



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI



**Construcción de ciudadanías juveniles:
estudiantes de bachillerato de la
Universidad del Valle de México, campus
Tuxtla**



Tesis

Que para obtener el grado de

Maestro en Estudios Culturales

Presenta

Alejandro Hernández Siu M121164

Director de tesis

Doctor Juan Pablo Zebadúa Carbonell



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Octubre de 2021



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN

F-FHCIP-TM-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN TESIS MAESTRÍA

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 20 de octubre de 2021
No. Oficio: ClyP/242/2021

C. Alejandro Hernández Siu

Promoción: 9ª promoción

Matrícula: M121164

Sede: Tuxtla Gutiérrez Chiapas

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de la **Maestría en: ESTUDIOS CULTURALES**

para la defensa de la Tesis intitulada:

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS JUVENILES: ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO, CAMPUS TUXTLA.

Se le **autoriza la impresión de Seis ejemplares y tres electrónicos (CD's)**, los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregadas a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Dra. Yannett Fabiola López Gutiérrez

COORDINADOR (A) DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



C.c.p.- Expediente/Minutario.



Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Alejandro Hernández Sire,
Autor (a) de la tesis bajo el título de "Construcción de ciudadanía
juveniles: estudiantes de bachillerato de la
Universidad del Valle de México, campus Tuxtla,"
presentada y aprobada en el año 2021 como requisito para obtener el título o grado
de Maestro en Estudios Culturales, autorizo a la
Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que
realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que
contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se
produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 20 días del mes de octubre del año 2021.

Alejandro Hernández Sire
Nombre y firma del Tesista o Tesistas

Dedicatorias

A Yareli, mi amada esposa, que con su inmenso conocimiento logró mostrarme una visión distinta de esta investigación y que con su puro e inigualable amor, es la persona más importante en mi vida.

Agradecimientos

A mis estudiantes, por ser partícipes de esta investigación y permitirme construir conocimiento con ellas/ellos cada día.

A mi amigo Esteban, porque su guía y apoyo siempre han estado llenos de paciencia, alegría y una forma muy sensible de ver el mundo.

A los doctores Sarelly, Venustiano y Burgos, porque aportaron consejos y saberes indispensables para la investigación.

Y, por su puesto, al doctor Juan Pablo Zebadúa, porque sus diálogos y comprensión en las temáticas de las juventudes/ciudadanías acrecentó mi interés en esta fascinante investigación.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1. La educación en México y Chiapas	7
1.1. La educación mexicana del último siglo.....	8
1.1.1. La educación en México en el periodo postrevolucionario	9
1.1.2. La educación mexicana a mediados de siglo	15
1.1.3 La educación del nuevo milenio.....	19
1.2. La pandemia por SARS-COV-2 en México y la UVM	22
1.2.1. Las juventudes de UVM.....	25
1.2.2. La educación y el Covid-19.....	29
1.2.2.1 El vínculo entre la escuela y la ciudadanía.....	36
Capítulo 2. Ciudadanías juveniles en el contexto educativo latinoamericano.....	39
2.1. Ciudadanía, un concepto inacabado.....	40
2.2. La historia del concepto de ciudadanía	42
2.3 Ciudadanías juveniles latinoamericanas	46
2.3.1 Educación, juventudes y ciudadanía	59
Capítulo 3. Construcción de ciudadanías juveniles.....	68
3.1. La investigación educativa	69
3.1.1 La etnografía en la educación	70
3.1.2 Instrumentos etnográficos.....	75
3.3 Ciudadanías juveniles	81
3.3.1 Acercamientos etnográficos a UVM.....	82
3.3.1.1 Espacios de la UVM y actividades no áulicas.....	82
3.3.1.2 Espacios áulicos: prácticas y reglamentos.....	86
3.3.1.3 Juventudes estudiantes, la posibilidad de una agencia juvenil	87
3.3.1.4 La ciudadanía normativa de UVM	90
3.3.2 Ciudadanías pre-pandémicas	97
3.3.2.1 Reconocimiento mutuo: curso propedéutico e inicio de semestre	97
3.3.2.2 Introducción a los grupos de discusión, la(s) juventud(es) en la sociedad	99
3.3.2.3 Grupos de discusión: diálogos sobre nuestra influencia social.....	106
3.3.2.4 Llegada de la Covid-19 y la(s) ciudadanía(s) juvenil(es) presencial(es)....	112
3.3.2 Ciudadanías en tiempo de pandemia.....	115
3.3.2.1 Educación virtual, se transforma la investigación.....	115
3.3.2.2 Grupos de discusión, el desapego de la educación a distancia	118
3.3.2.3 Redes sociales digitales y el uso del meme político	123
3.3.2.4 La(s) vida(s) juvenil(es) en redes sociales	125
3.3.2.5 La Covid-19 y la(s) ciudadanía(s) a distancia.....	127
Conclusiones	129
Referencias.....	138

INTRODUCCIÓN

El campo de los Estudios Culturales (EC) tiene como objeto estudiar la cultura en las diversas formas en que se presenta, desde una perspectiva radicalmente contextual, en ella, se encuentran relaciones desiguales de poder, prácticas de empoderamiento, campos de lucha, la construcción de identidades, prácticas de agenciamiento, entre otros tantos elementos que nos permiten dar cuenta de las transformaciones que viven, en su mayoría, comunidades que se encuentran en la periferia de los pensamientos hegemónicos coloniales.

Diversas investigaciones que tienen como base este campo de estudio, analizan las prácticas cotidianas de sectores históricamente invisibilizados; existen diversas categorías que permiten agrupar dichas exploraciones científicas: género, profesión, lugar de residencia, ocupación, lugar de nacimiento, conocimientos sobre un tema en específico, edad, entre muchas otras.

El interés por realizar esta investigación vinculada a la categoría de ciudadanía, surge en la investigación que realicé hace unos años para obtener el grado de licenciado. Para dicha labor, realicé un análisis desde la comunicación a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con el fin de describir el tipo de ciudadanía que dicho documento construye. Los resultados obtenidos en ese trabajo demostraron que la Carta Magna se encuentra vinculada íntimamente con la

ciudadanía jurídica clásica, que la ejercen personas: mayores de edad, nacionales y con un modo honesto de vivir.

Las conclusiones de esa investigación me llevaron a seguir cuestionando durante varios años por qué prácticas fuera de la Norma Máxima Mexicana no se consideraban como actos de ciudadanía. Cuando ingresé como docente de bachillerato en el sector privado, las preguntas alrededor de esa categoría aumentaron: ¿por qué la Carta Magna no considera como ciudadanos a las juventudes? ¿las prácticas de las juventudes no son prácticas ciudadanas? Y más importante aún ¿las juventudes no construyen ciudadanía?

La investigación que aquí se plantea, cobra importancia debido a que, en primera instancia la construcción de la ciudadanía que se maneja no responde a la que históricamente se ha utilizado, como una categoría jurídica, a la que acceden las personas mayores de edad; esta investigación pretende enfocarse en juventudes menores de edad, quienes, no pueden insertarse en la vida legal. Sin embargo, se pretende entender las ciudadanías juveniles como procesos en constante construcción, con prácticas sociales y políticas que no necesariamente entran en un marco jurídico.

La necesidad de realizar esta investigación con las juventudes surge al entablar relaciones cotidianas en donde se percibe que han sido un sector históricamente relegado, al caracterizarlo por estar en una etapa de transición, por ello es necesario visibilizar las formas en que las juventudes se encuentran ejerciendo agencias políticas, con la posibilidad de construirse como actores históricos.

En la práctica docente, además de reconocer las cualidades que posibilitan a las juventudes para construir ciudadanía(s), tuve la oportunidad de analizar el papel de la educación en los procesos de construcción de esta categoría, sobre todo al comprender que el bachillerato de la Universidad del Valle de México es una institución educativa privada del nivel medio superior, cuya educación está basada

en el sistema por competencias, y su estudiantado mayormente pertenece a un nivel socioeconómico medio alto-alto, por lo que también han sido históricamente categorizados como personas poco interesadas en influir en la sociedad.

Además de las características de esta institución y sus estudiantes, realizar la investigación dentro de un plantel educativo me permitió, desde mi papel docente, ser partícipe de diálogo con los/las estudiantes, más allá del contenido de las asignaturas impartidas, sino también de temas que influyen en la construcción de la sociedad, de sus anhelos, sueños, inquietudes y miedos.

Si bien las juventudes y la institución juegan un papel importante para el desarrollo de esta investigación, también lo fue, en la misma medida, que durante los primeros meses de su realización surgió la pandemia por SARS-COV2, cuyos efectos han incidido en las cotidianidades de las juventudes estudiantes. Esta pandemia se presenta como un elemento que trastoca la forma en que los/las estudiantes de esta investigación construyen y significan las ciudadanías juveniles, por ello es imperante conocer las modificaciones (o no) a dichos sentidos y prácticas.

En este sentido, existen tres elementos importantes que guían la investigación: juventud(es), ciudadanía(s) y la educación formal dentro del bachillerato de una escuela privada; esta tesis, al situarse desde los EC, procura dar cuenta de la forma en que estos tres conceptos han sido históricamente definidos, la conceptualización actual a partir de sus diversas transformaciones y el vínculo que existe entre ellos por sus características.

En particular, cada uno de estos elementos tiene un papel fundamental para la investigación, en el caso del concepto juventudes, tiene una especial relevancia al tomar en cuenta varios puntos, el primero de ellos es que las personas con quienes se realizó esta investigación pertenecen a esta categoría; el segundo es que se entiende como necesario comprender la construcción de este elemento desde la pluralidad y no desde la homogeneidad; el tercero refiere a la polaridad que existe

entre su conceptualización clásica y la actual; el cuarto punto enuncia las dimensiones que adquiere dicha categoría al estudiarse desde un contexto latinoamericano.

La funcionalidad de la categoría ciudadanía para esta investigación se centra en tres elementos esenciales: el primero de ellos corresponde a poner en cuestionamiento su utilidad en un entorno latinoamericano, al ser un concepto surgido en Europa y con auge en la modernidad; el segundo elemento busca dar cuenta de su importancia al reconocer que una de sus características fundamentales es la/lo política/político; y como tercer elemento al relacionarse con la categoría de juventudes, desde una perspectiva no jurídica.

Por su parte, al realizarse la investigación dentro del bachillerato de una escuela privada, se busca enunciar la importancia que tiene la ideología de la educación; cuestionar la práctica docente-discente clásica; vincular dicha relación a métodos de investigación que permitan crear entornos educativos dialógicos, en donde se pueda llevar la ciencia a la cotidianidad y crear conocimientos científicos desde estos saberes; por último, establecer la posibilidad de crear un vínculo con la(s) ciudadanía(s) juvenil(es) latinoamericana(s) de los/las estudiantes que conforman esta investigación.

De este modo, esta tesis está dividida en tres capítulos, el primero de ellos describe las transformaciones más relevantes que ha sufrido la educación en México desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en el siglo pasado, hasta la actualidad. Como la investigación se vio interpelada por la pandemia originada por el SARS-COV-2, dentro de este capítulo se establece su origen, las consecuencias médicas para la humanidad, su llegada al contexto chiapaneco, así como un análisis sociocultural para comprender la forma en que transformó el entorno educativo para los/las estudiantes del bachillerato de la Universidad del Valle de México (UVM), campus Tuxtla.

El segundo capítulo, detalla cómo es que el concepto de ciudadanía, a pesar de ser de origen eurocéntrico, actualmente es concebido como una categoría inacabada desde los entornos latinoamericanos; en los siguientes apartados se describen algunas de sus concepciones históricas clásicas, con lo que se busca hacer una relación con la categoría de juventudes, históricamente invisibilizada; en la última sección de este capítulo se busca entrelazar la conceptualización de ciudadanías juveniles, con la educación crítica latinoamericana, con el fin de establecer la importancia de su unión.

El capítulo tres tiene como objetivo describir el conocimiento científico creado con las juventudes estudiantes de UVM, por ello describe los primeros acercamientos que tuve con la institución como docente, lo que me permitió identificar su viabilidad para esta investigación; después se puntualizan, mediante la etnografía docente, las prácticas culturales del estudiantado para la construcción de ciudadanía en el periodo previo a la cuarentena; por último se establecen las dificultades que trajo consigo la Covid-19 y la forma en que transformaron sus prácticas culturales para la construcción de ciudadanía.

Esta investigación procura dar cuenta de que la ciudadanía y la educación tienen una relación muy importante y cercana; que la verdadera educación busca que no sea de carácter exclusivamente instrumental, al servicio de la formación de obreros para el sistema actual, por el contrario, debe promover y formar ciudadanos, que sus contenidos críticos abonen a los procesos de ciudadanía de las juventudes y reconocer que estas prácticas ciudadanas pueden abonar a los procesos de aprendizaje.

Dentro de la tesis se describe mi interés por las juventudes, sus prácticas para la construcción de ciudadanía y el proceso de cambio que tuvieron que afrontar debido a la pandemia; así como la necesidad de posicionarme como docente-etnógrafo para vincular elementos que ayuden al ejercicio de una pedagogía

horizontal que mire a las juventudes como personas con sueños, miedos, anhelos, frustraciones y conocimientos tan valiosos como cualquier otra persona.

Las realidades expuestas de los/las estudiantes dentro de esta investigación, se presentan con la necesidad de buscar reconocimiento de sus prácticas culturales para la transformación de los entornos en los que viven, de reconocer que existen distintas formas de construir ciudadanía, distintas a las clásicas validadas, que son sujetos con la capacidad de agrietar los procesos educativos/ciudadanos y sembrar nuevas prácticas críticas.

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO Y CHIAPAS

El estudio de los procesos sociales, políticos, educativos y culturales, actualmente son de gran importancia, debido a que al estar íntimamente vinculados con las prácticas de las personas, de forma individual y comunitaria, se han transformado, teniendo como resultados constantes, nuevas formas de cuestionar, interpretar y transformar al mundo. Por ello, debido a que esta investigación se realiza desde la perspectiva de docente investigador, resulta imperante conocer ciertos aspectos históricos relacionados a la educación.

Durante el año 2020, llegó a México la enfermedad del Covid-19, surgida en 2019 en el continente asiático, por ello se transformaron de diversas maneras las prácticas de las personas en muchos países; los procesos económicos, sociales, políticos tuvieron cambios significativos, sin embargo, por la naturaleza de esta investigación aquí se presentan algunos de los cambios que tuvo la educación en el contexto latinoamericano chiapaneco.

Para comprender lo que sucede actualmente con los procesos pedagógicos a distancia de las escuelas públicas/particulares, es necesario reconocer, mediante un recorrido histórico, que a lo largo de los últimos 100 años de educación en México, se han implementado diversos medios de comunicación para que la educación formal pudiera llegar al mayor número de personas, esto con distintas prácticas de enseñanza, según el medio utilizado; también que la conformación administrativa

de la educación en ese mismo lapso ha tenido diversos cambios. La unión de ambos aspectos tiene como resultado la forma en que ahora, desde las escuelas, se hace frente a las transformaciones provocadas por la pandemia por Covid-19.

En este sentido, también es necesario conocer la forma en que surge la pandemia citada como fenómeno de salud pública, algunos de sus síntomas, la forma en que el gobierno respondió ante dicho suceso y algunas de las cifras que representan los efectos en la sociedad mexicana, pero sobre todo entender este fenómeno desde una perspectiva sociocultural, sus efectos en la educación y en específico en el entorno educativo de las juventudes con las que se construyó esta investigación.

1.1. La educación mexicana del último siglo

Seleccionar En México la historia de la educación se remonta hacia antes de su independencia, puesto que en la Nueva España se instauraron centros de educación, tanto en el campo del sector público, es decir la educación gratuita, como para la educación del sector particular y aún hasta en años previos a ello, pues en los pueblos originarios existían formas distintas de educación. La revolución trajo consigo varias modificaciones a las normas de la nación en diversos ámbitos, sin embargo aquí hago mención de algunos de los acontecimientos del último siglo, ligados a la instauración de la Secretaría de Educación Pública (SEP) debido que es la institución que aún rige los programas educativos de carácter obligatorio en México, es necesario puntualizar que como la investigación se realizó con estudiantes de nivel bachillerato, en este apartado planteo acercamientos más puntuales a la educación media superior.

Los siguientes apartados se centran en tres grandes momentos de la historia en México, cada uno de ellos compuesto por un acontecimiento importante en la historia del país, a saber: los años posteriores a la revolución mexicana, dentro de

este periodo postrevolucionario se realizó la instauración de la SEP; los años que componen desde la mitad del siglo XX y hasta una década antes de la llegada del nuevo siglo, en estos años de mediados del siglo se originó un crecimiento demográfico exponencial en el país; por último, de los años noventa hacia la actualidad, cuando se da la ampliación al uso y acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Otra de las características de estos tres apartados, es que cada uno de ellos está dividido en dos partes, la primera esboza un recorrido de diversas transformaciones que sufrió la educación tanto pública como privada y la segunda, un tanto más significativo, en la que se detallan los medios de comunicación y modalidades en que se busca(ba) impartir la educación formal al mayor número de personas. Esto último responde a que, según documentos históricos, la impartición de clases de manera virtual debido a la pandemia por Sars-Cov 2, no es la primera vez que en México se adopta la educación a distancia, por ello es necesario reconocer sus antecedentes en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

1.1.1. La educación en México en el periodo postrevolucionario

El primer acontecimiento importante en este periodo, es la instauración de la SEP por José Vasconcelos en 1921, cuyo fin era ofrecer una educación que influyera en la vida pública, este hecho marcó un precedente importante para el país, pues en el año en que se redacta esta investigación, se cumple un siglo de su creación. Durante 1925, se hace una división de niveles a la educación preparatoria, que constaba de cinco años, esta es dividida en secundaria, que se cursa en tres años y la educación media superior con dos años de duración (Tuirán y Quintanilla, 2012; Zorrilla Alcalá, 2012).

La fundación de la SEP, en la tercera década del siglo XX, estaba acompañada de leyes que estipulaban a la educación como laica, por lo que las escuelas de las

diversas religiones mostraron cierto descontento, antes de la modificación a la ley contaban con sus propios planes de estudio, también decidían qué religión enseñar, espacios especiales para prácticas religiosas, capillas, templos, etcétera. Las modificaciones a la ley no fueron tan severas en un comienzo, José Vasconcelos tenía claro que al eliminar las escuelas particulares el gobierno no podría satisfacer la demanda educativa. Fue hasta 1926, que se limitó el actuar de dichas instituciones religiosa y que la apertura de escuelas privadas solo se realizaría bajo permiso del gobierno, esto a raíz de la expedición de nuevas leyes por Plutarco Elías Calles, entre ellas sobresalía el reglamento para primarias particulares y las escuelas de nivel superior del Distrito y territorios federales (Septién Torres, 1997).

A partir de 1929, después de movimientos religiosos contra las leyes expedidas y el endurecimiento de la ley para la educación laica, se estableció una relación de cierta paz entre el gobierno y la Iglesia, donde esta última tuvo que aceptar la educación laica, a pesar de que seguía con sus instituciones educativas, carecía de personalidad jurídica y por tanto no podría poseer inmuebles; sin embargo, a falta de profesorado muchas personas pertenecientes a la religión católica siguieron impartiendo clases. Con estos elementos se limitó la influencia de cada una de las partes a ciertos ámbitos. En este mismo año, en Chiapas, se fusionan las escuelas normales de señoritas y varones, dos años después se funda la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, que tiempo después sería la Escuela Normal Rural Mactumactzá (Tuirán y Quintanilla, 2012).

Durante la cuarta década del siglo pasado, en 1932 cuando las escuelas secundarias privadas superaban en número a las públicas (19 por 5) se generó un nuevo reglamento en el ámbito de la educación, que obligó a estas instituciones a ajustarse a los términos de las primarias, a partir de ese momento debían ser laicas y por tanto del control oficial. Este reglamento prohibió a cualquier religión enseñar en ellas, se redujo al máximo la participación religiosa dentro de estas instituciones.

Durante los años próximos, en toda la nación hubo debates por la idea de la educación socialista que se mencionaron en varios discursos, en conferencias de maestros y estudiantes, así como por el posicionamiento del Partido Nacional Revolucionario (PNR) a favor de ella, algunos creían que este tipo de educación llevaría a la nación al comunismo. En octubre de 1934 fue aprobada la reforma y para diciembre de ese mismo año fue publicada en el Diario Oficial (Septién Torres, 1997).

A mediados de esa misma década, Lázaro Cárdenas aprobó un decreto en el que se definía la relación entre gobierno y las escuelas particulares, en él se mencionaban los requisitos a detalle para que pudieran operar en primarias, secundarias y normales; así como las sanciones a las mismas en caso de no apegarse a dichas normas. En ese mismo año, se tomó control de la enseñanza secundaria, nadie podría impartir dicho nivel sin la autorización de la SEP. A raíz de dichos decretos, en los años siguientes se mostró un desaprovecho, no solo de la Iglesia sino también por varios sectores sociales a la reforma educativa.

El inicio de la siguiente década -1940-, aún en medio de los diversos movimientos que ejercían presión al gobierno para modificar el artículo tercero constitucional, tuvo beneficios para las escuelas del sector privado; los colegios de diversas religiones tuvieron gran auge, al igual que en la siguiente década, a pesar de que los planteles eran laicos, hacían cierta diferenciación por estratos económicos, dicha categorización dio cierto estatus a estos centros de estudio, que también tenían cierta organización para los matriculados. Durante esta década los jesuitas comenzaron a impartir educación superior, su papel fue de suma importancia en la educación nacional (Septién Torres, 1997).

Para 1946, se modificó el artículo tercero constitucional, donde se suprimió la orientación socialista de la educación. Dicha reforma fue avalada en ese mismo año por las legislaturas de los estados, de esta manera se ratificó la educación laica,

dando un peso mayor a la necesidad de educar bajo ideas de unidad nacional, democracia y justicia social. La demanda educativa por aquellos años fue tan grande que el gobierno solicitó la ayuda de todos los sectores sociales para apoyar aquella causa, entre ellos la educación privada, por lo que se facilitó la apertura de ellas en varias ciudades capitales, Para 1952 solo en el nivel medio superior había 42 000 estudiantes y 32 000 en el superior (Septién Torres, 1997; Tuirán y Quintanilla, 2012).

En la historia de este periodo, la educación presencial es la que destaca como predominante, docentes y estudiantes se valían de distintas fuentes impresas para apoyar los saberes impartidos durante las clases. Un gran número de escuelas impartía conocimientos y formación teológica; al encontrarse en los primeros años de la fundación de la SEP existía cierta autonomía en cuanto a la libertad de cátedra. Sin embargo, uno de los problemas que enfrentaba la sociedad, como sucede actualmente, es que muchas personas no podían acceder a la educación debido a que vivían y trabajaban en medios rurales, de ahí la necesidad de buscar insertar a estas personas en la educación.

La llegada y desarrollo de la radio en México, se dio en la década de 1920, su expansión fue relativamente rápida, aunque con un impacto social bajo; debido a que por aquellos años se hablaba del fuerte impacto que tenía este medio, la SEP fundó la estación CZE (que después se convertiría en la XFX) cuyos fines eran artísticos y educativos. Según retoma la autora Eugenia Roldán (2009) de una memoria de la SEP, la programación de esta estación buscaba satisfacer “la necesidad de impartir educación y cultura entre las clases sociales que no asistían a las escuelas [fundamentalmente las amas de casa] y reafirmando enseñanzas de quienes frecuentan los planteles docentes” (p. 21).

En la segunda mitad de la década de 1920, la estación se caracterizó por enfocarse por cursos por inscripción en los que los temas de educación eran muy variados: radiotelefonía, trabajos en papel crepé, avicultura, medicina y cirugía de

urgencia, economía doméstica, cultura física, historia, entre otros más, así como en la inclusión de noticieros y boletines meteorológicos (Roldán, 2009).

Desde 1913 y hasta 1937 (el año en que fue transferida al Departamento de Prensa y Propaganda de la Presidencia) la estación XFX se enfocó en la educación rural, puso especial interés en emisiones para docentes rurales, sin embargo su contenido no era únicamente auditivo, sino que también se apoyaba del boletín oficial de la radio. Los programas de radio impartidos para docentes rurales se caracterizaron por exigir un alto sentido de compromiso, debido a que las actividades que tenían que desarrollar de la estación comprendían jornadas laborales continuas, con pocos espacios para realizar actividades recreativas personales.

En 1931 aconteció otro evento importante, la creación de la Oficina de Fotografía y Cinematografía de la SEP cuya función era dar difusión al contenido artístico por medio del cine, así como hacer funciones en instituciones educativas del sector privado de manera constante. La Secretaría de Educación consideró que dichas acciones ocasionaron el resultado esperado, por lo que años después se formó la Sociedad Pro-Cine Educativo, cuyas líneas de acción seguían siendo ocupar al cine como uno de los medios alternativos para la difusión de la educación (Bosco Hernández y Barrón Soto, 2008).

En la década de 1940 la radio cumplió otro papel fundamental, puesto que en 1941 se fundó la Escuela de Radio de Difusión Primaria para Adultos, que tenía como objetivo alfabetizar a aquellas personas mayores de edad que no habían podido acceder a la educación por las condiciones que había dejado la revolución; otro de los medios fue la educación escrita, con ella se dio la oportunidad a personas que vivían en lugares muy apartados, donde era difícil construir una escuela, a acceder a cursos por correspondencia (Navarrete-Cazale y Manzanilla-Granados, 2017).

A finales de 1944 tuvo lugar otro acontecimiento importante para los medios de impartición de educación a distancia: se fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio; este tenía como propósito ofrecer formación a profesores que tenían la tarea de capacitar a campesinos, dichos estudios tenían una duración de seis años, los cursos se impartían mediante la Escuela por Correspondencia y la Escuela Oral (Navarrete-Cazale y Manzanilla-Granados, 2017); aquí nuevamente se ve reflejada que la educación se valía de distintos instrumentos para lograr su cometido, a pesar de tener a la educación presencial como la dominante.

Antes de la mitad del siglo XX, en 1948, se realizó la inclusión de la televisión a los contextos educativos a distancia, es así que la autora Bosco Hernández y el autor Barrón Soto (2008) describen que “En el marco de la VIII Asamblea de Cirujanos, se televisó una intervención quirúrgica realizada en el quirófano principal del Hospital Juárez” (p. 30). Este hecho fue solo uno de los primeros pasos de este medio de comunicación en la educación, puesto que para la segunda mitad del siglo, y actualmente, se muestran como uno de los principales para esta tarea.

Al pensar la educación, constantemente se hace desde lo que hasta hace un par de años conocíamos: con aulas construidas de diferentes materiales a las que hay que asistir, a las que es más fácil acceder en comparación con generaciones anteriores que acudían a la primaria, con distintos docentes, con una mayor facilidad de adquirir libros de texto y uniformes; sin embargo, desde los años próximos a la instauración de la SEP se ha buscado utilizar los medios más actuales a la época para llegar al máximo número de personas, esto no significa(ba) que se diera acceso a la educación por obligación/derecho, sino también porque siempre ha significado una herramienta ideológica.

Retomando el contenido que se daba por radio, por ejemplo, no era completamente seleccionado por el personal docente, puesto que había una línea de

trabajo establecida por la SEP, tanto el personal docente como el estudiantado seguían reglas de los que se transmitía en esta estación, su capacidad de decidir se veía limitada a la selección de algunos textos para leer; sin embargo como señala Roldan (2009), el proceso de aprendizaje debía ser un “proceso liberador, redentor y emancipador que podía llevar la transformación total de la persona y de la sociedad.” (p. 36), no obstante esto no era entendido desde una pedagogía crítica, sino desde una perspectiva que buscaba liberar a las personas de la ignorancia, pobreza, superstición y los llamados malos hábitos.

La clase de educación descrita en el párrafo anterior, situaba al conocimiento institucional como el de mayor valor; a pesar de que las clases en los medios rurales incorporaban el contexto en el que se desarrollaban, el conocimiento de la ciencia era el predominante, esto mismo sucedía con la educación por correspondencia, cine y televisión; se privilegió el conocimiento creado por la ciencia que aquellos conocimientos creados por las personas en sus espacios cotidianos laborales y recreativos.

1.1.2. La educación mexicana a mediados de siglo

Uno de los principales acontecimientos de este periodo, desde la visión histórica de la educación, se dio a finales de la década de 1950, en el año de 1958 el presidente López Mateos puso en marcha una reforma escolar, se expide el llamado *Plan de Once años*, que se situó como el primer esfuerzo de planificación en torno a la educación con un periodo mayor al sexenal, este plan tuvo como fin la expansión y el mejoramiento de la educación primaria. Para 1959 se creó la Comisión de los Libros de Textos Gratuito, para el siguiente año, del primer y hasta el cuarto grado de primaria ya se usaban obligatoriamente los textos gratuitos; textos que se criticaban por ser una verdad oficial, sin la posibilidad de emplear otro texto.

Para 1962 se ratificó la obligatoriedad de los libros gratuitos, por lo que el Movimiento Familiar Cristiano, el Partido Acción Nacional, la industria y el comercio hicieron un movimiento para la libertad de enseñanza, apuntaban que el gobierno quería imponer métodos de educación desconocidos y se oponían a que los textos gratuitos fueran obligatorios. Dos años después, la Universidad Autónoma de México (UNAM), modificó la duración del bachillerato que se impartía en esta institución, mediante una reforma que le añadió un año, es decir, como se conoce actualmente, de tres años, esto por necesidades y proyecciones propias de la institución (Zorrilla Alcalá, 2012).

Para finales de los años sesenta y comienzos de los años setenta, existía cada vez más escuelas particulares, tanto religiosas como aquellas que solo pretendían ofrecer la educación de forma lucrativa para sectores sociales económicamente altos. La formación en colegios, así como en escuelas cada vez más prestigiosas, fueron incentivos para la creación de diversas escuelas particulares durante estos años, a pesar del movimiento de 1968 encabezado por estudiantes de la UNAM y del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

En 1973 se expidió la Ley Federal de Educación que sustituyó a la Ley Orgánica de Educación Pública que no especificaba la relación entre el Estado y la Iglesia, trataba asuntos relacionados al control oficial de las escuelas particulares, con lo que el gobierno se reiteró como la autoridad máxima con respecto a la educación, lo que obligó al sector privado a adherirse a los planes y programas de estudio. Desde 1970 y hasta años después de los inicios de la década de 1980, la educación secundaria, la media superior y la superior aumentó exponencialmente, más de lo que sucedió en años pasados, en el caso específico de la educación media superior se multiplicó por más de tres, por lo que hubo necesidad de cubrir la demanda educativa, bien fuera en el sector público o en el privado (Tuirán y Quintanilla, 2012).

Durante la década de 1980 y en adelante, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyas políticas están creadas para ofrecer una vida mejor, según se autodefine, empezó a centrarse en la educación por competencias bajo el mando de varios países, entre ellos Suiza, Canadá y Estados Unidos de América. El enfoque principal de este sistema es la autonomía de los/las estudiantes, en el cual se pretende que desempeñen prácticas sociales e individuales de manera competente (Echeverría y De los Reyes, 2017). Este modelo, de enfoque empresarial, busca desarrollar la capacidad del estudiantado para desenvolverse en un sistema capitalista, es decir que sirvan para trabajar, más allá del aprendizaje significativo que puedan tener de manera personal.

Conforme pasaron los años, la SEP comenzó a fortalecer sus bases para regir la educación institucional, para instaurar elementos como los libros de texto obligatorios; sin embargo el uso de diversos medios de comunicación tuvo gran importancia. Si bien antes de la mitad de este siglo había comenzado el uso de la televisión en una frecuencia cerrada, para 1955, después de la creación del Instituto Latinoamericano de la Cinematografía Educativa, con sede en México, este medio tuvo un impulso significativo por el uso que le dio la UNAM, al transmitir programas educativos y culturales por Telesistema Mexicano; y en 1959 con el inicio de transmisiones en señal abierta por parte del IPN con un contenido del mismo carácter (Bosco Hernández y Barrón Soto, 2008).

Otro acontecimiento importante de 1955 fue la fundación de una escuela por radio que funcionaba en la sierra Tarahumara, en Chihuahua; esto marcó un precedente para la creación de otras estaciones en Veracruz durante 1965, en el que se buscaba alfabetizar al vincular la radio con medios impresos, en este caso una cartilla impresa y la presencia de coordinadores de la comunidad para resolver preguntas (Bosco Hernández y Barrón Soto, 2008).

