

Capítulo 10

Reflexiones teórico-conceptuales para la reconfiguración de las convocatorias universitarias poscovid a partir del núcleo pedagógico

*Carla Beatriz Capetillo Medrano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México
Alicia Villagómez Carvajal
Universidad del Centro de México
José Arturo Patiño Aguilar
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México*

<https://doi.org/10.61728/AE24070102>

Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo reflexionar sobre los aspectos teóricos- conceptuales que nos permiten pensar sobre la configuración de las convocatorias universitarias poscovid. Se retoma el paradigma del núcleo pedagógico, las categorías de jóvenes, sujeto, subjetividad, convocatoria, formación, entre otros. Esta revisión teórica-conceptual nos convoca a plantear proyectos para que las instituciones de educación superior sean pertinentes a los intereses sociales y recuperen las aspiraciones profesionales de los educandos en el siglo XXI, formando una nueva generación de agentes que conforman el campo de lo educativo, con características totalmente diferentes a todo lo que antes conocimos.

Introducción

El presente capítulo es la exploración documental para formular el marco teórico-conceptual de la investigación interinstitucional que se trabaja de manera coordinada desde la Coordinación de Investigación de la Universidad del Centro de México, la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas y el Centro de Divulgación y Vinculación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Lo que nos motiva, un interés genuino que emana de una doble vocación que los que aquí escribimos compartimos, por un lado, un perfil profesional fundado en las Ciencias de la Comunicación que nos orienta siempre a encontrar en el acto comunicativo nuestros primeros cuestionamientos, por otro lado, somos docentes universitarios y además realizamos algunos cargos administrativos.

Con estas dos vocaciones cuestionamos el lugar de la educación superior hoy para las generaciones juveniles que son producto de un contexto caótico, concepto que Morin (1984) reconoce como producto de lo inacabado y descompuesto, pero a la vez, encontrar en la catástrofe su impulso, su esperanza, la muerte y el nacimiento, dos caras de una misma moneda.

El propósito que nos convoca institucionalmente es el de contribuir para que nuestras instituciones de educación superior sean pertinentes a los intereses sociales y también necesarias para las aspiraciones profesionales de nuestros educandos en el siglo XXI, a través del reconocimiento de una nueva generación que conforma el campo de lo educativo, con características totalmente diferentes a todo lo que antes conocimos.

Esperamos que el análisis sobre la distancia entre las convocatorias de las universidades y las convocatorias no universitarias a las que los jóvenes están accediendo nos lleven a concebir una nueva estrategia de trabajo en las aulas y en la formulación de la oferta universitaria acordes a las nuevas demandas, pues, las convocatorias juveniles tienen impacto en la “realidad social”, entendida esta realidad como “el conjunto de relaciones invisibles, las mismas que constituyen un espacio de posiciones exteriores las unas a las otras, definidas por relaciones de proximidad, vecindad, o distancia” (Bourdieu, 1987, pp. 129-130), estas relaciones constituyen los espacios sociales y por lo tanto las identidades que asumen los jóvenes según su interés.

Contextualización

En las siguientes líneas se presenta el contexto en el que se insertan estas reflexiones para pensar la transformación de la educación en el Siglo XXI. Varios acontecimientos están presentes, entre ellos: la Guerra entre Ucrania y Rusia derivada de un interés territorial, político y económico, movimientos sociales en distintos países como Perú, Francia y España, violencia generada por el narcotráfico, todo lo anterior con una evidente lógica del capitalismo actual y por otra parte, un acontecimiento fundamental, que es el que la sociedad actual acaba de atravesar por un confinamiento o aislamiento a raíz de una crisis sanitaria (pandemia mundial) causada por el Virus COVID-19, que se originó en la provincia de Wuhan en China.

Este confinamiento que inició en México desde el 20 de marzo de 2020 y se extendió por más de un año tuvo consecuencias en muchos ámbitos de la vida social: económico, político, cultural, educativo, entre

otros. Esta crisis sanitaria trajo consigo el repensar y reflexionar sobre lo que hacemos, cómo y para qué lo hacemos en el campo educativo.

Para autores como Saur (2020) esta pandemia trajo consigo varias dislocaciones en lo social y educativo: como lo es la brecha de desigualdad, la forma de subjetivar el espacio y el tiempo escolar, una crisis de atención y el silencio y otras que tienen que ver con la comunicación digital. Feixa (2020) se refiere como a la “generación viral”, aquella cuyo emblema es la mascarilla o el cubrebocas. Generación que tuvo la experiencia del confinamiento y que vivió en la cibercultura. Savater (2020) es enfático al decir que le molesta sacar conclusiones moralizantes al respecto. Para él, fue una plaga y se acabó. Recalca que “ha habido plagas desde que los seres humanos tienen memoria y habrá muchas más” (Savater, 2020, p. 68), reconoce el autor que las plagas sacan lo peor y lo mejor de los seres humanos. Reconoce que los virus no respetan fronteras. Agrega que si hay algo que nos hace respetar al Estado es el miedo, y el miedo es el que prevaleció durante este tiempo de confinamiento. Vivimos un tiempo de paradojas donde la sociedad se enfrentó a la enfermedad, a la muerte en soledad y al duelo colectivo.

Seleme (2020) señala que “La pandemia de coronavirus cambió drásticamente nuestra forma de vivir. Y si lo hizo fue porque antes cambió la forma de morir. Muertes en soledad, rápidas, simultáneas y masivas (...) arrojándonos a la intemperie de la contingencia absoluta”. Dussel (2020, p. 87) argumenta que esto fue el “comienzo de otra nueva edad que hemos denominado la Trasmodernidad” y en el que debemos “ante todo *afirmar la Vida* por sobre el capital, por sobre el colonialismo, por sobre el patriarcalismo y por sobre muchas otras limitaciones que destruyen las condiciones universales de la reproducción de esa vida en la Tierra” (p. 90). Valcárcel (2020) menciona que el confinamiento fue un paréntesis en el tiempo y que estos periodos los hemos aprovechado para hacer grandes cosas como en el caso de Bocaccio al compilar las cien novelas que forman el “Decamerón”, lo anterior durante la peste negra. Esta autora hace un recuento, después de revisar la historia para concluir que las “grandes catástrofes nunca cambian nada”.

