



**SER ESTUDIANTE EN LA SOCIEDAD
DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO:
LA ESCUELA Y SUS ACTORES ANTE EL CAMBIO CULTURAL**

Por: Gloria Briceño Alcaraz

Currículo: doctora en Educación. Profesora-investigadora del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales perteneciente a la Coordinación de Posgrado de la Secretaría de Educación Jalisco. Su línea de investigación versa sobre los sujetos de la cultura y educación.

Recibido: 22 de septiembre de 2011. Aceptado para su publicación: 19 de marzo de 2012.

Como citar este artículo: Briceños, G. (enero-junio, 2012). Ser estudiante en la sociedad de la información y el conocimiento: la escuela y sus actores ante el cambio cultural. *Sinéctica*, 38. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38_10

Las ideas básicas que caracterizan a una época señalan la manera como el mundo entero se configura ante el hombre. Condensan, por lo tanto, lo que podríamos llamar una "figura del mundo". Una figura del mundo comienza a brotar lentamente en el seno de la anterior.
Luis Villoro, El pensamiento moderno, 1992.

Resumen

En este ensayo analizaremos algunos escenarios de la sociedad del conocimiento que rodean e impactan las condiciones estructurales de la educación y la escuela; nos centraremos en el papel que juegan los jóvenes como actores del cambio cultural. El marco teórico lo constituyen las premisas de Beck, Giddens y Lash (1997) que aluden a una nueva forma social en la cual las transformaciones de la sociedad industrial y sus estructuras tradicionales echan andar procesos de *individualización* que reconstituyen las identidades y dan origen a nuevas subjetividades propias de la "modernidad reflexiva". Con el signo de la individualización, la escuela se enfrenta al desafío de crear nuevas significaciones para los jóvenes (Brater, 2002). Pretendemos, por lo tanto, explorar estas premisas y esclarecer de qué manera la escuela coadyuva con los procesos de individualización de un grupo de estudiantes de secundaria: cómo se describen, quiénes son y cómo configuran sus proyectos de vida son algunos elementos que se rescatan como valiosos para dar cuenta de tales procesos. Para ese propósito, retomaremos fragmentos de entrevistas realizadas a un grupo de estudiantes del nivel de secundaria de Jalisco, México (contexto urbano y semiurbano), derivadas de un estudio de mayor amplitud.

Palabras clave: individualización, escuela secundaria, jóvenes, sociedad del conocimiento.

Abstract

This paper will discuss some scenarios of knowledge society which impact on the structural conditions of education and school, focusing on the role of young students as agents of cultural change. The theoretical framework is constituted

by the assumptions of Beck, Giddens and Lash (1977) that refer to a new social form, where the transformation of industrial society and traditional structure take place and produce individualization processes that give place to new subjectivities, which are characteristic of “reflexive modernity”. Under the sign of individualization, school faces the challenge of creating new meanings for young people. This paper therefore aims to explore these assumptions and clarify how the school contributes to the individualization process of high school students: how do they describe themselves, how they present to others and how they shape their own projects, these are some elements that are rescued as valuable to account for such a process. For this purpose were taken up fragments of interviews with a group of high school students from Jalisco, México (urban and semi-urban context) derived from a broader study.

Key words: individualization, high school, youth, knowledge society

INTRODUCCIÓN

No cabe duda que el panorama cultural que ofrece en la actualidad nuestro país, América Latina y el mundo, es más complejo, heterogéneo y diversificado que hace apenas unas décadas atrás, ya que las diversas tensiones y procesos sociales, políticos, económicos y tecnológicos que se dieron durante la segunda mitad del siglo pasado transformaron con celeridad los escenarios y estilos de vida que hoy colorean la sociedad mexicana. Así, unos hablan de “crisis cultural” y otros de “cambio de época”, o bien, “figura del mundo”, metáfora empleada por el filósofo mexicano Juan Villoro para representar la emergencia de una nueva configuración del mundo en el siglo XXI, a saber, la de la sociedad de la información y del conocimiento.

A lo largo de este ensayo académico abordamos los escenarios culturales que rodean a los actores principales de la educación: los jóvenes estudiantes como sujetos de cambio, y también de reproducciones de los valores tradicionales de la escuela. Pretendemos, por lo tanto, hilar un análisis dinámico que va de las condiciones estructurales de una institución que enfrenta fuertes desafíos, como la escuela, a los procesos de individualización y reconstitución de las identidades que sufren los estudiantes en el entorno sociocultural actual.

Para efectos de este ejercicio reflexivo partimos del fenómeno cultural de la llamada “sociedad de la información y del conocimiento” como detonante, por una parte, de las transformaciones en la escuela, institución transmisora no sólo de conocimientos, sino también de la cultura formal, y por otra, de su impacto en los procesos de individualización de los estudiantes. Para ello, tomaremos algunos datos empíricos provenientes de un estudio amplio realizado en el estado de Jalisco con una población estudiantil de secundaria entre doce y dieciséis años (Villalpando *et al.*, 2012) en cuya segunda fase elegimos el diseño de “estudio de caso múltiple” para analizar el material aportado por las entrevistas en profundidad con quince informantes pertenecientes a cuatro circuitos clasificados como semiurbano y urbano de Jalisco.

Metodológicamente, el estudio de caso se adecua a las necesidades de analizar este grupo de adolescentes como una entidad que comparte ciertos elementos en común, pero que, en la medida que se profundiza, ofrece la posibilidad de identificar las singularidades relacionadas con cada caso en particular (subjectividad), ya que toma en consideración el contexto al que pertenece cada uno o donde el fenómeno se desarrolla (Yin, 1994; Stake, 1995).

Los casos fueron analizados en relación con los respectivos contextos y posteriormente en su conjunto con el resto, de tal manera que pudimos clarificar algunas similitudes y diferencias para la formación de las categorías principales o específicas a la entidad de análisis, es decir, los adolescentes de secundaria. Para el análisis, partimos de cuatro dimensiones consideradas de interés para recuperar algunos aspectos de la subjetividad expresados con base en su experiencia cotidiana, como formas que nos permiten acceder a los procesos de individualización a los que recurren los estudiantes entrevistados:

- Autopercepción (cómo se autodefine el propio entrevistado).
- Satisfacción consigo mismo a partir de sus actividades y prácticas relacionadas con su rol social y de género.
- Percepción de integración al medio e instituciones.
- Visualización de un proyecto de vida a mediano o largo plazo.

El lugar de la entrevista fue, en general, la escuela (patio de recreo o jardines); sólo en tres casos se realizó en la propia casa de los informantes previa autorización de los padres.

El entramado teórico está constituido por aportes disciplinarios afines al campo de la pedagogía crítica y la sociología de la cultura, con el propósito de esclarecer, hasta donde sea posible, la interconexión de factores que establecen un complejo diálogo entre los actores y sujetos implicados.

LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO: UNA NUEVA FIGURA DEL MUNDO

Veamos en qué consiste este profundo cambio y cuál es su relación con la educación y sus actores. Se ha dicho que en las condiciones de cambios estructurales globales, llamados “globalización” (utilizaremos la descripción que hace García Canclini del término: “... una etapa histórica configurada en la segunda etapa del siglo XX, en la cual la convergencia de procesos económicos, financieros, comunicacionales y migratorios acentúa la interdependencia entre vastos sectores de muchas sociedades y genera nuevos flujos y estructuras de interconexión supranacional” [García Canclini, 1999, p. 63], los sistemas de información y comunicación se afinaron tecnológicamente para dar cabida a la inmensa producción y difusión de saberes al grado que obligó a la sociedad a reorganizarse en torno a un nuevo activo económico: el conocimiento (Toffler, 1992; Thurow, 1993; Drucker, 1993; Castells, 1998), pero no sólo eso: el conocimiento vehiculado en las redes de información de la tecnología de punta se convirtió por sí mismo en un nuevo capital simbólico, el intelectual, que compite hoy con el poder financiero:

En la era de los mercados, las instituciones que acumulaban el capital físico ejercían un control cada vez mayor sobre el intercambio de bienes que se producían entre compradores y vendedores. En la era de las redes los suministradores que acumulan un valioso capital intelectual comienzan a ejercer el control sobre las condiciones y los términos en que los usuarios se aseguran el acceso a las ideas, el conocimiento y las técnicas expertas que resultan decisivas (Rifkin, 2002, p. 15).

De ahí que la cuestión fundamental en este momento para cualquier sociedad

que pretenda estar en los circuitos de alta competitividad es tener *acceso* al conocimiento, como lo plantea Rifkin; eso se juega en el campo de la educación, también de las políticas públicas del Estado.

La centralidad que adquiere el conocimiento dentro de la educación es, por lo tanto, mayor que antes e implica una profunda reconversión de las concepciones, metodologías, estrategias y tecnologías educativas a fin de impulsar el desarrollo de las capacidades de innovación, creatividad e imaginación de los educandos (Tesesco, 2000; Rifkin, 2002; Hopenhayn, 2003).

Aquí habría que decir que esta reconversión está obligada, más que nunca, por factores provenientes del contexto informal y extraescolar, como son los medios masivos de comunicación poderosos transmisores de saberes, valores y representaciones que penetran virtualmente en las masas con una efectividad a veces mayor que la escuela; es decir, en la sociedad de la información y el conocimiento, la escuela deja de ser el único lugar donde los saberes y valores se producían y reproducían —digamos, de manera predecible y segura— y coadyuvaban a la conformación homogénea de la identidad de los sujetos y al desempeño de sus roles en la sociedad. Constituía un engranaje que acoplaba, de manera casi perfecta hasta el siglo pasado, al individuo con la sociedad. Tarea de suma importancia, pues tenía como resultado la inserción de los jóvenes a la vida productiva, y de paso los instalaba de modo directo en la etapa de la madurez asumiendo prontamente responsabilidades. Hoy, la escuela sufre una merma de su poder tradicional con la irrupción de la globalización y nuevas tecnologías de comunicación (internet, redes sociales, twitter, entre otras), con las que tiene que compartir las tareas formativas; esto puede ser objeto de discusión, pero al menos así lo viene indicando la realidad cotidiana.

En efecto, lo que en realidad representa esta nueva época es un cambio en el paradigma productivo de la sociedad poscapitalista, que pasó de la producción industrial a la cultural, teniendo esta última como eje central los conceptos, las ideas y las imágenes (no los bienes tangibles) como verdaderos artículos de valor. Este nuevo paradigma está caracterizado por una serie de rasgos y efectos concatenados entre sí como:

- Construcción de conocimientos relacionados con campos de saber interdisciplinarios.
- Profusión de información y conocimiento a alta velocidad.
- Procesos económicos globales, y también culturales.
- Desarrollo tecnológico constante y sociedades más equipadas, pero desiguales.
- El uso de la red de comunicación digital es “virtualmente” para todos, pero no todos tienen capacidad económica e infraestructura para acceder a ella.
- Transformación de la noción de identidad ciudadana.
- Reconstitución de las subjetividades (el sujeto, roles e instituciones).
- El consumo como eje de la vida urbana y marginalidad social como subproducto.
- Dificultad para construir intersubjetivamente sentidos individuales y sociales.

El impacto de este paradigma en los sistemas institucionales (escuela, familia, ejér-

cito, iglesias, gobierno), así como en varios planos de la organización social (estilos de vida, de trabajo, ocio) e individual (conformación de nuevas subjetividades, subculturas) es de tal envergadura que se habla de una “figura del mundo” o época en la historia social de la humanidad.

¿Por qué ampliar hasta ese grado el foco de las implicaciones de la sociedad de la información y el conocimiento? Porque parece que siempre que se analiza este importante tema se dejan de lado cuestiones que, siendo parte del conocimiento social relevante para la formación de los educandos como ciudadanos reflexivos y comprometidos, no se problematizan en su relación con lo personal (sean educadores o alumnos), o bien, se presentan neutralizados de su sentido político y social, como si fueran hechos perfectamente naturales propios del desarrollo cultural y no del resultado de intereses y pugnas de las altas cúpulas empresariales que son, a fin de cuentas, actos humanos. Ésa es la dimensión que sigue estando ausente de la mesa de discusión en nuestra sociedad –y de algunos círculos de la educación– cuando se aborda la temática que involucra las TIC, razón por la que habría que introducir esta reflexión hasta la intimidad del mismo currículo, como lo empezaron hacer algunos teóricos de la talla de Alicia de Alba (2007), que advierte sobre los riesgos de aplicar de modo acríticas tecnologías al campo educativo sin la consiguiente transformación curricular que debe estar comprometida con los procesos educativos, políticos y sociales que experimenta nuestro país.

En resumen, sería traer al aula la cuestión de los medios de comunicación para debatir y problematizar su influencia en la construcción de las representaciones sociales contemporáneas, como lo sugiere Morduchowicz:

La educación en medios, en este enfoque, promueve la reflexión de los alumnos en dos direcciones. Por un lado, analiza el papel de los medios como agenda pública para interrogar la manera en la que se definen las representaciones sociales, y para analizar el modo en que deciden lo que es normal y lo que queda excluido de esa normalidad. La educación en medios propone entonces estudiar el poder de esos medios: sus temas recurrentes, la presentación de los mensajes, los mecanismos significadores, el discurso, los códigos de naturalización, etcétera (2003, p. 6).

La “sociedad del conocimiento” como tal es un abstracto que, si bien puede utilizarse como categoría de análisis para trabajos conceptuales, discusiones académicas, etcétera, para su discusión en el aula habría que abordarlo obviamente desde algo más tangible, como son los propios medios de comunicación, donde todos los educandos –y el propio maestro– tienen la experiencia de su uso y, por lo tanto, referentes más claros para plantear dinámicas de debate y discusión guiadas en clase.