Para junio de 1966, tuvo lugar la iniciativa del proyecto de la telesecundaria (cuyo fin era la enseñanza de la secundaria por televisión),

cuyo precedente se da un año antes con la serie televisiva “un paso más” y “yo puedo hacerlo”; para 1970 ya existían más de mil teleaulas, esto con el fin de que la educación llegara a las comunidades donde no había escuela, para 1968 este modelo de enseñanza quedaba inscrita en el sistema educativo nacional (Andrade Díaz, 2011).

Durante los primeros años de la década de 1970, se instituye el Colegio de bachilleres, que si bien impartía la educación presencial como predominante, tenía como formato característico el Sistema de Enseñanza Abierta, es decir que incorporaba medios como el teléfono o servicio postal para consultas. Para finales de esa década, la SEP realizó un convenio con el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa para la producción de recursos audiovisuales para la educación en México (Bosco Hernández y Barrón Soto, 2008).

Otro de los acontecimientos importantes durante esta década se dio gracias a la CEMPAE (Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la educación), que aplicó, junto con el Instituto Tecnológico de Monterrey un modelo de Preparatoria Abierta mediante un canal de televisión Educativa. Durante esos mismos años la UNAM creó la Universidad Abierta, de esta institución. Ambos acontecimientos se dieron cuando las nuevas tecnologías de esos años comenzaban a ser de suma importancia para la educación (Navarrete-Cazales y Manzanilla-Granados, 2017).

Una de las características más importantes durante este periodo fue que la educación por medios de comunicación e información, es decir los no predominantes, tenían diversos antecedentes que les permitían a los actores a cargo de diversas instituciones educativas, pensar en la viabilidad de su uso. Si bien en muchos de los casos no se suplió por completo la asistencia presencial a centros educativos para la formación, como lo fue el caso de la telesecundaria, sí se utilizaron las TICS como herramientas que ampliaran la educación dentro del territorio nacional.

Los acontecimientos aquí resumidos tienen suma importancia para la educación a distancia en México, debido a que en diversos casos sentaron un precedente para hacer notar que la forma hegemónica de educar -presencialmente- no era la única opción para llegar a las comunidades más distantes o a personas que por diversas circunstancias no podían asistir a la escuela, estas bases se presentan como elementos primordiales para comenzar a pensar en legislar este tipo de educación, además de considerar su importancia en la educación de las futuras generaciones.

1.1.3 La educación del nuevo milenio

A principios de los años 90 del siglo pasado, según mencionan Diana Bosco y Héctor barrón (2008), las diversas formas de educación no presenciales en las aulas tuvieron tal importancia en el país, por su uso alcance y por ser distintas formas de ampliar la educación que:

Estas propuestas alcanzaron el nivel legislativo en las reformas promulgadas el 12 de julio de 1993 a la Ley General de Educación, donde se expresa que las autoridades educativas instituirán sistemas de educación a distancia con el propósito de establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos (p. 46).

El peso de las diferentes tecnologías ha sido tan esencial para la educación formal que se han logrado incorporar a las formas aceptadas por el Estado, esto debido a que en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos esto se marca como un derecho de toda persona que reside en el país.

Para 1996 el Tecnológico de Monterrey, una institución privada, fue pionera en la implementación del internet en algunos de sus programas de posgrado, en ese entonces se usaba el correo electrónico y las páginas web; en 1997, la UNAM creó el Programa Universidad en Línea que tenía únicamente como base el internet, este fue

el primer acercamiento que tuvo dicha institución en los programas virtuales, después su desarrollo fue exponencial (Andrade Díaz, 2011).

Es a partir de esta década y en adelante que las Tecnologías de la Información y Comunicación comienzan a tener un peso más importante, de hecho Navarrete-Cazales, y Manzanilla-Granados (2017) apuntan que son “el resultado de una convergencia tecnológica que se ha producido a lo largo de casi medio siglo entre las telecomunicaciones, las ciencias de la computación, la microelectrónica y ciertas ideas de administración y manejo de información” (p.77), y que su uso en la educación ha permitido ampliar su cobertura, cumplir con este derecho humano.

Los primeros años del nuevo milenio reflejaron el pensamiento competitivo capitalista, esto por la instauración de la educación por competencias; así como la desigualdad histórica para su acceso, debido al contexto en que viven los sujetos, ejemplo de ello es específicamente Chiapas, donde la escolaridad promedio era de 5.6 grados cuando en el Distrito Federal se registraban 9.7 grados promedios de escolaridad (Tuirán y Quintanilla, 2012).

Para el inicio de la segunda década del siglo, según mencionan Tuirán y Quintanilla (2012), se reflejaba un aumento de la matrícula de la educación media superior “de 150 veces, desde 1951 hasta el 2011” (p. 125). Para el siguiente año, se realizó una reforma que estableció la educación media superior como obligatoria, además de hacerla universal a más tardar para el ciclo escolar 2021-2022, lo que amplía los estándares mínimos de los cursos de cada persona en México, al menos legalmente (Septién Torres, 1997).

En México, actualmente se ofrece la educación en tres niveles: educación básica (comprendida por preescolar, primaria y secundaria), la educación media superior (preparatorias, que se clasifican en autónomas, privadas, federales y estatales y en algunos casos mixtas) y la educación superior (compuesta por todos los estudios de pregrado y posgrado); debido a las desigualdades y al uso de las TICS en México se

han establecido tres modalidades de estudio: educación escolarizada, no escolarizada y mixtas, que en diversos casos se pueden estudiar de manera presencial, virtual, intensivo, autoplaneados y mixtos. Estos niveles educativos se ofertan en dos sectores: público y privado (Bracho, T. y Miranda, F. 2012; Reimers y Chung, 2016).

Es así que mientras se realizó esta investigación, en 2020, la educación que cursaron los/las estudiantes de bachillerato está basada en el sistema por competencias que según Tobón (2008) define que son:

procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p. 5).

Es decir son fundamentos que permiten a los/las estudiantes incorporarse de manera activa a la sociedad, estos fundamentos de acción, están enfocados a la capacidad que el estudiantado debe tener para alinearse al sistema económico, no para la transformación de su entorno, sino para la generación de capital económico, de empleo, de vivir en función de las normas establecidas por las estructuras, sobre todo la económica.

Si bien en este apartado he mencionado diversos acontecimientos que han marcado a la educación en México y Chiapas, así como los diversos medios en lo que se ha implementado, es necesario reconocer que la educación formal presencial es la que se había presentado como predominante. Con los años, en el país se han implementado gradualmente nuevas tecnologías que han permitido impartir cursos de distintas modalidades, sin embargo, la llegada de la pandemia por el SARS-COV

2 mostró que las tecnologías de los centros educativos eran precarias en muchas escuelas, por ello, como este acontecimiento se presentó cuando la investigación se encontraba en proceso y modificó muchas realidades, es imperante conocer más del mismo como un acontecimiento de salud pública pero también como un evento sociocultural.

1.2. La pandemia por SARS-COV-2 en México y la UVM

Como he mencionado, los acontecimientos que afectan los contextos -macros y micros- de los sujetos modifican las realidades en las que se desenvuelven, así como a las prácticas sociales cotidianas y con ello, existe la posibilidad que los sentidos o significados adjudicados a diversas prácticas culturales también se vean transformados. Los sucesos causantes de estas modificaciones sociales son de muy variada naturaleza, sin embargo, en esta investigación cobra especial importancia el virus del coronavirus COVID-19 (también llamado SARS-COV-2), cuyos efectos mundiales han causado millones de casos de personas infectadas y el fallecimiento de millones de personas.

El COVID-19, según menciona la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019) en su página oficial de internet, pertenece a una serie de coronavirus, es decir no es el único en su tipo. Los síntomas de este virus en las personas son la fiebre, tos seca, cansancio, dolores, molestias, congestión nasal, erupciones cutáneas, cambios de color en los dedos de las manos o pies, entre otros, también existe la posibilidad de que una persona contagiada con dicho virus no presente síntomas. Las personas de edad avanzada, así como aquellas con enfermedades crónicas tienen una probabilidad más alta de presentar cuadros graves al contraer este virus (Secretaría de Salud, 2020).

La propagación de este virus se realiza cuando los fluidos nasales o bucales que expide una persona contagiada son inhalados por otra, también si estos fluidos

están en algún objeto y son tocados por una persona que después toca su boca, nariz u ojos. Los síntomas suelen aparecer entre uno y 14 días después de estar en contacto con el virus. Este virus tuvo su origen en Wuhan (China) en diciembre de 2019.

Debido a contagios entre personas por diversas vías, este virus provocó una pandemia a la que muchos países estuvieron expuestos. En México, el 28 de febrero de 2020 la secretaría de salud mediante conferencia de prensa dio a conocer el primer caso de COVID-19 en el país (Lafuente y Camhaji, 2020), una persona cuyo contagio se dio al estar en Italia, en este momento aún no se tomaron medidas mayores al aislamiento del caso detectado, puesto que el país se encontraba en el inicio de los contagios a nivel nacional. En el caso de Chiapas, el primer caso se reporta en la ciudad capital, Tuxtla Gutiérrez, el 1 de marzo de 2020 (Animal Político, 2020), derivado de una persona que fue contagiada en Italia.

Actualmente, (con fecha del 25/04/2020, día previo a que se aplique el plan de regreso a clases UVM para el campus Tuxtla en modalidad 80% en línea y 20% presencial para el estudiantado de semestral) según las cifras oficiales de la secretaría de salud, en México hay 2,326,738 casos confirmados, 232,572 defunciones, 1,848,177 recuperados y 25,184 activos. En Chiapas, existen, según cifras oficiales 10,824 casos confirmados, 1,533 defunciones, 7,308 recuperados y 102 activos. En la capital, Tuxtla Gutiérrez, los casos oficiales confirmados son 4,227; 3,034 recuperados, 598 defunciones y 38 activos (Dirección General de Epidemiología, 2020).

Debido al aumento de los casos, el día 20 de marzo de 2020, existiendo 708 casos confirmados a nivel nacional (Dirección General de Epidemiología, 2020), la secretaría de salud hizo la presentación de la Jornada Nacional de Sana Distancia (JNSD), la cual tuvo como objetivo disminuir la propagación del virus dentro del territorio nacional. Entre las medidas que caracterizaron la JNSD se encontraban la suspensión temporal de actividades escolares, suspensión de actividades no

esenciales, cuarentena, reprogramación y suspensión de eventos de concentración masiva así como protección y cuidado a las personas adultas mayores. Las autoridades de salud también hicieron la presentación de Susana Distancia, personaje animado que representaba el distanciamiento social que debían tener las personas para evitar los contagios (1.5 m como mínimo). En la JNSD también se presentaron tres medidas básicas de higiene (lavado frecuente de manos, al estornudar hacerlo al interior del brazo y en caso de contagio, realizar recuperación en casa), así mismo se recomendó evitar saludos que implicaran contacto físico (Secretaría de Salud, 2020).

Dentro de los meses posteriores de ese año, se hizo la presentación de varias medidas que el gobierno implementó en relación al COVID-19, entre ellas la presentación de la página web <https://coronavirus.gob.mx>, la línea telefónica de atención 800 00 44 800 para brindar más información, contacto mediante la aplicación digital whatsapp, creación de la aplicación digital COVID-19MX; así como la publicación de diversos documentos de acceso público en los que se especifica el tratamiento y protección personal para los miembros del sector salud que atienden a los contagiados; atención a personas contagiadas dentro de los Centros Federales de Reinserción Social (CEFERESOS), entre otros.

El 15 de mayo de 2020, cuando los casos confirmados a nivel nacional ascendían a 62,594, el Diario Oficial de la Federación (DOF) publicó el acuerdo en el que se menciona la estrategia para la reapertura de actividades sociales, educativas y económicas, así como la implementación de un semáforo epidemiológico que se actualizaba de manera semanal para cada una de las entidades federativas, (DOF, 2020).

El semáforo epidemiológico constaba de cuatro colores: el color rojo para indicar que solo se debía de salir de casa en caso estrictamente necesario, se permitían únicamente las actividades económicas esenciales; el color naranja

recomendaba quedarse en casa mientras se pudiera, adicional a las actividades económicas se permitía el funcionamiento de actividades no esenciales hasta con el 30% de su personal, que practicaran las medidas sanitarias recomendadas; el color amarillo indicaba que existía la posibilidades de acudir a más actividades sociales pero con precaución, este color indicaba que todas las actividades laborales están permitidas, los espacios públicos se abren de forma regular; y con el color verde se indicaba que las personas podían salir de casa pero con precaución y prevención, se caracterizó por permitir reabrir los espacios escolares (Secretaría de Salud, 2020).

Para comprender la forma en que este acontecimiento de salud pública es entendido como un proceso sociocultural que afectó los entornos de las juventudes con las que construimos esta investigación, primero es necesario mencionar algunos de los elementos históricos de la Universidad del Valle de México, así como algunos datos generales sobre los cursos para poder lograr hilar la forma en que se vieron interpelados por el Covid-19

1.2.1. Las juventudes de UVM

Estructuras diversas como: la escuela, la familia, el Estado, el círculo de amigos/amigas, la iglesia, la política, los medios de comunicación, prácticas culturales, entre otras, condiciona el pensamiento que las personas tienen con respecto a acontecimientos específicos. Dentro de los actores sociales, se encuentran las juventudes, históricamente invisibilizadas al ser consideradas, menores de edad, en formación, inexpertas, etcétera; de igual modo esta comunidad ha sido relegada a instituciones clásicas de formación y adiestramiento, como la escuela. Sin embargo, actualmente no se conceptualiza a la escuela como lugar coercitivo y reproductor de información, sino como un espacio posicionado ideológicamente que posibilita a los/las docentes y estudiantes el fomento de la conciencia crítica.

En el caso de México, como he mencionado se clasifica a la educación en: básica: comprendida en preescolar, primaria, y secundaria; educación media superior: preparatoria/bachillerato; y la educación superior: curso de pregrado y los posgrados. En lo que respecta a la educación media superior, en México las personas pueden cursarla en el sector público o privado. Dentro de este último existen diversas instituciones que ofrecen ese nivel educativo, una de ellas es la Universidad del Valle de México (UVM).

La UVM fue fundada el 16 de noviembre de 1960 en México, bajo el nombre de Instituto Harvard; en 1968 adquiere su nombre actual. Durante la segunda mitad de la década de 1970 comenzó a tener más planteles dentro del Distrito Federal (ahora Ciudad de México) así como en otros estados de la república mexicana (Universia México 2018; Laureate International Universities, 2020). Para el año 2000 firma una alianza con Laureate International Universities, una red internacional de educación superior que tiene como objetivo hacer que la educación de alta calidad en este nivel educativo sea más accesible; cuenta con alianzas en países como Brasil, Honduras, Perú, México, Estados Unidos, Reino Unido, Nueva Zelanda, entre otros (Laureate International Universities, 2020).

Actualmente la UVM cuenta con 34 campus ubicados en varios estados de México (Universidad del Valle de México, 2020). La investigación que aquí se presenta se realizó en el campus Tuxtla, ubicado en el boulevard Los Castillos No. 375 fraccionamiento Montes Azules, en la capital del estado de Chiapas, cuya fundación se realizó en 1999. La oferta académica de este plantel se encuentra dividida de la siguiente manera: 34 Maestrías y 5 especialidades divididas en ocho áreas académicas, estas, según sea el caso, se ofertan de manera presencial u online; en el caso de las licenciaturas ejecutivas, oferta 20, divididas en seis áreas académicas que dependiendo el plan de estudios, puede ser cursada de manera presencial u online; para el caso los diplomados y certificaciones se ofertan 19

diferentes, estos se encuentran divididos en siete áreas académicas; dentro de las licenciaturas e ingenierías, se ofrecen 10 licenciaturas y dos ingenierías divididas en seis áreas académicas; en el caso del bachillerato, que es denominado prepa UVM, se oferta en la modalidad presencial en dos tipos de planes, semestral y cuatrimestral; dentro de la institución se ofrecen también actividades deportivas y actividades culturales para los/las estudiantes activos/activas (Universidad del Valle de México, 2020).

En el caso del bachillerato, que es el nivel educativo en el que se enfoca esta investigación, se compone de dos planes de estudio escolarizados, que se rigen por el sistema de competencias que establece la Secretaría de Educación Pública (SEP). Ambos planes de estudios se componen de seis ciclos escolares, los primeros cuatro son de formación mayormente básica y actividades paraescolares, los últimos dos ciclos escolares corresponden a la especialización en cuatro áreas de estudio, a saber: físico-matemático, químico-biológico, económico-administrativo y humanidades y ciencias sociales.

El primer semestre y segundo cuatrimestre de este nivel educativo cobran relevancia debido a que es el que cursaron los/las colaboradores/colaboradoras de la investigación. El primer semestre se compone de siete materias de formación básica (matemáticas I, Taller de lectura y redacción I, ética y valores I, química I, metodología de la investigación I, Lengua adicional al español I e informática I) así como de una actividad paraescolar (desarrollo humano). En el caso del segundo cuatrimestre se compone de siete materias de formación básica (matemáticas II, Taller de lectura y redacción II, ética y valores II, química II, Introducción a las ciencias sociales, Lengua adicional al español II e informática II), así como una actividad paraescolar (habilidades socioemocionales).

De las asignaturas mencionadas, Taller de lectura y redacción II en el plan cuatrimestral y Taller de lectura y redacción I en el plan semestral, son las que cobran

relevancia por su finalidad, que es desarrollar entre los estudiantes las capacidades de leer críticamente, argumentar sus ideas y comunicarse en su lengua materna, en un primer momento, y en una segunda lengua, así como emplear los recursos tecnológicos a su alcance como parte de sus medios e instrumentos de comunicación; lo anterior en un entorno de reflexión respecto a la naturaleza del lenguaje y su uso como herramienta del pensamiento lógico.

La investigación se realizó con los/las estudiantes del plan semestral, pertenecen al ciclo escolar enero-julio de 2020, denominado C1-202010, que inició de manera presencial el cuatro de febrero del mismo año, sin embargo debido a la contingencia sanitaria mundial por el virus COVID-19 , a partir del día 23 de marzo en el campus Tuxtla de dicha institución comenzaron a impartirse clases de manera virtual a través de plataformas digitales, cuya única función es crear videoconferencias que sustituyeran las clases presenciales; el curso culminó de manera virtual el 27 de mayo de 2020. Dicho grupo, nombrado 23L constaba de 36 estudiantes (23 mujeres y 13 hombres). En lo que refiere al curso cuatrimestral correspondiente a septiembre-diciembre de 2020, denominado C3 202020, fue realizado de manera virtual al 100% cuyo inicio fue el 21 de septiembre del mismo año y con término el 19 de diciembre. El grupo denominado 11A, se encontraba compuesto por 47 estudiantes (en 23 mujeres y 24 hombres, quienes se identificaron bajo los géneros clásicos binarios).

Si bien este acercamiento general permite reconocer en un primer momento a las juventudes con las que se realizó esta investigación; es necesario establecer el carácter histórico de la educación, debido a que, la conformación que conocemos en el presente está influida por las prácticas históricas políticas, sociales, económicas, legales, tecnológicas, entre otras, que han procurado dar solución a las necesidades contextuales de los/las estudiantes; así como por el carácter ideológico que ha tenido a lo largo de los años.

Una vez reconocidos algunos de los elementos que conforman a la UVM, es necesario entender cómo las juventudes estudiantes de bachillerato de esta escuela privada se vieron afectadas por la pandemia, sobre todo al reconocer que estas personas pertenecen a un grupo socioeconómico alto, es decir a personas con ingresos económicos estables que sobrepasan los de la media de la sociedad, con bienes como vehículos, casas, y demás objetos de alto valor, que cuentan con diversos privilegios exclusivos.

1.2.2. La educación y el Covid-19

En el caso de esta investigación, tuvo dos etapas, con el grupo semestral con quienes se inició la cuarentena y con el grupo cuatrimestral se inició el ciclo escolar cuando el semáforo epidemiológico se encontraba en color amarillo. Como parte de las medidas de prevención de contagio del COVID-19, la Universidad del Valle de México implementó protocolos de seguridad, de limpieza, de actividades en campus y protección personal y para docentes; además de los protocolos especiales aplicados por la institución, se aplicaron los procedimientos que dictaminaron las autoridades de salud gubernamentales (Universidad del Valle de México, 2020); sin embargo a pesar de la implementación del semáforo verde en el estado, no se retomaron las clases y el ciclo escolar así como la investigación concluyeron de manera virtual.

Como se ha mencionado hasta este punto la pandemia se presentó como un acontecimiento de salud pública cuyos efectos ha dejado hasta este momento altas cifras de personas muertas, recuperadas, y con diversas secuelas por el SARS-COV 2, no obstante es necesario reconocer que también es un acontecimiento sociocultural que ha marcado los contextos políticos, económicos, familiares, sociales, tecnológicos, entre otros. Así, a continuación se presentan algunos de los efectos y la relación de la pandemia con los contextos en que se desenvuelven los/las estudiantes que colaboraron en esta investigación.

Una de las primeras consideraciones que han afectado en los entornos educativos ha sido las desigualdades económicas, las grandes brechas existentes han logrado que el estudiantado de los distintos niveles educativos pueda continuar (o no) con sus estudios mediante el acceso a diferentes medios de comunicación como la radio, la televisión o con el uso del internet. Como mencionan Giroux, Rivera-Vargas y Passeron (2020) la pandemia ha dejado ver el lado más tóxico del capitalismo neoliberal; retoman de Klees (2020) al mencionar que este suceso ha dejado entrever del capitalismo, “su modelo educativo no inclusivo y estratificador, y desde luego, su afirmación de la economía y la acumulación de capital por sobre las necesidades humanas y la vida en sí misma.” (p. 2).

Dichas desigualdades no solo afectan el acceso a los medios de comunicación mencionados, sino también en la necesidad que tienen muchas personas de asistir a sus centros de trabajos por disposiciones de los patrones, aunque también se presentan casos para las personas que se dedican a trabajos informales, quienes al no contar con un salario fijo se vuelve imposible dejar de salir de sus hogares para conseguir los alimentos y dinero diario; otro de los factores es el acceso a instituciones de salud tanto públicas como privadas y la compra de medicamentos. Como afirma Giroux (2020), las desigualdades se encuentran íntimamente relacionadas con la pandemia al punto que “esta crisis no puede separarse de la crisis de las desigualdades masivas en términos de bienestar, ingreso y poder” (p. 3).

Si bien las desigualdades económicas han sido un factor negativo en algunos contextos, para el estudiantado de esta investigación se presenta como un elemento positivo, debido a que pertenecen a la clasificación económica media y alta, según lo expresaron durante la investigación, sus /tutores/tutoras no han tenido que renunciar a sus trabajos, solo han migrado al trabajo virtual desde casa; además debido a su posición económica ya contaban con suficientes equipos de cómputo,

cámaras web y el servicio de internet para las nuevas prácticas digitales, o en su defecto pudieron adquirirlas sin inconvenientes.

Otro de los aspectos fundamentales para esta investigación son las herramientas digitales, debido a que el inicio de esta labor investigativa, la grabadora digital era el único aparato que se utilizaba para hacer las grabaciones de las sesiones de clase así como de las entrevistas, sin embargo el inicio de la cuarentena modificó muchos aspectos en este sentido, como los instrumentos de análisis, las herramientas de investigación, así como los medios de comunicación, que se centraron en la virtualidad, con las clases mediante videoconferencias.

La pandemia hizo que las prácticas pedagógicas, con el estudiantado de esta investigación, migraran al 100% a las plataformas digitales: las sesiones por la aplicación *teams*, al igual que las entrevistas, también se utilizó Facebook para la entrega de tareas y el análisis de publicaciones como fotos, memes, comentarios, videos; así como para la interacción con los/las estudiantes en publicaciones y mensajes relacionados a la asignatura mediante la aplicación personal *messenger*.

Como se mencionó, en muchos casos los/las tutores/tutoras del estudiantado involucrado en la investigación modificaron sus prácticas laborales al migrar a las plataformas digitales, este hecho marcó significativamente las prácticas cotidianas de los/las estudiantes, debido a que en muchos casos se habían acostumbrado a la ausencia prolongada de los/las tutores/tutoras a causa de las largas jornadas laborales.

El confinamiento por la pandemia ha resignificado las relaciones humanas, tanto en el caso de quienes comparten el mismo hogar, como para quienes no lo hacen; para el caso de los/las estudiantes de los diversos niveles educativos las prácticas derivadas de la cuarentena, como menciona CEPAL-UNESCO (2020) tuvieron un gran impacto, puesto que significa “vivir en condiciones de hacinamiento por un período prolongado, lo que tiene graves implicancias para la

salud mental de la población y en el aumento de la exposición a situaciones de violencias hacia niños, niñas y adolescentes.” (p. 13).

En este mismo sentido, sobre la modificación de las prácticas cotidianas que sufrieron los/las estudiantes, De la Cruz Flores (2020) hace hincapié en que la violencia dentro y fuera de los hogares también se ha visto interpelada pues las movilizaciones diarias se han visto menguadas, por lo que muchos abusos hacia las personas han incrementado, por lo que en diversos hogares las prácticas educativas se realizan de manera carente y llegan a tener poco significado, es así que menciona “Para los niños y las niñas que sufren de violencia en sus hogares, las escuelas no sólo son espacios para el aprendizaje, sino áreas de protección, contención y ternura.” (p.43).

Si bien actualmente en muchos hogares la violencia se presenta como una práctica cotidiana, en la investigación no se expresó por parte de ninguno/ninguna de los/las estudiantes algún tipo de violencia, por el contrario manifestaron que la cuarentena con los/las /tutores/tutoras se presentó como la posibilidad de establecer lazos con las personas con las que se comparte el hogar, reconocer sus distintas personalidades, aprender más sobre sus pasatiempos favoritos, los/las amigos/amigas que frecuentan, involucrarse en el proceso educativo, entre otras actividades; es así que la violencia no ha sido factor determinante en esta investigación, aunque no se descarta que existan procesos de micro violencia que no hayan sido claramente identificados (y por tanto no verbalizados) por el estudiantado debido a la normalización de dichas prácticas.

Una de las instituciones que se ha encargado de hacer frente a la violencia que viven los/las estudiantes antes (y durante) la pandemia es la escuela, cuyas funciones no se limitan únicamente a la de transmitir saberes de educación formal, sino también como espacio de interacción, comprensión y de intimidad; de este modo Plá (2020) señala que en la cuarentena “al cerrar las instituciones educativas como

espacios físicos, canceló su lado creativo; es decir, sus potencialidades liberadoras. Lo que quedó es parte de su función reguladora básica: certificar y crear ciclos etarios.” (p. 31). Para docentes y estudiantes este coronavirus significó una limitación en la formación de sus identidades, de su desarrollo personal e interpersonal, un obstáculo para el reconocimiento social.

El carácter transformador de las instituciones educativas en los tiempos de pandemia es de suma importancia, por ello Giroux, Rivera-Vargas y Passeron (2020), retoman de Lynch y Baker, (2005) que la escuela debe ser “espacio de protección y garantía de derechos para todas las infancias y las juventudes y eso implica garantizar igualdad de condiciones para que todos los centros y todas las familias puedan ejercer su función educativa solidaria, justa y sin segregación” (p.6), sin embargo dicha igualdad de oportunidades se ha visto menguada, como ya se mencionó, por la falta de acceso a medios digitales, la violencia en el hogar, los bajos ingresos económicos, entre otros elementos.

El cierre de escuelas y su migración a la educación virtual se presenta como un problema de carácter, educativo, político, social y cultural, pero debido a la conceptualización que se tiene de la escuela como lugar de formación previo al campo laboral, se han presentado diversos informes que, a pesar de hacer mención de algunos factores emocionales, presentan la fluctuación de la producción capital y la falta de formación de personal laboral como uno de los puntos más importantes de esta pandemia; ejemplo de lo anterior se presenta en el informe elaborado por el Banco Mundial (2020), cuyo análisis apunta a la falta de aprendizaje educativo que habrá, por tanto las desigualdades económicas se agravarán y las personas que, por su rango de edad, deberían trabajar, no lo harán por la falta de conocimiento, lo que generará una falta de personal laboral con los conocimientos que las empresas demandan.

La cuestión económica y de capital laboral no es la única preocupación que se tiene en cuanto a los efectos de la Covid-19, puesto que en ciertas regiones del mundo la escuela se presenta como un proveedor de alimento en los diversos niveles educativos, como hace mención el informe de CEPAL-UNESCO (2020), las escuelas han tenido que buscar alternativas para llevar ese alimento al estudiantado, como entrega de pequeñas despensas, efectivo, vales, entre otras. Didriksson (2020), al referir sobre la importancia de la escuela, señala que los/las estudiantes que no cuentan con las condiciones y la facilidad para continuar sus estudios a distancia podrán ver frustradas su aspiraciones académicas, lo que resultara en una mayor facilidad de desertar en la escuela o entrar en un rezago educativo; si bien esta realidad no sucede con los/las estudiantes de esta investigación, es necesario hacer mención de ello porque nuevamente se hace notorio el nivel socioeconómico al que pertenecen, además de que no existe una falta de alimento entre ellos/ellas, existe una facilidad económica para contratar los servicios de una escuela privada.

Estas grandes desigualdades sobre el acceso a la escuela, en este tiempo de pandemia, remarcan uno de los principios de la educación “La educación no solo es un derecho humano fundamental, sino que es un derecho habilitante con repercusiones directas en el ejercicio de todos los demás derechos humanos” (Organización de las Naciones Unidas, 2020 p.3). La carencia de los procesos de aprendizaje en todos los niveles educativos puede generar en el estudiantado una falta de conocimientos para el ejercicio de sus derechos, esto claramente vinculado al carácter político del proceso pedagógico docente-discente; además de ello, la inasistencia al aula -bien sea virtual o física- deteriora los saberes que los/las estudiantes adquieren para vincular el conocimiento académico con las realidades en las que se desenvuelven.

Si bien el derecho a la educación se liga directamente a la necesidad de las personas de estudiar, es imperante mencionar que este no se puede entender sin la

legislación correspondiente y los medios que las autoridades jurídicas crean para el ejercicio de este derecho; la pandemia acentuó la desigualdad en diversos medios para la práctica de la educación, se carecen de ciertas reglas, procedimientos administrativos y sistemas jurídicos eficaces que permitan el acceso igualitario (Ruiz, 2020). Como señala Mendoza Cardozo (2020) las distintas alternativas digitales para la continuar con la educación mediante plataformas y programas digitales “sólo fue resultado de atestiguar las grandes brechas de desigualdad social que existen en el país, pues no todos han tenido las condiciones para poder trabajar de esa manera” (p.2).

El ejercicio del derecho a la educación durante la pandemia se ha dado mediante la reproducción de programas pregrabados mediante diversos medios de comunicación, en algunos casos con las clases en línea, sin demostrar si con ello se logran las prácticas pedagógicas que fortalezcan los conocimientos de los/las estudiantes, solo en algunos casos se vincula el aprendizaje teórico con el aprendizaje socioemocional del estudiantado para poder enfrentar la falta de aulas físicas durante la pandemia y por la carga simbólica que representa la cuarentena misma. Como señala Trejo (2020) “La tarea principal de la escuela no es cubrir contenidos, sino crear ambientes para el desarrollo armónico de niñas, niños y jóvenes.” (p 128).

La visión tradicional que se tiene de la escuela y su currículo está impregnada en las prácticas docentes-discentes, por ello la modificación de los contextos que involucran a la misma ha creado en los actores de la escuela ciertas discrepancias con los procesos educativos que se implementan ahora, se busca adaptar el currículo escolar a las clases impartidas de manera digital; por ello, como menciona Díaz Barriga (2020), las instituciones educativas no han aprovechado “la oportunidad para repensarse, mantiene[n] una visión rígida de la escuela y del currículo, sobre todo para la educación básica, y plantea[n] que se planea que los contenidos anuales se tienen que cubrir a toda costa y lograrlos” (p.26).

La pandemia ha permitido cuestionar las prácticas cotidianas laborales, educativas, comerciales, religiosas, etcétera, como hasta ahora se han vivido; por su parte Cepal-Unesco (2020) menciona que “La actual crisis ha favorecido la resignificación de nuestros vínculos sociales y, a partir de ellos, la reconstrucción de identidades y del sentido de ciudadanía, incluso en una dimensión global” (p 17), las realidades que ahora se viven han permitido resignificar el sentido de ciudadanía fuera del espacio físico al que se denomina escuela, al llevar el aula hasta los hogares y viceversa.

1.2.2.1 El vínculo entre la escuela y la ciudadanía

Como se ha descrito a lo largo de este capítulo, en México, históricamente los procesos de enseñanza se han adaptado a las circunstancias sociales, culturales, tecnológicas, políticas y ahora, a los acontecimientos de salud pública, para poder llevar la educación a la mayor cantidad de personas en el territorio nacional. Si bien a lo largo de los últimos 100 años la educación se ha transformado, es claro que el papel gubernamental/jurídico se ha mantenido como el legítimo, quien dictamina qué contenidos se impartirán, a quienes, y en qué circunstancias, debido a que es bajo las leyes gubernamentales que se establece lo que es mejor para la nación.

