



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Weiss, Eduardo

Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación

Perfiles Educativos, vol. XXXIV, núm. 135, 2012, pp. 134-148

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223042009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Los estudiantes como jóvenes

## El proceso de subjetivación

EDUARDO WEISS\*

Este artículo expone las reflexiones teóricas sobre el objeto de estudio abordado en la línea de investigación "jóvenes y escuela" que el autor ha desarrollado con sus estudiantes de maestría y doctorado. Estas investigaciones, centradas en la educación media superior, buscan superar la separación aún existente entre los estudios sobre estudiantes y los estudios sobre jóvenes; para ello se considera a los estudiantes como jóvenes. El enfoque teórico sostiene que no basta abordar la vida juvenil y estudiantil desde los conceptos de sociabilidad y socialización y propone enfocar también el proceso de subjetivación, caracterizado por la distancia respecto a normas y valores, el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propias, la reflexión y la toma de decisiones. En este proceso de subjetivación son de suma importancia las vivencias diversas, el encuentro con el otro y las conversaciones. Es a partir de estas prácticas que se desarrollan las experiencias e identidades de los estudiantes jóvenes.

*This article presents the theoretical reflections about the object of study analyzed in the research line "Young people and school" developed by the author with his Master and PhD students. These researches, which focus on high school contexts, try to overcome the still existing division between the studies about students and the studies about young people; that is why here the students are considered as young people. The theoretical approach is that it is not enough to deal with the young and student life from the concepts of sociability and socialization, and therefore the author proposes to focus also on the subjectification process, characterized by the distance with regard to the norms and values, the development of likings, interests and abilities of their own, the reflection and decision making. In this subjectification process the diverse experiences, the encounter with the other and the conversations are essential, because those practices are the starting point of the experiences and identities of young students.*

### Palabras clave

Estudiantes  
Jóvenes  
Socialización  
Subjetividad  
Identidad  
Educación media superior

### Keywords

Students  
Young people  
Socialization  
Subjectivity  
Identity  
High school education

Recepción: 2 de febrero de 2011 | Aceptación: 5 de mayo de 2011

\* Maestría y Doctorado por la Universidad Erlangen, Alemania; profesor-investigador titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV), en el que coordina la línea de investigación "jóvenes y escuela". Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Academia Mexicana de la Ciencia y del Sistema Nacional de Investigadores. Con relación al tema de este artículo ha publicado, entre otros: (2008, en coautoría con I. Guerra, E. Guerrero, J. Hernández, O. Grijalva y J. Avalos), "Young People and High School in Mexico: Subjectivisation, others and reflexivity", *Ethnography and Education Journal*, vol. 3, núm. 1, marzo, pp. 17-31; (2011, en coautoría con J.M. Mejía), "La violencia entre chicas de secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, abril-junio, pp. 545-570. CE: eweiss@cinvestav.mx

## INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una reflexión sobre conceptos centrales en el estudio de los estudiantes como jóvenes, producto de la línea de investigación sobre “escuela y jóvenes” que trabajo con mis estudiantes de maestría y doctorado. Esta línea busca superar la unilateralidad de los estudios sobre estudiantes y de los estudios sobre jóvenes. Las investigaciones sobre estudiantes los enfocan principalmente en términos de su condición social, su desempeño escolar y su trayectoria académica, aunque algunas de ellas contemplan crecientemente a los estudiantes como actores inmersos en diferentes experiencias con sus pares y en prácticas socio-culturales, como señala el estado de conocimiento de Guzmán y Saucedo (2005). Por otro lado, las investigaciones sobre jóvenes los enfocaron primero como integrantes de bandas y posteriormente como productores de culturas juveniles (cfr. Feixa, 1999; Reguillo, 2000), fuera del ámbito escolar. Actualmente existe una búsqueda de acercamiento entre los estudios educativos sobre estudiantes y aquellos que incorporan las prácticas socioculturales de los jóvenes; esto coincide con el reconocimiento explícito, por parte de investigadores sobre jóvenes, de la necesidad de emprender estudios hacia los “otros” jóvenes, los menos problemáticos o llamativos, para conocerlos (Feixa, 1999: 96; Reguillo, 2000: 31); este estudio se enfoca a la mayor parte de los jóvenes en las ciudades, que son a la vez estudiantes (nivel medio superior), al tiempo que se intenta comprender a los estudiantes como jóvenes.

La conceptualización que se expone a continuación no es un marco teórico previo a los estudios sino producto de las investigaciones realizadas y de las reflexiones sobre el objeto hasta ahora construido, generada en diálogo continuo entre teorías y referentes empíricos. Hace tiempo presentamos un primer estado del conocimiento que habíamos alcanzado sobre el tema y que fue

publicado en inglés (Weiss, Guerra, Guerrero, Hernández, Grijalva y Ávalos, 2007) y en 2009 en español. El presente escrito se centra en explicitar la conceptualización teórica de la línea de investigación, y en especial el concepto de subjetivación.

La línea de investigación cuenta con cuatro tesis de maestría terminadas (Guerra, 1998; Guerrero, 1998; Ávalos, 2007; Valle, 2009), cinco de doctorado terminadas (Guerra, 2008; Guerrero, 2008; Hernández, 2007; Romo, 2009; Grijalva, 2010) y dos de doctorado en proceso. Las investigaciones se realizaron con estudiantes de bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM), en un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios en la Ciudad de México y en una preparatoria del puerto de Mazatlán; la de Romo se realizó con jóvenes universitarios en Aguascalientes. Estas tesis han utilizado diferentes técnicas cualitativas relacionadas con la etnografía y la narrativa: entrevistas autobiográficas de una a tres horas (tesis de Elsa Guerrero e Irene Guerra); conversaciones y entrevistas abiertas (Joaquín Hernández, Olga Grijalva y Job Ávalos); así como la observación no participante (Hernández y Grijalva), y la participante como cuasi-estudiante en el salón de clases (Job Ávalos).

El punto de partida fue el hallazgo, en las tesis de maestría de Guerra y Guerrero, de que la escuela es sobre todo un espacio de vida juvenil, de encuentro con pares, amigos y novios. Las tesis posteriores muestran que este espacio juvenil no es sólo un espacio lúdico y de diversión; a través de sus prácticas y las conversaciones sobre ellas, lo jóvenes también aprenden de sus experiencias en un amplio registro y forman sus identidades.

Para construir nuestro objeto de estudio desde una perspectiva teórica, revisamos los aportes y limitaciones de diferentes enfoques. Los estudios actualmente dominantes sobre culturas juveniles (Feixa, 1999; Reguillo, 2000) presentan al joven como creador de nuevas culturas; los enfoques de socialización

enfatizan la interiorización de las normas escolares o bien la rebelión contra ellas (Willis, 1977); otros enfatizan la construcción de valores y reglas dentro de los grupos juveniles (Coleman, 1961; Willis, 1977). En muchos estudios actuales sobre culturas juveniles, el concepto de socialización es sustituido por el de sociabilidad de las tribus (Maffesoli, 2004), y en ellos se enfatiza la convivencia emocional y la expresión estética. En cambio, el proceso de subjetivación, de construcción de la identidad o de autoría del yo, es pocas veces enfocado.