Lo que buscamos en todo caso con la idea de “educación en medios” es realizar un proceso “deconstructivo” de las representaciones más comunes que se tienen sobre los medios y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con el fin de cuestionar su supuesto origen “natural” dentro de las prácticas de la vida cotidiana, en el sentido que utiliza el término Laclau:

Prácticas tales como la de la deconstrucción [...] cumplen con la función de incrementar nuestra conciencia del carácter construido socialmente de nuestro mundo y crean la posibilidad de poner un fundamento a tra-

vés de decisiones colectivas sobre lo que antes se concebía como establecido para siempre por Dios, o por la razón, o por la naturaleza humana –todos ellos nombres equivalentes que desempeñan la función de situar el destino de los seres humanos más allá del alcance de sus decisiones (Laclau, citado en Giroux, 1996, p. 180).

LA ESCUELA EN UN CONTEXTO DE CAMBIO

Quizá no podríamos entender las prácticas y (sin) sentidos institucionales de hoy día si no partimos de las condiciones estructurales de las mismas instituciones y del trabajo asalariado del siglo pasado, los cuales proveían un orden social y una vida “digna” de ser vivida. Según Castel (1995), el desmembramiento de esa sociedad que afiliaba a los sujetos al entramado social a partir del trabajo asalariado se dio justamente por la pérdida de éste al transformarse los procesos automatizados de producción, lo que dio paso a circuitos de trabajo precarizados (trabajo informal) que se alternaban con periodos de desocupación intermitentes. Esa sociedad estaba regida por una ética del trabajo que mantenía la relación entre las necesidades y el esfuerzo personal, en la que, además, el Estado-nación ejercía su acción protectora frente a los ciudadanos. Esa ética del trabajo conformaba toda una cosmovisión del mundo y una determinada racionalidad alrededor de la cual se organizaba la vida del individuo y la sociedad (Bauman, 2008).

En el campo de la educación se sufre ese reacomodo de posiciones de manera particular, pues, como indica Tiramonti, “señalan la pérdida de la potencialidad de la escuela para instituir identidades y asocian esa caída con la muerte del Estado-nación y de la ley como instancia fundadora de la ciudadanía” (2004, p.19), pero a la vez, señala la autora, tal reacomodo de las instituciones nos muestra que la sociedad industrial transita por una profunda reconfiguración de los mecanismos de producción social.

Señalizamos el impacto que eso tiene en algunos actores de las instituciones educativas, podríamos comprender mejor por qué resulta tan difícil hoy día desempeñar el rol de maestro(a), y en particular por qué los jóvenes estudiantes expresan de diversas maneras su desencanto por la escuela. Aquí nos referimos a la dificultad que tienen éstos para encontrar o crear un sentido propio de su experiencia como estudiantes. Un impacto de tal reacomodo que podemos observar quienes trabajamos en docencia, es el desgaste físico y emocional del maestro(a) debido a las demandas constantes del medio social, del propio sistema educativo y alumnado. ¿No es acaso una paradoja que quien tiene que motivar a los otros (los alumnos) no tenga la suficiente energía para motivarse a sí mismo en su quehacer diario?

Para algunos, existe en el tejido social y cultural actual una especie de “desencantamiento” generalizado que alcanza a los actores de las mismas instituciones y que hace más fatigosa la tarea de motivar a los otros (alumnos, enfermos, maestros, ciudadanos) dada una separación entre los sujetos y sus instituciones: “Cuanto más se separan el actor y el sistema, más se diferencian el individuo social y el sujeto, más problemática resulta la índole de la motivación” (Dubet, 2006, p. 89).

La motivación ha sido el centro de la experiencia del trabajo sobre los otros que ha caracterizado algunas profesiones, como, por ejemplo, la del docente. Motivación necesaria para infundir en los alumnos el sentido de disciplina, la constancia del trabajo intelectual, el acatamiento de las normas sociales, en fin, el cumplir con las tareas sin apenas cuestionarlas, un carácter de obligatoriedad que la es-

cuela confiere a todos los actos, prácticas y rituales que caracterizan a la enseñanza formal. Sin embargo, para motivar primero hay que estar motivados, y esto es justamente lo que al parecer falta en muchos de estos actores, debido, entre otros factores, a la ausencia de sentido que ésta les refleja (Brater, 2002; Dubet, 2006). ¿En dónde podría radicar esta “enfermedad” de nuestro tiempo?

Los individuos del siglo pasado sabían que no podían exteriorizar todos sus deseos y vivían reprimidos por los rígidos marcos coercitivos de las instituciones; sin embargo, contaban con el recurso de las creencias y los valores que habían internalizado de éstas y daban un respiro a la tensión nerviosa de su trabajo; así, podían seguir sus tareas motivando a los otros, sin importar qué tanto las circunstancias fueran adversas o los destinatarios de su trabajo se resistieran. Hay que recordar que existía también un espacio claramente definido entre la vida privada y la pública que ayudaba a mantener en resguardo la privacidad; la familia marcaba los límites seguros de la vida privada y el individuo se sentía seguro en su cobijo.

Con el cambio de siglo, esos marcos normativos perdieron su rigidez —se diluyeron— y, por lo tanto, la represión se distendió; las creencias y valores perdieron su fuerza aglutinante al grado de trastocar los espacios que circundaban la privacidad. Esa ampliación de la esfera privada al ámbito público hizo posible exteriorizar lo íntimo en los medios de comunicación (*reality shows, talkshows, radio, cine*), desde los deseos más oscuros hasta los dramas más bizarros, lo que provocó la pérdida de la intimidad y, más aún, hizo de lo privado un espectáculo (Debord, [1996] 2003; Sibilia, 2008). Algunos autores, como Zygmunt Bauman, incluso han mencionado —no sin asomo de ironía— que ni el mismo Freud se hubiera imaginado que hacia el fin del siglo XX sus dos conceptos clave para comprender las neurosis: el principio de realidad y del deseo (lo instintivo), pudieran convivir sin conflicto y en feliz término en la sociedad de nuestros días.

No es de extrañar que sociólogos, como el mismo Bauman, dediquen gran parte de su obra al nuevo tipo de sociedad contemporánea: la “confesional”, en la cual “hemos instalado micrófonos en los confesionarios y los hemos conectado a una red de acceso público, y ventilar en público la propia intimidad se ha vuelto la tarea *sine qua non* de toda figura pública y obsesión impulsiva de todos los demás” (Bauman, 2004, p. 206).

La fatiga es, pues, de otra naturaleza que en el siglo pasado. El desaliento y la depresión que priva hoy día en gran parte de los individuos y actores de las instituciones se comprenderían como el resultado del debilitamiento de las acciones y funciones sustentadoras que éstas proveían a la sociedad, que favorecían la cohesión social, las identidades y los roles para la inserción en la vida productiva; es decir, esta crisis evidencia la fractura de la dialéctica individuo-sociedad que forjaba al sujeto como reflejo de la institución en el sentido otorgado por Mead: los individuos “sólo pueden desarrollarse y poseer identidades plenamente acabadas conforme cada cual capta y refleja, en su experiencia individual, aquellas actitudes sociales organizadas que encarnan o representan las instituciones sociales” (Mead, 1972, p. 223).

Al parecer, ese proceso amplio de subjetivación y aculturación que realizaban en paralelo los programas institucionales (incluyendo a la familia) y que venían a constituir al individuo social, se fracturó y dejó al sujeto con pocos asideros confiables. Ante estas circunstancias de “orfandad” institucional, los sujetos —se dice— buscan por sí mismos nuevos referentes culturales con los cuales construir su identidad y sus proyectos de vida (Beck, 2002; Brater, 2002).