La función política de la escuela y de todos sus participantes, así como su carácter ideologizante, ha buscado reproducir el pensamiento capitalista dominante, los valores de individualidad, competencia, la superioridad del dinero, el egoísmo, entre otros tantos; pero también la forma correcta de actuar bajo las normas jurídicas del gobierno, los derechos, obligaciones, aún si estos son limitados, se establecen como ideales. Uno de los aspectos que se reproduce en la escuela es la construcción de ciudadanía que ha creado la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es decir, una persona mayor de edad, con un modo de vivir honesto (cuya definición es ambigua) y nacional.

La reproducción de esta definición de ciudadanía dentro de los entornos educativos, niega diversas formas de construir esta categoría, encasilla a este concepto en prácticas institucionales jurídicas y pone en tela de juicio la práctica docente de formación ciudadana, debido a que dentro del aula, los/las docentes, además de impartir cierta asignatura, establecen relaciones dialógicas y políticas con el estudiantado, lo que les permite cultivar valores ciudadanos no jurídicos, que responden a las necesidades de los/las estudiantes, así como de sus contextos.

Por ello, esta investigación se realizó desde un espacio educativo, debido a que existe una relación íntima entre la ciudadanía y los procesos educativos, sobre todo aquellos que desafían las prácticas hegemónicas de enseñanza, como lo es el docente etnógrafo, cuya práctica describo en el capítulo tercero. La escuela funciona como parteaguas para la transformación o reproducción de las prácticas sociales, por ello, las conceptualizaciones de ciudadanía de los/las estudiantes y docentes son importantes, puesto que crean nuevas formas de entender y responder las necesidades sociales.

Es necesario hacer estudios de ciudadanía desde entornos educativos críticos ciudadanos, debido a que comparten características similares como la formación, en el proceso de enseñanza los/las docentes imparten asignaturas sobre conocimientos específicos, pero además, estos espacios sirven para dialogar sobre formas de actuar en la sociedad que abonen a la resolución de problemas sociales. En este mismo sentido ambos conceptos, ciudadanía y educación, pueden comprenderse como contextuales, al buscar relacionar el contenido de las materias impartidas con las realidades del estudiantado, de igual modo la ciudadanía busca vincular los saberes, sueños, anhelos y miedos para construir nuevas prácticas ciudadanas.

Otra de las características que une a ambos conceptos es que su formación se da tanto en procesos institucionales como fuera de ellos, tanto la ciudadanía como la educación se desarrolla en núcleos como la familia, la escuela, la iglesia, las

asociación civiles, grupos de amigos, entre otros; sin embargo, en su carácter político la escuela funciona como potenciador de ambas prácticas puesto que, en el caso de la educación, lleva de la curiosidad ingenua, a una curiosidad científica y, para la ciudadanía, refuerza valores éticos, morales al vincular el conocimiento escolar con el beneficio social.

Como última característica compartida, ambos conceptos se enriquecen con la implementación de procesos dialógicos, por un lado la educación adquiere un mayor grado de significación para los/las estudiantes cuando el/la docente se posiciona de manera horizontal en la comunicación áulica, se establecen relaciones de confianza, respeto y escucha atenta, donde el/la docente aprende del estudiantado y viceversa. Al vincular la ciudadanía con los procesos dialógicos de la escuela, se beneficia de nuevas formas de entender las realidades, de normalizar prácticas en beneficio de la sociedad y de las agencias políticas que se aprehenden por cada persona involucrada en los espacios educativos.

Precisamente por la facultad de la escuela y sus participantes para la construcción de ciudadanías distintas a la jurídica, es que en el siguiente apartado se presenta información relevante sobre la ciudadanía desde la perspectiva clásica jurídica, así como aquellas que la han cuestionado y creado nuevos modelos, entre ellos la que establece un vínculo con las juventudes preparatorias, debido al carácter político que tienen y la influencia de su participación sobre la forma en que entienden y existen en el mundo: desde la(s) ciudadanía(s) juvenil(es).

CAPÍTULO 2. CIUDADANÍAS JUVENILES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO LATINOAMERICANO

Diversos conceptos que se utilizan actualmente dentro de las investigaciones en ciencias sociales tienen sus orígenes en el pensamiento eurocéntrico, en la modernidad, al igual que sucede con muchas de las categorías que utilizamos en la cotidianidad. Los objetivos que guiaron esta investigación se encuentran íntimamente ligados a uno de estos conceptos, el de ciudadanía, cuyo origen es europeo, sin embargo, el contexto al que pertenecemos quienes realizamos esta investigación es latinoamericano, por ello, es necesario conocer por qué este concepto es funcional para utilizarse en las investigaciones de los estudios culturales latinoamericanos.

En este mismo sentido, es necesario reconocer la funcionalidad del concepto de ciudadanía al establecer algunos de los acercamientos de diversos/diversas autores/autoras al origen de dicho concepto desde la modernidad, la forma en que se ha transformado a lo largo de los años para responder a las necesidades contextuales de las personas. De igual modo al ser una investigación realizada con estudiantes del nivel bachillerato, es necesario reconocer la forma en que la categoría de juventud ha adquirido el reconocimiento de su pluralidad, para sentar algunas

de sus características y por qué resulta útil incorporarlo a las realidades escolares de los/las estudiantes que participan en esta investigación.

Si bien el concepto de ciudadanía y juventudes pueden ser abordados de manera individual, es necesario reconocer que históricamente existen algunas características que comparten, como lo es el posicionamiento político, la capacidad de agencia de las personas, la transformación social y sobre todo que ambos se presentan como categorías que distan de la forma clásica en que se les ha conceptualizado. Por ello, es imperante saber la forma en que ambos se unen para la creación de la(s) ciudadanía(s) juvenil(es).

Por lo anterior, y tomando en cuenta que esta investigación se desarrolla con juventudes estudiantes en un contexto educativo latinoamericano, es preciso reconocer si existe un vínculo entre las características de la(s) ciudadanía(s) juvenil(es) y las prácticas de la comunidad escolar entorno a la educación formal y si es que estos procesos abonan a los diálogos que ponen en discusión las prácticas hegemónicas.

2.1. Ciudadanía, un concepto inacabado

La concepción de la categoría ciudadanía, siempre se ha vinculado con acciones políticas; a lo largo de la historia las prácticas políticas que caracterizan a este concepto se han transformado, se han adicionado diversos lineamiento y limitantes para su ejercicio. La noción de ciudadanía tiene sus orígenes en el imperio romano, pero fue reformulada y adquirió mayor relevancia a raíz de la revolución francesa, por ello es necesario considerar si dicho concepto es operacional para las investigaciones de las sociedades actuales, en la que los valores de la modernidad son cuestionados continuamente.

Aquí se considera que la ciudadanía se encuentra vigente para las investigaciones en Estudios Culturales, debido a que la manera en que las personas

viven dicha categoría permite repensar el modo en que la gente asume/resiste sus derechos y obligaciones en la vida cotidiana. También se vincula con las distintas agencias de los sujetos y con las acciones que emprenden frente a las diversas formas de poder: social, político y cultural. Lo anterior permite analizar la influencia que los contextos tienen para la significación de la categoría mencionada.

El concepto de la ciudadanía es teóricamente útil, en primer lugar, para reconocer que las prácticas políticas jurídicas clásicas no son las únicas vías para hacer política, sino que adicionales a ellas, existen formas políticas cotidianas que responden a las necesidades de las personas que las ejercen. En segundo lugar, que no existe una forma única e inamovible de hacer ciudadanía, a la que todas las personas aspiran a llegar; su ejecución, como menciona Horrach Miralles (2009), puede llegar a ser particular, cada sujeto construye continuamente su posición, identidad y su actuar.

Benedicto (2016), menciona que la ciudadanía es un concepto en un “constante proceso de redefinición, con objeto de poder dar respuesta a los cambios que se producen en las sociedades democráticas” (p. 927), por ello, actualmente es tan útil para analizar teóricamente las realidades de las personas en distintos momentos históricos y sociales. Comprender que la ciudadanía es una categoría que permite dar cuenta de los contextos políticos actuales, representa reconocer su cualidad como concepto inacabado, que se resignifica según las necesidades de los sujetos.

El vínculo que existe entre las acciones políticas contemporáneas de los sujetos y la conceptualización de la ciudadanía, es lo que le adjudica su carácter de redefinición constante, su entendimiento se relaciona íntimamente con la forma en que se vive, como señala Horrach Miralles (2009) esta siempre será un punto de partida sin final establecido, que se caracteriza por ser “una tarea activa en su defensa y en la ampliación de sus límites, en el ejercicio de sus atributos” (p. 19).

La necesidad de reconfigurar el sentido que tiene el concepto de ciudadanía, se encuentra en que las nociones jurídicas clásicas no responden a los contextos de las personas e invisibilizan la necesidad de que sus derechos sean reconocidos; además sitúan al Estado en el centro de la ciudadanía y a las instituciones oficiales como el único medio para ejercerla (Benedicto, 2016). Por ello es que los actores, lugares, medios y prácticas para ejercer la ciudadanía se han transformado a lo largo del tiempo (Herrera y Muñoz, 2011).

Por último, es importante señalar que el concepto de ciudadanía no es neutro, debido a que se conceptualiza a partir del contexto histórico en que es empleado. De este modo, es necesario realizar un análisis, de manera general, de distintas visiones que se han tenido a lo largo del tiempo sobre dicha categoría, con la finalidad de conocer algunos de los elementos necesarios que se han incorporado a su definición, esto con la finalidad de comprender más claramente la conceptualización que responde a esta investigación.

2.2. La historia del concepto de ciudadanía

El origen de la ciudadanía, como he mencionado, tiene sus raíces en formas de gobierno antiguas, sin embargo, a pesar de la existencia de códigos y leyes en pueblos como los aztecas, mayas o mesopotámicos, esta categoría no suele utilizarse para describir a dichas comunidades, debido a que su conceptualización es de origen eurocéntrico, que se potenció durante la modernidad. Si bien las visiones clásicas que a continuación se describen no representan la visión de esta investigación, es necesario realizar un recorrido histórico de las mismas para conocer el sentido que tenían en su contexto, para después plantear una crítica latinoamericana.

Sus inicios se pueden presentar en modelos de ciudadanía como el ateniense, el espartano y el romano. La ciudadanía que se aborda en estos tres modelos, sienta

las bases para reconocer el carácter político que históricamente caracteriza a la categoría central de esta investigación.

Para el análisis de estos tres modelos Horrach Miralles (2009) señala que el modelo ateniense se caracteriza por superar los obstáculos de privilegios como los del linaje o del grupo étnico, sin embargo no era otorgado a mujeres y extranjeros; los esclavos, por su parte, carecían de derechos civiles. En el caso del modelo espartano, se privilegiaban las cualidades militares para sus ciudadanos, las obligaciones de estos se limitaban a labores gubernamentales y a la defensa del pueblo, es así que el límite de la ciudadanía quedaba en este grupo de hombres militares. El modelo romano se ligaba a la realización de servicio militar, pago de impuestos, votar a miembros de las asambleas o ser parte de ella y la posibilidad de convertirse en magistrado.

Si bien es cierto que los elementos distintivos de estos modelos cobran cierta facilidad para ser identificados, un análisis a los mismos permite entrever, que al igual que en la actualidad, este concepto es particularmente excluyente. La característica en común en estos modelos es que la ciudadanía es ejercida por hombres nacionales mayores de edad, dejando fuera muchas de las identidades del resto de las personas de la sociedad, del mismo modo que en la actualidad.

Con la caída del imperio Romano existió un periodo en que la ciudadanía no tuvo cabida, hasta la llegada de la Ilustración, momento en que las luchas sociales y la democracia resurgieron. El siglo XVIII tuvo un gran impacto histórico, debido a la revolución americana, donde surge la Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776) y la revolución francesa, que tiene como fin la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del ciudadano (1789); ambos hechos marcaron un hito en la reconceptualización de la ciudadanía.

De las consideraciones más relevantes de ambas revoluciones Horrach Miralles (2009) señala que en la americana, se creó un nuevo Estado, donde se pasó de ser

súbdito británico a ciudadano estadounidense, además que la ciudadanía civil solo excluía a los esclavos, estando al alcance de la mayoría de la gente. Con la Declaración de Derechos del Hombre y Del ciudadano, este autor señala que permitió la adquisición de derechos civiles como la igualdad ante la ley, la libertad de expresión, así como la defensa que tenía el ciudadano ante el sistema judicial.

Durante el siglo XX, en 1950, Marshall definió la ciudadanía como una categoría en la que se concede a los sujetos derechos en la comunidad en la que se desenvuelven. Este autor dividió esta categoría en tres grandes grupos: ciudadanía civil (siglo XVIII): responde a los derechos y libertades individuales; la ciudadanía política (siglo XIX): concierne a los derechos políticos y la ciudadanía social (Siglo XX): que engloba los derechos sociales, culturales y económicos. Adicional a estos tres planteamientos, Marshall relaciona al ciudadano con el derecho de sangre y el derecho territorial; se identifica a la ciudadanía con un Estado o Nación en específico, es decir solo se puede ser ciudadano en un territorio limitado (Giraldo-Zuluaga, 2015; Lizcano, 2012; Horrach Miralles, 2009).

Durante la segunda mitad del siglo XX y lo que va del siglo XXI se han cuestionado los lineamientos clásicos de la ciudadanía, sobre todo los planteados por Marshall, cuyos pensamientos se han visto reflejados en las diversas leyes supremas de los distintos Estados democráticos. La ciudadanía se ha visto vinculada íntimamente a constantes como la nacionalidad, edad y territorios; así como a prácticas políticas institucionalizadas por el Estado y en algunos casos, también se relaciona a elementos poco claros como “modo honesto de vivir”.

Actualmente se presentan diversos modelos de ciudadanía para hacer frente a las desigualdades que han vivido los miembros de la sociedad al ser excluidos de dicha categoría. Horrach Miralles (2009), señala que uno de estos modelos es la ciudadanía multicultural, cuyo propósito es actuar en favor de grupos desfavorecidos, inmigrantes y minorías étnicas, religiosas y nacionales. Este modelo

busca incluir de manera general a la mayoría de los grupos que históricamente han sido invisibilizados.

Si bien el modelo anterior engloba varios grupos que han sido relegados de la ciudadanía, su conceptualización aún sigue excluyendo a actores de la sociedad como a las juventudes, además que sigue considerando el territorio como un elemento para su ejecución, es decir, permea la idea de la relación ciudadanía-Estado-nación, donde los principales portadores de derechos son los nacionales, y en el caso de los extranjeros, a pesar de contar con cierto reconocimiento jurídico, se les excluye de algunos derechos y obligaciones.

A raíz de esta última idea, varios autores han creado un modelo de ciudadanía nombrado de distintas formas: *multilateral*, *nueva ciudadanía*, *postnacional*, *cosmopolita* o *global*. La ciudadanía global permite la participación de las personas más allá de las fronteras nacionales, cuyo fin es encontrar soluciones modernas y progresistas basadas en el pluralismo y la interculturalidad. En este modelo se considera al actor como ciudadano del mundo, es decir, se es partícipe del país al mismo tiempo que de otras nacionalidades. Esto no significa el desdibujamiento de las fronteras, sino la coparticipación de los países en pro del bien mundial (Giraldo-Zuluaga, 2015; Horrach Miralles, 2009).

A la par del modelo anterior, existe el modelo de ciudadanía democrática, que según autores como Lizcano (2012) y Horrach Miralles, (2009), se caracteriza porque la vida del ciudadano tanto en lo público como en lo privado está en búsqueda constante de valores democráticos. Las características de este tipo de actor giran en torno a la libertad, igualdad jurídica, la pluralidad, la tolerancia, el respeto, el diálogo y la negociación, teniendo en cuenta que debe ser un sujeto con capacidades cognitivas como morales autónomas. Las funciones que cumple de este ciudadano giran en torno a la obligación y el ejercicio de derechos en instituciones como la familia, la escuela y el trabajo pero también en las estructuras jurídico-constitucional.

Así al tener como base la democracia su reconceptualización será constante, con el propósito de combatir la violencia y las injusticias.

Si bien es cierto que los modelos mencionados son algunos de los más reconocidos, es necesario apuntar que existen otros modelos, igual de importantes, como la ciudadanía feminista, sexual, del cuerpo, de la niñez, juvenil, entre otras, que como señalan Herrera y Muñoz (2011), y Muñoz González y Muñoz Gávira (2008), estas corrientes enfatizan la importancia de resignificar las interpretaciones clásicas de ciudadanía, bajo la mirada de las necesidades que surgen de dichos modelos, puesto que permiten visibilizar nuevas formas de hacer ciudadanía.

2.3 Ciudadanías juveniles latinoamericanas

En Latinoamérica las críticas realizadas a las concepciones clásicas de la ciudadanía se enfrentan a la visión hegemónica impuesta por el Estado mediante las leyes máximas; ejemplo de ello es el estudio realizado en 2016 a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos por los/las pensadores/pensadoras de este mismo país, Hernández, Ledesma y Zárate (2019), cuyos resultados demuestran que teóricamente dicha ley promueve una ciudadanía que vele por la seguridad de los miembros legales del territorio mexicano, pero tiene sus bases en instituciones gubernamentales, además que deja fuera de dicha concepción a menores de edad, ilegales, extranjeros no nacionalizados, entre otros.

Es a partir de las críticas realizadas al modelo clásico de ciudadanía que surge la inquietud por realizar una investigación que repiense dicha conceptualización desde el contexto latinoamericano, haciendo un escrutinio donde se desechen las únicas ligas a la participación jurídica. Si bien algunos de los modelos mencionados en el apartado anterior ciertamente son de perspectiva eurocéntrica, no por ello es necesario descartar las ideas de su origen, puesto que estas permiten identificar las características que aún son de utilidad en la actualidad para describir la

participación de un sector social históricamente invisibilizado y que es el centro de esta investigación: las ciudadanías juveniles.

Para poder definir lo que se denomina como ciudadanías juveniles es necesario considerar que la categoría *juventudes* dista a lo que clásicamente se ha utilizado, debido a que hegemonícamente se les decide categorizar principalmente desde lo que no se es, antes de lo que sí se es: de modo que dentro de esta categoría no se encuentra una persona que esté en la niñez: no se es pequeño, no es travieso, no desarrolla sus primeros conocimientos, no es creativo, ni curioso, no desconoce el lenguaje, tampoco lo que es seguir las reglas, no desconoce el mundo, no es dependiente de sus familiares adultos, no es tierno, no es inexperto; pero tampoco pertenece a la adultez, por lo cual no es responsable, no aporta dinero, no sustenta a nadie, no conoce de amor, no es serio, no es experto, no domina de todo el lenguaje, no sabe seguir las reglas, no conoce lo que es vivir en sociedad, no tiene madurez, no tiene edad suficiente para insertarse en ciertas prácticas sociales, a resumidas cuentas estar en la juventud se es no siendo.

Es a partir de este concepto clásico del no ser, que se define a la juventud -sí, juventud y no juventudes, porque adicional a limitar las prácticas, la sociedad establece que todas las personas viven una única, estandarizada, globalizada etapa: la juventud-, la cual es rebelde, íntimamente ligada a la edad en la que las personas sufren cambios hormonales, tienen malhumor, se caracterizan por tomar malas decisiones, escuchan poco los consejos, se aíslan de la sociedad que “no los comprende”, son exagerados al expresar sus sentimientos y disgustos, toman poco en serio las cosas que realmente valen la pena, en su mayoría son inadaptados a la sociedad; por tanto estar en la juventud es un espacio que divide a la niñez de la adultez, una transición, un estar y no estar en la sociedad.

Conceptualizar, como se ha hecho hasta ahora a las juventudes, permite concluir que carecen de un espacio significativo en la sociedad, se ha caracterizado su estancia por rasgos mayormente biológicos, creyendo que esto es un desorden que no les permite dilucidar de manera clara qué es lo que está bien, se ha dudado de sus capacidades así como de las decisiones que toman, al creer que sus pasiones son sinsentidos, tiempo en que aún no se conocen, donde aún no se han encontrado, como si no fueran alguien aún, una etapa que es únicamente un acercamiento para la adultez, la antesala de insertarse en la sociedad, como si ser mayores de edad fuera el fin último para tomarse a las personas en serio.

Hablar de juventudes, es pensar más allá de las características físicas y psicológicas, es como menciona Fandiño (2011) “asumirlos como sujetos históricos y actores sociales enfrentados a incertidumbres que determinan y configuran no sólo las cuestiones que los influyen sino las singularidades que los caracterizan.” (p. 155), con ello se puede inferir que no se puede establecer dicha categoría sin tomar en cuenta el contexto en el que se desarrollan, puesto que tienen la capacidad de incidir en el entorno, se configuran a partir de su sentir y su interés por modificar las estructuras sociales, así como las prácticas que afectan a la comunidad, es decir, los/las jóvenes tienen la capacidad de agencia.

Botero (2015), afirma sobre este concepto:

Se entiende por agencia la capacidad que tienen los individuos de generar un impacto en su realidad, lo que no es otra cosa que el ejercicio material de las condiciones de libertad en donde cada uno puede alcanzar aquellas realizaciones que para sí mismo son valiosas. Esta idea tiene entonces unas implicaciones ético-políticas muy importantes. Esta comprende el sentido sustantivo de la libertad basada en las posibilidades de alcanzar metas fácticas y sus realizaciones, apunta a la necesidad de establecer un orden social democrático que permita el escenario para que los individuos alcancen tales realizaciones (p. 58).

Se establece que las juventudes se adscriben como seres políticos cuando ejercen cambios para el medio en el que se desarrollan; se entiende, en esta investigación, a las juventudes no como seres estáticos que no aportan a la sociedad, sino como aquellas personas que se categorizan como jóvenes, que tienen la capacidad de adquirir un pensamiento crítico con el fin de mejorar las condiciones de vida de la sociedad en que se desenvuelven.

A pesar de la capacidad política que puedan adquirir las juventudes es necesario reconocer, que como menciona Petit (1999) estos se ven provistos de recursos materiales y culturales muy variados según la posición social de sus familias y el lugar en donde viven, expuestos de forma muy desigual a riesgos, lo que puede interpelar de manera directa a su capacidad para ejercer de manera plena su acción política, puesto que están influenciados por los campos económicos, culturales, gubernamentales, también por las diversas instituciones y por el estigma social con respecto a su condición de jóvenes.

En el caso de las dificultades para ejercer su actuar político, las cuestiones sociales ejercen gran peso sobre los/las jóvenes, puesto que la sociedad ha cargado de diversos estigmas la forma de expresar su agencia, a través de los medios de comunicación, de la familia, entre otros entornos, como menciona Reguillo (2007) permite crear una idea negativa ante sus movimientos e incluso hasta aceptar la forma de represión violenta que en algunos casos se hace contra las formas de manifestación que ejercen, así, la misma autora hace hincapié en que se debe considerar, en el actuar político, a las juventudes como sujetos de discurso, que como se ha mencionado, cuentan con el potencial de ejercer su capacidad de agencia y convertirse en agentes sociales.

Para comprender a las juventudes como agentes sociales es preciso también tomar en cuenta que se desarrollan en diversos entornos como los son las redes sociales, grupos de amigos, la familia, la iglesia, en trabajos, así como en

instituciones educativas, estas últimas cobran gran importancia debido al tiempo que pasan en ellas, por el carácter ideologizante que tienen, así como por ser centros donde pueden adquirir las características que les permitan ejercer su agencia política y otorgar sentidos y significados para la construcción de su ciudadanía.

Es así que el cuestionamiento realizado por científicos y pensadores latinoamericanos a la definición hegemónica de la categoría aquí planteada, ha traído consigo el surgimiento de nuevos modelos de ciudadanía. Lizcano (2012) subraya que se requiere un replanteamiento que pueda vincular libertad, igualdad, solidaridad, el bien común, entre los ciudadanos como comunidad política, étnicas, religiosas, etcéteras, al tener siempre en mira los derechos individuales, humanos y civiles. Lo contrario a dicho planteamiento podría dejar fuera elementos necesarios para la construcción de una ciudadanía que responda a las necesidades contextuales.

En el caso específico de esta investigación, como se ha esbozado en párrafos anteriores, existe un problema para adjudicar a las juventudes las cualidades para ser identificados como sujetos políticos, con la capacidad de incidir en su entorno y por tanto ejercer su agencia, categorizar la ciudadanía según sus características y su reconocimiento dentro de la sociedad. Estos problemas han derivado en la resistencia de las juventudes, la reivindicación de sus derechos y en visibilizar sus necesidades.

Dentro de los problemas en torno al reconocimiento de las juventudes ciudadanas es que la ciudadanía hegemónica se ejerce dentro de espacios específicos, en edades establecidas y siguiendo reglas determinadas; por otro lado, las juventudes lo realizan en escenarios diversos, bajo prácticas desiguales, además de ello como menciona Giraldo-Zuluaga (2015):

“la participación juvenil no solo requiere ser entendida desde su relación de empoderamiento respecto de los adultos, sino que deben reconocerse sus propias formas de construcción social y las transformaciones y expresiones en que basan sus identidades, orientaciones y modos de actuar.” (p. 86).

Cuando se habla de la ciudadanía juvenil no se puede hacer desde el pensamiento adultocéntrico, que pretende normar y regir las prácticas de las juventudes bajo sus estándares; no se puede pretender que las juventudes se alineen a lo establecido, porque precisamente sus prácticas culturales distan de las adultas, con ellas buscan, como menciona el autor, empoderarse, reconocerse como seres sociales con la capacidad de decisión, con distintas identidades que les permiten reconocer qué hace falta en la sociedad para la regulación de sus derechos -y con ellos, claro, sus obligaciones-. Las juventudes exigen de los adultos que les permitan tomar control de sus vidas, puesto que manifiestan tener capacidades suficientes para criticar, proponer, argumentar y aprender de sus errores. En este punto es necesario recalcar que lo mencionado con respecto al sujeto adulto es desde la manera clásica, puesto que las aduleces y las juventudes no son categorías mutuamente excluyentes.

Dentro de estos problemas, entorno al reconocimiento de la ciudadanía juvenil, el autor Cañas Restrepo (2003) enumera algunos que enriquecen las consideraciones de esta investigación: el pensamiento capitalista, eurocéntrico, machista y demás pensamientos clásicos se ven reflejados en diversos sectores sociales, por lo que para las juventudes existe un dilema constante sobre qué acciones realizar, si aquellas que empoderan al sistema hegemónico o aquellas que cambien los contextos en los que se desenvuelven.

El sistema en el que viven las juventudes, condiciona a que actúen como compradores, por lo que el sistema mercantil los categoriza como los mayores consumidores; se pretende que sean personas competitivas, que luchen con las demás personas para ganar puestos, productos, “mejores” vidas (desde una perspectiva económica), es decir, una vida con los antivalores del capitalismo, que dejan de lado la equidad, libertar, autonomía, respeto y democracia de la ciudadanía.

Por otro lado, este mismo autor señala que la misma definición de juventud se enfrenta al inconveniente social que refiere mayormente a la población masculina, en los discursos hegemónicos se invisibiliza el papel tan importante en el que se ve envuelta la población juvenil femenina: en la reclamación de derechos como el aborto legal, la falta de equidad, la libertad de expresar sus identidades mediante prendas de vestir, su sexualidad, entre otros, mucho de esto representado por el feminismo.

En este sentido, los movimientos sociales representados por las mujeres, aunado a la categoría de juventudes, son mal vistos, debido a que desafían al patriarcado, las normas del mismo y el poder representado por el gobierno. Además de ello, que sus prácticas culturales transformadas en ciudadanías feministas no se apegan al imaginario de la categoría de ciudadanía clásica.

En general, los movimientos sociales creados y vividos por las juventudes de los diversos géneros, tienen un peso importante para la concepción de la(s) ciudadanía(s) que construyen, puesto que como señala el investigador latinoamericano Pablo Zebadúa (2015), existen tres elementos que hacen que se posicionen de forma distinta a los del siglo pasado, a saber:

- a) Actualmente se presenta una heterogeneidad dentro de los diversos grupos que se presentan en un movimiento, se busca que exista una participación horizontal de las personas que integran los movimientos.
- b) Existe múltiples formas de actuar dentro de los movimientos, ya no se tratan de movimientos que exigen completa seriedad en el actuar o decir, ahora existen diversas prácticas culturales que abonan a estos procesos políticos, como la presencia de música, bailes, representaciones teatrales, performance, chistes, entre muchas otras.
- c) Por último, lo político ya no está ligado únicamente a las personas profesionales en este tema, o a las instituciones jurídicas, ahora, en el

caso de las juventudes, presentan prácticas políticas desde sus sueños, pensares, sentires, gustos; por lo que estas pueden llegar a ser ilimitadas.

A partir de estas tres consideraciones, se puede señalar que las prácticas culturales para la construcción de ciudadanía juveniles se han ido transformando a lo largo del tiempo, que si bien los objetivos por los que se manifiestan son de total seriedad para cada persona, esto no significa que sus prácticas políticas tengan que considerarse como aburridas, por el contrario, deben estar impregnadas de horizontalidad, diálogo, de gustos, sueños y de esperanza por modificar sus entornos.

Desde otra perspectiva, Herrera y Muñoz Gávira (2008) destacan que otra de las dificultades comunes en el reconocimiento de la ciudadanía juvenil es la restricción de las prácticas políticas que estas personas pueden ejercer, mencionan que existen una gran cantidad de prácticas culturales sociales destinadas a incapacitar a las juventudes en aquellas prácticas que los/las empoderen, dichas prácticas, como se ha mencionado en párrafos anteriores, buscan invisibilizar a estos sujetos.

Existen diversas prácticas culturales sociales dedicadas a la desestimación de las capacidades de las juventudes para ejercer prácticas políticas, está naturalizado escuchar en las niñeces, juventudes, aduleces y vejece frases como: “cuando crezca quiero ser alguien en la vida”, “cuando crezcas lo entenderás” “estamos jóvenes, hay que vivir la vida”, entre algunas otras que niegan la capacidad de agencia de las juventudes, así como su capacidad de elegir, de actuar en la vida política y se acentúan pensamientos que manifiestan que la juventud es una etapa de tránsito, de formación y rebeldía.

Las prácticas culturales sociales han significado a la juventud -y a la ciudadanía- de una manera, por lo que este pensamiento se ha llevado a las diversas instituciones, se pretende que ejercer la ciudadanía solo se hará desde la edad legal

y por lo que las juventudes menores de edad no podrán ejercerla hasta tener un documento de identificación que así lo permita; sin embargo como señala Fernández (2012) este tipo de participación institucional son las menos legítimas para las juventudes, debido a su restricción en acción y espacio, por ello menciona “La participación juvenil no se limita a los espacios institucionales ni se refiere solamente a la esfera de la política: hay muchas y diversas formas de participación” (p 129).

En el mismo tenor del autor Fernández, Benedicto (2016) considera que se busca llevar a las juventudes a la adultez por un único camino, al igual que sucede con sus participaciones políticas; lo que no satisface las necesidades que las diversas comunidades de juventudes necesitan, sino que obstaculiza el ejercicio de la ciudadanía, la adquisición de recursos y capacidades para ejercer sus derechos. Este tipo de prácticas piensa a la(s) ciudadanía(s) juvenil(es) desde la adquisición de capacidades conforme a un proceso de edad, un ciclo de vida, un proceso formador (Silva-Nova, Cristancho, Parra, Quevedo y Rodríguez, 2015).

Los problemas citados que envuelven el ejercicio de la ciudadanía se dan en el marco del pensamiento latinoamericano decolonial, por lo que es necesario considerar que las juventudes antes si quiera de la ciudadanía, se presentan como sujetos con la posibilidad de cuestionar la realidad en que viven, negar los valores del capitalismo y las prácticas culturales que invisibilizan las diversas identidades que no coinciden con el hombre europeo/el pensamiento eurocéntrico. Es necesario que las juventudes cuestionen los parámetros que socialmente se sugiere que sigan, en dicha práctica reflexiva es que se presenta la(s) ciudadanía(s) juvenil(es), desde la unión del pensamiento crítico con la categoría que los caracteriza.

