas, entendidas éstas, desde dos perspectivas que se complementan: la primera, selectiva, devenida de un enfoque culturalmente condicionado, que concibe como arte a las obras particulares como pinturas, sinfonías, esculturas, novelas, piezas de baile, películas, obras de teatro; y la segunda, desde una perspectiva emergente de la diversidad cultural del arte, que considera procesos y valoraciones para calificar una obra u artefacto que se produce en la cotidianidad (Chalmers, 2003).

Aunado a lo anterior, el concepto raíz o vinculante de la investigación es la experiencia artística, un saber que se produce a través del arte y en relación con las matrices culturales¹ (familiar, escolar, religiosa, etc.), que posibilita una formación y/o transformación del sujeto que la vive.

¹ De acuerdo con Katya Mandoki, las matrices culturales “son los lugares donde se gesta y se desarrolla la identidad... Establecen las condiciones de posibilidad en la conformación de la subjetividad y su despliegue a través de las identidades individuales y grupales” (2006,71).

Por tanto el objeto de estudio es, la experiencia artística en los jóvenes de educación media superior como posibilidad reivindicadora de su dimensión humana y social, frente a la condición de crisis de sentido y de oportunidades que acaecen en el siglo XXI.

Las preguntas de investigación que trazaron caminos y el horizonte metodológico fueron las siguientes: 1) ¿Qué implica hablar de juventud en el siglo XXI?, 2) ¿Qué función o funciones tienen las actividades artísticas desde la vivencia cotidiana de los jóvenes estudiantes de educación media superior?, 3) ¿Qué matrices intervienen en los procesos de percepción y/o aprehensión de los jóvenes de educación media superior al contemplar o practicar una actividad artística?

Los cuestionamientos anteriores llevaron a la construcción de cuatro objetivos, uno general y tres específicos o particulares:

General: conocer cómo se relacionan los jóvenes de entre 15 y 18 años que cursan la educación de nivel medio superior con las actividades artísticas, qué factores intervienen en la percepción-aprehensión de los modos de relación² que propone una actividad artística y cómo influyen los lugares donde se gesta y desarrolla su identidad (matriz familiar, escolar, religiosa, artística) para la construcción de una experiencia artística.

Específicos: ubicar diferentes posturas que traten la noción de Juventud; situar referentes teóricos sobre el arte desde un sentido de la diversidad cultural y anclarlo al concepto de experiencia, para re-construir la categoría de experiencia artística; y por último, conocer a partir de un estudio de caso, el discurso de los jóvenes que estudian el nivel medio superior en torno a la

² Los “modos de relación” concebidos desde el planteamiento de John Dewey (1934), son agentes relevantes que se proponen en cada obra de arte y que circulan en claves específicas, fundamentalmente abiertas y polisémicas, posibilidades perceptivas y situacionales.

función o funciones que tienen las actividades artísticas desde su vivencia cotidiana, tanto fuera como dentro de la escuela, es decir, la percepción y/o aprehensión de una actividad artística desde las matrices sociales.

Con la intención de contribuir al campo de investigación de los *sujetos de la educación*³ y reconstruir la realidad educativa y social desde la voz de sus actores, la investigación toma como punto de referencia contextual la condición de crisis de la población juvenil escolar, específicamente, los estudiantes de nivel medio superior, jóvenes⁴ entre 15 y 18 años de edad; ya que, en este nivel, se consolidan su identidad y proyecto de vida que involucra el ámbito escolar, laboral y familiar; es el momento de la ubicación de oportunidades y configuración de futuro.

A este respecto, vivimos una realidad donde la juventud ha pasado de la idea moderna de “oportunidad”, de “etapa idónea” para el desarrollo personal, material y social; a una concepción de desesperanza, amenaza e incertidumbre. El sector juvenil, se presenta como un grupo vulnerable, en desventaja, con alto grado de precarización pese a los intentos de guiar la educación hacia mayor cobertura e igualdad de oportunidades⁵.

³ Si bien, como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) lo sostiene, el estado del conocimiento sobre los sujetos de la educación, y en específico sobre los estudiantes, no es nueva, data de los años 80`s y 90`s; sí era escasa; es a partir de 1993 a 2002 que hay un aumento considerable y se afirma la conformación del campo de investigación.

⁴ Es importante aclarar en este primer acercamiento a nuestra población, que de acuerdo a los planteamientos de Silvia Di Segni Obiols, se utilizarán como sinónimos los términos adolescentes y jóvenes, excluyendo de este último al adulto joven. Di Segni plantea que, para muchos autores, adolescencia y juventud han sido sinónimos aunque presentan diferencias significativas. Un adolescente es un ser humano que pasó la pubertad y que todavía se encuentra en etapa de formación, ya sea en lo referente a su capacitación profesional, a la estructuración de su personalidad o a la identidad sexual. En cambio, joven, cuando es referido al adulto joven, designa a alguien que ya adquirió responsabilidades y cierta cuota de poder, que ha madurado su personalidad y tiene establecida su identidad sexual. A este respecto diferenciaré el término joven de joven adulto, tomando entonces como sinónimos adolescente y joven.

⁵ De acuerdo con la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), “en la Educación Media Superior (EMS), en México existen considerables rezagos en cobertura, lo cual incide de manera negativa en la equidad que debe promover el

¿Son los jóvenes un grupo débilmente acoplado a una política de Estado? O ¿Son las políticas públicas planteamientos endeblemente pensados? Hugo Aboites nos permite ver que, la política educativa deja de lado la complejidad, la multiplicidad de factores que caracterizan a la sociedad, en particular, al sector juvenil. Las políticas educativas implementan estrategias que una y otra vez laceran la integralidad del sujeto (discurso presente en las reformas educativas pero que no se logra atender) y agudizan la desigualdad.

Como menciona J. Manuel Valenzuela (2009), hacer referencia a la crisis, implica entenderla desde una condición relacional, es decir, que los grandes temas y problemas que definen los procesos de vida juveniles, no son ajenos a los grandes problemas de los proyectos sociales dominantes, ambos se encuentran insoslayablemente articulados a sus deudas, desigualdades y promesas incumplidas.

El momento político, económico y social que vivimos, marcado por el modelo neoliberal en su fase globalizadora y la edad cultural actual denominada posmodernidad⁶, se entretajan en una crisis de sentido, acompañada de una crisis material de oportunidades que opaca cada vez más la idea de futuro, la idea de la educación como alternativa. Todos los sectores poblacionales se ven afectados por esta condición; sin embargo, existen grupos que históricamente se vulneran más, por ejemplo,

sistema educativo”, ante este hecho “el Gobierno tiene la responsabilidad de asegurar que los jóvenes encuentren oportunidades para realizarse en la proximidad de su vida adulta” (RIEMS, 2008, 6).

⁶ El primero, caracterizado por el desplazamiento del ser humano, reducido a individuo-usuario a individuo-cliente que se reafirma cada vez más en esta posición con el ímpetu de las revoluciones científicas y tecnológicas, por el ordenamiento de todos los aspectos de la vida y relaciones sociales a través de una economía de consumo, donde la naturaleza y el sujeto se cosifican y son tratados como mercancía. Y la segunda, identificada por los teóricos como el momento del vacío posmoderno (Lipovetsky, 1986), una realidad habitada por sujetos que pierden cada vez más su autoconciencia, no saben quiénes son y qué buscan; la crisis axiológica y antropológica difuminan a la persona, y las relaciones de alteridad, la comunicación, lo ético, lo estético, dimensiones que daban forma al ser social de la humanidad se ven mutiladas por el sinsentido (Colom y Mélich, 1994).

los grupos indígenas, grupos en extrema pobreza, la población juvenil, entre otros.

Ante un escenario de precariedad, la no apatía, el interés político y las alternativas culturales, como las manifiestas desde el arte⁷, son formas de pronunciamiento a través de las cuales, los jóvenes construyen experiencias formativas y de transformación, visualizan, proponen, construyen vías de cambio; anuncian culturas otras, lenguajes otros que remueven la indiferencia y la comodidad en la que algunos sectores se han estacionado. Asimismo, frente a la oleada abismal de las nuevas tecnologías enajenantes, los jóvenes también han sabido hacer uso de éstas, principalmente a través de las redes sociales virtuales, para alzar su voz de inconformidad ante el abuso de los derechos humanos y la no democratización de los medios⁸. Manifiestan el descontento y

⁷ Ejemplo de ello en México, donde participan jóvenes y grupos de otras edades y condiciones son: Expresiones gráficas como carteles, volantes, grafitis con motivo de la masacre de 1968 y que año con año se conmemora; “Encuentros callejeros de danza contemporánea”, movimiento que acontece después del terremoto de 1985, como una forma de manifestar apoyo a los damnificados; Movimientos artísticos de música, danza y teatro en apoyo a la comunidad de mujeres y hombres en San Salvador Atenco; la Escuelita Zapatista, donde se convoca a la comunidad en general para conocer el movimiento del EZLN desde adentro, que se levantó en armas en 1994 y a través de las y los jóvenes indígenas de Chiapas han buscado reinventar la lucha sin armas y donde las actividades artísticas han dado cuenta de su potencial.

⁸ Lay Arellano, en un artículo publicado en 2015, nos permite traer a la memoria ejemplo de estas acciones tanto a nivel nacional e internacional: En Estados Unidos, la manifestación contra la Cumbre de la Organización Mundial de Comercio, en noviembre de 1995, en la ciudad de Seattle, que se organizó a través de internet y el movimiento *Occupy Wall Street*, convocada y organizada a través de las plataformas virtuales el 17 de noviembre de 2011 y que se ha extendido a varias ciudades de Canadá, Reino Unido y Australia. En los países árabes, en el año 2010 los medios de comunicación occidentales magnificaron el uso de la tecnología por encima de la verdadera efervescencia social; las agitaciones lograron derrocar los gobiernos de Túnez, Egipto y Libia. En España, la situación económica de 2011 obligó a los ciudadanos carentes de empleo y oportunidades a manifestarse en la Puerta del Sol en Madrid, esta manifestación fue convocada a través de hashtags como #acampadasol, #M15, #nonosvamos, #spanishrevolution y #democraciarealya en Twitter. En Chile, el movimiento estudiantil que se generó en junio de 2011, cuyo objetivo era la exigencia de una educación gratuita y de calidad, fue apoyado por la Central Unitaria de Trabajadores, la cual llamó a un paro nacional de cuarenta y ocho horas los días 24 y 25 de agosto. En todas estas movilizaciones las redes sociales virtuales se utilizaron para organizar y convocar a la población. En México, el movimiento #YoSoy132 fue una manifestación contra el entonces candidato Enrique Peña Nieto, iniciada en la Universidad Iberoamericana el 11 de mayo de 2012; fue un movimiento paradigmático por su origen estudiantil que comenzó en una universidad privada y posteriormente se extendió a instituciones públicas y a otros estratos sociales, sobre todo a jóvenes que tradicionalmente habían sido

en algunas ocasiones, proponen otras formas de relación social más humana.

Al ser los jóvenes la población objeto de estudio como grupo cultural y por cuestiones metodológicas, como se explicará más adelante, como estudio de caso, fue la juventud una categoría de análisis. Se partió de un soporte teórico, principalmente de corte sociológico, considerando las dimensiones física, psicológica y emocional que permitieron un acercamiento a la juventud desde la heterogeneidad. Asimismo, se retomaron las narrativas de los jóvenes, y con el objetivo de ubicar diferentes discursos, se recuperó la palabra de los poetas, como una forma de dar congruencia al planteamiento que aquí se exalta: la necesidad del lenguaje artístico, como una posibilidad de reivindicar a la experiencia, de sensibilizar al sujeto; de recoger el saber subjetivo huyendo, en lo posible, del dominio del lenguaje academicista y/o científicista. O bien, más que huir, ser prudente en su aplicación para la lectura del mundo.

Al respecto, las investigaciones realizadas por intelectuales tales como Adrián de Garay (2004), Guillermo y Silvia Obiols (2006), José Manuel Valenzuela (2009), Hugo Aboites, (2013), Luz María Velázquez (2007), Eva Jungman (2007), Carina Kaplan (2005) y Jesús Hernández (2013), contribuyeron a la reflexión sobre las diferentes dimensiones de los procesos por los que atraviesa la población juvenil, que así como son posibilidad de desarrollo, también se tornan como obstáculo ante un mundo globalizado, donde el capitalismo neoliberal obliga al ámbito educativo, económico, social y cultural, a atender y ajustarse a las demandas de los organismos internacionales, ignorando o tomando poco en cuenta las necesidades nacionales.

calificados como “apáticos” políticamente. La respuesta de los estudiantes fue subir un video a Youtube donde 131 jóvenes se identificaban como estudiantes. El apoyo y solidaridad hacia ellos llevó a crear el hashtag #YoSoy132.

En cuanto al Arte como categoría amplia de análisis y punto de anclaje con la experiencia y en particular con la experiencia artística, que implicó conceptos tales como: lenguaje artístico, modos de relación, matrices culturales, entre otros; se abordó a partir de dos perspectivas: desde un enfoque culturalmente condicionado y desde un enfoque emergente de la diversidad cultural. Es decir, el arte y la concepción de las actividades artísticas como “una reproducción de formas, o una expresión de un tipo de experiencia que pueden deleitar, emocionar o conmocionar” (Tatarkiewicz, 2001); como expresión y reflejo de aspectos de la vida social en cuanto que hace de “caja de resonancia del mundo”, o bien, como medio a través del cual se expresa el desagrado ante las condiciones de vida, un espacio de resistencia y pronunciación de nuevas formas de organización social (Chalmers, 2003).

La autora y autores trabajados para el desarrollo de estas categorías fueron: John Dewey (2008), Wladislaw Tatarkiewicz (2001), F. Graeme Chalmers (2003), y Katya Mandoki (2006). Asimismo, estos autores contribuyeron para abordar la noción de experiencia artística.

Con respecto a la idea de experiencia en un sentido más amplio y pedagógico, los planteamientos de Bernard Honoré, Jorge Larrosa y Ana María Martínez fueron de vital importancia, ya que al ubicarse en la perspectiva de la alternatividad (es decir, la construcción teórica que elaboran se coloca como alternativa al paradigma positivista de la ciencia que desdeña la subjetividad y la vivencia como origen de conocimiento), permitieron trabajar los relatos de la población objeto de estudio, recuperados en el momento empírico de la investigación, e hicieron posible el rescate de la singularidad para llegar a categorías más amplias en el sentido de la universalidad.

El estudio teórico dialogó con un estudio de caso⁹, que se llevó a cabo en una escuela preparatoria oficial del Estado de México, en Ciudad Nezahualcóyotl: Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal 1 de Nezahualcóyotl (EPOAN 1), institución de alta demanda, con niveles de calidad mostrados a partir de los resultados de la prueba *Enlace* (actualmente denominada *PLANEA*) y posicionada a nivel estatal como una escuela con alto desarrollo cultural por las actividades curriculares y extracurriculares que realiza. Esto con la intención de dar objetividad a la investigación y aun partiendo del posicionamiento de un contexto de crisis, guardar distancia de las condiciones de precarización, que, sin duda pudieron visibilizarse.

Para este momento de la investigación, el trabajo de campo se propuso con estudiantes de primer grado, segundo semestre; ya que de acuerdo al mapa curricular del bachillerato general, es en este periodo que los estudiantes cursan la materia de *Apreciación Artística*, ubicada en el plan de estudios en el campo disciplinar *Comunicación y lenguaje*, con una carga horaria de tres horas a la semana.

La contextualización de la institución escolar donde se ubica la población objeto de estudio, se efectuó con base en los documentos oficiales que rigen la educación media superior, como son: la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), que entró en vigor en el 2008 y el Modelo Educativo de Transformación académica (META); el Plan de estudios de Bachillerato General, dependiente de la Dirección General de Educación Media Superior del Estado de México (2008) que toma como referencia lo plasmado en el Plan Nacional de desarrollo en el eje de Igualdad de oportunidades, en donde se establece la

⁹ Entiéndase por estudio de caso, como “el estudio de una particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Si bien, los estudios de caso no son generalizables para explicar problemas similares, se pueden ubicar como punto de referencia. Tiene como objetivo, la comprensión del caso que fue previamente estudiado. (Stake, 1999).

transformación educativa y la renovación del Sistema Nacional de Educación.

El trabajo con los jóvenes de educación media superior se planteó a través de técnicas propias del enfoque etnográfico de investigación¹⁰, con la intención de captar sentidos y significados en un contexto particular. Éstas fueron la entrevista, concebida como una situación construida con el fin específico de que un individuo pueda expresar pensamientos, deseos, intenciones, etc. (Vela, en: Tarrés, 2008); y la autobiografía, denominada también relato o memoria. El objetivo que guió la aplicación de la entrevista y la invitación a escribir sus memorias como una modalidad de la autobiografía fue: Conocer qué implica para ellos ser joven, cómo se relacionan o se han relacionado con las actividades artísticas; así como la función o funciones que tiene el arte desde su vivencia cotidiana dentro y fuera de la escuela.

Las voces estudiantiles compiladas a través de estos dos instrumentos conversaron con las categorías antes enunciadas, con el propósito de comprender, en un sentido gadameriano, es decir, buscando el acuerdo: qué implica ser joven en el siglo XXI, los efectos emocionales y sociales que tienen las prácticas artísticas; así como los factores que les permiten percibir y/o aprehender los modos de relación que éstas proponen. Lo anterior, permitió construir una lectura más amplia de la noción de juventud y conocer el alcance del arte que en términos pedagógicos (educativos y formativos) propone una activación significativa, en palabras de Bernard Honoré (1980): la construcción de experiencia (proceso personal) y de interexperiencia (proceso que se da en

¹⁰ La Etnografía desde el planteamiento de Rockwell y Erickson, se caracteriza por su interés en los significados locales, por pretender documentar lo no documentado y rescatar el punto de vista del nativo, pone énfasis en el contexto histórico-social y parte de la premisa de que no hay verdades únicas. Al respecto, Woods sostiene que la etnografía es un “enfoque abierto, no predeterminado, frecuentemente inductivo, más que deductivo, teorías generadas por y basadas en los datos, no se sabe que se descubrirá y pone énfasis en los niveles de significado” (Woods, 1998, 22).

relación con los otros) que nutren el proceso de configuración del sujeto como ser humano.

Para su exposición, el presente trabajo se estructura en tres capítulos: el primero, *Caminos y horizonte de la investigación. La metodología, un proceso de reflexión*, trata las consideraciones onto-epistemológicas y teórico-metodológicas que guiaron la investigación, así como lo correspondiente al trabajo de campo; el segundo, *En hombros de gigantes: consideraciones teóricas y otras miradas como posibilidad de lectura de la realidad educativa y social*, explica los conceptos y categorías de análisis: juventud, arte, experiencia y experiencia artística, conversando ya desde ese momento, con las narrativas de las y los jóvenes de educación media superior; el tercero, *La experiencia artística en los jóvenes de educación media superior. Voces estudiantiles de la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal 1 de Nezahualcóyotl (EPOAN 1)*, aborda las categorías de análisis construidas sobre juventud y experiencia artística; asimismo, re-significa las autobiografías de los jóvenes de la EPOAN 1, que con su voz, dan argumento y sentido a lo que se sostiene en la investigación; por último, se presentan las reflexiones finales, las referencias consultadas y los anexos.

CAPÍTULO I. CAMINOS Y HORIZONTE DE LA INVESTIGACIÓN: LA METODOLOGÍA UN PROCESO DE REFLEXIÓN

El presente capítulo tiene como propósito dar cuenta del fundamento epistemológico, teórico, metodológico e interpretativo que posibilitó una lectura crítica y argumentada sobre la experiencia que los jóvenes han construido, de lo que les “ha pasado” a partir de su vivencia-relación con el arte o en un sentido más amplio, con las actividades artísticas; desde las dimensiones de análisis: curricular y social¹¹.

En un primer momento, se explicita la concepción de metodología a partir de la cual se construye la investigación, en un segundo momento, se hace énfasis en el papel de la subjetividad del investigador que se entreteje con la racionalidad aplicada; en tercer momento, se plantea la postura onto-epistemológica y teórico-metodológica que configuran a su vez la máquina interpretativa; y en cuarto y último, se expone lo correspondiente al trabajo de campo, el universo de estudio contextual e institucional donde emerge la población objeto de investigación.

¹¹ De acuerdo con María Bertely (2000) el trabajo de investigación puede desarrollarse desde tres campos o dimensiones de análisis: 1) dimensión política e institucional, referida a la interpretación de los procesos no pedagógicos que intervienen en la configuración de una cultura escolar, donde lo que interesa es comprender el modo en que las políticas educativas y la gestión escolar inciden en la vida escolar cotidiana; 2) dimensión curricular, que busca interpretar el modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clase de las escuelas. Se revisan aspectos curriculares, administrativos, perspectivas pedagógicas, estrategias didácticas, etc. y 3) dimensión social, que pretende interpretar el modo en que las escuelas establecen nexos con aspectos económicos, culturales o históricos, que los diferencian de otros contextos. La investigación se construyó desde estas dos últimas dimensiones, ya que alude a los saberes con relación al arte que se generan en la escuela, a través de materias relacionadas y las vivencias fuera de la escuela que les proporcionan elementos para involucrarse con las actividades artísticas.

1.1. Punto de partida: implicaciones del quehacer investigativo

La metodolología desde su interpretación etimológica como “discurso o reflexión en torno a lo que está detrás, o bien a lo que subyace a las maneras de hacer investigación” (Razo, 2000, 9), va más allá de una serie de reglas fijas que prometen como punto de llegada “la verdad”. Traza su horizonte entre la *episteme* y la *techné*, por ello, la susceptibilidad de la que es preso el investigador: posicionarse en cualquiera de estos dos extremos. Sin embargo, los radicalismos de los que da cuenta la historia y la filosofía de las ciencias, pueden ser superados, o mejor dicho, sopesados con enfoques metodológicos alternativos que entre la teoría y la técnica ubican a la *phónesis*, a la práctica o praxis como posibilidad creativa y de reflexión para llevar a cabo el quehacer investigativo desde un juicio reflexionante y plural, abierto, pero con límites teórico, ontológicos, cognoscitivos y metodológicos claros.

La investigación científica y en particular la investigación social, es un proceso complejo que tiene como centro al sujeto que investiga y que se cuestiona en torno al qué, cómo, para qué o por qué de la investigación. A este respecto, Sánchez Puentes (2000) plantea que estas interrogantes son el móvil del proceso complejo, donde el *qué*, supone los conocimiento nuevos que llevan a asumir al sujeto el oficio de investigar; el *cómo*, implica la producción de conocimientos y el oficio de pedagogo y el por qué o para qué, conlleva a re-pensar el significado y pertinencia de los conocimientos producidos.

La articulación de dichos cuestionamientos invita-exige al sujeto investigador pensar teorías, marcos de fundamentación conceptual; a tomar posición con respecto a las tradiciones

científicas¹² y por ende a configurar un *ethos* orientador y guía en la producción de conocimiento.

¹² Al respecto, Mardones y Ursua (1998) tratan las tres polémicas en torno a las ciencias naturales y a las ciencias sociales. Para su comprensión, nos introducen a los planteamientos filosóficos del método científico condensados en dos tradiciones: la primera, corresponde a la *Tradición Aristotélica* que tiene su origen precisamente en el pensamiento de Aristóteles; ésta es la tendencia de las ciencias sociales que sostiene que hay una causa, pero pueden existir diversos efectos y que la razón del por qué de las cosas responde a explicaciones teleológicas que buscan la comprensión y la formulación de ideografías a través de un pluralismo metodológico. En dicha tradición, la ciencia es concebida como explicación teleológica.

La segunda, es la *Tradición Galileana*, tiene sus raíces en Pitágoras y Platón, pero adopta esta denominación. Es la tendencia que siguen las ciencias naturales o exactas; desde esta tradición la ciencia se concibe como explicación causal: acción-reacción, que busca siempre comprobar, verificar y formular leyes generales; es así como nace la ciencia moderna que pretende encontrar la exactitud y controlar todo fenómeno a través de fórmulas matemáticas.

Por lo anterior, se presentan las tres fases o polémicas de la controversia. La primera polémica: El *Positivismo Decimonónico* (*erklären*) vs la *Hermenéutica* (*verstehen*); el primero busca leyes, normas que generalicen el por qué de las cosas; pretende encontrar la exactitud y comprobar todo lo que se desea explicar; lo científico recurre a lo empírico como la única forma de llegar al conocimiento. Mientras que la segunda, busca la interpretación y la comprensión de la particularidad; nace como una nueva posibilidad de hacer conocimiento y se pronuncia en contra del monismo metodológico, de la explicación causal, del canon de las ciencias naturales aplicado a las ciencias sociales y del interés dominador que reduce todo a un objeto.

En la segunda polémica, el *Racionalismo Crítico* se posiciona frente a la *Teoría Crítica*. El primero busca el conocimiento, no ya desde la verificación, sino desde la falsación (K. Popper), es decir, la ciencia deja de ser absolutamente segura para ser hipotética; esta lógica inversa continúa respondiendo a la explicación causal y al monismo metodológico, ya que para Popper las ciencias sociales debían someterse al método científico; una máxima en este paradigma es que todo tiene que ser objetivo, nada subjetivo. Por su parte, la *Teoría Crítica* nace en la escuela de Frankfurt y brinda la posibilidad de construir objetos de estudio desde la razón y la interpretación, la ciencia se concibe como búsqueda y no como verdad absoluta; destaca el interés emancipador de ésta y se reconoce a la subjetividad como punto central en el campo social; se rechaza el monismo metodológico y se propone la búsqueda de métodos que vayan más allá de lo aparente, de lo observable. Hay un posicionamiento a favor de lo objetivo y lo subjetivo, puesto que ambos conforman lo social.

Por último, la tercera polémica: Modelo *Nomológico-deductivo* (*explicación*) vs *Diversos Juegos de Lenguaje* (*intención*). El Modelo *Nomológico-deductivo* es una continuación de la concepción positivista de la ciencia; lo *nomológico* hace referencia a la ley, a la norma, a una implicación universal. Por su parte, el enfoque *Diversos Juegos de Lenguaje*, se refiere a la construcción del sentido que permite comprender los procesos sociales a través del significado del lenguaje común: es necesario comprender los juegos de lenguaje para comprender el comportamiento social. Se posiciona frente a un método para las ciencias sociales diferente al de las ciencias naturales.

Mardones y Ursua a manera de conclusión, comentan que el postulado de la complementariedad se pronuncia como posibilidad, ya que la explicación científica ni es sólo causalista, ni sólo teleológica: se complementan.

José Antonio Razo advierte esta condición cuando menciona que, el investigador “no puede hacer su trabajo sin atender ninguna concepción, ningún valor, ningún fin y ninguna regla” (2000, 45); en el momento mismo de iniciar una investigación, de apenas imaginarla, el sujeto tiene ya una posición respecto a lo que puede preguntarse, las teorías, valores, fines y procedimientos de los que puede echar mano, así como de los que no son pertinentes.