El trabajo que nos alertó con relación al proceso de subjetivación fue el libro *En la escuela*, de Dubet y Martuccelli (1998: 196-197):

...los colegiales [que corresponden a los estudiantes de secundaria en México] hacen la experiencia de una verdadera tensión, es decir, una ruptura entre el alumno y el adolescente. Con la adolescencia se forma un "sí mismo" no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que "afectan" a la vida escolar misma. Toda una esfera de la experiencia de los individuos se desarrolla en el colegio, pero sin él.

Dubet y Martuccelli (1998) enfocan en paralelo el proceso de socialización y de individualización y afirman que la experiencia se desarrolla en tres lógicas de interacción: la interiorización de normas o roles (socialización), el desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos e intereses que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización (subjetivación) y la actuación instrumental o estratégica, cifrada en un cálculo de utilidad de inversión en las tareas escolares con vistas a proyectos futuros y considerando sus recursos y recorrido escolar previo (estrategia). Dubet y Martuccelli enfatizan la correspondencia de cada una de

las lógicas de acción con las diferentes etapas del recorrido escolar: los niños de primaria se socializan, los de secundaria viven un proceso conflictivo con la escuela al desarrollar su subjetividad, mientras que los jóvenes de nivel de bachillerato manejan sus obligaciones escolares como estrategas.<sup>1</sup>

Nuestra línea de investigación enfatiza que estas lógicas se desarrollan en paralelo en todas las etapas escolares. Nuestro centro de interés es el proceso de subjetivación en estudiantes de nivel medio superior, el cual se desarrolla en un contexto de sociabilidad (lógica de interacción ausente en el esquema teórico de Dubet y Martuccelli) que no se agota en el intercambio lúdico (como postula Maffesoli). Enfatizamos que en el proceso de subjetivación son importantes la interacción con otros, las vivencias diversas y las conversaciones con compañeros y amigos que forman parte de la reflexión.

## LA ESCUELA COMO ESPACIO JUVENIL

Nos causó gran impacto encontrar con mucha frecuencia en los relatos de los jóvenes, en una primera investigación sobre el significado de cursar el bachillerato, expresiones como las siguientes: estoy en la escuela para "ver a mis amigos", "encontrarme con mi novia", "en casa me aburro". Para dar cuenta de estas expresiones creamos la categoría "la escuela como espacio de vida juvenil"<sup>2</sup> (cfr. Guerra, 1998 y 2000; Guerrero 1998 y 2000; Guerra y Guerrero, 2004).

Profundizamos en las siguientes investigaciones sobre el tema: encontrarse con amigos, "ligar" con *chavas* o *chavos*, entrar en *bolas* y cambiar de amigos, *llevarse* de manera más ligera o pesada, juntarse y destacar, son algunas de las actividades que los estudiantes realizan día a día (Hernández, 2006; Grijalva, 2010). Ávalos (2007) encontró que la vida

1 Para una reseña más amplia de ese libro véase Weiss, 2000.

2 Otras motivaciones de estar en la escuela son la obtención del certificado que permite el paso a la educación superior y que proporciona mayores oportunidades para un empleo formal, la adquisición de competencias personales y académicas, y un sentido de logro personal y social ("ser alguien").

juvenil no se limita a los espacios intersticiales de la actividad académica (antes y después de clases) sino que se despliega también en el salón de clase, sustrae tiempo a la actividad escolar para bromas o intercambios (de tonos y juegos de celulares, música y comics, entre otros) y para múltiples conversaciones sobre los temas más variados que surgen espontáneamente, especialmente durante los trabajos grupales.

Pero sobre todo encontramos (Guerrero, 2008; Hernández, 2007; Grijalva, 2010) que las experiencias que viven los jóvenes en sus grupos de pares y con sus parejas en la escuela, no se agotan en la pura diversión. Nos interesa destacar que los jóvenes conversan y reflexionan sobre sus vivencias. Para conceptualizar nuestro objeto de estudio se revisaron diferentes construcciones teóricas; a continuación se reseñan brevemente los aportes y las limitaciones que hemos encontrado en las mismas.

### **LOS ESTUDIOS SOBRE CULTURAS JUVENILES**

Para comprender a los estudiantes en tanto jóvenes, dirigimos nuestra mirada hacia los estudios sobre jóvenes. En los años ochenta los jóvenes aparecen como integrantes de bandas; posteriormente se abordan como participantes de culturas y estéticas juveniles (Feixa, 1999 y 2005; Reguillo, 2000). El estudio de Willis (1977) subraya, desde una perspectiva de lucha de clases, la resistencia de los jóvenes de clase obrera a la cultura escolar hegemónica y concibe la cultura juvenil como subalterna y rebelde. Los estudios actuales sobre jóvenes han superado la noción de la cultura juvenil como subalterna y presentan a los jóvenes como protagonistas en la creación de nuevos estilos culturales (Feixa, 1999 y 2005; Reguillo, 2000; Urteaga, 2007).

A través de la noción de culturas juveniles, la investigación sobre jóvenes actualmente dominante logró establecer un objeto

de estudio propio, independiente de los estudios psicológicos sobre los adolescentes; sustituye la concepción del adolescente como sujeto en crecimiento o maduración por la idea de los jóvenes como creadores de nuevas culturas que se expresan sobre todo a través de la música y de las estéticas. Esta línea de investigación ha superado, como los mismos estudios subrayan, la referencia del joven como sujeto incompleto y la noción de que los jóvenes viven en una etapa moratoria en la cual no necesitan asumir responsabilidades adultas. A veces este supuesto triunfo es presentado de manera chusca, como la superación del concepto del "adolescente" (el que adolece de madurez), cuando de hecho "adescencia" significa crecer, como señalan Obiols y Di Segni (2006). Al tratar al joven como el cuasi-adulto que vive en mundos figurados propios, estos estudios han perdido la noción de crecimiento y construcción (paulatina y cambiante) de las identificaciones como proceso.

Desde una perspectiva sociológica o cultural, pocos estudios sobre jóvenes aún conservan la noción de adolescencia. Dubet y Martuccelli (1998: 196 y s.) intitulan uno de sus capítulos sobre adolescentes de secundaria "Crecer". Urresti (2002), quien rescata la noción de Erikson de adolescencia como desarrollo de la identidad y crisis, plantea que los grupos de adolescentes representan espacios de autonomía en los que se experimentan las primeras búsquedas de independencia; a la vez rescata, junto con Margulis, la idea de moratoria, no tanto como moratoria social, sino como moratoria vital, de un excedente temporal, fundado en que la muerte está muy lejos; de ahí el sentido de invulnerabilidad de los jóvenes (Margulis y Urresti, 2000). Sin embargo, Urresti (2002) sigue conceptualizando estos fenómenos como parte del proceso de socialización. Pensamos que es importante enfocar el proceso de subjetivación que ocurre en paralelo al proceso de la socialización.

