



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Condición juvenil y es escolaridad El caso de una escuela de organización social

**Gloria Hernández Flores**

Área temática 09. Sujetos de la educación.

Línea temática: La escuela y el conocimiento desde el punto de vista de los actores.



### Resumen

La ponencia aborda las condiciones juveniles desde los procesos de intersubjetividad que las constituyen, más allá de su caracterización social, económica y cultural que es la forma habitual en que suele verse. Centra la mirada en los procesos que tejen jóvenes de sectores empobrecidos económica y simbólicamente en una escuela de educación media superior de organización social en la zona norte del estado de México. Este tipo de escuelas es sostenido por el gobierno estatal pero creada por una organización civil llamada Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ).

Los aportes surgen de los hallazgos de un proyecto de investigación desarrollado en el marco de un Cuerpo Académico denominado Educación y Poder. El proyecto se denomina *Intersubjetividades juveniles escolares. Comunidades de poder y comunicación*, se propuso estudiar la construcción cotidiana de procesos intersubjetivos en la escolarización de jóvenes.

La perspectiva teórico metodológica se define como un posicionamiento a partir del paradigma comprensivo interpretativo y dialógico que se concreta en la lógica de construcción del problema educativo y su abordaje. Este posicionamiento considera, además, las implicaciones del sujeto investigador en la construcción de conocimientos. El enfoque sociocultural de la juventud nutrió la mirada para repensar la juventud en tanto sujeto educativo en la que se desmarca de un esencialismo etario. Por su parte, la escuela fue conceptualizada desde los aportes de la pedagogía crítica.

**Palabras clave:** *condición juvenil, escuela, organización social.*

## Herramientas teórico metodológicas en el estudio con jóvenes de la educación media superior

La dimensión teórica refiere a la perspectiva sociocultural de la juventud y la perspectiva crítica y popular de la escuela. En el primer caso, la categoría de juventud alude no solo a su carácter descriptivo en términos de un grupo poblacional que vive en ciertas condiciones, sino es también una categoría analítica habitada por representaciones sociales y usos de poder en su definición. De esta manera, la juventud fue vista como una construcción social y cultural contenida por arbitrariedades, como lo señala Bourdieu (1984) y que enuncia formas en que cada sociedad define lo que significa ser joven; se trata así de una “condición” (Medina, 2000, p. 86) de un estado (Reguillo, 2000, p. 24) antes que de una definición marcada solo desde el criterio etario y biológico.

La pedagogía crítica permitió concebir a la escuela como un “esfera pública democrática [...] que funcionan para dignificar el dialogo significativo y la acción y para dar a los estudiantes la oportunidad de aprender el lenguaje de la responsabilidad social” (Mc Laren, 2003, p. 282); la educación popular, también permitió concebir a la escuela como un espacio de encuentro (Berlanga, 2015) en el que, además del estar juntos, posibilita la construcción de visiones del mundo así como la incidencia en la subjetividad. La escuela, desde luego, es también una institución normada, anclada en la racionalidad moderna que instaura formas de hacer escuela e impacta históricamente el discurso escolar. Asimismo, admitiendo que toda perspectiva define su sujeto y que determina elementos y normas que lo ordenan como conjunto significativo (Puiggrós, 1994, p. 55), la noción de escuela permite mirar la institucionalidad inscrita, pero también los sentidos que inscribe a partir de lo que se denomina sujeto educativo, es decir, el vínculo pedagógico habitado por estudiantes y docentes.

En relación con lo metodológico, de acuerdo a Erickson (1997), es necesario superar los dualismos cualitativo cuantitativo al privilegiar el posicionamiento comprensivo de la captación de sentido (Weber, 1969) y la interpretación como traducción (Beuchot, 2005) político cultural. Esta perspectiva habilita para analizar las acciones más allá de la sola conducta, al considerar los sentidos que las producen y en el que son producidas. Parte sustancial de la perspectiva de acercamiento fue la investigación dialógica (Corona y Kaltmeier, 2012) que pretende reconocer y establecer un horizonte de intersubjetividades en el que el sujeto investigado y sus formas de ver la vida, la ciencia y la investigación, son también puestos en diálogo en el encuentro epistémico que se realiza en la investigación educativa a partir de juegos de poder.