LOS JÓVENES DE HOY

Tradicionalmente, la juventud se ha caracterizado como el periodo que se ubica entre la niñez y la vida adulta, en el cual los cambios psicológicos, físicos y sociales se suceden de manera rápida y el crecimiento del otrora niño y niña es la constante de este desarrollo. Los psicólogos dirían que es un estado evolutivo con turbulencias emocionales profundas, de crisis, pero también de iniciaciones en el plano sexual, afectivo y de compromisos incipientes que constituirán la experiencia mínima necesaria para la transición a la vida adulta. Cabe esperar que en esta etapa se definan los rasgos de una identidad social en interacción con los pares y el contexto cultural donde se ubican los sujetos.

¿De qué edades estamos hablando exactamente? La ONU clasifica como jóvenes aquellos que están entre los quince y veinticuatro años, mientras que en nuestro país estos márgenes se amplían al grupo de edad de doce a veintinueve años. Este grupo se ha mantenido desde hace un par de décadas con una representación de 33% aproximadamente respecto a la población total mexicana. De acuerdo con las proyecciones del Consejo Nacional de Población, este sector alcanzará su máximo histórico en el año 2012 para ubicarse con 35 911 530 (Instituto Mexicano de la Juventud, s.f.). A partir de ese momento, la tendencia comenzará a revertirse y llegará hacia el 2030 con menos jóvenes de los que había en el 2000, lo que configurará otro panorama demográfico—y nuevos retos— para nuestro país.

Podríamos decir que, a pesar de un mundo bastante complejo como el actual, donde los riesgos sociales y de salud (criminalidad, narcotráfico, adicciones, VIH, sida) y la falta de expectativas laborales (aún para los calificados) amenazan a los jóvenes, éstos intentan construir sus proyectos de vida, buscan nuevas significaciones para la conformación de su identidad y la realización de sus sueños que les permitan la inserción en la vida productiva. En caso de no lograrlo, corren el riesgo de engrosar las filas de la marginación y desafiación, o bien, de la migración, como ha sido tradicional en nuestro país para la población rural, semiurbana y urbana. Así lo han confirmado los últimos estudios de Patricia Arias y Jorge Durand sobre migración (ver Briceño, 2011).

¿Qué decir de la construcción de la identidad del sujeto en esta etapa y en estas condiciones de cambio e inestabilidad? ¿De qué tipo es la relación que el joven establece con su sociedad y cómo se tramita ese acoplamiento?

El tránsito de la sociedad industrial a la etapa de “modernización reflexiva” se dice que transformó sustancialmente la relación individuo-sociedad y reconformó así al sujeto bajo un nuevo signo: el de la “individualización” (Beck, Giddens y Lash, 1997). Este concepto alude al sujeto como “actor, diseñador, malabarista y director de escena de su propia biografía, identidad, redes sociales, compromisos y convicciones”. Beck sostiene que los individuos contemporáneos son liberados de sus anclajes tradicionales que proveían las estructuras de la sociedad industrial para ingresar a la sociedad del “riesgo”. Por lo tanto, la construcción de la individualidad en el mundo actual es un imperativo sin alternativa.

Estos cambios influyeron, a su vez, en cómo se conformaba la identidad del sujeto en su paso por el periodo juvenil. De tal modo que este proceso ya no se le puede comprender sólo como de tránsito de una etapa a otra (niñez y vida adulta) en el cual los individuos encarnaban los roles predeterminados por su historia familiar y social, sino que ahora el sujeto debe buscar por sí mismo los soportes para crear su propia *biografía* en un clima de constante cambio, que pone en riesgo la tarea (Arfuch, 2002).

Por lo tanto, ser joven hoy representa:

- Un proceso abierto desde el punto de vista evolutivo.
- El sujeto debe aprender a edificar su visión del mundo a partir de otros referentes, es decir, construir su propia autobiografía sin los soportes que regían en el pasado.
- La cultura de los jóvenes representa una etapa evolutiva hacia la conformación de sí mismo, que puede ser extraña o ambivalente (desde el punto de vista adulto) por los códigos particulares que comparten al interior de sus grupos y que marca su distanciamiento con los otros (Brater, 2000, p. 127).

Estos procesos evolutivos abiertos se manifiestan—sobre todo en las sociedades urbanas—en una rica diversidad cultural proveniente de las llamadas *culturas juveniles*, las cuales nos ofrecen una nueva manera de comprender los fenómenos sociales que tienen que ver con las identidades de este segmento de la población: sus comportamientos, negociaciones, usos y consumos de la cultura. Hoy podemos identificar en el horizonte urbano distintos grupos con una determinada “identidad” que pretende definir por sí misma una propuesta de ser como grupo (emos, nerds, skinheads, punks, góticos), identidades que se adscriben—presencial o simbólicamente—a las diversas manifestaciones sociales existentes de la sociedad moderna y asumen ciertos discursos, estéticas y prácticas (Reguillo, 2000).

Para contextualizar lo anterior, analizamos los siguientes extractos de algunas entrevistas abiertas con jóvenes de secundaria tanto de la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG) como del interior del estado. Las entrevistas de las que tomamos estos extractos son parte de un estudio amplio que dio como resultado la “Encuesta de consumo y cambio cultural de los estudiantes de secundaria de Jalisco”. Las preguntas rastrearon algunos aspectos de la vida cotidiana extraescolar de los jóvenes, así como elementos de su experiencia subjetiva en esta etapa de la vida. Partiendo de la pregunta inicial “quién es X”, se abrían las opciones de respuestas que posibilitaron el rastreo subjetivo, ya que los remitía a su experiencia personal y les daba oportunidad de reflexionar al respecto. Aunque la respuesta emitida es aún provisional y apresurada, denota el vórtice de tensiones, identificaciones y expectativas que conviven en la conformación del individuo en ciernes. Mientras que para unos contestarla pudo ser un trámite de identificación y adscripción que se resuelve con una palabra: “estudiante”, “adolescente”, etcétera, para otros representó un ejercicio de autoexploración en el que los atributos contrastantes, la broma inmediata y la calificación fácil fue la mejor manera de autodefinirse y presentarse ante los demás, como aquí lo vemos:

L (15 años): Bueno, es una pregunta algo difícil, pero yo diría que L es una *persona* algo sentimental, honesta, muy nerviosa, difícil de adivinar quién es al primer momento, pero si ya te juntas con ella, tienes convivencia, sabes que probablemente puede ser una amiga buena o una persona agradable.

M (13 años): Pues *hay muchas formas de decirlo* ¿no?, porque yo pienso que puedo decir mi nombre, mi edad, mi altura, pero ya decir cómo soy, pues ya es otra cosa, soy muy alegre, soy este [...] entre responsable,

pero también soy muy atolondrada, se me olvida todo, soy muy floja y [...] o sea soy muy amigable y lo que quieras, pero por otra parte soy como muy agradable y por otra parte soy muy reservada y así.