Contrario a lo anterior, en la educación se percibe que la pandemia aceleró la formación de docentes y estudiantes en cuanto al uso

de medios y Tecnologías de la información y comunicación. Tuvieron que alfabetizarse digitalmente y movilizar sus saberes, conocimientos, competencias para hacer frente a esta situación sin precedentes (García-Arieto, 2020; Azañedo-Alcántara, 2021; Fernández, Domínguez y Martínez, 2020), se implementaron políticas públicas para enfrentar la educación a distancia, sin embargo, no se consideraron los diferentes contextos del territorio mexicano, ni la infraestructura, ni la brecha de desigualdad que existe en el país (Gómez- Nashiki y Quijada-Lovatón, 2021; Fernández et al., 2020; Reimers, 2021; García-Leal et al., 2021 y Casales, 2021). ¿Se transformó la educación a partir del confinamiento? Según Rincón- Gallardo (2022) solo puede haber una transformación en la misma si hay modificaciones sustanciales en el núcleo pedagógico, que en términos analógicos es como el átomo o “la partícula de Dios”, la parte más pequeña de la materia.

A continuación, se presenta la reflexión teórica-conceptual sobre los elementos que conforman dos espacios contextuales en los que se llevan a cabo las dinámicas de la educación universitaria y que son: el núcleo pedagógico y la posición teórica-conceptual que da luz a la conformación de identidades juveniles convocadas por productores culturales de sentido, entre ellos, las universidades.

Reconocer el núcleo pedagógico para transformar

Preguntamos, por qué, a pesar del desarrollo en pedagogías y el conocimiento en temas educativos, la realidad en las aulas de clases no cambia. Una respuesta la encontramos con Rincón-Gallardo (2022) quien explica que se debe a que hay un núcleo en el proceso educativo que poco cambia, a este, Elmore (2010) lo llamó “núcleo pedagógico” y está compuesto por un trinomio bien definido y estructurado: el estudiante, el docente y los contenidos. Rincón-Gallardo (2022) también los menciona como el conocimiento, el profesor y el aprendiz. El núcleo pedagógico constituye el “ancla, la unidad básica” para que pueda llevarse a cabo una transformación real y profunda de la educación del siglo XXI y es entendido como: “la unidad más pequeña” (Rincón-Gallardo, 2021, p.1). “El modelo del núcleo pedagógico proporciona el

marco teórico básico de cómo intervenir en el proceso educativo para mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes escolares” (Elmore, 2010, p. 20).

Para Elmore (2010) una buena política debe afectar el núcleo pedagógico. Se considera que son tres las formas que mejoran los aprendizajes escolares: 1) Incrementando el nivel de conocimientos y habilidades que el profesor aporta al proceso pedagógico. 2) Renovar y aumentar los niveles y la complejidad de contenidos que el alumno debe aprender. 3) Cambiando el rol y actitud de los estudiantes en el proceso pedagógico (Elmore, 2010). Según este autor, primero se tiene que describir, luego, analizar, predecir y por último evaluar lo que se realiza en cualquier proceso pedagógico.

La línea de interacción que une a estos tres elementos del núcleo pedagógico marca el enfoque de educación que prevalece y que luego será una constante en las y los educandos; demarcarán las relaciones que se normalicen en la sociedad de dónde emana este tipo de proceso educativo. Por ejemplo, la relación jerárquica ente docente y aprendiz, definidos hasta con conceptos que muestran relaciones de poder y subordinación, tiene impacto en la manera en que nos relacionamos en la vida laboral y como ciudadanos dentro de las formas de gobierno democráticas, al igual que con el conocimiento.

Se observa que en esta forma tradicional de enseñanza aprendizaje, tanto el aprendiz como el educador son despojados de la validación de su capacidad creativa y de producción de conocimientos, técnicos e intelectuales, cuestión altamente promovida por una sociedad que privilegia la alta especialización como valor social, en la que “aprendices” y “educadores” son alienados de los procesos de producción de conocimiento para ser sujetos a un conocimiento dado y estructurado en la currícula, interactuando en las aulas con el objeto de transmitir conocimientos elaborados en otro campo, el del quehacer científico, muchas veces distante a los intereses y realidades del contexto de “aprendices” y “educadores”. Merece la pena aclarar que lo que esperamos es combatir el intelectualismo hueco y también la antirracionalidad “que reduce el trabajo escolar a *meras experiencias de esto o de aquello* y a la que le falta el ejercicio duro, pesado, del estudio serio y honesto del cual resulta una disciplina intelectual” (Freire, 1999, p. 109).

El problema es que tanto el conocimiento en sí, como la forma en que se transfiere en el acto comunicativo no es accesible, porque tiene un costo económico y es sobre todo porque su actualización y apropiación es un proceso lento para la academia, lo que convierte al conocimiento en un capital valioso y un recurso escaso, administrado no solo por el docente, que es el trasmisor de este en las aulas, sino por los proyectos educativos que cada institución promueve mediante la creación de perfiles profesionales como proyección de las características de sus egresos, posibles a través de una planeación educativa materializada en las mallas curriculares.

Así cada elemento del núcleo se encuentra caracterizado por la función que le ha sido conferido por la institución desde “siempre”, pero además el flujo que marca la interacción jerárquica y de lo que depende el tipo de educación y el resultado para la sociedad. Antes de que existiera un acceso importante al internet y a las plataformas de *streaming*, de la interrelación entre los participantes del proceso educativo, de subordinación u horizontalidad en las escuelas dependía, de manera muy importante, si una sociedad era democrática o autoritaria. La diversidad de convocatorias a la que las y los jóvenes acceden desde temprana edad, rompe con este papel de control social que desde la institución educativa se gesta, ahora desde el “libre” acceso al internet, tan notorio era este aspecto transformador en la realidad social que Castells (2004) refería esta relación, Estado, sociedad y tecnología por el impacto que tendría “ya que expresa y organiza las fuerzas sociales y culturales que dominan espacio y tiempo dados” (p. 39).

Hoy, el cambio educacional es una obligación para la permanencia institucional de la Escuela no como productor único de sentido social, sino como un agente más en la lucha como promotor en la construcción de este, validando con su existencia, al Estado-Nación como agente unificador de identidades geográficamente localizadas, orden que también genera diversas formas de distribución de la riqueza. Nuevos conocimientos y cuestionamientos buscan reconocimiento en problemáticas de magníficas dimensiones por su impacto global, como la necesidad de educar en el cuidado ambiental, la igualdad de género y los Derechos Humanos, un ejemplo de la obligación de establecer una agenda global

educativa es la del cambio cultural que permita trabajar desde la ciudadanía en temas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Espacio social del individuo

Pese al avasallante uso que los jóvenes hacen de internet y de las tecnologías en comunicación desde hace varias décadas, dentro de las aulas de clases un problema generacional entre docentes y estudiantes se gestó, los primeros, docentes de la “vieja escuela” no tenían mucha experiencia en el uso de la tecnología y pretendían seguir en su rol de “educadores” de saberes poco actualizados a estudiantes o aprendices completamente distintos en sus representaciones de la realidad y sobre todo en los usos de tecnologías, hasta en las relaciones que tenían muchas veces a través de los juegos con jóvenes de otros contextos.