Las tecnologías de investigación fueron sustancialmente dos, un taller con estudiantes que fue acordado con las autoridades dada la situación de enfrentar problemáticas en torno a la comunicación escrita de jóvenes en sus procesos de formación académica; entrevistas colectivas con dos grupos de cuatro estudiantes cada uno.

Como propuesta para investigar en interacción con los grupos, el taller es concebido como una interacción participativa que recupera las tensiones entre teoría/práctica. Se define como un espacio epistémico que afronta la articulación teoría y practica desde una hacer artesanal a partir de acciones e interacciones en contextos específicos. La definición de un taller como tecnología deriva de la educación popular que lo conceptualiza como un

[...] dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida. (Cano, 2012, p. 33)

Este diseño además de aportar para incidir positivamente en un ámbito problemático en la escuela y la mejora de la expresión escrita, permitió otro acercamiento a los modos de convivir en las aulas, en las clases y en la institución. El taller se denominó *Expresando nuestra experiencia escolar (Estrategias para la comprensión y expresión con la letra escrita)*. Tuvo una duración de diez horas y accedieron a él 20 estudiantes de cuarto semestre. Inició con una visión crítica de un artículo periodístico que hablaba sobre este grupo etario en relación con el amor y la falta de compromiso ante el matrimonio en la coyuntura del día de la amistad. La lectura el grupo, la discusión respecto al contenido, el reconocer el género periodístico que se estaba trabajando y desde luego su contenido despertó gran interés por parte del grupo para debatir otros artículos y películas; asimismo lo hizo, escribir, compartir lo escrito y conversar con el grupo. Posteriormente trabajamos con otro artículo periodístico en torno al escaso interés de estudiantes del nivel medio superior en torno a la escuela. La lectura en voz alta, la escucha, la toma de postura, la argumentación, las condiciones de estudio y los contrastes con escuelas alejadas, privadas o públicas de otro tipo de sostenimiento, esto es públicas y gubernamentales y no “de organización”, permitieron la escritura de sus visiones y posturas en torno a la escuela.

El análisis de los escritos revela la relación constitutiva entre las condiciones y los sentidos que construyen en este espacio como se verá más adelante. En suma, el taller permite hacer con bases teóricas, participar desde una diversidad de lugares y aportar, como lo señaló Héctor (Medina, 2018) un estudiante de educación media superior, expresar, proponer, aprender y enseñar.

Por su parte, las entrevistas dialógicas fueron consideradas entre/vistas (Hernández, 2020) con el encuentro o desencuentro de las lógicas, es decir, diversas miradas en las que conversamos a través de ejes de diálogos abiertos constituidos por aspectos como quiénes somos, acontecimientos relevantes en sus vidas en torno a la escuela, argumentos, deseos, experiencias y esperanzas en torno a ella.

En conjunto, la perspectiva de investigación y su diseño permitieron mirar las estructuras que sostienen sus procesos pedagógicos, a tiempo que se configuran como espacios participativos de construcción de conocimientos.

## Condición de sentido juvenil y escuela de organización social

En primer lugar, describo como uno de los elementos de las condiciones de sentido, el significado del territorio de estudio, es decir, la escuela de organización social. Parto de la condición como “mecanismos tanto estructurales como (especialmente) culturales que enmarcan los procesos de inserción de sujetos concretos,

considerados jóvenes, en una dinámica socio cultural histórica y geopolíticamente configurada” (Reguillo, 2010, p. 401). La noción de “geopolíticamente configurada” abre camino para considerar las territorialidades no sólo como telón de fondo en la construcción de sentido, sino su imbricación constitutiva de estos, como un elemento que estructura las condiciones de sentido juvenil de la educación media superior.

Existe una estratificación social que se concreta en las desigualdades entre los grupos etarios, indígenas, discapacitados, pero también en ámbitos como la pobreza el desempleo y la exclusión educativa como lo muestra el diagnóstico del pilar social en el Plan de Desarrollo del Gobierno del Estado de México (GEM, 2018) La estratificación entendida desde el parámetro de la desigualdad acontece también en las modalidades de la educación media superior (EMS), en los tipos de sostenimiento (federal, estatal, particular, de organización social) en los turnos escolares, los lugares de asentamiento de las escuelas y en los estigmas que alrededor de ellas se construyen las comunidades y en las políticas educativas.