## LA SOCIALIZACIÓN Y LA SOCIABILIDAD

Los estudios sobre los jóvenes en su condición de alumnos han enfatizado el concepto de socialización, centrándose en la transmisión inter-generacional de normas y su interiorización. La escuela se concibe como transmisora de normas de la sociedad a futuras generaciones, aunque esta función parece estar en declive (Dubet, 2006). Desde una perspectiva crítica, Bourdieu y Passeron (1965) enfatizaron la función reproductora de la socialización y la reproducción de la sociedad de clases por la escuela. Nosotros consideramos que los estudiantes que llegan al nivel medio superior, sin duda se han socializado exitosamente en el oficio de ser estudiantes, y se adaptan en los primeros semestres a las normas de la nueva institución (Guerrero, 2006 y 2008) —o no, como muchos estudiantes de clases populares del bachillerato tecnológico, que en los primeros semestres abandonan la escuela (Guerra, 2008)—. Es en la secundaria que los estudiantes retan a los profesores y se rebelan contra la escuela; a nivel medio superior más bien le “dan el avión” a los maestros y a la escuela.

La condición juvenil también se ha enfocado desde el concepto de socialización, en tanto socialización intra-generacional. Feixa (1999) identifica algunos investigadores estadounidenses como Lynd y Linton, quienes propusieron, ya en 1929 y 1942 respectivamente, que los adolescentes y jóvenes tienen un mundo separado de los adultos, y que en las culturas del colegio crean sus propios valores, reglas y jerarquías. El estudio de Coleman (1961), *La sociedad adolescente*, en un *high-school* estadounidense de clase media, muestra que lo más importante era lograr popularidad. En nuestros estudios podemos observar cómo diferentes grupos de estudiantes de bachillerato desarrollan sus propias normas y valores respecto del comportamiento con los maestros y la dedicación a las tareas, el *look*, la música aceptable y el tipo de diversiones preferidas (Grijalva, 2010; véase también Ávalos, 2007).

En los estudios actuales sobre jóvenes y “tribus urbanas” ha tenido gran impacto el concepto de “socialidad” de Maffesoli (2004), quien postula que nuestra sociedad no es enteramente moderna, racional y civilizada, sino que, por el contrario, en ella emergen los micro-grupos o tribus, y se plantea que en lugar de enfocar la socialización se debería enfatizar la “socialidad”. Este concepto retoma (refiriéndolo sólo de paso) el concepto de “sociabilidad” de Simmel, que enfatiza el gusto de la unión con otros y el aspecto lúdico de estar juntos (Simmel, 2002 [1917]); Maffesoli agrega, desde la lectura de Nietzsche (autor a quien refiere extensamente), la noción de los excesos festivos dionisiacos y del predominio de la estética sobre la ética.

En nuestras investigaciones (Ávalos, 2007; Guerrero, 2008; Hernández, 2007 y Weiss *et al.*, 2007) sin duda aparece la socialidad de Maffesoli: los jóvenes pasan una buena parte de su vida cotidiana en relaciones grupales de tipo lúdico y afectivo, donde se trata de “vibrar juntos”. En la tesis de Grijalva (2010), encontramos que la mayoría de los grupitos entrevistados en la preparatoria del puerto de Mazatlán se orienta hacia la diversión, los menos hacia el estudio y varios grupos combinan, como estrategas de su tiempo, la diversión con los estudios. Sin embargo, la convivencia entre los jóvenes no se agota en la diversión.

## MÁS ALLÁ DE LA SOCIALIZACIÓN Y SOCIABILIDAD: LA SUBJETIVACIÓN

La teorización sobre los jóvenes requiere ir más allá de los conceptos de sociabilidad y de socialización; necesita recuperar el concepto de subjetivación, es decir, la noción de que, en paralelo al proceso de socialización, se desarrolla el proceso de subjetivación.

Estamos viviendo una época de revalorización de la singularidad del individuo y de la subjetividad como el sentimiento de algo personal (Martuccelli, 2007); las emociones y las relaciones íntimas se han convertido en objeto

legítimo de la sociología, como puede verse en los trabajos de Giddens (1997) y de Beck y Beck-Gernsheim (2003). La subjetividad es considerada por Holland *et al.* (1998) como un desarrollo en la interfase entre lo social y el sí mismo encarnado en la persona, como la autoría del sí mismo. Esta subjetividad se desarrolla y se vuelve observable, no de manera introspectiva, sino en las interacciones de los sujetos, en las prácticas en las que participan las personas y en la forma como hablan sobre ellas y sobre sí mismas (Hernández, 2007).

Con estas nociones de subjetividad (re)surgen también los conceptos de subjetivación e individuación, en oposición, o como complemento, del concepto de socialización. Los conceptos de subjetivación, de individuación e individualización están estrechamente emparentados; el de subjetivación proviene más bien del ámbito de la reflexión sociológica y el de individuación del ámbito psicológico, pero ambos apuntan a lo mismo: el desarrollo de la persona. Este último enfatiza la singularización creciente en las sociedades actuales.<sup>3</sup>

La subjetivación implica:

- El desarrollo de gustos, intereses y capacidades propios; esta noción se origina en la noción romántica y humanista del individuo del siglo XIX, ante el trasfondo del ideal de desarrollo de la singularidad de cada individuo y del desarrollo pleno del potencial humano en alguna de sus facultades, una idea que se encuentra movilizada en el concepto pedagógico de “formación” y que revive hoy bajo la denominación de “expresión auténtica” (cfr. Taylor, 1996), tan importante entre los jóvenes.
- La “interiorización” de normas y valores —postulado central del concepto

de socialización— supone su inserción en los esquemas cognitivos y morales individuales y su consecuente modificación —pensemos en los procesos de asimilación y acomodación de Piaget (Ferreiro, 1999)—; Dreier (2010: 91) señala que las acciones, pensamientos y emociones de los sujetos deben funcionar en formas *flexibles*; su proceder no puede ser el mero seguimiento de esquemas, procedimientos y reglas: los sujetos más bien necesitan interpretar y ubicar los estándares y reglas para incluirlos en la acción situada concreta.

