

Desafíos de la investigación educativa con jóvenes en contextos de exclusión

Rocío Elizabeth Salgado Escobar
Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México
División Académica Tejupilco
rosalgado4@gmail.com

A partir de la experiencia en la investigación colegiada con el Cuerpo Académico (CA) *Educación y Poder. Acciones con grupos en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad*, en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, coloco tres desafíos de la investigación en el campo educativo: un desafío de orden epistémico-teórico, un desafío metodológico y un tercero de orden político que para hacerlos inteligibles nombro por separado, empero reconozco su necesaria articulación en el proceso de construcción social del conocimiento; tarea que con el CA hemos focalizado a través del estudio e incidencia en las políticas, instituciones y comunidades educativas, enfatizando en las juventudes mexicanas en contextos escolares y rural-urbanos empobrecidos.

Desde ese lugar, problematizo el desafío epistémico-teórico de situar y encarnar la producción de conocimiento de lo educativo y lo social en formas de *interconocimiento* no sólo disciplinario, sino también de diversas epistemes y visiones de realidad a partir de la condición social, cultural y política de quien investiga y por supuesto de los sujetos y comunidades diversas con las que investigamos en México y otros países de América Latina, cuyas epistemes históricamente han sido invisibilizadas, como señala Boaventura de Sousa Santos por lógicas hegemónicas etnocéntricas, productivistas, masculinizantes y adultocéntricas en el marco de una modernidad periférica. En ese contexto, la investigación educativa está convocada al diálogo con esas otras epistemes y teorías, asumiendo que la construcción de miradas plurales de realidad convocan a un doble re-conocimiento, en este caso, de los sujetos juveniles, educativos y de investigación como sujetos epistémicos, situando su lugar histórico y político en la comprensión y re-conocimiento de ángulos otros de la realidad y, específicamente de la exclusión y lo educativo; así como de su experiencia escolar y social.

En ese tenor, la ponencia propone discutir la categoría de exclusión educativa a partir de lo que miran, hacen y demandan las y los jóvenes desde la escuela, su contexto comunitario y el contexto social caracterizado por el riesgo, la violencia y la marginación que anticipan lo que

algunos llaman *juvenicidio*. Así también mira el modo en que bajo lógicas de poder, la exclusión se subjetiva en esos contextos, poniéndola a debate como construcción histórica de poder y no condición sustantiva, admitiendo como dice Castel que *Nadie nace excluido, se hace*. El ejercicio se propone a partir del tejido de narrativas y trayectorias escolares juveniles situadas con la investigación y reinterpretadas en diálogo con teorías latinoamericanas como la pedagogía crítica de Freire y otras propuestas desde la pedagogía social y la sociología contemporánea, así como de los estudios socioculturales de la juventud latinoamericana.

Un segundo desafío es de orden metodológico y refiere a la posibilidad de la horizontalidad en la investigación de lo educativo. Desde las experiencias y discusiones con el CA, la hemos colocado como horizonte, lo cual nos ha permitido avanzar en lo que denominamos *metodologías con sujeto*, poniendo a discusión el sentido protocolizado del método, para colocarlo como una perspectiva abierta, contextualizada, en continua interacción, diálogo y reflexión de nuestro hacer con los otros y su sentido, que nos permite colocar la experiencia de *investigador/a tallerista*, asumiendo que los talleres son espacios de diálogo de saberes, formación y acción educativa. Desde esta experiencia apunto la potencialidad del campo como espacio epistémico de encuentro con realidades, códigos simbólicos y prácticas de juventudes estigmatizadas y desacreditadas en contextos escolares y sociales de exclusión. Abriendo al debate cómo estar en campo, no sólo es “recoger información”, sino que constituye un espacio de inter-acción y de luchas por el reconocimiento y la presencia, por tanto es un espacio de formación y praxis social.