Sí, no es lo mismo estar en a escuela anexa a la escuela normal que en una privada o en la “de organización social” que se juega en la lucha de imágenes de sí de los jóvenes, *fresas* en las primeras y *banda*, en las segundas. Estas denominaciones se expresan en las instalaciones infraestructurales, mientras que las primeras se hacen con aportaciones familiares y del diferentes escalas de gobierno, municipal, estatal; en las de “organización” se obtienen a través de demandas en mítines, marchas, en las que participan el estudiantado y personas de las familias; desde luego también se juegan en negociaciones entre las autoridades locales, centrales y la organización social. Así la deficiente infraestructura de la escuela tiene impactos no solo en el conocimiento, en las estancias de jóvenes quienes señalan muchas dificultades para estar en la escuela, no poder hacer equipo, en el aula de madera por el hacinamiento, la suciedad el excesivo calor, el río la lluvia, la falta de laboratorios, de biblioteca, una sala de cómputo.

En este contexto, los jóvenes señalaron que no podrían estar en la escuela anexa a la normal porque era para *fresas* y que ellos no podrían con aquellas exigencias en sus estudios, no podrían comprar los uniformes -llevan el de día a día, el de deportes y otros de gala para eventos especiales- o sus padres aportar lo que les poder, pero significativamente señalaron que *no es para nosotros estamos bien aquí pero*, -me pregunta un estudiante- *usted cree que esta escuela tenga futuro, podremos estar mejor* (Héctor, 2018). Es decir, si bien construyen arraigo, sí desean y participan en las actividades de lucha para mejorar su escuela.

Al final, esto espacios son alternativas para el ejercicio del derecho a la educación de esta juventud dado el limitado acceso en escuelas de su preferencia. Uno de los mecanismos en la política pública ha redundado en cobertura limitada en las escuelas en relación con la población que la demanda pues se alcanza un 70.4 de cobertura en relación con 77% a nivel nacional con una matrícula de 642 387 estudiantes y un porcentaje equitativo por sexo en este nivel. Para el ciclo escolar 2016-2017 la cobertura de este nivel educativo era de 70.4%, menos que a nivel nacional que presentaba una cobertura de 77%; la eficiencia terminal era de 65.1% en contraste de con datos nacional que es de 67%; en materia de reprobación es menor con 8.1% que a nivel nacional 14.0; en términos de abandono se equipara con el dato nacional 13.7 y 13 respectivamente (GEM, 2018, pp. 67 y 68).

La escuela en donde se llevó a cabo el estudio se inscribe en una política estatal de la educación media superior que al tiempo que no atiende a la totalidad de la demanda, negocia con estos grupos que se configuran como un espacio para el ejercicio del derecho a la educación a través de la apertura de estas escuelas. Ante esta situación, la UPREZ, creada en 1987 y que se gestiona complejamente entre los idearios políticos de la organización y los procesos de gestión de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, abre escuelas desde el capital social y político que le provee su histórica lucha por la justicia, la democracia, el derecho a la vivienda y a la educación.

En el diagnóstico educativo de la UREZ (2015) ya se consideraba la cobertura limitada como un “déficit de atención” aunado a altas tasas de abandono como condiciones provenientes de la “explotación global” que permite afirmar que “Hoy todo está en riesgo. También la educación y fundamentalmente, la educación pública” (UPREZ, 2015, pp. 3-5). Ante el panorama de las reformas neoliberales y la represión de fuerzas opositoras a este proyecto, la UPREZ considera necesario

[...] evitarlo, atemperarlo para tomar fuerzas y hacer algo distinto. Es necesario trabajar hacia los cambios que reviertan la ofensiva del capital y el estado. Es necesario proponer e iniciar la puesta en práctica de un proyecto político-pedagógico para la Educación del pueblo y para el pueblo. No partimos de cero en este proyecto, existen miles de experiencias de procesos en todos los rincones del país a nivel nacional y local e incluso en el ámbito internacional. (UPREZ, 2015, p. 7).