- En la perspectiva cultural de los estudios etnográficos se aborda el mismo problema desde el concepto de “apropiación” que, según Rockwell (2005: 29), “tiene la ventaja de transmitir simultáneamente a un sentido de naturaleza activa transformadora del sujeto y, a la vez del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural”; Chartier (1991: 19, cit. por Rockwell, 2005: 30), argumenta que la apropiación siempre “transforma, reformula y exceude lo que recibe”.
- La emancipación de las normas y valores dominantes, así como el desarrollo de normas y valores propios (Dubet y Martuccelli, 1998), noción que surgió, como señala Martuccelli (2007), en el contexto de los movimientos sociales con relación a sujetos colectivos y los movimientos sociales (obreros y feministas), y que cobra renovada relevancia para los sujetos individuales; se trata de convertirse en actor, con decisiones basadas en criterios morales propios, es decir, del proceso de hacerse responsable de sí mismo (Hernández, 2007).<sup>4</sup>

3 Según Martuccelli (2007), el concepto de subjetivación enfatiza más la emancipación de estructuras y valores dominantes y la elaboración de normas y valores propios; el de individuación enfatiza una relación más íntima de los individuos consigo mismos, y el de individualización, la singularización creciente en las sociedades actuales.

4 La tesis de Hernández (2007) contribuyó decisivamente a la incorporación de los conceptos de “agencia”, “sí mismo” y “reflexividad” en nuestra línea de investigación. En su parte teórica, los explicita como elementos de la construcción de la identidad.

- La capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas de los “otros generalizados” (de las expectativas de rol) y sobre la posición propia frente a estas demandas (Mead (1999 [1934])); para poder actuar, el actor tiene que tomar en cuenta lo que los otros esperan de él (lo que “a mí” me dijeron), pero el “yo mismo” (*self*), de Mead, es la capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas, y sobre la posición propia en ellas, esto es, se trata de una instancia de reflexión y decisión (cfr. Hernández, 2007).
- El sentido de la agencia del yo, que deriva de la sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por su cuenta (Bruner, 1990); la “agencia” destaca la capacidad humana de hacer y decidir la forma de utilizar los recursos simbólicos de la cultura para construir su identidad y, en alguna medida, reconfigurar las prácticas y espacios en que se participa (Bucholtz, 2002, cit. por Hernández, 2007: 11). Ya Kierkegaard había señalado que en nuestra existencia tenemos la necesidad y posibilidad constante de elegir y decidir (cfr. Gadamer, 2005); los sujetos desarrollan proyectos personales en diferentes ámbitos de vida (Schütz, 1993).
- El conocimiento emocional de sí mismo que arranca con las novelas del romanticismo, llega a su acepción científica con Freud, y hoy en día encuentra su popularización en los manuales de auto-ayuda, en paralelo a la revalorización de la intimidad en los escritos sociológicos (Giddens, 1997; Beck y Beck-Gernsheim, 2003).

Estas características son parte del surgimiento del individuo en la modernidad desde hace siglos. Actualmente las presiones hacia

la individualización se acentúan. Ante el declive de las instituciones, según Beck y Beck-Gernsheim (2003), el individuo moderno se ha convertido en una institución social: se le exige auto-coordinación, planeación del tiempo y membresías múltiples en una sociedad de opciones. Bauman (2004) enfatiza que el individuo está confrontado a problemas inéditos a causa de la rapidez de los cambios, lo que lo obliga cada vez más, en el marco de una modernización, a hacer un uso permanente de la reflexividad, y Giddens (1997) señala que la identidad del yo es un proyecto reflexivo.

El desarrollo de gustos, intereses, capacidades, valores y normas propios se manifiesta en la creación de patrones y prácticas de los grupos juveniles (cfr. Coleman, 1961; Willis, 1977; Reguillo, 2000). Esta creación no siempre es original; las más de las veces es una adhesión a normas grupales existentes. Es característico de los jóvenes de secundaria que se creen más “auténticos” entre más fielmente imitan el *look* de un ídolo musical. Se podría argumentar que simplemente sustituyen las normas adultas y escolares dominantes por normas juveniles dominantes; sin embargo, podemos considerar la adhesión a normas distintas, aunque asumidas grupalmente, como un paso hacia la elaboración de normas personales; así como enfocar los *looks* como “máscaras” bajo las cuales se esconde el desarrollo incipiente de una subjetividad personal,<sup>5</sup> o como una forma de experimentar con alternativas diferentes. Es interesante observar el desarrollo de un gusto propio entre las mujeres estudiantes de más edad en la preparatoria de Mazatlán: ellas destacan la forma personal en la que combinan ciertos atuendos y accesorios, considerando en sus decisiones las características de sus cuerpos y sus actitudes (Grijalva, 2010).

Por otro lado, es necesario reconocer que no se trata de revivir una concepción idealista

<sup>5</sup> Esta interpretación se inspira en Dubet y Martuccelli (1998), quienes adoptan la noción de máscaras, de Goffman, para caracterizar la subjetivación adolescente incipiente bajo las máscaras del bufón y del payaso, con relación a los maestros y ante la mirada de sus compañeros.

de subjetivación o individuación, ajena a la influencia social y cultural. Sin duda los gustos, intereses, valores y normas —no sólo de los jóvenes, sino de todos— están moldeados por flujos culturales (hegemónicos y emergentes) promovidos por los medios de comunicación, como enfatizan acertadamente Giddens (1997), Bauman (2004) y Beck y Beck-Gernsheim (2003). Las actuaciones y reflexiones de los jóvenes hacen uso de diversos modelos y representaciones sociales, viejos y nuevos, pero los combinan y modifican de manera grupal e individual.

### LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD COMO PROCESO CONTINUO

La construcción de una identidad es un asunto importante para los jóvenes, tanto la construcción de una identidad social o cultural como de una identidad personal: ¿qué hago y quién soy?, ¿qué voy hacer y quién quiero ser? Los jóvenes están en un proceso continuo de identificarse con otros (pares) y distinguirse de otros (pares).

El tema de la identidad se ha discutido en las ciencias sociales preferentemente en términos de la adscripción y afiliación a identidades colectivas. Por mucho tiempo la identidad era determinada (y/o concebida) predominantemente por la adscripción familiar o barrial y por la identificación con un trabajo, una profesión o una clase social; un ejemplo contemporáneo se encuentra en la teoría de *habitus* de Bourdieu (1988). Pero los movimientos étnicos, raciales y de género —en general, los nuevos movimientos culturales— han mostrado que las adscripciones son más diversas y que manejamos a la vez múltiples identidades (Martuccelli, 2007); entre ellas, las electivas de carácter cultural cobran cada vez más importancia.

Lahire (2004) enfatiza que el actor es plural, vive a la vez en diferentes ámbitos (p. ej. la familia, la escuela, el trabajo) y en cada uno de ellos tiene diferentes experiencias

socializadoras y adquiere diferentes disposiciones, lógicas de acción y formas de reflexividad. Hernández (2007) señala que la formación de la identidad personal es un proceso de apropiación de recursos identitarios, referencias compartidas y un aprendizaje de la experiencia.