Las juventudes son un universo complejo, al igual que otros actores sociales se ven interpelados por la política, economía, la iglesia, la familia entre otras tantas instituciones para el ejercicio de sus prácticas culturales, como se ha dicho, estas

los/las condicionan. Ante este dilema Arias Gómez y Romero Castro (2005) señalan que por ello es necesario hablar de las juventudes:

como una forma de diferenciación social construida, como un sistema de prácticas discursivas, es decir, no como una condición objetiva de las personas, sino como un conjunto de maneras de nombrar y auto-nombrar ciertos sujetos que definen posiciones e interpelaciones. (p. 23).

Las juventudes son nombradas y autonombradas; históricamente señaladas como sujetos atados a las condicionantes de personas a cargo de ellos, sin embargo, desde el siglo pasado se suscitan prácticas sociales para resignificar la categoría de juventud y llevarla al pensamiento crítico y nombrarlas juventudes, aludiendo a que esto significa que cada persona vive una juventud distinta, una forma de ser única en el mundo. De ahí la necesidad de pensar a las juventudes fuera de lo etario, puesto que hacerlo de esta manera invisibiliza “una rica variedad de aspectos, pues en las sociedades actuales los horizontes, para dar razón de este término se amplían y complejizan en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural” (Arias Gómez y Romero Castro, 2005, p, 19).

Los inconvenientes a los que se enfrentan las juventudes, son motivo para que el autor Cañas-Restrepo (2003) haga la siguiente aseveración: “Entender al joven y a la joven como sujetos y como ciudadanos (y a todos los seres humanos en general) implica, sobre todo, plantearnos un lugar propio como adultos, instituciones, organizaciones y actores sociales y políticos, como ciudadanos democráticos.” (p, 92). Las juventudes se encuentran en esta lucha cultural por la reclamación del poder ante el pensamiento hegemónico. Desde las instituciones enumeradas por el autor, es necesario verificar este actuar que priva de espacios y regulaciones para que desarrollen su ciudadanía y recordar que en palabras de Benedicto (2016), al hablar de la ciudadanía juvenil “La ciudadanía, aunque a veces se nos olvide, es una institución en constante proceso de redefinición, con objeto de poder dar respuesta

a los cambios que se producen en las sociedades democráticas”(p 927); por ello es necesario reconocer algunos de los elementos que conforman las ciudadanías juveniles, tomando en cuenta que esta no solo es una categoría sino también un proceso, es imperante reconocer las prácticas de las juventudes para la resignificación de sus identidades y ciudadanías.

Para reconocer las cualidades de las ciudadanías juveniles es necesario comprender que estas se significan desde las prácticas, desde las identidades que los sujetos crean y expresan en su cotidianidad, es decir, desde sus prácticas culturales (aunque es necesario mencionar que no todas sus acciones son prácticas culturales y a su vez no todas las prácticas culturales crean ciudadanías, todo depende de la significación y relación que tengan con lo político). Es necesario entender estas prácticas culturales como una forma distinta de apropiarse de los espacios, la resignificación de habitar la ciudad; las prácticas de las juventudes, vistas desde los estudios culturales, permite ver la resignificación de lo social desde esta categoría, se visibilizan nuevas formas de pensar lo político y la política; comprender estas prácticas culturales es entender y dar razón a las manifestaciones de los/las jóvenes más allá de la condición etarea (Herrera, Muñoz Gávira, 2008; Arias Gómez; Romero Castro, 2005; Muñoz González, Muñoz Gaviria, 2008).

El estudio de las prácticas culturales juveniles para la resignificación de la ciudadanía, es reconocer que dichas ciudadanías se desarrollan en contextos parcialmente definidos, que se ven interpelados por las ideologías de las instituciones políticas, religiosas, familiares, educativas, económicas, sociales, por las de los sujetos mismos, entre otras. Sin embargo, existen ciertas coincidencias o concesos en las características de las ciudadanías emergentes y en específico las juveniles.

Desde la perspectiva de Bonilla, Torres y Ospina (2016) y Ardila Durán (2014), las ciudadanías emergentes -entre ellas las juveniles- solo se puede desarrollar

cuando la persona tiene las cualidades de redefinir, descubrir y reconstruir derechos, deberes y alternativas, es decir ser una persona consciente de la situación que atraviesa el entorno en el que se desarrolla. Es necesario recalcar que como sucede en esta reflexión -así como en las posteriores- no se hace referencia a las características etarias para la práctica de las ciudadanías.

En el caso específico de la(s) ciudadanía(s) juvenil(es), autores como Cañas Restrepo (2003) denota que existen contextos en los que las juventudes desarrollan sus ciudadanías, con apreciaciones distintas del mundo, desde prácticas políticas fortalecidas desde “sus potencialidades, capacidades, sueños y expectativas; desde sus utopías, proyectos de vida y proyectos políticos” (p. 92). Por otro lado Giraldo-Zuluaga (2015), Duzán (2014) y Ferrer Araujo (2017) coinciden al decir que las ciudadanías juveniles se dan espacios distintos de los establecidos para la ciudadanía clásica, que por momentos llegan a ser los espacios en los que las juventudes se sienten menos identificadas, es por ello que deciden ejercer ciudadanías desde temáticas distintas, como desde la escuela, del arte, de los movimientos populares, manifestaciones culturales, en festivales de música, entre otras muchas que logran representar muchas de sus identidades.

Las cualidades de estas ciudadanías pueden ser nombradas, sin embargo al ser la ciudadanía un proceso inacabado, siempre se encuentran incorporando más prácticas culturales, aunado a ello el reconocimiento de los diversos contextos, permite entender que las prácticas responderán a las necesidades de ciertas comunidades. Sin embargo, Benedicto (2016) reconoce que para ejercer la ciudadanía juvenil es necesario tomar en cuenta que “Autonomía y capacidad de agencia constituyen, pues, los dos componentes imprescindibles para que los jóvenes hagan realidad su condición ciudadana, dos componentes que se refuerzan mutuamente y que señalan las prioridades que deben guiar la acción pública en la materia.” (933).

En el sentido anterior, Giraldo-Zuluaga (2015) menciona que el ciudadano, se comprende desde la tarea activa en defensa y ampliación de sus límites, donde sus comportamientos y actitudes:

se ajustan a los valores relativos a la interacción democrática (libertad, igualdad jurídica, pluralidad, tolerancia, respeto, diálogo, negociación, pluralidad y participación), al cumplimiento de las obligaciones sociales (responsabilidad familiar, escolar, laboral, etcétera), a la autorrealización (sujeto autónomo), a la ayuda al más débil (solidaridad) y a la defensa de un medioambiente saludable y sostenible (p 88).

Es necesario reconocer que la(s) ciudadanía(s) juvenil(es), al igual que las emergentes, se constituyen desde el accionar, sin embargo los elementos anteriores refieren a un posicionamiento latinoamericano decolonial, que difieren con los antivalores del pensamiento eurocéntrico.

Las juventudes pretenden distanciarse de la forma homogénea de considerar a la sociedad, donde los hombres, mujeres tienen una única forma de ser; gracias a sus pensamientos se pretende ver más allá de estas dos categorías, más allá del etario que envuelve la vida de estas personas, involucran también, por ejemplo, a las comunidades LGBTTTIQ, indígenas, personas de diversas nacionalidades, gustos, pensamientos, es decir, luchan por las diversas identidades de cada persona.

Este vínculo de identidades con la agencia permite un involucramiento más estrecho entre las juventudes y el ejercicio de su capacidad de agencia, lo que se transforma en el ejercicio de ciudadanías juveniles. Cuando las luchas que ejercen trastocan sus sueños, aspiraciones, emociones, sus proyectos, sus derechos, sus obligaciones, permite que los sujetos transformen sus pensamientos y que aparezcan ante la sociedad como actores sociales competentes y comprometidos (Benedicto, 2016; Berríos y García, 2018).

Las identidades de las juventudes y por tanto el ejercicio de las ciudadanías se ven representadas en diversos espacios, con prácticas culturales, como se ha

señalado, distintas a las institucionalizadas, se hace desde la música, el teatro, el canto, el baile, la pintura, marchas, pintas en las paredes, los deportes, las redes sociales, los videos, mensajes de voz, entre muchas otras, al igual que sus luchas se dirigen a problemáticas como el machismo, cuestiones de género, espacios culturales, la violencia, la educación, el medio ambiente, la naturaleza, entre muchas; según Herrera y Muñoz Gávira (2008) la esencia de estas prácticas políticas responden a la pregunta que se hacen las juventudes: “¿cómo queremos vivir?” (p199).

En palabras de Cañas Restrepo (2003), las juventudes:

buscan crear, mantener y afianzar unos vínculos sociales, defender la libertad y la autonomía, cultivar sueños y esperanzas, encontrarse un lugar en el mundo, y no sin dificultades con su familia, sus pares, sus vecinos, las organizaciones sociales, el gobierno y la ciudad.

Por ello, las ciudadanías juveniles se pueden comprender como todas aquellas prácticas políticas que realizan las juventudes de cierta comunidad, que les permiten, mediante su capacidad de agencia, posicionarse como sujetos sociales históricos para tomar partido en la transformación de los contextos a las que pertenecen. No obstante, por sus características ideológicas, los procesos pedagógicos dentro de los espacios de la escuela se muestran como relevantes; además, debido a que es desde el posicionamiento docente-discente, dentro de una institución de educación formal, que se ha realizado esta investigación, es imperante conocer la forma en que la educación se vincula con la forma en que hasta ahora he abordado las categorías de ciudadanías y juventudes.

2.3.1 Educación, juventudes y ciudadanía

La escuela, así como sucede con conceptos como ciudadanía y juventud, ha sido históricamente conceptualizada desde el pensamiento eurocéntrico, al igual

que las funciones de los/las docentes, del estudiantado y todas aquellas personas que conforman los centros educativos formales; las prácticas culturales, el currículo y las normas que las rigen se han visto condicionadas por las formas hegemónicas de concebir a la educación.

Desde este pensamiento, el papel docente/discente dentro del aula se ha visto encaminado a posiciones específicas; la docencia como aquella actividad dedicada a ofrecer información, exposición, como la persona con mayor conocimiento dentro del aula, por el otro lado, el/la discente como quien necesita únicamente instrucción, quien absorbe la información, un ser falto de conocimiento. En este proceso vertical, el/la docente se presenta como emisor y el/la estudiante, en la parte baja de esa relación, siempre receptor/receptora del conocimiento incuestionable de quien imparte la asignatura. Sin embargo, como señala Gutiérrez (2013) las relaciones dentro del aula son mucho más complejas que el supuesto histórico dominante, sobre todo por el carácter crítico necesario en los procesos pedagógicos.

La necesidad de pensar una pedagogía distinta a la arraigada a los valores del capitalismo-eurocéntrico-patriarcal-adultocéntrico ha permitido que autores/autoras creen nuevas formas de enseñar, dentro y fuera del aula, es decir, pensar en nuevas formas de ejercer la pedagogía en contextos específicos, como sucede desde Latinoamérica. Ejercer la educación a partir de las necesidades contextuales de los/las estudiantes, permite crear diálogos críticos con los/las discentes sobre los procesos sociales, históricos, políticos y culturales en los que se ven inmersos, con la finalidad de crear nuevas formas de hacer escuela, y prácticas que no respondan a los intereses dominantes.

Una de las autoras que habla sobre la necesidad de construir pedagogías distintas, desde contextos decoloniales latinoamericanos, es la pensadora Catherine Walsh, quien, hablando sobre las diversas formas de hacer pedagogía sostiene que: “Entiendo la pedagogía como una práctica y un proceso sociopolítico productivo,

como una metodología esencial e indispensable, fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas” (2017, p 87).

Si bien los contextos a los que se refiere la autora, no están relacionados directamente con las prácticas docentes-discentes dentro de las aulas, los elementos que enlista como parte de su concepción de pedagogía responden a la necesidad de vincular la educación a los conceptos de juventudes y ciudadanía, Como he mencionado en este mismo capítulo, al considerar las subjetividades y procesos históricos de ambas categorías fuera de las concepciones hegemónicas, se pueden identificar características como el involucramiento sociopolítico en las realidades contextuales de las personas, como sucede con la concepción de pedagogía de la investigadora Walsh.

Los conceptos de *grietas* y *sembrar*, abordados, también, por Catherine Walsh, resultan útiles para vincular la educación con la ciudadanía juvenil, el primero de ellos, menciona la autora, como aquellas prácticas culturales que desafían los procesos coloniales-capitalistas-eurocéntricos, que permiten a las personas cuestionar los estándares establecidos; este tipo de prácticas, como sucede con el concepto abordado de pedagogía, busca ser situado, no pretende cambiar el mundo completamente ni inmediatamente, pero sí crear grietas en los contextos de las personas, es decir, en palabras de la autora, es necesario hacer un esfuerzo por identificar:

lo encarnado, situado y local, en las resquebraduras existentes —en proceso y por venir— que desafían, transgreden, interrumpen y desplazan el sistema dominante, en las fisuras de abajo, donde se encuentran, se construyen y caminan formas de estar-hacer-ser-sentir-pensar-sabervivir muy otras, en las posibilidades mismas de hacer grietas. (2017, p.82).

El concepto de *sembrar* refiere a la posibilidad de crear, impulsar, apoyar y visualizar prácticas culturales que abonen a nuevas formas de comprender el mundo, la forma de vivir, a las personas y a la naturaleza, lejos de las prácticas

coloniales dominantes. También permite la posibilidad de crear pedagogías otras, distintas formas de enseñanza fuera y dentro del aula. En palabras de Walsh: "En la práctica, proceso y continuidad se descubren, inventan y realizan métodos de los cómo hacer, pedagogías vivas, de vida y dignidad renacientes, que cultivan semillas de decolonialidad y sus gérmenes, brotes, raíces y crecimientos "muy otros"" (2017, p.92).

En este sentido, por un lado la educación y la ciudadanía juvenil se pueden entender como prácticas que tienen la posibilidad de crear grietas en los procesos hegemónicos de la pedagogía tanto en la educación formal como en la informal; dentro del aula existe la posibilidad de cuestionar el currículo, la información abordada, las relaciones docente-estudiante, cuestionar sobre los procesos sociopolíticos que involucran el contexto de la escuela, y en general las prácticas históricamente dominantes.

Por otro lado, tanto la educación como la ciudadanía juvenil pueden sembrar nuevas opciones de cómo entender el papel de las juventudes dentro y fuera de la escuela, sus prácticas culturales, así como sembrar práctica que se contrapongan a los antivalores de la colonialidad y el capitalismo como establecer la relación docente-discente desde una perspectiva dialógica, donde se logre el reconocimiento de las diferencias basados en el respeto, la posibilidad de nombrar los miedos, alegrías, inquietudes y anhelos.

Agrietar y sembrar son prácticas necesarias dentro de las aulas de la educación formal, porque permiten establecer relaciones críticas sobre problemas sociales actuales, así como por cuestionar nuestros pensamientos/prácticas cotidianas encarnadas; además de posibilitar tomar partido ante ello desde entornos cargados ideológicamente, como es la escuela. Un elemento que permite tomar partido dentro y fuera de las aulas es la agencia política.

Como mencioné dentro de este capítulo, una de las características principales de la ciudadanía es la agencia con connotaciones políticas; al hablar juventudes, también señalé que esta capacidad se presenta como la posibilidad de incidir en los contextos para el mejoramiento social; sin embargo, aquí es necesario mencionar que este tipo de agencia también se hace presente dentro de las escuelas. En el caso del filósofo Francisco Gutiérrez, señala que dentro de la educación formal, se puede adquirir a partir de una opción política, es decir:

tomar partido frente a la realidad social, es no quedar indiferente ante la injusticia atropellada, la libertad conculcada, los derechos humanos violados, el trabajador explotado. Tomar partido por la justicia, la libertad, la democracia, la ética, el bien común es opción política y hacer política (Gutiérrez, 2013, p. 59).

Al igual que como sucede con la ciudadanía juvenil, el involucramiento político desde las escuelas no refiere únicamente a las prácticas institucionalizadas jurídicas, sino, también, al compromiso e involucramiento crítico que deben de tener los participantes de la educación formal para erradicar prácticas de injusticia que impiden el fortalecimiento de las relaciones sociales, pero también el desarrollo personal y el reconocimiento de las identidades de cada persona, como puede deducirse de lo que menciona el autor.

Bajo la sentencia de que la educación es política y por tanto implica un involucramiento, el pedagogo Paulo Freire, afirma:

Después de descubrir que también es un político, el profesor se debe preguntar: “¿Qué tipo de política estoy haciendo en clase? “. Es decir: “Soy un profesor ¿a favor de quién?”. Cuando se cuestione a favor de quién está educando, también deberá preguntarse contra quién lo está haciendo. Está claro que el profesor que se interroga a favor de quién y contra quién está educando también debe estar enseñando a favor y en contra de algo. Esa “cosa” es el proyecto político, el perfil político de la sociedad, el “sueño” político. Después de esa instancia, el educador debe tomar una posición, profundizar en la política y en la pedagogía de oposición. (2014, p.78).

En este sentido, es claro que la posición de autoridad (no autoritaria) del/la docente conlleva un posicionamiento político-ideológico, que por un lado puede dar continuidad a la ideología del Estado, de la institución educativa, que dependiendo el caso, pueden estar a favor del pensamiento colonial-capitalista; por otro lado la posición del/la docente puede contener discontinuidades con el pensamiento hegemónico social.

Si bien la posición del/la docente es la de autoridad dentro del salón de clases, quien imparte una asignatura en particular, vigila que se cumplan ciertas normas y que, como he mencionado, tiene una posición política, no significa que los/las estudiantes se encuentren solamente receptores/receptoras de la información que brinde el/la profesor/profesora, aceptando verdades absolutas. Las juventudes que tienen posibilidad de construir distintas formas de ciudadanía, también tienen la posibilidad de ejercer su agencia dentro de los espacios de educación formal, su posición como estudiantes, les permite la libertad (no libertinaje) de ejercer su agencia para tomar partido a favor o en contra de diversas prácticas dentro de los contextos educativos, este involucramiento político permite crear desde la relación docente-discente distintas formas de educación a la históricamente predominante, como he venido comentando, una educación más crítica, que vincule el conocimiento de las asignaturas a las necesidades contextuales.

Respecto a la tarea crítica de los/las profesores/profesoras el pedagogo Peter McLaren afirma que:

La tarea del maestro debe tomar la forma de una pedagogía crítica. Esto es, el maestro debe hacer más que simplemente avanzar en la legitimación de los supuestos compartidos, estar de acuerdo con las propiedades o establecer convenciones. Debe convertir a los salones de clase en espacios críticos que verdaderamente pongan en peligro la obvedad de la cultura; por ejemplo, la forma en que es usualmente construida la realidad como una colección de verdades inalterables y relaciones sociales incambiables (2005, p 339).

La labor del/la docente debe abonar, *agrietar* y *sembrar*, en palabras de Walsh (2017) a los procesos de formación crítica de los/las estudiantes; como menciona la autora, donde se sigan cuestionando las prácticas culturales hegemónicas, pero que también obedezcan al cambio. Si bien estos elementos responden directamente a la educación formal, tienen consonancia con lo que sucede con las prácticas ciudadanas juveniles, en ellas también existen procesos de aprendizaje en comunidad, donde en algunas ocasiones una persona toma la figura de quien enseña sobre procesos específicos de ciudadanía, pero en otros tantos se presenta como quien aprende, en ambas posiciones, al igual que como pasa con la educación crítica, no son relaciones autoritarias verticales, sino procesos dialógicos horizontales.

Ante la labor de la educación mencionada, el pensador Henry Giroux (2003) asevera que:

Una pedagogía radical, entonces, tiene que asumir con seriedad la tarea de crear las condiciones para modificar la subjetividad tal como esta se constituye en las necesidades, pulsiones, pasiones e inteligencia del individuo, así como para cambiar los fundamentos políticos, económicos y sociales de la sociedad que lo contiene. (p. 124).

Y agrega:

Las escuelas son una de las esferas públicas primordiales donde, por obra de la influencia de la autoridad, la resistencia y el diálogo, el lenguaje puede configurar el modo en que diversos individuos y grupos codifican el mundo y con ello participan en él (p. 194).

Se trata de crear espacios dialógicos en los que se permita expresar sentires, pensamientos, inquietudes, oposiciones, desde una perspectiva de respeto, como mencioné en párrafos anteriores, si bien los/las autores/autoras hablan del trabajo docente, estos espacios críticos se configuran a partir de todas las personas que conforman la comunidad escolar, y dentro del aula, cobran especial importancia

los/las docentes/discentes. Como bien señala Giroux, los espacios escolares son de suma importancia por su capacidad de influir en el mundo, para cambiar políticamente las prácticas culturales socioeconómicas de desigualdad e injusticias, aún si eso significa influir únicamente en las subjetividades de quienes conforman un aula en específico.

Es así que desde la perspectiva de este apartado se ha podido notar que la ciudadanía, las juventudes y la educación tienen elementos en común como lo son el posicionamiento político a partir de la agencia, las prácticas dialógicas para el aprendizaje, la influencia en la transformación de los contextos, la necesidad de entablar procesos críticos para cuestionar las prácticas históricamente dominantes, así como que el papel de las juventudes es tan importante en ambos procesos como lo es el de cualquier miembro de la sociedad; sus ideas, pensamientos, sueños, prácticas y conocimientos permiten seguir agrietando-sembrando en la educación y en la ciudadanía.

Si bien la educación crítica y la ciudadanía juvenil comparten características similares, esto no significa que las prácticas ciudadanas puedan suplir a la educación o viceversa, sino que existe una necesidad de vincularlas para que desde los entornos educativos se pueda fomentar la ciudadanía mediante los conocimientos y diálogos; así como que la ciudadanía pueda fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en los espacios educativos.

La necesidad de vincular estos tres elementos se da al comprender que esta investigación se realiza desde una escuela latinoamericana, espacio ideológicamente no neutro, históricamente bajo ideas y prácticas coloniales. Pensar a las ciudadanías juveniles desde contextos educativos latinoamericanos, permite reconocer sus capacidades de agencia/transformación para vincularlos a prácticas decoloniales situadas; por ello, en el siguiente capítulo es necesario reconocer los resultados de

esta investigación, para poder relacionar las prácticas educativas con juventudes para la construcción de ciudadanía.

CAPÍTULO 3. CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS JUVENILES

La forma en que las juventudes estudiantes del bachillerato UVM construyen ciudadanía es de suma importancia, al igual que la forma en que se vieron interpeladas por la pandemia por Covid-19 para seguir realizando estos procesos. Por ello, decidí establecer este capítulo en tres elementos importantes, que serán la guía para poder mencionar las consideraciones finales que aporta esta investigación.

El primero de estos elementos es la relación que tuve con el bachillerato UVM como profesor antes de comenzar esta investigación; este primer elemento tiene como función establecer diversas características con las que cuenta esta institución privada, desde su localización en la capital de Chiapas, su infraestructura, prácticas administrativas, hasta algunas de las actividades áulicas; todo ello con la finalidad de familiarizar algunas peculiaridades de esta escuela, así como reconocer los espacios cotidianos de esta investigación.

Como segunda característica de este capítulo, establezco la importancia de la investigación educativa y hago mención de la propuesta del docente-etnógrafo, postura que ocupé durante la investigación. Este apartado tiene como propósito reconocer que la labor que desarrollan los docentes en la educación formal debe de

encontrarse íntimamente ligada a la investigación educativa, esto con el fin de encontrarse en un proceso constante de capacitación, así como para abonar a los procesos de aprendizaje del estudiantado; en unión a ello, la posición del docente etnógrafo cobra relevancia al establecer características que permiten realizar una investigación con un enfoque humano, al crear un vínculo entre los estudios culturales, la pedagogía del pensador Paulo Freire y la etnografía.

El último apartado, permite un acercamiento a las realidades que vivieron los/las estudiantes de esta investigación antes y durante la cuarentena, desde un entorno escolar presencial/virtual, así como desde algunas plataformas virtuales. Este conocimiento generado entre todos y todas, permite dilucidar la forma en que construyeron ciudadanía en tiempos (pre)pandémicos y sus transformaciones.

3.1. La investigación educativa

Para iniciar este capítulo, es importante recalcar que considero que las investigaciones en la docencia exigen conocer la institución, el aula, las actividades en clase, a los/las estudiantes, así como conocerse y transformarse a uno mismo en la práctica educativa; que dichas investigaciones conllevan retos, dudas e inquietudes que van desde realizar un anteproyecto de investigación que contemple a los colaboradores como personas, hasta encontrarse con la opinión discordante de los/las estudiantes. Por ello esta práctica cobra un papel fundamental para educadores/educadoras y educandos/educandas, al permitir crear nuevas visiones para comprender las realidades que suceden dentro y fuera del aula, de ahí la imperiosa necesidad de integrarla en las prácticas docentes en todos los niveles educativos.

Los horizontes se amplían gracias a la investigación, permiten ejercer las prácticas docentes/discientes con un enfoque más humano al entablar relaciones de comunicación con el otro, como menciona el pedagogo Francisco Gutiérrez (2013)

“El educador se educa en la comunicación con el educando y éste en la comunicación con el educador. Comunicarse más y mejor es educar y educarse más auténticamente.” (p. 104). Por ello subrayo que es imperante comprender que la docencia no solo permite realizar investigación, sino que se requiere el firme compromiso de incorporarla a la práctica cotidiana de los/las profesores/profesoras, puesto que como menciona Freire (2012):

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo (p. 30).

Bajo la sentencia anterior, es que esta investigación se realiza desde el papel docente/investigador de quien escribe estas letras.

Las incertidumbres que giran en torno a la investigación en el ejercicio de los/las docentes, surgen al entablar relaciones con las distintas personalidades que presentan las juventudes. Las formas de concebir el mundo por parte de los/las estudiantes, la necesidad que tienen de adquirir nuevos conocimientos y sobre todo al comprenderlos/comprenderlas como sujetos con capacidad de agencia, como se ha mencionado en capítulos anteriores. La investigación en la práctica docente demanda tener una metodología que responda al entorno educativo y a comprender las significaciones que las educandas/los educandos adjudican a sus prácticas.

3.1.1 La etnografía en la educación

La revisión realizada a las distintas metodologías, permitió reconocer las ventajas que tiene la implementación de la etnografía para una investigación científica en la educación. Es preciso mencionar que para autores/autoras como López (2010), las investigaciones etnográficas:

recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. En consecuencia, el investigador etnográfico comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes, como si fueran excepcionales o únicos ello le permite apreciar los aspectos, tanto generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción. (p 28).

Aunado a la dilucidación anterior, Restrepo (2016) señala que lo importante en la etnografía es conocer las prácticas que realizan los/las colaboradores/colaboradoras de la investigación y el significado que adjudican a sus prácticas. Es así que se presenta como idónea dicha metodología, al permitir realizar diversas actividades investigativas: representar las realidades que viven las juventudes en entornos escolares, entablar relaciones en la interacción cotidiana, profundizar en el sentir de la información proporcionada por los/las estudiantes mediante conversaciones dialógicas humanas, entre otras.

El pilar fundamental de mi estrategia etnográfica, es la conjugación que presento entre esta metodología, los Estudios Culturales y la pedagogía planteada por el pensador latinoamericano Paulo Freire, con el fin de proponer un planteamiento específico de etnógrafo-docente/etnógrafa-docente. Dicha articulación se puede reflejar en tres aspectos principales:

- a) La necesidad de ver a los/las colaboradores de investigación como personas, del mismo modo en que la pedagogía freiriana concibe a los/las estudiantes.
- b) El involucramiento político del investigador-docente/investigadora-docente como requerimiento indispensable de la etnografía y los Estudios Culturales.
- c) La importancia de entablar relaciones dialógicas con los/las colaboradores/colaboradoras estudiantes como base para la construcción de conocimiento científico.

En lo que respecta al inciso A), surge el quehacer del investigador/investigadora (etnógrafo/etnógrafa), que como menciona Reygadas (2014), posee el compromiso de ver y tratar a los sujetos:

como lo que son, es decir, como personas en contextos históricos específicos, que son sus iguales en tanto que son seres humanos, más allá e independientemente de cualquier etiqueta, categoría o clasificación. Pero con frecuencia esto no ocurre, se suele verlas y tratarlas de muchas otras maneras no igualitarias: como objetos que se manipula instrumentalmente para obtener información [...] (p. 107).

La necesidad de comprender a los/las estudiantes colaboradores/colaboradoras de esta investigación, como personas, es la labor que el etnógrafo/etnógrafa (investigador/investigadora) debe internalizar para hacer una investigación fuera de los estándares de la ciencia positivista. El precepto anterior puede articularse con lo que menciona Freire (2012), quien sostiene que la práctica docente requiere una constante capacitación científica y que para ello es necesario concebir a los/las estudiantes como personas, con sus propias aspiraciones, sentires, sueños, sentimientos y no como cosas:

El nuestro es un trabajo que se realiza con personas, pequeñas, jóvenes o adultas, pero personas en permanente proceso de búsqueda. Personas que se están formando, cambiando, creciendo, reorientándose, mejorando, pero, porque son personas, capaces de negar los valores, de desviarse, de retroceder, de transgredir. Mi práctica profesional, que es la práctica docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige de mí un alto nivel de responsabilidad ética de la cual forma parte mi propia capacitación científica. Es que trabajo con personas [...] Trabajo con personas y no con cosas. (p 134-135).

Dentro del inciso B), autores como Castro Gómez (2000) y Hall (2010) advierten el carácter político en los Estudios Culturales (EC), cuya dimensión los diferencia de otros campos de estudio. La politicidad de estos estudios configura la forma en que el/la investigador/investigadora realiza la metodología, así, es imperante que el/la etnógrafo/etnógrafa adquiera y actúe con los/las colaboradores/colaboradoras en

concordancia con el posicionamiento subjetivo político que ha construido. Lo cual se relaciona con la visión de Freire (2016) que subraya la importancia de reconocer que en la práctica de los/las docentes se debe internalizar un posicionamiento político, donde docentes y estudiantes:

se descubran en el mundo como un ser político y no como un mero técnico o un sabio, porque también el técnico y el sabio son sustancialmente políticos. La politicidad de la educación exige que el profesor se reconozca, en términos o en nivel objetivo, en el nivel de su práctica, a favor de alguien o contra alguien, a favor de algún sueño y, por lo tanto, contra cierto esquema de sociedad, cierto proyecto de sociedad. Por eso entonces la naturaleza política de la educación exige del educador que se perciba en la práctica objetiva como participante a favor o contra alguien o alguna cosa. La politicidad exige del educador que sea coherente con esta opción (p. 39).

En lo que respecta al inciso C), otra de las cualidades que comparten los EC (al diferenciarse de los estudios positivistas) con la pedagogía del escritor Paulo Freire, es el carácter dialógico que se debe entablar con los/las colaboradores/colaboradoras, como sucede con la etnografía. Restrepo (2016) señala que:

Aunque conversamos con mucha gente y entrevistamos a otra, no todos con quienes conversamos y a quienes entrevistamos son por esta razón nuestros informantes. Las conversaciones y entrevistas con los informantes son diferentes no solo porque son recurrentes y sistemáticas, sino también porque demandan lo que podríamos denominar un diálogo en profundidad y reflexivo.

[...] Lo que caracteriza las conversaciones o entrevistas con los informantes es la profundidad y sistematicidad que adquieren dado que le solicitamos aclaraciones sobre los detalles, leemos a los mismos informantes pasajes de lo que hemos escrito sobre esto, compartimos nuestras interpretaciones y entramos en un verdadero diálogo (Guber 2005: 133) (p. 53).

Es a partir de las tres consideraciones anteriores, en las que se entrelazan los Estudios Culturales, la metodología etnográfica y la pedagogía freiriana, que en esta investigación se propone que la práctica de un/una docente-etnógrafo/docente-etnógrafa debe reconocer que: el involucramiento realizado durante las prácticas docentes/dicentes en la cotidianidad de la investigación educativa, exige prácticas

dialógicas que tengan como fundamento relaciones sociales construidas con personas, que merecen respeto y que poseen una capacidad de agencia política.

La capacidad de agencia de los sujetos involucrados en una investigación en entornos educativos, refiere a que los/las estudiantes y los/las docentes tienen la habilidad para adquirir las características físicas, mentales, psicológicas, entre otras, de tomar partido e influir en el contexto en el que se desarrollan. En la investigación realizada en 2018 por el científico mexicano, Hernández Mayorquín, en la que colaboró con juventudes mexicanas, resaltó la importancia de la capacidad juvenil, al considerarla como la posibilidad de:

promover cambios sociales constituyéndose en una sociedad desigual e intolerante, experimentando el terreno entre la negociación y el conflicto pero movilizand una serie de recursos para producir sus propios rasgos identitarios y hacer posible los escenarios donde se desenvuelve su práctica social. (p. 33)

En suma, es reconocer que cada involucrado/involucrada en investigaciones de este corte y miembros de las sesiones de una asignatura en particular, son elementos que juegan un papel fundamental en la (re)construcción de su entorno.