A treinta años de su surgimiento un ámbito logrado es el de la educación, abre espacios en diferentes niveles educativos de tal manera que para 2017 existen escuelas de diferentes niveles; entre ellas que se encuentran 30 preparatorias (una sin reconocimiento) distribuidas en los municipios de la zona conurbada con la ciudad de México (UPREZ, 2017, pp. 90-91), centralmente en municipios con altos grados de marginalidad que concentran población migrante de otras entidades y muchos de cuyos jóvenes son rechazados en las instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

La complejidad de ser “escuelas de organización” y estar sostenidas por el estado, dan particularidad a las prácticas que acontecen en su interior, y derivan en las condiciones de sentido que estudiantes construyen. Hay un impacto en la subjetividad para asumirse como rechazado y que en su formación es necesaria la lucha por espacio en el que se encuentran estudiando, es decir no es un lugar dado, derivado del derecho a la educación, es centralmente un espacio que hay que ganarse en la cotidianidad de sus estancias escolares al asistir a mítines, plantones con la organización en demanda por la infraestructura, los terrenos, el equipamiento para sus escuelas. Estudiantes señalaron que estas actividades les parecen necesarias y “divertidas” ya que implica salir de las escuelas a otros espacios y exigir lo que “nos han quitado” (Gómez, 2018). Los sentidos juveniles en torno a la escuela se entretajan con la participación por demandas y es parte constitutiva de su proceso formativo en la educación media superior.

Así, la existencia de estas escuelas está mediada por negociaciones múltiples para lograr demandas que van desde un espacio digno donde trabajar, hasta las plazas de los equipos docentes y las formas de convocar a la inscripción en ellas. Estos modos de gestión escolar impactan las relaciones que se gestan en ellas al crear identidades juveniles, con las luchas, las escuelas y sus prácticas político educativas.

En segundo lugar, refiero vínculo pedagógico como condición de sentidos juveniles. En el contexto antes descrito, la apropiación del proyecto político pedagógico por parte de docentes está mediado por la necesidad laboral, los polos identitarios con la organización, la formación y experiencia precedente, así como la perspectiva que tienen respecto a esta escuela. Los procesos pedagógicos resaltados por estudiantes hablan de una falta de fortalecimiento de la práctica docente en coherencia con el ideario político pedagógico de la UPREZ. Este ideario expone una propuesta político pedagógica que brinda base referencial para comprender críticamente sus prácticas, por ello enseguida se describe este discurso político pedagógico.

La comisión sector educativo y del Proyecto Pedagógico-político elabora el documento denominado Proyecto político educativo en 2015 que da las “líneas generales del proyecto político-pedagógico de la Organización, específicamente, de quienes desarrollan su trabajo político en el estado de México en el Sector Educativo” (UPREZ, 2015, p. 1). Este proyecto define a la educación como un

[...] espacio sociocultural (comprende lo técnico) para la construcción, reproducción socialización e implementación de una ideología, la realidad, forma de ver la vida, personal, social y humana. Es el objeto institucional que sistematiza los contenidos, los materiales, los procesos y define los resultados, los constructos, los productos resultantes esperados.

Son los procesos mismos, mediante los cuales los sujetos conviven, interactúan y construyen sus saberes, conocimientos, creencias e imaginarios, sus valores. (UPREZ, 2015, p.7).

Se define a un sujeto libre y capaz de transformar las sociedades, imagina la formación de un sujeto “libre, crítico hacia su realidad, participativo, justo, solidario, humanitario, respetuosos de la diversidad social y su entorno natural/social; tolerantes, sanos y alegres” (UPREZ, 2015, p. 7). Reconoce su carácter cambiante en la interacción educativa; define al docente como coparticipe, animador y facilitador; a los contenidos como insumos; y al aprendiz/alumno como sujetos de sus grupos aprendizajes que aprenden a aprender y a aplicar aprendizajes de manera crítica para beneficio personal y colectivo (p. 9).