En muchos estudios sobre juventud(es), las identidades aparecen dadas por las estéticas juveniles de adscripción y son duraderas; en cambio, en nuestros estudios sobre los estudiantes los jóvenes experimentan con diferentes estilos y formas de ser: vemos jóvenes que sólo quieren hablar de su identidad de grafitero (Valle y Weiss, 2010) y otros que grafitean un rato y después lo dejan (Guerra, 2008).

Las identidades se construyen en un doble proceso de socialización (interiorización de normas y valores) y de subjetivación (emancipación y elaboración de normas y valores propios), sobre todo al convivir con otros (sociabilidad). El proceso de socialización y de subjetivación es un proceso nunca acabado, pero son los jóvenes quienes lo viven con mayor intensidad. Ellos exploran continuamente diferentes ámbitos y maneras de interactuar. Las identificaciones se generan en la práctica social, y son vividas en y a través de la actividad en diferentes ámbitos de vida o mundos figurados. Los términos de ámbitos, contextos, mundos de vida, “mundos figurados” (Holland *et al.*, 1998), “comunidades de práctica” (Lave y Wenger, 1991) son conceptos que marcan acentos diferentes pero aluden a un denominador común: se trata de ámbitos de interacción donde los actores realizan cierto tipo de actividades que requieren del desarrollo de determinados conocimientos y habilidades, comparten ciertos significados, normas y valores en sus interacciones y los actores ocupan determinadas posiciones y jerarquías (pensemos en la escuela, el trabajo o el grupo de pares juvenil). Al participar en las prácticas de diferentes ámbitos nos socializamos en ellos (comprendemos sus significados y reglas de juego y nos convertimos en

participantes competentes), a la vez que nos subjetivamos (sopesamos las normas, desarrollamos preferencias, escogemos ciertas acciones y no otras).

Se discute si se construye la identidad, o más bien “identidades”, entre los que defienden cierta continuidad y coherencia de las actuaciones del individuo en diferentes ámbitos de la vida (p. ej. en la familia y en la escuela) y los que enfatizan que se trata de actuaciones diferentes; hay quienes enfatizan la búsqueda de continuidad y coherencia entre el pasado, el presente y el futuro (entre el adolescente temprano, el joven y el futuro adulto) y los que lo consideran una quimera. Los extremos serían la persona “vertical con carácter”, privilegiada como ideal del siglo XIX, y el individuo fragmentado y móvil (cfr. Arfuch, 2002) de los posmodernos.

Sin duda se trata de realidades, concepciones e ideales culturales históricamente cambiantes, y siempre habrá que investigar empíricamente hacia dónde se inclinan las personas concretas. Por ejemplo, el modelo tradicional de transición de la escuela al trabajo y la formación de una familia propia sigue plenamente vigente entre los estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Romo, 2009). Asimismo, juega una doble hermenéutica en el sentido de Giddens (2001), de que los significados que usan los “expertos” se han popularizado y son usados por los sujetos investigados para significar su vida cotidiana. Para los jóvenes estudiantes que observamos, las consignas aparecen de manera contradictoria: en los medios de comunicación se considera *chic* ensayar nuevos estilos de vida e identidades, mientras que en el bachillerato se pide que diseñen un proyecto de vida coherente (cfr. Guerrero, 2008). También nuestra forma de investigar influye en los resultados: al realizar estudios de carácter narrativo-biográfico sobre las trayectorias y proyectos de vida, como

lo hicieron en nuestra línea Guerra (2008), Guerrero (2008) y Romo (2009), se induce a los jóvenes a armar relatos de vida con cierta coherencia, si bien muchos jóvenes enfatizan también los cambios que han tenido.<sup>6</sup>

Ricoeur (1996) problematizó la identidad consigo mismo a partir de los cambios y continuidades, es decir, la continuidad y los cambios físicos de la persona, y la continuidad y los cambios en la palabra dada a otras personas. Ambos temas son de preocupación entre los jóvenes; pensemos en las continuidades y rupturas en las amistades, como muestra Grijalva (2010), y en los noviazgos, como muestra Hernández (2007).

En todos los ámbitos de su vida los jóvenes exploran diferentes maneras de hacer y de ser: son hoy hijos obedientes y mañana hijos rebeldes, estudiantes modelo en la primaria, *valemadristas* en la secundaria y estrategas en el bachillerato; se identifican con ciertos estilos musicales y luego cambian a otros; son amigos confiables y buscan nuevos amigos más acordes a sus nuevos intereses; son novios fieles por un tiempo y luego tienen varias novias; entran y salen de diversos trabajos, etc. Pero también reflexionan, se vuelven más “maduros”, como ellos mismos proclaman (Hernández, 2007; Guerrero, 2008).

## RECORRIDOS Y RETORNOS?

En el bachillerato, tanto las escuelas como las familias otorgan a los jóvenes un mayor margen de libertad y decisión propia, si bien eso no es homogéneo entre las diferentes familias ni entre los diferentes tipos de escuela. La mayor capacidad de decisión propia de estos estudiantes permite vivir la vida juvenil en sus diferentes manifestaciones y experimentarla con sus riesgos, y los riesgos siempre han atraído a los jóvenes (Weiss *et al.*, 2007).

Hay muchas libertades: “muchísimas, por ejemplo, aquí tú ves a la gente fumando... por

6 Sobre la discusión entre “*big stories*”, generadas a partir de narrativas de vida, y “*small stories*”, a partir de conversaciones puntuales e informales, véase Bamberg, 2006.

ejemplo si quieres entrar a tus clases, si no quieres no entras, porque aquí no hay prefectos...” (Danae, estudiante de CCH-Sur, cuarto semestre). Después de un ingreso lleno de expectativas positivas suele surgir el atractivo del espacio juvenil: “el ambiente ¿no?, te va jalando, te gusta pues, andar conviviendo y todo” (Danae). El grupo de amigos invita a faltar a clases. Varios de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto semestres han reprobado materias y ahora se sienten presionados a terminar el bachillerato (véase con más profundidad en Guerrero, 2006; Hernández, 2006).

Y no pocos logran el retorno. En los “virajes en la dirección del curso de vida”, como lo ha mostrado Guerrero (2006 y 2008) —usando un concepto acuñando por Elder (1994)—, los jóvenes del CCH se dedican más a los estudios la segunda vez (Guerrero, 2006) o retornan a la escuela después de haberla abandonado y de pasar un tiempo en la banda y el alcohol o en experiencias poco gratas en trabajos informales (Guerra, 2008). El aprendizaje más significativo para algunos estudiantes parece haber sido el siguiente: “todas estas experiencias me sirvieron para hacerme más responsable... me sirvió mucho porque, este, ¡hijole! Fue una época en la que me hice responsable” (Javier).