Al iniciar una investigación, entonces, no estamos en el vacío absoluto, nuestro pensar y accionar está condicionado por una noción de mundo, por una concepción de la forma en que conocemos y valoramos el mundo.

Pero dicha condición no significa determinación o un punto de referencia inamovible. Investigar requiere construir y reconstruir, en palabras de Guillermo D. Saur, una *máquina*, en un sentido no mecánico, sino de *armado artesanal*; articular dispositivos que viabilicen al investigador aprehender el objeto producido en la dinámica social, que le conduzca a desarmar el objeto o proceso estudiado para devolverlo de otro modo y por lo tanto, ubicado en otro sitio. Este emplazamiento será tanto del objeto o proceso estudiado, como del mismo investigador.

Los dispositivos que conforman la máquina son: el teórico-metodológico y el analítico-interpretativo, los cuales implican un lugar onto-epistemológico seleccionado que de visibilidad y sonoridad para leer-interpretar la discursividad social¹³. Aunado a lo anterior, la realidad estudiada no será nunca una realidad concreta, sino compleja, “construida en el pensamiento” (Espinosa, 1999, 112).

¹³ Guillermo Saur hace alusión a la discursividad y plantea que la tarea investigativa consiste en remover lo inmóvil, estudiar el discurso, el lazo aparente que anuda las palabras y las cosas. Por tanto, el trabajo del investigador que estudia un fenómeno social, implica el estudio de la discursividad, puesto que, toda producción de sentido es necesariamente social y todo fenómeno social es en alguna de sus dimensiones constitutivas, un proceso de reproducción de sentido; es decir, toda manifestación social tiene una dimensión discursiva.

Por tanto, posicionarnos como sujetos investigadores frente a un objeto de estudio, implica pensar desde un lugar que conversa con fuerzas simbólicas teóricas y políticas. Pertenece a un campo, a un círculo académico en el que confluyen planteamientos en boga e intereses político-académicos que sin duda, matizan los trabajos particulares de investigación.

Asimismo, no hay que perder de vista que la investigación social trabaja con la vivencia, con la vida que fluye, con el sentido común antes que con el sentido crítico. El compromiso de la Pedagogía, de la investigación educativa, es pensar más allá del sentido común, que como plantea Conant (En: Jiménez, 2012), son una serie de conceptos y esquemas teóricos adecuados para los usos prácticos de la humanidad; el quehacer entonces, consiste en focalizar la atención en la sensibilidad, percepción y creación del mundo de vida que va más allá de la lógica explicativa, racional y epistémica, pero sin descuidar el emplazamiento onto-epistémico y teórico-metodológico desde el cual analizamos-interpretamos la realidad social y educativa para reconstruirla¹⁴.

1.2. Razón humana, razón situada: el papel de la subjetividad en la racionalidad aplicada

La idea gadameriana de que “la razón humana es siempre una razón situada” nos lleva a tomar consciencia respecto a nuestra historia personal siempre en diálogo con el contexto. La identidad y la historia personal del sujeto que investiga y la trama simbólica donde éste se inscribe, son fuerzas que condicionan la mirada del sujeto. Por tanto, “la emergencia del objeto de estudio es producto de la subjetividad del investigador” (Razo, 2000, 45).

¹⁴ Ángel Rafael Espinoza y Montes (1999), nos hace la advertencia de indagar desde el sentido común y nos invita a llevar a cabo el quehacer de la investigación con las implicaciones que el término “quehacer” señala: saber pensar, conjuntar teoría y práctica para acceder a la praxis.

Al reflexionar en torno al papel de la subjetividad en el emplazamiento, que como mencionan Dulce María Cabrera y José Carbajal (en: Jiménez, 2012), se nutre y teje de conocimientos y experiencias, pienso en mi historia personal, educativa y familiar; en las preocupaciones académicas y políticas que guían la investigación y que, en definitiva, permean la construcción del tema y objeto que se indaga.

A este respecto, la inclinación por el tema de investigación, como bien lo señala Peter Woods (1998), interpela mi trayectoria personal. Durante mis estudios en nivel secundaria comenzó mi interés por la danza folklórica, continuando con este gusto y práctica en la actualidad. Al ingresar a la Licenciatura en Pedagogía, la práctica dancística y la teoría pedagógica orientan mi lectura en torno a, el papel que juega el arte en la Educación ante la condición de crisis de sentido. Abordé como tema de tesis para este grado, el trinomio ética, arte y pedagogía, situando un estudio de caso en la danza folklórica experimental, para el momento de diálogo teórico y práctico, trabajé con un grupo dedicado a este género: Grupo independiente *Danzariega*.

La experiencia como bailarina y como estudiante de pedagogía, me permitió conjuntar la pasión por la danza y el repensar de la realidad social y educativa; la relación, posibilitó un trabajo de auto-observación y construcción de pensamiento de gran significado.

Mi formación en el campo de la Pedagogía me ha permitido leer lo pedagógico en la ejecución dancística y principalmente en el proceso de construcción y discusión de una obra de folklore experimental; me ha llevado a la construcción de un puente teórico y práctico argumentativo que inició, como ya mencioné, en la Licenciatura y que continúa ahora en la Maestría en Pedagogía.

El objeto y población de estudio en el primer trabajo, se centró en evidenciar la potencialidad del arte en el campo

educativo-formativo y a través de los testimonios de las bailarinas y el bailarín del Grupo *Danzariega*, mostrar en esta experiencia concreta el trasfondo pedagógico que tiene la propuesta, y que, en el momento de crisis de sentido que vivimos (consecuencia, por una parte, del aceleramiento tecnológico y por otra, de la cosificación del sujeto, producto del modelo económico-político que nos rige: el neoliberalismo, que concibe como mercancía todo a su paso y lo somete a la lógica económica de la oferta y la demanda), es necesario destacar y rescatar para posicionarnos de otras formas ante la realidad social y accionar desde otras dimensiones, como son la dimensión estética y ética, alternativas para el rescate de lo humano.

En este segundo trabajo, la preocupación se extendió hacia la función o funciones que tiene el arte y los factores curriculares (materias relacionadas) o extracurriculares (actividades artísticas realizadas fuera de la escuela), que intervienen en su percepción y/o aprehensión desde la vivencia de los jóvenes. Con el propósito de conocer la potencialidad pedagógica del arte desde la voz de uno de los actores de la educación: las y los jóvenes estudiantes que cursan la educación media superior.

La conjetura que orientó la investigación, fue que: las y los jóvenes de educación media superior al percibir y/o realizar una actividad artística, ponen en juego elementos de su vida cotidiana (ámbito familiar, socioeconómico, cultural, etc.), que se complementan con fundamentos propios de materias, contenidos en el plan de estudios relacionadas con el arte, que les permiten construir una experiencia artística, una experiencia formativa, significativa para sopesar las crisis de sentido y precariedad características del siglo XXI.

Desde la perspectiva positivista, sostener que las experiencias biográficas influyen en el proceso de investigación, es poner en duda la objetividad y científicidad de dicho proceso.

Sin embargo, hay otras perspectivas que resignifican la investigación educativa a partir de las experiencias biográficas y sostienen que los relatos de la gente y las narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social (Cabrera y Carbajal, en: Jiménez, 2012).

“La investigación educativa, más que un acto de experimentación es un acto de carácter interpretativo”, que nos coloca como sujetos históricos que leemos y hablamos de la vida de los semejantes y al mismo tiempo nos estudiamos a nosotros mismos, pues somos parte de los objetos de estudio que construimos (Espinosa, 1999, 115).

Las diferentes polémicas por las que han pasado las ciencias sociales y de las que dan cuenta algunos teóricos como Mardones y Ursúa, José Antonio Razo, Dulce María Cabrera y José Carbajal, por mencionar algunos, muestran que el lenguaje y la subjetividad son imprescindibles para construir conocimiento, puesto que las ciencias sociales trabajan con fenómenos humanos donde los sujetos son los actores y configuradores de la realidad social.

1.3. Posicionamiento onto-epistemológico y teórico-metodológico de la investigación

El emplazamiento de la episteme hace referencia al al lugar desde donde el estudioso, en este caso, el pedagogo investigador, construye las máquinas teórico-metodológica y analítico-interpretativa (Saur, en: Jiménez, 2006), que afectarán la situación y orientación frente al problema focalizado. Dicho posicionamiento, responde a un *ethos* inscrito en la historia y en comunidades científicas que le dan reconocimiento y le permiten trascender; por tanto, como sostiene Razo, “el científico sólo es capaz de entender algo en su calidad de ser finito e histórico, identificándose con y perteneciente a tradiciones” (2000, 53).

La pertenencia a una tradición tiene implicaciones, en primer lugar, la noción que se tenga de tradición será definitoria de la forma en que dialoguemos con ella. Es decir, si entendemos por tradición el horizonte que se presenta al investigador como la única vía posible que le obliga a seguir cánones y no delinquir en ninguno, estamos posicionados en una noción de tradición determinista. En cambio, si la concepción de tradición la entendemos como una posibilidad de partir cobijados por una comunidad científica, que si bien, como tradición a construido criterios normativos, de pensamiento y acción delimitados, pero que no se niega a la reflexión y re-configuración de estos criterios una vez que se somete a la crítica y se discute al respecto; entonces, nos ubicamos en una concepción y función de la tradición como un posible marco de lectura y reflexión.

Razo sostiene que “una tradición no permite todo, no permite abrir todos los horizontes, pero si no partimos de una tradición difícilmente se abrirá apenas uno” (2000, 68).

El presente trabajo fue imaginado-pensado desde la tradición asumida por las ciencias sociales y humanas que emerge desde una perspectiva heurística de la *realidad construida*, que admite la pluralidad, la creatividad, la invención y el descubrimiento; no busca verificar y cuadrar hipótesis, sino la posibilidad de interpretar la realidad compleja para dotarla de sentido.

Por tanto, es la disciplina filosófica de la interpretación, la forma metodológica empleada en esta investigación, si bien existen diferentes maneras de interpretar, para la reconstrucción del sentido de los relatos reunidos a través de la entrevista y la autobiografía, la hermenéutica, se pronuncia como disciplina¹⁵

¹⁵ De acuerdo con Mauricio Beuchot, la hermenéutica “no es una ciencia estricta, pero tampoco una mera técnica o intuición artística”; a este respecto, se le concibe como una disciplina que entre la *episteme* y la *techné*, se sitúa en la *phrónesis* aristotélica, en la práctica, “porque es el conocimiento en el contexto, la razón contextualizada” (Beuchot, 2015, 14).

pertinente para la búsqueda de la comprensión de la particularidad: las voces singulares de los jóvenes de educación media superior.

La hermenéutica nace como una posibilidad de hacer conocimiento y se pronuncia como alternativa frente al monismo metodológico, a la explicación causal, a la verificación y constatación de datos. Permite la interpretación de textos y un texto puede ser la narrativa, la poesía, la acción humana misma. Su objetivo es la búsqueda de significado, para ello, plantea la comprensión, el diálogo, la argumentación y el raciocinio; centra la atención del investigador que la asume en los procesos particulares de la vivencia y experiencia que están cargados de sentido, donde la diversidad y lo común juegan un papel importante.

Su aplicación en el presente, como estrategia de lectura en las ciencias sociales y en particular en la Pedagogía es pertinente; frente a la crisis de sentido y argumentación, del nulo entendimiento y de la pedagogía tecnicista, esta herramienta filosófica admite la lectura del texto en contexto, la racionalidad del acontecer educativo desde una razón situada. Como menciona Mauricio Beuchot, “en las humanidades nuestra labor principal es interpretar textos”, el texto literario, académico, así como la voz y la acción de los actores de la educación que se ubican en un contexto (2015, 14).

Beuchot retoma a Gadamer y señala que: “en el acontecimiento hermenéutico o acto interpretativo interviene, en primer lugar, un texto, que es lo que se va a interpretar. Pero ese texto supone un autor. Y, asimismo un lector o interprete, que es quien lo va a interpretar” (2015, 14). Coexisten por tanto, en este acto, dos tipos de intención: una, por parte del autor que está plasmada en el texto y otra, por parte del lector al interpretar lo que el autor quiso dar a entender.

Lo anterior es de vital importancia, ya que en este trabajo, el texto es la voz de las y los jóvenes de educación media superior, compartida a través de la entrevista y el relato autobiográfico, que no tienen una sólo lectura, un sentido unívoco, pues si así fuera, la interpretación no tendría cabida. El lector o lectora en este caso, es mi quehacer como investigadora, que a partir de las categorías teóricas construidas, interpreté y añadí significado a su vivencia-experiencia.

Sostiene Gadamer que “sólo puede interpretarse aquello cuyo sentido no esté establecido, aquello por lo tanto que sea ambiguo <<multívoco>>” (en: Espinosa, 1999, 116). La hermenéutica “no se cierra a una sola realidad, a un solo y único modo de apreciarla, posibilita una apertura hacia lo múltiple, hacia lo disímil” (García, 220).

La historia de la hermenéutica da cuenta de la constante reflexión que le es propia; su acontecer en la edad media, en el renacimiento, en la ilustración, en tiempos modernos y posmodernos no ha estado libre de polémica. Transita entre dos polos filosóficos: por un lado, la filosofía analítica, caracterizada por su rigidez y rigurosidad; y por el otro, la filosofía posmoderna que se posiciona en el relativismo extremo.

Con el propósito de mediar la intencionalidad del autor y del lector que se juegan en un texto, que pueden dar paso a interpretaciones absolutas, o bien, relativistas, la hermenéutica echa mano de la analogía, “como un modo de significar y de predicar (es decir, de atribuir predicados a un sujeto) intermedio entre la univocidad y la equivocidad” (Beuchot, 2015, 19). La analogía puede llevarnos “a alcanzar la suficiente claridad y distinción dentro de lo que de suyo tiende a la oscuridad y la confusión” (Beuchot, 2008, 492). Es el punto medio que posibilita conocer de manera claroscuro y con suficiente distinción, el texto complejo de la diversidad para alcanzar la proporción. Es decir,

interpretar atendiendo el sentido literal del texto, al mismo tiempo que el contexto donde se inscribe; esto, pone límites a una interpretación relativista.

La hermenéutica analógica entonces, fue la alternativa metodológica empleada para llevar a cabo los objetivos de la presente investigación; ya que integra la intencionalidad de la población objeto de estudio, plasmada en sus relatos y la intencionalidad de la investigación a partir de los conceptos y categorías teóricas. El diálogo entre la particularidad del estudio y lo universal del contexto, permitió “recoger las diferencias dentro de un marco de semejanzas” (Beuchot, 2007, 16).

1.4. Trabajo de campo: universo de estudio, diseño de instrumentos y lógica de análisis

La investigación se planteó a partir de una problemática social devenida del modelo económico-político que nos rige, modelo neoliberal, que ha provocado y convoca escenarios de individualismo, competitividad, desigualdad y precariedad de oportunidades en el ámbito escolar y laboral¹⁶.

¹⁶ La singularidad de México nos permite tender puentes con otros países de América Latina que comparten a millones de kilómetros de distancia estas problemáticas. Desde los años 70s, América Latina se sitúa como el lugar más desigual del planeta, desigualdad social y económica que conlleva a la exclusión educativa, “el 20% más rico de la población tiene en América Latina el 52,9% del ingreso, proporción muy superior a todas las otras regiones del mundo, incluso a la de África del Norte y Medio Oriente (45,3%). En el otro extremo, el 20% más pobre sólo accede al 4,5 % del ingreso, el menor porcentaje internacional, aun menor al de África del Norte y Medio Oriente (6,9%), lo que constituye uno de los motivos que explica por qué a pesar del crecimiento económico relativo, no se ha podido erradicar la pobreza (Marcelo Krichesky, 2005, 13). Vivimos una “exclusión inclusiva”, la crisis económica pone en crisis a la educación, “niños, adolescentes y jóvenes no pueden efectivizar el derecho a la educación que garantizan todas las constituciones nacionales” (2005, 5). Respecto a la situación de los jóvenes en este contexto de precarización, Carla Kaplan, muestra y demuestra a partir del desvelo del discurso neoliberal, como los jóvenes se vuelven el blanco perfecto, donde “el desempleo, subempleo, inestabilidad laboral, precarización, etc.” derrumban todo discurso de la escuela como una vía de oportunidad, de la educación como una inversión que a largo plazo reeditarán el tiempo destinado, los saberes transmitidos en la escuela se presentan como “inútiles frente a un futuro incierto (Kaplan, en: Krichesky, 2005, 107). Respecto al quehacer de la institución escolar, Jungman señala que en estos tiempos de cultura mediática, de un futuro incierto e instituciones tradicionales, a

Son diversos los estudios que se han realizado sobre la situación de precarización de los jóvenes, su consumo cultural, su ser u oficio como estudiantes. En México, estas investigaciones se sitúan principalmente en la población juvenil de la zona del Distrito Federal, ahora denominada Ciudad de México. Por ello, se consideró relevante virar a otros escenarios geográficos donde hay escasas investigaciones, como es la zona del Estado de México, en este estudio en particular, el municipio de Nezahualcóyotl, considerado como uno de los municipios vulnerables perteneciente a esta región.

En este municipio existen diferentes subsistemas a través de los cuales se puede cursar la educación media superior (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica [CONALEP], Centro De Estudios Tecnológico Industrial y Servicios [CETIS], Centro de Bachillerato tecnológico Industrial y de Servicios [CBTIS], Colegio de Estudios Científicos y tecnológicos del Estado de México [CECYTEM], Colegio de Bachilleres [COLBACH], Escuelas Preparatorias Oficiales y Anexas a las Normales [EPOAN], por mencionar algunos). La institución escolar donde se realizó el trabajo de campo es una Escuela Preparatoria Oficial Anexas, que pertenece a la zona escolar 44 de Bachillerato General (constituida por 11 escuelas de esta modalidad). (Ver anexo 1: *Consideraciones pedagógicas en la educación media superior*).

La Escuela Preparatoria Oficial Anexas a la Normal 1 de Nezahualcóyotl a la que pertenece la muestra, es una escuela de alta demanda¹⁷, con niveles de calidad y porcentajes elevados,

los jóvenes no les resulta sencillo visualizar el valor de la escuela media: la escuela exige esfuerzo, sin promesas seguras; frente a los ojos de los jóvenes, desconoce sus intereses y necesidades vitales; la valoran como un espacio de socialización importante por el título que ofrece, al mismo tiempo que la invalidan por considerar que los conocimientos pierden sentido y utilidad frente a un mundo cambiante (Jungman, 2007, 37).

¹⁷ De acuerdo al instructivo 2015, correspondiente al concurso de asignación a la educación media superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México, que es emitido por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS).

según los resultados mostrados en la prueba Enlace (actualmente denominada PLANEA) y posicionada a nivel estatal como una escuela con alto desarrollo cultural por las actividades curriculares y extracurriculares que realiza¹⁸. Lo anterior se consideró con la intención de dar objetividad a la investigación y aun partiendo del planteamiento de un contexto de crisis, guardar distancia de las condiciones de precarización, problemática social que incentiva a la presente investigación.

Asimismo se determinó que fuera una preparatoria oficial, ya que en este subsistema el currículo aun contempla materias relacionadas con el arte o actividades artísticas. La materia que los jóvenes ubican explícitamente relacionada, es la de Apreciación artística, que se cursa en el primer año, segundo semestre, por ello, las y los jóvenes participantes pertenecen a este grado escolar.

Para una comprensión y asimilación del espacio donde se trabaja un objeto o campo de estudio es necesario la contextualización, en este sentido, se explicarán de forma deductiva, es decir, de lo general a lo particular, los espacios donde se desarrolla y convive la población objeto de estudio de esta investigación: los y las jóvenes estudiantes de educación

¹⁸ Ejemplo de estas actividades, son: Diálogos con el autor, donde los invitados en diferentes momentos fueron: Eugene Gogol (Universidad de Óregon, E.U.A.), Arturo Gutiérrez Duque (UNAM-FES Aragón), Raúl Gutiérrez Sáenz (Universidad Iberoamericana), Ángel Rafael Espinosa y Montes (UNAM-ISCEEM), Francisco Villalpando Sánchez (UPN), Juan Carlos Olgún Amador (UPN-UNAM), Rosario Castañeda (UNAM-ISCEEM), Luís Felipe Garrido, Laura Frade, Miguel A. Escobar Guerrero (UNAM), Alejandro Toledo Patiño (UAM), entre otros; VII Seminario Internacional Freiriano “Luchando por la vida digna: un grito colectivo” (FFyL-POSGRADO-UNAM, UPN y Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal 1 de Nezahualcóyotl; VIII Seminario Internacional Freiriano “La participación estudiantil” (FFyL-POSGRADO-UNAM, Universidad de Valencia y Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal 1 de Nezahualcóyotl; Coloquio de las ciencias (UAM, IPN y EPOAN 1). Participación en la feria Internacional INTEL ISEF, como resultado del primer lugar a nivel nacional, realizada en San José California, E.U.A., así como en Brasil; Conferencias magistrales, impartidas por: Denisse Dresser, Neri Vela y Miguel Escobar Guerrero; asistencia al concurso anual de la Feria Nacional de Ciencias e Ingenierías, con proyectos de investigación elaborado por los estudiantes; sólo por mencionar algunas de las diversas actividades que organiza la Institución.

media superior de la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal 1 de Nezahualcóyotl. A continuación, se describen las características del municipio, posteriormente las particularidades de la escuela y finalmente, aspectos de relevancia de los grupos (primero I y primero II) a los que pertenecen los discentes a quienes se entrevistó.

Mapeo del universo de estudio: aspectos demográficos, socioculturales y económicos del municipio de Nezahualcóyotl

Nezahualcóyotl es un nombre que procede de la lengua náhuatl *Nezāhualcoyōtzin* (que deriva de *Nezāhual* -ayuno- y *Coyōtl* -coyote-), significa “*coyote que ayuna o coyote en ayuno*”. Fue nombrado así en honor a Nezahualcóyotl, tlatoani de Texcoco.

El municipio de Nezahualcóyotl se ubica en el Estado de México (Ver Anexo 1: *Ubicación geográfica del Estado de México y municipio de Nezahualcóyotl*), en las coordenadas geográficas: latitud 19.400000 y longitud -98.988889 a una mediana altura de 2440 metros sobre el nivel del mar (msnm).

De acuerdo con los resultados preliminares del censo de población y vivienda 2014, elaborado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, es el segundo municipio más poblado del Estado de México y el décimo más poblado del país, con una población de 104,585 habitantes.

Cuenta con parques acuáticos, algunos de ellos recuperados en la zona conocida como camellón, que divide el flujo de los automóviles en las avenidas principales, algunos de éstos son: *El pulpo*, *El barquito* y *Las fuentes*, tres de los setenta espacios públicos recreativos y gratuitos que se han recuperado en el municipio y que tienen el propósito de brindarle a los niños nuevos lugares de esparcimiento.

Otra de las atracciones es la plaza Santa Cecilia, lugar donde se concentran mariachis, norteños, tríos, rondallas y restaurantes para la convivencia familiar. Asimismo, se cuenta con un zoológico conocido como el Parque del Pueblo, en el que se puede disfrutar de atracciones como juegos y visitar a la fauna que ahí habita.

En los últimos dos años se han mejorado y rehabilitado los parques, así como los jardines, que es uno de los proyectos del actual presidente municipal: mejorar la imagen urbana, para tener un municipio más atractivo, el fomento de la recreación y la práctica del deporte; lo anterior, con el objetivo de alejar a los jóvenes de los vicios y fomentar la integración familiar para recomponer el tejido social.

Respecto a la actividad económica en el municipio, ésta se concentra en la maquila, talleres de costura; comercio de bienes y servicios, en mercados, tianguis o mercados sobre ruedas, plazas y centros comerciales. El Municipio cuenta con 45 tianguis y 68 mercados públicos.

Cabe señalar que Nezahualcóyotl tiene poco más de 50 años de haberse creado, logrando ser en corto tiempo, una de las Ciudades más productivas en América Latina y el mundo, según el informe dado en el 52 aniversario por el presidente municipal¹⁹. Así como también, históricamente, el municipio ha sido considerado “*peligroso*” por los altos índices de delincuencia.

Al igual que otros municipios del Estado de México, la mayoría de los habitantes se desplazan a la Ciudad de México (anteriormente Distrito Federal), a realizar actividades económicas y estudios de nivel superior. Sin embargo, cada vez con mayor frecuencia se pueden encontrar micro, pequeñas y medianas

¹⁹ Informe recuperado de: www.neza.gob.mx [Consulta: enero del 2016].

empresas que desarrollan sus actividades comerciales en Nezahualcóyotl, asimismo, universidades públicas y privadas han encontrado un nicho de oportunidad.

La institución escolar

El nombre completo de la institución es Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal 1 de Nezahualcóyotl (EPOAN 1), en ésta se imparte el bachillerado general, modalidad que se estudia en seis semestres, un tiempo de tres años.

Su ubicación permite el fácil acceso pues la circundan cuatro avenidas principales: Av. Vicente Villada, Av. Chimalhuacán, Av. Sor Juana Inés de la cruz y 4ta. Av., con flujo importante de transporte público, como microbús, taxis y mexibús, que conectan con la Ciudad de México y con otros municipios como Chimalhuacán, La Paz y Ecatepec, de los cuales proviene un porcentaje importante de los estudiantes.

La Escuela Preparatoria abre y brinda su servicio en el año de 1985, iniciando con el turno matutino. Comparte las instalaciones con la Normal 1, donde se imparte actualmente la licenciatura en educación física. Las áreas comunes son: sanitarios, canchas deportivas, patios y cafetería; espacios independientes son: aulas, oficinas, sala audiovisual, sala de maestros y biblioteca; otros, se comparten sólo en algunas actividades o eventos especiales, espacios tales como: auditorio y salón de danza.

Aunado a lo anterior, la preparatoria atiende a 4 grupos por grado, actualmente brinda el servicio en turno matutino y turno vespertino, asistiendo en total 1,200 estudiantes aproximadamente. Respecto a sus instalaciones, posee 12 aulas (cada una cuenta con un cañón y equipo de cómputo para poder proyectar material audiovisual); una sala de cómputo con 50 máquinas; una sala de tutorías donde se dan asesorías y

nivelación pedagógica; una biblioteca con seis máquinas para consulta y servicio de internet; un laboratorio de ciencias con seis mesas para experimentación; oficina administrativa y un anexo de oficinas.

En los primeros grados, donde se ubica la población objeto de estudio, la matrícula es mayor, cada grupo tiene de 56 a 58 estudiantes en el turno matutino, y en el vespertino los grupos son de 50 a 52 alumnos.

El personal que labora en la preparatoria es el siguiente: una planta docente formada por setenta y cinco catedráticos, tres directivos (Director, Sub-director y Secretario escolar); tres pedagogos; cinco secretarías; una persona encargada de biblioteca; dos vigilantes; cinco personas de intendencia y un velador.

La Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal 1 de Nezahualcóyotl se caracteriza por ser de alta demanda²⁰, por priorizar la lectura entre los estudiantes, por formarlos en el campo del pensamiento crítico; y principalmente, por incidir para que los egresados obtengan un lugar en escuelas de nivel superior.