El tercero es un desafío político que nos interpela desde las múltiples formas de acción juvenil, objetivadas en modos de politicidad que pone al centro sus corporalidades, performatividades, sexualidades y emotividades que muestran los límites y quiebres de la acción educativa. Lo anterior nos exige reflexionar en el desafío de una investigación implicada políticamente con la lucha social, la justicia y la esperanza, así también con la política pública desde las realidades y agentes educativos concretos, lo que por supuesto demanda reconocer las necesidades y tendencias de las actuales dinámicas sociales y de las políticas educativas, pero también nos interpela en los giros epistémicos y éticos de la producción y usos del conocimiento.

Para cerrar recupero la propuesta de Walsh por construir *una política epistémica y una epistemología política*, concretamente con los y las jóvenes como agentes educativos y sociales con sus escuelas y comunidades, para avanzar en formas de conocimiento horizontal

y situado que problematice centros de poder hegemónico, sustantivante; pero también visibilice el poder como verbo, el poder que posibilita, manifiesto en politicidades, consideradas en la construcción de modos emergentes de conocimiento que no es abstracto, incorpóreo o des-localizado, por el contrario tiene rostro, cuerpo, género y lugares diversos de enunciación y sentido. Enfatizo entonces en un giro epistémico-teórico, metodológico y político en la investigación educativa *no sólo de los jóvenes, sino con los jóvenes*, desde la horizontalidad y las politicidades en y con la escuela vía la participación, la equidad y el ejercicio del derecho a la educación.

1. El desafío epistémico de situar el conocimiento en contextos de exclusión

Coloco como punto de partida la experiencia de formación y producción de conocimiento a través de la docencia e investigación colegiada con el Cuerpo Académico (CA) *Educación y Poder. Acciones con grupos en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad*, en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, con el cual hemos problematizado el acceso y ejercicio del derecho a la educación de y con las juventudes en contextos sociales y escolares empobrecidos. La reflexividad permanente de nuestras lógicas y prácticas de investigación me permite decir que la investigación educativa es potencialmente una experiencia de otredad en la que no sólo investigas a otros y lo otro, como extranjero, ajenos a ti; sino que en el proceso de construcción de un problema de investigación te enfrentas, en primera instancia, con el desafío de reconocer quién eres, cómo piensas, con qué estructuras de pensamiento y códigos culturales miras la realidad educativa y te posicionas en ésta como agente social y de praxis.

La investigación educativa es una experiencia de otredad en tanto ejercicio de reconocimiento de nuestra existencia al ponernos en relación otro-otros, que siempre co-implica la existencia individual y social que reconoce el nosotros y que no exime la tensión que provoca desencuentros; es decir modos emergentes de encuentro con los otros y lo otro que hoy nos llaman a una *conversa* con prácticas ancestrales de comunidad, de construcción de saberes y vínculos sostenidos en la corresponsabilidad en formas no hegemónicas.

El escritor mexicano Octavio Paz llamó *Otredad* a la extrañeza de sabernos hombres, y yo agregaría, mujeres, investigadores-as, así mismo de nuestra mirada inmediata y certidumbres. En tanto experiencia constitutiva del ser social... “Es un desprendimiento del *yo* que somos (o creemos ser) hacia el *otro* que también somos y que siempre es distinto de nosotros” (Paz,

1989: 20). Particularmente en la investigación educativa es la otredad la que nos posibilita problematizar la realidad porque nos convoca a reconocer quiénes somos cuando nos preguntamos quién es el otro, los otros, lo otro, que paradójicamente también somos. En tanto posibilidad de encuentro con el otro nos implica también en un proceso de reconocimiento del lugar desde donde nos miramos y enunciamos, un lugar no sólo geográfico, también epistémico y político.

Con lo anterior pongo a debate la relación epistémica sujeto-sujeto como condición indispensable en la investigación educativa dicha relación rebasa la producción objetivista, externa e irreflexiva (Hernández & Salgado, 2015) para colocarnos como sujetos históricos que participamos de una comprensión crítica y política de la realidad. Recorro teóricamente a las epistemologías del sur (Santos, 2010) en un ejercicio político-pedagógico de visibilizar formas de poder excluyente en la construcción del conocimiento, reconociendo mi condición situada de investigadora con jóvenes estudiantes en comunidades rurales en el sur mexicano, contextos signados históricamente por la exclusión social y educativa.