R (14 años): Pues yo soy este [...] me gusta estar con mis amigas, convivir, soy muy alegre y me gusta convivir con la gente.

T (14 años): Pues yo digo que un *muchacho* sencillo, mmm [...] trabajador, estudioso.

T (12 años): Un santo [...] ah! No, un *adolescente*..."

D (15 años): Yo le diría que D es un *joven*, que estudia secundaria que trata de comportarse bien, de llevar una vida [...] como le podría decir, como de cualquier otro joven, pero alejado de los vicios y de todo eso del vandalismo.

Podemos observar en sus respuestas que la adscripción a las categorías: *joven*, *adolescente* y *estudiante* representó para los varones la manera más inmediata que eligieron para enunciar lo que secree que *es*; sin embargo, esto no parece operar así para los otros sujetos, las mujeres, quienes iniciaron con enunciados que remiten a la dimensión subjetiva de las emociones: *alegre*, *floja*, *agradable*, *amigable*, *nerviosa*, *responsable*, *honesto*, entre otras, y que aluden a una representación global de "persona" en el sentido que fue empleada por el primer sujeto: L.

Elas prefieren utilizar atributos que colorean, a su modo de ver, "quiénes son" sobre aquellos enunciados que hacen referencia a la adscripción social, no importando que puedan caer en contradicciones (floja-responsable, amigable-reservada). Por ahí podemos empezar a advertir que ciertas formas del lenguaje utilizadas por ambos sexos remiten a una *apropiación diferenciada* de los signos y referentes de la cultura a la que pertenecen cada uno de ellos; es decir, el sujeto desde su posición de género y de grupo social va construyendo la singularidad de su identidad, a través de un ejercicio que implica reconocer y negociar las fronteras entre el Yo y los otros, encontrando contrastes que le ayuden a marcar las *diferencias* y contornos de su propia identidad.

Advertimos también en esos discursos la convivencia de diversas voces que nos permiten descubrir los rastros de socialización que sedimentan las instituciones sobre este grupo de estudiantes, por ejemplo, la interiorización de ciertos valores relacionados particularmente con la "ética del trabajo" de las sociedades tradicionales: *trabajador*, *estudioso*, *de bien*, *alejado del vandalismo*, *responsable*. En esta parte, podríamos cuestionar algunos de los supuestos que subyacen a la individualización como aglutinador de las identidades en la época actual, o parecer un contradictorio. Sin embargo, si prestamos más atención a los siguientes discursos de los estudiantes de nuestro entorno urbano y semiurbano, podemos identificar que en los imaginarios de estos jóvenes empiezan a emerger, cada vez con mayor claridad, elementos externos a su cultura local o regional que no son favorecidos por la escuela o las instituciones formales, sino por los medios (televisión, redes sociales, etcétera) y la cultura del espectáculo. Aquí irrumpen los procesos de una individualización diferente de las generaciones pasadas y que, como veremos,

se localizan en los nuevos escenarios de la cultura global. La fuerza con que los medios de comunicación favorecen la imaginación les permiten a estos jóvenes representarse a sí mismos ensayando otra forma de vida diferente a la de sus padres, o bien, incursionando en campos novedosos, como el siguiente caso de P, que explica su paulatina incursión como DJ tapatío:

P (16): Soy un joven que ve su vida en grande y lo veo muy motivado, o sea que *él puede ser muy famoso* [...] alguien muy importante en la vida y sabe que lo va a lograr [...] estudioso y exitoso [...] Pues, mi modelo es creo que mi papá, bueno todos los papás, bueno no mi papá en sí, todos los papás de amigos, que de estar casi casi en quiebra, ya son casi ricos [...] y *otro modelo es por ejemplo David Gueta* [...] el Facebook creo que ha sido primordial en todos los eventos, porque ahí puedes mandar todas tus invitaciones sin necesidad de estar marcando [...] De repente llego así como que la oportunidad de rentar unas bocinas en una fiesta de puros amigos entonces como que me daba pena, pero fui y toque y a todos les gustó. Entonces me contrataron también al día siguiente y así me hice de fama en dos días [...] entonces uno de mis mejores amigos se juntó conmigo y ya ahorita somos socios; entonces cada fin de semana que nos contratan vamos a tocar en las fiestas y él es como mi representante.

O bien, el caso de M, quien se imagina combinar una profesión tradicional con los medios y así salir en la pantalla de televisión:

M (13 años): *Quiero ser psicóloga o estudiar ciencias de la comunicación*, una de esas dos [...] me imagino más como mi mamá, dando conferencias y así, pero por otra parte *me imagino estando en la tele* también, ya sea como psicóloga o *dirigiendo un programa*.

Esta otra chica de Degollado, Jalisco, que se ve así misma emprendiendo su propio negocio y dedicarse a lo que le cautivó cuando de pequeña vivía en Estados Unidos:

G (15 años): Yo *me imagino* de mayor trabajando en lo que yo *he soñado* siempre, *poner una estética*, así como peinar a las demás personas y así, eso me ha gustado siempre [...] antes, cuando estábamos en Estados Unidos, yo *me la pasaba viendo los programas* de cómo pintaban a la gente y cómo los hacían ver, ¡un cambio radical! con cortes de pelo y todo eso [...] nosotros vivimos en Atlanta, en Marieta.

R (15 años): De adulto, pues *me veo* trabajando, o sea, trabajando contento de lo que me gusta hacer, pienso estudiar *arquitectura*, entonces yo creo que eso me agrada, pienso hacer eso [...] también *quisiera viajar y conocer muchas partes*.

En estos registros se revela con claridad que la función de socialización que realiza la escuela junto con la familia hoy compite con la de los medios de comunicación. Sin dejar de considerar la escuela como importante para su vida futura, estos jóvenes configuran diversos escenarios futuros surgidos de la cultura informal. La

contradicción personal que les produce compaginar los valores de la escuela con los de la cultura informal es evidente en estos registros. Aquí lo novedoso es su respuesta franca y desenfadada de lo que piensan acerca de la escuela; esto es, sin duda, la expresión de una individualización —de apertura y cuestionamiento— diferente a las generaciones pasadas. Si bien la escuela siempre ha movilizad una resistencia entre los sujetos para dejarse moldear por una disciplina incuestionada, hoy los jóvenes lo expresan de modo abierto a los adultos; sopesan reflexivamente las opciones que tienen frente a sí y *eligen* el camino a seguir; esto es un elemento de cambio en la nueva forma de individualización: la capacidad de *reflexividad* de los sujetos de las sociedades modernas:

M: Siempre me ha dado mucha flojera ir a la escuela, creo que todo mundo va porque sus papás le dicen tienes que ir y porque desde chiquito te dijeron: *tienes que ir a la escuela* y ya tienes esa mentalidad, pero, por otra parte, cuando veo a gente que no estudió —porque conozco muchos—, por ejemplo, a una amiga la corrieron y va a la secundaria abierta. Eso es un caos ¿no?, entonces si yo no quiero vivir tan mal debería estudiar, por eso es algo importante: ¡no quieres hacerlo, pero lo tienes que hacer y ya!