En cuanto a la normatividad, se apega a los reglamentos y leyes oficiales que se emiten a través de documentos, manuales y oficios de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Lo anterior va desde el proceso de ingreso a través del examen único, hasta los trámites de regularización, emisión de certificados, constancias, boletas, etc. Asimismo, se rige por un reglamento interno que comparten las escuelas preparatorias oficiales anexas a las

²⁰ El puntaje para ingresar a la Escuela, es de 84 aciertos, según el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Medio Superior (EXANI-I), que elabora y califica el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), que organiza la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS).

normales, que involucra el trabajo por proyectos colegiados, donde participan directivos, profesores, estudiantes y padres de familia,

En términos generales, la preparatoria alberga estudiantes que provienen de familias cuyas actividades económicas les proporcionan un salario mínimo y por tanto, requieren de becas para cubrir gastos y costos que genera el proceso educativo; así como de familias donde los padres son comerciantes, profesionistas o micro empresarios y sus ingresos les permiten una situación holgada. También existe un porcentaje alto de jóvenes que viven en familias extendidas o bien con padre o madre ausente.

Lo anterior detona en casos donde se observa gran disparidad en nivel cultural, puesto que hay estudiantes que han tenido acceso a viajes de corte cultural a nivel nacional e internacional; algunos más, a actividades como visitas a museos, conciertos y lectura; en tanto que un porcentaje menor, no tiene acceso a este tipo de opciones, sólo a través de visitas organizadas por la institución.

Población estudiantil, una aproximación desde su vivencia

En cuanto a las características de los grupos que conforman el segundo semestre y donde se sitúan las y los jóvenes entrevistados de la presente investigación, es importante mencionar que los datos obtenidos fueron a partir de una estrategia que se aplicó al inicio del ciclo escolar²¹. Se pidió a los estudiantes comentaran frente al grupo: de qué escuela egresaron, tiempo de recorrido de su casa a la escuela, qué opción fue la preparatoria, si anteriormente habían cursado en otra escuela de

²¹ Cabe mencionar, que dicha estrategia para la obtención de datos, fue desarrollada en conjunto con un profesor horas clase de la planta docente, quien a su vez, destinó tiempo, espacio, y contribuyó significativamente para el vínculo con los estudiantes entrevistados.

nivel medio superior, por qué ubicaron a la escuela como opción, qué es lo último que han leído y qué película o lectura podrían recomendar. A continuación, se mencionan algunas características generales:

Grupo primero uno. Del total del grupo que son 53, sólo 12 estudiantes pidieron la EPOAN 1 como primera opción, en los otros 41 alumnos, se situó desde la cuarta a la doceava alternativa; respecto a la razón y/o motivos de la elección, el 92% plantearon que fue por recomendación y comentarios que hay en internet; este grupo se caracterizó por mencionar muchos títulos de películas, entre ellas destacan, por su reiteración: *Mi nombre es Caín*, *Ciudades de papel* y *Amor eterno*. El 42% del grupo viene del municipio de Chimalhuacán²², de las secciones o barrios de San Lorenzo, Acuitlapilco y La loba; el tiempo que les toma llegar a la escuela es de una hora aproximadamente, utilizando como medio de transporte el mexibús.

Grupo primero dos. De un total de 52 estudiantes, sólo 16 pidieron a la EPOAN 1 como primera opción. Llama la atención que en este grupo hay tres estudiantes que eligieron la escuela porque sus padres fueron egresados de la misma, otros, mencionan que por recomendación de vecinos, familiares o docentes que trabajan en la secundaria donde asistían. Respecto a libros leídos, sobresalen títulos tales como: *El esclavo*, *Salvaje*, *Rayuela* y *La ventaja de ser invisible*. Al igual que en el grupo uno, un porcentaje considerable vienen del municipio de Chimalhuacán, dos estudiantes del municipio de La Paz²³, y uno del municipio de

²² El municipio de Chimalhuacán Atenco fue fundado en 1821 y de acuerdo con la Gaceta Municipal del Ayuntamiento, se erige como municipio en 1842. Recibe su nombre en alusión al cerro Chimalhuache que se encuentra en la zona centro y por encontrarse en la orilla de lo que fue el lago de Texcoco. Chimalhuacán ha pasado de ser un pueblo ribereño, rural y agrícola, a ser un municipio populoso que transita a convertirse en una ciudad, como el caso de Nezahualcóyotl, municipio vecino y principal acceso a Chimalhuacán. Recuperado de: Gaceta Municipal del Ayuntamiento de Chimalhuacán, Estado de México (2016).

²³ El municipio de La Paz, conocido popularmente como Los reyes, La Paz, se erigió el 17 de febrero de 1899; se conforma de los pueblos de Magdalena Atlicpac, San Sebastián Chimalpa, Tecamachalco y Los Reyes. Se localiza en la parte oriental del

Ixtapaluca²⁴. Su principal medio para llegar a la Institución es el transporte público.

Grupo primero tres. Fueron 24 los estudiantes, de un total de 53, que pidieron la escuela como primera opción; llama la atención que al menos 40% de los que la eligieron, lo hicieron porque desean ser docentes y ven a la preparatoria como una posibilidad para ingresar a la normal de maestros. En este grupo hay hijos de maestros y familiares de ex alumnos que les permitió identificar a la escuela como opción. Es menor la cantidad de estudiantes que vienen de otro municipio, la mayoría habitan en el municipio de Nezahualcóyotl, de las colonias: Esperanza, La perla, Maravillas, entre otras. En este grupo hay una persona que ya es casada, aunque no tiene una edad que la ubique como adulto joven, sus responsabilidades lo distinguen de las y los otros jóvenes.

Grupo primero cuatro. De un total de 52 estudiantes, son 19 los que colocaron a la escuela como primera opción; la característica principal de este grupo es que, algunos vienen de lugares muy retirados, de los municipios de Ixtapaluca, La Paz y Chalco²⁵. Lo anterior los llevó a tomar la decisión, junto con sus padres, de vivir con algún familiar que reside en Nezahualcóyotl, sólo los fines de semana van a sus casas con sus padres, esto ocurre al menos con tres estudiantes. De este grupo, por lo menos hay un 30% que viene de la secundaria que se encuentra a un lado

Estado de México, limita al norte con los municipios de Chicoloapan y Chimalhuacán; al sur, con los municipios de Ixtapaluca, Valle de Chalco y Distrito Federal; al este, con el de Chicoloapan e Ixtapaluca; y al oeste con el Distrito Federal, con la delegación de Iztapalapa y el municipio de Nezahualcóyotl. Recuperado de: <http://www.inafed.gob.mx/municipios> [Consulta: marzo del 2016].

²⁴ En 1820, Ixtapaluca fue elevado al rango de municipio. Se localiza en la zona oriente del estado de México, situado entre las carreteras nacionales de México-Puebla y México-Cuautla que pasan precisamente dentro de su territorio. Limita al norte con Chicoloapan y Texcoco; al sur con Chalco; al este con el estado de Puebla y al oeste con Chicoloapan y Los Reyes La Paz. Recuperado de: <http://www.inafed.gob.m/municipios> [Consulta: marzo del 2016].

²⁵ El municipio de Chalco se localiza al oriente del Estado de México, limita al norte con el municipio de Ixtapaluca; al sur con los municipios de Cocotitlán, Temamatla, Tenango del Aire y Juchitepec; al este con el municipio de Tlalmanalco; al oeste con el Distrito Federal y con el municipio del Valle de Chalco Solidaridad. Recuperado de: <http://www.inafed.gob.mx/municipios> [Consulta: marzo del 2016].

de la preparatoria, la Escuela Secundaria Telpochcalli y reconocen haber colocado la escuela como opción, por la cercanía a su domicilio.

Las y los jóvenes que contribuyeron a esta investigación con su testimonio a través de la entrevista y la autobiografía, fueron cuatro mujeres y cuatro hombres estudiantes pertenecientes a los grupos de primero uno y primero dos.

Para la selección de dicha población se consideraron algunos aspectos básicos, entre ellos: que los estudiantes participantes estuvieran en el segundo semestre, o bien, haberlo concluido, ya que en éste se imparte la asignatura de apreciación artística, teniendo así, posibilidad para encontrar desde esta materia, procesos, experiencias o actividades de significado en lo que refiere al arte; por otra parte, se consideró el rango de edad, pues existen algunos casos donde estudiantes que cursan la preparatoria son adultos que van desde los 20 a los 38 años de edad; aunque son pocos los casos, existen al menos en cada generación que ingresa, tres o cuatro estudiantes con esta característica. Asimismo, se buscó fuera equitativo en la cuestión de género, para ello, se hizo la invitación a los cuatro grupos de primer año del turno vespertino y fueron ocho estudiantes los que mostraron interés en participar.

Las y los estudiantes se encuentran en un rango de edad entre los 15 y 17 años. Cinco de ellos residen en el municipio de Nezahualcóyotl, dos en el municipio de Chimalhuacán y uno en el municipio de San Vicente Chicoloapan²⁶.

²⁶ Es importante mencionar, que la estudiante proveniente del municipio de San Vicente Chicoloapan tenía pocos días de haber cambiado su domicilio, por ello, en las características de los grupos, particularmente el grupo uno del cual es parte, no se hace mención, puesto que en ese momento residía en Nezahualcóyotl. Respecto al municipio, el poblado de San Vicente Chicoloapan obtiene por decreto oficial la categoría de Villa de Chicoloapan de Juárez. El 16 de Julio de 1822, antes de firmar el acta constitutiva de la soberanía del Estado de México, se convierte en municipio libre. Recuperado de: www.chicoloapan.gob.mx/chicoloapan/historia/ [Consulta: junio del 2016].

A continuación se muestra de manera esquemática la información biográfica:

JÓVENES PARTICIPANTES			
MUJERES		HOMBRES	
Edad	Lugar de residencia	Edad	Lugar de residencia
16 años	Chimalhuacán	15 años	Nezahualcóyotl
16 años	Chimalhuacán	16 años	Nezahualcóyotl
16 años	Nezahualcóyotl	16 años	Nezahualcóyotl
17 años	San Vicente Chicoloapan	16 años	Nezahualcóyotl

Un acercamiento pensado. Construcción de instrumentos

El trabajo de campo tuvo una duración de cuatro meses, se inició en el mes de julio del año 2015 y concluyó en el mes de octubre del mismo. Los instrumentos que se aplicaron en la investigación para recuperar la voz de los estudiantes fueron: la entrevista y la autobiografía.

Respecto al primer instrumento, la fundamentación de éste se hizo con base en los planteamientos de: S. J. Taylor y R. Bogdan, Fortino Vela y Ma. Luisa Tarrés.

La entrevista como “una situación construida con el fin específico de que un individuo pueda expresar ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sus anticipaciones e intenciones futuras” (Kahn y Cannell, en: Tarrés, 2008, 66), es un instrumento de investigación que proporciona una lectura de lo social, reconstruyendo el lenguaje de los entrevistados a partir de la interpretación del entrevistador-investigador.

Su implementación implicó conocer los tipos de entrevistas que existen, las diferentes preguntas que pueden constituirla y las etapas que conforman el proceso de aplicación.

Como técnica de recolección, desde la perspectiva etnográfica de investigación, permite la recogida de información desde la visión de los actores y desde el escenario contextual directo. Frente a la complejidad que implican las relaciones sociales, este instrumento es un mecanismo controlado que posibilita la interacción organizada y dirigida entre investigador e informante. A este respecto, Vela Peón señala que la entrevista cualitativa “proporciona una lectura de lo social reconstruyendo el lenguaje a través del cual los entrevistados expresan los pensamientos, deseos y el inconsciente” (En: Tarrés, 2008, 68).

De acuerdo con Vela, los tipos de entrevistas que se pueden emplear, según el grado de libertad y profundidad, son: estructurada, semiestructurada y no estructurada. La primera, se constituye de una serie de preguntas y respuestas preestablecidas, no permite la inferencia de las respuestas de los entrevistados y su evaluación se hace por medio de una escala²⁷. La segunda, se caracteriza por enfocar la conversación a un tema en particular; en este tipo se encuentran dos modalidades: la enfocada o centrada, donde las respuestas son libres pero hay un área de interés limitada; y los grupos focales o también denominada entrevista en grupo, que se realizan con 5 o 7 grupos conformados por un número de entre 6 y 12 integrantes cada uno. El tercer tipo de entrevista plantea un alto grado de libertad y profundidad, no se apoya en preguntas preestablecidas y el entrevistador sólo ofrece estímulos necesarios para provocar el desenvolvimiento del entrevistado²⁸.

²⁷ Aunado a lo anterior, algunos autores, como es el caso de Taylor y Bogdan, consideran al tipo de entrevista estructurada fuera de la denominada entrevista cualitativa, ya que su formato se asemeja más al instrumento de la encuesta, no propicia el dinamismo ni la flexibilidad, las respuestas que se obtienen son estandarizadas.

²⁸ Aquí se encuentra la entrevista en profundidad, que de acuerdo con Taylor y Bogdan, “han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (1990, 101). La entrevista cualitativa en profundidad, se caracteriza por el recuento reiterado cara a cara entre el investigador y el informante, que mantienen una relación como iguales y se distancian del modelo de intercambio formal de pregunta-respuesta.

Para fines de esta investigación, se consideró pertinente la entrevista semiestructurada/enfocada; el objetivo que dirigió el guión fue: *conocer qué relaciones se generan entre los jóvenes estudiantes que cursan el primer año de educación media superior con el arte; así como la función o funciones que tiene éste desde su vivencia cotidiana dentro y fuera de la escuela*. Si bien, un tema y propósito específicos dirigieron dicho instrumento, se buscó, a través del diálogo, que los jóvenes se sintieran en libertad, tanto para emitir sus respuestas con base en las preguntas, como para comentar inquietudes, reflexiones, etc., que en ese momento relacionaran con la cuestión.

Con referencia a las preguntas que conformaron el guión de entrevista, y de acuerdo con Vela (2008) que plantea cinco tipos, algunas fueron de carácter híbrido. Configuraron la entrevista preguntas de información biográfica, de opinión sobre la noción de juventud, de opinión/conocimiento y sentimiento-experiencia sobre las actividades artísticas (Ver Anexo 3. *Guión de entrevista*).

Es importante mencionar, que la participación de cada estudiante, por cuestiones de ética en la investigación de campo, cuenta con una clave de registro a la que se hace referencia cuando se cita su testimonio recuperado en las entrevistas. Esta clave se estructura de la manera siguiente: Número de entrevista, iniciales identitarias del estudiante, género: hombre o mujer y su edad. Por ejemplo la clave: *E4, EI, M16*, se traduce como, Entrevista número 4, con iniciales identitarias “EI”, Mujer de 16 años.

A continuación la tabla de registro que ubica las ocho claves de los estudiantes que participaron en la investigación:

CLAVES DE REGISTRO DE ENTREVISTA			
Entrevista 1, Hombre de 16 años	E1, Ma, H16	Entrevista 5, Mujer de 17 años	E5,Ci, M17
Entrevista 2, Mujer de 16 años	E2, Fe, M16	Entrevista 6, Hombre de 16 años	E6, Os, H16
Entrevista 3, Mujer de 16 años	E3, Ga, M16	Entrevista 7, Hombre de 15 años	E7, Em, H15
Entrevista 4, Mujer de 16 años	E4, El, M16	Entrevista 8, Hombre de 16 años	E8, Sa, H16

El segundo instrumento empleado para el registro de la voz estudiantil fue la autobiografía, ésta se pensó desde los planteamientos de Taylor y Bogdan, Marcela Guijosa, Francisco Ernesto Puertas y José María Pozuelo. Por lo tanto, su aplicación se argumentó desde el conocimiento literario y desde el planteamiento de los métodos cualitativos de investigación. A continuación, un rodeo teórico en torno a la autobiografía, dialogando desde estas dos perspectivas que considero, no se contraponen sino que se complementan.

A este respecto, Taylor y Bogdan sostienen que la autobiografía sociológica, también llamada historia de vida, es un tipo de entrevista en profundidad, “donde el investigador trata de aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias” (1990, 102). La diferencia que estos autores señalan entre la autobiografía de la teoría literaria y la historia de vida, es que, esta última es propiciada por el investigador, el solicita el relato y los modos de ver de las personas; mientras que, en la primera es iniciativa del propio sujeto.

En la presente investigación, se denominó autobiografía a la técnica empleada, por tener la característica de ser una “memoria” y tener una extensión libre, decidida por el estudiante; sin embargo, su realización fue propiciada por la investigadora. Por ello, se hace referencia a lo híbrido.

Como género literario, también denominado *literatura del yo*, por el hecho de que se enmarca en el campo de lo confesional, de lo íntimo, de lo testimonial y documental del sujeto que escribe o verbaliza su propia vida: “el yo presente relata al yo pasado y la identidad existente”, se considera un género propio de la época moderna (fecha de origen, 1800), que nace como posibilidad de exteriorizar las inquietudes del sujeto humano contemporáneo (Puertas, 2004).

Aunado a lo anterior, tiene como objeto de estudio al “yo”, que involucra elementos como el examen de consciencia, el redescubrimiento personal y el extrañamiento de sí mismo; “el autor de una autobiografía debe exponerse como objeto de su propia narración, tratándose como un otro, poniendo en juego los conceptos de otredad (o alteridad) e identidad” (Puertas, 2004, 14). La autobiografía hace énfasis en la re-producción y la re-construcción de los acontecimientos narrados desde el presente.

Desde su origen etimológico, la palabra autobiografía se conforma de tres lexemas de origen griego: *autós*, uno mismo; *bios*, vida; y *graphé*, escritura. De acuerdo con Philippe Lejeune: “La autobiografía intenta dar una definición del género relato retrospectivo en prosa, que alguien escribe ocupándose de su propia existencia”, de su historia personal (en Guijosa, 2004).

Este recurso literario pone en juego entonces, la objetividad y la subjetividad; la psicología del sujeto y la historia sociológica de la que es producto, puesto que, toda historia individual se desarrolla en un contexto. Algunos de los rasgos estructurales de ésta son: la retrospectiva y la memoria. Respecto al primer elemento, Pozuelo señala que “sólo a través del pasado, de la búsqueda de los orígenes, es posible interiorizar y comprender la raíz íntima de los comportamientos y la forma de ser que se indagan” (Puertas, 2004, 24). En cuanto al segundo elemento, la memoria, éste es agente activo que nos permite darnos cuenta, ser

conscientes y tener consciencia, “remite a la distancia temporal desde la que, en perspectiva, se observa el pasado y se intenta reconstruir el tiempo pretérito” (Puertas, 2004, 32).

En la actualidad, este género se considera híbrido, ya que permite la mezcla de formas y géneros literarios, como consecuencia, se han desprendido subgéneros, uno de estos son las “memorias”, una narración autobiográfica que recupera sólo un aspecto de la vida de quien la narra o bien, una época definida.

Estas características de híbridos, verosimilitud y singularidad de la autobiografía ha permitido, a diferencia de otros géneros, que su uso trascienda fronteras, es decir, no sólo los teóricos literarios o historiadores la emplean, sino que en otros campos, su aplicación posibilita formas otras de registro verbal y escrito.

José María Pozuelo señala que “la escritura autobiográfica, es un intento por recuperar el aliento originario y el sentido testimonial de su valor conativo, establece no sólo una relación hombre-escritura, sino sobre todo una relación hombre-voz, en su dimensión de presencia actualizada constantemente” (Pozuelo, 2006, 84).

Ese registro de voz, de escritura, es uno de los propósitos que la metodología y técnicas cualitativas persiguen. Por tanto, la autobiografía desde una perspectiva sociológica, ha tenido un quehacer importante en la tarea de recoger la voz de los actores sociales y rescatar el punto de vista del otro, de los otros. La pedagogía también se ha apropiado de estos recursos, ya que la narrativa o relato nutre a través de los hechos, ideas, sueños, temores, esperanzas desde la perspectiva de alguien y dentro del contexto de las emociones, la teoría pedagógica y la complejidad educativa.

La aplicación de este recurso se pensó de la siguiente forma:

Se consideraron dos ejes centrales para dirigir la autobiografía de los jóvenes estudiantes, el primero, referido al *yo* y los *otros*, y el segundo, a la vivencia o acercamiento a las actividades artísticas tanto fuera como dentro de la escuela. En el primer eje, las preguntas guía fueron: ¿Quién soy?, ¿Cómo me veo? y ¿Cómo me ven los demás? Y en el segundo eje, el tema matriz fue: “Las actividades artísticas en mi trayectoria escolar”. Si bien, se plantearon estos enunciados para acompañar los relatos, las y los jóvenes estudiantes tenían la libertad de seguir su convicción y pasión, proponer otros aspectos de su interés. Algunos por ejemplo, narraron su trayectoria escolar desde preescolar hasta su nivel educativo actual, la preparatoria; y otros, se centraron en su momento como preparatorianos.

Se dio la opción de que decidieran, por cuestiones de tiempo para no interferir en sus actividades académicas, si el registro de sus relatos lo hacían de forma escrita, verbal a través de un audio, o audiovisual. Como resultado, se obtuvieron siete escritos y un audio, que para fines de interpretación y análisis fue transcrito, conservando los dos registros.

Es de relevancia mencionar que, cada relato cuenta con una clave de registro que se emplea cuando se hace alusión a algún fragmento del testimonio de las y los estudiantes. La clave se constituye de la siguiente información: Número de relato, Número de entrevista que le corresponde, iniciales identitarias, género y edad del joven estudiante. Ejemplo: *R1, E1, Ma, H16*: Relato 1, correspondiente a la Entrevista 1, “Ma” como iniciales identitarias, Hombre de 16 años.

El registro de los ocho relatos quedó de la siguiente manera:

CLAVES DE REGISTRO DE AUTOBIOGRAFÍA			
Relato 1 correspondiente a la Entrevista 1, Hombre de 16 años	R1, E1, Ma, H16	Relato 5 correspondiente a la Entrevista 5, Mujer de 17 años	R5, E5,Ci, M17
Relato 2 correspondiente a la Entrevista 2, Mujer de 16 años	R2, E2, Fe, M16	Relato 6 correspondiente a la Entrevista 6, Hombre de 16 años	R6, E6, Os, H16
Relato 3 correspondiente a la Entrevista 3, Mujer de 16 años	R3, E3, Ga, M16	Relato 7 correspondiente a la Entrevista 7, Hombre de 15 años	R7, E7, Em, H15
Relato 4 correspondiente a la Entrevista 4, Mujer de 16 años	R4, E4, El, M16	Relato 8 correspondiente a la Entrevista 8, Hombre de 16 años	R8, E8, Sa, H16

Para el análisis de las entrevistas y relatos autobiográficos de los estudiantes, las preguntas de investigación: 1) ¿Qué implica hablar de juventud en el siglo XXI?, 2) ¿Qué función o funciones tienen las actividades artísticas desde la vivencia cotidiana de los jóvenes de educación media superior? y 3) ¿Qué matrices intervienen en los procesos de percepción y/o aprehensión de los jóvenes de educación media superior al contemplar o practicar una actividad artística?, se tomaron como tres grandes rubros en los que se ubicaron las preguntas de entrevista y los conceptos y categorías teóricas que permitieron la *interpretación*. (Ver Anexo 4: Esquema de análisis del material empírico).

Precisiones del estudio categorial

Respecto al tópico de juventud, la voz de los actores de esta investigación: los jóvenes de educación media superior, la palabra de los académicos a través de sus planteamientos teóricos, y la producción poética de escritores y escritoras que por medio de la metáfora, que es “un lenguaje que no nos dice como son las cosas literalmente, sino a que se parecen” (Prado, 1992, 20), posibilitó entablar un diálogo y tensionar entre la semejanza y la diferencia

de los tres discursos la noción de juventud en el presente siglo XXI, que exige des-estereotipar y buscar aproximaciones entre lo posible y lo no posible que entraña la pluralidad de las vidas de los sujetos.

En cuanto al tratamiento de la experiencia artística, ésta se nutrió de igual manera con el trabajo de campo y la consciencia teórica. La apuesta, desde mi posición como pedagoga, es la búsqueda y pronunciamiento de formas otras de relación más humanas, que nos permitan sensibilizarnos ante la crisis de sentido y precarización de oportunidades, que no es propia de la población juvenil, sino de la sociedad en general, y accionar estrategias formativas que hagan “pasar algo” en las y los sujetos, que transforme su “estar pasivo” en un “estar apasionado”.

CAPÍTULO II. EN HOMBROS DE GIGANTES: CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y OTRAS MIRADAS COMO POSIBILIDAD DE LECTURA DE LA REALIDAD EDUCATIVA Y SOCIAL

“Si he logrado ver más lejos, ha sido porque he subido a hombros de gigantes”

Isaac Newton

Para el tratamiento de este apartado, el lector podrá, en un primer momento, acercarse a la noción de juventud a partir de lo que he denominado un “pretexto platónico”, porque fue precisamente, la obra del filósofo griego Platón, *El Banquete*, la que despertó la inquietud de dialogar con tres voces: la palabra de los teóricos, la expresión metafórica de los poetas y la vivencia-experiencia narrada de los jóvenes. Los oradores que en el banquete disertan sobre la naturaleza de Eros, incitaron la producción de este apartado, que a través de la metáfora analógica²⁹ encuentra una proximidad a este tema en un contexto de pluralidad.

Posteriormente, se entrará en materia con lo correspondiente a la categoría de experiencia, para trazar un puente con el arte y concretar qué es la experiencia artística, cómo se construye y cuál es su importancia en la formación del sujeto.

2.1. *El Banquete* de Platón: una aproximación a la noción de juventud

El tratamiento de dicha obra en la presente investigación, como ya lo mencioné líneas arriba, responde más a un pretexto, a una inspiración desde lo subjetivo que interpeló mi hacer como

²⁹ La metáfora analógica hace referencia a la igualdad de razones en términos diferentes, es una relación de semejanza entre términos de distintos géneros. Héctor Zagal sostiene que: “En la metáfora analógica la comunidad de significado se da sólo respecto a ciertas relaciones. Es una transposición de nombres basada en una relación de relaciones, o mejor dicho, basada en la unidad analógica de dos relaciones. Esta unidad permite hacer inferencias sobre el comportamiento de los términos de la segunda relación a partir de los términos de la primera relación” (En: Herrera, 2011, 47).

pedagoga a través del quehacer que implica la investigación. Sin embargo, la coincidencia de nuestro encuentro deja ver la magnitud del legado de los clásicos, ya que la interpretación y el recurso de la analogía desde la perspectiva de la proporcionalidad y de la atribución, fue planteada por Platón y recibida por su discípulo Aristóteles.

En el banquete se reúnen para hablar de Eros, donde la juventud, la belleza, la virtud, la dualidad, la búsqueda, son cualidades conferidas a este Dios y que de igual manera se atribuyen a los actores de esta investigación: los jóvenes. Por tanto, considero que ciertas relaciones tratadas en la obra de Platón son un referente para inferir las relaciones y situaciones trabajadas de la realidad o realidades que atraviesan los jóvenes. Luego entonces, la lectura de esta obra abrió caminos, visibilizó claroscuros en torno al tratado de la juventud como categoría de análisis. Permitió construir una interpretación sobre Eros y juventud desde el recurso de la analogía³⁰.