El mayor acceso a internet y con ello al mundo globalizado fortalece a esa llamada “aldea global” reconocida por McLuhan y Powers (1989) que nació con los medios electrónicos de comunicación a través de un reconocimiento de otros estilos de vida promovidos por imágenes y audios, difundidos por la radio y la televisión. La interacción que posibilitan las tecnologías digitales son tan inmediatas que amenazan de muchas maneras el mundo como lo hemos conocido.

La desigual distribución de la riqueza y con ello, de las tecnologías y los saberes tecnológicos provocan una ruptura en las concepciones de la realidad que impactan en las configuraciones que los sujetos se hacen del mundo. Así en las aulas estudiantes y educadores, poseen diferentes capitales simbólicos y materiales por sus posibilidades, económicas y culturales de acceso a la tecnología.

Las distancias en el espacio simbólico se hacen más profundas dado que el acceso a las tecnologías digitales de comunicación no solo incorpora imaginarios que diversifican y transforman los principios de percepción, apreciación y principios organizadores de la acción, un habitus constituido a partir de productores culturales despersonalizados, invisibles y anónimos, con amplio poder simbólico, como todo productor cultural, “de hacer ver y de hacer creer, de llevar a la luz, al estado explícito, objetivado, experiencias más o menos confusas, imprecisas, no

formuladas, hasta informulables, del mundo natural y del mundo social, de hacerlas existir.” (Bourdieu, 2007, p. 148). Los intereses específicos de los productores culturales pueden llevarlos a acciones políticas, o intelectuales, que podría llamarse universales (Bourdieu, 2007).

Es por esto que Mokyry (como se cita en Castells, 2004) atribuye como un “factor clave para explicar el retraso tecnológico (...) el miedo de los gobernantes a los posibles impactos del cambio tecnológico sobre la estabilidad social” (p.35), históricamente impuesta a través de regulaciones sociales sobre la producción y distribución de todas las formas de conocimiento, que aunque también suponen una dialéctica entre agentes sociales, los referentes son locales e históricamente delimitados, lo que limita también el corpus en las interacciones.

Las realidades a las que responden las instituciones de educación superior se están modificando drásticamente, pues ya no es suficiente atender a contextos locales, controlados por políticas nacionales. En este mundo volátil, resultan imprescindibles las motivaciones que las juventudes obedecen para continuar con estudios universitarios, entre las que existen imágenes prefiguradas históricamente y creadas como producto inmaterial, como deseos, presentes en los contextos sociales, que dan continuidad a la existencia de la vida universitaria. El espacio de interacción más global permite abordar el tema desde el campo de lo educativo que es un espacio social de lucha, de encuentros y negociación, desde allí emanan una serie de imaginarios colectivos y representaciones sociales sobre lo que fue, es y serán los escenarios de formación universitaria, que, siguiendo las reflexiones de Ramírez-Grajeda (2017) permite a los jóvenes que en este campo participan, encontrar objetos de satisfacción a sus deseos, espacios de reconocimiento a través de significaciones instituidas que les permitan ocupar un lugar en el mundo.

Un nombramiento, o insignia, que definitivamente se encuentra en poder de la institución educativa universitaria es la expedición de títulos profesionales que se convierte en un antenombre: “Licenciada Fernández”, ambos con una carga de deseos insatisfechos que obligan al joven, casi sin advertirlo y en su naturaleza individual a emprender acciones para alienarse o resistir a lo institucionalmente regulado. Esas

dos posibilidades de acción se encuentran en el imaginario radical/imaginario colectivo, que es la doble naturaleza social del individuo, aquello que está impuesto por la normativa, el habitus, los estilos de vida y que se anclan a las prácticas sociales e imaginarias por efecto de las “herencias” materializadas en el contexto histórico social, que, aunque son estructuras duraderas no son determinantes debido a la capacidad individual de innovar.

El contexto histórico social “sujeta” al individuo a una realidad preestablecida, dominio del imaginario social, la capacidad de agencia de los individuos, posible por su naturaleza reflexiva, producto del dominio de la psique que crea un “flujo incesante de representaciones, intenciones (deseos) y afectos” (Anzaldúa y Ramírez, 2010, p. 115) y que se llama imaginario radical, que es aquel que se conforma por el flujo de imágenes únicas e individuales, producto, de los vacíos, arcaísmos o fallas de los argumentos institucionales y que son la materia prima para el cambio social eterno y permanente.

Bourdieu (1998) llama a esta dicotomía, la estructura estructuralizante y estructuralizada, con ello deja claro que el sujeto se forma socialmente “sujeto” a normativas institucionales preestablecidas pero conforme interactúa con diferentes “agentes” productores de conocimiento, el sujeto reflexivo se cuestiona hasta su propia posición en el espacio social que le fue asignado, en un principio con su nombre y luego con las diferentes asignaciones que le confieren un lugar en la estructura social, eso es lo que llamamos “espacio social” que posibilita o imposibilita su acceso diferenciado a ciertas dinámicas sociales y que también supone una serie de obligaciones previsibles.

Estos nombramientos que el sujeto adquiere como “insignias” constituyen una autopercepción individual en correspondencia con los otros, de lo propio y lo ajeno, esos principios clasificadorios emanados del habitus, también alcanzan a uno mismo. Giménez (2000) explica que la generación de identidades tiene como elemento clave la singularidad, pero esas diferencias particulares cobran sentido en el fundamento subjetivo de la identidad individual a través de la distinción entre sí mismo y la alteridad. La experiencia de encontrarse en los otros o no, se repetirá muchas veces para actualizar y verificar la autoimagen, es importante

mantener una invariabilidad perceptible porque de ello depende que el individuo se reconozca y tenga un lugar en el tiempo y el espacio social.

A pesar de que la identidad está en constante cambio, lo que le da esa invariabilidad perceptible, la aparente estabilidad, explica Ramírez-Grajeda (2017), son esos dos espacios que habitan los individuos casi inconscientemente que es el nombre y los deseos, esos dos elementos, dotan a los jóvenes de un lugar en el mundo social. El nombre precede al individuo, esconde tras de su elección, los deseos preconcebidos para él pero que les pertenecen a sus progenitores. Igual que los nombres, las profesiones son espacios sociales que le dan acceso o le restringen el paso a los individuos que se conducen bajo las normativas o regularidades y la vida reglamentada por el contexto histórico-social de las instituciones, como la educativa.