E (14 años): ¿Qué hago?, no sé, Degollado es aburrido [...] porque no hay nada para divertirse [...] ¿la escuela? *me da sueño* levantarme temprano y tener que venir a *esforzarme* a pensar [...] aunque en la copiadera más o menos me va bien [...] me dicen que soy relajenta, porque me gusta pintarme los ojos y a las monjas no les gusta eso [...] ellas son muy estresantes y delicadas.

G (15 años): Lo que me gusta de mi vida es que jeso sí no me dejo de nadie! pongo un límite y lo que no me gusta es que soy como muy enojona. Me molesta que hablen mal de mí o de mi familia [...] mi coraje me lo guardo, o me pongo a rayar libretas y así a grafitear [risas], pero en mi libreta [...] Si me gusta esta escuela, porque es divertida y porque no tenemos casi clases [risas] como tengo una maestra que tiene una enfermedad y se enferma mucho y no viene [...] y como yo no soy muy dada a las matemáticas por eso...

La escuela, según vemos, significa para gran parte de los estudiantes un trámite obligado por los adultos que les demanda mucha de su energía y voluntad, como el de cumplir con los horarios y tareas; también representa una autoridad que exige prácticas y rituales vacíos de sentido a los que se terminan adhiriendo —no sin resistencias— a cambio de ciertas ganancias emocionales que siguen siendo importantes para ellos en esa etapa de su vida: convivir e intercambiar experiencias cotidianas con sus pares, y acompañarse de manera recíproca en este tránsito de cambios sucesivos en los que están siendo socializados para la vida productiva. En ese sentido, la escuela continúa siendo el espacio de interacción intersubjetiva por excelencia donde los jóvenes afiliados (a la educación) negocian y practican con sus pares diversas formas de ser, desear, pensar y consumir. En esa diversidad de encuentros y contactos cotidianos, cara a cara, se construyen principalmente sus identidades sociales.

LOS JÓVENES Y LA CULTURA DE LOS MEDIOS

Es un hecho que la sociedad occidental está regida por la *cultura de los medios*, la cual se expresa en un conjunto de multifacéticos y diversificados escenarios, híbridos de influencias y prácticas culturales, de lenguajes que transforman los usos, aprendizajes, costumbres, gustos y consumos cotidianos de la población general, y en particular de los niños y jóvenes en etapas formativas; de ahí la importancia que tiene problematizar el papel de los medios y las tecnologías en el ámbito de la escuela. La cultura de los medios es un término cada vez más usado en los estudios culturales anglosajones y pretende dar cuenta de las prácticas sociales que derivan de la utilización de un determinado medio de comunicación y su impacto en la vida diaria de las personas.

Si compartimos con Hall (1997) de que la cultura es el lugar en el que las representaciones organizan las prácticas sociales y le dan sentido, el terreno desde donde la gente se piensa a sí misma y su relación con los otros, entonces la cultura de los medios —que es parte de las prácticas sociales de los adolescentes y jóvenes— tendría que ser parte del capital cultural que la escuela proporciona a sus alumnos (Morduchowicz, 2004).

Con el avance tecnológico se abrieron nuevos espacios de convivencia virtual a través de los dispositivos para la comunicación digital a distancia (internet WI FI) y telefonía móvil, que dieron origen a nuevas prácticas culturales de relación y socialización, como es el caso de las redes sociales: Facebook, Twitter, Hi5, MySpace, Metroflog; estos dispositivos de la comunicación digital constituyen en su conjunto e interacción, sin duda, los vectores del desarrollo sociocultural más importantes para los jóvenes de hoy. Existen 300 millones de usuarios en el mundo del sitio MySpace, de los cuales 2.2 millones son mexicanos; 67% de los jóvenes en nuestro país utilizan estos sitios para subir información e imágenes y 57% tienen su propia página web. Un dato importante es que 50% de los usuarios mexicanos oscilan entre doce y veinticuatro años, de ellos 17% utilizan las redes sociales para ligar y 49% para hacer nuevos amigos (Fuente: *Solórzano en la Red*, programa 69: http://www.lared.org.mx/av_solorzano2.html).

Además, en lo referente a los aprendizajes y modos de procesamiento de la información, los actuales dispositivos tecnológicos constituyen las nuevas mediaciones cognitivas que les permiten a los jóvenes desarrollar otras aptitudes y habilidades que las generaciones anteriores no teníamos. Desde esta reconstitución —ya no sólo de saberes, sino de la transformación del pensamiento humano— tendríamos que asumir que tenemos a un nuevo sujeto de la educación. En una palabra, los dispositivos digitales de la comunicación y del saber *virtual* constituyen los nuevos *andamiajes* cognoscitivos de los jóvenes contemporáneos que les dan la posibilidad de autodirigir y planear su conducta con más intencionalidad de lo que antes les brindaban el contexto y dispositivos escolares tradicionales, cuando el aprendizaje dependía del libro de texto y las habilidades del maestro. Por ello, no es exageración suponer que estos *andamiajes* propician un nuevo nivel cualitativo diferente y más complejo en la organización cognoscitiva del aprendizaje, algo comparado a lo que en la teoría piagetiana viene a ser un estadio de “equilibración” más refinado que los anteriores, el cual tiene como objetivo la adaptación a la sociedad actual del conocimiento (ver Briceño, 2009).

¿Cuáles son los dispositivos preferidos de los jóvenes mexicanos? La computadora con internet y la telefonía móvil son los más usados por los jóvenes en Mé-

xico y en nuestro estado (Villalpando *et al.*, 2012); sin embargo, de acuerdo con la OCDE, nuestro país —en comparación con otros— presenta un rezago en el acceso a internet; al 2010, se estimó una tasa de penetración de 9.5 internautas por cada 100 habitantes, a diferencia de los 23 usuarios por cada 100 habitantes de los demás países comprendidos en el estudio. La importancia que ha llegado a adquirir el acceso a la banda ancha queda manifestado por las recomendaciones que la misma organización internacional dio a nuestro país en el sentido de mejorarla infraestructura digital y ampliar el acceso a una mayor población (Fuente: <http://www.jornada.unam.mx/2010/06/22/index.php?section=sociedad&article=039n2soc>).

Mientras otros países aplican de modo racional el uso de las TIC en el ámbito escolar, en el nuestro, por el contrario, sigue estando limitado a las prácticas escolares de los alumnos de secundaria (sistema público); esto lo pudimos constatar en el campo de trabajo de nuestra investigación, donde un gran número de planteles —urbanos y rurales— carecían de la infraestructura necesaria tanto en equipo como de conexión a la banda ancha (sólo en la administración se tenía acceso), razón por la cual los alumnos por lo regular utilizan el salón de cómputo para las prácticas de programas Word y Excel. Fuera de la escuela, en los espacios informales, como la propia casa y el cibercafé, es donde los jóvenes acceden a internet. Las actividades que realizan principalmente son: investigar para la tarea, chatear, bajar música, subir fotos y visitar sus redes sociales:

L (15): *Me gusta esto del internet y toda la cosa, digamos que si tienes una tarea te facilita el trabajo; por ejemplo, no es como ir a la biblioteca, hacer fichas de trabajo y empezar a buscar y así, es muy funcional...*

G (15 años): No veo mucho televisión [...] *me la paso más en la computadora que en la tele [...] visito más el MSG o Myspace [...]* a veces pongo fotos y mis primas me las comentan y en el MSG nomás veo quién está conectado o así los correos que me mandan [...] los maestros como de [...] navidad, saludos y todo eso [...] le dedico diario como una hora o media hora [...] ¿la tarea? como unos quince minutos, porque nada más este saco la información, lo leo, lo resumo y ya lo copio y pego y luego lo imprimo.