A continuación una síntesis de *El Banquete* para recordar con el lector o bien, invitarlo al viaje de esta obra literaria.

Fedro, Pausanias, Erixímaco, Aristófanes y Sócrates, se encontraron en un tiempo en la casa de Agatón para celebrar la brillante actuación que éste tuvo en un certamen de Tragedia. El banquete efectuado para beber y comer alabando el triunfo de Agatón tuvo un propósito más allá de la celebración, elogiar al dios Eros, al amor, ya que poco se había hablado sobre él.

El primero en hablar, Fedro, presenta a **Eros como un dios admirable entre los hombres y destaca su nacimiento. Eros como el dios más antiguo, de padres desconocidos, al que le precede el Caos**, proporciona valor a los hombres. Termina

³⁰ Beuchot señala que “la analogía se define como un modo de significar y de predicar (es decir, de atribuir predicados a un sujeto) intermedio entre la univocidad y la equivocidad... la analogía es la significación de un término en relación con sus significados en parte idéntica y en parte diferente” (2015, 19).

diciendo este primer orador: “En resumen, pues [...] afirmo que Eros es, de entre los dioses, el más antiguo, el más venerable y **el más eficaz para asistir a los hombres, vivos y muertos en la adquisición de virtud y felicidad**” (Platón, 2007, 77).

El segundo en participar fue el historiador Pausanias, quien habló de **Eros no como uno, sino como dos; uno, a diferencia del otro, digno de elogiarse.**

Afirma que no todo amor, todo Eros, es hermoso ni digno de ser alabado, sólo el que nos induce a amar bellamente, haciendo la aclaración de que **lo bello y lo feo no reside en el objeto en sí mismo, sino en la manera de obrar.**

Para Pausanias es más digno enamorarse del carácter, que es algo estable en el hombre, que en el cuerpo, que es algo que se marchita. Es digno el amor que se pone al servicio de la virtud y la respetar.

El siguiente en pronunciarse fue el médico Erixímaco, que continúa con la dualidad de Eros, coincide en la distinción y agrega que la tendencia de Eros a la belleza no sólo es propia de los hombres, sino también de los objetos y todo ser vivo que existe en la tierra. Partiendo de su conocimiento fundado en la medicina, habla de Eros en la naturaleza de los cuerpos: **los cuerpos sanos y los cuerpos enfermos,** afirma que **en ambos existe el amor de servirlos** (a diferencia de lo que plantea Pausanias); **resalta por tanto, el amor entre contrarios:** tanto Eros-Urania como Eros-Polimnia (Eros-Pandemo para Pausanias) se atraen, pues, **es posible la armonía en lo anteriormente discordante.**

A este discurso, prosiguió el de Aristófanes, quien disertó sobre Eros como “**el más filántropo de los dioses al ser auxiliar de los hombres y médico de enfermedades tales que, una vez curadas, habría la mayor felicidad para el género humano**” (Platón, 2007, 97). En su discurso trató la naturaleza del hombre,

que en un inicio pertenecía a tres sexos: masculino, femenino y andrógino; el primero descendiente del sol, el segundo de la tierra y el tercero de la luna; explicó que ante la fuerza y sublevación de los andróginos frente a los dioses, Zeus mando a cortarlos por la mitad, lo que llevó a éstos a una búsqueda de su propio símbolo; algunos se volvieron aficionados del sexo contrario (heterosexuales); y otros fueron atraídos por su propio sexo (homosexuales).

Una vez que terminó Aristófanes, continuó Agatón, quien se dispuso elogiar al dios Eros como según él, nadie lo había hecho, puesto que lo único que hicieron los demás fue celebrar a los hombres por los bienes que Eros les causa.

Agatón habló sobre la naturaleza de este dios, dijo que es **el más feliz entre todos los dioses por ser el más hermoso y el mejor; por ser el más joven**, delicado y flexible de forma que ha establecido su *ethos* en el carácter y en las almas suaves de los dioses y de los hombres. Sostiene Agatón:

Eros no comete injusticia contra dios u hombre alguno, ni es objeto de injusticia por parte de ningún dios ni de ningún hombre. Pues ni padece de violencia, si padece de algo, ya que la violencia no toca a Eros, ni cuando hace algo, lo hace con violencia, puesto que **todo el mundo sirve de buena gana a Eros** (Platón, 2007, 111).

Agatón mira en Eros las virtudes de justicia, templanza, valentía y sabiduría.

El último orador, en la encomienda de alabar a Eros, fue Sócrates, quien bajo la premisa de “yo sólo sé que no sé nada”, **cita el discurso de Diotima, una sabia que le habló sobre el amor**. Con ayuda de la mayéutica, el filósofo Sócrates hace ver a los oradores que le antecedieron, que, **Eros hijo de Poros (recurso) y de Penía (pobreza)**, quienes lo engendraron el día de la fiesta del nacimiento de la diosa Afrodita, posee rasgos

diferentes a los ya descritos. Diotima explica a Sócrates las características de Eros:

Es siempre pobre y lejos de ser delicado y bello, como cree la mayoría, es, más bien, duro y seco, descalzo y sin casa, duerme siempre en el suelo y descubierto, se acuesta en la intemperie, en las puertas y al borde de los caminos, compañero inseparable de la indigencia por tener la naturaleza de su madre. Pero por otra parte de acuerdo a la naturaleza de su padre, está al acecho de lo bello y de lo bueno; **es valiente, audaz y activo, hábil cazador, ávido de sabiduría y rico en recursos, un amante del conocimiento a lo largo de toda su vida, un formidable mago, hechicero y sofista. No es por naturaleza ni mortal ni inmortal, sino que en el mismo día unas veces florece y vive, cuando está en la abundancia, y otras muere, pero recobra la vida de nuevo gracias a la naturaleza de su padre** (Platón, 2007, 128).

Hasta aquí, terminan los oradores, ya que son interrumpidos por la entrada perturbadora de Alcibíades, que al enterarse del propósito: elogiar a Eros, decide sumarse como orador pronunciando un elogio a Sócrates, una declaración de amor.

Hasta aquí *El Banquete* de Platón. Continuando con lo que en este apartado nos concierne, la noción de juventud, cada uno de los discursos pronunciados por los oradores invitados al banquete, me llevan a pensar en la ausencia de Eros en dicho evento y en la desbordante palabra que en su nombre se dice, elogiando sus cualidades y pormenorizando detalles de su origen que lo establecen como virtuoso y también como vacío, en busca de...

Así visualizo el constructo conceptual y el recorrido histórico en torno a la juventud, frente a la ausencia de los jóvenes, la palabra de las y los otros sujetos que estudiamos dicho tópico, atribuimos una serie de características que los colocan desde una concepción de la contingencia, exaltando sus debilidades, o bien,

los pensamos desde una concepción virtuosa, aclamando sus posibilidades y fortalezas.

Y sin pretenderlo, seré una más que diga al respecto, aunque advertida del riesgo.

El compromiso entonces, es interpelar el equilibrio, a través del llamado a tres referentes: los propios jóvenes que nos hablan desde su vivencia; los teóricos que en la cognición construyen una lectura objetiva de acercamiento a la realidad social y educativa; y los poetas que nos recuerdan que antes de ser sujetos de razón, somos sujetos de emoción.

Los jóvenes tienen algo del discurso de Fedro: **la idea del caos**, ya que la oleada de cambios físicos, psicológicos y sociales; “sensaciones y emociones consecuentes de los cambios biológicos y corporales por la activación del sistema hormonal irrumpen sus vidas, provocando constantes procesos de transformación, desorganización, organización, reorganización y conquista” (Jungman, 2007, 15); esto no es algo que los jóvenes decidan, nuestro paso por estos no los decidimos, suceden. Velázquez retoma la voz de jóvenes preparatorianos y sostiene al respecto que:

Las vivencias del cambio están impregnadas de desazón, incertidumbre, nostalgia, desamparo y miedo *al no saber ni qué onda*, tristeza por la pérdida de amistades o de las posiciones conquistadas y ahora perdidas. El tránsito en sí mismo es dramático porque nos obliga a mirarnos de otra manera, ya no somos el mismo, pese a seguirnos llamando igual (Velázquez, 2007, 69)³¹.

³¹ Luz María Velázquez en su investigación *Como vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles*, retoma la voz de las y los jóvenes preparatorianos de seis instituciones del Estado de México y señala que, el acontecimiento del cambio es una constante en las narraciones de los estudiantes. Los cambios de nivel (de preescolar a primaria, de primaria a secundaria y de secundaria a preparatoria), los cambios físicos, los cambios psicológicos y los cambios sociales (de status y de ambiente) los obliga a romper relaciones afianzadas,

Agrega Velázquez, citando a jóvenes estudiantes: “*son cambios emocionales que voltean a todos de cabeza*”...“*sin duda, pueden comprender el desconcierto de Alicia del País de las Maravillas: he cambiado tantas veces que ya no sé ni quién soy*” (2007, 69).

Asimismo, una estudiante de la EPOAN 1 comenta: “*ser joven es una etapa que... viene después de la adolescencia y creo que son más cambios, pero es para alcanzar un tipo de madurez, para saber qué es bueno y qué es malo... se viene una etapa de transición*” (E4, E1, M16).

Lo anterior, me permite conectar con otra idea de la disertación de Fedro: **Eros de padres desconocidos**. Frente al padecimiento de cambios y crisis existencial (no sólo de referentes, sino también de recursos), los jóvenes quedan huérfanos y la sociedad se sitúa al mismo tiempo desconcertada; ignoramos la filogénesis y epigénesis de este sector poblacional; evadimos la responsabilidad que como adultos, como sujetos históricos tenemos frente a ellos. Jungman señala a este respecto: “los adolescentes son hijos de la sociedad a la que pertenecen, por lo que la etapa evolutiva que atraviesan no puede ser entendida separada del contexto socio-histórico en el que se despliegan” (2007, 29).

Nuestro descuido histórico-social-cultural y educativo se refleja en el tiempo, en los sujetos que lo habitan. Estos últimos tienen la posibilidad de perpetuar los cambios vertiginosos en el sinsentido, o bien, caminar en el proceso con brújula en mano. En este tono, la sociedad al mismo tiempo que señala a la juventud desde los vicios y los males humanos o inhumanos, también siembra en ellos **la posibilidad de adquisición de virtud**.

a mutar a un cuerpo que provoca el extrañamiento, a desprenderse con alegría y/o tristeza acompañados siempre de la incertidumbre.

Mario Benedetti, poeta uruguayo, en su poema *¿Qué les queda a los jóvenes?* (1999, 278), expresa el riesgo y la posibilidad virtuosa que las y los jóvenes tienen para no perderse en la paciencia que inmoviliza, en la rutina que mecaniza y mata los sentidos y la conciencia del pasado, del presente y del futuro. La voz del poeta da sentido a la noción de juventud desde la virtuosidad cuando dice: “les queda recuperar el habla y la utopía”, “ser jóvenes con memoria”, “entenderse con la naturaleza”, “tender manos que ayudan”, “les queda hacer futuro”.

¿Qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de paciencia y asco?
¿sólo grafitti? ¿rock? ¿escepticismo?
También les queda no decir amén
no dejar que les maten el amor
recuperar el habla y la utopía
ser jóvenes sin prisa y con memoria
situarse en una historia que es la suya
no convertirse en viejos prematuros

¿qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de rutina y ruina?
¿cocaína? ¿cerveza? ¿barras bravas?
Les queda respirar / abrir los ojos
descubrir las raíces del horror
inventar paz así sea a ponchazos
entenderse con la naturaleza
y con la lluvia y los relámpagos
y con el sentimiento y con la muerte
esa loca de atar y desatar

¿qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de consumo y humo?
¿vértigo? ¿asaltos? ¿discotecas?
También les queda discutir con dios
tanto si existe como si no existe

tender manos que ayudan / abrir puertas
entre el corazón propio y el ajeno /
sobre todo les queda hacer futuro
a pesar de los ruines del pasado
y los sabios granujas del presente.

Continuando con los oradores del banquete, el planteamiento de Pausanias y de Erixímaco sobre **la dualidad en Eros** (uno digno y el otro mísero en el caso de Pausanias; y uno como cuerpo sano y otro como cuerpo enfermo, de acuerdo con la interpretación del médico Erixímaco), me llevan a relacionar dos aspectos, el primero, referido a la inclinación o tendencia de las investigaciones sobre el tópico juventud, y el segundo, centrado en su concepción.

Respecto al primer aspecto, Velázquez, cita a Carles Feixa:

El estudio de lo marginal se ha impuesto sobre el estudio de lo normal [...]. Tenemos datos sobre drogas y violencia, pero pocos de familia, de escuela y de vida cotidiana. Hemos incurrido en el error de generalizar rasgos presentes en ciertas microculturas juveniles (Feixa, 2007, 7).

Ambas tendencias de investigación: adolescentes en estado de sanidad, “normales” y en estado de enfermedad o “marginales”, son dignos de ser estudiados, como lo sugiere Erixímaco. Como investigadores, **en ambos existe el amor de servirlos**.

En cuanto al segundo aspecto, Ernesto Rodríguez desde una perspectiva de la juventud en América Latina, señala que: “La ambivalencia es la forma con la cual las sociedades latinoamericanas miran a sus jóvenes [...] como una esperanza bajo sospecha. Se espera mucho de ellos, pero a la vez se desconfía significativamente de los posibles y temidos desbordes juveniles” (en: Velázquez, 2007, 13).

Los jóvenes se dan cuenta de esta ambivalencia adjudicada. Ante la pregunta ¿Cómo crees que miran los demás (adultos y/o

pares) a las y los jóvenes? Una estudiante, hace referencia a la mirada de los adultos y comenta:

Ellos los miran como rebeldes, como personas muy malas, libertinas, [que] confunden la libertad con el libertinaje... los ven como niños descarrilados [...]. Siempre nos ven como personas que somos desastrosas [...] groseras, pero también los adultos depositan mucho la confianza en nosotros, porque sienten que si nos rescatan, es el futuro de muchas cosas. Nos depositan la esperanza... voy a trabajar en ti, porque yo creo que en ti voy a rescatar a una persona, un ser humano, a un adolescente con alma sana [...] (E5, Ci, M17).

Los jóvenes son depósito de confianza y los adultos tienen responsabilidad en la configuración de éstos como futuro, es decir, existe o bien debería estar presente en el proceso formativo del sujeto una co-responsabilidad entre adultos y jóvenes. Y es en esta responsabilidad mutua donde se puede relacionar una idea más de Erixímaco: la posibilidad de “**la armonía en lo anteriormente discordante**”. Aunque pareciera que la generación adulta y joven transitan caminos que niegan el diálogo por la diferencia de cosmovisión y necesidades, la historia de la humanidad y por ende generacional, se caracteriza por lo cíclico, por lo constante.

Aquí, cabe traer la voz del escritor mexicano Enrique González, a través de su poema *Mañana los poetas* (1972, 394), que, permitiéndome hacer la analogía entre los jóvenes y los poetas, puede mostrar desde otro texto, como las generaciones circulamos en el no entendimiento y evasión de responsabilidad, y nos cegamos aun cuando “entonamos la misma canción”, la misma historia.

Mañana, los poetas cantarán un divino verso
Que no logramos entonar los de hoy;
Nuevas constelaciones darán otro destino

a sus almas inquietas con un nuevo temblor.

Mañana, los poetas seguirán su camino
Absortos en ignota y extraña floración,
Y al oír nuestro canto, con desdén repentino
Echarán a los vientos nuestra vieja ilusión.

Y todo será inútil, y todo será en vano:
Será el afán de siempre y el idéntico arcano
Y la misma tiniebla dentro del corazón.
Y ante la eterna sombra que surge y se retira,
Recogerán del polvo la abandonada lira
Y cantarán con ella nuestra misma canción.

En la creación literaria *¡Viva la juventud!*³², se puede leer otra posición de los adultos respecto a los jóvenes como futuro, donde estos últimos, pareciera se les otorga la responsabilidad de un nuevo comienzo, pues los adultos ya cumplieron su parte, y a decir de ellos, lo hicieron bien.

¡Viva la juventud!
Son los maestros,
Que nos conduzcan
esta gran nave,
¡a un mundo nuevo!
¡Viva la juventud!
¡Viva la juventud!
Es nuestro acierto.

Pues tienen la virtud,
de conducirnos

³² Poema: ¡Viva la juventud!, autor desconocido. Recuperado de <http://elnuevoparquet.com/blog.4/poemas-poesias-versos-rimas-para-el-dia-de-la-juventud/> [Consulta: diciembre del 2015].

a nuevos puertos.

¡Viva la juventud!

Si bien, en el presente capítulo, nos referimos a la juventud como un grupo poblacional, un sector de la sociedad; la “juventud” también se ha apreciado como una cualidad que da posibilidad, que puede engendrar otras virtudes. Así lo ilustra el discurso de Agatón, quien habla de Eros como **el más feliz entre todos los dioses por ser el más hermoso y el mejor; por ser el más joven**, poseedor de la **justicia, la templanza, la valentía y la sabiduría**.

Estas cualidades son una constante en los discursos de los oradores, y su persistencia puede llevar a cuestionar la apropiación de éstas u otras virtudes por parte de las y los jóvenes. Eros como un dios, las posee, pero los jóvenes como sujetos históricos y en proceso de formación las adquieren, las aprehenden a través del ejemplo. Y pronuncio nuevamente la necesidad de la co-responsabilidad, ya que los jóvenes se forman, educan y generan consciencia a partir de la introyección de la cultura. Beuchot retoma la hermenéutica de Gadamer y plantea que las capacidades que se desarrollan a través del proceso formativo no son innatas, sino adquiridas, son resultado de la imitación y prácticas culturales, la transmisión a través del ejemplo.

Siguiendo con la intervención de Sócrates, el último orador en elogiar a Eros, quien pronuncia no su palabra, sino la de Diotima, una sabia que le habla sobre el amor, expone que Eros está carente, ya que si fuera amor, sabiduría, belleza, templanza, cosas buenas, no tendría porque desearlas, puesto que deseamos de lo que estamos faltos. Asimismo hace ver, que la dicotomía no existe en Eros, ya que lo que no es bello, no necesariamente es feo, ni lo que no es bueno, malo; Eros al no ser ni bello ni bueno, no quiere decir que sea feo y malo, sino que es algo medio, un

daímon o démon. “El amor es, en resumen, el deseo de poseer siempre el bien, es el impulso creador” (Platón, 2007, 133). Eros no tiene todas las cualidades que se le han atribuido, ya que si las tuviera, no estaría falto.

Lo anterior me llevó a pensar análogamente sobre los jóvenes como un *daímon*, que si bien pueden estar faltos de ciertas virtudes, ello no los coloca en el extremo del vicio. La etapa de la juventud, como etapa de transición, los ubica en un punto medio, de búsqueda. Sin embargo, la condición de la “falta” de la “carencia” no es única del sujeto joven, es un estado del sujeto humano, de hombres y mujeres; asimismo la adquisición de virtudes o la capacidad formativa es propia del sujeto humano en cualquiera de sus facetas biológicas.

Por tanto, la juventud, desde una concepción *daimónica*, no se desborda en la virtud, se reafirma en la carencia como un sujeto en busca de... la belleza, la sabiduría, el bien, el valor. En tiempos presentes, agregaría, en busca de reconocimiento y legitimidad; donde la responsabilidad generacional compartida se presenta como necesaria en el proceso formativo de las y los jóvenes.

Para cerrar este apartado, cito la voz del poeta uruguayo Mario Benedetti quien a través de su poema *Grietas* (1999, 108), considero, nos permite ver que la lectura de la vida cómodamente, para evitar lo complejo, se ha efectúa a partir de la concepción dual, de los contrarios (aunque el antagonismo no siempre o casi nunca es claro); pero que, si se reflexiona, tan profunda como sea la grieta, la responsabilidad política de decidir y tomar postura frente a la realidad que nos acaece será también un asunto profundo de nuestro proceso formativo.

Grietas

La verdad es que
grietas
no faltan

así al pasar recuerdo
las que separan a zurdos y diestros
a pequineses y moscovitas
a presbítes y miopes
a gendarmes y prostitutas
a optimistas y abstemios
a sacerdotes y aduaneros
a exorcistas y maricones
a baratos e insobornables
a hijos pródigos y detectives
a Borges y Sabato
a mayúsculas y minúsculas
a pirotécnicos y bomberos
a mujeres y feministas
a aquarianos y taurinos
a profilácticos y revolucionarios
a vírgenes e impotentes
a agnósticos y monaguillos
a inmortales y suicidas
a franceses y no franceses

a corto o larguísimo plazo
todas son sin embargo remediabes

hay una sola grieta
decididamente profunda
y es que la media entre la maravilla del hombre
y los desmaraviladores
aún es posible saltar de uno a otro borde
pero cuidado
aquí estamos todos

ustedes y nosotros
para ahondarla

señoras y señores
a elegir
a elegir de qué lado ponen el pie.

2.2. Juventud hoy. Un tópico necesario

El estudio de los jóvenes³³ como grupo social y en particular como sujetos de la educación, ha permitido ubicar periodos específicos en la historia de la humanidad donde su pronunciamiento a través de “culturas juveniles” ha trascendido hasta nuestros días para clasificar, tipificar y construir planteamientos teóricos que posibilitan interpretar y conocer quiénes son los jóvenes: de antes, de hoy y de un futuro³⁴. Como

³³ En la presente investigación el término de “joven” y “adolescente” se significan como sinónimos, aunque se reconoce que de manera estricta hay diferencias en sus implicaciones (físicas, psicológicas y principalmente sociales, en cuanto a las responsabilidades asumidas), la edades en las que se ubica la adolescencia y la juventud temprana son un dato que se genera en la proximidad y no en una delimitación inamovible, puesto que cada sujeto es un caso y pueden haber excepciones. La etapa por edad de la juventud temprana puede variar, algunos autores la ubican entre los 12 y 29 años (Lay, 2012-2013); otros, entre los 13 y 20 años (Stone y Church), o entre los 11 y los 20 (Gesell, en: Obiols, 2006); ya que engloban el momento de la pubertad, la adolescencia y la juventud. Eva Jungman por ejemplo, plantea la etapa de la pubertad entre los 11 y 14 años; la adolescencia entre los 14 y 16 años; y la juventud temprana entre los 17 y 18 años, cada una de estas con características y necesidades específicas. En términos generales, sostiene que la primera se caracteriza por el “duelo” del cuerpo y de las relaciones, principalmente con los padres; la segunda, por la desidealización y la búsqueda de nuevos modelos de referencia; y la tercera y última, por la despedida a viejos patrones (de conductas, de hábitos, de relaciones, de ideas, etc.) y el inicio de un nuevo orden que tiende a la autonomía. Lo anterior muestra que los tres momentos comparten la característica del duelo, de la pérdida al mismo tiempo que el encuentro con nuevas formas de configurarse como sujetos. Por consiguiente, haré referencia a la juventud (juventud temprana) y al adolescente como términos análogos, siempre con un sentido plural, es decir, que aunque empleé el singular: adolescencia o juventud, no quiere decir, que conciba que existe una forma única de ser adolescente o joven, ésta como etapa decisiva del desarrollo se vive de maneras diversas.

³⁴ Lay Arellano (2012-2013) plantea que la juventud es un concepto dinámico, lo cual ha permitido su clasificación en generaciones y también en grupos de edades, plantea que en México se consideran jóvenes a los hombres y mujeres entre 12 y 29 años. Desde esta perspectiva, gran parte de los jóvenes serían integrantes de la generación Y, y de la generación Z. La generación Y es considerada la primera generación global y digital, con un libre acceso a la información, lo cual, la empodera y define una de sus características: su actitud desafiante. Por su parte, los

sucede con otros temas de gran polémica, el tópico de juventud se aborda desde diferentes aristas que van desde un lente sociológico, psicológico, pedagógico, filosófico, biológico hasta su concepción desde el ámbito jurídico.

¿Quiénes son los jóvenes?, ¿Cuáles son sus necesidades?, ¿Cómo contribuye la sociedad desde sus diferentes ámbitos (político, educativo, cultural, de salud, económico) a resolverlas?

Pensar que la respuesta a estas preguntas es “pan comido”, que la complejidad es un término no aplicable a este tema una y otra vez tratado, sería, como plantea María Velázquez, “posicionarnos en una categorización simple del joven en un contexto de pluralidad” (2007, 17), donde los estereotipos arraigados fuertemente al imaginario cultural, la experiencia de los adultos que los posiciona como conocedores del tema, llámense, padres, docentes, académicos, etc., se quedan tibios frente a la multiplicidad subjetiva y objetiva de la realidad. Y sin pretender hacerlo, seré una más que trate el tema, con el riesgo de la tibieza, pero con la posibilidad de generar la comprensión desde la conversación con las y los teóricos, y con la voz de las y los jóvenes estudiantes de educación media superior.

¿Por qué hablar hoy de juventud? La noción de juventud es un clásico, en el sentido de que la vigencia, la importancia, la necesidad, la trascendencia de su estudio no se agota, porque son, en palabras de Carina Kaplan: “el blanco privilegiado”: “...se constituyen en objeto de discursos estigmatizantes y difamatorios

integrantes de la generación Z son considerados como nativos digitales, que aunque dominan por completo la tecnología a su alcance, su corta edad los puede hacer susceptibles de influencia, debido a la inexperiencia para discriminar la información que les llega por múltiples vías. A estas generaciones, antecedieron otras clasificaciones: los Babybloomer, situada en los años 60`y caracterizada por tener y luchar por ideales bajo la idea de la importancia de consolidar una familia e idealizar el estudio como la base para el progreso y la fuente de un trabajo; y Generación X, que abarcó el periodo de los 80` y que tiene como rasgos relevantes el uso y guía de los medios masivos de comunicación como la televisión y la radio, así como los inicios de los juegos electrónicos (juegos de video); en esta generación se inicia el consumo de las grandes marcas del mercado global.

que los posicionan como causa de los males que nos toca vivir, insistiendo en la necesidad del encierro y la mano dura” (2005, 105). Pero al mismo tiempo, se sitúan como un sector potencialmente esperanzador frente a las crisis que nos acaecen, “capaces de corregir los errores de las generaciones anteriores” (Obiols, 2006, 101).

“La adolescencia constituye un generador vital en el proceso de la evolución social, porque la juventud puede ofrecer su lealtad y sus energías tanto para la conservación de lo que continúa considerado verdadero como para la corrección revolucionaria de lo que ha perdido su significación regenerativa” (Erikson, en: Obiols, 2006, 101).

Aunado a lo anterior, las y los jóvenes que participaron en la presente investigación, ante las preguntas ¿Qué es para ti ser joven? Y ¿Cómo crees que miran los demás (adultos y/o pares) a los jóvenes? Un estudiante comentó: “*son el futuro del país porque es lo que le están dejando generaciones pasadas como nuestros padres a los que van a venir, puede decirse, los futuros ingenieros o futuros doctores*” (E7, Em, H15). Tres estudiantes más, plantearon que se les mira “*como ejemplo de la irresponsabilidad y la rebeldía*” (E3, Ga, M16; E4, El, M16 y E5, Ci, M17).