Propongo la reflexión hacia nuestras colocaciones epistémicas desde la investigación con las juventudes en contextos educativos empobrecidos. Visibilizando a los sujetos epistémicos (investigadora-jóvenes) en la construcción de una mirada crítica a una lógica monocultural productora de ausencias (Santos, 2010) sostenidas en lógicas eurocéntricas de objetividad, inferioridad o retraso. En las ciencias sociales occidentales *el sujeto que habla siempre está escondido*, se borra del análisis; así apunta Grosfoguel (2006) la ciencia occidental ha privilegiado *el mito del Ego no situado que supuestamente asume un punto de vista universalista*, que me ha colocado frente al desafío de producción de un conocimiento situado, lugarizado y local bajo el horizonte intercultural e intersubjetivo.

En ese sentido, considero que la comprensión de lo social y educativo no se circunscribe al acomodo de teorías para leer la realidad. Así toma sentido la propuesta de interconocimiento (Santos, 2010) que desplaza hacia una mirada *lugarizada* en la apuesta por situar y encarnar a quienes investiga y con quienes investigamos, reconociéndonos como sujetos configurados socialmente en estructuras hegemónicas epistémicas/étnicas/de género/generacionales/, pero también sujetos de interacciones diversas que conllevan otras formas de conocimiento, de saberes y códigos culturales, históricamente excluidos, invisibilizados (Santos, 2010).

Debo señalar que en el reconocimiento de mi lugar de epistémico fue coyuntural mi encuentro con la comunidad campesina y salinera de San Miguel Ixtapan, en el sur mexiquense, en una apuesta por la localización y encarnación de mujeres y hombres, jóvenes adultos, ancianos y sus formas ancestrales de conocimiento y poder (no sólo de dominio), sino también posibilidad de modos de gestión de lo comunitario cual corresponsabilidad ética y solidaria en particular con las nuevas generaciones de muchachos y muchachas, como nombran a sus jóvenes. Una acción relevante ha sido la gestión y construcción de la escuela secundaria, la cual demandó organización de recursos y faenas motivados por un proyecto intergeneracional en y con la comunidad.

Mirar eso me demandó una continua reflexión en torno a mis *logos*, para poder reconocer los *logos* y *locus* comunitarios e intergeneracionales. Repensé el sentido de mi práctica docente y de investigación, los referentes políticos y culturales visibilizando mi ascendencia campesina, mi condición de género y pareja en una cultura patriarcal y del conocimiento moderno que se reduce al científico experimental o social instituido hegemónicamente y desde donde educaba, nombraba y vivía con la juventud y la escuela, tal vez ignorando el sentido de comunidad. En este esfuerzo y demanda de reconocimiento convocado por la conversa con los otros, con-movida por una epistemología del sur (geográfico y simbólicamente contrahegemónico) tomó sentido una ecología de saberes (Santos, 2010) que me permitió situar en diálogo a la teoría legitimada de occidente, sobre todo de la sociología crítica contemporánea (Beck, Castel, Bauman) y una pluralidad de miradas, prácticas y saberes *otros*, esos que ponen en cuestión el linealismo histórico del pensamiento occidental moderno y su eficacia para dar cuenta de las realidades en los contextos comunitarios de América Latina.

La investigación entonces no es un mero hacer objetivo y operativo, uno al que mira con aquello y aquellos que mira, *lugariza*, categoría con la que Escobar (2004) propone reconocer la geopolítica y corpo-política de formas otras de producir el conocimiento de lo social, y agrego, lo educativo, cuestionando el paradigma occidental para visibilizar las teorías sociales como otras epistemes y modos de significación, dando cabida a miradas y actores históricamente invisibilizados por la colonialidad del poder y la ciencia moderna.