Este discurso político pedagógico define un vínculo educativo que colocaría una relación diferente en el sentido de democracia y horizontalidad en las prácticas cotidianas en las aulas. No obstante, la experiencia estudiantil refiere un vínculo pedagógico tradicional y, en algunos casos lo definieron como “represor”, con falta de atención dada la cantidad de personas en un espacio (más de 40 estudiantes un salón de madera que les impedía desarrollar por ejemplo, trabajo de equipo). Otro rasgo de este vínculo es la violencia mutua. En el caso de los jóvenes, uno de ellos relataba en el taller una experiencia de expulsión debido a que golpeó a un docente,

otra experiencia es el haberle roto un recipiente de cristal a otro docente. Esta forma, si bien no generalizada de construir el vínculo constituye actos de violencia recíprocos y un fuerte control disciplinar incluso en el volumen de la voz y las formas de dirigirse a las y los estudiantes por parte de directivos y algunos docentes.

El taller recuperó la escritura de las experiencias escolares que trazan en gran acontecimientos de reportes y catorios a familiares por indisciplina o falta de trabajo en las aulas. Aunada al sentimiento y experiencia de inequidad en el trato, la falta de escucha de su condición de estudio, así como una participación tutelada y mediada por la ausencia del reconocimiento de sus intereses y escasa claridad de contenidos y prácticas en el transcurrir de sus clases en las diferentes asignaturas, conforman los modos de habitar las escuelas, sentido de pertenencia a la misma por ser rechazados y el vínculo precario, como uno de las frecuentes y posibles formas de la vida en estas aulas.

Como contraparte, valoran a algunos docentes justamente por considerar de manera opuesta los elementos antes señalados: la relación docente y estudiante cuando hay primordialmente escucha, equidad y comprensión de sus condiciones de estudio al aplicar reglamentos escolares o normas del aula y de los aprendizajes, como entrega de tareas en tiempo y forma, participación en clase, realización de tareas en plataformas digitales, exposiciones con material didáctico.

En suma, la condición de la construcción cotidiana del vínculo pedagógico revela otra condición de sentido que habilita a estudiantes en procesos identitarios para definir quiénes y cómo son en su relación con docentes; incorpora la concepción de sí mismos, como estudiantes jóvenes con problemáticas ciertamente, pero con intereses por ciertos contenidos académicos, por seguir la ruta de la escolaridad hacia la universidad aunque con escasas esperanzas de entrar a la UNAM o al IPN y reconociendo sus condiciones económicas que lo impedirían. De igual manera *“vale la pena estar aquí”* señalaron en taller por las posibilidades de estar juntos, de aprender, de noviazgo, de amistad, de diversión, de contacto para fiestas, en suma, de *“querer ser alguien diferente en la vida”* (Medina, 2018), diferencia que se construye en referencia a jóvenes que no estudian, que se dedican al crimen organizado o a otras actividades al andar de *“malosos en las calles”* (Gómez, 2018). Estudiar adquiere, aun en esta escuela y para estos jóvenes el carácter de la afirmación de sus identidades, si bien abiertas, cruzadas y temporales, así como esperanzas de su futuro ya que en el taller más de quince personas señalaron desear estudios superiores.

### **Conclusiones: Que el tiempo defina mi destino... (Moreno, 16 años cuarto semestre de preparatoria)**

La configuración de procesos intersubjetivos se teje desde contextos amplios que marcan la condición juvenil a partir de los discursos políticos de los agentes de poder, el gobierno y sus acciones, la generación adulta y sus espacios, la familia, la escuela. Esta condición amplia, estructural, utiliza marcas identitarias que definen a la juventud desde perspectivas normativas que socialmente definen lo que es ser joven en una sociedad y cómo

serlo. La lectura de la juventud desde parámetros duales o polares (Hoppenhayn, 2004), el desanclaje (Martín-Barbero, 2008), la desafiliación (Castel, 1997) muestran esta condición juvenil que se construye a partir de la multiplicidad de acciones e interacciones.

En la dimensión particular, la condición juvenil se juega en las territorialidades y temporalidades escolares que se tensan con las miradas normativas a partir de los conceptos de la juventud, las modalidades de las escuelas, los idearios escolares el *tiempo roll* y los códigos escolares surgidos de la modernidad.