Frente a la idea de los jóvenes como un futuro y como irresponsables y rebeldes, construyo la siguiente interrogante ¿Son los jóvenes un grupo débilmente acoplado a una sana sociedad que los integra, los visibiliza y visualiza como un sector con fortalezas y posibilidades? O ¿Son los discursos educativos, económicos, políticos, culturales, sociales endeblemente pensados sobre ellos y para ellos?

Como “blanco privilegiado”, el sistema, como estructura de Estado, a través su lógica de mercado que tiene su origen en el modelo económico-político neoliberal que rige la mayor parte del mundo, ubica al sector juvenil como destinatario potencialmente

activo para absorber la ideología consumista, individualista, de objetivos a corto plazo y flexibles; de un mundo de exitosos y fracasados que se disputan tal título desde la competitividad que atraviesa todos los ámbitos del desarrollo humano.

En la escuela, por ejemplo, la cuantificación traducida en el promedio, sostiene Velázquez (2007), “ejerce una influencia fuerte en el autoconcepto, asociado al éxito o fracaso de la vida. El tema de las calificaciones está impregnado de una carga emotiva fuerte” Los siguientes dos testimonios de estudiantes ilustran la valoración entre el éxito y el fracaso: *“Me encuentro en el sexto semestre sin haber reprobado ninguna materia y con un promedio de 8.1, la verdad no me encuentro muy satisfecho con ese promedio pero creo no es malo”, “Obtuve un promedio de 7.8 lo cual me desilusionó mucho”* (en: Velázquez, 2007, 67).

El neoliberalismo en su fase globalizadora³⁵ se impone como el modelo al que debe sujetarse el mundo; “este nuevo orden se legitima tautológicamente [...] No puede prometer y ya no promete un lugar para todos, sino que exalta la ideología de la competencia a muerte y la eficiencia abstracta: el mundo es de ganadores y perdedores” (Hinkelammert, 2007, 13).

³⁵ David Harvey, en su obra *Breve historia del Neoliberalismo*, plantea que esta corriente surge por la necesidad de salir de una crisis económica que se gestaba desde los 30's principalmente en los Estados Unidos de Norteamérica y que a su vez, afectaba a países latinos. Este proyecto se presenta por los premio nobel de economía: Friedrich Hayek y Milton Friedman en 1970 como una propuesta idónea para salir de esta crisis.

Harvey menciona que el Neoliberalismo es ante todo, una teoría de prácticas político-económicas que afirman que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada fuertes, mercados libres y libertad de comercio. El papel del Estado es crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de estas prácticas. Por ejemplo, tiene que garantizar la calidad y la integridad del dinero; disponer las funciones y estructuras militares, defensivas, policiales y legales que son necesarias para asegurar los derechos de propiedad privada y garantizar, en caso necesario mediante el uso de la fuerza, el correcto funcionamiento de los mercados. Por otro lado en aquellas áreas donde no existe mercado (como la tierra, el agua, la educación, la atención sanitaria, la seguridad social o la contaminación medioambiental), éste debe ser creado cuando sea necesario mediante la acción estatal. Pero el Estado no debe aventurarse más allá de lo que prescriban estas tareas.

El modelo económico neoliberal coincide con la posmodernidad³⁶, momento cultural que tiene sus inicios a finales del siglo XX y toma visibilidad en el planteamiento de Jean-françois Lyotard (1989) y que permanece hasta nuestros días.

Ambos fenómenos nos han colocado en una situación de crisis de sentido, Colom y Mèlich al referirse a la cultura posmoderna coinciden con el planteamiento de Hinkelammert, de que, vivimos una crisis de referente, donde toda utopía colectiva pareciera pierde razón de ser, una constante negación de las otras y otros seres humanos configuradores de nuestra existencia, una constante precarización en el desborde, llámese de información, conocimiento, producción de bienes y servicios, etc.

La posmodernidad inventa nuevos valores, pero todos ellos andan huérfanos de fundamento [...] el hombre posmoderno, como sujeto moral, ya no tiene con qué jugar en la cultura contemporánea. La persona desaparece y, como mucho, surge el individuo. Pero éste ya no es el portador de los valores éticos, el que se entrega con devoción al encuentro con los demás, sino aquél que se observa a sí mismo, que busca la realización individual (Colom, 1994, 53 y 57).

Si bien como menciona Lipovetsky (1983), la noción de lo posmoderno no es clara, ésta designa una ola profunda y general a la escala de todo lo social que evidencia una crisis producto de la ausencia del sentido de la historia, de la falta de fe en el progreso que ya no promete ni un presente ni un futuro dignamente vivible; hay una negación a la creatividad artística que no reditúa a la

³⁶ Las transformaciones discursivas y estructurales en las que se ha sumergido la posmodernidad, han arrojado una variedad de posiciones teóricas que pretenden explicar qué es y cuáles son sus implicaciones. A este respecto, Adolfo Sánchez Vázquez sostiene que la posmodernidad “alude a un conjunto de proposiciones, valores o actitudes que independientemente del grado de su validez teórica funcionan ideológicamente como parte de la cultura, la sensibilidad o la situación espiritual de nuestro tiempo” (1997, 317). Si bien, la posmodernidad no es un producto del neoliberalismo, ni viceversa; puesto que, ambos, de origen, devienen de criterios de acción distintos, existen puntos de encuentro que los colocan en el marco de una consecuencia lógica.

economía neoliberal; y frente al cambio climático y barbarie, la desconfianza en la razón crece.

En este escenario, la educación, concebida como un medio que habilita a las personas para el ejercicio de sus derechos, para la configuración de un futuro edificado en bases sólidas de sustentabilidad, genera cambios de paradigmas que enaltecen la idea de lo posmoderno, de lo neoliberal y se reconfiguran desde sus lógicas discursivas. La escuela, por ejemplo, extiende el dominio del conocimiento con la pretensión de formar capital humano, poder vital para el crecimiento económico. A este respecto, sostiene Carina Kaplan:

“Las nuevas configuraciones económico sociales de la era de la globalización demuestran ser más efectivas para aumentar la producción que para distribuir la riqueza. En otras palabras, vivimos tiempos en los que las sociedades como un todo son más ricas, pero también más desiguales. Cada vez más ciudadanos, hombres y mujeres, viejos y jóvenes, habitantes del campo y de las ciudades quedan fuera de la economía moderna, son excluidos de los frutos del bienestar y también de las ventajas y responsabilidades de la ciudadanía política” (en: Krichesky, 2005, 100).

Vivimos tiempos de escases, en diferentes sentidos: productos sobran, acceso económico a ellos, falta; información inunda la vida de los jóvenes, educación para saber hacer uso de ella y saber discriminar, falta; el conocimiento sobre los jóvenes desde el máquetin, está bien planteado y mediado; conocimiento desde la sociedad, la educación, el entorno familiar para comprender su diversidad y legitimar su presencia en la sociedad, falta.

Múltiples situaciones de precariedad y desigualdad aquejan a la sociedad global y en particular, al contexto mexicano. La educación y la institución escolar, han dejado de ser la excepción

y desde hace ya varios siglos, (siglo XIII-siglo XV la educación se veía como la posibilidad de constituir un sujeto diferente, un mejor mundo, una nueva condición humana), la panacea ha virado a otras esferas, sin soltar el ancla de este ámbito. La situación que atraviesan los jóvenes en la educación media superior, da cuenta de lo antes mencionado, puesto que “ha fungido, a lo largo del tiempo, como un mecanismo de estratificación social fundado en las desigualdades tanto naturales como adquiridas” (Villa, 2014, 34).

De acuerdo con cifras oficiales, han crecido la atención en la demanda de la educación media superior del 25% en 1980 a 64 % en 2010, pero los indicadores de calidad que se señalan en la Reforma y desde el planteamiento del modelo basado en competencias, han variado en poca medida o se han mantenido igual, como reporta el anexo estadístico de la Presidencia de la República del 2009, con respecto a los índices de deserción y reprobación.

Asimismo, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2011) señaló que los jóvenes que presentan mayor rezago educativo se encuentran en la población rural e indígena.

Respecto al abandono escolar, la Secretaría de Educación Media Superior, sostiene que la tasa de abandono en el país implica que 650 mil jóvenes dejan la escuela. Las dificultades individuales de permanencia están relacionadas con las distintas oportunidades educativas a las que pueden acceder y que se corresponden con aspectos socio-económicos, geográficos y culturales (Villa, 2014, 37). La ausencia o baja incidencia en la formación de hábitos por parte de los educadores primarios, los padres, también es un indicador de la crisis que viven los adultos y que influye en la configuración de los sujetos jóvenes a su cargo.

“Los estudiantes son sujetos sociales atravesados por las condiciones a las que están expuestos y por las luchas cotidianas que libran para transformarlas. Los procesos de fragmentación y de profunda exclusión en los que las políticas neoliberales subsumieron a los actores tornan necesaria, en estos tiempos, la pregunta referida a quiénes son los sujetos, esto es, cómo configuran su realidad y sus identidades, qué condicionamientos los marcan y qué esperanzas portan quienes habitan la escuela” (Kaplan. En: Krichesky, 2005, 97).

Las y los jóvenes perciben la situación precaria, la exclusión inclusiva que vive el país, y la vulnerabilidad que los golpea en cuanto a inserción educativa y laboral que traza un futuro en la incertidumbre. Sin embargo, les queda la esperanza traducida en su posibilidad de decidir y tomar conciencia de sus acciones. A este respecto, la voz de tres estudiantes de la Escuela Preparatoria Oficial Anexas a la Normal 1 de Nezahualcóyotl.

“Ser joven no es tan fácil” (E1, Ma, H16). “Ser joven es aprender a ser independiente, aprender a sobresalir por ti mismo” (E2, Fe, M16). “Las decisiones que tomamos no son tan fáciles, también tenemos complicaciones [...] a veces me llega la irresponsabilidad pero sé que también esto va a afectar mucho mi futuro, entonces para mí esta etapa es donde voy a empezar a tomar las decisiones para emprender mi camino” (E3, Ga, M16).

Frente a este panorama, ¿Qué les queda a los jóvenes? Y como adultos ¿Qué compromiso asumimos frente a ellos y para ellos? Sin duda, un asunto de co-responsabilidad y sensibilidad frente a nuestra realidad.

2.3. Los jóvenes, sujetos de experiencia

Hasta aquí nuestro rodeo contextual, evidencia que nos hemos configurado como sujetos en la contingencia, los jóvenes se han constituido como jóvenes desde una perspectiva de riesgo que

dificulta la construcción de un futuro certero. Desde esta arista, la noción de juventud tiende puentes con la imposibilidad de la objetivación del ser joven y con la incertidumbre; desde la mera razón racional escapan a la comprensión y por tanto, andan huérfanos de entendimiento.

Reflexionar sobre la juventud desde el modo como las y los jóvenes se perciben, permite reivindicar el par experiencia/sentido³⁷ desde su propia voz.

Un joven implica, llegar a ser feliz [...] siendo responsable, implica vivir muchas cosas [...] puedes ser libre. Es muy emocionante ser joven, pero creo nunca lo he podido vivir [...] tengo que trabajar, no por dinero, sino para distraerme [...] hacer de comer, lavar mi ropa, planchar, ir a ayudar a mi papá, lo que es la escuela, las calificaciones[...] (E5, Ci, M17).

La propuesta es re-pensar a los jóvenes como sujetos de experiencia, que construyen un saber a partir “de lo que les pasa”, no de lo que pasa o acontece en la vida cotidiana, como señala Larrosa (2003), sino de lo que les pasa y sucede desde su vivencia cotidiana; en este caso, como jóvenes y como jóvenes estudiantes, que “en su vida escolar, realizan actividades y actos cargados de sentido que los insertan en una trama de significados [...] un habitus, un cúmulo de técnicas, referencias, un conjunto de creencias, formas de ser, pensar y sentir” (Ibarra, 2013, 7).

Si bien, se plantea la categoría de experiencia en singular, no implica que se asuma que sólo hay un tipo de experiencia, la vivencia cotidiana se mueve en diferente tiempo y espacios, el sujeto humano se constituye de diversas facetas a lo largo de su vida. A este respecto, el sujeto como joven y como estudiante

³⁷ Jorge Larrosa hace hincapié en “dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida”. Por tanto, explorar lo correspondiente al par *experiencia/sentido* como alternativa o suplemento a un pensamiento de la educación elaborado desde el par ciencia/técnica o desde el par teoría/práctica, permite reivindicar a la *experiencia* y darle legitimidad en el campo pedagógico (2003, 4 y 7).

elabora una experiencia, es decir, transforma y articula aquello que sucede en la cotidianidad, en una forma de ser joven, como menciona Luz María Ibarra (2013). “un estudiante además de aprender los contenidos escolares, tiene vivencias trascendentales a partir de las prácticas en la escuela, establece relaciones afectivas y de camaradería con sus pares y socializa con sus compañeros” (2013, 8); vivencias que al dotarlas de sentido, que al ser narradas, se constituyen en experiencias y maneras de ser. La escuela se constituye, por tanto, en un espacio de vida social que rebasa lo escolar.

La etapa adolescente por la que atraviesa el joven estudiante de educación media superior se caracteriza por el padecimiento que “tumba y transforma” repetidamente a los jóvenes. Heidegger sostiene que “hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza, que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma”, cuando uno hace una experiencia con algo “está dispuesto a perder pie a dejarse tumbar y arrastrar por lo que sale al encuentro. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida” (en: Larrosa, 2003, 30). La juventud es toda una experiencia que padece los cambios vertiginosos tanto biológicos, emocionales, como socio-culturales al mismo tiempo que los recibe y los acepta.

Los adultos nos verán como personas que necesitan estar en constante observación [...] dicen: cuando eres joven se te bota la canica, o sea que se descontrola, porque es obvio estamos en constante cambio de emociones, como que nos ven como personas que tienen que estarnos cuidando más que cuando éramos niños [...] (E2, Fe, M16).

Si pensáramos la experiencia como práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidades para hacer algo, o desde una perspectiva positivista como experimento o experimentación, los jóvenes quedan deslegitimados o con la imposibilidad de hacer

una experiencia por su corta edad y por ende, por tener un conocimiento inferior de la vida comparado con el de los adultos, que supuestamente ya tienen vasta experiencia por el cúmulo de vivencias. Estas concepciones los imposibilitan como sujetos con autoridad para opinar, proponer y accionar en sus vidas y en la vida social, cooptan su voz, su palabra.

Me he dado cuenta de que los adultos no toman con mucha seriedad a los jóvenes, o al menos en sus respuestas [...] en mi familia, en un problema económico-familiar, das tu punto de vista y no es tomado en cuenta [...] sólo me dicen está bien y ahí quedó; en cambio, los adultos siguen. Yo creo que... pues no lo toman tan a fondo que tú seas joven, como que no les importa mucho tu opinión (E1, Ma, H16).

Pues los adultos nos ven como personitas que ni son niños, ni son adultos y pues nos miran así como que... puedes hacer esto, pero a la vez no puedes hacer esto, ya que pues eres joven y no has experimentado lo que un adulto a experimentado (E8, Sa, H16).

Si bien, el término experiencia alude a prácticas, a lo empírico, a las vivencias, a lo acontecido; pedagógicamente tendríamos que descontaminarla de sus connotaciones empíricas y experimentales; no objetivarla, no cosificarla, no homogeneizarla, no fabricarla, no reducirla a un concepto carente de lo humano, de lo formativo, de lo narrativo. Hay que quitarle toda pretensión de autoridad; separarla de la práctica, pensarla no desde la acción, sino desde la pasión y tener presente que, “de la pasión se desprende una epistemología y una ética, tal vez incluso, una política y seguramente una pedagogía. Pero se trata de mantener siempre en la *experiencia* ese principio de receptividad, de apertura, de posibilidad” (Larrosa, 2003, 4). De encuentro.

Es entonces que, los jóvenes concebidos como sujetos de experiencia, son sujetos de la posibilidad, que exige re-conocerlos desde su existencia corporal, emocional, cognitiva, en un tiempo y

un espacio. No hay experiencia sin corporeidad, ya que es en el cuerpo que la vivencia y la fugacidad reencarnan en acontecimiento-memoria y se transforma así en *experiencia*; no hay experiencia si se omite la emoción y la cognición, puesto que la primera, “nos remite a la totalidad de las relaciones de la realidad humana con el mundo” (Sartre, 1973, en: López, 2012, 57) y la segunda, nos permite la conciencia reflexiva de dichas relaciones y emociones; no hay experiencia sin tiempo y espacio.

La juventud no es la misma, sin embargo no es ajena; el contexto es cambiante y por tanto, nuestra mirada hacia el tópico de juventud amerita pluralidad y escucha.

Sólo comprendemos quién es otra persona al comprender las narraciones que ella misma u otros nos hacen. Es como si la identidad de una persona, la forma de una vida humana concreta. El sentido de quién es y de lo que le pasa, sólo se hiciera tangible en su historia (Larrosa, 2003, 39).

Desde la lógica del acontecimiento, como plantea Jorge Larrosa y Martínez de la Escalera, la experiencia se resignifica como un saber que transforma la vida de hombres y mujeres en su singularidad. Esta lógica, nos aproxima a lo vivencial, a un ejercicio de deconstrucción (desnaturalización de lo dado), de problematización que pone en juego la transmisión y la transformación; la totalidad y la articulación; el legado, la subjetividad, la alteridad, la corporeidad y la identidad.

La experiencia se construye en la narración, está mediada por el discurso, se fija en la memoria; marca el cuerpo del sujeto y se constituye en acontecimiento: simbolización en un espacio-tiempo habitado.

2.4. Experiencia, lenguaje y educación

La vivencia del sujeto humano transformada en experiencia, es un saber que repetidas veces es abandonado en el quehacer pedagógico por considerarse lejos de la exactitud y cerca del error que supone la subjetividad.

La determinación del sujeto humano por alcanzar-encontrar la verdad de las cosas, de los hechos, de la realidad, que no es una, sino muchas y diversas, nos ha colocado en la dicotomía viciosa de lo legítimo y lo no legítimo donde la supuesta verdad se empaña. Es así como nos creemos posicionados en la ciencia o en la técnica, en la teoría o en la práctica, en la objetividad o en la subjetividad, en lo real o en lo imaginario, en lo sensible o en lo inteligible. La falsa creencia de que podemos separar y tomar distancia de dichas posturas nos lleva a perder contacto con la vida humana que está matizada debido a su complejidad.

La experiencia, además de ser un elemento del método, un camino de la ciencia que objetiva el mundo, es también un conocimiento de la vida humana, lo que somos, nuestra formación y transformación.

Pensar entonces a la experiencia como un saber humano, como una comprensión-sentido del mundo, que es particular y singular aunque no por ello ajena a la universalidad, nos ha llevado a buscar formas diversas de expresión, lenguajes que como bien menciona Larrosa, no sólo son herramientas para la comunicación, no sólo son “un sistema de signos utilizados para la representación de la realidad o para la expresión del sentido [...], un objeto de enseñanza, o un medio entre otros objetos para la educación” (2003, 61); más que ello, son un modo de aparición del ser humano.

El lenguaje es un conjunto de signos que comunican la forma de interpretar el mundo; hace accesible las lecturas de la realidad, los sentimientos, las emociones y las posturas ideológicas que se generan en la individualidad y que al ser compartidas en el cara-a-cara, se enriquecen con la visión del Otro que interpela. El lenguaje, es entonces, “una dimensión propia del ser humano y transindividual” (Baz, 2000, 9); es decir, que va más allá del sujeto como individuo y toma sentido en la matriz social y cultural donde se desarrolla. Al ser éste un medio para repensarnos como sujetos humanos y repensar el mundo, permite transmitir, expresar y generar significados: posibilita la construcción de experiencias.

Al compartir la experiencia vivida a través del lenguaje, el sujeto crea signos intersubjetivos que le permiten entablar un diálogo con el Otro que le presencia, y es en este diálogo que el sujeto objetiva sus reflexiones sobre la realidad vivida y/o anuncia alternativas ante esta realidad. “El diálogo requiere de un acto cognoscente que pasa por el ejercicio crítico del sujeto sobre su corporalidad, mismo que produce una reflexión en torno a los hechos de la realidad” (Solís Bello, 2008, 46).

El lenguaje en cualquiera de sus formas (verbal, corpóreo, escrito, etc.) transformado en diálogo es la condición necesaria de la educación, puesto que en el intercambio, el entendimiento, la comprensión y la concientización de los acontecimientos del mundo tienen la posibilidad de suceder. Por ende, la formación del sujeto puede emerger.

Los lenguajes del arte

El arte se puede significar desde perspectivas diversas, desde un enfoque culturalmente condicionado; desde una perspectiva emergente de la diversidad cultural; o bien, desde una visión pluralista de lo estético, donde cabe el arte como reproducción de las cosas, el arte como construcción de formas

nuevas o como una actividad consciente del ser humano (Tatarkiewicz, 2001). De acuerdo con F. Graeme Chalmers (2003), el arte puede usarse de manera selectiva para referirse a obras particulares como: pinturas, sinfonías, esculturas, novelas, piezas de baile, películas u obras de teatro; para describir un proceso; o en sentido valorativo, para calificar una obra u artefacto.

Desde este amplio sentido, el arte puede expresar o reflejar aspectos de la vida social en cuanto que hace de caja de resonancia del mundo; o bien, puede fungir también como medio a través del cual se expresa el desagrado ante las condiciones de vida, un espacio de resistencia y pronunciación de nuevas formas de organización social. A este respecto, Adrián Gerbrands, sostiene que las artes son esenciales por tres razones: perpetuar, cambiar y enaltecer la cultura; directa o indirectamente las artes pueden reforzar la moral, crear unidad y solidaridad social, así como también, contribuir a la toma de conciencia de problemas sociales y propiciar el cambio (en Chalmers, 2003).

Tatarkiewicz sostiene que “el arte es la reproducción de las cosas o la construcción de formas nuevas o la expresión de experiencias, siempre y cuando el producto de esta reproducción, construcción, expresión pueda deleitar o emocionar o conmocionar” (2001, 20). Plantea tres tipos de experiencia según la fuente de satisfacción del sujeto (que para fines de análisis e interpretación del material empírico recabado en esta investigación serán de gran importancia, ya que dialogan en la conformación de la experiencia artística), estas son: experiencia estética, experiencia literaria y experiencia poética. En la primera, la fuente de satisfacción está en la contemplación; en la segunda, la fuente de satisfacción está en la representación de los problemas de la vida de una forma claramente visible; y en la tercera y última, la fuente de satisfacción está en la descarga de la vida personal interior.

Aunado a lo anterior, la concepción de arte desde la que me posiciono en el presente trabajo, es en este sentido: el arte como un lenguaje, como un recurso formativo que puede potencializar la expresión y/o construcción de experiencias desde el deleite, la emoción y/o la conmoción.

Asimismo, me refiero al arte en toda su extensión creadora, que se presenta en galerías y también en los espacios públicos de nuestra cotidianidad, que viaja en el metro, en la calle, en la escuela, en la lectura de la realidad plasmada en las paredes; que transita del silencio individual al diálogo intersubjetivo que refleja en un primer momento, el ser y estar en el mundo de quien lo piensa, de quien lo crea; y que, al ser compartido, en un segundo momento, potencializa la visión nosótrica del mundo³⁸, donde conversan las diferencias de sentir, de pensar y de vivir.

El arte como medio propiciador de experiencia, se lanza al encuentro con la formación, donde se ubica la *posibilidad*: la de transformar en experiencia la relación sujeto-actividad artística, es decir, darle sentido, significado a los modos de relación³⁹ que propone una obra de arte a partir de los acontecimientos cotidianos que le pasan al sujeto.

Una joven estudiante, comparte su mirada, respecto al arte:

“Te hace más humano, te hace más sociable, te desenvuelves, te desinhibes porque es una parte esencial del ser humano [...] para que te hagas una persona con sentimientos, una persona humilde, creo que el arte genera mucha humildad, [nobleza], te puedes expresar físicamente [...] siento que el arte hace que encuentres esa parte sensible del ser humano que se pierde. [Hace] que tengas amor a tu prójimo, nada más, a que aprendas a amar a tu

³⁸ Desde el planteamiento freiriano, una comprensión nosótrica del mundo, trasciende el individualismo y se extiende con la mirada de los Otros y Otras que me constituyen; y que, en unidad con mi individuación formamos un nosotros.

³⁹ Los “modos de relación” es una categoría conceptual tomada del planteamiento de John Dewey (1934), hace referencia a los agentes relevantes que se proponen en cada obra de arte y que circulan en claves específicas, fundamentalmente abiertas y polisémicas, posibilidades perceptivas y situacionales.

prójimo y te aprendas a amar a ti, y ya amarte a ti y amar a tu prójimo ya es mucho” (E5, Ci, M17).

Reconocernos como agentes de cambio de nuestra propia historia, responsables para con nuestro propio proceso evolutivo y dimensión histórica-social, implica pronunciarnos como sujetos creativos, imaginativos, creadores y transformadores. Adolfo Sánchez Vázquez señala la necesidad de rescatar la naturaleza creadora del sujeto que ha quedado maltrecha en la sociedad actual, misma que ha impuesto un arte promovido por los medios de comunicación que deforma la conciencia estética. Ante dicha situación, hace un llamado a pronunciarnos a favor de un arte que integra el potencial creador y crítico, que eleva la conciencia de la realidad y que puede subvertir los principios de una sociedad que niega la naturaleza creadora del ser humano.

Si el hombre es ante todo un ser práctico, transformador o creador, que produce con su trabajo una naturaleza humanizada y crea asimismo, en este proceso, su propia naturaleza social, humana; el arte es una actividad humana esencial... El hombre y el arte aparecen en una relación de necesidad; sólo hay arte por y para el hombre (entendido en un sentido social y no puramente individual) y sólo hay hombre –en el mismo sentido- cuando transforma y crea; por tanto, cuando hace también arte. Por el arte el hombre se afirma en su dimensión más propia y, a su vez, contribuye a tomar conciencia de ella (Sánchez, 2005, 103 y 105).

Lo anterior, permite re-pensar que el arte, como recurso formativo, alude a la capacidad creativa de los seres humanos que los reivindica como sujetos de acción y no ya como meros objetos pasivos manipulables. Al respecto, María López Fernández Cao, hace referencia a la capacidad creadora y señala que, “la creación nos sitúa a medio camino entre lo posible y lo imposible, pero siempre en el terreno de la apertura y la posibilidad... restaura al individuo a la vez que lo enfrenta a lo impronunciable, lo recrea en cada obra convocada y ofrece por ello posibilidad” (2006, 9). El

arte posibilita la creación y la reivindicación del sujeto como ser activo y no pasivo frente a su contexto.