Considero que la experiencia de otredad constituye una demanda de re-conocer quién eres, cómo piensas, con qué discursos nombras y orientas la acción en el mundo. Esa demanda llama a la intersubjetividad en un ejercicio comprensivo e interpretativo de nuestros

significados, códigos simbólicos y sentidos configurados en la interacción social (De la Garza, 2000). Plantear la investigación como experiencia de otredad conlleva el desafío de visibilizar nuestros contextos e historicidad. En cuanto experiencia no sólo es algo que sucede externo, en un objetivismo desencarnado (Hernández & Salgado, 2015), sino algo que me-nos pasa, diría Larrosa, nos con-mueve, nos trans-forma. Lo que otorga a la investigación una condición pedagógica que tiene que ver, apuntaba Freire, con una lucha contra la exclusión para visibilizar nuestra praxis social como sujetos que al hacer conscientes sus propias ausencias somos capaces de virar, regresar o alargar nuestra mirada al reconocer cómo desde nuestras prácticas cotidianas de la educación pública vamos – como decían los campesinos y salineros del sur de México- *haciendo escuela* material y simbólicamente, visibilizando con la investigación la apuesta por otros modos de re-conocernos y de lugarizar las luchas de las comunidades y jóvenes por acceder y ejercer plenamente el derecho a la educación.

2. Diálogo y horizontalidad en la experiencia de investigación

Planteo la horizontalidad en la investigación cual desafío epistémico-metodológico al colocar una experiencia de investigación con jóvenes en una escuela secundaria de comunidad rural hace un par de años y otra reciente con jóvenes de nivel medio superior. Retomo la horizontalidad con Corona (2012), como posicionamiento epistémico-metodológico, horizonte para el diálogo entre distintos que hablamos y escuchamos posibilitando una investigación en co-presencia y produciendo narrativas distintas de la realidad, lo educativo, lo comunitario, lo juvenil.

En mi primera experiencia de investigación, la horizontalidad fue coyuntural para la reflexión y lugar de enunciación de la realidad con los otros, desplazándome de la *enunciación de sujetos al reconocimiento de sujetos de enunciación* re-estableciendo modos otros de relación epistémica y metodológica sostenidos en el diálogo como encuentro de lógicas diversas, pero también de aceptación de lo distinto y emergente. Un diálogo sostenido en interpelaciones mutuas, que convocaron a la evoca-acción (Salgado, 2015) esa que llama a la memoria y la acción en la lucha para construir versiones del mundo en la relación con los otros, mientras se visibiliza la praxis y corresponsabilidad comunitaria en un tiempo moderno de desvínculo social donde los jóvenes son de los más vulnerables a la violencia y exclusión.

La metodología dialógica desarrollada con la comunidad a través de interacciones espontáneas y la organización de un encuentro en la escuela secundaria implicó no sólo

trabajo de campo, sino en el campo. Tras mi experiencia epistémico-metodológica sostengo que el campo lejos de ser un espacio físico y temporal delimitado *ex profeso* por la investigadora, es un espacio que se construye a partir de interacciones diversas en el marco de las cuales suceden desplazamientos y rupturas de distinto orden: epistémicos, teóricos, metodológicos. Por tanto, con la investigación no sólo se hace *trabajo de campo*, cual “recogida de información de los otros”, se hace *trabajo en campo*, con los otros, en interacciones dialógicas, interculturales, intergeneracionales en las que vas reconociendo y reconociéndote en el decir y hacer del nos-otros, convocando códigos culturales y a la memoria individual, comunitaria y social en la demanda de otras lecturas de realidad donde el centro somos los sujetos no sólo ajustados a estructuras sociales dadas, sino dándose, lo que desborda una constatación teórica en la realidad y abre posibilidades para otros modos de su relación con contenido histórico. En ese sentido, el campo también es un espacio de acción, es un espacio de lucha y de visibilización de estas luchas por la presencia de sujetos y visiones del mundo; por tanto *el campo es un espacio de co y trans formación*.