Es significativo el uso de palabras como “adquirir responsabilidad”, “reflexionar” y “madurar” por parte de los estudiantes (Hernández, 2006 y 2007; Guerrero, 2006 y 2008). Dubet y Martuccelli (1998) señalan que para crecer, para pasar de niño a adolescente [y a adulto, agregaríamos], un factor importante es la madurez y las características emocionales de seguridad e independencia asociadas a ella. Hernández (2007) señala —usando la expresión de Beck and Beck-Gernsheim (2003)— que hacerse cargo de sí mismo y de su vida es una parte importante del proceso de individuación.

Por cierto, para estos relatos de vida la metáfora de la “trayectoria” parece poco pertinente: no se trata de trayectorias balísticas como

las que grafican Bourdieu y Passeron (1965), más bien se observan recorridos y retornos; pero no se trata tampoco de laberintos, como propone País (2003). Sólo algunos jóvenes mexicanos son tan pesimistas. Propongo visualizar las trayectorias escolares y laborales (cfr. Guerra, 1998) más bien como una red de caminos —algunos marcados, otros por hacer— en cuyos cruces los jóvenes tienen que elegir su recorrido.

### LA SUBJETIVACIÓN COMO CONOCIMIENTO DEL “OTRO” Y DE SÍ MISMO

Los estudios sobre culturas juveniles enfatizan la importancia de identificarse con determinada estética. En los noventa los estilos punk, metalero, cholo, etc., incluso fueron bautizados por los estudios sobre jóvenes como “identidades juveniles”, concepto que posteriormente se rechazó por su esencialismo (Reguillo, 2000: 41). Además de identificarse, se trata de distinguirse de los otros. Ahí el “Otro” hace referencia al “antagonista” a la “alteridad radical”, que a su vez permite construir un sentimiento de “nosotros”, aspecto que es enfatizado por los estudios sobre las culturas juveniles al tratar el tema de los “Otros” (Reguillo, 2000: 41).

Efectivamente, podemos observar —más en la escuela secundaria, pero también en el bachillerato— que los estudiantes se juntan en grupos con gustos e intereses similares (gustos musicales, estilos de producir la apariencia y el interés por los estudios o por diferentes tipos de diversión) y no pocos hablan despectivamente de los grupos de enfrente (Grijalva, 2010).

Pero también podemos observar estudiantes que valoran la diversidad y la posibilidad de poder vivirla: “hay muchos ambientes diferentes, eso es bien bonito, y te das cuenta que estaba en un sector como que muy chiquitito [una secundaria particular] en el ambiente que yo estaba viviendo” (estudiante del CCH, cfr. Hernández, 2007).

Los “Otros” diferentes de nuestras investigaciones no son principalmente el antagonista o la alteridad radical, sino el “Otro” hermenéutico: grupos diferentes por los que me intereso, los compañeros, los amigos, la pareja. La hermenéutica (cfr. Gadamer, 2005 [1960]; Ricoeur, 1996; Taylor, 1996) siempre ha enfatizado que conocer y tratar de comprender a “Otros” (otras lenguas, otras culturas, otras historias y otras personas) permite comprenderse mejor a sí mismo; los jóvenes estudiantes están interesados en ello.

La escuela es para los jóvenes un lugar por excelencia para conocer al otro en muy variadas experiencias de amistad, compañerismo, amor y sexualidad, como muestra la investigación de Hernández (2007). Más importantes que los otros muy diferentes, son los otros similares, los amigos y compañeros. Al “platicar en confianza” con ellos, los jóvenes pueden mostrarse de manera más íntima y conocer puntos de vista diferentes al suyo. También establecen diferentes tipos de relaciones con el otro género: como *cholocate* (tomándose de las manos), *amigovio, free* (encuentro erótico o sexual casual) o como “novio”. El conocimiento práctico del “Otro” pasa por la sensualidad corporal, pero también por compartir, por abrirse al otro, por el apoyo recíproco, el ensayo y el error. En las relaciones amorosas aprenden a manejar los vínculos sociales de intimidad, confianza, cuidado del otro e incertidumbre amorosa, así como las capacidades de expresar los afectos, descubrir otras maneras de sentir y atender las necesidades del otro, como señala Hernández (2007). Dubet y Martuccelli (1998: 217) señalan que en la relación amorosa de los colegiales se aprecia su deseo de explorar su propio Yo con la ayuda de un compañero.

## LA EXPERIMENTACIÓN Y LA EXPERIENCIA

El concepto de experiencia<sup>7</sup> implica la noción de experimentación, como se puede apreciar en los escritos del ámbito anglosajón, desde Bacon hasta Dewey, donde la noción de experiencia alude a lo empírico sensual-corporal y a la prueba de experimentación. País (2003: 29) considera a los jóvenes contemporáneos como una generación dominada por lo aleatorio, que parece aventurarse en una “ética de experimentación”. Dayrell enfatiza que las aventuras y experimentaciones de los jóvenes implican retos personales: las múltiples experimentaciones de los jóvenes

...buscan superar la monotonía de lo cotidiano y procuran aventuras y excitaciones. En este proceso prueban sus potencialidades, improvisan y se enfrentan con sus propios límites, y muchas veces toman caminos que significan desvíos y rupturas, pero son formas de auto-conocimiento (2007: 116).

Por su parte Hernández (2007), enfatiza la “exploración” de prácticas, comportamientos, sentimientos y pensamientos.

Es este sentido, el viejo concepto psicológico de la “moratoria juvenil” (Erikson, 1981; Marcia, 1993)—considerado anatema por muchos de los estudios sobre jóvenes, ya que implica que la juventud es una fase transitoria, de espera y preparación para la vida adulta—adquiere otro sentido: un tiempo de exploración y experimentación (Romo, 2009: 164).

Pero los jóvenes no sólo viven aventuras, también reflexionan, aprenden de sus experiencias, les sirven para conocerse mejor a sí mismos y trazar caminos y proyectos. El concepto de experiencia implica la reflexión sobre

<sup>7</sup> El concepto de experiencia de Dubet (2006) y Dubet y Martuccelli (1998) se basa en Touraine, y enfatiza acertadamente el trabajo que tiene que realizar la persona para fabricarse; su precisión en términos de las tres lógicas de acción es interesante, pero insuficiente para agotar la riqueza del concepto de experiencia y del concepto de subjetivación.

las vivencias y sobre las alternativas de acción, como han enfatizado Giddens, 1997; Bauman, 2004; Beck y Beck-Gernsheim, 2003. Esa es la acepción que hemos usado mayoritariamente en nuestras investigaciones (Hernández, 2006 y 2007; Guerrero, 2006 y 2008; Romo, 2009).<sup>8</sup>

### LAS CONVERSACIONES COMO PROCESO DE REFLEXIÓN

Dubet y Martuccelli señalan: “Así, en el liceo, los alumnos consagran lo esencial de su tiempo libre... a practicar el arte de la conversación... la cual se realiza, en algunos casos, en los cafés, donde se encuentran los alumnos para hablar de la clase, de todo y de nada” (1998: 334).