La escuela vivida refiere a ejercicios juveniles diversos, es decir aquellos que emanan de las vidas precarias, pero que no necesariamente identificadas con ellas, desarrollan estancias a través de la defensa de *su educación* y no solo de la educación en abstracto. La historicidad de esta condición de sentido se plasma en las prácticas juveniles y en las formas de concebirse a sí mismos y a la escuela, *en la escuela*.

Otro elemento significativo son los propios procesos de apropiación cotidiana de los discursos que enuncian a través de rutinas escolares como los procesos de gestión, de la propia aula, que juntos contribuyen en el impacto de las subjetividades juveniles en torno a la escuela. En ellos se configuran juegos de poder en los que la condición juvenil se ve a atravesada por relaciones políticas de diferente orden: en el aula las tensiones del vínculo pedagógico se tensan pero prevalecen los estereotipos que definen la situación educativa; los procesos cotidianos de desorden, desobediencia e indisciplina son leídos como faltas al orden establecido, no como una crítica del límite al que llegó esta forma de estar en la escuela, al grado que sus demandas no necesariamente irrumpen este orden y se observa una alineación a las demandas con el cobijo de los discursos y esperanzas de padres de familia.

En edades mayores, la educación media superior, el des anclaje parece advertirse en los para qué de las asistencias escolares mediadas fuertemente por los tipos escolares que tienen su propia jerarquización y estigma. Al final, estos jóvenes, viven la incertidumbre social, las rupturas de los ciclos clásicos o trayectorias de vida y el lugar que la educación escolar juega en ello, al tiempo que disfrutan los diferentes procesos de socialidad de este espacio. Los procesos de escolarización juvenil son situados y mediados por una gama amplia de percepciones y de esperanzas que juntos nutren la relación de poder, juventud y procesos de escolarización.

## Referencias

- Berlanga, B. (2015). *Seis ideas sobre romper y subvertir el orden de lo educativo. Los modos de la comunidad de aprendizaje en los posgrados de la Universidad Campesina Indígena en Red en México*. CESDER-UCIRED
- Beuchot, M. (2005). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. UNAM.
- Bourdieu, P. (1984). La "juventud" no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (pp. 163-173). Grijalbo/CNCA.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario*. Paidós.
- Corona, S., y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.

- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Paidós Educador.
- Gobierno del Estado de México (2018). *Plan Estatal de Desarrollo 2017-2023*. GEM.
- McLaren, P. (2003.) *La vida en las aulas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Martín-Barbero, J. (2008). El cambio en la percepción de los jóvenes. Socialidades, tecnicidades y subjetividades. En R. (. Morduchowicz, *Los jóvenes y las pantallas* (págs. 25-45). Argentina: Gedisa.
- Medina, G. (2000). La vida se vive en todos lados. En Medina, G. (Compilador). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. (pp.79-115). El Colegio de México.
- Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. REI Argentina/Instituto de Estudios y Acción social/Aique Grupo Editor.
- Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles. En Medina, G. (Compilador). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. (pp. 19-43). El Colegio de México.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares. En Reguillo, R. (Coordinadora). *Los jóvenes en México* (pp. 395-429) FCE.
- UPREZ (2015). *Proyecto político pedagógico*. UPREZ, Sector educativo-Comisión Edomex.
- UPREZ (2017). *UPREZ 30 años. 1987-2017*. UPREZ.
- Weber, M. (1969). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. FCE.
- Páginas web
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* 2 (2), 22-51 . Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf).
- Hernández, F. (2020). La investigación educativa como encuentro epistémico: Una experiencia desde el campo escolar y la juventud. En *Revista Copala. Construyendo la Paz Latinoamericana*. Pp. 1-18. Recuperado de <https://doi.org/10.35600/25008870.2020.10.0168>
- Hopenhayn, M. (2004) La juventud en Iberoamérica- Tendencias y urgencias. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2785/S2004083\\_es.pdf;jsessionid=2DD0FF7D11CBC2F4CF9654235800E875?sequence=1](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2785/S2004083_es.pdf;jsessionid=2DD0FF7D11CBC2F4CF9654235800E875?sequence=1)
- Entrevistas y testimonios
- Gómez, D. (2018). Aportaciones en el taller.
- Medina, H. (2018). Entrevistas dialógicas.