Diálogo con jóvenes y otros agentes comunitarios, teorías, colegas y profesores en momentos y espacios impensados hemos trazado diversas y contingentes configuraciones del vínculo jóvenes, escuela, comunidad. Destacando que la escuela es más que un recurso clave para la competitividad de un país en la economía globalizada, constituye también un capital comunitario; en las comunidades del sur mexicano es una condición histórica que éstas gestionen la escuela para las generaciones jóvenes con la utopía de *echar los hijos para que salgan adelante... para que no se queden a sembrar la tierra de sol a sol* -decían los ancianos salineros de San Miguel Ixtapan- quienes heredaron a las nuevas generaciones la escuela a la cual simbólicamente significan con el cruce de límites sociales y geográficos, así como de corresponsabilidad ética y solidaridades diversas que se establecen incluso entre los que migran y lo que llegan, sin eximir los antinomias comunitarias.

En las comunidades rurales la escuela ha roto los eslabones generacionales de exclusión. Y aunque la experiencia escolar no siempre deviene en una especie de profética movilidad sí posibilita a los jóvenes un contraste de los discursos, los conocimientos y actividades cotidianos en casa y la propia comunidad. Para Omar, estudiante de secundaria, sembrador de maíz y salinero, la escuela resulta importante porque *ahí enseñan muchas cosas que no sabemos y afuera n´omas estamos en la casa*. A través de diálogo Omar colocaba sus significados acerca de la escuela desde sus referentes de lo familiar y lo ajeno, irrupción del

tiempo y la rutina, de ahí que la escuela simbolice posibilidad, salidas y entradas siempre imprevisibles.

Desde las lógicas juveniles la escuela es un valioso espacio de hospitalidad donde conviven y encuentran amistades sólidas. Una joven migrante de Chiapas al estado de México decía *en la escuela soy feliz cuando estoy con mis amigos... aquí me divierto más...* Empero para otros también es un espacio de hostilidad, que invisibiliza las subjetividades juveniles y excluye, como también advertía Ismael, de 14 años, quien me conversaba, *aunque esté con todos aquí en la escuela, me siento solo, la escuela es una cárcel*. Metáfora con la que aludía a un espacio que controla el propio cuerpo, la palabra, el tiempo, el espacio.

Con el talante del diálogo y la horizontalidad quienes participamos en la investigación fuimos colocando significados diversos en torno a la escuela reconociendo nuestras intersubjetividades y también modos de praxis en la utopía de una *escuela otra*, no excluyente, donde tengan cabida las voces y experiencias educativas juveniles y comunitarias, pues como decía Eneida, de segundo de secundaria

A veces tienes mejores estrategias para hacer algo con lo que tú sabes, en la escuela aprendes cosas que tú crees que te sirven en tu futuro, pero en la casa, afuera, también aprendes cosas que sabes que te van a favorecer en tu familia, con lo tuyos, hay cosas que no te enseña la escuela.

Eneida da cabida a esa *escuela otra* fundada en ecologías diversas que conllevan un reconocimiento horizontal de los jóvenes y su comunidad como sujetos epistémicos, éticos, de herencia y tradición.

Bajo la premisa anterior, he venido orientado mi participación en una investigación colegiada aún en proceso, con la que el CA se ha propuesto una experiencia epistémico-política a través de la estrategia metodológica de la *investigación tallerista*, la cual nos ha permitido el trabajo en campo para problematizar e incidir en las prácticas educativas desde las perspectivas de los directivos, profesores y jóvenes en las escuelas.

A modo de cierre

Líneas arriba he colocado en el debate la exclusión del investigador/a como sujeto *lugarizado* en los *logos* y *locus* de la investigación occidental moderna, así también de los otros con los

que investigamos en tanto sujetos epistémicos, mientras avizoro horizontes para la producción de conocimiento social y su sentido pedagógico-político a través de lógicas epistémicas y metodológicas horizontales. Ahora me detendré a modo de cierre, en la condición excluyente de los jóvenes en la investigación, lo social y educativo, al tiempo que abro líneas que aperturen propuestas hacia una *política epistémica* y una *epistemología política* con los y las jóvenes desde la escuela.