El espacio social que habita el sujeto en cada insignia que le da un nombre y un sitio en la estructura social, no es lo mismo la licenciada Fernández en su espacio laboral, que la señora Fernández en el colegio de sus hijos. Como no es lo mismo un licenciado/licenciada, a un maestro/maestra, doctor/doctora, todos los anteriores nombramientos que demarcan una jerarquía impuesta por la trayectoria académica y que tiene implicaciones en las posibilidades para reconocimientos tanto en posiciones estructurales simbólicas como económicas.

Para Castells (2004), la cultura y las identidades colectivas se gestan en la comunicación simbólica entre los humanos y las relaciones con la naturaleza para efectos de producción y consumo que supone la transformación de la materia en términos de trabajo y con ello de una estructura social definida jerárquicamente y con acceso diferenciado a los recursos. En este sentido, los paradigmas de producción y consumo ubican a la clase intelectual, lejos del trabajo de producción de satisfactores básicos para darle el sitio privilegiado de “pensar”, función que puede ser alcanzada a través de la asimilación a las convocatorias universitarias.

La “insignia” que da la institución escolar universitaria es definitivamente la profesión, esta se convierte en un espacio social en tanto le da un lugar desde el cual participa y accede a recursos, de manera diferenciada, dentro de la sociedad, lo mismo que pasa cuando dentro de la

institución familiar se le asigna un nombre que le confiere una relación de parentesco y por lo tanto de interrelación normada y jerárquica, además de una historia que lo antecede y lo orienta. Por esta explicación de los espacios sociales que habitamos podemos aclarar que juventud y adolescencia son otras definiciones que también implican un reconocimiento identitario, un espacio social que se habita se define y afirma en las diferencias que suponen las etapas de crecimiento.

En este tenor, queda pendiente explorar en las insignias que pretenden alcanzar los jóvenes en aquellas convocatorias no escolarizadas, los espacios sociales que pueden habitar asumiendo qué realidades sociales, desde qué regularidades identitarias, en qué tiempo y espacio.

Estudiante/ joven, sujeto en formación y ciudadano-autónomo

Ya se comentó cómo este núcleo pedagógico debe cambiar y lo está haciendo, queremos por ello recuperar estas tres categorías que subyacen en este vértice del núcleo pedagógico, podemos darle como formas de adjetivos calificativos, pensamos que, aunque se trata de sustantivos, conllevan adverbios que los califican para darles un lugar y posibilidades de acción dentro de la estructura social que condiciona y también los orienta para interactuar creativamente desde su capacidad de agencia.

En primera instancia, se reconoce que el concepto de alumno, aprendiz o estudiante difiere en su significado de acuerdo con el paradigma de enseñanza-aprendizaje en el cual se ubique esta categoría, por ejemplo: en el paradigma sociocultural el estudiante se entiende como “un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar” (Hernández, 1988, p.232). El estudiante socializa, al mismo tiempo que se individualiza y desarrolla su propia personalidad. En este paradigma el papel de la interacción social con los otros tiene importancia fundamental para el desarrollo psicológico (cognitivo, afectivo, entre otros). En este paradigma el estudiante es el que reconstruye los saberes en relación con otros, en un proceso complejo en el que se combinan pro-

cesos de construcción personal y de coconstrucción en colaboración con otros que participaron en ese proceso (Wertsch, 1993, como se cita en Hernández, 1988).

Gracias a los procesos de internalización los saberes llegan a ser propiedad de los estudiantes y hacen uso de ellos de manera “consciente y voluntaria (autónoma o autorregulada)” (Hernández, 1998, p.232). Los procesos de interacción entre los estudiantes, el aspecto colaborativo, el lenguaje, diálogo o comunicación con los otros tienen mucho valor en esta perspectiva Vigotskyana de concebir al estudiante. Otro ejemplo es el del paradigma Psicogenético en este el estudiante es “un constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta” (p.193). En este paradigma el estudiante es “un aprendiz que posee un cuerpo de conocimientos e instrumentos intelectuales (estructuras y esquemas: competencia cognitiva), los cuales determinan en gran medida sus acciones y actitudes en el aula” (Hernández, 1998, p.193).

En la educación superior, la categoría de estudiante se relaciona con otra categoría o espacio social vivido, que es la de juventud. La mayoría de los estudiantes que cursan la universidad son jóvenes de entre 18 y 23 años. Por lo que a continuación se intenta aproximar a esta categoría. Para Anzaldúa (2006, como se cita en Anzaldúa, 2015) se entiende por juventud “una categoría histórica, una construcción cultural que alude a la forma en que cada sociedad organiza la transición de los sujetos, de la infancia a la edad adulta” (p.107). Anzaldúa (2015) hace énfasis en que referirnos a juventud es muy abstracto y general. Qué no hay acuerdos de cuándo comienza y cuándo termina. Se sabe que designa una etapa que se inicia con la adolescencia y que culmina cuando el sujeto termina su adaptación en el mundo laboral y la vida, cuando se configura como adulto, es decir, cuando ya llegó a la madurez. Señala que es mejor hablar de jóvenes o de las múltiples formas de ser joven.

Lo anterior nos lleva a relacionar a los jóvenes con el proceso de socialización y con las categorías del sujeto, la subjetividad y convocatorias. “La socialización es el proceso por el cual los sujetos se integran a una sociedad, introyectando las significaciones imaginarias sociales instituidas en ella (Castoriadis, 2007), que son las que permiten man-

tenerla unida y el desarrollo de las instituciones” (Anzaldúa, 2015, p. 30). Esta socialización como lo señala el autor implica los procesos de integración y regulación, “por medio de la integración los sujetos socializados son convocados (Ramírez-Grajeda, 2011) a conformarse en participantes de determinados procesos sociales instituidos” (Anzaldúa, 2015, p. 31).

Por otra parte, la regulación, como elemento normativo, se asume en las formas en las que se regulan las prácticas, las relaciones y la manera de participar de los jóvenes en las instituciones a las que fueron convocados. Esta regulación funciona a través de la conformación de una conciencia moral que regula los comportamientos y las relaciones interpersonales e institucionales. La socialización ocurre por el proceso de subjetivación. Un sujeto que se constituye y se moldea así mismo. Un sujeto instituido e instituyente, estructurado y estructurante. “La subjetividad es producida socialmente y tiene como sustrato la constitución del sujeto (estructura que lo constituye como ser bio-psico-social)” (Anzaldúa, 2015, p. 32). La subjetividad da cuenta de un posicionamiento del sujeto ante sí mismo y los otros.

La subjetividad emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás, (...) el sujeto construye su realidad a través de un proceso subjetivante, mediado por los modos de subjetivación y las prácticas de hacer y ser, convocados por los dispositivos de saber-poder (Foucault), por los agenciamientos del deseo (Deleuze) y las operaciones del imaginario social: *legein* y *teukheim* (Castoriadis) instituidas en una sociedad histórica determinada [...] el deseo no puede ser domeñado por el poder, a pesar de los intentos de normalizarlo y disciplinarlo, el deseo se desterritorializa, o como diría Castoriadis (2007), flujo, creativo e inscesante de imaginación radical, ligado a las representaciones y los afectos (Anzaldúa, 2015, p. 34).