Honoré sostiene al respecto que: “la formación es el paso para el hombre, de lo absoluto y cerrado donde se muere, a lo relativo y abierto donde se recrea” (1980, 12). Por ello se puede tomar el riesgo de afirmar que la activación energética propia de la formación se puede significar en el arte, una vía de apertura a la recreación emocional y de pensamiento.

Considero que ante la crisis contextual que vivimos, donde si bien, se puede ser consciente de las relaciones de dominación, de la cosificación a la que el sujeto y las relaciones sociales han sido desterradas, y la negación del principio creador propio de la dimensión humana; es necesario el repensar vías de acción que nos lleven a la construcción de experiencia; es decir, a dotar de sentido lo que nos acontece, para formarnos y/o transformarnos.

Pronunciar al arte como una vía de acción que puede materializar el cómo, una posibilidad creativa de caminar a otra forma de relacionarnos en sociedad, conlleva a pensar su potencial como un espacio crítico, no sólo contestatario, sino también propositivo. Es un punto de partida, un dónde y un cómo empezar a construir en colectividad. El arte puede ser una respuesta ético-política, en el sentido freiriano, que denuncie la realidad malvivida y anuncie otro mundo posible.

La experiencia artística

La experiencia artística anclada a la noción de juventud, son raíz de la construcción teórica y metodológica que aquí se hace y propone.

De acuerdo con lo señalado por Katya Mandoki (2006), la estética, desde la apertura de lo complejo de la vida social y desde una perspectiva de la cotidianidad (lugar vivencial), se expresa en

múltiples formas como: lenguaje, estilos de vida, identidad personal y social que atraviesa los límites de la academia y de aquello que es considerado como arte desde un sentido elitista y exclusivo. Este planteamiento conlleva a pensar a la estética fuera de la posición y relaciones en las que tradicionalmente se ubica: “restringida al arte y a lo bello; y hacerla dialogar con la riqueza y complejidad de la vida social en sus diferentes manifestaciones” (2006, 9).

Con base en lo anterior, la autora construye la noción de *estética de lo cotidiano*, que exalta la dimensión viva de lo real: la experiencia o *estesis* como condición de vida de los seres vivos, que permite la posibilidad de la estética, no la necesidad, pero sí, la posibilidad de desplegar la función estética a los sentidos de la cultura, a la comprensión de diversas prácticas sociales, sin limitarla a la belleza o el placer.

Desde esta perspectiva, tanto el sujeto que produce una obra artística como el sujeto que la contempla y/o percibe, en el sentido de la percepción como la interpretación desde el bagaje cultural, ponen en juego sus referentes construidos a partir de la interacción y comunicación en los ámbitos que constituyen su vida cotidiana (familia, escuela, sociedad, cultura, ocio, etc.), es decir, ponen en juego su *estesis* o experiencia.

La estética se trata de una actividad valorativa, que no necesariamente está ligada a la noción de lo bello, puesto que, las condiciones materiales y sociales como factores influyen en los valores artísticos y particulares del sujeto; éste no necesita estar iniciado en la estética o en el arte para asumir una posición o postura frente a una obra de arte o actividad artística; puesto que desde la cotidianidad todos los sujetos lo hacemos.

El planteamiento de John Dewey ilustra a este respecto: “las obras (artefactos, danzas, representaciones) presentadas en

galerías, museos, teatros antes de ser consideradas obras de arte propias de estos espacios, fueron productos propios de la vida cotidiana, parte de la vida significativa de una comunidad organizada. Al verlas como piezas exclusivas de los espacios considerados protectores del arte, negamos la experiencia humana de la que emergieron” (Dewey, 1934, 5).

El sujeto al percibir una actividad artística, asume una posición y/o postura frente a lo que presencia, independientemente del hecho de que tenga o no iniciación en el arte o la estética como conocimiento codificado. “La conexión del arte y la percepción estética con la experiencia, significa [...] un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos” (Dewey, 1934, 21). En este sentido, “la experiencia es el resultado, el signo y la recompensa de esta interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente es una transformación de la interacción en participación y comunicación” (1934, 26).

Luego entonces, la potencialidad del arte o de una actividad artística concierne al sujeto creador y espectador de la obra y no a la obra-objeto en sí. El arte o lo artístico implica una *corpo-realidad*, una *co-subjetividad*; es decir, que “la relación sujeto-objeto, es siempre una relación social en la medida en que el sujeto se configura como tal desde lo social y desde ahí constituye también a su objeto” (Ramos, 1976. En: Mandoki 2006, 70).

Toda experiencia es estética, “pues *experimentar* equivale a la *estesis*” (2006, 50), donde se ponen en juego los sentidos a partir de los cuales conocemos el mundo y los sentidos de la cultura, que permiten construir interpretaciones y valoraciones del mismo. Sin embargo, no toda experiencia es artística, ya que ésta se genera sólo en relación con las actividades artísticas. Por ello, en la presente investigación, se hace referencia a la experiencia

artística, que guarda en sí misma una dimensión estética relacionada con las obras de arte.

La experiencia artística adquiere importancia en el acontecer de los jóvenes, ya que da apertura a la sensibilidad en relación con la cotidianidad del sujeto. Desde esta perspectiva, se legitima la *actividad enunciativa* (los sujetos valoramos a otros y al entorno) que no es exclusiva de los artistas, sino de todo sujeto humano; puesto que, siempre estamos generando eventos estésicos a través de formas visuales, conductuales, corporales, sensoriales, etc. Frente a una obra de arte o actividad artística, el sujeto tiene la posibilidad de *hacer experiencia*, de generar una condición de *estesis* que le permita la adherencia y la integración en el seno de la heterogeneidad social.

CAPÍTULO III. VOCES ESTUDIANTILES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. LOS JÓVENES DE LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL ANEXA A LA NORMAL 1 DE NEZAHUALCÓYOTL (EPOAN 1)

Sólo comprendemos quién es otra persona al comprender las narraciones que ella misma u otros nos hacen. Es como si la identidad de una persona, la forma de una vida humana concreta, el sentido de quién es y de lo que le pasa, sólo se hiciera tangible en su historia.

Larrosa, 2003

Los conceptos científicos o construcciones discursivas desde la teoría, son herramientas de espectro general para reconstruir la realidad y actuar sobre ella, son producto de un contexto histórico y socio-cultural que los sitúa como pertinentes y necesarios para interpretar y comprender la complejidad de la realidad que vivimos. Como plantea Wanda Rodríguez (2010), no sólo comunican ideas, también implican la formación de pensamiento y guían la acción humana.

Los conceptos científicos dialogan con los conceptos espontáneos, que no son menos importantes, ya que se configuran desde la vivencia cotidiana y de igual manera que los primeros, nos permiten reflexionar, pensar, tomar consciencia y accionar soluciones a problemas que se nos presentan. “La conciencia no es una propiedad inherente a la naturaleza humana sino el destilado de la vida en sociedad, de la apropiación y uso de las herramientas y símbolos compartidos para realizar las actividades que dan forma a la realidad” (Rodríguez, 2010, 2).

Para comprender lo social, lo cultural, lo educativo, lo político y en términos generales, lo humano, es necesario conocer las formas de actividad de los sujetos que a su vez, develan

formas de pensamiento, ya sea desde el concepto espontáneo y/o científico. A este respecto, el presente apartado tiene el propósito de acentuar el diálogo entre lo teórico y lo cotidiano como un puente a la *estesis*, en este caso, a la experiencia de la juventud desde su propia voz en compañía de los constructos teóricos y la palabra lírica.

3.1. ¿Quiénes somos? Mirada propia, mirada de los Otros

“Soy una adolescente que está en proceso de madurez y de independencia, actualmente cuento con 16 años de edad, como cualquier otro adolescente estoy pasando por cambios físicos, emocionales y hormonales. Ser adolescente es una gran responsabilidad, ya que estamos por conformar la sociedad adulta, [...] hay ocasiones en que quieres volver a la niñez pero también quieres adquirir nuevas experiencias [...]”

(R2, E2, Fe, M16)

No existe una sola juventud, hay diversas formas de ser joven: encuentros emocionales, de sensaciones, de inquietudes, cambios y procesos biológicos, psicológicos y sociales, que guardan cierta generalidad en la particularidad del sujeto.

Los jóvenes se saben partícipes del riesgo y de la virtuosidad asequible, puesto que devienen de un contexto que plantea el futuro incierto y desprovisto de oportunidades y son formados a partir de la cosmovisión de otros grupos generacionales que depositan en ellos expectativas y acciones heroicas. Asimismo saben y se reconocen como sujetos en tránsito, en búsqueda, en un punto medio, entre la posibilidad y la imposibilidad.

De hecho, no sólo el país sino el mundo actual nos parece cada día más caótico e incomprensible; un mundo difícil de entender donde subsiste la violencia y muchos peligros se ciernen sobre

amplias capas de la población y en particular sobre aquellas más débiles, donde los riesgos para los jóvenes ocupan un lugar primordial: delincuencia, drogadicción, hambre, atonía, suicidios, violencia, inseguridad (Hernández, 2016, 1).

Desde estos matices, ser joven, es una experiencia construida en la diversidad y en la incertidumbre. Ser joven conlleva la visualización de un paraíso prometido y otro devastado.

Aunado a lo anterior, las narraciones de las y los jóvenes de educación media superior de la EPOAN1 permitieron construir tres categorías de lectura: la juventud concebida desde la contingencia, desde la virtuosidad y desde el *daímon*.

¿Qué dicen ellos?... Conversemos...

La juventud en constante observación

“Me veo como un joven que lucha por ser reconocido y admirado [...] (soy una persona) con muchos proyectos por delante, que no se queda con las ganas de hacer las cosas, soy un joven que no se queda con el hubiera”

(R1, E1, Ma, H16)

Desde la concepción de la contingencia, dos estudiantes de 16 años nos comparten que los adultos perciben a los jóvenes como personas sin control, con cambios vertiginosos emocionales y de pensamiento que los llevan a realizar acciones que los colocan en riesgo.

“[...] los adultos nos verán como personas que necesitan estar en constante observación, dicen: cuando eres joven se te bota la canica, o sea que se descontrola, porque es obvio, estamos en constante cambio de emociones [...] nos ven como personas que tienen que estar cuidando [...] porque, que ya se fue de pinta y le puede pasar algo [...]” (E2, Fe, M16).

Frente a esta percepción que pone en duda su responsabilidad y acomete la rebeldía, esta última como una característica que constantemente se atañe a la juventud, desde algunos discursos sociales como cualidad y desde otros como defecto, los estudiantes de la EPOAN 1 ubican esta etapa como el inicio para decidir responsablemente.

“[...] muchas de las personas adultas piensan que los jóvenes (son) ejemplo de irresponsabilidad y de rebeldía, pero yo pienso lo contrario [...] para mí esta etapa es donde voy a empezar a tomar decisiones para [...] emprender mi camino” (E3, Ga, M16).

Juventud, generadora de la idea de futuro

“Para mí los jóvenes son el futuro del país [...] son lo que le están dejando generaciones pasadas, como nuestros padres, a los que van a venir [...] los futuros ingenieros o futuros doctores Yo soy un estudiante que lucha por salir adelante en la vida y ser alguien, que tenga algo porque despertarse día a día y seguir trabajando por ello”

(R7, E7, Em, H15)

Dos estudiantes hacen énfasis en la noción de juventud concebida a partir de la virtuosidad asequible; develan que el discurso generacional de los jóvenes como el futuro, los que sostienen el devenir de la sociedad, permea su visión sobre ellos mismos.

“Nosotros somos los jóvenes de hoy pero seremos los adultos del mañana. El papel que jugamos en la sociedad es prepararnos para ser personas de bien, saber educar a nuestra futura generación, y poder mejorar las condiciones de nuestro país, ya que cada vez aumenta la ignorancia” (R4, E4, EI, M16).

Aunado a lo anterior, la idea del paraíso perdido, como lo plantea Hernández Garibay y con el cual coincido, se ve

supeditado frente a esta concepción de futuro, ya que los estudiantes de la EPOAN 1 aún depositan la esperanza del porvenir en un plan de vida, en sus aspiraciones como: estudiar para llegar a ser un profesional, la formación de una familia y viajar; para lo cual, ubican como condición su convicción personal: querer hacerlo. Desde su visión como joven, un estudiante nos comparte que éste es un proyecto ilusorio, pero que, si se trabaja duro algún día se logrará.

“(Ser joven es) creer, tener sueños, ilusiones, planeaciones de lo que quieres hacer ya en una edad mayor [...] me gusta pensar en mi futuro, en cómo me veo en unos años [...] que tenga quizá una pareja, hijos, me encantaría conocer el mundo con mi familia [...] viajar[...] me interesa estudiar como docente[...] y por ahora es mi meta [...] estudiar en la Normal para poder ser docente [...] tengo pues esas ganas y el tiempo de poder disfrutarlas [...] me siento joven” (E6, Os, H16).

Los activos simbólicos que brinda la educación formal y los activos materiales que obtendrán del empleo, configuran aún en la actualidad el imaginario de logro. Un imaginario social que aún en la carencia contextual de oportunidades nos cobija para seguir adelante frente a la adversidad.

“Soy un ser humano con los mismos derechos que los demás. Soy única e inigualable, que confía y se quiere a sí misma. Mi auto confianza me sirve para realizar todo lo que me propongo y tengo la seguridad de que por mi forma de ser lo puedo conseguir, pensando siempre en positivo, superando todas los obstáculos que se me presenten en la vida y una de las cosas más importante es, no dejarme vencer por alguna adversidad que se presente en el camino” (R4, E4, E1, M16).

Los jóvenes, punto medio entre el niño y el adulto

“Sentimos la juventud, la expresamos y la vivimos en carne propia. Somos los principales protagonistas de esta maravillosa experiencia. Cuando éramos niños nuestra máxima ilusión era ser jóvenes. Este anhelo ya es realidad, ahora (hay que estar) conscientes de las cosas complicadas y complejas que nos esperan, pero aun así debemos superarlas”

(R4, E4, E1, M16)

La concepción *daimónica* de juventud, reconoce la etapa adolescente que posiciona al sujeto en un punto medio, en un estado de búsqueda. Biológicamente el adolescente, en el caso de las mujeres, ha llegado a una estabilidad del desarrollo corporal; en el caso de los hombres, aún se producen cambios de crecimiento. En el ámbito emocional, como señala Jungman (2007), hay mayor consciencia de sí mismos, identifican lo que quieren y lo que no quieren; manifiestan preferencias y disgustos.

“Ser joven es una etapa en la [...] que (hay) más cambios, pero es para alcanzar un tipo de madurez, para saber qué es bueno y qué es malo [...] algunas veces empezamos a ser independientes [...] ya no queremos estar con los papás porque sentimos pena [...] se viene una etapa de transición” (E4, E1, M16).

Si bien, hay un encuentro con la necesidad social de definirse, la transformación de su *ser* y *deber ser* no cesa; en diálogo o en pugna con el mundo adulto reclaman autonomía y se distancian así de la etapa de la niñez y de la adultez. Pasan de la comodidad del infante dependiente a la búsqueda del joven independiente; de la idealización a la desidealización de los padres como modelos de referencia; de un proyecto definido por el adulto, a uno configurado desde su escala de valores, ideales, sueños y utopías. Dejan de ser para convertirse: transitan.

“Los jóvenes son los que dejaron de ser niños para convertirse en algo mayor, pero tampoco llegan a ser un adulto y pues vendríamos quedando como en medio, somos aptos para ciertas cosas, pero menores para hacer (otras), (aptos para) salir sin un padre, un familiar, para divertirse [...] no estaríamos aptos para ciertos trabajos o para ser incluso padres [...] no estamos nada preparados, ni física ni psicológicamente” (E8, Sa, H16).

Retomando la metáfora analógica, la pluralidad de sentido de ser joven y cómo se percibe a la juventud, lleva a pensar a las y los estudiantes de educación media superior como los *Fuegos* de Eduardo Galeano⁴⁰, escritor uruguayo considerado uno de los más importantes de la literatura hispana.

Un mar de fueguitos

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta contó. Dijo que había contemplado desde arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos. El mundo es eso -reveló- un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia
entre todas las demás.
No hay dos fuegos iguales.

Hay fuegos grandes y fuegos chicos
y fuegos de todos los colores.
Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento,
y hay gente de fuego loco, que llena el aire de chispas.

Algunos fuegos, fuegos bobos,
no alumbran ni queman;
pero arden la vida con tantas ganas
que no se puede mirarlos sin parpadear,
y quien se acerca, se enciende.

⁴⁰ GALEANO, Eduardo (2011). *El libro de los abrazos*. España: Siglo XXI.

3.2. La experiencia artística de las y los estudiantes de la EPOAN 1

El arte como medio propiciador de experiencia que posibilita producir, re-producir, construir y expresar la naturaleza en naturaleza transformada, no está alejado de la vida cotidiana y por tanto de la vida en común. Como lenguaje, es un conjunto de signos a partir del cual se reelabora la vida colectiva y puede transformarse en experiencia durante el acto de expresión y reelaboración. Provoca en los sujetos que lo perciben o lo aprehenden: deleite, emoción o conmoción; asimismo, se relaciona con la experimentación desde los sentidos, con el pensamiento intelectual, crítico y reflexivo, con lo imaginativo y lo emocional.

Aunado a lo anterior, la experiencia que se forma desde lo artístico, se ancla al concepto de satisfacción, en específico a la fuente, que puede ser la contemplación, el componente intelectual o la dimensión emocional del sujeto. Las y los estudiantes de educación media superior de la EPOAN 1, dejan ver en sus vivencias narradas la fuente de satisfacción que es trastocada desde lo que miran, escuchan, escriben, dibujan, danzan, bailan y leen.

Fuente de satisfacción: factor sensual, intelectual y emocional

“Las artes son un medio de comunicación, una manera en que los seres humanos pueden expresarse mediante colores, sonidos, movimientos, y formas”

(R4, E4, EI, M16)

De acuerdo con Tatarkiewicz (1975), el arte como reproducción y/o construcción de formas nuevas, como expresión de experiencias a partir de las cuales se deleita, se emociona o conmociona el sujeto, implica posicionarse desde una concepción

subjetiva del arte, es decir, donde los valores estéticos, los valores de la experiencia no se degradan a un patrón, único e inalterable, sino que, al ser el arte y su producto (la obra artística) una actividad consciente del ser humano puede adquirir diversos valores y tener diferentes fuentes de satisfacción. Sin embargo, como plantea Dewey, vale hacer la consideración de que, el medio de expresión en el arte no es ni puramente objetivo ni absolutamente subjetivo, “es la materia de una nueva experiencia en que ambos han cooperado de tal manera que ninguno tiene existencia por sí mismo” (2008, XIII).

Los planteamientos de los autores a este respecto y las narrativas de las y los estudiantes de la EPOAN 1, permitieron ubicar los tres factores señalados por Tatarkiewicz: factor sensual, factor intelectual y factor emocional, así como la interacción de éstos a partir de los modos de relación que propone una obra de arte o actividad artística.

¿Qué dicen ellos? Conversemos...

“Apenas fue a la escuela (la obra de un autor), la pintura era muy bonita, tenía muchos colores y la observé [...] al final de ver todas las pinturas, nos explicaron cada una. [...] (Una de ellas) reflejaba a Nezahualcóyotl, era muy bonita, me gustaba mucho [...] no llegué a pensar nada, (sólo) me llamó la atención los colores” (E1, Ma, H16).

En este fragmento de entrevista, el estudiante hace énfasis en que, al observar una pintura, la contemplación o bien, el aspecto de las cosas es la fuente de satisfacción; el exterior de la obra de arte se percibe desde lo que se mira: “sin pensar nada”, sólo admira los colores.

Otra estudiante, denota lo que siente a partir del tacto y el movimiento.

“Cuando tocaba la guitarra, me gustaba mucho [...] sentir ese cosquilleo, [...] me sentía bien, sentía que estaba moviendo algo, tuc, tuc [...]” (E2, Fe, M16).

En ambos relatos, el aspecto subjetivo-objetivo que se significa es el *factor sensual*, ya que lo sensorial se activa para recoger los acontecimientos y escenas que llaman la atención de los sentidos y despiertan el interés propiciando así el goce al mirar, oír, tocar, probar, oler.

A continuación, los siguientes relatos permiten identificar el *factor intelectual* como el aspecto que forja la experiencia artística, es decir, a partir del encuentro con la obra el sujeto visibiliza los problemas de la vida cotidiana y es ahí donde se ubica la fuente de satisfacción. Lo intelectual activa la reflexión en torno a los diferentes ámbitos de la vida humana, busca la comprensión del mundo desde la lectura e interpretación de los problemas o acontecimientos que en éste se presentan.

“Yo puedo decir en una poesía lo que ayer pasó en la marcha de los 43 desaparecidos, [...] lo que yo entiendo lo puedo transcribir (por ejemplo:) las represiones en el hogar, las represiones sexuales, las represiones de la paz y de la libertad [...] del derecho a decidir, de tener voz y voto aunque seas un adolescente y te vean que no sabes” (E5, Ci, M17).

El siguiente fragmento de entrevista conjuga el factor sensual y el intelectual. El estudiante comparte el deleite a partir del oído: la escucha de música clásica y la apertura de pensamiento que ésta le permite.

“Mi padre (es docente), [...] cuando hacía sus trabajos ponía música de Beethoven, de Bach [...] eso me relajaba [...] me ponía a pensar, me hacía reflexionar; entonces, se me fue pegando el gusto por la música [...] para hacer un ensayo, para escribir un resumen, la tarea en general o proyectos, me gusta mucho, me relaja [...]” (E6, Os, H16).

Como sostiene Dewey (2008), no contamos sólo con una recepción intelectual de los objetos, los sentidos están conectados con las emociones, lo sensible, con lo sensual, lo sensorial, lo sensacional, lo sensitivo, lo sensato y lo sentimental que no se oponen al intelecto.

Aunado a lo anterior, El *factor emocional* que ubica como fuente de satisfacción la descarga de la vida personal interior, fue sin duda el más recurrente en los relatos de las y los jóvenes de la EPOAN 1.

“Yo considero que las emociones son las que más tienen que ver con el arte, yo diría que el arte son las emociones expresadas de alguna forma” (E6, Os, H16).

Lo poético emocional como una constante en su relación con lo artístico denota que éste es el filtro principal por el que atraviesan sus vivencias cotidianas y se significan en experiencias.

“El arte supongo es todo lo que nos rodea, todo lo que hacemos, lo que pensamos, [...] por ejemplo, trabajar para dar un bien, que nuestros familiares tengan una apreciación de algo que hacemos y pues ahí las emociones se liberan, se expresan, el amor y el odio [...]” (E6, Os, H16).

Desde esta perspectiva, los jóvenes sujetos de experiencia, son también sujetos de emociones.

“Yo creo que en el caso del baile, como la mayoría de las actividades artísticas, se transmiten las emociones, [...] la personalidad de las personas [...]” (E2, Fe, M16). (Respecto a la gimnasia) *“siento adrenalina relacionado con la felicidad [...] con el asombro, el miedo [...] (siento) varias emociones”.* (E2, Fe, M16).

Lo anterior evoca al planteamiento de John Dewey respecto a que las cosas, los acontecimientos de la vida cotidiana y lo específicamente artístico son experimentados pero no de manera

que articulen una experiencia. Una estudiante que es espectadora de una escena de gimnasia experimenta una serie de emociones al observar el cuerpo: la expresión de la o el ejecutante y al escuchar la música. Por tanto no se puede afirmar que el relato trate en sí de una experiencia desde esta noción; sin embargo, la joven hace alusión a otras dos actividades, el canto y la música desde las que experimenta emociones articuladas a acontecimientos de su vida cotidiana, como por ejemplo su práctica religiosa y el suceso de cambio de domicilio.

“[...] Cuando tocaba la guitarra me gustaba mucho [...] la mayoría de las canciones tenían que ver con mi religión, sentía bonito porque empezaba a sacar letras de canciones que me gustaban, y sientes una satisfacción, como un desahogo de emociones; [...] hay personas que están muy felices pero no saben cómo expresarlo, yo sí soy muy expresiva [...] Vivía con mis abuelitos y mis tíos, como me cambié de casa estaba muy triste y entonces me ponía a tocar mi guitarra y así cualquier nota la tocaba y era para (desahogarme)” (E2, Fe, M16).

La experiencia es el resultado de una interacción, un movimiento de “emociones que están unidas a acontecimientos” (Dewey, 2008, 49). Por tanto, la experiencia artística como acto de producción interactúa con lo estético que implica la actividad valorativa, que no necesariamente está unida a la noción de lo bello, ya que las enunciaciones que hacemos frente a una obra o actividad artística, van más allá de la dimensión de la belleza, puesto que el sujeto es un entramado complejo de condiciones materiales, sociales, culturales, políticas, educativas que trastocan su percepción y aprehensión de lenguaje del arte.

Valoración enunciativa y estrategias interpretativas

“Yo pienso (que) el arte no precisamente tiene que ser bonito, puede ser feo [...] refleja algo significativo [...] Yo me expreso por medio de la pintura y el baile, es una forma de liberar mis emociones, creo que el arte es parte de nuestra vida social, laboral, ya que todo aquello que hacemos con esmero puede ser llamado arte, porque para nosotros significó mucho”

(R3, E3, Ga, M16)

La obra de arte o actividad artística tiene una cualidad única: la concentración de significados, que si bien, se han generado en “el alambique de la experiencia personal y no tiene precedentes [...] en el ser universal, [...] su materia provino del mundo público y tiene así cualidades en común con la materia de otras experiencias” (Dewey, 2008, 93), que son imprescindibles para la percepción de los significados nuevos que dialogan con los del mundo común.

A este respecto, la valoración enunciativa de una actividad artística no se confina al experto en arte o al denominado artista; cualquier sujeto desde su cotidianidad, desde las matrices sociales donde se desarrolla encuentra elementos que posibilitan la percepción, la apreciación, la contemplación, el gusto y el razonamiento. Los sujetos describimos percepciones a partir de convenciones culturales, del contexto social de valoración en diálogo con la interpretación particular que se configura en el mismo.

En otras palabras, la valoración enunciativa que expresamos y el origen de las estrategias interpretativas que utilizamos al

percibir una obra de arte reposa en lo cotidiano donde se generan conceptos científicos y espontáneos desde los que estimamos.

El interés, el placer, la curiosidad, el gusto por la danza folklórica, contemporánea, árabe, el jazz, el baile de salón, el dibujo, la pintura; la gimnasia y la acrobacia urbana han llevado a las y los estudiantes de la EPOAN 1 a presenciar puestas en escena en recintos, en la calle, desde los medios masivos de comunicación como la televisión o el internet. Una estudiante comparte su percepción respecto al baile que se efectúa en las fiestas de calle.

“Me gusta la bachata porque es muy sensual [...] me gusta ver en las fiestas como bailan la salsa, la cumbia, la huaracha, el movimiento rítmico [...] siento que es mucha cultura; por ejemplo ir a Tepito a una fiesta, (deja ver) [...] las culturas, las tradiciones. La música y cómo bailan, tienen la característica de ser México. Es como si yo escucho eso y me siento mexicana, me identifico” (E5, Ci, M17).