T (14 años): *El internet lo uso para divertirme* ahí, contar chistes con mis amigos o eso es lo que disfruto.

F (13 años): *El internet me parece que está muy bien porque ahora podemos sacar más información, sabemos más de la tierra, del mundo [...] lo uso para aprender más, me gusta mucho el arte y la música y todo eso. Tengo Messenger, Facebook, pues chateo con mis familiares y mis amigos que ahorita no se encuentran en Degollado.*

D (15 años): *Me gusta ir al ciber a meterme a las computadoras, investigar a veces cosas que me llaman la atención [...]* casi uso más el internet; me interesa la ecología y la vida de las personas en distintos países [...] en el ciber estoy pues como una hora dos o tres días a la semana [...] el celular es para oír música, comunicarme con mis amigos, mi papá, nada más lo necesario.

P (13 años): En la escuela solamente me enseñan los programas Microsoft Word y Excel, pero yo sola aprendí a buscar la información y con mis compañeras [...] no, *los maestros no conocen* bien esto [...] además no nos dejan entrar al internet en mi escuela.

Estas viñetas confirman que internet es una de las prácticas preferidas de los jóvenes, sea para hacer la tarea o simplemente “navegar” y “distraerse” en su tiempo de ocio chateando con los amigos, subiendo fotos o bajando música. Es el placer de saltar de un escenario a otro libremente sin la supervisión del ojo escrutador del maestro y adulto. En la navegación no hay tiempos establecidos ni espacios reglamentados (como en la escuela) para satisfacer los intereses particulares: ecología, ciencia, o simplemente socializar virtualmente (contar chistes, chismes y pasar un rato “divertido”) con los amigos de lejos y de cerca, la condición es tener un módem que dé acceso a la banda ancha. Advertimos también una actitud de superioridad que derivaba del hecho de conocer esta herramienta mejor que el mismo maestro(a), porque son habilidades y destrezas que adquirieron solos o en compañía de sus pares, en el “ciber” y ambientes informales donde ejercen las “competencias comunicativas” que pretende la escuela desarrollar con sus programas formales. Aquí también podemos apreciar un rasgo de autoconstrucción personal con nuevos referentes culturales a los que alude la individualización.

LOS RETOS PARA LA ESCUELA Y LOS DOCENTES

Habría que preguntarnos qué hace que la escuela sea percibida como un lugar de “aburrimiento” para los jóvenes de esta edad y lo mejor que les ofrece es la interacción con los amigos y pares. De los dos últimos apartados expuestos podríamos desprender algunas conclusiones, que pueden ser entendidas como retos y que a continuación las resumimos:

- La escuela deja de lado la cultura informal de la cual surgen sus intereses juveniles y habilidades sociales.
- Los maestros(as) no dominan las habilidades tecnológicas que son importantes para la comunicación actual en redes y, por tanto, carecen del reconocimiento como guías especializados por parte de los alumnos.
- La escuela y los maestros(as), al estar más centrados en el cumplimiento del programa formal, desatienden lo que les demandan sus alumnos; tampoco ejercen como modelos que motiva para la vida futura.
- La cultura de los medios forja nuevas identidades con imaginarios diversos tomados de escenarios de la cultura global. La imaginación se desarrolla a través de una gran variedad de modelos externos a la posición y localización física de los sujetos.
- Las TIC tienen una aplicación limitada en el aula y lo que se enseña de éstas, los alumnos ya lo conocen.
- Los maestros(as) y directivos escolares deben transformar sus prácticas y roles como docentes para adecuarse a los intereses e inquietudes de los jóvenes estudiantes.

La estructura de la escuela como institución, además de ser a todas luces ino-

perante y provocar muchas veces el colapso nervioso del maestro, es perversa, pues lleva a la práctica de la simulación en vez de enfocarse a lo que debería ser su misión central: la formación con sentido humano, crítico y ético de los jóvenes mexicanos que tienen que enfrentar los mayores riesgos sociales. Una escuela así de tipo convencional y con esta estructura “sólo puede tener algo que ver con la vida de forma muy puntual –por ejemplo, en el dominio de la transmisión cognitiva de determinados contenidos funcionales del saber–, mientras que su significación como instancia social, con tareas efectivas desde el punto de vista evolutivo, prácticamente desaparece” (Brater, 2002, p. 135).

De ahí que comprendemos la razón de que los alumnos no encuentren un sentido para pasar ahí gran parte de su vida diaria, ya que las competencias que ellos necesitan para la vida de hoy las desarrollan en la cultura informal del mundo globalizado y medios de comunicación. Por otro lado, el currículo formal en que se basan los programas escolares deja de lado contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje actuales que podrían vincularse a la experiencia real de los jóvenes (por ejemplo, analizar el papel de los medios, las redes sociales, etcétera). Hay que aclarar que, si bien se ha logrado un avance significativo con la última Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), su implementación es aún incompleta y lenta; por lo demás, falta la capacitación adecuada a todos los maestros(as) en el nuevo rol docente.

Por lo tanto, más que aprender contenidos e información, la escuela debe desarrollar competencias que logren la tolerancia, la flexibilidad, la rápida adaptación a los cambios abruptos de ambiente, el trabajo en equipo, que promueva el diálogo y comunicación efectiva a fin de transformar la concepción de “educando” y construir al nuevo sujeto profesional que requiere la vida social, productiva y política del país:

El futuro profesional es tan imprevisible e implicará brechas tan grandes en relación a lo que han aprendido la mayoría de quienes hoy asisten a la escuela, que debemos, antes que nada, solicitar a la escuela que los prepare para aprender a cambiar más que formarlos en competencias específicas que probablemente estarán obsoletas o serán inútiles para la mayor parte de ellos a corto plazo (Touraine, 1997, p. 328).

La sociedad del conocimiento nos trae, a la par de grandes oportunidades, desafíos para todos los actores que estamos implicados en la educación. Debemos saber, por lo tanto, abordar estos desafíos desde el trabajo grupal, colaborativo, multidisciplinar, aprovechar las TIC como una herramienta auxiliar en el trabajo efectivo de los grupos e impulsar la *participación guiada como mediación* privilegiada que favorezca el desarrollo de mejores formas de organización grupal de aprendizajes, intercambio de experiencias y formas de comunicación con compromiso social, equipos multiculturales que propongan soluciones creativas a los problemas a través del diálogo. Justamente en esta interacción social, la cultura se reproduce, crea y transforma:

Por lo tanto, los intercambios sociales son ellos mismos el medio para que las actividades sociales se transformen y los individuos los utilicen de acuerdo con su propia comprensión y forma de participación. Dentro de los intercambios sociales es donde deberíamos buscar el progreso en

la forma individual de pensar y actuar que construyen la historia cultural mediante las prácticas de los individuos con sus compañeros sociales (Rogoff, 1993, pp. 248-249).