Ávalos (2007), un tesista de maestría de nuestra línea, logró convivir con un grupo de estudiantes del CCH, primero en sus clases de lectura y redacción y de biología, y después también fuera de las clases; él relata algunas de las conversaciones, dentro y fuera del salón de clase: los jóvenes hablan de sus vivencias en la última fiesta y de la próxima a organizar, discuten sobre los grupos musicales o eventos deportivos, comentan algunos programas de televisión y hablan de sus inquietudes y experiencias afectivas o sexuales.

Dreier enfatiza que:

Las prácticas sociales... son prácticas contextuales locales intervinculadas que participan en prácticas más abarcadoras, y las personas que se mueven dentro de ellas y a través de ellas, crean vínculos directos e indirectos entre estas prácticas, para sí mismos y para otros (2010: 87).

Desde nuestro punto de vista, las prácticas desarrolladas en los diferentes ámbitos

de vida se vinculan sobre todo al momento de conversar sobre ellas. El joven, al platicar con sus pares, da cuenta de las vivencias que tiene en otros ámbitos como el familiar o el de trabajo; así la conversación se convierte en un vehículo para la interconexión de distintos ámbitos y prácticas de los jóvenes.

Las conversaciones entre los estudiantes, aun cuando versan sobre temas triviales, les permiten conocer otras opiniones y son una forma de reflexión, como señala Hernández (2007). Sus ejemplos más destacados refieren al ámbito del amor y de la sexualidad, tanto en las conversaciones dentro de las parejas como en las conversaciones con amigos y compañeros sobre las vivencias con la pareja: al conversar y escuchar las experiencias de otros adquieren y amplían sus experiencias eróticas y/o sexuales.

El “habla privada” (Vigotski, 2003, cit. por Romo, 2009: 116), además de comunicar a otros los pensamientos, orienta los procesos cognoscitivos y regula el pensamiento, a manera de auto-instrucción; es un esfuerzo del individuo para guiarse a sí mismo. Incluso la reflexión solitaria puede entenderse como una especie de conversación, de “diálogo interno” (Holland *et al.*, 1998) desde la perspectiva de voces sociales de Bajtín (2003). En las entrevistas sobre el viraje en sus cursos de vida, los jóvenes resaltan las voces de sus padres en su conciencia, al tomar la decisión de dedicarse más a los estudios:

...yo decía hijole, es que pues es que mi papá, pues consigue no sé cómo el dinero para yo venirme a la escuela y yo vengo a nada más entrar a una clase y todavía a ponerme mis moños y decir no, no me gusta cómo da la clase el maestro... ¡no, no entro!

8 El término alemán para experiencia es “Erfahrung”, que contiene la noción existencial de diversas vivencias en los caminos de la vida: “fahren” significa viajar. “Erfahrung” suele referirse a las cosas memorables durante la vida. A veces el concepto de experiencia se confunde con la transferencia de conocimientos de generaciones anteriores a los jóvenes, pero, como señala Gadamer (2005: 421 y ss.), las experiencias las tiene que realizar cada uno, no sólo en el sentido positivo sino también en el negativo: las experiencias dolorosas y las equivocaciones; el conjunto de experiencias son, sobre todo, experiencias del Tú y de comprensión del Tú, es decir, de la convivencia con otros humanos; la experiencia es, por un lado, inseparable del mundo en que vivimos y de sus tradiciones culturales, a la vez que las vivencias siempre son personales; para que las vivencias se conviertan en experiencias, es necesario tomar conciencia del mundo cultural e histórico en el que vivimos y de la existencia como persona en la finitud de la vida.

## CONCLUSIONES

Los jóvenes estudiantes que aparecen en las tesis de nuestra línea de investigación pasan gran parte de su tiempo en las interacciones con sus pares, les gusta estar asociados en sus grupos de pares y con sus amigos (sociabilidad) y divertirse con ellos (socialidad). En cada grupo establecen sus propias normas y valores (socialización entre pares). A la vez, ser estudiante requiere seguir ciertas normas de la escuela y de la sociedad de adultos (socialización inter-generacional).

Tanto las familias como los establecimientos escolares suelen otorgar a los estudiantes del nivel medio superior mayor libertad para decidir sobre el uso de su tiempo, la forma de vestir y con quiénes relacionarse. Esta mayor libertad es consecuencia y requisito de un creciente proceso de subjetivación de los estudiantes: del desarrollo de gustos, intereses y capacidades, de la emancipación de normas y valores, de la creciente reflexión sobre las exigencias y necesidades de otros, y de la creciente capacidad de elección y decisión.

La subjetivación no es —en la mayoría de los casos— un proceso solitario. Una razón principal para acudir diariamente a la escuela es que ahí están los amigos, novios y compañeros, reales o esperados. Las escuelas del nivel medio superior —por ser usualmente establecimientos grandes y reagrupar de manera diferente a los estudiantes en cada semestre o por materias— facilitan conocer a otros, otros diferentes que llaman la atención por sus estilos y por sus maneras de actuar y de ver las cosas. Los otros más importantes son los amigos y novios. Con ellos comparten vivencias y conversan sobre ellas. Estas conversaciones se realizan por el placer de conversar (sociabilidad), pero son también

una forma de reflexión (subjetivación). Al reflexionar sobre las vivencias, éstas se constituyen en experiencias.

Conocer y comprender a otros les permite conocerse y comprenderse mejor a sí mismos e ir construyendo sus identificaciones. A través de múltiples vivencias y experiencias, los jóvenes se socializan, en el sentido de saber manejar las normas y valores en diferentes ámbitos de la vida, y se subjetivan al elaborar normas y valores propios; a la vez construyen sus identidades en diferentes ámbitos de su vida y esbozan sus proyectos (siempre temporales).

Muchas veces, por estar con amigos, novios y compañeros descuidan los estudios o de plano se desinteresan de ellos; por ello —aunque no es la única causa de deserción— un segmento de los estudiantes no logra terminarlos a tiempo o con buenas calificaciones, o deserta. Sin embargo, parte considerable de los jóvenes llega a un punto de viraje en su vida, donde reconsidera y se dedica otra vez a los estudios o regresa a la escuela después de haberla abandonado. Ellos declaran que a través de sus experiencias han “madurado”.

Creemos importante recuperar el concepto del adolescente que crece, no como una etapa en una concepción evolutiva, sino como proceso en marcha continua. No como un proceso puramente intrasubjetivo, sino como un proceso que se gesta en prácticas y vivencias con otros y que se convierte, a través de las conversaciones y la reflexión, en experiencias intra-subjetivas. Rescatar para los estudios sobre los jóvenes el concepto de “crecimiento” de la psicología de la adolescencia y promover el concepto de subjetivación, no implica que estemos enfocando un sujeto psicológico; estamos interesados en el sujeto psicológico, social y cultural: en la persona.