El reconocimiento otorgado hacia/por el/la docente-investigador/docente-investigadora por/para los/las estudiantes como personas, debe llevar consigo de manera inherente, el respeto hacia las cualidades que como sujetos identifica a cada individuo. Durante la investigación realizada dentro y fuera de las sesiones de clase, es necesario hacer notar que los sujetos involucrados en la investigación tienen sueños, gustos, sentimientos, pensamientos, saberes, etcétera, que no en todo momento habrán de coincidir, por lo que la base del reconocimiento a su persona, permitirá ejercer respeto a lo que diga en cualquier momento de la labor docente investigativa.

La unión de la agencia política y el respeto se logran mediante uno de los elementos más importantes para esta metodología: el diálogo. Las funciones que

cumple la acción dialógica son primordiales en las prácticas docentes/dicentes de carácter investigativo, al permitir en los sujetos acciones de habla y escucha, en las que impere un ambiente de respeto en discrepancias de las prácticas educativas y en posicionamientos políticos; la práctica del diálogo de forma cotidiana en el aula educativa, también permite entablar relaciones cercanas con los/las estudiantes, lo que permite realizar una obtención de información, mediante las diversas técnicas metodológicas, con cualidades más humanas.

3.1.2 Instrumentos etnográficos

Los instrumentos etnográficos de investigación que aquí se plantean, se vinculan a la práctica docente investigativa antes descrita, cuyo fin primordial es la obtención de información de manera humana, con el propósito de dar cuenta de las realidades que las juventudes viven en el contexto escolar cotidiano, para reconocer la forma en que dichos/dichas estudiantes construyen ciudadanía(s).

Las herramientas utilizadas en esta investigación permiten la obtención de información cuantitativa así como cualitativa, en este sentido la encuesta se presenta como uno de los instrumentos que permite hacer un primer acercamiento para la obtención de información general. La encuesta en investigaciones científicas, según Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos (2003), sirve como instrumento con el cual “se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (p 27). Su implementación en la investigación reside en las características que estos autores también mencionan: existe una observación indirecta de los hechos, su aplicación es de manera masiva, los temas abordados pueden ser de distinta índole y su formulación es realizada mediante un formato estandarizado.

El uso de la encuesta tiene como propósito obtener información de las juventudes con respecto a edades, nombres, opiniones sobre la escuela, concepto personal de juventud, profesión que les gustaría ejercer, su papel en la sociedad, entre otras. La finalidad de las respuestas obtenidas de los/las estudiantes es conocer un panorama general de su sentir con respecto a los temas planteados mediante información cuantificable.

La información obtenida mediante cualquier instrumento, debe encontrarse articulada con las demás herramientas de investigación, para profundizar en el análisis de la misma, así, la información otorgada por los/las estudiantes mediante las encuestas, debe ser profundizada mediante la entrevista. Según Restrepo (2016) la entrevista es:

una situación en la cual una persona (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondente, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores o conductas ideales. (p. 69).

Las características mencionadas por el autor cobran importancia, al reconocer que la información proporcionada por las juventudes en las entrevistas es valiosa no solo por ser datos de investigación, sino por encontrarse dotada de emociones, valores, perspectivas, sentires y sentidos propios de los/las colaboradores/colaboradoras. Por lo anterior es que autores/autoras como Peralta Martínez (2003) señalan que:

Durante la entrevista se propicia una relación de cercanía entre el etnógrafo y el entrevistado. Esta situación debe ser aprovechada para brindar confianza al entrevistado y permitir que sus respuestas sean amplias, ya que en ella puede haber elementos que nos ayuden a ampliar más adelante nuestra hipótesis. El etnógrafo debe saber preparar el tema apropiado para la entrevista, formular bien las preguntas, de tal forma que se pueda lograr el objetivo que ha sido trazado (p. 48-49).

Las entrevistas con las juventudes estudiantes deben realizarse con un enfoque previo en el que se consideren, en primera instancia, las respuestas obtenidas en los cuestionarios, así como los temas abordados durante los debates de grupo. La articulación de estos instrumentos se traduce en un conocimiento de los puntos de vista de los informantes que no se queda en los puros datos cuantitativos ni solo en la anécdota.

Al reconocer la autonomía de los/las estudiantes es posible que las entrevistas no sigan una sola línea de ejecución, por lo que es imperante, como investigador-etnógrafo, estar atento a los temas, gestos, cambios en la modulación de voz, doble significado en el discurso, entre otras variantes, para profundizar con el debido cuidado, en los temas que puedan proporcionar información significativa.

El análisis hasta ahora mencionado se compone de las encuestas y entrevistas con los/las estudiantes, sin embargo, es necesario mencionar que a la par del tiempo en que se aplicaron estas últimas, se realizaron grupos de discusión. Sobre este instrumento, autoras como López Francés (2010) mencionan que se compone de un grupo de personas con un moderador que introduce un tema para ser conversado por los/las integrantes, entre todos/todas se dan diversos puntos de opinión y permiten, mediante un ambiente de cordialidad, generar nuevos conocimientos, en los que prepondera el diálogo como base para el análisis de discursos.

Gurdián-Fernández (2007), por su parte, menciona que en ellos “se trata de profundizar en las expectativas, conocimiento, opiniones e ideologías expresadas por las personas que tienen que ver o que están directamente involucradas en la realidad socio-educativa que queremos investigar.” (p. 210) esto con el fin de dialogizar, realizar aportes a los temas, hacer intercambio de ideas, prácticas de reflexión, en específico en entornos educativos, que corresponden precisamente al entorno de esta investigación.

Es a partir de estas consideraciones, que para esta investigación se hace referencia a los grupos de discusión como los encuentros en que los/las estudiantes y el docente, ejerzan prácticas de diálogo sobre temas no necesariamente académicos pero sí históricos en los que se pueda ser partícipe. Dichos encuentros tienen como fin establecer relaciones dialógicas donde los sujetos participantes puedan encontrar comunicación horizontal, donde se desdibujen las cohibiciones sociales y se prepondere el habla y escucha. En el caso de esta investigación el docente cumplió la labor de moderador, quien debe contribuir con una actitud no impositiva, sino reguladora y conciliadora, como menciona Freire (2012):

Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar con es hablar impositivamente (p. 107).

En los grupos de discusión, realizados dentro del aula presencial/virtual, también se abordan temas en los que se descubre mayor interés para los/las estudiantes, relacionados a cuestiones sociales. Los grupos de discusión son el momento, espacio y situación idóneos para entablar diálogos, obtener información de manera directa de los pensamientos de los/las estudiantes, que permitirán realizar categorías de análisis de la construcción de ciudadanía(s).

Las técnicas anteriores, a pesar de su aplicación, funcionalidad y obtención de resultados, deben estar permeadas de elementos que permitan al investigador enriquecer la obtención de información, no solo de los discursos denotativos que ofrecen los/las estudiantes, sino también de la indagación, personal y profesional del docente, es por ello que se recurre a la aplicación de la observación participante. Con respecto a este instrumento Kawulich (2005) precisa que:

La observación participante se caracteriza por acciones tales como tener una actitud abierta, libre de juicios, estar interesado en aprender más acerca de los otros, ser consciente de la propensión a sentir un choque cultural y cometer errores, la mayoría de los cuales pueden ser superados, ser un observador cuidadoso y un buen escucha, y ser abierto a las cosas inesperadas de lo que se está aprendiendo (p. 55).

La implementación de la observación participante exige que el investigador tenga la cualidad de prestar atención en los detalles que suceden durante la práctica investigativa, dentro y fuera del aula, en las encuestas, entrevistas, en los grupos de discusión y más allá de eso. El involucramiento del docente-etnógrafo/docente-etnógrafa, como se ha mencionado, demanda comunicación horizontal (sin perder los límites de autoridad-libertad, es decir una práctica docente en que los estudiantes puedan expresarse libremente sin que eso signifique una práctica docente autoritaria, sino una que permita la realización de las prácticas educativas de forma metódica) con los/las estudiantes, por ello, al hablar sobre esta técnica Restrepo (2016) menciona que:

alude precisamente a la inespecificidad de las actividades que comprende: integrar un equipo de fútbol, residir con la población, tomar mate y conversar, hacer las compras, bailar, cocinar, ser objeto de burla, confidencia declaraciones amorosas y agresiones, asistir a una clase en la escuela o a una reunión del partido político. En rigor, su ambigüedad es, más que un déficit, su cualidad distintiva (p 51-52).

Las actividades en las que se ve involucrado el/la etnógrafo/etnógrafa son, precisamente, distintas a las de un científico positivista. La participación que puede tener durante la investigación, no se centrará únicamente en las prácticas educativas realizadas en clase, sino también en desenvolvimientos cotidianos que realizan las juventudes. Por ello, es necesario involucrar en este punto, además de la observación, la escucha atenta con los/las estudiantes, por ello Freire (2012) destaca que:

Escuchar es obviamente algo que va más allá de la posibilidad auditiva de cada uno. Escuchar, en el sentido aquí discutido, significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro. Eso no quiere decir, evidentemente, que escuchar exija que quien realmente escucha se reduzca al otro que habla (p. 51).

Es necesario, a reiteradas cuentas, que el investigador no pierda de vista que las relaciones entabladas, son cimentadas con personas que quieren, necesitan y pueden brindar información para la investigación, por lo que la escucha debe estar ligada con el diálogo, en comunicación y horizontalidad constante. La observación participante y la escucha son elementos primordiales para aplicar adecuadamente la etnografía, su ejecución en la investigación cohesiona la práctica docente-educativa al permitir realizar acercamientos, no solo cotidianos, sino también relaciones con un interés genuino en los/las estudiantes.

La información obtenida durante la investigación, fue analizada a detalle, por ello, fue necesario la implementación de un diario de campo, una herramienta que permite hacer el registro de los acontecimientos diarios desde la perspectiva del investigador, elemento que según diversos autores/autoras como Ríos Higuera (2017) asiste al investigador para realizar análisis posteriores a la obtención de información, facilita su categorización, así como recordar los sujetos involucrados en las prácticas que le interesa investigar.

La pertinencia del uso del diario de campo remite al etnógrafo, a un sustento físico o digital que le permite (re)interpretar los hechos que ha observado, (re)plantear categorías y conclusiones de las mismas. El uso de este instrumento será de gran ayuda para no obviar información durante la investigación.

Si bien lo que he descrito hasta este momento podría interpretarse únicamente como aplicable para la etnografía presencial, es necesario reconocer, como mencionan los/las autores/autoras del libro *Etnografía digital, principios y prácticas*,

que la etnografía digital o también conocida como etnografía virtual tiene como de partida la idea de que “los medios y las tecnologías digitales forman parte de los mundos cotidianos y más espectaculares que habitan las personas.” (Pink. Et, al 2016 p 23) y por ello es imperante conocer el papel que tienen de forma material, sensorial y social para los/las colaboradores/ras y los sentidos que les adjudican a sus prácticas desde los medios digitales.

Es a partir de las técnicas etnográficas planteadas que se reconoció el sentido que adjudican las juventudes a sus prácticas sociales y políticas para la construcción de ciudadanía. Así, es necesario recalcar que la investigación utilizó elementos teóricos y prácticos, para preponderar las realidades existentes para la construcción de teoría desde ellas, valiéndose de las técnicas descritas, con el fin primordial de estructurar la investigación desde un enfoque más humano.

3.3 Ciudadanías juveniles

Si bien en el apartado anterior he hecho mención del etnógrafo-docente y de sus prácticas en la educación, es importante que mencione los primeros acercamientos que me llevaron a considerar a las juventudes del bachillerato UVM como las personas que me ayudarían a hacer esta investigación, previo a detallar como he desarrollado mi práctica pedagógica bajo esta figura. Los detalles que describo enseguida, cobran relevancia al reconocer en mí, la existencia y práctica del pensamiento eurocéntrico, en ese momento era más notorio, meses antes de ser estudiante de la Maestría en Estudios Culturales (MEC), no significa que ahora me encuentre completamente desapegado de ellas, pero sí más alerta en mi vida cotidiana.

3.3.1 Acercamientos etnográficos a UVM

3.3.1.1 Espacios de la UVM y actividades no áulicas

Las instalaciones en las que se desarrolló esta investigación, como he mencionado, pertenecen a las de la UVM Campus Tuxtla, que se encuentran en la capital del estado de Chiapas en el boulevard Los Castillos en la colonia Villas Montes Azules; dicho plantel cuenta con diversos edificios nombrados del A al K, en los que se pueden encontrar las aulas de posgrados, licenciaturas, bachillerato, rectoría, oficinas administrativas, aula magna, sala de conferencias, aulas de diseño, sanitarios, papelería, áreas de actividades culturales, sala de maestros, salas de cómputo; además de estos edificios, también se encuentran la cafetería escolar, gimnasio, canchas deportivas y el estacionamiento.

Durante el año y medio que estuve como docente en dicha institución antes de ingresar a la MEC, pude reconocer un ambiente dentro de la UVM -tomando en cuenta a las personas que forman la planta docente, administrativa, directiva y por su puesto estudiantil- distinto al que yo viví en una preparatoria pública hace aproximadamente 10 años, hago mención de esto porque precisamente por aquellos años de estudio nació en mí la idea de que la educación privada y de quienes pertenecen a ella, se acercan más a la compra de calificaciones para aprobar las asignaturas que al compromiso ético en las prácticas docentes-discentes. Ser docente en esta institución, es la primera vez que me permite analizar a conciencia lo que sucede en estos entornos, cuestionar mis prejuicios y modificar mis conocimientos.

Semanas previas al inicio de clases, en todos los ciclos escolares, se realizan juntas con la planta docente, en la que se da la bienvenida al nuevo ciclo escolar, en un primer momento creí que se debía al ingreso de nuevos docentes al plantel, sin embargo los ciclos posteriores me sacaron del error. Dichas juntas tienen como finalidad la presentación de directivos, dar a conocer cambios de puestos, ofrecer

becas a docentes para el estudio de posgrados, conformar academias de trabajo, presentaciones de docentes de nuevo ingreso, recordar la entrega de planeaciones y exámenes antes del inicio de clases, pero sobre todo, dar a conocer la filosofía institucional, el reglamento docente/estudiante y una forma de trabajo llamada “el estudiante al centro”, que significa que tanto directivos, planes de estudio y docentes trabajan para mejorar la experiencia de formación educativa dentro de la institución, al procurar abonar a los procesos de aprendizaje del alumnado.

En el primer día de clases de cada plan escolar, la institución realiza el *back to school*, que es la bienvenida al regreso a la escuela después de cierto periodo vacacional, en este día los directivos y diversos administrativos se forman en dos columnas a cada lado de la entrada de la institución, mientras reciben con aplausos a quienes ingresan, en algunos casos se ha realizado una alfombra roja, con espacios para firmar una lona de la institución; la botarga de la mascota institucional también acude para la toma de fotos con el/la estudiante/docente que desee. Unas horas después de la entrada a la escuela, se realizan actividades de integración entre los miembros de la institución (estudiantes, administrativos, directivos, docentes) quienes participan por igual en actividades deportivas (fútbol, basquetbol, volibol, etc.), recreativas (canto, baile, concursos diversos, entre otros) y de degustación de alimentos, posterior a ello, se retoman las clases de manera regular.

El regreso a clases no es el único evento en que se realizan actividades con fines recreativos, entre ellos están el 14 de febrero, día del amor y la amistad, el día lince con actividades deportivas, de alimentos y recreativas; el 2 de noviembre: día de muertos, días previos al 25 diciembre: navidad. En el caso de docentes, el 15 de mayo, día del maestro, se realiza un evento enfocado a la entrega de reconocimientos por el desempeño en la práctica pedagógica. Otro de los días característicos dentro del bachillerato, son los viernes temáticos, el último viernes del mes el estudiantado

se caracteriza con la vestimenta del tema elegido: primavera, superhéroes/heroínas, personajes de animé, navideño, playa, entre otros.

Uno de los eventos que me parece tiene particular importancia es el día del niño, el 30 de abril, esto porque el estudiantado no se considera en esta categoría social, sin embargo tienen un papel fundamental ese día. Docentes de diversas academias, preferentemente de los últimos ciclos de estudio, organizan un evento para infantes de alguna casa hogar, albergue u orfanato; los/las infantes llegan junto con personal de dicha institución al plantel de UVM, donde el estudiantado de bachillerato les acompaña a las actividades que se prepararon junto con la planta docente (juegos inflables, pinturas de cara, ir por pastel y dulces, ver eventos de obras de teatro, cantar, etc.). El papel de las juventudes se destaca al ser los/las responsables de cuidar a cada infante (dos estudiantes de prepa por cada infante) durante las horas que están dentro del bachillerato, juegan, platican, se divierten y hasta preocupan de cada uno/una de ellos/ellas. Las reflexiones de las juventudes en torno a este evento son sobre la responsabilidad de tener hijos/hijas, reconocer la necesidad de diversión de los infantes de casas hogares y la forma en que pueden contribuir a cambiar sus realidades por un día.

Las actividades recreativas mencionadas no son las únicas realizadas dentro de la institución, también se llevan a cabo actividades de concientización como la semana de la salud, donde se imparten talleres y conferencias sobre diversos cuidados del cuerpo y salud emocional; también conferencias constantes sobre violencia en el noviazgo; presentación de libros; recorridos a las licenciaturas para motivar al estudiantado a seguir con sus estudios; así como deportivas: las olimpiadas lince, evento deportivo de UVM a nivel nacional. Dentro de este tipo de eventos, el día de la mujer cobra una relevancia especial, puesto que las estudiantes y docentes realizan diversas actividades para visibilizar y empoderar las prácticas de las mujeres en la sociedad: campañas, foros, talleres y conferencias, entre otras.

En lo que respecta a actividades del currículo escolar, existen concursos a nivel nacional como el concurso de matemáticas, así también la llamada semana académica, en la que el estudiantado presenta los proyectos que realizaron en las diferentes asignaturas; estos proyectos son organizados mediante las distintas academias que existen en el bachillerato (Lenguaje, Comunicación e Inglés, Ciencias exactas, Económico-administrativas, Ciencias Sociales y Humanidades, Informática y Ciencias Experimentales).

Los diversos proyectos tienen como base el contenido de las asignaturas impartidas, a partir de ello, en conjunto con el estudiantado, se crean los proyectos que representan de manera más idónea dicho conocimiento; sin embargo, en diversos casos el/la docente a cargo de la asignatura procura vincular el contenido de su asignatura a problemáticas sociales o el desarrollo del estudiantado en las prácticas que más disfrutan (esta práctica docente ha sido más constante durante los últimos ciclos escolares). Durante el periodo previo a que ingresara a la MEC, observé que los proyectos, además del contenido de la asignatura, se enfocaban a temáticas como el cuidado del medio ambiente, la no violencia, ayuda a las personas; así como al desarrollo de pinturas, canto, baile, declamaciones, poesía, escritura, fotografía, entre otras.

Las actividades descritas como de concientización son percibidas por el estudiantado de dos formas: la primera en la que el contenido aparece como tedioso, cansado y sabido, o la segunda, como conocimiento nuevo, aplicable a la vida diaria y a proyectos; por su parte las actividades recreativas, deportivas y de semana académica, mayormente son percibidas como espacios y momentos en los que se pueden realizar actividades de integración con docentes, administrativos y estudiantes, fuera de la cotidianidad que brindan los espacios educativos, así como momentos en los que pueden construir su identidad con sus amigos/amigas, así como conocer a nuevas personas del mismo nivel educativo.

En lo que refiere a las actividades cotidianas del estudiantado, existen diversos espacios a los que pueden acudir, como la biblioteca, que se encuentra climatizada, cuenta con cabinas individuales y grupales para realizar proyectos o estudiar; dentro de la misma se encuentran libros en versión física como digital, también hay computadoras para el uso de estudiantes y docentes, otra de las características es que cuenta con material hemerográfico. Por otra parte también se encuentra la cafetería de la escuela, a la que tienen acceso todas las personas que conforman a la institución, se encuentra climatizada, con alrededor de 15 mesas para cuatro personas cada una, con una barra para aproximadamente 10 personas, cuenta con dos televisiones y aparatos de música ambiental; en la parte de afuera de la cafetería existen dos mesas para cuatro personas cada una.

3.3.1.2 Espacios áulicos: prácticas y reglamentos

Si bien lo nombrado describe parte de las actividades que suceden fuera del salón de clases, también es necesario mencionar cuestiones que competen a los espacios académicos: las aulas se caracterizan por ser espacios climatizados, en el caso de diversas materias teóricas las aulas cuentan con sillas de madera suficientes para 30 a 40 estudiantes; también existen los espacios de laboratorio para prácticas específicas de diversas materias, con un espacio para la misma cantidad de personas (estos espacios cuentan con material y herramientas suficientes y de buena durabilidad para su uso); en el caso de las aulas de cómputo, se componen de hasta 50 computadoras de escritorio para su uso en materias específicas, así como para trabajos de otras materias y hasta para el uso de las mismas para actividades escolares que cada estudiante desee realizar en horarios fuera de sus clases.

Una de las cosas que captó mi atención, es la importancia que se le adjudica a las clases y al cumplimiento del reglamento, explico: como docentes es necesario presentarse al aula al menos cinco minutos antes del inicio de la sesión, las clases

comienzan a la hora indicada, al igual que el pase de lista, no hay tolerancia de retardos para el estudiantado (con excepción de la primera hora de clase en la que son cinco minutos), por lo que al cerrar la puerta no se debe dejar entrar a nadie más -desde de mi práctica pedagógica, considero que esto refiere más al sentido de compromiso, deber y puntualidad, que a una práctica autoritaria, puesto que existen una extensa variedad de casos en los que se puede exceptuar dicha norma.

Otro aspecto que refiere al reglamento y al aula, es que no está permitido el uso de gorras, pantalones de mezclilla rotos, uso de arracadas en alguna parte del cuerpo, en el caso de los hombres que el cabello cubra las orejas o el cuello de la playera, no se permite la falta del uso del uniforme, tampoco se permite el uso de celulares o algún otro aparato electrónico que no sea para uso académico, se prohíbe ingerir alimentos a la hora de clases, las sesiones se deben terminar en el horario que marca el reglamento, el/la docente debe tener una vestimenta adecuada al reglamento, entre otras normas.

Los lineamientos descritos, como he mencionado, son de tal importancia para la institución que se designan a prefectos (hasta ahora solo he observado a hombres) para verificar que cada docente esté a tiempo en su aula impartiendo su clase con el orden solicitado, que cada estudiante cumpla con el reglamento, también se encargan de vigilar todas las áreas a las que tienen acceso el estudiantado de este nivel para corroborar que estén dentro del aula que les corresponde, en caso que incumplan con alguna de las normas, se hace del conocimiento del/la coordinador/coordinadora de nivel, se elabora un reporte y se hace del conocimientos del/la tutor/tutora para evitar la reincidencia.

3.3.1.3 Juventudes estudiantes, la posibilidad de una agencia juvenil

Los elementos que he mencionado hasta este punto, durante el periodo previo a ingresar a la MEC y durante la investigación han sido influencia para considerar

la necesidad de hacer una investigación con las juventudes de bachillerato, sin embargo pienso que las características de los/las estudiantes que reconocí durante mi práctica pedagógica fue lo que hizo que terminara por convencerme de que existían realidades que había pasado por alto durante muchos años y que, al ser esta mi primer experiencia como docente, pude reconocerlas y sentir que sus prácticas dentro y fuera del aula tenían un significado para ellos/ellas distinto al que hasta entonces había considerado.

Una de las primeras características que observé fue que dentro del aula había un porcentaje elevado de estudiantes que contaban con diversos productos de alto valor: tenis, zapatos, lentes, relojes, celulares, mochilas, bolsas, computadoras, tabletas electrónicas, instrumentos musicales, maquillaje, figuras de colección, vestimentas, accesorios de oro, consolas portátiles de videojuegos, entre una extensa variedad más; así como que algunas de sus pláticas giraban en torno a viajes al extranjero, de las últimas compras en tiendas reconocidas, las comidas del fin de semana en restaurantes, hoteles, centros recreativos de alto costo económico; la asistencia a fiestas, eventos deportivos, musicales; muchas de estas actividades las realizaban fuera o dentro del país.

Los elementos citados, además de reconocer los empleos de los/las tutores/tutoras (docentes, médicos, políticos, militares, trabajadores gubernamentales, inversionistas, directivos de diversas instituciones, entre otras), así como la asistencia a una de las instituciones educativas privadas más caras del estado, denota que pertenecen a la clase media alta y alta. Sin embargo, este primer elemento no es el que me parece de mayor relevancia, sino el contenido de las pláticas que sostuvimos en diversos espacios de la institución, dialogamos sobre su situación económica, y a pesar de encontrarse en una posición económica privilegiada, no consideraban que el dinero de sus padres los/las representara; así

también, me pareció muy interesante el compromiso que tenían con respecto a los proyectos escolares y las situaciones sociales en sus entornos.

Durante los años previos a mi ejercicio como docente, muchas prácticas sociales abonaron a estigmatizar a las personas de las clases sociales altas como egoístas, avaras y sin preocupación por los demás, pero desde los primeros ciclos escolares como profesor fui testigo de algo distinto. Durante los momentos previos a las clases, estudiantes se acercaban a mí a platicar sobre diversos temas: política, educación, baile, música, animé, violencia, noviazgo, deportes, carros, fiestas y hasta mostraban cierto interés por conocerme. Pocas veces hablamos sobre dinero o lo costoso de alguna compra, pero también fueron temas que abordamos en algunas pláticas.

Dentro del aula, en varias ocasiones tuve que hacerme un espacio en los momentos previos o posteriores a tratar los contenidos de la asignatura, para abordar temas de problemáticas sociales, pero también momentos para reconocernos como humanos. Estos momentos fueron tan significativos, que ellos/ellas propusieron llevar estos temas a los proyectos, lo que me parece fortaleció el diálogo y su involucramiento social; de igual modo procuré, en la medida de lo posible, permear la cotidianidad de la asignatura con estos temas.

El compromiso en los proyectos vinculados a problemáticas sociales, de la asignatura que yo impartía y de las otras que también lo hacían (campañas sobre la basura, plantar árboles, cuidar plantas, donar alimento para perros de refugios, la no violencia, feminismo, llevar alimento a personas necesitadas, entre otras) fue lo que principalmente motivó el inicio de esta investigación, debido a que talvez sin reconocerlo ellos/ellas, ejercían prácticas políticas ciudadanas, fuera de la categoría jurídica clásica que yo había investigado unos años antes. Por ello, en los siguientes apartados describo los resultados obtenidos en esta búsqueda por el reconocimiento a las formas de ciudadanías juveniles.

Aunado al análisis de las prácticas de las juventudes para la construcción de ciudadanía(s) se realizó un escrutinio a la filosofía institucional de la UVM, es decir de la misión, visión, principios, valores y el lema, para identificar qué ciudadanía se pretende que los/las estudiantes ejerzan, si bien en estos documentos no se habla literalmente de ciudadanía, es necesario hacer un acercamiento desde una lectura connotativa a estos documento, así como los reglamentos de estudiantes del nivel bachillerato cuatrimestral y semestral, para comprender qué tipo de ciudadanía (o no) se pretende que el estudiantado ejerza; es imperante mencionar, que este acercamiento es previo a considerar las continuidades/divergencias entre dichos documentos y la acción docente/disciente.

3.3.1.4 La ciudadanía normativa de UVM

El análisis en este apartado comienza con la misión de esta institución, que cita “Ampliamos el acceso a educación de calidad global para formar personas productivas que agregan valor a la sociedad”, se puede dividir en dos oraciones, la primera de ellas caracteriza a la educación como una acción global, lo cual puede entenderse como la necesidad de que la práctica pedagógica tenga alcances internacionales para el aprendizaje de las diversas prácticas socioculturales, o puede interpretarse que la educación necesita ser vista como un objeto de compraventa que impulsa la globalización, que desaparece los micro contextos nacionales para privilegiar los contextos extranjeros.

El análisis a la segunda parte que conforma la misión, describe que las personas que reciben educación (privada o no) son las que agregan valor a la sociedad, es decir, que las personas a las que se les imposibilita terminar los estudios de educación formal tendrán menos valor, o en su defecto lo que estas personas saben no es comparable con el valor que tiene la culminación de ciertos niveles de

escolaridad; esto último reafirma el segundo análisis a la primera parte de la misión realizado en el párrafo anterior.

En lo referente a la visión: “Ser la comunidad universitaria privada más influyente en el desarrollo sustentable de México”, aquí se limita el territorio en el que se quiere lograr las acciones, es decir en nuestro país, pero además de ello en esta oración se puede entender que los logros que busca tener la institución, desde su carácter privado, es para fomentar que las personas pertenecientes a esta empresa pueden ayudar en cumplir las necesidades de la nación sin comprometer los recursos para generaciones venideras.

La filosofía institucional también establece siete principios que deben regir el actuar de las personas que conforman a este centro educativo, el primero de ellos es *Poder transformador de la Educación* “Creemos en la educación como principio transformador y como derecho de los seres humanos a crecer y desarrollarse a través de ella”, este principio establece a la educación como elemento primordial para la vida de toda persona, se remarca la necesidad de reconocer el derecho a la educación y a su vez, esta como vínculo para el ejercicio de los demás derechos y obligaciones para la transformación del contexto individual y colectivo.

El segundo elemento *Calidad Académica* que se establece como “Creemos en una formación académica de nivel internacional y en nuestra capacidad de llevarla a sectores con alto potencial para aprovecharla y convertirla en factor de crecimiento personal y de movilidad social.”, este principio se encuentra vinculado con el anterior, al mencionar que la educación que se ofrece debe ser de la misma calidad que en otros países y que dicha institución es el vínculo para que esa educación sea factor decisivo para el desarrollo personal y social.

El tercer principio es *Estudiante al centro* que se define como “Creemos que el estudiante es el eje del quehacer en la UVM y que mientras más completa sea su experiencia en la Universidad, más sólidas serán sus competencias personales y

profesionales a partir de las cuales participará en la mejora de su comunidad y la sociedad de México y del mundo.”; en este principio se resalta la importancia del estudiantado (aunque no completamente como persona sino más bien como sujeto, impersonal, que merece ser tratado según ciertos estándares de calidad comercial), con la idea de mejorar los contextos micros y macros, debe ser persona que busque el progreso constante de su comunidad.

El siguiente principio es el nombrado *inclusión* que se establece como “Creemos en la pluralidad y la multiculturalidad como signos esenciales de la sociedad, por ello estamos convencidos que los criterios incluyentes enriquecen, diversifican y abren oportunidades para todos, mientras que las exclusiones empobrecen.” Este apartado hace alusión a la necesidad que tienen los contextos sociales del respeto y aprendizaje hacia las demás personas, por ello alude a la multiculturalidad, como una forma de comprender a los/las demás en comunión, donde se pueda coexistir.

El quinto principio es el de *innovación*, que menciona “Creemos en nuestra capacidad de creación, diseño e implantación de modalidades y escenarios novedosos que nos permitan desarrollarnos de manera orgánica e integrada.” Este principio enfocado más a las prácticas de los trabajadores sobre sus capacidades de crear cosas que mejoren las realidades de la sociedad, aunque también se refiere a la capacidad de enseñar la creación de cosas nuevas.

Por su parte el sexto principio, *Mejora de procesos*, estipula “Creemos en el mejoramiento permanente como base para optimizar los servicios educativos y administrativos y sus resultados.”, esto refiere a la capacidad de los trabajadores para desempeñar sus actividades, aunque en lo que respecta a lo educativo, esta “optimización” puede ser vista como una cuestión de transacción, un producto, pero también como la capacidad de los/las docentes para adaptar el currículo escolar a las necesidades del estudiantado.

El último *Efectividad* que refiere “Creemos en la importancia de mantener la eficiencia y la eficacia en nuestros procesos y servicios, como sello distintivo de nuestra gestión”, el contenido de este último principio se relaciona con la realización correcta del buen desempeño de los empleados para con sus clientes, lo que resulta en el reconocimiento social, dentro de estos también se encuentra lo educativo, no se ahonda en ello pero se le designan calificativos como eficiente y eficaz.

Los siguientes cinco elementos corresponden a los valores institucionales de la UVM, aquí se enlistan cada uno de ellos con su respectiva definición: *Integridad en el actuar*: “Realizar con rectitud -honestidad y transparencia- todas nuestras acciones.”. El segundo de ellos es *Actitud de servicio*: “Mantener la disposición de ánimo en nuestro actuar y colaborar con los demás, con calidez, compromiso, entusiasmo y respeto.”. El tercero es *Calidad de Ejecución*: “Desempeñar de manera impecable y oportuna las funciones que nos corresponden a partir de criterios de excelencia.”. El cuarto *Responsabilidad social*: “Asumir con clara conciencia las consecuencias de nuestros actos ante la sociedad. El último valor es *Cumplimiento de promesas*: “Convertir en compromisos nuestras promesas y asegurar su cumplimiento.”.