El sujeto es, pues orientado para poner en acción estrategias dentro del juego social con el fin de lograr reconocimiento, para ello se suma a convocatorias en las que siente que es interpelado y que sus “deseos” pueden ser alcanzados. Sí, el deseo apuntala la formación de los sujetos, las formas en las que reclama un lugar en la realidad y las formas de interpretación /construcción de la misma. En el discurso se fragua su

deseo, pero también el poder que lo moldea. El poder condiciona las manifestaciones del deseo.

La formación es un juego de tiempos y espacios que posibilitan la creación sutil y la disidencia. Es un proceso íntimo, donde entran en juego una serie de vínculos, significaciones, teorías, realidades que, al presentársenos de manera simultánea, nuestra potencia creadora les construye sentidos apropiados para nosotros, constituyendo nuestro tiempo subjetivo, conforma nuestras certezas y solo el conflicto con un alter que las confronta nos puede permitir resignificarlas. La confrontación implica una distancia con lo que nos es propio y alienta a un nuevo trabajo interpretativo, un esfuerzo imaginario de creación y sentido (Ramírez-Grajeda, 2017, pp. 80-82). Recordemos que las instituciones educativas “forman individuos, definen identidades y proyectan ciudadanía” (Enríquez, 2020).

Por otra parte, un joven con autonomía individual y colectiva a la luz de Castoriadis (2006) sería aquel joven que en una sociedad al igual que todos los ciudadanos tiene igual posibilidad efectiva de participar en la legislación (en la conformación de leyes y normas), en el gobierno, en la jurisdicción y en definitiva en la institución de la sociedad. Que reconoce sus deseos, el mundo y la moralidad, pero desde una mirada ética. Además, que piensa, reflexiona en lo que hace; sabe lo que desea y se forma, se construye con los otros; escudriña sus límites y sus coincidencias (Enríquez, 2020).

En síntesis, se podría decir que cada sociedad en un determinado momento histórico produce y moldea distintos sujetos juveniles. ¿Qué características tiene el joven que queremos formar en la educación del Siglo XXI?, ¿quién o desde dónde son convocados los jóvenes estudiantes de nuestras universidades? El primer paso para responder a estas preguntas está en tratar de describir quién es el joven poscovid. Entendiendo en primera instancia que se encuentra en una lógica capitalista, en una sociedad de consumo, en un capitalismo que ahoga sus formas de vida, su cultura y sus valores, los sumerge en un contexto de desigualdad, de miseria, vulnerabilidad, violencia y que en este contexto también es excluido de la educación.

Por lo regular son los jóvenes de clase media y alta que hacen un gran esfuerzo (con sus familias) para estudiar en las universidades públicas y privadas con el fin de incorporarse al mercado laboral. Otros son “los jóvenes disidentes o marginados, que son aquellos excluidos del sistema (que de alguna manera) se rebelan contra él y, en ocasiones, intentan conformar una cultura alternativa, a veces de franca oposición al sistema vigente” (Anzaldúa, 2015, p.54). El transformar la educación como se plantea no es una utopía o un sueño. Castoriadis (2006, pp. 185-186) mencionó que “las sociedades poseen también una enorme capacidad de autor reparación. Esta depende esencialmente de la vitalidad continua de estas significaciones imaginarias, es decir, también y sobre todo de su capacidad de formar, animar, inspirar y motivar a los individuos”, en este caso, comencemos a formar a los jóvenes modificando los imaginarios sociales y colectivos.

Educador y/o docente

La concepción del educador y/o docente varía según el paradigma de enseñanza-aprendizaje en el que se ubique esta categoría. Se habla de modelos de formación docente tales como: práctico artesanal, academicista, tecnicista-eficientista y hermenéutico-reflexivo (Castillo y Montes, 2012) o los modelos dialógicos, entre otros. Estas propuestas destacan “El papel del docente, su actividad escolar, su implicación con las actividades, sus intereses; la participación de este en las tareas escolares, así como sus experiencias, biografías y su papel político” (Enríquez, 2020, p.99).

Por ejemplo, en el paradigma sociocultural el docente “es entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos” (Medina, 1996, como se cita en Hernández, 1998, p. 234). En este paradigma se trabaja el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el concepto de andamiaje propuesto por Vigotsky. Entre el enseñante-educador o docente y el estudiante-alumno-novato-aprendiz se plantea de inicio una relación asimétrica. Ya que el docente quien es el mediador

cultural, crea un sistema de ayudas y apoyos para que el alumno maneje contenidos. Es decir, “en el proceso interactivo y dialogante en que se basa la enseñanza, el experto-enseñante tiende estratégicamente un conjunto de andamios por medio de los cuales el alumno-novato va elaborando construcciones necesarias para aprender los contenidos” (Hernández, 1998, p. 234). Por mucho tiempo se ha puesto el énfasis en el docente, en su práctica, en la forma de enseñar, en cómo aborda los contenidos y se ha descuidado dentro de este núcleo pedagógico el vértice del estudiante, lo que en realidad hace en el aula. “El estudiante se convierte en objeto, sujeto-sujetado y actor secundario de la formación dirigida por otro: el docente” (Enríquez, 2020, p.103).

Conocimiento: Principio y fin de la interacción comunicativa y de la construcción de la realidad social

Según Enríquez (2020), aprender se convirtió en el eje del conocimiento, del saber y la escuela jerarquiza y rechaza a quien no forma parte de esta lógica. “La lógica del aprendizaje impuesta por el mundo escolarizado debe romperse con el propósito de proponer un aprendizaje autónomo en una formación autónoma” (Enríquez, 2020, p. 102). La transferencia de conocimientos es la razón de la puesta en marcha de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado, es el mensaje cifrado en un código estructurado a partir, por supuesto, de la gramática y de un corpus de saberes regulado por un campo cultural en la que agentes promotores de significados lucha por la prevalencia de contenidos e imágenes que promuevan sus intereses en el orden social y con ello, logran adherirse a lo que es representativo para las sociedades, generalmente, este reconocimiento social de campos culturales rinden frutos con intereses en capitales financieros. Las instituciones educativas, no están fuera de esta lógica de mercado y también se incorporan a este campo cultural como agentes promoviendo las regularidades que imponen las instituciones del Estado, en este caso la Secretaría de Educación Pública comunicadas mediante leyes, reglamentos y acuerdos.