## REFERENCIAS

- ARFUCH, L. (2002), *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ÁVALOS, R.J. (2007), *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*, Tesis de Maestría, México, CINVESTAV-DIE.
- BAJTÍN, M. (2003 [1929]), *Problemas de la poética de Dostoevski*, México, FCE.
- BAMBERG, M. (2006), "Introductory Remarks", *Narrative Inquiry*, vol. 16, núm. 1, pp. 1-2.
- BAUMAN, Z. (2004), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BECK, U. y E. Beck-Gernsheim (2003), *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Madrid, Alianza.
- BOURDIEU, P. (1988), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Altea/Taurus/Alfaguara.
- BOURDIEU, P. y J.C. Passeron (1965), *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Nueva Colección Labor.
- BRUNER, J. (1990), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Editorial Alianza.
- COLEMAN, J. (1961), *The Adolescent Society*, Nueva York, Free Press.
- DAYRELL, J. (2007), "A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil", *Educação & Sociedade*, vol. 28, núm. 100, pp. 1105-1128.
- DREIER, Ole (2010), "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social", en G. Pérez Campos, I. de L. Alarcón, J.J. Yoseff y M.A. Salguero (comps.), *Psicología Cultural*, vol. 1, México, UNAM-FES Iztacala, pp. 81-128.
- DUBET, F. (2006), *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- DUBET, F. y D. Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- ELDER, G.H. (1994), "Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the life course", *Social Psychology Quarterly*, vol. 57, núm. 1, pp. 4-15.
- ERIKSON, E. (1974), *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires, Paidós.
- FEIXA, C. (1999), *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona, Ariel/Grupo Planeta.
- FEIXA, C. (2005), *Culturas juveniles en España (1960-2004)*, Madrid, Instituto de la Juventud.
- FERREIRO, E. (1999), *Vigencia de Jean Piaget*, México, Siglo XXI.
- GADAMER, H.G. (2005 [1960]), *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Ediciones Sígueme.
- GIDDENS, A. (1997), *Modernidad e identidad del yo. El yo y la identidad en la época contemporánea*, Barcelona, Península.
- GIDDENS, A. (2001), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GRIJALVA, O. (2010), *Las apariencias como fuente de las identificaciones en la construcción de las identidades y en la conformación de grupos juveniles*, Tesis de Doctorado, México, CINVESTAV-DIE.
- GUERRA, Ma.I. (1998), *Los jóvenes frente a la desigualdad en las oportunidades de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico*, Tesis de Maestría, México, CINVESTAV-DIE.
- GUERRA, Ma.I. (2000), "¿Qué significa estudiar el bachillerato?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. V, núm. 10, pp. 205-242.
- GUERRA, Ma.I. (2008), *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, Tesis de Doctorado, México, CINVESTAV-DIE; publicada como libro en (2009), *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, México, ANUIES.
- GUERRA, Ma.I. y Ma.E. Guerrero (2004), *Qué sentido tiene el bachillerato. Una visión desde los jóvenes*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- GUERRERO, Ma.E. (1998), *Más allá de la educación propedéutica y terminal. El bachillerato visto por los jóvenes*, Tesis de Maestría, México, CINVESTAV-DIE.
- GUERRERO, Ma.E. (2000), "La escuela como espacio de vida juvenil", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. V, núm. 10, pp. 205-242.
- GUERRERO, Ma.E. (2006), "El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitarios", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XI, núm. 29, pp. 483-507.
- GUERRERO, Ma.E. (2008), *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*, Tesis de Doctorado, México, CINVESTAV-DIE.
- GUZMÁN, C. y C. Saucedo (2005), *Sujetos, actores y formación*, tomo II, México, COMIE/IPN/ Grupo Ideograma, col. La investigación educativa en México, pp. 641-832.
- HERNÁNDEZ, J. (2006), "Construir una identidad: vida juvenil y estudio en el CCH Sur", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 29, pp. 459-481.
- HERNÁNDEZ, J. (2007), *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*, Tesis de Doctorado, México, DIE-CINVESTAV; publicada como libro en (2008),

- El trabajo de los estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- HOLLAND, D., W. Lachicotte, D. Skinner y C. Cain (1998), *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Cambridge, Harvard University Press.
- LAHIRE, B. (2004), *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- LAVE, J. y E. Wenger (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Nueva York, Cambridge University Press.
- MAFFESOLI, M. (2004), *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*, México, Siglo XXI.
- MARGULIS, M. y M. Urresti (2000), “La juventud es más que una palabra”, en M. Margulis (comp.), *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos, pp. 13-31.
- MARTUCCELI, D. (2007), *Gramática del individuo*, Buenos Aires, Losada.
- MEAD, G.H (1999 [1934]), *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona, Paidós.
- OBIOLS, G. y S. Di Segni Obiols (2006), *Adolescencia, posmodernidad y escuela*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- PAIS, J. Machado (2003), *Ganchos, tachos e biscates*, Lisboa, Ambar.
- REGUILLO, R. (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias de desencanto*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- RICOEUR, P. (1996), *El sí mismo como otro*, México, Siglo XXI.
- ROCKWELL, E. (2005), “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”, en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, enero 2004-mayo 2005, Barcelona, Pomares, pp. 28-38.
- ROMO, M. (2009), *Jóvenes universitarios de Aguascalientes. Procesos identitarios y reflexividad moderna*, Tesis de Doctorado, México, CINVESTAV-DIE.
- SCHÜTZ, Alfred (1993), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós.
- SIMMEL, G. (2002 [1917]), *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- TAYLOR, C. (1996), *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Buenos Aires, Paidós.
- URRESTI, M. (2002), “Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad”, *Revista Encrucijadas*, nueva época, año II, núm. 6, febrero, pp. 36-43.
- URTEAGA, M. (2007), *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos y contemporáneos*, Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- VALLE, I. (2009), *Mundos figurados de grafiteros en Tepepan y aprendizajes en su comunidad de práctica*, Tesis de Maestría, México, CINVESTAV-DIE.
- VALLE, I. y E. Weiss (2010), “Participation in the Figured World of Graffiti”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, núm. 1, enero, pp. 128-135.
- WEISS, E. (2000), “Reseña del libro *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, de F. Dubet y D. Martucelli”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. V, núm. 10, julio-diciembre, pp. 371-386.
- WEISS, E., Ma.I. Guerra, Ma.E. Guerrero, J. Hernández, O. Grijalva y J. Ávalos (2007), “Young People and High School in Mexico: Subjectivization, others and reflexivity”, *Education & Ethnography*, vol. 3, núm. 1, pp. 17-31.
- WEISS, E., Ma.I. Guerra, Ma.E. Guerrero, J. Hernández, O. Grijalva y J. Ávalos (2009), “Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad”, *Propuesta Educativa*, año 18, núm. 32, noviembre, pp. 85-104.
- WILLIS, P. (1977), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.