Para el caso de valores realizo un análisis en conjunto debido a que sus características son similares, así como el fin con el que son creados. Estos son aplicables en las tres áreas que conforman la institución, a saber, personal administrativo, docente y estudiantil, en ellos se ve hace notar la actitud que la institución desea que tengan las personas que la conforman; se hace hincapié de dichos valores al colocarlos en varios lugares de la universidad en forma de cuadros enmarcados, se espera que las acciones que se solicitan para la convivencia dentro de este centro educativo sean replicadas en los diversos contextos en que se desenvuelven los sujetos.

El último elemento que conforma la filosofía institucional es el lema: “Por siempre responsable de lo que se ha cultivado”. Dicho lema es aplicable para todos

los miembros de la institución, sin embargo al ser un centro educativo, se ve íntimamente relacionado con la práctica del profesorado y alumnado, por lo que la formación educativa que reciban los/las estudiantes es consecuencia de las prácticas pedagógicas que el/la docente ha realizado al impartir su asignatura; a su vez, las prácticas que realicen el estudiantado que afecten (positiva o negativamente) a la sociedad deben ser asumidas por ellos mismos.

En lo que respecta al reglamento institucional, que establece las diversas acciones a realizar para cada caso que se suscite en relación con los/las estudiantes, consta con un total de siete títulos divididos en capítulos y estos a su vez contienen los 144 artículos, así como tres artículos transitorios, que conforman el reglamento publicado en la página oficial de la institución, cuya actualización se realizó en agosto de 2016.

Al igual que sucede con la filosofía institucional, el reglamento no nombra en ningún momento la categoría de ciudadanía o ciudadano/ciudadana, por lo que se presenta como necesario el análisis a cada uno de sus artículos para establecer el tipo de ciudadanía que se pretende que los/las estudiantes de bachillerato ejecuten. Del total de los capítulos, del número uno al seis, establece cuestiones que conciernen a procesos administrativos como la admisión, ingreso, la evaluación académica, los cambios de Campus, el egreso, entre otros, cuyo contenido no presenta relación con el tema central de esta investigación; sin embargo a partir del artículo 121, donde inicia el título VII “los derechos, deberes y sanciones” (hablando de los derechos estudiantiles) y hasta el artículo 144 donde finaliza el reglamento se encuentran elementos sustanciales para realizar un análisis a la categoría que mueve a esta investigación

Dicho título se compone en cinco capítulos, a saber: los derechos, los deberes, de las definiciones del acoso escolar, de las sanciones y del recurso de inconformidad. En ellos se establecen las libertades y limitantes que el estudiantado

tiene al ser miembro de dicha institución educativa, lo cual se implementa durante todas las actividades académicas, dentro y fuera de las instalaciones.

El análisis que aquí se presenta con respecto al contenido señalado se hace conforme a la totalidad de dicho capítulo, debido a que cada uno de los artículos y capítulos que lo conforman se encuentran íntimamente relacionados, hacerlo de forma contraria no sería idóneo para la investigación, ejemplo de ello sería solo analizar los derechos, por lo que se establecería una ciudadanía abierta a todo tipo de pensamientos y por el contrario al hacerlo solo con el apartado de las sanciones podría entenderse como una ciudadanía restrictiva.

Las fracciones que componen los derechos del estudiantado permiten observar, a pesar de la inexistencia del término ciudadanía o ciudadano/ciudadana, la construcción de una ciudadanía similar a la que diversos autores/autoras nombran universal, puesto que refiere al respeto, la importancia del respeto hacia todas las personas, sin discriminación por sexo, edad, discapacidad, condición social, religión, económica, de salud, embarazo, entre otras; también refiere a la importancia del derecho de educación para la ejecución de derechos humanos, involucrarse en la sociedad estudiantil, así como en cualquier momento darse de baja como estudiante de la institución.

Los lineamientos del apartado de deberes abonan a la idea anterior, al reconocer que, como estudiantes de la institución, es necesario y obligatorio que tengan el conocimiento de todos los lineamientos que respectan a su estancia estudiantil, como lo es el reglamento que aquí se analiza. Dentro de este apartado también se estipulan las relaciones de respeto hacia las personas que conforman a toda la comunidad de la universidad así como a actos cívicos, los bienes materiales, el nombre, la filosofía institucional, entre otros. Exige de los/las estudiantes su presencia en las clases que le corresponden.

De este modo, es imperante mencionar que los elementos que conforman tanto los reglamentos institucionales como en lo que respecta a la filosofía, cobran importancia al reconocer que se aplica cuando el estudiantado aún es menor de edad -solo en pocos casos son mayores de edad-, una característica que en diversas ocasiones no se reconoce para el ejercicio de la ciudadanía, además que en dichos documentos se habla de acciones que refieren al presente, no son elementos en los que se considere que las juventudes carecen de capacidades para ejercer dichas prácticas, no se presenta la juventud como una etapa homogénea de formación o transición que los/las llevará a las adulteces.

En este punto es necesario recalcar que las acciones mayormente van enfocadas a la mejora de los diversos contextos estudiantiles en que se desenvuelven las juventudes estudiantes mediante el respeto, entendimiento y aprendizaje del otro/otra, así como la conformación de las diversas identidades, al reconocer que cada persona tiene el derecho de convivir con quien desee y que cada forma de ser tiene su valor único, no obstante es imperante mencionar que dicha ciudadanía se ve limitada al reconocer que los lineamientos institucionales escolares cuentan con elementos clásicos de la concepción de los centros educativos.

Dentro de los documentos analizados se pueden encontrar discrepancias en relación a la formación de identidades, que en párrafos anteriores se ha mencionado, ejemplo de ello es que existen limitantes con respecto a la forma de vestir del estudiantado, peinados, uso de accesorios (como arracadas), uso de accesorios en la cabeza, así como el uso de groserías; esto se ve reflejado en oraciones que expresan que son actitudes extravagantes o “contrarias a las buenas costumbres e incongruentes a su condición de estudiante”; que reflejan un enaltecimiento hacia la categoría de estudiante y una concepción única de su actitud. Como he señalado, en elementos de la filosofía institucional se concibe la educación como un proceso de enseñanza para la productividad y desarrollo, por momentos refleja el pensamiento

eurocéntrico de producción, quien produce dinero y labora tiene especial valor ante la sociedad.

Es así que, después de analizar los lineamientos de este centro educativo, se logra comprender que la ciudadanía se presenta como institucionalizada educativamente, es decir que desea fomentar elementos como respeto, multiculturalismo (aunque se describe como interculturalidad), comprensión, no violencia, la educación como elemento central para el ejercicio de los derechos humanos (cuyo peso para el ejercicio de la ciudadanía, en los años en que estudian en este centro educativo y después de ello, cobra especial importancia), la no violencia, acceso a la información, no discriminación, es decir que toma en cuenta el accionar político del estudiantado aunque no se le nombre de esta forma; sin embargo se pueden ejercer mientras no interfieran con los lineamientos que dictamina el reglamento, bajo vestiduras, aspectos y prácticas limitadas.

Si bien dichos documentos hacen mención de los márgenes con que se puede ejercer este tipo de ciudadanía, es necesario recordar que existen continuidades/discontinuidades entre este contenido y la práctica docente/discente, por lo que es imperante conocer cuáles son las prácticas de los/las estudiantes dentro de los escenarios educativos y fuera de ellos, así como el significado y sentido que le adjudican a dichas prácticas para la construcción de ciudadanías juveniles antes y durante la pandemia por COVID-19.

3.3.2 Ciudadanías pre-pandémicas

3.3.2.1 Reconocimiento mutuo: curso propedéutico e inicio de semestre

El primer contacto que tuve con los/las estudiantes del grupo de Taller de Lectura y Redacción II, se dio meses antes de que iniciara la investigación con ellos/ellas, fue durante el curso propedéutico del año 2019, durante los meses

anteriores a iniciar el ciclo escolar agosto- diciembre (en el que cursarían su primer semestre de preparatoria), durante las dos semanas en las que interactuamos, reconocí en el grupo de estudiantes un gran compromiso escolar, una actitud participativa y de comunicación muy agradable, pero con cierta dificultad para acoplarse a los horarios, niveles de exigencia y realización de algunas actividades; considero que todo ello se presenta como algo natural al ingresar a un nuevo nivel educativo y a una nueva institución.

El ambiente durante esas dos semanas fue muy armónico, en este tiempo comenzamos a reconocernos en los pasillos y en el aula, concluimos este curso sin mayores contratiempos. No pudimos compartir la materia de Taller de Lectura y Redacción I, en su primer semestre debido a mis compromisos de formación académica con la MEC, sin embargo durante nuestros ratos libres en UVM, así como en algunas otras actividades de la institución pudimos sostener algunas pláticas. Fue hasta la junta de docentes previa al inicio del ciclo escolar de enero-julio del 2020 que supe que volveríamos a coincidir en la asignatura que ya he mencionado.

El inicio de clases se dio el martes cuatro de febrero de 2020, debido a la suspensión de clases por la conmemoración de la promulgación de la Carta Magna Mexicana del cinco de febrero de 1917. Este primer día de clases permitió tres situaciones, la primera de corte académico: explicar la forma de trabajo de la asignatura (hora de entrada límite, rubros de calificación, la planeación de la signatura, libros a leer y la implementación de proyectos basados en los grupos de discusión de la investigación, entre otras), la solicitud de permiso para ser parte de la investigación (a la que todos/todas accedieron) y un momento para reconocernos después de tiempo de no compartir un aula.

En lo que respecta a la forma de trabajo, designé, de los cuatro días de clase a la semana, tres para abordar los temas de la asignatura (dos mayormente teóricos y uno práctico), el cuarto día para los grupos de discusión con los/las estudiantes; esta

forma de trabajo permitiría tener en cada parcial, de tres a cuatro semanas de sesiones ordinarias, una semana de repasos y evaluación; adicionalmente una semana de vacaciones y otra más para presentar proyectos del semestre en la semana académica.

El primer acercamiento que realizamos con respecto a la investigación se dio en el primer día, al establecer algunos datos del posgrado que cursaba, al platicar sobre qué era la investigación, por qué era importante su colaboración en la realización de la misma, así como de algunas de las prácticas que haríamos para vincular sus proyectos escolares con la investigación; y por supuesto, al solicitar el permiso.

3.3.2.2 Introducción a los grupos de discusión, la(s) juventud(es) en la sociedad

Como detallé en el capítulo dos, la categoría de juventudes tiene importancia para esta investigación al tener la posibilidad de posicionarse como sujetos sociopolíticos con capacidad de agencia, por ello la práctica inicial que realizamos en la primera semana de clases fue la resolución de manera escrita de una encuesta que contaba con tres preguntas claves: 1.- ¿qué significa ser joven para ti?, 2.- ¿qué significa ser joven en México? y 3- ¿cómo influyen los jóvenes en la sociedad? Estas preguntas sirvieron para hacer un acercamiento a la categoría que pertenecen, reconocer sus pensamientos y para tener un punto de partida en los grupos de discusión.

El análisis a las preguntas permitió reconocer, en primera instancia, que pocas juventudes relacionan su categoría con elementos biológicos, como proceso transitorio, en el que se forman para la etapa de la adultez; el énfasis que hacen es el cumplimiento de sueños, y metas, que en muchas ocasiones deben de abandonar por seguir una carrera donde obtengan mayores ingresos económicos; otro de los

elementos que consideran importantes es en relación a su influencia en la sociedad mexicana, pues consideran que se les toma poco en cuenta para las decisiones del país (hablando jurídicamente), además afirman que se les considera como personas inexpertas, dedicadas perder el tiempo y esa es la razón por la que en sus núcleos familiares su influencia es poca o nula, según las respuestas en los cuestionarios.

Si bien los objetivos de esta investigación no se centran en la forma en que los/las estudiantes construyen su identidad como juventudes, este cuestionario tuvo gran relevancia para poder generar la primera sesión de grupos de discusión, precisamente para el reconocimiento de la agencia que podemos ejercer. Durante esta primera sesión se abordaron nuevamente las tres preguntas para poder dialogar -desde la perspectiva freiriana-, por ello, durante estas sesiones hice énfasis en que si bien mi figura como docente no podía desaparecer dentro del aula procuraría estar, al igual que todos/todas, sentado en alguna de las bancas que habíamos colocado alrededor de clases, escuchando atentamente, esto con el fin de buscar la horizontalidad tanto simbólica como visual.

El desarrollo de esta primera sesión comenzó justamente al señalar que pondríamos todas las bancas alrededor del salón, después introduje diciendo que los diálogos que tuviéramos en ese tipo de sesiones abonarían a los proyectos futuros y señalé que este tema era importante puesto que nos permitiría entre todos/todas construir un concepto de joven/jóvenes/juventudes y de su forma de influir en la sociedad, que si bien yo conocía sus respuestas escritas, era importante que las demás personas las escucháramos, si es que deseaban participar, para poder abonar y discutir sobre ello, para que todos/todas pudiéramos aprender de los/las demás.

Comencé por anotar las tres preguntas en el pizarrón, para poder tenerlas presentes y comenté que quien gustara participar podría hacerlo sin necesidad de levantarse de su lugar, que tomaríamos turnos para seguir un orden. El comienzo se tornó un poco complicado, debido a que, si bien existía confianza en el grupo, yo me

presentaba ante ellos/ellas aún como ajeno al grupo y con una dinámica que nunca habían realizado (esto lo supe días después cuando Nadine y Cornelio me lo comentaron en los pasillos de la escuela).

Después de algunos segundos de cierto silencio incómodo, lleno de miradas cómplices entre los/las estudiantes, que parecían incitar a responder la pregunta, Ailyn alzó la mano y comenzó a hablar, su voz y seguridad en sus ademanes demostraba que se encontraba segura de lo que diría:

Mire profe, para mí ser joven es ser madura, con pensamientos que no tienen que ver con lo que dicen los adultos, que nos gusta la fiesta, andar echando relajo y cosas así, a mí, por ejemplo, no me gusta ir a los antros, ir a tomar y bailar como a otros compañeros, yo la verdad prefiero estar en mi casa leyendo libros, o ver videos de youtube de algunas cosas interesantes como de ciencia y siento que justo eso es para mí poder ser joven, poder decidir lo que yo quiero, porque sé que lo que aprenda ahorita también me va a servir después, para mi vida profesional o para mi vida cotidiana.

Esta primera respuesta iba dirigida a mí, más que al mismo grupo que habíamos conformado, esto se repitió en la mayoría de las respuestas de esta sesión, considero que fue así, precisamente por la falta de costumbre de este tipo de actividades, además de la dificultad por desdibujar la posición de superioridad que clásicamente ha tenido el/la docente dentro de la práctica educativa. Después de la primera respuesta se creó un precedente sobre el cual poder opinar, es así que se dieron varias respuestas, entre ellas la de Alexander:

Profe, pues por mi parte a mí sí me gusta echar desmadre –perdón por la palabra- [dijo mientras el resto del grupo rio y continuó con una sonrisa en el rostro], yo la verdad sí creo que ser joven es poder echar a perder cosas, experimentar, divertirme y preocuparme poco, obvio sé que tengo responsabilidades pero creo que ya habrá tiempo para ser más maduro.

El cambio de ambiente, por las risas, y pienso que por no intervenir con un llamado de atención por haber dicho *desmadre* (como se suele hacer en los centros

educativos), motivó a que más personas quisieran participar, sobre todo mujeres¹, el involucramiento de las estudiantes fue frecuente a lo largo de toda la investigación, existió una participación mayoritaria en los grupos de discusión, en la toma de decisiones para la creación de proyectos y en su disposición para respaldar sus opiniones en los temas en que abordamos. Una de las opiniones siguientes en relación a lo que había expresado Alexander, fue la de Cornelio:

“Lo que yo considero profe, sí es un poquito diferente a lo que dice mi compañero, digo, yo sé que si nos gusta hacer ... relajo, por no decir la palabra que dijo él [risas esporádicas en el grupo] pero yo creo que ya no tanto, cuando estaba chica, digo tampoco es que sea muy grande, pero creo que antes sí me gustaba jugar más y pues no preocuparme tanto de la vida, la neta, pero siento que ahora ya no es tan fácil no preocuparse, con algunas de las compañeras y bueno algunos compañeros, a veces hablamos temas un poco más profundo o cosas que nos interesan, como con Nadine, que no vino hoy, creo usted no la conoce, pero ella habla de ser vegana, de cuidar el planeta, otros pensamos sobre el autoestima, la escuela y cosas que queremos ser de grandes, y yo siento que aquí en la escuela podemos decir cosas que en otros lados no, porque siempre nos ven como si aún estuviéramos chicos, y pues a veces los mayores, ya no se preocupan tanto por el futuro como nosotros y no sé si es eso de que nos dicen la generación de cristal tenga que ver con esto, pero siento que eso nos molesta y por eso nos involucramos más en las cosas que afectan a la sociedad, pues bueno usted dirá ¿a dónde va con todo esto? [rio] va a que ser joven si es jugar y todo, pero ya no como niños sino que creo que también es preocuparse por ser el futuro y hasta por el presente porque hay muchas cosas que no nos gustan como están [...]

Siguiendo esta línea, Gabriel comentó:

Yo creo que lo que dijo mi compañera tiene razón [primero engrosó su voz, haciendo cierta imitación de seriedad, el aula nuevamente se inundó de risas,

¹ En esta investigación solo utilizo la categoría de hombre(s) y mujer(es) debido a que ninguna persona se identificó con otro género cuando lo cuestioné en las primeras sesiones de clase, tanto en el ciclo semestral como en el cuatrimestral; tampoco lo hicieron aun cuando ya habíamos compartido una considerable cantidad de sesiones y la relación era más cercana. Esto no significa que no hubiera personas que se identificaran fuera de los géneros binarios, sino que talvez nunca se sintieron en confianza o con la seguridad suficiente para expresarlo, ejemplo de ello, es una persona estudiante de esta investigación, del grupo semestral, que durante los últimos meses del 2020 en redes sociales comenzó a identificarse con un género distinto al que lo hizo durante el periodo en que compartimos el aula.

admito que creí que su participación sería en tono de burla, pero escuché] no, no, ya en serio profe, ella tiene razón, porque a mí también me gusta jugar o perder el tiempo viendo películas o series, pero siento que no soy tan malo en la escuela y creo que podemos aprender mucho aquí, por ejemplo en los proyectos del semestre pasado, pero también de nuestros compañeros que como dice Cornelio, tienen ideas bien padres porque luego uno no se pone a pensar en eso como del veganismo o del cuidado de los animales, pero yo creo que ser joven sí es echar desma, pero creo que somos el futuro del país como dicen las otras preguntas que nos hizo, entonces podemos hacer más cosas para cambiar, como cosas de la basura, menos *bullying*, o cosas así porque la neta sí está bien feo que te traten mal [...]

Estos primeros comentarios en torno a la primera pregunta permitieron llegar a ciertas conclusiones parciales que expresé antes de iniciar con la segunda pregunta, sobre todo en que ninguna persona dio ningún rango de edad para poder definir lo joven, que sí considerábamos hacer relajo como parte de la juventud pero que no era sus únicas prácticas sino también involucrarse con cosas y causas que suceden en los entornos sociales. Fue mediante esta pregunta, como parte de mi participación en el grupo, que vinculé la categoría de juventudes, expliqué porque se habla de ella en plural, como una forma distinta de ser y estar en/con el mundo, también recalqué que ese involucramiento que mencionaban se debía a la capacidad de agencia y por último puse ejemplos de algunos movimientos sociales en los que las juventudes han sido partícipes como el movimiento del 68, #yosoy132, el de los 43 normalistas, pero también otros como el feminismo, el cuidado de animales, el veganismo, entre otros.

Lo que comentamos de esta pregunta y el vínculo entre lo que ellos/ellas dijeron y conceptos de la academia, modificó sus siguientes respuestas en relación con lo que habían contestado en las siguientes dos preguntas del cuestionario que el día anterior me habían entregado. Por ello, a continuación menciono indistintamente respuestas de la pregunta dos y tres, puesto que si bien hubo un orden abordarlas, el estudiantado, a partir de las primeras dilucidaciones, combinó

sus respuestas y entrelazó ambas preguntas; un ejemplo de ello es lo que comentó Hugo:

[...] creo que ser joven en México también es renunciar en muchos casos a los sueños que uno tiene, porque pues hay quienes quieren ser, no sé, futbolista, cantantes, deportistas, o quizás estudiar una carrera como danza o cosas así, bueno, todas esas cosas que muchas veces son difícil que los papás las acepten entonces tenemos que estudiar algo que deje dinero, porque pues tenemos que vivir de algo y pues en la sociedad esos sueños muchas veces no dejan dinero, digo sí hay muchos casos, pero no siempre pasa, pero pues por otro lado yo creo que esto también tiene que ver mucho con lo de la otra pregunta que está ahí en el pizarrón [señaló con la mano y quienes pudieron, vieron hacia la pizarra] siento que justo esta pregunta nos lleva a la tercera pero tomando en cuenta la primera [sonrió] porque siento que ahora en México igual todos creemos que tenemos que hacer algo específico como jóvenes, pero lo que decíamos ese rato, no significa que tengamos que estar así siempre, entonces siento que pues nosotros debemos influenciar a la sociedad para mejorar, tipo cómo nos gustaría que nos trataran o a las cosas que nos queremos dedicar o pues bueno eso siento yo.

A partir de comentarios como este, varios/varias estudiantes comentaron que eso les pasaba en su casa, que pretendían estudiar alguna carrera o dedicarse a alguna cosa que sus tutores/tutoras no aprobaban y por tanto se les veía como incapaces de tomar decisiones serias, comentaban que sentían que por ello existen muchas personas malhumoradas, porque renunciaron a sus sueños. Sin embargo, la mayoría de las aportaciones de los/las estudiantes convergían en que los/las jóvenes son quienes ahora influyen en la sociedad para modificar el futuro, que son quienes pueden cambiar el país, “aportando nuevas ideas, experiencias y puntos de vista” en palabras de Aylin. Sin embargo, no se puede descartar que hubo quienes centraron sus ideas en que los/las jóvenes deben generar dinero para cambiar al país, tener mejores empleos y profesiones, porque hay muchos flojos que no hacen nada y que de esta forma se puede influir en la sociedad.

Antes de terminar esta sesión, expliqué la forma en que trabajaríamos las siguientes sesiones en grupo de discusión: lo primero era que pensarán en el

involucramiento social que acabábamos de dialogar en conjunto, para proponer temas de los que les gustaría hablar y después de ello generar un proyecto de intervención, es así que se propusieron diversos temas: contaminación, cuidado del cuerpo, saludo emocional, salud mental, cuidado del ambiente, cuidado de animales, violencia hacia la mujer y abuso sexual. Una vez anotados los temas en el pizarrón se sometieron a votación para elegir cuatro temas y conformar equipos (mediante una urna, método que también ellos/ellas eligieron para ser más justos/justas), de tal modo que los temas para las siguientes sesiones fueron contaminación, cuidado del cuerpo, salud mental y violencia hacia la mujer.

Una de las actividades que incorporo regularmente para la materia de Taller de Lectura y Redacción (TLR) tanto I como II es algo que he denominado lectura semanal: los/las estudiantes deben grabar un video (aunque no se vea su rostro) en el que lean en voz alta, durante un minuto y hasta dos minutos, el tipo de texto que les asigno para esa semana; dependiendo en qué momento nos encontremos del curso se realiza de manera individual, dúos o tríos. La finalidad de esta actividad es que adecuen su voz al tipo de texto que leen, tengan mejor dicción, fluidez y respeto de los signos de puntuación; ganar confianza en la participación grupal, puesto que los videos son publicados en un grupo privado de alguna red social, en este caso “Facebook”; y generar reflexiones individuales y/o por equipos debido a que por cada lectura deben generar un texto de al menos un párrafo de cuatro líneas de las conclusiones de lo leído y cómo se aplica a sus realidades.

Para incorporar la lectura semanal a la investigación y usar la lectura para el acercamiento a los temas que habían escogido, asigné al inicio de cada semana la lectura de: texto académico, noticia, cuento y artículo de opinión -solo la primera de manera individual y las posteriores en parejas- para los temas de contaminación, salud emocional, cuidado del cuerpo y violencia hacia la mujer, que corresponden al orden citado de las lecturas. Las lecturas semanales se subían al grupo de

Facebook un día antes de los grupos de discusión y las reflexiones -en una rubrica que les compartí- la entregaban de manera física el mismo día que tenían que subir su lectura semanal al grupo virtual.

3.3.2.3 Grupos de discusión: diálogos sobre nuestra influencia social

La organización de las cuatro sesiones de grupos de discusión fue pensada en tres grandes preguntas: ¿qué es?, ¿por qué es un problema? y ¿cómo puedo influir? Estas cuestiones generales, abordadas en los 50 minutos de clase, pretendían generar un conocimiento preliminar en cada equipo para conocer los pensamientos de cada integrante del grupo, identificar la problemática, crear un planteamiento teórico y posteriormente una intervención; además de este primer grupo de discusión, cada tema tendría dos sesiones más durante los siguientes dos parciales del semestre.

El acercamiento, mediante la lectura semanal y su reflexión, fue significativo para cada grupo de discusión, debido que para realizar alguna participación en cuanto a la primera pregunta ya habían adquirido algún conocimiento de la fuente de donde habían realizado la lectura, así como, al menos, una pequeña conclusión a la que habían llegado de manera individual o en equipo. Esta primera pregunta nos permitió situar, en cada temática, lo que significaba para cada persona esta problemática, para cada caso también aporté mi participación. En el caso de contaminación, al ser una temática tratada a lo largo de los diversos niveles, según comentó el estudiantado, era más fácil abordarla, comenzar a entablar diálogos con participaciones más fluidas y con participaciones, de mi parte, más esporádicas, sin embargo, seguí haciendo conclusiones por cada pregunta abordada.

Una vez realizada la conclusión del primer cuestionamiento, identificamos por qué esto era un problema en los entornos en que nos desenvolvemos, en este punto, hubieron muchas respuestas que mostraban a los medios digitales (series, películas, programas de televisión, redes sociales, entre otras) como normalizadores de

algunas prácticas como la denigración a la mujer, la anormalidad en reconocer públicamente algún malestar psicológico, emocional o sentimental, también abonaron sobre los estándares de belleza que se manejan en muchos de estos programas; además de ello recalcaron que esto no solo sucede en los medios digitales sino que instituciones como la familia, la iglesia, la escuela, así como círculos sociales se encargan de reproducir estos estigmas.

Además de señalar los reproductores de estos estereotipos, los/las estudiantes concordaron, en las cuatro temáticas, en que “estas ideas no nos dejan ser como queremos ser, siempre tenemos que estar cumpliendo con las ideas de la sociedad y por eso terminamos como frustradas y con ganas de vivir una vida diferente”, según lo que comentó Nadine en el conversatorio sobre salud mental, sin embargo respuestas similares se suscitaron al responder esta pregunta en todos los grupos de discusión.

Es necesario recalcar que si bien en varios casos la segunda respuesta, en los cuatro grupos de discusión, era respondida como algo lejano, mayormente, como describo en el párrafo pasado, estuvieron cargadas no solo de sentimientos propios, sino también de experiencias. Ejemplo de ello, son las historias de acoso contadas por las estudiantes, si bien no todas cotaron sus historias, una de ellas solicitó que alzarán la mano quienes habían sido acosadas y todas lo hicieron. Durante varios minutos contaron sobre los lugares en que fueron acosadas, la carga de sentimientos que tuvieron (y la rabia legítima) se hacía presente de nuevo en la forma de narrar, los ademanes, la boca, los golpes con el puño a la banca:

perdón que me altere profe [dijo una de ellas] pero es que la neta sí me encabrona un chingo, porque en ningún pinche lugar podemos estar tranquilas y perdón por lo que voy a decir, pero neta que muchos hombres no tienen madre [rió y junto con ella muchas, muchos más] ya, ahora sí ya me calmé [sentenció con cierto orgullo, deduzco que por poder externalizar lo que en ocasiones se calla por mucho tiempo].

Comentaron que además del acoso hay muchas formas de violencia en las que son agredidas, que la temática de la violencia era muy importante para ellas puesto que se situaba en su cotidianidad, desde su casa, la escuela, la iglesia, en sus actividades extra escolares, comentaron que no había lugar en que pudieran sentirse completamente libres, puesto que hasta en algunos entornos llenos de mujeres se suscitaban hechos violentos por ser mujeres.

Otro caso, es lo que sucedió cuando abordamos esta pregunta en la temática de salud mental y conté ante el grupo un momento de mi vida en el que mi salud emocional era muy mala, si bien aquí no es primordial lo que narré, sí lo fue una reacción en particular: uno de los estudiantes de repente agachó la cabeza, puso sus manos en su rostro mientras continuaba con mi narración, pasaron unos minutos hasta que terminé, pero seguí viéndolo igual, creí que se estaba durmiendo, que había desinterés, así que le pregunté si aún seguía poniendo atención al grupo de discusión, quitó sus manos y alzó la vista, se encontraba llorando, le pedí disculpas, le pregunté si quería tiempo y espacio, contestó “no profe, gracias, lo que quiero es ser escuchado”, dijo que estaba pasando por un momento difícil, dio detalles de ello, me marcó que dijera que agradecía estos espacios donde pudiera abrirse sin necesidad de tener que ser fuerte por ser hombre. Al final de la sesión varios/varias nos acercamos a platicar con él, dijo estar bien entre risas y los ojos vidriosos, hubo un abrazo grupal del que fui partícipe, luego vinieron muchas risas, los ojos de otras personas ahora también se habían tornado rojos, luego muchas risas más y la cotidianidad escolar continuó.

La tercera pregunta, después de saber cómo cada temática nos interpelaba en los entornos cotidianos en que nos desenvolvemos, permitió primero saber cómo cada persona del grupo podía hacer frente a estas situaciones en cada caso, como poder disminuir la contaminación, como abonar a los procesos de cuidado del cuerpo y salud emocional, así como evitar ciertas prácticas de violencia hacia la

mujer (esto lo desarrollo un poco más en párrafos siguientes, por ahora me enfoco en lo sucedido en los grupos de discusión), como segundo punto, permitía al grupo de estudiantes que tenía asignada esa temática identificar las problemáticas nombradas, delimitar su rango de acción para poder hacerle frente en el proyecto práctico que se desarrollarían en el tercer parcial y reconocer qué tanto podíamos abonar en la solución desde nuestros espacios cotidianos; por ello si bien era importante para todos/todas los/las integrantes de los grupos de discusión cada temática, era imperante que por equipos pusieran especial atención.

Este último cuestionamiento nos permitió pensar que uno de los espacios más importantes donde podríamos hacer nuestros proyectos serían en los entornos escolares, puesto que considerábamos que en estos espacios los/las estudiantes pasan mucho tiempo, en ocasiones más que en sus casas por las actividades que realizan después de clases, por ello, mediante lluvias de ideas se presentaron diversas formas en que era posible abordar cada temática, entre todos/todas participamos para comentar qué abordaje era el más apropiado, sin embargo, cada equipo decidió qué opciones elegir, tomando en cuenta sus conocimientos, lo dicho en los grupos de discusión, el plazo para realizarlo, las herramientas, el esfuerzo, los materiales y, por su puesto, lo que ellos/ellas sentían que más les importaba.

Como he descrito hasta este punto, los grupos de discusión permitieron poner en las pláticas áulicas temas de problemáticas sociales que les interesaban, abonar al diálogo externalizando lo que pensaban y sentían, así como a crear espacios escolares específicos donde se sentían más involucrados/involucradas en los procesos sociales (y por su puesto políticos, fuera de la idea jurídica clásica) y donde, según expresaron, sentían que aprendían cosas que a la escuela le tocaba enseñarles, puesto que muchas veces en otras instituciones sociales no existían estos espacios; prueba de ello es que la última clase de cada semana, que era la sesión de grupos de discusión, noté la presencia de los/las estudiantes más temprano, menos

inasistencias y en muchos casos, a pesar de mi llegada a las 6:45 horas, las bancas ya se encontraban alrededor del salón, puesto que, según mencionaron, no querían perder tiempo de diálogo, como última prueba de ello es que los/las noté con menos sueños y más alegres, involucrados/involucradas en sus participaciones.