En México y América Latina el estudio de la juventud en condición de estudiante es un campo emergente (Hernández, Salgado, Benítez, et. al, 2018). Las investigaciones se han aproximado en su mayoría a las juventudes urbanas, muchas veces con miradas antagónicas con respecto a lo rural, subjetivando la condición desde la carencia y el tránsito hacia el desarrollo de lo urbano, pero desconociendo la condición histórica de lo rural desde una lógica monocultural (Santos, 2010) discriminatoria, en una relación de poder que subjetiva la exclusión en el excluido.

La condición histórica de exclusión juvenil tiene que ver, entre otros aspectos, con la relación directa entre el tamaño de la localidad y el porcentaje de asistencia escolar de los jóvenes (INEE, 2011). En las localidades rurales mexicanas conforme se reduce el tamaño de la localidad también la cobertura del sistema educativo, entre más rural es la comunidad menos posibilidades y opciones hay de estudiar. Condición que no siempre asume el Estado; por el contrario son las comunidades, las familias o los propios jóvenes quienes emprenden trayectorias diversas para el acceso a la escuela. Si bien en la última década las condiciones de escolaridad de los jóvenes rurales ha ido en incremento y ahora el 60% de los jóvenes entre 15 y 17 años está en las aulas, sigue habiendo una brecha con respecto a sus pares urbanos con un 76%; aún existen notables diferencias en las condiciones de acceso, infraestructura y rentabilidad de la educación escolarizada.

Programas de combate a la pobreza en los contextos rurales han permitido la escolarización de un mayor número de jóvenes, pero una vez que finiquitan los programas los jóvenes y sus comunidades siguen carenciadas de alternativas reales de empleo, por ejemplo, generando alto desinterés y frustración social, lo que les hace más vulnerables ante los grupos del crimen organizado, así como a la estigmatización y descrédito en una sociedad en la que se asesina jóvenes y se les hace aparecer como población de riesgo por un Estado adulterado (Valenzuela, 2015) que en el discurso político ensalza un bono demográfico histórico,

mientras teje las tramas de lo que Valenzuela llama *juvenicidio*, devaluando la vida de los jóvenes y su derecho a construir presente y futuro sobre todo si es pobre, estudiante y rural.

Al igual que en otras regiones del continente la educación secundaria de los jóvenes en México casi se ha universalizado y desde 2013 se decretó obligatoria la educación media superior, empero aún son debatibles otros modos de exclusión educativa más allá del estar fuera de la institución, sino que aún dentro, los jóvenes se sienten excluidos entre lógicas de poder adultocéntricas correspondidas con un tradicional modelo educativo de control, disciplina y valores curricularizados como la tolerancia al otro, distanciándose de una propuesta de educación incluyente que demanda reconocimiento desde la otredad, la equidad y la participación, reconociendo sus condiciones de vida, códigos simbólicos y estéticas.

Recientemente, bajo la estrategia metodológica del investigación-tallerista, los integrantes del CA hemos entrado en diálogos y acciones con directivos, jóvenes y profesores de secundaria y media superior, desde donde ha surgido la demanda por colocar con ellos la mirada en la dimensión socioemocional en la escuela y la investigación ante problemáticas de abandono escolar, rebeldía y drogadicción. La interacción cotidiana en las escuelas nos ha permitido por un lado, la producción de conocimiento con los agentes educativos procurando un diálogo de saberes, y por el otro, incidir en las prácticas a través de interacciones horizontales.

Así pongo en el debate la exclusión social estructural de los jóvenes, pero también otros modos de exclusión que al interior de las escuelas coloca al centro la lucha por la presencia, la palabra, la propuesta, la acción juvenil que con-mueve. En su etimología la palabra emoción significa movimiento, apartándome de enfoques psicofisiológicos la coloco como una dimensión humana productora e irruptiva en la lucha por el reconocimiento legítimo en relaciones e interacciones escolares de nuevos órdenes y sentidos. Así situó al emocionar (Maturana, 2011) como una dimensión política juvenil tramada en lo pedagógico, cultural y social y que se potencia desde la escuela.