Como bien sostiene Katya Mandoki “lo cotidiano y lo estético o lo artístico y lo real no siempre coinciden [...] pero no por ello el arte deja de ser una práctica social desde la cual se puede explorar lo cotidiano” (2006, 29). Este planteamiento permite sostener lo correspondiente a la apreciación artística de las y los jóvenes de educación media superior, desde referentes construidos a partir de sus espacios cotidianos de interacción y comunicación; excluyendo la idea de que, si no tienen una formación estética o artística, entonces son incapaces de apreciar una obra de arte o actividad artística.

“Una vez uno de mis tíos nos llevó a un evento donde bailaron un regional muy bonito [...] soltaron gallos de pelea [...] bailaban alrededor de (ellos), entonces fue así de ¡huu! (me impactó) porque aparte de que tenían mucha coordinación, ver ahí a los gallos de pelea [...] fue de ¡hooo! Como decir órale” (E2, Fe, M16).

La actividad valorativa y particular de las dos estudiantes que comparten, deja ver que asumen una posición o postura frente a la actividad artística que perciben: expresiones como *¡huu!*, *¡hooo!*, *órale*, *me gusta* son aproximaciones interpretativas que muestran la apreciación frente al objeto artístico.

Estudiar la percepción-apreciación que las y los jóvenes estudiantes tienen al presenciar una actividad artísticas desde sus referentes cotidianos, es decir, a partir de los ámbitos que constituyen su vida diaria (familia, escuela, sociedad, cultura, ocio, etc.); implica reconocer que estos espacios de desarrollo son configuradores de estrategias de interpretación y conformación de una postura frente al objeto o actividad artística.

Matrices sociales: configuradoras de la experiencia artística

La experiencia artística adquiere importancia en el acontecer de los jóvenes, ya que da apertura a la sensibilidad en relación con la cotidianidad del sujeto. Desde esta perspectiva, se legitima la *actividad enunciativa* (los sujetos valoramos a Otros y al entorno) que no es exclusiva de los artistas, sino de todo sujeto humano, puesto que, siempre estamos generando eventos estésicos a través de formas visuales, conductuales, corporales, sensoriales, etc. Frente a una obra de arte o actividad artística el sujeto tiene la posibilidad de *hacer experiencia*, de generar una condición de *estesis* que le permita la adherencia y la integración en el seno de la heterogeneidad social.

El ámbito social, cultural y familiar como origen de las inclinaciones por ciertas actividades artísticas, prácticas, gustos, intereses, se devela en la narrativa de las y los estudiantes de la EPOAN 1. La reelaboración de las herramientas aprendidas en estos ámbitos se transforma a partir de las condiciones de vida particulares de los sujetos, es decir, que las herramientas y

símbolos compartidos no son naturales e inalterables, el uso y apropiación genera nuevas formas de actividad, de consciencia y de personalidad. Estos cambios, a su vez, posibilitarán el desarrollo de nuevas invenciones y formas de actividad” (Vygotski, en Rodríguez, 2010, 4).

“He agarrado el gusto (por la pintura) fuera de la escuela [...] en esta etapa (de la adolescencia) no tenemos a veces a quién recurrir, [...] sentimos que nadie nos escucha, o nos sentimos solos [...] muchos gastan su tiempo estando en facebook o en redes sociales y yo prefiero estar haciendo otras actividades que me gusten, que me desestresen” (E3, Ga, M16).

La influencia de la dimensión familiar en la configuración de la vivencia artística se devela en los relatos de los estudiantes de educación media superior, ya sea desde el hecho de que el padre o la madre fueron ejemplo para acercarse a la música, a la danza, a la pintura, a la lectura, o bien, propiciaron los medios para su integración.

En el siguiente fragmento, la madre motivó la integración a un grupo de guitarra y de coro a través de la práctica religiosa.

“Antes tocaba la guitarra, (inicié fuera) de la escuela [...] fue en la iglesia, llevé catecismo y ahí ensaya [...] mi mamá me metió a tocar la guitarra [...] me gustó, me interesó y primero (inicié con la) guitarra y luego (entré) a coro” (E2, Fe, M16).

Otra estudiante comparte que su gusto por dibujar y pintar surgió de mirar la televisión, su padre propicio el medio y la inclinación por esta actividad artística ha resignificado su ser joven, ya que es un espacio para desahogarse.

“Desde pequeña me gustaba mucho dibujar [...] eso entró en mí, (porque) mi papá [...] me ponía un programa en el 11 y en el (canal) 22 [...] de un joven que pintaba con acuarelas y hacía degradado, yo tenía dos años cuando lo alcancé a percibir y me

llamó la atención, comencé a pintar y ahorita pues colecciono todo lo que hago.” (E3, Ga, M16).

A continuación, nuevamente la influencia de la dimensión familiar, se revela como el origen de la inclinación por temáticas abordadas desde la poesía y el dibujo.

“[...] toda mi familia es lectora [...] mi papá tiene una biblioteca [...] tiene puros libros de pedagogía, psicología, sexualidad y de todo, entonces ahí me nació (el gusto por la poesía y el dibujo), [...] de ahí sentí que era una forma de poder entenderme a mí misma [...] Después sobre (esos temas) hacía catarsis, lo escribía, lo transcribía en poesía, sentía que me desahogaba. (E5, Ci, M17).

Dentro de las matrices sociales también se ubica la dimensión educativa, una constante en las entrevistas y relatos de los estudiantes. La figura del profesor y los contenidos curriculares como determinantes y/o condicionantes en la configuración de la experiencia escolar y artística.

“Al entrar a la primaria Vicente Guerrero, conocí a una excelente maestra llamada Emiliana, ella fue quien me enseñó a leer, escribir y a no rendirme [...]; el quinto año conocí al maestro Julio, una persona muy inteligente, nos peinábamos de la misma manera, con él aprendí muchas cosas [...]; sexto año de primaria, una vez más la profesora Emiliana, tenía una manera de enseñar muy buena. Ella ha sido una pieza importante en la formación de lo que ahora soy” (Relato 1: E1, Ma, H16).

Las y los jóvenes de la EPOAN 1, al percibir una actividad artística, ponen en juego elementos de su vida cotidiana que se complementan con fundamentos propios de asignaturas artísticas curriculares que les permiten percibir-aprehender los *modos de relación* (que hacen referencia a los agentes relevantes que se proponen en una obra de arte y que circulan en claves específicas, son posibilidades perceptivas y situacionales polisémicas)

propuestos por dicha actividad, posibilitando así, la construcción de una experiencia artística.

A este respecto, un estudiante comparte su *experiencia* en educación secundaria a partir de la práctica de la danza folklórica.

“[...] practicaba danza folklórica en la secundaria, fue una experiencia muy bonita para mí [...] ganamos (concursos), en primer lugar, [...] Era un taller promovido por la escuela [...] yo me integré porque me llamó la atención los bailables de mi hermano” (E1, Ma, H16).

Es interesante resaltar que el estudiante relaciona la experiencia artística con una fuente de satisfacción emocional devenida del reconocimiento, ya sea por el esfuerzo o por la perfección de la ejecución. Asimismo es importante mencionar que la motivación principal que llevó a otros de sus compañeros a integrarse al grupo de danza, fue la condición de la aprobación de la materia de artes con diez de calificación.

“[...] como dijeron: quien se integre al grupo de danza tendrá diez en la materia de artes, muchos alumnos fueron, pero realmente no querían, fueron por conveniencia, por calificación” (E1, Ma, H16).

En las ocho entrevistas realizadas, la asignatura de *Apreciación artística* es una materia recurrente, puesto que la relacionan directamente con las actividades artísticas y les ha dotado de estrategias para ejecutarlas, como por ejemplo el dibujo.

*“Cuando no tengo nada que hacer, me pongo a dibujar, mi mamá me comentaba que dibujo bien, pero (fue con base) [,,] en nuevas técnicas (que me enseñaron en la materia de *Apreciación artística*) para hacer (los dibujos) más hondos, más oscuros [...] fue un beneficio intelectual y aparte para apreciar más las cosas, verlas de otra manera, no sólo decir: ¡Ah está bonito ese cuadro!, sino ver la técnica y el esfuerzo que tuvo el autor o la persona que haya hecho el dibujo” (E2, Fe, M16).*

Este fragmento ilustra como la matriz escolar a partir de un contenido de asignatura genera la posibilidad de construir una experiencia artística, que en palabras de John Dewey, se transformaría en experiencia integral si implica una actividad intelectual, emocional, práctica, estética y de sentido.

Sólo en la narrativa de un estudiante, se hizo mención de otras materias relacionadas con lo artístico, como Literatura y Física, esta última, porque el docente ejemplifica a través de obras de arte conceptos y fenómenos tratados en esta ciencia. En torno a las asignaturas que cursa en la preparatoria relacionadas con las actividades artísticas, el estudiante comenta:

“Supongo que son varias: Literatura contemporánea, que es una de las que más me gustan; pero supongo que cada materia debe tener (relación) con el arte, así sea Química, tiene algo que ver con el arte [...], las más (cercanas) al arte [...] en este semestre (son) Literatura y [...] Física, (porque) el profesor explica muchas cosas, similares con el arte.

La asignatura *Apreciación artística* que los estudiantes cursan en el segundo semestre de bachillerato general, en el plan de estudios se ubica en el campo disciplinar de Comunicación y Lenguaje, éste último, tiene como propósito que, “el bachiller desarrolle la competencia comunicativa que incluye aspectos como discursivos gramaticales, sociolingüísticos, referenciales literarios y socioculturales”.

Un hallazgo relevante a este respecto, es que, en el documento oficial *Programa de estudio de la materia de *Apreciación artística**, ésta se ubica en el campo disciplinar de las Ciencias sociales y humanidades y no en el de Lenguaje y comunicación como en el Plan de estudios. Estos dos campos plantean objetivos y competencias diferentes. Se invita al lector revisar los Anexos, cuadro 2 donde se muestra la orientación de estos campos disciplinares, que si bien, guardan una relación

desde la perspectiva de la transversalidad del conocimiento, también existen claras diferencias en la propuesta didáctica que se emplea.

3.3. El arte como posibilidad de activación significativa en los jóvenes

Como un recurso formativo, el arte posibilita la toma de conciencia de las dimensiones: sensual, intelectual y emocional del sujeto, que aunque diferenciadas entre sí, integran lo complejo del ser humano; distanciarlo de alguna de ellas lo deja desprovisto de la posibilidad sensible y de conciencia emocional. El arte puede ser una respuesta ético-política, en el ámbito pedagógico, que denuncie y anuncie la necesidad de recuperar al sujeto como ser estético, con capacidad creativa creadora y humana.

El arte como medio potencialmente concientizador, habita nuestra naturaleza como seres pensantes, nos invita a tomar conciencia de aquello que se expresa, que se siente, que se dice; la experiencia artística genera una actividad de la conciencia que no sólo involucra al individuo sino a toda la comunidad. El Arte ha sido utilizado por las y los seres humanos como vía para el manifiesto de sus emociones, pero no se limita a ello; permite a su vez reflexionar sobre las inconformidades, forja el reclamo y pronuncia alternativas. He aquí uno de los puntos de encuentro con la educación desde el campo de la Formatividad: el arte y la educación como un espacio para la reflexión, la toma de conciencia y el anuncio de formas para transformar las condiciones de vida no humanas.

Los estudiantes de la EPOAN 1, coincidieron en que el arte es importante no sólo para los jóvenes, sino para la sociedad en general, ya que siempre está presente en nuestra vida cotidiana, *“desde el vaso, la mesa, la arquitectura de una casa”* y es un medio de expresión de las emociones, permite *“darlas a conocer”*, el arte permite la formación de un criterio, *“como pensar que voy*

hacer, si está bien o está mal, te da la libertad de decir lo que sientes y lo que piensas” (E2, Fe, M16).

Aunado a lo anterior, otra estudiante agrega que el arte es importante en todas las etapas de la vida porque contribuye a que una persona todo lo que haga, lo realice bien y lo valore.

Desde el campo de la Formatividad, las actividades artísticas tienen la característica de apertura a lo humano, a la dimensión sensible del sujeto.

“Te hace más humano, más sociable, te desenvuelves, te desinhibes, porque es una parte esencial del ser humano [...] el arte genera mucha humildad, te puedes expresar físicamente y te haces más noble, (porque) encuentras esa parte sensible: (el) amor a tu prójimo y a ti mismo. Y ya amarte a ti y amar a tu prójimo ya es mucho” (E5, Ci, M17).

Reconocernos como sujetos de emociones, pensantes y activos frente a nuestra propia historia, responsables para con nuestro propio proceso evolutivo y dimensión histórica-social; implica pronunciarnos como seres creativos y creadores. Adolfo Sánchez Vázquez señala la necesidad de rescatar la naturaleza creadora del sujeto que ha quedado maltrecha en la sociedad actual, misma que ha impuesto un arte promovido por los medios de comunicación que deforman la conciencia estética. Ante dicha situación, hace un llamado a pronunciarnos a favor de un arte que integra el potencial creador y crítico, que eleva la conciencia de la realidad y que puede subvertir los principios de una sociedad que niega la naturaleza creadora del ser humano.

Desde esta perspectiva, la activación energética propia de la formación se puede materializar en el arte, ya que abre la posibilidad de transitar de lo determinado a la posibilidad. Honoré sostiene: “la formación es el paso para el hombre, de lo absoluto y cerrado donde se muere, a lo relativo y abierto donde se recrea”

(1980, 12); y el arte, es entonces, un espacio entre tantos que puede sugerir puntos de referencia más humanos o humanizantes.

Para cerrar este capítulo, traigo a la compartición un poema de Roque Dalton titulado *Como Tú*⁴¹, a manera de corolario del arte como posibilidad de encuentro con las Otras y Otros que nos configuran, como una política y práctica de resistencia al sistema enajenante y a la inercia subjetiva.

Yo como Tú
amo el amor,
la vida,
el dulce encanto de las cosas
el paisaje celeste de los días de enero.

También mi sangre bulle
y río por los ojos
que han conocido el brote de las lágrimas

creo que el mundo es bello,
que la poesía es como el pan,
de todos

Y que mis venas no terminan en mí
sino en la sangre unánime
de los que luchan por la vida, el amor, las cosas
el paisaje y el pan,
la poesía de todos.

⁴¹ Dalton Roque, *Como Tú*. Recuperado de: bolas-de-humo.tumblr.com/post/ [Consulta: enero del 2017].

REFLEXIONES FINALES

La educación en el transcurso del tiempo, principalmente a partir de finales de Siglo XVIII y principios de Siglo XIX, se concibió y se percibe hasta nuestros días como el gran eslabón que permitirá la equidad e igualdad de oportunidades. Los discursos políticos y sociales la plantean como la panacea, el remedio a la pobreza y la exclusión. Sin embargo, la misma educación a través de su institución formal, la escuela, se forja en principios excluyentes de selección y estratificación social. Las “nuevas” tendencias y perspectivas de la educación, basadas en competencias que buscan la eficiencia, la eficacia, la conducta verificable y la estandarización del desempeño escolar, son más que conceptos, entrañan la intencionalidad de un sistema contradictorio y devastador del paraíso prometido.

Aunado a lo anterior, una de las grandes contradicciones de la educación como panacea en la aldea global es que, se plantea como la vía para lograr la equidad e igualdad, aún sabiendo que ésta no erradicará la pobreza. Los jóvenes padecen la vertiginosa “combinación explosiva: mayores dificultades para incorporarse al mercado; mayor acceso a información y estímulo en relación con nuevos y variados bienes y servicios cuya consecución les está vedada” (Hopenhayn, 2002, 30).

Los desafíos que presenta el contexto actual cargado de crisis al profesional de la pedagogía, son, la capacidad de una lectura crítica del fenómeno educativo y la apropiación de otras formas-lenguajes que conlleven a la activación significativa, a la fuerza creativa y posibilidad de generar experiencias, que potencialicen el campo de la Formatividad: re-pensar críticamente las relaciones sujeto-mundo y sujeto-sujeto; así como forjar la formación de seres humanos con sentido de alteridad capaces de situarse en el mundo no como seres individualizados, sino como sujetos sensibles y pensantes en comunidad.

Construir una percepción argumentada y fundamentada sobre las situaciones educativas complejas y problemáticas de nuestro país, exige que las y los pedagogos como estudiosos del fenómeno educativo investiguemos y nos documentemos para posteriormente desarrollar un discurso-percepción como especialistas en materia educativa, al mismo tiempo que desarrollemos una sensibilidad frente a estos hechos que trascienda la teoría y toque nuestra vida cotidiana, porque es en esta última donde las crisis se encarnan.

La reflexión desde el lenguaje de la teoría en diálogo con la realidad, nos convoca también a ser creativos y propositivos en la forma y en los lenguajes que utilizamos, ha ser integradores y pensar desde la diversidad.

La determinación del sujeto humano por alcanzar-encontrar la verdad de las cosas, de los hechos, de la realidad, que no es una, sino muchas y diversas, nos ha colocado en la dicotomía viciosa de lo legítimo y lo no legítimo donde la supuesta verdad se empaña. Es así como nos creemos posicionados en la ciencia o en la técnica, en la teoría o en la práctica, en la objetividad o en la subjetividad, en lo real o en lo imaginario, en lo sensible o en lo inteligible. La falsa creencia de que podemos separar y tomar distancia de dichas posturas nos ha llevado a perder contacto con la vida humana que está matizada debido a su complejidad.

A manera de conclusión o consumación de este movimiento de ideas, planteamientos, constructos, diálogos que se llevaron a cabo en el trabajo de tesis, presento los siguientes aspectos como ideas finales inacabadas y con espectro amplio de discusión.

Como primera consideración final, la crisis de sentido que vivimos en la actualidad, nos problematiza respecto a la necesidad de buscar referentes que no repitan ciegamente los discursos cosificadores y banales de las tendencias educativas oficialmente instituidas, hay que tener en cuenta que los conceptos que implementamos en el discurso pedagógico no son inocentes,

guardan un entramado de intencionalidades y de acciones que hay que poner en crisis y proponer otros lenguajes desde los cuales la formación de procesos cognitivos se anclan a lo humano que está permeado por lo emocional. La consciencia humana no se forja sólo desde el intelecto, antes de llegar a la conciencia reflexiva el sujeto pasa por la consciencia emocionada, como menciona José Felix Angulo (2012).

Como segunda consideración, el tópico de juventud, es un tema necesario, puesto que las condiciones precarias que actualmente vivimos, los hacen depositarios de una concepción del caos que los aísla como fenómeno desarticulado de la sociedad. Los jóvenes son producto de la formación y educación generacional que trasmite y engendra valores, hábitos, oportunidades y futuro. La locura, la violencia, la incertidumbre de un individuo, tiene un trasfondo, más allá de éste, refleja también la violencia, la locura, y la incertidumbre de una sociedad enferma. Los adultos no debemos evadir nuestra responsabilidad para con los jóvenes. Gestionar emociones, pensamientos, lidiar con los cambios internos y externos del sujeto joven es un proceso que atañe al joven en su individualidad y a la sociedad como dimensión colectiva que lo configura.

La responsabilidad y compromiso social para con los jóvenes es una cuestión de paideia: educativa y política. Hay que tener cuidado en señalarlos como peligrosos, como responsables únicos de los males sociales.

Una tercera consideración es la relacionada con la potencialidad del arte, que al concebirse como lenguaje que involucra la emoción y la razón, la vida colectiva con la reelaboración particular del sujeto, abre posibilidades desde el campo de la Formatividad que constantemente se fractura desde el lenguaje cientificista y/o tecnocrático de la educación. Antes de ser sujetos de razón, somos sujetos de emoción. Asimismo la

apuesta sería transformar el proceso educativo en una experiencia, es decir, sumar esfuerzos para que éste no pase de largo en la vida cotidiana del sujeto; sino que le pase y pueda resignificarlo en su configuración como humano.

Las actividades artísticas guardan una potencialidad de apertura, que a partir de las matrices sensibles y sociales podrían tener un alcance vital en la reconfiguración del tejido social y humano, ya que los factores sensual, intelectual y emocional, así como las funciones del arte que buscan el deleite, la emoción o conmoción son fuente, en un primer momento para sensibilizar y posteriormente para concientizar. El sujeto es un entramado complejo de condiciones materiales, sociales, culturales, políticas, educativas que trastocan su percepción y aprehensión de lenguaje del arte.

Una cuarta consideración trascendente en ese trabajo es la relacionada con los jóvenes de la EPOAN 1, desde su ser como jóvenes y como estudiantes. Sus narrativas permitieron develar que los procesos de enseñanza y aprendizaje pasan por el filtro emocional, que la mayoría de las veces queda vedado en la educación formal, por considerarse fuera del contexto escolar y de la dimensión intelectualista que ese ámbito pretende construir; asimismo se ha considerado un aspecto de riesgo en la bidireccionalidad del proceso.

El material empírico muestra que las vivencias cotidianas tienen su mediación en las disposiciones corporales, es decir, en las emociones que son parte de los mecanismos básicos de la regulación de la vida. Para que una vivencia se transforme en acontecimiento significativo, en experiencia tendría que significarse desde distintos filtros, principalmente el emocional.

Los relatos cuentan la historia o historias en un espacio y en un tiempo recordadas por el autor, en este caso los jóvenes de educación media superior de la EPOAN 1, que con el paso de los

años han dejado huella en su vida y al ser narradas, las inscriben como texto y las dotan de sentido. Su riqueza radica en que, no sólo rememoran las situaciones ocurridas en su propia vida, sino que también, conversan con las historias vividas por el lector; las primeras interpelan a las segundas y es así como nos volvemos co-autores del propio relato.

Una quinta consideración, que queda como un pendiente a profundizar en un próximo trabajo, es lo correspondiente al hallazgo de imprecisión en la ubicación de la materia Apreciación artística en el programa y plan de estudios de Bachillerato general.

De acuerdo con el programa, la materia tiene el propósito de generar el interés, el asombro, reflexión y comprensión del estudiante a través de la creación humana en cada una de sus formas, para ellos se pretende que desarrollen habilidades del pensamiento para que al mismo tiempo constituyan su conocimiento.

Desde el campo disciplinar de las Ciencias sociales la materia de Apreciación artística estaría encaminada a fundamentos meramente cognitivos. Por otro lado, el campo disciplinar de Comunicación y lenguaje tiene como finalidad el desarrollo de la comunicación que incluye aspectos discursivos, gramaticales, literarios y socio-culturales.

Lo anterior deja ver la necesidad de una revisión de ambos documentos, un análisis detallado de la incongruencia y de las consecuencias que esto ha conllevado desde la práctica docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como última consideración, la Pedagogía tiene un cometido importante: rescatar al sujeto de la visión cosificadora que la economía de mercado se ha encargado de legitimar como única vía y ley natural; así como reelaborar el concepto de educación desde otros conceptos científicos y espontáneos, que supediten todo

criterio pragmático reductible a criterios humanos que signifiquen lo emocional y lo racional a través del lenguaje y de la acción.

REFERENCIAS CONSULTADAS

ANGULO, Rasco José Felix (2012). "Amor y educación: caminos para construir el sueño". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No. 74. España.

BAZ, Margarita (2000). *Metáforas del cuerpo, Un estudio sobre la mujer y la danza*. México: Miguel Ángel Porrúa-PUEG.

BENEDETTI, Mario. (1999). *Antología poética*. España: Planeta.

BERTELY, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

BEUCHOT, Mauricio (2003). *Hermenéutica analógica y del umbral*. Salamanca: ed. San Esteban, España.

_____ (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. México: universidad Iberoamericana.

_____ (2015). *La hermenéutica y el ser humano*. México: Paidós.

_____ (2008). *Revista Teología*. "Breve exposición de a Hermenéutica analógica". Tomo XLV, No. 97. Diciembre. 491-502pp.

COLOM, Antoni J. Y MÉLICH Joan-Carles. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.

CALVA, José Luís (Coordinador). (2013). *Los jóvenes de hoy: presente y futuro*. Volumen 18. México, Consejo Nacional de Universitarios.

CHALMERS, F. Graeme. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. España: Paidós.

DE GARAY Sánchez, Adrián. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México, Ediciones Pomares.

DEWEY, John. (2008). *El arte como experiencia*. España. Paidós.

ESPINOSA y Montes, Ángel Rafael. (1999). "La insoportable mediocridad en la enseñanza-aprendizaje de la investigación. UNAM. En: *Revista Educativa. Secretaria de Educación, Cultura y Bienestar Social*. No.13. Estado de México. Pp. 71-74

GARCÍA, Dora Elvira. *La hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot: entre el universalismo y el particularismo*. México: ITAM. 217-227pp.

HARVEY, David. (2005). *Breve historia del Neoliberalismo*. Madrid: Akal Cuestiones de antagonismo.

HERRERA Ibáñez, Alejandro (Compilador). (2011). *Metáfora y analogía*. México, Torres asociados

HONORÉ, Bernard. (1980). *Para una teoría de la Formación. Dinámica de la Formatividad*. Madrid: Narcea. 176p.

HINKELAMMERT, Franz J. Henry Mora. (2007). *Hacia una economía para la vida*. Recuperado en: <http://www.pensamientocritico.info/libros/libros-de-franz-hinkelammert.html?Start=10>.

JIMÉNEZ García, Marco Antonio (coordinador). (2006). *Los usos de la teoría en la investigación. Seminario de análisis de discurso educativo*. México: Plaza y Valdés editores.

_____ (2012). *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México: Nueva Época.

KRICHESKY, Marcelo (compilador). (2005). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Argentina: Noveduc.

LARROSA, Jorge. (2003). "La experiencia y sus lenguajes", en: *Serie Encuentro y Seminarios*. España-Universidad de Barcelona. 10p.

LARROSA, Jorge (1996). *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación*. México. Fondo de Cultura Económica.

LAY Arellano, Israel T. "Los jóvenes y la apropiación de la tecnología". Paakat Revista de tecnología y sociedad *Jóvenes y tecnología: nuevas formas de socialización*. Año 3, número 4, octubre 2012-marzo 2013. Instituto de gestión del conocimiento y el aprendizaje en ambientes virtuales. México.

LIPOVETSKY, Gilles. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

LYOTARD, Jean-françois. (1989). *La condición posmoderna*. Buenos Aires: REI Argentina.

MANDOKI, Katya. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I*. México: CONACULTA-FONCA-Siglo XXI.

MARTÍNEZ de la Escalera, Ana María, otros. (2013). "Experiencia", en: *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político*. México-Facultad de Filosofía y Letras-UNAM/Juan Pablos. 114-165pp.

MEDEL, Encarna. (2003). "Experiencias: el sujeto de la educación", "Experiencias: Modalidades del vínculo educativo, sostener la apuesta, albergar lo inesperado" y "Experiencias: Trabajo educativo con adolescentes", en: Tizio, Hebe (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía*

social y del psicoanálisis. Barcelona: Gedisa. 49-64, 65-72 y 73-83.

OBIOLS, Guillermo y Obiols Silvia. (2006). *Adolescencia. Posmodernidad y escuela*. Argentina. Noveduc.