A cambio de la sujeción a las regularidades impuestas por las instituciones educativas, el sujeto es “formado” dentro de una estructura que

posibilita la prefiguración de imágenes que irán incorporando dentro de un corpus que conforman el imaginario colectivo de los mundos universitarios y que a través de la “interpretación” individual producto de una apropiación diferenciada, cada sujeto, con su capacidad creativa, interpreta y actualiza su propio y único bagaje que es un fluido imaginario radical. El conocimiento es el vehículo de representaciones sociales en la que las sociedades dentro de un marco histórico social, materializan las interpretaciones colectivas, las visiones del mundo que dan orden a eso que Morin (1984) reconoce como el “carácter contradictorio, contrapuesto y mixto de los elementos (...) constitutivos de toda realidad (...) al “caos” que sitúa el núcleo central del mundo (...) en la proliferación y la regulación” (p.14).

Mucho antes de la contingencia sanitaria por COVID-19 ya se observaban cambios de estilos de vida y representaciones del mundo que las juventudes adoptaban, producto, al parecer, de las transformaciones que ocurrían en dos coordenadas importantes para el orden representacional del mundo: el tiempo y el espacio. En internet, podemos medir el tiempo en horas que las personas pasan frente a pantallas de diferentes dispositivos, pero también, podemos notar que existe un acceso a “productos culturales” que obedecen a sociedades con normativas superadas en el tiempo material cuya creación pertenece a diferentes épocas, credos y lugares geográficos.

El aspecto lúdico también fue incorporándose a las narrativas mediante las que se fueron estableciendo relaciones de “compañerismo virtual” en juegos de estrategias militares, por ejemplo, que se llevaban a cabo a la distancia o en compañía física pero mediadas por tecnología electrónica que son las consolas de juego. Las tecnologías de comunicación fueron un importante nicho de mercado desde finales del siglo pasado, que modificaron de manera importante las formas de presencia y de interacción, principalmente entre adolescentes y jóvenes, lo que demarca una importante brecha generacional con todo lo previo a este boom tecnológico.

Castells (2004) reconoce un paradigma tecnológico que nace en la década de 1970 en torno a las tecnologías de comunicación, aclara que su uso afectó inicialmente dentro de países poderosos, específicamente

Estado Unidos, en segmentos sociales privilegiados y que “en interacción con una economía global y la geopolítica mundial, materializó un modo nuevo de producir, comunicar, gestionar y vivir” (p.31). Medio siglo después, las consecuencias de estos cambios en las lógicas y las prácticas sociales que tuvieron que ser introducidas por nuevos saberes adquiridos en las escuelas pero también por una exigencias que promovía la autonomía en el aprendizaje del uso de las tecnologías de la comunicación, parecer casi romántico y más remoto de lo que en realidad es, decir que ya nadie escribe cartas, porque para eso están los correos electrónicos, los chats o mensajería instantánea y que son tan usados que si no fuera por la necesidad de mandar documentos físicos hubieran acabado por completo con los correos aéreos para mensajes personales.

El mercadeo por internet también compite con los grandes almacenes tradicionales, que para mantenerse en el mercado tuvieron que diversificarse y trasladar sus dominios al espacio de la virtualidad, por lo que hoy puedes “ir” a hacer las compras de mercado a las páginas electrónicas y recibirlas en casa, lo que también implica, un mayor impacto en las políticas financieras que se manejan primordialmente a través de transferencias bancarias. Ciertamente que el tiempo de las grandes transformaciones en la cotidianidad llegó en diferentes periodos entre los países y luego entre los sectores sociales, también es cierto que el acceso es diferenciado, sin embargo, las transformaciones no se pueden negar e impactan en las representaciones del mundo, el campo educativo no puede escapar a estos cambios, en tanto que, al cambiar las formas de interrelacionarnos, requiere un cambio también en las formas de transmitir conocimientos.

Es a través de los *streaming* que cualquier curso, taller, seminario en cualquier tema está al acceso de una gran mayoría. El sector escolarizado de las Instituciones de Educación Superior (IES), desde la formalidad, fue incorporando las tecnologías de manera más paulatina a comparación de los cambios que la sociedad experimentaba, fue buscando espacios para lo que se llama la “democratización de los conocimientos” a favor de un acceso mayor por medio de las tecnologías en comunicación, como el caso de la oferta de carreras en diferentes modalidades como “*b-learning*” y “*e-learning*”.

Cabe destacar que el aspecto social de la “democratización del conocimiento” fue promovido en el pasado con la incorporación de las telesecundarias que obligaron a electrificar zonas rurales distantes, el acceso a tecnologías digitales es más lento por ser más costoso y que no es una empresa del Estado, como en su momento la Comisión de Electricidad, si no de particulares, por lo que obedece más que a la exigencia social a leyes de oferta y demanda. Dicho lo anterior, podemos ver que la pretendida democratización del conocimiento es un discurso legítimo que pretende diversificar los mercados de la educación a través del acceso y cobro de cursos a distancia con la validez de un respaldo institucional y de Estado.

En el que las universidades, principalmente privadas, invirtieron esfuerzos para que docentes pudieran acceder a plataformas institucionales preparadas con las secciones e instrucciones necesarias para incorporar a los alumnos a una mecánica normada para cursar sus materias. Junto con estas modalidades que más pasaban por “modas”, de manera privilegiada, en IES privadas y sobre todo públicas, se continuaba con la educación en la modalidad presencial.

Hasta aquí vemos las tecnologías como medios, el conocimiento como una cuestión técnica para lograr la interconexión digital, pero dentro de la diversidad de espacios que abre la red electrónica, que no debemos olvidar que, en todo caso, la tecnología también es un medio de producción y reproducción social, en el que se concentran los mismos campos de lucha entre agentes con intereses particulares, en busca de posicionar su propia visión del mundo, “la tecnología es sociedad y esta no puede ser comprendida o representada sin sus herramientas técnicas” (Castells, 2004, p. 31). Al igual que en el espacio físico, el espacio virtual tiene centros de control, gobernados por los productores de tecnologías, y como la forma también gobierna en el fondo, estos productores promueven contenidos o narrativas significativas que, a través, de plataformas de comunicación, juegos, maquetas, modelan las formas de interacción social y comunicativa, igual que promueven formas de ver y sentir en el mundo.

El capital cultural es el saber, el conocimiento como una adquisición para saber ser y saber hacer dentro de la estructura social, pero de igual

manera, el conocimiento en el proceso reflexivo del sujeto, lo posibilita para captar las regularidades en las realidades en las que interactúa y a través de su capacidad de agente elaborar estrategias que le permitan seguir en el juego social y caminar por los márgenes de lo institucionalmente permitido, de los valores sociales determinados históricamente, para el logro de su placer.