Si bien los grupos de discusión fueron los espacios idóneos para generar los diálogos entorno a las temáticas y proyectos, que además fungieron como pilares para reconocernos, no fueron los únicos momentos ni lugares donde entablé pláticas relacionados con nuestras actividades áulicas. Durante los días dedicados a los contenidos de la asignatura, algunos/algunas estudiantes, casi siempre en pequeños grupos de cuatro o cinco, se acercaban para: señalar que no estaban de acuerdo con alguna opinión que se había dado en los grupos de discusión, contar alguna una anécdota sobre lo que les pasó relacionado con alguna temática abordada, disipar alguna duda, dialogar un poco más sobre lo que creían, expresar alguna idea que lamentablemente no fue posible externalizar durante la sesión de los grupos de discusión, entre muchas otras cosas más. Estos encuentros sucedían durante los quince minutos previos a la clase o los diez posteriores entre clase y clase.

Otra de las formas en que abonábamos a los grupos de discusión era en los últimos cinco o diez minutos de las sesiones de la asignatura, momento que dedicaba a resolver dudas, en distintas ocasiones fueron encaminadas a preguntar o apuntar una idea sobre las temáticas de los proyectos, que en muchas ocasiones comenzaba una discusión que por cuestiones de tiempo no nos era posible terminar. Sin embargo, cualquier espacio y momento fuera de las clases era idóneo para retomar alguna idea, por ejemplo, en reiteradas ocasiones me encontré grupos de estudiantes comiendo durante el receso y me invitaban a comer de sus desayunos, yo compraba algo y compartíamos, eran pláticas no mayores a quince minutos en las que no solo expresaban sus sentires con respecto a sus proyectos sino que nos sirvieron para entablar lazos de cercanía.

Las actividades descritas hasta este punto me hicieron sentir un gran compromiso por parte del estudiantado, sobre todo cuando el día 9 de marzo ninguna de mis estudiantes se presentó a clases. Días antes, en la temática de violencia hacia la mujer, habíamos hablado del involucramiento que debían tener todos/todas y fue grato escuchar de ellas que no asistirían a clases aún si hubiera represalias escolares, expresaron que era necesario ser partícipes de cualquier modo, dijeron que estarían ausentes en todos los lugares y medios posibles. Ese día de marzo nos encontramos puros hombres en el aula, vimos un documental de *Netflix* y reflexionamos sobre la violencia ejercida por el patriarcado, hablamos sobre las marchas hechas el 8 de marzo, por el día de la mujer, recuerdo que varios de ellos se mostraron tensos de hablar de estos temas, hasta indiferentes, las formas de manifestación de las colectivas feministas no fueron de sus gustos, sin embargo dialogamos hasta donde el tiempo nos permitió, sé que muchos de ellos no cambiaron de parecer, a pesar de tener grupos de discusión dedicados a esta temática, pero me reconforma que después de un año, uno de ellos, en una publicación que hice en mi *Facebook* docente sobre el 9 de marzo de 2021, recordó la plática que tuvimos aquel primer día de “el nueve nadie se mueve”, mencionó que ahora se encontraba más atento a sus prácticas machistas y que seguía aprendiendo en cómo cambiar su forma de ser.

La semana del 9 de marzo de 2020 era la primera del segundo parcial, el día martes me tomé el tiempo para dialogar sobre la importancia de lo que habían hecho las estudiantes el día anterior y muchas de ellas comentaron sentirse tristes y alegres por las reacciones de muchas personas, aún de sus núcleos familiares, aseguraron que sería una de las muchas acciones de las que hablarían en otros espacios y las del equipo de esta temática, dijeron sentirse más inspiradas. Esa misma semana comenzaban las noticias y rumores del virus del COVID-19, dediqué parte de la clase del miércoles para hablar sobre lo que estaba pasando, hablamos sobre lo que

creíamos que pasaría, les pedí que fueran muy prudentes. El día viernes, durante la segunda mitad de la clase, hablamos de la posibilidad de la suspensión de clases, pero les pedí que tomáramos precauciones mientras tanto y que el día 17 de marzo con más calma hablaríamos en el aula sobre lo que haríamos, sin embargo eso no sucedió, la suspensión de clases presenciales comenzó justo ese día en UVM.

3.3.2.4 Llegada de la Covid-19 y la(s) ciudadanía(s) juvenil(es) presencial(es)

Durante la primera semana de suspensión de clases presenciales, no hubo ningún tipo de sesiones de la asignatura, toda la planta docente tomamos cursos para impartir clases mediante la plataforma digital *teams*, estos cursos fueron continuos a lo largo de ese ciclo y hasta ahora, a un año después del inicio de la pandemia. Las clases se retomaron de forma virtual el día 23 de marzo, las complicaciones fueron diversas, la saturación de tareas comenzó a ser presente por lo que se nos incitó institucionalmente a considerar las cargas de trabajo, después de diversos comentarios hechos por los/las tutores/tutoras hacia el coordinador de nivel. La semana académica y cualquier otra actividad no apegada al plan de estudios fue relegada para privilegiar terminar los contenidos de las asignaturas de la forma más tranquila posible.

Debido a las complicaciones que trajo consigo la pandemia (falta de manejo de las plataformas virtuales, el exceso de trabajo para los estudiantes, la apatía por la forma de trabajo y el gran deseo por regresar a clases presenciales) fue imposible seguir con los grupos de discusión, los/las estudiantes se mostraron con desinterés y desanimo por trabajar de forma virtual, no así a los grupos de discusión, pero por disposiciones institucionales indirectas tuve que abstenerme de seguir con dichas sesiones. Este hecho me desmotivó, puesto que en todos los equipos ya habían ideado estrategias para sus proyectos de intervención, entre ellas, campañas en redes sociales contra la violencia a la mujer, proyectos de recolección y reutilización

de basura, campañas presenciales/virtuales contra problemas de salud física y una campaña semanal para hablar sobre el amor propio.

La pandemia limitó el trabajo presencial, sin embargo, como mencioné en el primer capítulo, es necesario entender este problema de salud también como un proceso socio-cultural que modifica los contextos, por ello, después de analizar críticamente este suceso desde distintos campos de estudio, así como las repercusiones que ha tenido en los mismos; además de diversas pláticas con mi director de tesis, el doctor Zebadúa y con mi amigo, el maestro Esteban, logré comprender la necesidad de continuar la investigación, desde la etnografía virtual y analizar la forma en que las ciudadanías juveniles se han transformado por la COVID-19, por ello en el siguiente apartado describo los resultados obtenidos desde esta práctica.

El compromiso mostrado por los/las estudiantes, hasta este punto, durante los grupos de discusión, en las entrevistas, en los encuentros en los espacios escolares cotidianos, así como sus ideas, sentimientos y propuestas para contribuir a erradicar en sus entornos los problemas sociales que dialogamos, me permitió ver la ciudadanía claramente desde una perspectiva alejada de la idea jurídica adultocéntrica clásica surgida en la modernidad, no fuera de lo institucionalizado porque muchas de sus ideas también fueron transmitidas por sus familias, la iglesia, el Estado y por supuesto, lo que realizamos fue desde entornos escolares institucionalizados.

Los diálogos entablados con los/las estudiantes fortalece la idea sobre que las instituciones deben ser partícipes en las construcciones de ciudadanías que respondan a las necesidades de los entornos, de los sujetos, ciudadanías vivas, no como un concepto estático que puede definirse sobre un reglamento jurídico. Si bien en ningún momento los/las estudiantes definieron la ciudadanía, sus discursos, en los diversos momentos en que pudimos dialogar, demuestran que existe en

ellos/ellas un compromiso cotidiano, normalizado de influir en la sociedad tanto en sus prácticas presenciales, virtuales, así como en lo verbalizado; consideran como inaceptable el hecho de que alguna persona se encuentre neutra sobre alguno de los problemas que se presentan en la sociedad, muestra de ello, fueron los debates surgidos en los grupos de discusión, cuando alguien decía no hacer nada a favor o en contra sobre alguna temática, la mayoría del grupo sostenía que debía involucrarse, que ellos/ellas son el futuro del país, que ellos pueden influir en la sociedad.

Las juventudes de esta investigación muestran como una práctica cotidiana influir en la sociedad, ejercer su agencia política para la transformación de sus entornos; si bien los grupos de discusión abonaron a sus ideas, considero que previamente ya existía en ellos/ellas la necesidad de hacer algo por estos problemas; estas sesiones fueron un impulso y espacio dialógico para seguir abonando a sus conocimientos y procesos de formación ciudadana, pero esta necesidad de influir socialmente proviene de personas que han fungido como mediadores/mediadoras entre los/las estudiantes y los procesos de transformación social; algunas de las personas que ocupan este papel y que fueron nombradas durante los grupos de discusión fueron tutores/tutoras/, amigos/amigas, pastores de iglesias y docentes.

Así, la ciudadanía construida por estas juventudes se hace desde entornos como la escuela, como durante esta investigación en las participaciones en los grupos de discusión, pero también en la propuesta y realización de proyectos académicos que buscan cambios sociales, mediante participaciones dentro del aula, al buscar incluir los temas que les interesan para transformar la forma de hacer escuela, asistiendo a prácticas deportivas, clases de música, de baile y demás actividades que les permite otro tipo de desarrollo. En sus espacios religiosos, aprendiendo sobre el ejercicio libre de cualquier religión, pero también cuestionando por qué de las estructuras, contenidos y decisiones en estos entornos.

En los espacios familiares, generando debates para normalizar temas como las relaciones sexuales, los géneros no heteronormativos, el cuidado de animales, el feminismo, la salud emocional. En los espacios virtuales, mediante publicaciones en sus diversas redes sociales. En la ciudad, en la asistencia a manifestaciones, grafiti en paredes, plantar árboles, recoger animales abandonados, asistiendo/hablando a psicólogos para normalizar los problemas de salud emocional y psicológica, regalar comida a las personas sin hogar, entre otras.

Si bien los proyectos pensados para el ciclo semestral que aquí relato sirvieron para identificar cuatro temáticas que les interesa erradicar, también sirvieron para identificar las prácticas que realizan en los espacios nombrados y reconocer que en muchos casos estas actividades las realizan después de asistir a la escuela, fuera o dentro de ella, estas prácticas significan para ellos/ellas, según comentaron, actividades que les ayudan a crecer como personas, aprender cosas más allá de la escuela y:

pues yo siento son cosas que hacemos que en lo personal me llenan, a veces me siento triste pero luego recuerdo que ese día iré a regalar comida a personas necesitadas o a animalitos abandonados y siento que estoy ayudando en algo que me hace pensar menos en mí y eso me hace sentir feliz.

3.3.2 Ciudadanías en tiempo de pandemia

3.3.2.1 Educación virtual, se transforma la investigación

El ciclo escolar desarrollado con los/las estudiantes de semestral se terminó de manera virtual y el siguiente periodo que continuaba en el calendario escolar era el vacacional; durante este, en pláticas en medios virtuales, docentes y estudiantes coincidimos en la esperanza de reiniciar el próximo ciclo escolar de manera presencial, lo cual no sucedió, no fue sino hasta el 26 de abril de 2021 (poco más de un año del inicio de la suspensión de clases presenciales) que el bachillerato de UVM

retomó las clases presenciales para estudiantes de semestral, en una modalidad mixta: 80% de clases virtuales y 20% presenciales, debido a que el semáforo se encontraba en verde, sin embargo la condición más importante para ello es que los/las tutores/ras estuvieran de acuerdo con ello, de lo contrario el/la estudiante seguiría con clases 100% en línea, sin afectar su evaluación.

Esta segunda etapa de la investigación, en donde se considera a la pandemia como un hecho sociocultural que afecta los macros/micros contextos inició el 21 de septiembre de 2020, con el comienzo de las clases virtuales con los/las estudiantes de bachillerato en el ciclo cuatrimestral. Sin embargo, el primer acercamiento que tuve con ellos/ellas, fue durante el curso propedéutico, previo al ciclo cuatrimestral, que también se realizó de manera virtual, en él, abordamos una guía de estudio proporcionada por la SEP, donde se abordaron los tipos de textos y sus características.

El ejercicio de la etnografía virtual durante esta segunda etapa presentó ciertas características que no sucedieron durante las clases presenciales: a diferencia de la primera etapa, aquí fueron indispensables los medios de comunicación digitales para la impartición de clases, la interacción en los grupos de discusión, así como de la comunicación extra escolar. Debido a que estas herramientas tecnológicas son utilizadas por personas con sentires, saberes y pensamientos únicos, su uso también lo fue, por lo que el acceso a su cotidianidad fue limitado en muchas ocasiones, resultado de sus decisiones personales.

La pandemia causó que los límites entre la escuela y los espacios privados del hogar se desdibujaran, por ello, los/las estudiantes ejercieron su derecho a la privacidad de distintas maneras: si bien en un comienzo se había planteado la obligatoriedad de tener activada la cámara y el micrófono de cada asistente, esto presentó problemas en la fluidez del video y el audio por la calidad del internet o el dispositivo digital utilizado, lo que derivó en que tanto micrófono como cámara no

fueran obligatorios, cuando el estudiantado se percató de ello, pocas veces fueron utilizados de manera voluntaria, entre las razones que dieron para su falta de uso es que no estaban físicamente presentables, que compartían su cuarto con alguien que seguía durmiendo cuando ellos/ellas ya tenían clases, que la familia, las mascotas, las personas vendedoras ambulantes hacían mucho ruido, entre muchas otras situaciones en las que se sentían incómodos/incómodas por “interrumpir” la sesión. Otra de las diferencias que se suscitaron en este periodo es que al menos cinco personas decidieron no ser partícipes de la investigación, en algunos casos argumentaron que sus tutores/tutoras no les habían dado permiso y en otros no se dio explicación.

Debido a que la investigación se realizó con la ayuda de medios digitales, se cuestionó nuevamente sobre la posibilidad de colaboración mediante estos, el resultado obtenido en esta etapa es que los/las estudiantes, a pesar que afirmaron contar con redes sociales como Instagram, Twitter, Tik tok y Facebook, solo consintieron el acceso a Facebook; dentro de esta red social no todo el estudiantado concedió consultar sus perfiles personales y sus publicaciones, puesto que nueve personas comentaron no tener cuenta en dicha red social por negativa del/la tutor/tutora, y a pesar de enviar solicitud de amistad para poder acceder al contenido que publican 12 personas no respondieron a dicha solicitud, por lo que solo conté con el acceso al contenido de 22 personas en dicha red social.

Si bien en esta etapa el primer acercamiento fue el curso propedéutico, este no fue tomado en cuenta para la investigación debido a que no se contaba con el consentimiento de los/las estudiantes para ser participantes de la investigación, así como el hecho que mayormente estos espacios se redujeron a abordar el contenido de la guía estudiantil, debido a que la cantidad de estudiantes era mayor a cuarenta y se debían cumplir procesos como el pase de lista y procurar la participación de la mayor cantidad de personas.

3.3.2.2 Grupos de discusión, el desapego de la educación a distancia

El 21 de septiembre de 2020 me presenté con los/las estudiantes en la primera sesión virtual, que tuvo como objetivo establecer la forma de evaluación, los libros que se leerían durante el curso, los proyectos, explicar los grupos de discusión, así como solicitar permiso para ser parte de la investigación, aquí reiteré que en cualquier momento podrían negarse a participar, en el chat del grupo virtual la mayoría contestó que estaba de acuerdo, otros/otras más mediante el uso del micrófono, en este punto solo dos personas se negaron, en los días próximos de esa misma semana las demás personas que no participaron en la investigación lo dieron a conocer en las sesiones cotidianas.

Como abordé en el inicio de este apartado, debido a la pandemia surgió una migración de la educación e interacción social de la comunicación presencial a la virtual, por ello las relaciones que entablé con ellos/ellas no fueron tan estrechas como sucedió en la primera etapa; si bien con algunas personas mantuve videollamadas, mensajes por la plataforma teams, compartimos risas por algunas publicaciones de Facebook, mensajes personales en esta misma plataforma, entre otras, pero fueron pocos en comparación a lo que describí en la primera etapa. Además de lo anterior, no hubo encuentros inmediatamente antes o después de las clases, como sucedió de manera presencial, aunado a ello, a excepción de las sesiones de los grupos de discusión, las clases se centraban específicamente en el contenido de la materia y en muy escasos momentos en temas externos, como la desaparición de algún(a) estudiante en el país, inicio de vacaciones, fin de clases, periodo de exámenes, entre pocos más.

El primer tema que tratamos en los grupos de discusión correspondió a reflexiones en torno al papel de los/las jóvenes en la sociedad, lo cierto es que las sesiones fueron un poco lentas, a pesar de compartir varias asignaturas como grupo, el estudiantado tenía grandes reservas para participar, se sentían entre

extraños/extrañas al no poder comunicarse de manera presencial, a excepción de quienes se conocían previo a entrar al bachillerato; en lo personal también fue difícil poder realizar los primeros acercamientos cuando se dificultaba establecer diálogos de reconocimiento, no poder verlos/las o escucharlos/las, la falta de certeza sobre si realmente estaban prestando atención a las sesiones virtuales o realizaban otras actividades durante este tiempo; muchas de estas inquietudes siguieron a lo largo de las clases, otras las descarté.

Las conversaciones en los grupos de discusión fueron tomando ritmo paulatinamente, conforme hubo un poco más confianza, a partir de ello construimos diversos conocimientos. En estos primeros grupos de discusión sobre las juventudes y su papel histórico en la sociedad, los/las estudiantes mencionaron ciertas cualidades de la juventud desde la visión eurocéntrica, como etapa de transición a la adultez, inexperiencia, su papel ligado a procesos educativos de formación, sin embargo también fue notorio que no hablaron directamente de la edad, pusieron énfasis en la búsqueda de autonomía, así como de independencia. En mi participación sobre estas características, hice énfasis justamente en la capacidad de decidir e incidir en la sociedad, recalqué movimientos sociales, pero también acciones cotidianas que influyen en la forma en que concebimos a la sociedad y nuestro entorno.

En esta primera perspectiva, sus respuestas coinciden con lo que abordamos durante la primera etapa de la investigación, sin embargo al abordar los efectos de la pandemia sobre sus prácticas para influir en la sociedad, las respuestas fueron puntuales y cargadas de cierta impotencia por no poder cambiar esta situación, un aspecto importante, por ejemplo, es el que destacó una de las alumnas:

La verdad antes de la cuarentena era fácil hablar sobre cualquier cosa, como chismes, películas, series, ver memes de cualquier cosa, pero pues la pandemia nos hizo, bueno, al menos a mí, más sensible y consciente de lo que publicaba,

como que ahora sí pongo atención a las redes sociales y siento que como ahora no podemos salir, ahí publicamos todo lo que nos gusta o molesta.

Otro de los aspectos que destacaron es el que comentó Roberto:

“Pues la neta yo ahora siento que puedo conocer mejor a mis amigos, porque antes hablaba puras cosas superficiales, con uno de mis amigos, pero desde que estamos en cuarentena por el covicho [rio] siento que hemos tocado temas más filosóficos, de la naturaleza, como lo hago con mi compañera [...] siento que podemos conectar más, que puedo hablar de mis sentimientos y de esas cosas que antes de la pandemia no sucedían, quizás por estar encerrados y creo que estamos como que vulnerables.”

En ambos casos mencionaron que el uso de los medios de comunicación digitales fueron indispensables para ello como, WhatsApp, Facebook, Instagram y Teams; estos permitieron remplazar (de manera precaria) la comunicación presencial, así como la falta de reconocer rostros y actividades recreativas fuera de la escuela, aunque en ciertos casos, como el de Karina, argumentó sentirse, al menos en los espacios áulicos virtuales, mucho más cómoda para hablar, puesto que antes de la pandemia le daba vergüenza participar en clase, pero el poder tener la cámara apagada le ayudaba a tener cierto anonimato, a no ser el centro de atención.

Los procesos de comunicación, como mencionaron los/las estudiantes se modificaron debido a la pandemia, además de los temas que les gustaba abordar, puesto que como mencioné, con la llegada de la pandemia los temas de conversación se modificaron, mencionaron que desde el establecimiento de la cuarentena los temas giran en torno a salir de casa a la vida cotidiana, conocer más personas, intimar con los/las amigos/amigas, así como sobre las problemáticas que surgieron en la forma de hacer escuela.

La forma en que se modificó la escuela fue una de las temáticas principales durante los grupos de discusión, en diálogos con el estudiantado, argumentaron que justamente esto modificó sus cotidianidades, la realidad como la conocían, describieron que en la mayoría de sus secundarias desde la suspensión de clases a

nivel nacional tuvieron pocas o nulas clases, que en algunos casos recibieron cuadernillos de trabajo, también que se les recorrieron las calificaciones anteriores ante la ausencia de profesores, destacaron que la mayoría de los/las docentes no tenían las capacidades para usar plataformas como Zoom, Teams o Google meet.

Otro de los aspectos que destacaron es que, debido a que en sus escuelas de procedencia no tuvieron clases, la llegada a UVM se les hizo difícil adaptarse la forma de trabajo, que según ellos/ellas era muy pesada (en este sentido, debido a los múltiples comentarios de los/las estudiantes sobre la carga de tareas en línea, que fueron transmitidos por los/las tutores/tutoras hacia las autoridades administrativas, se nos solicitó a la planta docente moderar la carga de trabajo; en mi perspectiva funcionó, resultó en una mayor participación y realización de tareas/proyectos), aunque también más organizada, hubo quienes dijeron que estaban a gusto con esta forma de trabajo, pero la mayoría coincidió en la necesidad de regresar a las aulas de forma presencial, que ya querían ver a las personas con las que platicaban, jugaban y hacían equipos de manera virtual.

Otras de las temáticas que desearon abordar en las sesiones de grupos de discusión fueron las clases sociales, así como algunas problemáticas entorno a la comunidad LGBTTIQ como la adopción y el matrimonio; la primera de ellas tuvo comentarios en los que expresaban sentirse incómodos/incómodas debido a que la sociedad los había catalogado como personas egoístas, avaras, poco sensibles y clasistas por el hecho de pertenecer a una clase social económica que ellos/ellas no eligieron, sino que en muchos casos era el resultado del trabajo de sus tutores/tutoras, sobre ello Xochilt apuntó:

yo creo profe, que independientemente de la clase social a la que uno pertenezca uno tendrá ciertos sentimientos o formas de ser que pueden ayudar a la sociedad o la pueden perjudicar, por ejemplo una persona puede no tener dinero y ser buena o mala y una persona puede tener mucho dinero y puede ser buena o mala, en muchos casos eso no tiene que ver y yo siento que para bien o mal

nosotros estamos en una situación, por así decirlo, mejor que otras personas pero la forma en que nos educaron tiene mucho que ver, porque a mí me enseñaron, por ejemplo, a echarle ganas en la escuela y respetar a los demás, entonces yo siento que podemos ayudar mucho a la sociedad si tenemos buenos valores.

Comentarios como este demostraron que ellos/ellas se reconocían en una posición económica privilegiada, en comparación a otras personas de la sociedad, sin embargo, destacaron que su capacidad para influir en la sociedad no se limitaba al dinero de sus tutores/tutoras (un hecho recalcado, que la posición económica se debía al trabajo de las personas bajo las que estaban a cargo, no era la posición de ellos/ellas, y por tanto, eso no necesariamente los representaba, lo asimilaron a la forma de pensamiento, es decir, que podían replicarla o podían rechazarla), hicieron mención reiteradamente que tenían y querían ser independientes por lo que no podían continuar con pensamientos que ellos/ellas no compartían, como decidir el valor de las personas por sus posesiones materiales, su trabajo, su sexualidad, religión, su género, entre otras cosas.

En cuanto a las problemáticas que afectan a la comunidad LGBTTIQ, los comentarios fueron escasos, si bien ellos/ellas eligieron discutir sobre dichas problemáticas, existieron diversos momentos en los que tuve que intervenir por lapsos mayores a los de una participación promedio en este tipo de sesiones (por más de cinco minutos), destacaron sobre las injusticias que vivían estas personas por no poder casarse con la persona que habían elegido o adoptar un/una infante por pensamientos machistas u homofóbicos en los que ponían a estas personas con menor valor; relataron anécdotas de casos de familiares en los que hubieron distanciamiento de padres/madres al enterarse que sus hijos/hijas no se definían desde los géneros binarios.

En estas dos temáticas se habló muy poco de la relación que existía con la pandemia y los medios de comunicación digital, probablemente por la falta de

conocimiento que teníamos, del desinterés en estas temáticas o por la escasa atención en los grupos de discusión; cuando se hablaron de las redes sociales, en específico Facebook, de las publicaciones, las temáticas, surgieron situaciones completamente distintas.

3.3.2.3 Redes sociales digitales y el uso del meme político

Antes de abordar los diálogos en torno a lo sucedido en redes sociales es necesario mencionar que al realizar la investigación desde Facebook, con los/las 22 estudiantes que dieron acceso, sucedió lo siguiente: como primer paso se hizo la recopilación de sus publicaciones, se obtuvieron un total de 2,263 publicaciones, que se dividieron en tres calificaciones: videos, imágenes (estas dos pudieron estar acompañadas de textos creados por los/las estudiantes o carentes del mismo) o publicaciones de texto, una vez almacenadas de manera digital en carpetas con el nombre de cada uno/una de los/las estudiante, se procedió a analizarlas para clasificar las temáticas a las que correspondía cada una.

Si bien las publicaciones son prácticas culturales, basado en los comentarios de los estudiantes, esto no significó que todas estas respondieran al fin de esta investigación, que es identificar la forma en que estas juventudes construyen sus ciudadanías y la forma en que la pandemia modificó esas prácticas, por lo que es necesario recordar que una de las características importantes en este proceso son las prácticas políticas, jurídicas o no, por ello, a partir de esta idea se fueron descartando todas aquellas publicaciones que sus fines, por el contenido de las mismas, o por el texto que acompaña a cada publicación, no tuviera relación con la agenda política.

En la depuración de las publicaciones se descartaron un total de 2, 065, por lo que se realizó un análisis a 198 publicaciones, todas ellas pertenecían a la clasificación de publicaciones con imagen; las temáticas en las que se dividieron fueron en: cuidado ambiental, educación, no violencia, provida, religión, Covid-19,

salud emocional, rechazo al feminismo, nuevas masculinidades, a favor del feminismo y relaciones sexuales.

Estas publicaciones no son acompañadas de imágenes o fotos en las que ellos/ellas aparezcan, más bien pertenecen a la clasificación de memes, que en la concepción original realizada por Dawkins y Suarez (1979) refiere a la unidad mínima cultural que se transmite de generación en generación, ideas que se transmiten de persona a persona, de tal forma como lo hace un virus, se propagan de forma que abarca a una gran cantidad de personas de una comunidad, entre estas prácticas culturales se encuentran: ideas, tonadas, modas en vestimenta, formas de hacer artesanías, entre otras; sin embargo, actualmente, en el uso cotidiano, se les concibe como aquellas imágenes digitales cuyo contenido mayormente refiere a situaciones de la vida cotidiana, que se caracteriza por ser usado de manera cómica, estas se propagan en internet haciéndose del conocimiento de una gran población que comparte el uso de internet.

Si bien los memes tienen como función principal causar alguna situación de alegría o risa, no es la única manera en que las juventudes que participaron en esta investigación utilizan esta práctica en internet, las 198 publicaciones que fueron analizadas, como comenté, en su contenido enuncian un problema social desde las prácticas cotidianas y un posicionamiento político ante el mismo (dentro de las temáticas que ya mencioné), estas publicaciones buscan que el lector ría mientras hace cierto acto de concientización, en muchos de los casos los contenidos o críticas realizadas en estas publicaciones permanecen solo como actos virtuales y solo en ocasiones fueron replicados en los diálogos que sostuvimos.

El uso del meme en las redes sociales tiene un valor especial, debido que como se ha mencionado, la práctica etnográfica busca identificar las prácticas que realizan las personas con las que se realiza la investigación que se destaquen por el sentido que le dan, en este caso, los/las estudiantes, en el caso específico de Facebook, este

tipo de publicaciones son la práctica más frecuente que se realizan en esta red social, su uso tiene connotaciones políticas, justamente una de las característica esenciales para la construcción de la ciudadanía.

En los grupos de discusión en que se abordaron el uso de los medios digitales, se destacó que el uso que hacen no es igual al que lo hacen las personas de generaciones anteriores, por ejemplo mencionaron que no utilizan la transmisión de la televisión abierta para ver películas, noticias, programas de entretenimiento, sino como herramientas para el uso de plataformas que transmiten películas, series, documentales, en general contenido audiovisual, como Netflix, Prime video, Disney plus, Youtube, entre otras; nadie mencionó el uso de la radio digital, pero sí el uso de la computadora, tableta inteligente y el celular inteligente, en este caso funcionan de diversas formas como herramienta para la realización de tareas escolares, acceder a contenido audiovisual para entretenimiento y aprendizaje, o para el acceso a las redes sociales.

3.3.2.4 La(s) vida(s) juvenil(es) en redes sociales

El uso de las redes sociales, según hicieron mención las juventudes, tienen un gran significado para ellos/ellas, debido a que pasan mucho tiempo del día en ellas, aun cuando están en sesiones de clases, además de ello que fungen como una extensión de la vida presencial, construyen sus perfiles mediante nombres, imágenes y videos que les agradan, en muchos caso, mencionaron que en estos espacios pueden decir, publicar cosas que en sus entornos cotidianos no pueden decir, como en los espacios religiosos, la escuela, con la familia, entre otros, además que encuentran a más personas con las que comparten gustos y que no necesariamente tienen que conocer de forma presencial.

Otra de las situaciones que destacaron con respecto al uso de las redes sociales, es que en ellas se les cataloga como “generación de cristal”, debido a la resistencia

que muestran ante diversos actos de violencia y odio que se presenta dentro de estas redes; aunque también dijeron que en ocasiones ellos/ellas hacen publicaciones a favor o en contra de alguna problemática social y que “hay gente que te quiere linchar por lo que piensas, y si la mayoría piensa lo contrario a ti es como el fin de tu vida social” comentó Xochilt, en ese mismo tenor, Dani dijo “es que es necesario respetar el pensamiento de los demás, hay gente que no debería tener redes sociales, porque no fomentan el diálogo, es como si gritaran por Facebook”.

Dentro del uso de las redes sociales se coincidió en que si bien existe un uso que permite realizar comunicación a larga distancia, también necesitan ser reguladas para evitar las ofensas, así como que “es necesario pensar antes de publicar para no ofender a las demás personas, porque yo siento que si bien es mi derecho de usar las redes que yo quiera, también es mi responsabilidad responder por las consecuencias que tenga” afirmó Fabrizio.

En los diálogos sostenidos en los grupos de discusión también se reconoció el poder de las redes sociales, entendida, primero como un espacio que puede influir en cierto grado en las personas para que piensen y hagan cosas, tomando en cuenta su capacidad de agencia, por lo que pueden existir discontinuidades en sus decisiones; y segundo como un espacio que permite identificarse de cierta manera, dar a conocer las ideas que cada persona tiene, pero también con la capacidad de usar la primera concepción de poder para influir, como un espacio político para la construcción de ciudadanía.

En este sentido, cuando dialogamos sobre los memes, las redes sociales y la importancia de ambos para los/las estudiantes, uno de ellos comentó:

es que profe, justo ese ratito un compañero o compañera, no recuerdo quién lo dijo, pero decía que nos nombran como generación de cristal, entonces creo que los memes nos gustan porque podemos tratar diversos temas a través de cierto chiste, o de algo gracioso, aunque en ocasiones sí son pasados de lanza, creo que también sirven como decíamos ese rato de hacer conciencia, creo que por

ejemplo los memes que se hicieron del muchacho que desapareció [el caso de un joven al que sus compañeros de aula virtual le hicieron una broma para asistir a un examen de forma presencial, el joven desapareció unos días, luego fue encontrado fuera de un estadio deportivo, completamente sano] sí son chistosos, algunos en son de burla, pero la neta a mí me hizo pensar que no me gustaría que me hicieran algo así y me hace pensar que debemos estar unidos, entonces eso de que los memes son chistosos es cierto, sentimos que nos representa porque ahorita nos queremos reír porque es como nuestro escape de todo esto de la cuarentena, pero también nos ha servido como para pensar un poco más los problemas que están afuera.

De igual Camila, añadió:

nos gustan los memes porque son rápidos de compartir, de leer, son como chistes cortos, pero pues sí como decía mi compañero, son como armas de doble filo porque una también tiene que tener cuidado de cuáles comparte, por ejemplo, yo a veces le pienso porque hay unos que me causan risa, son machistas, luego me siento mal por reírme y ya no los comparto, igual he visto que algunas muchachas feministas comparten unos, por ejemplo con lo del nueve de marzo o cosas así veo que hacen unos que son chistosos, pero que como decíamos no son solo chiste sino que nos hacen reflexionar, creo por eso nos atraen tanto, como que alguien piensa lo mismo que nosotros, hace el meme y lo comparte, nosotros lo encontramos y nos identificamos con eso y pues lo compartimos y así, siento que eso es lo que pasa.