CONSIDERACIONES FINALES

La llamada sociedad de la información y el conocimiento representa, según vimos, un cambio radical en el paradigma educativo actual, ya que el conocimiento cobra por sí mismo una nueva forma de capital. De igual manera, los soportes tecnológicos y medios de comunicación masivos (consorcios) que alojan y difunden el conocimiento (a quienes estén conectados a la Red) vienen a constituir un nuevo poder en este reacomodo del orden institucional social global. La riqueza se trasmuta, así, de un valor monetario (el capital financiero) a otro simbólico, en el que las ideas innovadoras y creativas marcan la diferencia entre los países industrializados y los que aún están en desarrollo. El acceso a la Red resulta, por lo tanto, crucial para conseguir ser parte de esa sociedad que promete grandes beneficios.

Ante ese cambio de paradigma, la escuela como institución enfrenta retos inéditos, pues al centrar su actividad y razón de ser en la transmisión de la cultura formal a los educandos, queda rebasada por la poderosa expansión y penetración de los medios de comunicación que difunden el conocimiento. Tal cambio cultural obliga, en consecuencia, a cuestionar y reflexionar sobre el papel de la escuela (currículo, programas, pedagogía, etcétera) y de los docentes, quienes sufren de igual modo la embestida de los medios sobre su tarea de formación de valores, conocimientos y competencias en los educandos.

En este sentido, analizamos aquí cómo las transformaciones de la sociedad industrial y sus estructuras tradicionales echan andar procesos de reconstitución en las identidades y dan origen a nuevas subjetividades que son propias de una "modernidad reflexiva", como lo expresan Beck, Giddens y Lash (1997), en la que los medios de comunicación juegan un importante papel. En esa nueva forma de sociedad —propia del siglo que transcurre—, el signo de la identidad es la individualización; es decir, se trata de un proceso evolutivo abierto en el cual los sujetos tienen que estar en permanente negociación y autoconstrucción de sus identidades con los otros (sujetos y contextos culturales cercanos y distantes), de tal manera que resultan múltiples posiciones subjetivas que hacen difícil establecer una identidad totalmente acabada, como era en las sociedades tradicionales.

A la luz de estos aportes analizamos algunos fragmentos de entrevistas con jóvenes de secundaria (pertenecientes a circuitos semiurbano y urbano de Jalisco) que exploraron algunos elementos de sus procesos de individualización y pudimos dar cuenta de que, si bien la escuela sigue siendo un referente de la cultura formal que aporta una estructura y guía para sus proyectos (aspiraciones y vocaciones) de vida, cada vez más sus identificaciones e imaginarios están referidos a elementos que provienen de la cultura informal y global que difunden los medios de comunicación. De ahí que lo que observamos más bien es una brecha o disociación entre mundos de sentido: la escuela con un conocimiento centrado en un currículo cerrado que no da oportunidad a la exploración e innovación de las ideas (el nuevo capital intelectual) y, por otra parte, la cultura extraescolar, el mundo cotidiano y globalizado donde los medios de comunicación, la Red y los pares marcan el ritmo de su individualización. Esta última tendencia va en aumento.

Finalmente, se requieren nuevos y flexibles marcos socioculturales desde los

cuales los actores institucionales: los maestros, comprendan su importante función como orientadores de los procesos psicosociales de los jóvenes actuales. Comprender, por ejemplo, que los jóvenes buscan entre sí los recursos para construir sus proyectos de vida, sus autobiografías, pero fuera de la escuela y que ésta, por lo tanto, debe dar respuesta a las nuevas formas e inquietudes con las que los educandos construyen su conocimiento e identidad. De ahí que el nuevo rol del maestro deba ser más de guía sensible de estos procesos de maduración social e individual que vienen a consolidar la personalidad del educando, apoyándolo, así, a su inserción social.

Tenemos que aprender a reconocer la nueva *figura del mundo* de esta época a través de lo que nos muestran los jóvenes en su diversidad, en sus subculturas fragmentadas, pero móviles, en sus prácticas culturales y en sus códigos, porque así están construyendo los significados sobre el presente y el futuro. La escuela en esta nueva época tiene, por lo tanto, una oportunidad privilegiada para sumarse propositivamente, con una nueva racionalidad y sensibilidad, a los cambios que apremian a nuestra sociedad mexicana. De esa manera, su función en la transmisión de la cultura formal garantizaría seguir siendo el motor principal para el desarrollo de una sociedad más justa e inclusiva, multicultural y heterogénea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- _____. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós, Estado y Sociedad 143.
- _____. (2008). *Trabajo, consumismo y nuevo pobres* (2ª reed.). Barcelona: Gedisa.
- Brater, M. (2002). Escuela y formación bajo el signo de la individualización. En Beck, U. (Comp.). *Los hijos de la libertad*. México: FCE, 126-151.
- Beck, U. (1997). Teoría de la sociedad del riesgo. En Beriaín, J. (Comp.). *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad contingencia y riesgo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1997). *La modernización reflexiva. Políticas, tradición y estética en el orden social moderno*. Buenos Aires: Alianza.
- Briceño, G. (2009). El sujeto de la educación en red: una reconceptualización del entorno sociocultural. En Hernández, S. y Reynoso Lobato, A. (Comps.). *La educación en ambientes virtuales*. Guadalajara: CUCEA/UdeG, 197-224.
- _____. (2011). Deserción escolar y migración: correlatos de la realidad mexicana. En Briceño, G. (Coord.). *Migración, desafíos y posibilidades*. Guadalajara: Prometeo, 85-99.
- Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social*. México: Paidós.
- Castells, M. (1998). *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Plaza y Valdés.
- Debord, G. (2003). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos [Gallimard, 1996].
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Madrid: Editorial Apóstrofe.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Hall, S. (1997). *Representation. Cultural representations and signifying practices*.

- Londres: Sage.
- Hopenhayn, M. (2003). *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*. Chile: CEPAL/ECLAC.
- Instituto Mexicano de la Juventud (s.f.). *Programa de mediano plazo 2008-2012*.
- Lipovetsky, G. (1990). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama.
- Mead, G. (1972). *Espíritu, persona y sociedad* (3ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Argentina: FCE.
- _____. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación Digital* (32), mayo-agosto. Recuperada de <http://www.rieoei.org/rie32a02.htm>
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: FCE.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Rifkin, J. (2002). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: FCE.
- Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. *Revista Colombiana de Educación* (40-41), 61-76.
- Thurow, L. (1993). *La guerra del siglo XXI*. Buenos Aires: Vergara.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G. (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Toffler, A. (1992). *El cambio de poder*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: FCE.
- Villalpando, M. et al. (2012). *Consumo y cambio cultural de los estudiantes de secundaria en Jalisco*. México: SEJ (en prensa).
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Copyright of Sinéctica is the property of Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente A.C. and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.