Los problemas que identifica Morin (1984) en el conocimiento científico son los mismos que los referidos en el periodo poscovid, ofertados por productores culturales digitales no escolarizados con mucho poder de convocatoria en población de preadolescentes, adolescentes y jóvenes. Promovidas por dispositivos tecnológicos móviles, pantallas y computadoras. Por un lado, la falta de conocimiento sobre el conocimiento científico; la gran producción de este blindado a la reflexión de otras disciplinas y ciudadanos en general, el confinamiento en bases de datos y en control del Estado sobre estos, el desconocimiento de este campo científico productor de los saberes y de su naturaleza política, despoja del carácter también subjetivo e institucional de los conocimientos, que enmascara el juego de poder de los centros y agentes productores y reproductores de cultura (Morin, 1984).

Dentro de los valores de la sociedad actual se encuentra la especialización como prueba de progreso en la construcción de prácticas y saberes, basados en la división de tareas. Para Morin (1984):

La organización del trabajo permite el desarrollo de los conocimientos; pero también produce regresión, en el sentido de que los conocimientos fragmentarios y no comunicantes que progresan significan al mismo tiempo el progreso de conocimiento mutilado; y un conocimiento mutilado siempre conduce a una práctica mutilante. (pp. 72-73)

La tecnología en la transferencia del conocimiento dentro del proceso de formación profesional pone de manifiesto la diversidad de experiencias propias de los participantes en el fenómeno comunicativo, entendemos con Ramírez-Grajeda (2016) que esa formación requiere de reconocimiento y validez en las aulas, renunciando a una educación basada en la razón, en la objetivación del sujeto en individuo, sino

reconociendo “sus afectos” materializados en sus creencias, la sujeción a un marco social construido en un tiempo y lugar específico:

Elucidando a qué se está convocando, dilucidando los encargos que se han cumplido y quienes los han hecho, ser siendo en la acción social (...) donde el vínculo afectivo no queda extirpado en aras de la razón, sino incluido como pretexto de la creación del conocimiento. (Ramírez-Grajeda, 2016, p.83)

Convocatorias (qué son y cómo resuenan en el sujeto/ agente). Convocatorias poscovid

Convocar es el medio de conexión empática entre los jóvenes y las instituciones educativas. “Convocar es reconocerse cómplice de un llamado al cual uno atiende, identifica y hace lugar en el espacio, en el propio tiempo subjetivo, en la ley reconocida y el deseo que nos gobierna” (Ramírez-Grajeda, 2011, p.45 como se cita en Anzaldúa, 2015, p. 31).

Las convocatorias interpelan a los jóvenes, proponiéndoles formas de ser, comportamientos, actitudes, lenguajes, prácticas, entre otras, que son necesarias para esta integración. Las convocatorias “proviene de las significaciones imaginarias sociales, en tanto que son construcciones de sentido a partir de las cuales se incita la conformación de las identidades” (Ramírez-Grajeda, 2009-2011 como se cita en Anzaldúa, 2015, p.31). El tema lo vemos como la oferta y demanda de los bienes que tiene o se requiere en el campo educativo.

En este tenor, la represión a las convocatorias no institucionales, ocurre ante la negación de incondicionalidad del Otro mostrando una posición diferenciada entre los participantes en el proceso educativo, de manera que las instituciones como el instituyente requieren para esta interacción de reconocimiento, el llamado para que ambos sujetos coincidan dentro de un orden estructurado en un marco histórico social en el que existan convocatorias que les permitan sentirse interpelados por voces y escuchas que le circundan y con representaciones en las que se anuda la pulsión, en las discontinuidades de reconocimiento, el sujeto

con mayor poder en el ánimo de mantener el vínculo social a través de una visión global y unitaria de mundo social, justifica en las leyes y costumbres, las prácticas administrativas que exhiben sus pasiones y reclamos más íntimos (Ramírez-Grajeda, 2017).

La institución educativa combate las resistencias individuales y normaliza en el entrenamiento de la normativa e imaginarios colectivos a través de la educación institucionalizada en las escuelas, universidades a la que ingresan jóvenes con una trayectoria académica y personales producto de un devenir histórico social heredado del contexto de donde se procede, cada individuo conservando su unicidad a través de su capacidad de interpretación que, aunque socialmente constituido, también es único, como lo son, no solo las interpretaciones de la realidad social, sino las prácticas, las motivaciones que enmascaran hasta del mismo individuo sus propios deseos y lo impulsan. Con eso, vemos en ese individuo, que habita el espacio social de las juventudes, un ser, naturalmente contradictorio y contrariado por una pulsión de vida que lo impulsa y lo contrapone con otros individuos que, aunque pudiera compartir poco o mucho de las ideas, no se encuentran dentro de un estadio biológico vigoroso, pero también inexperto y de pocos reconocimientos institucionalmente válidos.

En la Edad Media, dice Beatriz Ramírez, se popularizó la frase: Saber es poder, por lo que a partir de ello se entiende que el saber vale, esto nos lleva a otro punto importante para no olvidar, las identidades emanan de “las significaciones imaginarias centrales” que son las económicas, mercantiles, capitalistas y que son condicionantes de posibilidades para que las identidades se instituyan y aparezcan (Ramírez-Grajeda, 2017, p. 210). Aquí podemos entender la razón del porqué las licenciaturas ofertadas por las universidades tienen vigencia para aquellos jóvenes que se sienten convocados por lo que las universidades pueden hacer de ellos. Los espacios sociales que venden las universidades para ser ocupados en el futuro tienen vigencia en tanto los jóvenes los ven como “posibilidades” de acceso contrario a la restricción para quienes no detentan los nombramientos que promete una trayectoria académica.

Esas identidades profesionales se construyen, “como todas las identidades, dialógicamente, entre el contexto que condiciona, el deseo que

insiste, la historia que hereda, los tiempos múltiples que obligan al yo a una negociación” (Ramírez- Grajeda, 2017, p. 209). En una lucha por reconocernos como individuos y a la vez parte de lo colectivo, pero también al reconocimiento de uno en los otros y volvemos a la reflexión inicial sobre el tiempo y el espacio para preguntarnos quiénes son esos otros que son parte de nuestro contexto condicionante, porque si por ser estudiantes pensamos en los empleadores, también estos se diversificaron junto con el acceso a las tecnologías digitales de comunicación.

Al igual que los deseos que imponen nuevos nombramientos para acceder a empleos promovidos por la revolución digital y nuevos patrones de consumo, tema en el que las universidades latinoamericanas tienen importantes deudas porque se reconoce esta región como usuarios de tecnologías, pero no productores, lo que importa negativamente en empleos, en desigualdad social y dependencia tecnológica (Salama, 2018), en el que podemos notar un vacío en la actualización de los conocimientos tanto técnicos como críticos.