3.3.2.5 La Covid-19 y la(s) ciudadanía(s) a distancia

Los diálogos surgidos durante los grupos de discusión, así como el análisis de las redes sociales, demuestran algo parecido a lo que se suscitó en la primera etapa de la investigación, primero que los medios de comunicación digital, en especial el teléfono inteligente, la tableta inteligente y la computadora son los medios en los que los/las estudiantes se desenvuelven más, que son predilectos por reconocerlos como tecnología actual, por lo cual sienten que los identifican.

El segundo elemento tiene relación con sus prácticas para la construcción de ciudadanía, si bien en ningún momento fue nombrada esta categoría de forma literal por alguno/alguna de los/estudiantes, es necesario reconocer que constantemente hablaron de lo que hacen para modificar el entorno en el que viven, es decir ejercer

su capacidad de agencia política; esto no quiere decir que el total de estudiantes se reconocieron como personas que pueden incidir en la sociedad y tampoco que hicieran cambios a cada momento del día, pero en los diálogos coincidimos en que podemos hacer cambios y que estos se suscitan a partir de temas, situaciones, que trastocan los gustos de cada persona, como los deportes, los animales, la naturaleza, la no violencia, la discriminación, la música, la justicia, entre otros.

De los aspectos que considero más importantes en cuanto a la construcción de ciudadanía con las juventudes participantes de esta investigación, es que no hubo en ningún momento una sola alusión a ser partícipes de los procesos institucionales jurídicos clásicos, no se mencionó en ningún momento que dentro de sus sueños, de sus anhelos presentes/futuros se encontrara cumplir la mayoría de edad para poder tener una identificación oficial para votar y así cambiar los entornos, o ser miembro de un partido político, por el contrario, se cuestionó constantemente, al hablar sobre los cambios sociales, sobre la utilidad del gobierno, sobre el último proceso electoral para la elección de ejecutivo federal y otros procesos jurídicos institucionalizados.

Por último, quiero apuntar que esta segunda etapa de la investigación, al ser virtual a causa de la pandemia, tuvo dificultades que en el inicio de la misma no había contemplado, como la dificultad de entablar diálogos con el estudiantado, de vernos, escucharnos y de crear lazos de confianza. No obstante, lo que he descrito no se hubiera logrado sin la gran disposición y compromiso de muchos/muchas estudiantes con la investigación y con la educación.

Si bien en este apartado describí la forma en que se realizó en específico la etnografía virtual, sus dificultades y algunas dilucidaciones finales, en el siguiente apartado mencionó el vínculo de lo que sucedió en ambas etapas de la investigación para la construcción de ciudadanía, algunas de las características que compartieron ambos momentos, así como sus diferencias; así como el papel de la educación formal en estos procesos y la importancia de la ciudadanía juvenil.

CONCLUSIONES

La construcción del conocimiento creado con los/las estudiantes sobre ciudadanía juvenil me ha puesto a cuestionar mis pensamientos preestablecidos. Constantemente durante la investigación, el análisis, la construcción de información, la depuración, en las entrevistas, los grupos de discusión y aún al escribir estas letras no lograba describir con claridad las prácticas culturales significativas para esta investigación, debido a que en la construcción de mi identidad, mi pasado, constantemente consideré que las normas, la legislación y otras prácticas jurídicas clásicas eran los medios/espacios para hacer ciudadanía, sin embargo existen cuatro elementos esenciales en la construcción de ciudadanía de estas juventudes.

A) El primer elemento se relaciona con la constancia que tienen para realizar prácticas culturales políticas para la construcción de ciudadanía, debido a que al considerar que la política son prácticas tanto institucionales como no institucionales, la ciudadanía que se construyen no se remite únicamente a lo jurídico, sino a diversos entornos cotidianos en los que se desenvuelven,

por ello este tipo de ciudadanía tiene su origen en las prácticas de *la cotidianidad*.

Este elemento juega un papel sumamente importante en estos procesos debido a que las juventudes de esta investigación han normalizado realizar prácticas ciudadanas en su día a día, las cuales no vinculan a la ciudadanía únicamente a los procesos jurídicos del Estado, como votar, consultas ciudadanas, mítines, entre otros, ni tampoco a los espacios destinados para estas actividades; por el contrario, los espacios y prácticas se relacionan íntimamente con lo que las juventudes hacen diariamente, buscan entablar pláticas sobre los problemas sociales que reconocen con la mayoría de las personas con quienes se relacionan.

Las pláticas que mantienen con sus pares, amigos/amigas, familiares, docentes, etcétera, van en dos sentidos, aquellas que surgen como conversaciones esporádicas que no son de larga duración pero sí de sumo interés, y aquellas que aparecen como diálogos de larga duración, en los que presentan argumentos previamente contruidos; en ambos casos existe un claro posicionamiento político y sobre todo la carencia de neutralidad.

B) El segundo elemento para la construcción de ciudadanía(s) juveniles(es), es el de *los espacios* dedicados a los procesos ciudadanos, este elemento es de suma importancia para esta investigación debido a que, si bien antes de la cuarentena el ejercicio de la ciudadanía de forma presencial era la predominante -pero no la única, debido a que ya usaban las redes sociales para prácticas ciudadanas, como se demuestra en los proyectos de la primera etapa de la investigación-, se convirtió en secundaria, puesto que mayormente sus prácticas ciudadanas presenciales se limitaron a sus interacciones con las personas con quienes compartían su hogar.

Es necesario comprender que la transformación de la cotidianidad de estas juventudes debido a la pandemia resultó en la limitación de los espacios físicos para el ejercicio de sus prácticas ciudadanas, como he mencionado, estas prácticas son de carácter cotidiano, ejecutadas en espacios como la escuela, la iglesia, el hogar, con comunidades con las que comparten cierto gusto por una práctica en específico. La llegada de la cuarentena les limitó el acceso a los espacios físicos que habían significado para realizar estas prácticas, estos espacios fueron, a partir de estos sentidos que les otorgaron, sus espacios ciudadanos, (que recalco, no son los espacios jurídicos clásicos con los que se ha nombrado a la ciudadanía)

en los que en comunidad interactúan para realizar prácticas para cambios sociales, desde significaciones individuales y colectivas.

Sus prácticas políticas ciudadanas también se vieron modificadas, en algunos casos, las llamadas, videollamadas, foros, redes sociales fungieron como espacios suplentes, que según comentaron no lograron ser tan significativos para ellos/ellas como sucedía en el caso de los espacios presenciales, sin embargo es la única solución que encontraron (además de los encuentros esporádicos en las semanas más recientes) para poder continuar realizando las practicas que los/las unen.

C) Como tercer elemento esencial en la construcción de su(s) ciudadanía(s), se encuentran *las temáticas* en las que giró estos procesos, debido a las transformaciones por la pandemia, se pudieron clasificar en al menos tres momentos: el primero de ellos previo a la llegada de la Covid-19, en el que sus temas de interés eran con respecto a las distintas formas de violencia, cuidado del cuerpo/animales/naturaleza y que por obvias razones el SARS-CoV-2 no figuraba en sus comentarios. El segundo momento, con en la llegada de la cuarentena, donde figuran las temáticas relacionadas con la modificación de las prácticas escolares, la enfermedad por Covid-19, así como todas las transformaciones por la cuarentena misma; por último, en los momentos más actuales de la segunda etapa, cuando comenzó a normalizarse la cuarentena se volvieron a considerar temáticas como los tipos de violencia, la discriminación, el clasismo, la cuarentena, entre otras; esta última etapas caracterizada por ejercerse mediante la virtualidad.

D) Como último elemento se destacan *las prácticas*; la pandemia sirvió para potenciar sus prácticas ciudadanas digitales para la construcción de ciudadanía, si bien en el comienzo de la cuarentena tenían la esperanza que durara poco, con el paso de las semanas y meses se percataron que este hecho no sería posible, por lo que tuvieron que adecuar sus prácticas prepandémicas a los entornos digitales, el proceso de aceptación no se logró por completo pero el de adaptación fue mayormente posible, en ese proceso fue cuando comenzaron a apropiarse de estos espacios y convertirlos en sus nuevos espacios ciudadanos para retomar sus clases de música, baile, deportes, asistir a sus reuniones religiosas, crear nuevas formar de incidir en las asociaciones civiles a las que asisten, así como de hacer y transformar la escuela.

El espacio escolar virtual/presencial, fue de especial importancia, no solo para reconocer las prácticas cotidianas con las que las juventudes estudiantes construyen ciudadanía, sino también para abonar a los procesos ciudadanos, en este entorno pudimos abordar el contenido de las asignaturas, ligar dichos temas con las prácticas ciudadanas y no ciudadanas que a ellos/ellas les interesa, nos pudimos reconocer como personas con sentimientos, sueños, carencias y virtudes, permitió sostener diálogos que nos hicieran cuestionar nuestra realidad, pensamientos, creencias, actitudes y prácticas; discutir sobre los temas que nos inquietan, cada persona tuvo la oportunidad de aprender de las demás; en lo personal tuve la oportunidad seguir cuestionando mis conocimientos sobre la construcción de ciudadanía, así como de reconocer las prácticas cotidianas con las que estas juventudes se identifican, al igual que identificar las continuidades y discontinuidades de la filosofía institucional que influyen para los procesos ciudadanos del estudiantado.

La cotidianidad de estas juventudes es distinta para cada estudiante, distinta a la mía, no solo por las acciones diarias que realizan, sino justamente por sus prácticas culturales, según lo describieron en ambas etapas de la investigación, no solo hacen prácticas para cumplir con sus deberes en la casa, en la escuela o en algún otro espacio en el que se desenvuelven, sino que constantemente realizan diálogos con sus tutores/tutoras en los que cuestionan sus prácticas (eurocéntricas, como encasillar en dos géneros a las personas, pertenecer a la religión católica, el papel de las mujeres en la sociedad, entre otras); dentro de la escuela buscan desarrollar proyectos que tengan como resultados cambios en sus comunidades, buscan relacionar los contenidos diarios de las asignaturas a los problemas de sus entornos, sostienen pláticas entre ellos/ellas, con los/las docentes desde una posición política, hacen preguntas frecuentemente, antes durante y después de las clases para resolver problemas que en muchas ocasiones no tienen relación con la asignatura, las prácticas que realizan después del horario escolar se relacionan en muchos casos con problemas sociales, en otros, con la necesidad de esparcimiento para la construcción de su identidad; el tiempo que pasan en redes sociales, si bien no todo tiene connotaciones políticas, puesto que dedican mucho tiempo al entretenimiento, sí existen prácticas culturales que se ligan a la(s) ciudadanía(s).

Como he reiterado, en su vocabulario no encontré en ningún momento la palabra ciudadanía, pero en sus prácticas culturales cotidianas han normalizado poco a poco,

mediante su capacidad de agencia, su crítica, escrutinio, seriedad, diversión, alegría, y demás sentimientos, la necesidad de transformar la sociedad, de involucrarse, “de dejar huella” como mencionó Karina; al reconocer los problemas sociales, individuales, al pensar cómo pueden influir siguen construyendo sus ciudadanías, siguen en este proceso que caracteriza a esta categoría, buscan, como dicen ellos/ellas, influir en la sociedad.

En este sentido es necesario que mencione que la llegada de la pandemia modificó sus prácticas cotidianas en varios aspectos: en primer término, las actividades educativas, en las primeras semanas de la cuarentena, se suspendieron por un par de semanas, después pasaron a ser virtuales por completo, lo que dificultó, según comentaron las juventudes, las formas de aprender, debido a que históricamente estamos acostumbrados a la educación presencial, también porque las actividades/tareas en la virtualidad se multiplicaron, tanto para docentes como para estudiantes; además que la educación formal, los espacios escolares sirven para la socialización, conocer personas con los mismos gustos, interactuar, divertirse, reconocerse; muchos de estos procesos fueron menguados, lo que resultó en una desmoralización, los procesos educativos y la misma vida cotidiana se presentó difícil al tener que pasar mucho tiempo ante los aparatos digitales, tanto para estar presentes en las clases virtuales, realizar los trabajos y hasta las prácticas recreativas.

Otro aspecto que modificó sus prácticas cotidianas, refiera a las acciones que realizaban después de la escuela, como practicar un deporte, aprender a tocar algún instrumento musical, ir a clases de pintura, baile, asistir a alguna asociación civil para ayudar a personas sin hogar, a animales sin techo, salir a diferentes formas de diversión con sus pares o familiares, entre otras; la mayoría de ellas se vieron canceladas en los primeros meses, lo que supuso menos tiempo de esparcimiento y completo tiempo de cuarentena (aunque en muchos casos hay quienes aceptaron seguir saliendo con las medidas de seguridad, cuando el semáforo lo permitió).

En este mismo sentido, la cotidianidad de la convivencia en el hogar se transformó, en muchos de los casos se mencionó que antes de la pandemia, debido a las prácticas después de la escuela, por el tipo de trabajo de los/las tutores/tutoras, el tiempo dentro del hogar, así como la convivencia con las personas con las que cohabitan había sido cotidianamente poco, por lo que la cuarentena modificó sus interacciones, en diversos casos mencionaron sentirse más cercanos/cercanas a sus familias, sintieron que comenzaron a reconocerse y a convivir

mucho mejor que antes, no obstante también se presentaron casos en los que mencionaron que sus familias no los/las entendían, que si bien habían mejorado sus relaciones, seguían sintiendo incomodidad, resistencia, así como cierta lejanía con las demás personas del hogar.

Si bien los cuatro puntos anteriores son los que guían la construcción de sus ciudadanías, aquí es imperante detallar las diversas continuidades y discontinuidades que existen entre las prácticas ciudadanas de los/las estudiantes con la filosofía institucional que mencioné en el inicio de del capítulo tres; en primera instancia es necesario mencionar que ninguna persona del estudiantado afirmó haber leído o conocido el reglamento para estudiantes de bachillerato (al cual se puede acceder mediante la página de internet <https://uvm.mx/la-uvm/nuestros-estatutos>), por lo que no hay una relación directa entre el estudiantado y este documento.

Las relaciones entre la filosofía institucional y los/las estudiantes se dieron mediante los/las docentes y las actividades realizadas por la institución, en este sentido, desde las prácticas de las asignaturas que impartí, no todas las prácticas que realizamos están basadas en la filosofía institucional, ni en el currículo escolar, puesto que hay situaciones que no se contemplan en estos documentos, también porque discrepo con diversas definiciones que utilizan para categorizar al estudiantado, con sus formas de vestir, pensar y hacer, que en muchos casos responden a lógicas capitalistas y pensamientos eurocéntricos, sin embargo, existen congruencias con respecto a valores que la institución dispone como el respeto, la multiculturalidad y la honestidad, que pretendo sean notorias tanto en mi práctica dentro del aula como fuera de ella; en cuanto a las dinámicas de la institución, los valores pudieron percibirse por el estudiantado de la primera etapa en las pocas actividades extraescolares en las que pudieron participar en las que se busca la integración entre todas las áreas de la institución.

Desde la posición del estudiantado las discontinuidades fueron nombradas durante los grupos de discusión, al no concordar con varios aspectos que sienten que nos les permiten ser ellos/ellas, como el uso del uniforme, el largo del cabello, uso de arracadas, el uso de groserías para nombrarse entre ellos/ellas, los horarios impuestos para las clases, la cantidad de tareas en ambas etapas de la investigación, la idea de tener que estudiar para encontrar el “mejor” trabajo, así como en los criterios de evaluación; las continuidades se dieron en estos mismos procesos, así como en las clases que abordamos los contenidos de las materias, en

las que dialogamos sobre los problemas sociales, sus inquietudes, sobre el respeto, la no violencia, sobre cambiar la escuela, sobre las clases sociales, sus sueños, miedos; en este aspecto se reprodujeron parcialmente ideas de la filosofía institucional que busca formar estudiantes capaces de involucrarse con su entorno social, crear entornos multiculturales, de respeto, y espacios áulicos en los que el/la estudiante pueda ser partícipe con sus inquietudes y comentarios.

Los espacios educativos, influenciados por los elementos nombrados de la filosofía institucional, por los saberes, gustos y sentires de los/las estudiantes y docentes y sobre todo por el carácter ideológico de la educación, se presentaron como lugares idóneos para, bajo la idea de la docencia-discencia discencia-docencia, trabajar procesos que fomenten los procesos ciudadanos, debido a que, en diversas medidas, se convirtieron en espacios de confianza, de intimidad, de diálogos críticos y de esperanza, con especial énfasis en la agencia política que todos/todas teníamos de influir en nuestros entornos para crear relaciones honestas, de respeto y de cambio.

Creo necesario mencionar que estos procesos de construcción de ciudadanía en las juventudes partícipes de esta investigación fueron posibles por diversas características que los identifican, primero que se encuentran en una época en la que es sencillo acceder a grandes cantidades de información, el internet les ha facilitado tener diversas fuentes en las que encuentran textos, personas, comunidades, con las que compartir gustos, preocupaciones, disgustos, anhelos, aficiones, lo que les permite construir ciudadanías desde su cotidianidad presencial/virtual. Otro elemento importante es justamente su posición económica, si bien estas juventudes han normalizado este hecho, y hasta en ocasiones reconocen que los ingresos económicos de sus tutores/tutoras no les pertenece, es claro que ello ha influido para poder asistir presencial y virtualmente a una escuela privada, a los espacios religiosos, los lugares con los que se frecuentan con sus amistades, la práctica de un deporte, baile, actividad musical, o la asistencia a alguna asociación civil, así como a sus diversos bienes materiales.

En este sentido, es de suma importancia establecer relaciones teóricas desde los Estudios Culturales con las prácticas ciudadanas juveniles latinoamericanas actuales y por el contrario, establecer relaciones desde las prácticas ciudadanas juveniles con los Estudios Culturales, esto con la finalidad de seguir teorizando sobre estas categorías para seguir

normalizando desde la academia y socialmente el papel político de las juventudes y su necesidad de influir en sus entornos sociales.

Si bien los contextos en que construyen ciudadanías las juventudes se vieron interpelados por la pandemia (al igual que la investigación por lo que hubo que incorporar dicho suceso sociocultural a la tesis), lo que resultó en migrar a la virtualidad, esto no significa que todas sus prácticas cotidianas y prácticas culturales estuvieran encaminadas a la construcción de ciudadanías o que todo/toda estudiante sintiera la necesidad de influir en la sociedad, muestra de ello es lo que sucedió con las publicaciones digitales, la mayoría de ellas fueron descartadas por no situarse como publicaciones con contenido político, lo mismo sucedió con muchas de las prácticas presenciales, la asistencia a comidas, antros, fiestas, o hasta a algunos entornos y eventos considerados ciudadanos; en algunos casos algunos/alguna estudiantes no nombraron estos lugares/acciones como espacios/prácticas que tuvieran el significado para estudiarlas como prácticas ciudadanas.

Una situación similar sucede con las prácticas escolares para la construcción de ciudadanía, si bien en muchos casos la filosofía institucional y el reglamento escolar contienen normativas que pueden abonar a dichos procesos, existen diversas dificultades en ellos, debido cohabitan en estos documentos lineamientos que abonan a la ciudadanía latinoamericana que se presenta en esta investigación y elementos clásicos que buscan la formación laboral capitalista; otro elemento es que a pesar de contar con algunas de las características de la ciudadanía latinoamericana, no siempre hay un seguimiento a lo que sucede entre el primer grado de estudio y el último, los/las docentes no cuentan con un trabajo que vincule prácticas políticas con ciclos pasados y futuros.

Por lo anterior, es que existe una necesidad de hacer investigaciones desde el posicionamiento docente-etnógrafo/-etnógrafa, para fortalecer las prácticas dialógicas entre estudiantes y docentes, que abonen a la construcción de procesos críticos, que vinculen las realidades sociales fuera de la escuela con los contenidos de cada asignatura. Más específicamente, es imperioso ejercer pedagogías que vinculen las agencias políticas de las juventudes con los procesos ciudadanos; esto solo es posible mientras los/las docentes ejercen un posicionamiento político que apueste por la ciudadanía desde su papel en el aula, en el que pueda enseñar/aprender con las juventudes de manera horizontal, de igual manera, se necesita que las juventudes ejerzan sus capacidades críticas para aprender/enseñar con

los/las docentes; en ambos sentidos dichas prácticas culturales políticas, fuera y dentro del aula deben de estar permeadas de una ética que desafíe al sistema capitalista con prácticas decoloniales que beneficien el contexto en que se inserta la escuela.

En suma, considero que, si bien no todas las prácticas culturales de los/las estudiantes de esta investigación construyen ciudadanía, el elemento que ha resultado detonante en la participación de procesos ciudadanos juveniles es la rabia que sienten, una rabia justificada por ser invisibilizados/invisibilizadas en sus hogares, escuelas, espacios religiosos, así como en la mayoría de los entornos sociales en que se desenvuelven; buscan ser reconocidos/reconocidas como personas pensantes, con la capacidad de decidir e incidir para el cambio de la sociedad en la que se desenvuelven, quieren que sus sueños, el futuro que desean, se pueda cumplir, pero para ello buscan cambiar el presente; es así que usan las herramientas en las que se sienten más cercanos con los suyos/suyas, espacios presenciales/virtuales, redes sociales, donde logran intimar sin ser vistos/vistas. De lo anterior es que cobra la importancia que sus procesos ciudadanos sean identificados en la cotidianidad, porque sienten que solo con la lucha diaria podrán tener el lugar que sienten merecer en la sociedad.

Por último, quiero añadir que en los espacios educativos (y fuera de ellos) pude ser testigo presencial/virtual (y mediante sus relatos) de la forma en que construyen ciudadanía, pude ser partícipe de dichos procesos al encontrarme en el diálogo que procuramos que existiera, y recalco, tuve la oportunidad de ver nuevas formas de hacer ciudadanía, normalizadas, encarnadas a sus prácticas diarias, procesos que necesitan ser nombrados desde la cotidianidad, pero también desde la academia, no porque sean las personas del futuro de la sociedad, sino porque al igual que cualquier otra persona en la sociedad, son el presente y futuro de los procesos ciudadanos.

REFERENCIAS

- Andrade Díaz, Gustavo Esteban La educación superior pública a distancia en México. Sus principales desafíos y alternativas en el siglo XXI. *Reencuentro*, núm. 62, diciembre, 2011, pp. 20-29
- Animal político. (2020) Chiapas reporta su primer caso de coronavirus; ya son 5 en el país. *Animal Político*. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2020/03/chiapas-primer-caso-coronavirus/>
- Ardila Durán, Sandra. (2019). Ciudadanías emergentes en una sociedad aprendiente. *Revista REDDIFUSIÓN*, 1(1), pp. 170–191.
- Arias Gómez, D., & Romero Castro, M. (2005). *La ciudadanía no es como la pintan. Una mirada desde los jóvenes*. Academia.
- Barraza De la cruz, J.D. (2016). El trasfondo del enfoque por competencias en México. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 39-47), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Benedicto, J. (2016). La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 14 (2), pp. 925-938.
- Berrios, C., & García, C. (2018). *Ciudadanías en conflicto: Enfoques, experiencias y propuestas*. Ariadna Ediciones.
- Bosco, Hernández, Martha Diana y Héctor Barrón Soto (2008) *La educación a distancia en México: Narrativa de una historia silenciosa*. México: SUAFyL, UNAM.

- Botero, D. (2015). "Pensar la ciudadanía en forma de agencia: una apuesta desde el enfoque de las capacidades de Amartya Sen". *Revista Filosofía UIS*. 14 (1). pp. 55-72.
- Bracho, T. y Miranda, F. (2012) La educación media superior: situación actual y reforma educativa. En *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cañas Restrepo, J. J. (2003). Ciudadanía juvenil: exclusión-inserción. *Ultima década*, 11(19), pp. 83-92.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Castro-Gómez, S. (2013). Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología. *Revista Iberoamericana*. LXVI, (193), 737-751.
- CEPAL-UNESCO (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Chile: CEPAL-UNESCO
- Dawkins, R., & Suárez, J. R. (1979). *El gen egoísta*. Barcelona: Labor.
- De la Cruz Flores, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En H. Cassanova, Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp.39-46). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.
- Diario Oficial de la Federación (15 mayo de 2020) *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5593411&fecha=15/05/2020
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Cassanova, Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp.19-29). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.
- Didriksson T, A. (2020). Ante la pandemia, evitar reproducir la desigualdad social y educativa. En H. Cassanova, Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp.154-163). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

- Dirección General de Epidemiología (31 de octubre de 2020) *Covid-19 México*. Recuperado de <https://datos.covid-19.conacyt.mx/>>
- Duzán, M. J. (2014). *Emputados, el libro de los indignados colombianos*. Bogotá: Planeta.
- Echavarría Canto, C. y De los Reyes, C. (2017) *El modelo de educación basada en competencias: genealogía, análisis y propuestas*. San Luis Potosí: Congreso de investigación educativa COMIE
- Fandiño Parra, Y. J (2011) Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. vol. II (4) pp. 150-163
- Fernández Huerta, C. (2012). Ciudadanía juvenil y nuevas formas de participación a través de la conectividad. *Culturales*, 8(15), pp. 113-134.
- Ferrer Araújo, N. (2017). Los nuevos movimientos sociales y las ciudadanías emergentes: reflexiones desde el concepto de democracia radical y el movimiento LGBTI en Colombia. *Estudios Socio-Jurídicos*, 19(1), pp.43-62.
- Freire, P. (2012) *Pedagogía de la autonomía* (Palacios, G). México, Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2014) *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. (Arijón, T). Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giraldo-Zuluaga, G. A. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores*. vol. 18, (1) pp. 76-92. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.5
- Giroux, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza : una antología crítica* Buenos Aires : Amorrortu.
- Giroux, H. (2020) La pandemia del Covid-19 está exponiendo la plaga del neoliberalismo. *Praxis educativa*. Vol 24 (2), pp. 1-13
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P. Passeron, E. (2020) Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9 (3e), pp. 1-7

- González, G. M., & Gaviria, D. A. M. (2008). La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios culturales. *Revista argentina de sociología*, 6(11), pp. 217-236.
- Grupo Banco Mundial (2020) *Covid-19: impacto en la educación y respuestas de política pública*. Grupo Banco Mundial
- Gurdián-Fernández, A. (2010) *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: INIE
- Gutiérrez, F. (2013) *Educación como praxis política*. México, D.F: Siglo Veintiuno Editores.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Colombia, Popayán: Envión Editores.
- Hernández Myorquín, H. E. (2018) *Identidades insurgentes en disputa por la ciudad: de la agencia juvenil al biopop en la producción social de las micropolíticas de la escena skater en la Zona Metropolitana de Guadalajara*. (Tesis de maestría) Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México
- Hernández Siu, A., Ledesma Ríos, G.P. y Zárate Castillo, N. (2019) *Mensaje de la Política de los Estados Unidos Mexicanos sobre ciudadanía*. México: Centro Comercializador de Impresos del Sur, S. A. de C. V.
- Herrera Muñoz, C. y Muñoz Gaviria, D. A. (2011). ¿Qué es la ciudadanía juvenil? *Acciones E Investigaciones Sociales*, (26), pp 189-206.
- Horrach Miralles, J. A. (2009) Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. España. Factótum: Revista de filosofía (6) 1-22.
- Inmaculada, López, F. (2003). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *Edetania, estudios y propuestas socioeducativas* (38), 147-156
- Kawulich, B. B. (2005) La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitive Social Research* 6 (8) 5-28
- Klees, S. J. (2020). Más allá del neoliberalismo: Reflexiones sobre el capitalismo y la educación. *Futuros políticos en educación*, 18(1), pp. 9-29.

- Lafuente, J. y Camhaji, E. (28 Febrero de 2020) México confirma el primer caso de coronavirus en el país. *El país*. Recuperado de <https://elpais.com/sociedad/2020/02/28/actualidad/1582897294_203408.html>
- Laureate International Universities (2020) *Universidad del Valle de México (UVM)*. Recuperado de <<https://www.laureate.net/es/school/universidad-del-valle-de-mexico/>>
- Laureate International Universities (2020). *Nuestra red*. Recuperado de <https://www.laureate.net/our-network/>
- Lizcano Fernández, F. (2012) Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*. vol. 11 (32) pp. 269-304
- López, J. G. (2006). *Estudio "socio-cartográfico" del alumnado de los dos primeros cursos de la ESO en un Instituto de Enseñanza Secundaria* (Vol. 174). Ministerio de Educación.
- McLaren P. (2005). *La vida en las escuelas Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* México: Siglo XXI editores, s.a. de c.v.
- Mendoza Cardozo, L. G. (2020) *La educación en México en tiempos de COVID-19*. México: Educación Futura.
- Muñoz González, G. y Muñoz Gävira, D. A. (2008) La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios culturales. *Revista Argentina de Sociología*. vol 6 (11) pp. 217-236
- Navarrete-Cazales, Z., Manzanilla-Granados, H.M. (2017) Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 13, núm. 1, enero-junio, pp. 65-82
- Nova, S. S., Cristancho, L., Parra, C., Quevedo, N., y Rodríguez, A. (2015). Ciudadanía juvenil: una breve revisión. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 11(2), pp. 273-288.
- OMS (2019) *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Recuperado de <<https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>>
- Organización de las Naciones Unidas (2020) *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. ONU

- Peralta, Martínez, C. (2003). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades* (74), pp. 33-52
- Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, D.F: Fondo de cultura económica
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital, principios y prácticas*. España: Ediciones Morata.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Cassanova, Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp.30-38). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.
- Reguillo, R. (2007) *Emergencia de culturas juveniles*. Colombia: Cultura libre
- Reimers, F. M. (2016). Estudio comparativo de los propósitos de la educación en el siglo XXI. En *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas en seis países*. (pp. 13-38). México: Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, E. (2016) *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Colombia, Bogotá: Envión editores.
- Reygadas, L. (2014). Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico. En C. Oehmichen Bazán *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (91-118). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas
- Ríos, H. (2017). “El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva” en Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, San Luis Potosí
- Roldán, Eugenia (2009) Los orígenes de la radio educativa en México y Alemania: 1924-1935 *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 13-41
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), pp. 45-59.
- Sánchez, G. B., Torres, D. A. R., & Ospina, R. A. C. (2016). Ciudadanías emergentes: a propósito del posconflicto y la urgencia de una pedagogía para la paz desde

- la polifacética condición humana. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 6(2), pp. 37-52.
- Secretaría de Salud (2020) COVID-19. Recuperado de <<https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>>
- Secretaría de Salud (2020) *Jornada Nacional de Sana Distancia*. Recuperado de <<http://www.eneo.unam.mx/novedades/Secretaria%20Salud%20Distancia%20COVID19.pdf>>
- Secretaría de Salud (2020) *Semáforo COVID-19*. Recuperado de <<https://coronavirus.gob.mx/semaforo/>>
- Septién Torres V. (1997). *La educación privada en México (1903-1976)*. México, D. F.: El Colegio de México.
- Tobón, Sergio. (2008). La formación basada en competencias en la Educación Superior: el enfoque complejo. En: <http://www.youblisher.com/p/192708-revista/>
- Trejo-Quintana, J. (2020). La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México. En H. Cassanova, Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp.122-129). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.
- Tuirán, F. y Quintanilla, S. (2012) *90 años de la educación en México*. México: Secretaría de Educación Pública; Fondo de Cultura Económica.
- Universia México (2018) *UVM Universidad del Valle de México - Centro Ejecutivo Marina*. Recuperado de <https://cursos.universia.net.mx/centros-educativos/uvm-universidad-del-valle-de-mexico--campus-marina-U2828.html>
- Universidad del Valle de México (2020) *Protocolos de Seguridad e Higiene*. Recuperado de <<https://www.laureate-comunicacion.com/covid19/protocolos-oficiales/>>
- Universidad del Valle de México (2020). *Chiapas | Tuxtla*. Recuperado de <<https://uvm.mx/la-uvm/campus/tuxtla>>
- Universidad del Valle de México (2020). *Prestigio UVM*. Recuperado de <<https://uvm.mx/>>
- Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión- acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Colombia: Alternativas

- Zebadúa Carbonell, J.P. (2015) Juventud y política: notas para observar las nuevas formas de participación de las juventudes en la globalización. En *Espacios heterogéneos: enfoques interdisciplinarios en las Ciencias Sociales*. México: Universidad Autónoma de Chiapas
- Zorrilla Alcalá, J.F. (2012) La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior. En *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. México: Fondo de Cultura Económica.