PEÑACOBIA Puente, Cecilia, et. Al. (2006). *Teoría y práctica de Psicología del desarrollo*. España: Editorial Universitaria Ramón Areces.

PLATÓN. (2007). *Banquete*. Barcelona, Biblioteca clásica Gredos.

RAZO Navarro, José Antonio. (2000). *Metodología hermenéutica e investigación educativa*. México: Comité editorial de la Administración Pública Estatal-ISCEM.

PRADO, Gloria. (1992). *Creación, recepción y efecto. Una aproximación hermenéutica a la obra literaria*. México: Diana.

ROCKWELL, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

RODRÍGUEZ Arocho, Wanda. "El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque historicocultural". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 10, núm. 1, enero-abril, 2010. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. pp. 1-28.

SÁNCHEZ Puentes, Ricardo. (2000). *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdez.

SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. (2005). *De la Estética de la Recepción a una Estética de la participación*. México: UNAM.

_____ (1997). “Radiografías del posmodernismo”, en: *Filosofía y circunstancias*. España: Anthropos.

SOLIS BELLO, Ortiz Noemí Lilia. (2008). *La ética implícita en Paulo Freire*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM.

TATARKIEWICZ, Wladislaw. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. España: Tecnos.

WITTROCK, Merlin. (1989). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

WOODS, Peter. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la Etnografía en educación*. España: Paidós.

Documentos oficiales

Dirección general de educación media superior – Departamento de Bachillerato General. (2008). *Plan de estudios Bachillerato General*. Toluca, Estado de México.

Dirección general de educación media superior – Departamento de Bachillerato General. (2009). *Programa de estudios de la materia apreciación artística*. Toluca, Estado de México.

Secretaría de educación pública. (2008). *Reforma Integral de Educación Media Superior*. México, SEP.

Secretaría de educación. (2008). *Modelo Educativo de Transformación Académica*. Toluca, Estado de México.

Diario Oficial de la Federación (2008). Primera Sección.

ANEXOS

Anexo 1. Consideraciones pedagógicas en la educación media superior⁴²

En el marco de la estructura de la educación pública en México, nivel medio superior, sistema escolarizado, la propuesta para la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) fue discutida con los principales actores de la educación media superior del país, con las autoridades educativas de los estados, con la UNAM, el IPN y la Red Nacional del Nivel Medio superior de la ANUIES. También fue sometida a la consideración del consejo de especialistas de la SEP y otros expertos de la educación. Dicha propuesta parte de la definición de los principales retos que actualmente enfrenta la educación media superior.

De acuerdo con documentos oficiales, las reformas educativas a nivel nacional han visualizado los retos siguientes: a) Énfasis en habilidades y conocimientos básicos o competencias; b) Definición de los elementos de formación básica comunes a todos los programas de un subsistema; c) Flexibilidad y enriquecimiento del currículo; d) Programas y prácticas docentes centradas en el aprendizaje, destacando: estrategias de enseñanza dinámicas y programas de tutorías fortalecidos.

Lo anterior pretende responder a problemáticas identificadas por las instituciones oficiales a partir de un análisis y diagnóstico en dicho nivel educativo, éstas fueron: 1) amplia diversidad de subsistemas, ya que en el sistema coexisten 25 subsistemas de distintas dimensiones, estructuras y formas de organización,

⁴² Este apartado se construyó a partir de fuentes y discursos oficiales como son: la *Reforma Integral de Educación Media Superior* (2008), emitida por la Secretaría de Educación Pública; el *Plan de estudios de Bachillerato General* (2008) y el *Programa de estudios de la materia Apreciación artística* (2009), promulgados por la Dirección general de educación media superior a través del Departamento de Bachillerato General del Estado de México y el *Modelo Educativo de Transformación Académica* (2008), formulado por la Secretaría de educación del Estado de México (www.sems.gob.mx); así como información recuperada del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (www.inee.edu.mx).

Es importante mencionar que dicho apartado no expresa mi opinión y análisis pedagógico.

ocasionando que no exista unificación en los objetivos y en el perfil de egreso del Bachillerato, dificulta el libre tránsito entre subsistemas y contribuye a la deserción del alumnado; 2) falta de cobertura, los datos estadísticos refieren una tendencia de crecimiento del sector juvenil, entre el año 2012 y 2013 existieron cerca de cuatro millones de jóvenes que estuvieron en espera de un espacio educativo, el 16.9% de los jóvenes que demandan un espacio en el nivel medio superior quedan fuera sin una oportunidad académica; 3) escasa pertinencia, lo cual genera deserción al no cubrirse las expectativas de los jóvenes que estudian en el sistema, puesto que no está acorde con los cambios sociales, políticos y laborales del nuevo orden global, provocando que la mayor deserción en el sistema educativo se dé en la educación media superior; 4) Bajos ingresos familiares, se identificó que a menor ingreso, menor es la capacidad de acceder al servicio (Acuerdo 442).

Como resultado de dicho diagnóstico, el SNB se creó con base en 4 pilares: 1) Dar identidad al bachillerato, 2) lograr que todas las escuelas compartan estándares mínimos de calidad, 3) tener la capacidad de adaptarse a necesidades específicas y 4) eliminar obstáculos en la movilidad entre planes y subsistemas.

Aunado a lo anterior, se desarrolla un Marco Curricular Común (MCC) que se plantea en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) a nivel nacional, como un eje vertebral para atender los retos y problemáticas antes mencionadas, elevar indicadores de eficacia y eficiencia para prevenir el abandono escolar, disminuir el porcentaje de deserción y permitir la continuidad y tránsito de los estudiantes entre los diversos sistemas y modalidades establecidos⁴³. El MCC tiene su origen en la perspectiva de la educación en y para la diversidad y, abarca todas las modalidades de bachillerato a nivel nacional. Asimismo

⁴³ Recuperado de: www.sems.gob.mx [Consulta: febrero del 2016].

retoma el modelo basado en normas de competencias y señala lo que puede realizar cada entidad federativa; tiene la tarea de cuidar que se garantice el vínculo entre la educación de los primeros niveles y la educación superior en aspectos de la vida en general y en particular, en el ingreso a los estudios posteriores; también prevé que se abra la posibilidad de prepararse para el mundo laboral a través de las modalidades tecnológicas.

Subsistemas y modalidades en el SNB

Los subsistemas y modalidades que se ofrecen en el nivel medio superior en el Estado de México, se rigen como ya se mencionó, por la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) que entró en vigor en el Estado de México en el año 2008, así como por un Modelo creado exclusivamente en esta entidad denominado Modelo de Transformación Académica (META), implementado en el mismo año con el propósito de hacer frente a los retos de cobertura, calidad y equidad de la educación media superior.

El META se basa en el desarrollo de competencias, en el constructivismo, donde el eje central del conocimiento es el estudiante, el docente por tanto, tendrá el papel de ser guía y facilitador del aprendizaje; lo anterior, se lleva a cabo bajo la figura del trabajo colaborativo y autónomo. De esta manera, se pretende establecer un acuerdo de conformidad con la creación de la RIEMS, donde se establecen las competencias que se requieren para el logro del perfil de egreso del estudiante: preparar a los jóvenes para afrontar su vida personal en relación con el medio social y físico que les rodea, cumplir los requisitos demandados por la educación superior permitiéndoles profundizar su dominio en ciertas ramas del saber y preparándolos para desempeñarse en la vida laboral con mayores probabilidades de éxito (Plan de estudios de Bachillerato General, 2008, 8).

El Modelo Educativo de Transformación Académica expresa las concepciones sobre formas y contenidos de los procesos de

transmisión, generación y difusión del conocimiento. Los aspectos que dan estructura al Modelo son los siguientes: enfoque por competencias, formación y actualización docente (Programa de Formación Docente de educación Media Superior PROFORDEMS); modelos de enseñanza, evaluación-valoración, orientación para la vida, tutorías y mediación escolar. Parte en concordancia con el Marco Curricular Común, en el cual se establecen las denominadas competencias genéricas, disciplinares básicas y disciplinares extendidas

Una vez explicado lo anterior, pasaré a mencionar los tipos de bachillerato en el sistema escolarizado que se ofrecen.

- **Telebachillero Comunitario (TBC).** Está coordinado por la Dirección General de Bachillerato (DGB). Tiene como propósito lograr que todos los habitantes, indistintamente el lugar o espacio, tengan acceso a la educación media superior; opera en lugares con poblaciones reducidas que no cuentan con algún servicio educativo a nivel medio superior a pocos kilómetros a la redonda. Brindan la formación de un bachillerato general.
- **Bachillerato tecnológico.** Lo componen las siguientes instituciones: CBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios), dirigido a los jóvenes egresados del nivel secundaria que deseen incorporarse al mercado laboral una vez concluido el nivel medio superior; CETIS (Centro de Estudios Tecnológico Industrial y Servicios, al igual que la institución anterior, los egresados se pueden incorporar al campo laboral, la diferencia radica en las carreras técnicas que se ofrecen; CBTA - CBTF (Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y Forestal), estos están dirigidos a jóvenes que cuentan con certificado de estudios de secundaria. Las carreras técnicas están orientadas a formar profesionales técnicos que atiendan a la población rural que se dedica a las actividades agrícolas,

ganaderas, silvícolas, agroindustriales y de servicios, a fin de elevar la eficiencia y calidad de los procesos productivos; BI (Bachillerato Intercultural), en éste se estudia el bachillerato general y una carrera profesional técnica vinculada al desarrollo comunitario, además de las competencias del bachillerato, recibes una formación centrada en el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística, está dirigido a jóvenes egresados de secundaria que deseen seguir su formación académica en la educación superior o incorporarse al ámbito laboral en contextos indígenas, rurales o urbanos; CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica), esta Institución se encarga de preparar para el trabajo y otorga las habilidades para que los egresados tengan la posibilidad de ingresar al nivel superior; CECAT y CETMAR (Bachillerato Tecnológico en Ciencia y Tecnología del Mar), aquí se cursan asignaturas agrupadas en módulos de formación básica, propedéutica y profesional, los egresados pueden recibir certificado como Técnico en navegación y pesca, pesca deportiva y buceo, acuacultura de aguas marítimas, acuacultura de aguas continentales, laboratorista ambiental, recreaciones acuáticas, construcción y reparación naval, mecánica naval, refrigeración y climatización, por mencionar algunos; CETI (Centro de Enseñanza Técnica Industrial), esta Institución sólo ofrece sus servicios en Jalisco y cuenta con cuatro planteles, incorpora a sus egresados al campo laboral con categoría de técnicos profesionales⁴⁴.

Las instituciones antes mencionadas, correspondientes al bachillerato tecnológico, tienen un tiempo de duración de tres años divididos en seis semestres.

- **Bachillerato general.** En este subsistema se ubican las Escuelas Preparatorias Oficiales y Anexas (EPOAN), así

⁴⁴ Recuperado de: www.sems.gob.mx [Consulta: febrero del 2016].

como el Colegio de Bachilleres (COLBACH), se fundan desde una perspectiva fundamentalmente propedéutica enfocada a preparar al estudiante para continuar estudios superiores.

Es importante también mencionar que el Sistema Nacional de Bachillerato, ofrece cursar la preparatoria abierta y en línea. En la primera modalidad, la convocaría de ingreso es permanente, todo el año está abierta y le corresponde a los gobiernos de los estados la organización; en la segunda, es la federación la encargada de establecer los parámetros y el calendario específico para su ingreso.

Estructura curricular del Bachillerato General

La educación media superior en el Estado de México, enuncia el rediseño del plan y programas de estudio para que los estudiantes cuenten con un mínimo de capacidades requeridas del nivel, que les permita transitar de una modalidad a otra en el Marco del Sistema Nacional de Bachillerato, establecido por la Secretaría de Educación Pública.

Lo que respecta al Bachillerato General en el Estado de México, se plantea una filosofía consolidada de la siguiente manera:

Misión: Lograr en el estudiante una formación integral, en un ambiente que permita el desarrollo de competencias, a través de habilidades, saberes y actitudes que generen el desarrollo de un proyecto de vida de calidad en niveles de justicia y equidad colectiva.

Visión: Superar los retos de cobertura, equidad y calidad incorporando a la población estudiantil a estudios de educación media superior, brindándoles la oportunidad de una educación flexible, objetiva, formal y escolarizada que desarrolle su espíritu innovador y creativo, contribuyendo así al progreso gradual y sostenido de la sociedad.

Valores: Se potenciará el respeto, la tolerancia, la equidad, la justicia, la solidaridad, la responsabilidad, el compromiso y la honestidad; serán piedra angular para elevar la calidad de la Educación Media Superior, y a su vez serán sustento que matizarán los proyectos y programas que dan congruencia y equidad individual.

El objetivo general que persiguen es: “Potenciar en los estudiantes los elementos teórico-metodológicos y axiológicos que propician el desarrollo de las competencias genéricas establecidas en el perfil de egreso, para acceder a otros estudios y/o incorporarse al sector productivo”. Para ello se plantean tres objetivos particulares que persiguen el desarrollo personal, una formación propedéutica que integra las ciencias, las humanidades y la técnica; y la aplicación de conocimientos, métodos, técnicas y lenguajes que le permitan desempeñarse en el nivel superior de manera exitosa.

Respecto al perfil de ingreso que se requiere de los estudiantes que cursan el Bachillerato General, se plasma que:

[...] La formación para el ingreso a la educación media superior, establece los rasgos básicos que son resultado de una educación secundaria que incluye aspectos cognitivos relacionados con lo afectivo, lo social, el cuidado de la naturaleza y la convivencia democrática. Para posteriormente configurar un perfil de egreso deseable que se sostiene, de acuerdo con el modelo basado en normas de competencias, en once competencias genéricas agrupadas en seis categorías⁴⁵:

Se determina y cuida de sí

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

⁴⁵ Dirección general de educación media superior – Departamento de Bachillerato General. (2008). *Plan de estudios Bachillerato General*. Toluca, Estado de México.

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.

Se expresa y comunica

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Piensa crítica y reflexivamente

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Aprende de forma autónoma

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Trabaja en forma colaborativa

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Participa con responsabilidad en la sociedad

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, país y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Lo anterior, permitirá el desarrollo de competencias que son necesarias para que los egresados continúen los estudios de educación superior, así como garantizar los requerimientos básicos para una forma de vida social equilibrada.

La estructura curricular del Bachillerato General se integra de 58 materias, comprende una carga horaria de 37 por semestre, y los estudiantes asisten en promedio un total de 8 horas diarias.

Se imparten cinco áreas de conocimiento, también denominadas campos disciplinares, conformados por varias materias respectivamente (Revisar *Cuadro 1*). El campo disciplinar *Comunicación y lenguaje*, llama la atención en el presente trabajo ya que, en éste, se encuentra *Apreciación artística*, una materia recurrente en los relatos de entrevista a causa de los objetivos perseguidos en la investigación.

La duración de los estudios que se ofrece es de tres grados escolares, divididos en seis semestres que deben culminarse en un máximo de cinco y en un mínimo de tres años.

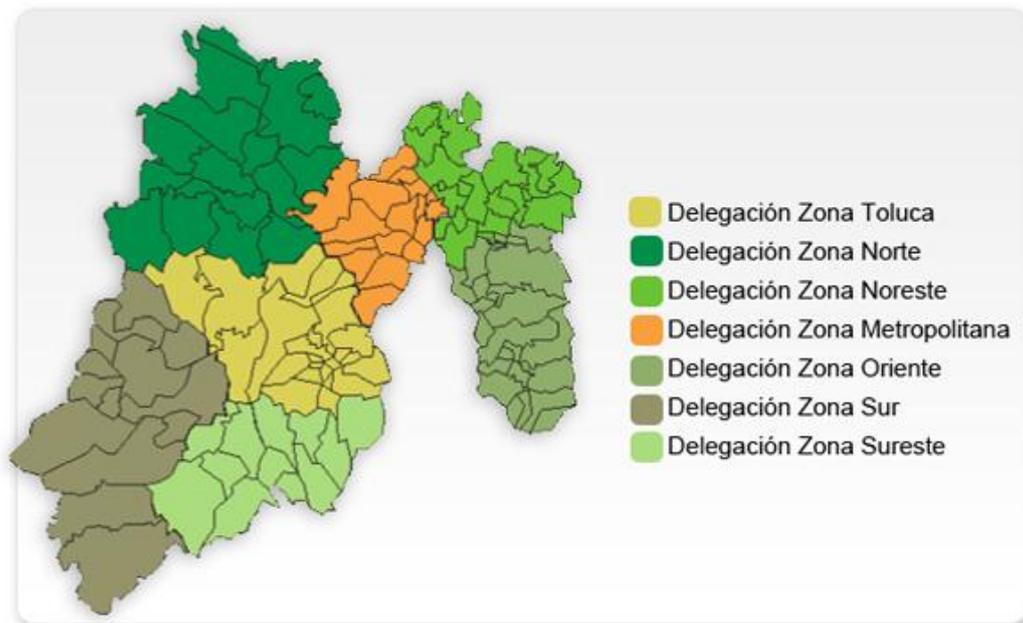
Anexo 2. Ubicación geográfica del Estado de México y municipio de Nezahualcóyotl⁴⁶



El Estado de México se localiza en el centro sur del país, posee una superficie mayor a 22 000 km², es uno de los treinta y un estados que, junto con la Ciudad de México conforman las treinta y dos entidades federativas de la República Mexicana. Su capital es Toluca de Lerdo.

Se divide en 125 municipios agrupados en 16 regiones (I. Amecameca, II. Atlacomulco, III. Chimalhuacan, IV. Cuautitlán Izcalli, V. Ecatepec, VI. Ixtapan de la Sal, VII. Lerma, VIII. Naucalpan, IX. Nezahualcoyotl, X. Tejupilco, XI. Texcoco, XII. Tlalnepantla, XIII. Toluca, XIV. Tultitlán, XV. Valle de Bravo y XVI. Zumpango). Asimismo, se divide en siete zonas delegacionales que a continuación se ilustran:

⁴⁶ Información recuperada de la página oficial del Estado de México: www.edomex.gob.mx [Consulta: mayo del 2016].



Limita al norte con los estados de Querétaro e Hidalgo, al sur con los estados de Morelos y Guerrero; al oeste con el estado de Michoacán, al este con los estados de Tlaxcala y Puebla, y rodea a la Ciudad de México, antes denominada Distrito Federal. Con sus más de quince millones de pobladores, es la entidad mexicana con mayor número de habitantes, de los cuales más de dos tercios se concentran en la Zona Metropolitana del Valle de México.

Las actividades económicas más importantes del estado son la industria automotriz y textil. También se obtienen rentas considerables en materia de turismo.

A sus habitantes se les nombra *mexiquenses* para distinguirlos de los ciudadanos del país, llamados *mexicanos*.

Respecto al municipio de Nezahualcóyotl, éste pertenece a la zona oriente del Estado de México y se considera parte de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

Anexo 3. Guión de entrevista

Preguntas biográficas:

Nombre.

Edad.

Lugar de residencia.

¿Practicas alguna actividad artística? ¿Cuál?

¿Tienes algún familiar que practique alguna actividad artística?

¿Quién? ¿Cuál?

Preguntas de opinión sobre la noción de juventud:

¿Qué es para ti ser joven?

¿Cómo crees que miran los demás (pares y/o adultos) a los jóvenes?

Preguntas de opinión/conocimiento sobre las actividades artísticas:

¿Qué actividades artísticas te gustan?

¿Qué mensaje te transmiten?

¿Llevas alguna materia relacionada con actividades artísticas?

¿Qué aprendizajes te ha dejado?

Preguntas de sentimiento y experiencia

Pláticame sobre alguna actividad artística que te haya impactado

¿Dónde fue, de qué trató, qué sentiste?

¿Crees que es importante el arte en la vida de los jóvenes?

Anexo 4. Esquema de análisis del material empírico

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN					
¿Qué implica hablar de juventud en el siglo XXI?		¿Qué función o funciones tienen las actividades artísticas desde la vivencia cotidiana de los jóvenes estudiantes de educación media superior		¿Qué matrices intervienen en los procesos de percepción y/o aprehensión de los jóvenes de educación media superior al contemplar o practicar una actividad artística?	
Pregunta/s de entrevista	Concepto /categoría	Pregunta/s de entrevista	Concepto /categoría	Pregunta/s de entrevista	Concepto /categoría
<p>¿Qué es para ti ser joven?</p> <p>¿Cómo crees que miran los demás (pares y/o adultos) a los jóvenes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Juventud desde la noción de contingencia Juventud desde la noción de la virtuosidad Juventud desde la noción del <i>daimon</i> 	<p>¿Qué actividades artísticas te gustan?</p> <p>¿Qué mensaje te transmiten?</p> <p>¿Llevas alguna materia relacionada con actividades artísticas? ¿Qué aprendizajes te ha dejado?</p> <p>¿Crees que es importante el arte?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actividad valorativa/enunciativa (belleza, condiciones materiales y sociales) Origen de estrategias interpretativas (intrínsecas/extrínsecas a la institución escolar) 	<p>Pláticame sobre alguna actividad artística que te haya impactado ¿dónde fue, de qué trató, qué sentiste?</p> <p>¿Crees que es importante el arte en la vida de los jóvenes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Factor sensual Factor intelectual Factor emocional Experiencia/sentido

**Cuadro 2. Cuadro comparativo de los campos disciplinares en los que se ubica la materia
Apreciación artística**

<p>PLAN DE ESTUDIOS BACHILLERATO GENERAL</p>	<p>PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA MATERIA APRECIACIÓN ARTÍSTICA</p>
<p>Campo disciplinar: Lenguaje y comunicación</p>	<p>Campo disciplinar: Ciencias Sociales y humanidades</p>
<p>Tiene como finalidad que el bachiller desarrolle la competencia comunicativa que incluye aspectos como discursivos, gramaticales, sociolingüísticos, referenciales, literarios, socioculturales y de aprendizaje.</p>	<p>Se requiere de una dinámica que integre al estudiante al proceso de aprendizaje - enseñanza bajo condiciones concretas, a través de situaciones didácticas que propicien la aplicación del conocimiento a los diversos contextos que enfrenta el joven bachiller, con la seguridad de contar con fundamentos cognitivos que coadyuven a su propio desenvolvimiento</p>

CAMPO DISCIPLINAR	ASIGNATURA	MATERIA
Comunicación y Lenguaje.	Lectura y redacción	- Comprensión Lectora y Redacción I. - Comprensión Lectora y Redacción II.
	Comunicación	- Comunicación y Sociedad
	Etimologías	- Etimologías Grecolatinas.
	Literatura	- Literatura y Contemporaneidad I y II - Apreciación Artística
	Inglés	- Inglés I, II, III, IV,V y VI

CAMPO DISCIPLINAR	ASIGNATURA	MATERIA
Ciencias Sociales y Humanidades.	Ciencias Sociales	- Antropología Social. - Sociología. - Historia Universal.
	Humanidades	- Filosofía - Lógica. - Ética.
	Arte	-Apreciación artística
	Desarrollo Nacional	- Historia de México - Nociones de Derecho Positivo Mexicano. - Economía - Estructura Socioeconómica y Política de México
	Proyectos Institucionales	-Proyectos Institucionales I, II, III

Competencias disciplinares:

1. Identificar, ordenar e interpretar las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
2. Evaluar un texto mediante la comparación de su

Competencias disciplinares:

1. Identificar el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.
2. Situar hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.

<p>contenido con el de otros, en función de sus conocimientos, previos y nuevos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Plantear supuestos sobre fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes. 4. Producir textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. 5. Expresar ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas con introducciones, desarrollo y conclusiones claras. 5. Argumentar un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa. 6. Valorar y describir el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros. 7. Valorar el pensamiento lógico en el proceso comunicativo de su vida cotidiana y académica. 8. Analizar y comparar el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación. 9. Identificar e interpretar la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Interpretar su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado. 4. Valorar las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen. 5. Establecer la relación entre dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento. 6. Analizar con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico. 7. Evaluar las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo. 8. Comparar las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas socio- económicos. 9. Analizar las funciones de las instituciones del estado mexicano y la manera en que impactan en su vida. 10. Valorar distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural con una actitud de respeto.
--	---

<p>no verbales y contexto cultural.</p> <p>10. Comunicar en una lengua extranjera, mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa.</p> <p>11. Utilizar las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.</p>	
<p>Competencias disciplinares extendidas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza la información contenida en diferentes textos para orientar sus intereses en ámbitos diversos de la información 2. Establece relaciones analógicas, considerando las variaciones léxico-semánticas de las expresiones para la toma de decisiones. 3. Debate sobre problemas de su entorno fundamentando sus juicios en el análisis y en la discriminación de la información emitida por diversas fuentes. 4. Propone soluciones a problemáticas en su comunidad, a través de diversos tipos de textos, aplicando la estructura discursiva, verbal o no verbal, y los modelos gráficos o audiovisuales que estén a su alcance. 5. Aplica los principios éticos en la generación y 	<p>Competencias disciplinares extendidas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Asume un comportamiento ético sustentado en principios de filosofía, para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en diferentes escenarios sociales. 2. Argumenta las repercusiones de los procesos y cambios políticos, económicos y sociales que han dado lugar al entorno socioeconómico actual. 3. Propone soluciones a problemas de su entorno con una actitud crítica y reflexiva creando conciencia de la importancia que tiene el equilibrio en la relación ser humano-naturaleza. 4. Argumenta sus ideas respecto a diversas corrientes filosóficas y fenómenos histórico-sociales, mediante procedimientos teórico-metodológicos. 5. Participa en la construcción de su comunidad,

<p>tratamiento de la información.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Difunde o recre expresiones artísticas que son producto de la sensibilidad y el intelecto humano, con el propósito de preservar su identidad cultural en un contexto universal. 7. Determina la intencionalidad comunicativa en discursos culturales y sociales para restituir la lógica discursiva a textos cotidianos y académicos. 8. Valora la influencia de los sistemas y medios de comunicación en su cultura, su familia y su comunidad, analizando y comparando sus efectos positivos y negativos. 9. Transmite mensajes en una segunda lengua o lengua extranjera atendiendo las características de contextos socioculturales diferentes. 10. Analiza los beneficios e inconvenientes del uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la optimización de las actividades cotidiana. 11. Aplica las tecnologías de la información y la comunicación en el diseño de estrategias para la difusión de productos y servicios, en beneficio del desarrollo personal y profesional. 	<p>propiciando la interacción entre los individuos que la conforman, en el marco de la interculturalidad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Valora y promueve el patrimonio histórico-cultural de su comunidad a partir del conocimiento de su contribución para fundamentar la identidad del México de hoy. 7. Aplica principios y estrategias de administración y economía, de acuerdo con los objetivos y metas de su proyecto de vida. 8. Propone alternativas de solución a problemas de convivencia, de acuerdo a la naturaleza propia del ser humano y su contexto ideológico, político y jurídico.
---	---

Fuente: Dirección general de educación media superior – Departamento de Bachillerato General. (2008). *Plan de estudios Bachillerato General*. Toluca, Estado de México. Acuerdo 486. (2009). Donde se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato general.