Desde esta mirada, el tercer desafío de la investigación es un desafío político que convoca las múltiples formas de acción subjetivadas en modos de politicidad juvenil (Vommaro, 2015) interpelando emoción-acción-sentido. Admitiendo que los jóvenes desde la escuela, sin importar la duración de sus estancias, son capaces de construir lo históricamente posible, la utopía (Zemelman, 1997)... los jóvenes son agentes de praxis social y educativa cuando se proponen alfabetizar en sus comunidades, como lo hacía Eneida desde el segundo de

secundaria... u organizar cursos de danza en verano para los más jóvenes del pueblo... cuando reconocen su condición de silenciamiento y pugnan por democratizar la decisiones en la escuela, exigiendo sobre todo un trato digno a su condición humana al demandar espacios educativos propicios cuando se tiene alguna discapacidad, así también para comer o hacer uso los sanitarios.

Es así que en el CA venimos construyendo investigación no sólo de los jóvenes, sino *con los jóvenes*, desde la horizontalidad y la participación en la producción del conocimiento y de escuelas otras. En el campo de conocimiento juventud y escuela, apostamos, como propone Walsh (2014), por *una política epistémica y una epistemología política*, lo que nos enfrenta con el desafío político de la investigación como proceso de co-formación-producción, que aporte al conocimiento, la otredad y el diálogo de saberes colocando a la investigación como una experiencia que nos trans-forma, que convoca a la memoria individual y colectiva, que nos lleva a visibilizar prácticas de “poder desde abajo”, donde los jóvenes son agentes sociales, educativos y comunitarios.

Una epistemología política nos desafía revisar el discurso con el que la política educativa y social históricamente ha enunciado a los jóvenes como sujetos empobrecidos y así también su condición en la investigación como “informantes clave”, mas no necesariamente como sujetos epistémicos, ni políticos. En ese sentido la propuesta es avanzar hacia investigaciones sostenidas en la conversa para mirar las ausencias sociales y epistémicas (Santos, 2010), ante la necesidad de mudar la investigación educativa hacia un interconocimiento que potencie modos otros de reinventar la escuela, en una corresponsabilidad del vínculo jóvenes escuela comunidad cual utopía de otro sueño y praxis, de otros presentes y futuros con nuestros jóvenes estudiantes.

Referencias

Corona, S. O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa.

De la Garza, E. (2000). *Subjetividad, cultura y estructura*. México: UAM-I.

Escobar, A. (2004). Más allá del tercer mundo: globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales antiglobalización. *Nómadas*, 86-100.

- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: Trasmmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa No. 4*, 18-48.
- Hernández, G., & Salgado R. Benítez, V. G. (2018). *Estado de conocimiento estudios sobre juventud y escuela: un análisis del aporte institucional*. Toluca: ISCEEM.
- INEE. (2011). *La educación media superior en México*. México: INEE.
- Maturana, H. (2011). *Amor y juego Fundamentos olvidados de lo humano*. Buenos Aires: Granica.
- Paz, O. (1989). La mirada anterior. En C. Castaneda, *Las enseñanzas de Don Juan* (págs. 17-29). México: FCE.
- Salgado, R. & Hernández, G. (2015). *Evoca-acción, memoria, experiencia y educación comunitaria*. Puebla: Ponencia 1er. Congreso Internacional de Comunalidad.
- Salgado, R. (2015). *El vínculo jóvenes, escuela, comunidad: evoca-acción, solidaridades fuerza y utopía. Tesis doctoral*. Toluca: ISCEEM.
- Santos, B. (2010). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. d. Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (págs. 29-62). Montevideo: Trilce.
- Valenzuela, J. (2015). Juvenicidio: Ayotzinapan y la vidas precarias en América Latina y España. En J. M. Valenzuela, *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*. México: El Colef, ITESO, Ned Ediciones.
- Vommaro, P. (2015). *Políticas y juventudes en Argentina y en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. México: En cortito que´s pa´largo.
- Zemelman, H. (1997). *El futuro como ciencia y utopía*. México: UNAM.