Reflexiones finales

Coexiste desde hace décadas, pero con mayor fuerza en la sociedad poscovid, una ruptura de comunicación entre la institución educativa, el estudiante, la academia y el ámbito laboral. El escenario que trajo la pandemia por COVID-19 marca una transformación trascendental en la vida cotidiana y las formas de interacción humana y no humana, en el que se encuentran una serie de signos entrópicos que requieren de orden, de reconocimiento y de resignificación para establecer los códigos que logren la negociación de significados y que posibiliten, de manera dialéctica, la comunicación y la interacción en la triada: conocimiento, docente y estudiante.

La falta de comunicación que permite que los participantes se sientan interpelados se fracturó porque ya no nos reconocemos, los cambios generacionales son muy profundos y el caos institucional en la educación se presenta en varias y diferentes escalas. En el campo de la educación que es el contextual y que da marco a nuestro esquema de trabajo, pensamos en un código común, una estructura significativa a través de la

cual las negociaciones o la puesta en común tenga sentido y promueva la puesta en marcha de un proyecto nacional o latinoamericano, parece que en este sentido se ha promovido la enseñanza por resultados o por competencias en la IES.

Existe todavía, un problema mayor, el que impacta al aspecto más global que es el institucional y que tiene que ver con la falta de un código común y la actualización de los saberes y las necesidades sociales objeto de la existencia de las instituciones educativas. Este marco de referencia demarca el contexto en el que se desenvuelven los hablantes.

Para transformar la educación superior del siglo XXI, retomando a Castoriadis (2007) es indispensable trabajar en el imaginario social y en las representaciones sociales de estudiantes y docentes. Recuperemos los métodos etnográficos para conocer la realidad convocada por las tecnologías de comunicación digitales. La propuesta es conocer, describir, analizar, para proponer y evaluar la efectividad de la comunicación para establecer marcos de referencia comunes en la educación, que privilegie la formación autónoma, con valores ciudadanos.

Referencias

- Anzaldúa, R.E. (2015). Subjetividades Juveniles. En A.C. Fernández (Coord.), *Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras* (pp. 27-74). Universidad Pedagógica Nacional.
- Azañedo-Alcántara, V. (2021). El desempeño docente antes y durante la pandemia. *Polo del Conocimiento* 6(4), 841-860. <https://orcid.org/0000-0001-7171-0075>
- Bourdieu, P. (2007). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Casales, A. (2021). El papel de las tecnologías educativas durante la pandemia. Reencuentro. *Análisis de problemas universitarios* 31(78), 293-316. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1032>
- Castells, M. (2004). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. *La sociedad Red*. Vol. I. Siglo XXI editores.

- Castillo, E. y Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, (11), 48-61. https://rediesonorense.files.wordpress.com/2012/09/redies11_completa.pdf
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Castoriadis, C. (2006). Una sociedad a la deriva. *Entrevistas y debates* (1974-1997). Katz. Editores.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Dussel, E. (2020). Cuando la naturaleza jaquea la orgullosa modernidad. En Aguilar, Y. E. et al., *Capitalismo y pandemia*, pp. 87- 90.
- Elmor, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile/Salesianos Impresores. http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf
- Enríquez, G.A. (2020). La formación en educación superior: realidades, vértices y proyecto democrático. *Alter Enfoques Críticos*, (19), 97-113. <http://www.alterenfoques.com/alter19>
- Feixa, C. (2020) *Culturas juveniles, reflexiones para una educación confinada*. Conferencia Magistral presentada en el 4º. Encuentro Nacional y 1º. Internacional “Jóvenes u Adolescentes en tiempos de riesgo”, Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud (RIAJ) Cd. de México, México. Consultado el día 23 de abril de 2021. Recuperado de: <https://www.facebook.com/encuentronacional.nacional.3/videos/121583853051594>
- Fernández, J., Domínguez, J. y Martínez, P. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación* 7(14), 87-110. <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI editores.
- García-Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 09-30. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>

- García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J., Romero-Rojas, J. y Berrún-Castañón, L. (2021). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 100(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-99332021000200015&lng=es&tlng=es.
- Giménez, G. (2005). Teoría y análisis de la cultura. Volumen dos. CO-NACULTA.
- Gómez-Nashiki, A. y Quijada-Lovatón, K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(4), 7-27. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001>
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Educador.
- McLuhan, M. y Powers, B.R. (1989). *La Aldea Global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI. La globalización del entorno*. Editorial Gedisa.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos Editorial del Hombre.
- Ramírez-Grajeda, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14(33), 195-216. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632017000100195&lng=es&tlng=es.
- Ramírez-Grajeda, B. (2016). Deseo y formación en la creación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38 (1), 70-84. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545337005.pdf>
- Ramírez-Grajeda, B. (2011). Elección de carrera. Convocatoria y tiempo personal. En: M.L. Murga (Coord.), *Lugar y proyecto de la orientación educativa* (pp.41-54). UPN
- Rincón-Gallardo, S. (2022). *Redes de Liderazgo para Liberar el Aprendizaje* [Conferencia magistral]. 1er. Congreso de la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica REDPEL. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rincón-Gallardo, S. (2021). *Recordando a Richard Elmore*. Educarchile. <https://www.educarchile.cl/richard-elmores-y-la-autonomia-en-el-aprendizaje>

- Salama, P. (2018). Nuevas tecnologías: ¿bipolarización de empleos e ingresos del trabajo? Problemas del Desarrollo. *Revista Latinoamericana de Economía*, 49(195), 3-25. <https://doi.org/10.22201/iiiec.20078951e.2018.195.64825>
- Saur, D. (2020). *Educación en casa. Notas conceptuales sobre excepcionalidad en educación. La pandemia como precipitado*. Conferencia Magistral presentada en el 4º. Encuentro Nacional y 1º. Internacional “Jóvenes y Adolescentes en Tiempos de Riesgo”, Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud (RIAJ) Cd. de México, México. Consultado el día 26 de abril de 2021. Recuperado de: <https://www.facebook.com/encuentronacional.nacional.3/videos/122341739642472>
- Savater, F. (2020). No estábamos dispuestos a creer lo que veíamos. En Aguilar, Y. E. et al., *Capitalismo y pandemia*, pp. 68- 75.
- Seleme, F. (2020). Combatiendo al virus y al capital. En Aguilar, Y. E. et al., *Capitalismo y pandemia*, pp. 83- 86.
- Valcárcel, A. (2020). Toda nuestra cultura tiene origen en las pestes. En Aguilar, Y. E. et al., *Capitalismo y pandemia*, pp. 76- 82.