

Cognita. Número 9, Julio-Diciembre 2022, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Tlaxcala a través de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología y el Programa Académico de la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública. Avenida Carretera Tlaxcala-Puebla s/n, Col. La Loma Xicohtécatl. C.P. 90070, Tlaxcala, México. Tel 246-46-21304; email: revistacognita@gmail.com. Editora Responsable: María José Morales Vargas . Cuidado de Diseño : Andrés Vázquez Camarillo . Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018092813373400 -203 ISSN 2583-1503, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor . Licitud de Título y Licitud de Contenido, otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación en trámite. Permiso SEPOMEX en trámite. Impresa por Talleres de Lito Ediciones, Calle María Tomasa Estévez, Mz. 40, Lote 9, Col. Del Carmen Serdán, C.P. 04910, Alcal-día de Coyoacán, Ciudad de México.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación, sin previa autorización de la Universidad Autónoma de Tlaxcala a través de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología y el Programa Académico de la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública.

Créditos:

Imagen de portada: Huereck Tresseis [grafitti], *Cyborg*.

Imagen de Dossier: Frida Azul Cabildo Tlalpa [fotografía], *Deserción*.

Imagen de apartado de reseña bibliográfica: Huereck Tresseis [grafitti], *Festival Meeting of styles*.





**Universidad
Autónoma de
Tlaxcala**

Directorio

**Dr. Serafín Ortiz Ortiz
Rector**

**Dra. Margarita Martínez Gómez
Secretario Académico**

**Lic. Elvia Hernández Escalona
Secretaria Administrativa**

**Dr. Alfredo Adán Pimentel
Secretaria de Investigación Científica y Posgrado**

**Mtra. Diana Selene Ávila Casco
Secretario de Extensión Universitaria y Difusión Cultural**

**Mtro. Roberto Carlos Cruz Becerril
Secretario Técnico**

**Dra. Gloria Ramírez Elías
Coordinadora de la División de Ciencias Sociales y Administrativas**

**Lic. Dante Morales Cruz
Director de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología**

**Lic. Rodolfo Leonardo Ortiz Gallardo
Secretaria Académica de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y
Criminología**

**Mtro. Héctor Stevenson Carrasco
Coordinador del Programa Académico en Ciencias Políticas y
Administración Pública**



ISSN: 2583 - 1503

Cognita

Universidad Autónoma de Tlaxcala
Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología
Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública

Juventudes, Territorialidades y
Dispositivo Escolar

Cognita - Número 9, Julio - Diciembre 2022. Revista Política, Gobierno y Sociedad
Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología



Revista Política, Gobierno y Sociedad



Número 9, Julio - Diciembre 2022

Cognita

Revista Política, Gobierno y Sociedad

Número 9. Julio-Diciembre, 2022

Directora: María José Morales Vargas (UATx).

Comité Editorial: Dante Morales Cruz (UATx), Héctor Stevenson Carrasco (UATx), Emma Beatriz Barrientos Mercado (UATx), Saúl Molina Mata (UATx), Moisés Mecalco López (UATx), Jaqueline Parra Peña (UATx), Mario Alfredo Hernández Sánchez (UATx), Jonathan Sebastián Sánchez (UATx), Tirso Briones Altamirano (UATx), José Alfonso Lima Gutiérrez (UATx), Octavio Martínez Michel (UATx).

Redacción: María José Morales Vargas (UATx).

Traducción: Daniel López Yáñez (UAM-I).

Coordinador del Dossier: Hugo César Moreno Hernández (ICSyH-BUAP)

Cuidado de la edición: Édgar G. Hernández. H (UATx).

Consejo Académico: Serafín Ortiz Ortiz (UATx), Luis Armando González Placencia (UATx), Osvaldo Ramírez Ortiz (UATx), Mario Demetrio Palacios Moreno (UATx), Claudio Pastén Palma (Universidad Católica del Norte de Chile), Geoffrey Pleyers (Université Catholique de Louvain, Belgium), Marcelo Starcenbaum (Universidad Nacional de la Plata), Nicolás Arata (Universidad de Buenos Aires, Argentina), José Ramón López Rubí Calderón (CIDE), Miguel Ángel Márquez Zárate (UNAM), Jaqueline Garza Placencia (Colegio de Jalisco), Arturo Durán Padilla (Colegio de Jalisco), Ana Guadalupe Cruz Martínez (UPN), Luz María Galindo Vilchis (UNAM), Donovan Adrián Hernández Castellanos (IBERO), Gabriela González Ortuño (UNAM), Álvaro Aragón Rivera (UACM), Siobhan Fenella Guerrero Mc Manus (UNAM), Marisa Ruíz Trejo (UACH), José Luis Cisneros (UAM, Xochimilco), José Javier Niño Martínez (UAEM), Elva Rivera Gómez (BUAP), Luis Fernando Gutiérrez Domínguez (BUAP), José Luis Estrada Rodríguez (BUAP), Demetrio Arturo Feria Arroyo (UAG), José Juan Sánchez González (UAEM).

Dossier
Juventudes, territorialidades y dispositivo escolar



Deserción

Fotografía: Frida Azul Cabildo Tlalpa. 8 de marzo 2023.

Introducción

Ernesto Ramírez Vicente

Estudio de las juventudes: horizontes críticos

Desde un punto de vista histórico y sociológico, la noción de *juventud* es bastante reciente. Se puede situar a partir de la segunda mitad del siglo XIX, en el contexto de las sociedades occidentales industrializadas, con la aparición de los primeros sistemas educativos de carácter principalmente fabril, aparentemente laicos, nacionalistas, masculinizados y orientados, unilateralmente, hacia la producción masiva en el tejido económico y hacia el belicismo propio de los países colonizadores e imperialistas europeos. Partiendo de estas bases, el nacimiento de los “jóvenes” se puede traducir como la construcción de una clase subalterna por parte del Estado-Nación y en menor medida de las instituciones eclesíásticas.

Las primeras manifestaciones de resistencia y subversión hacia este estado social de cosas se produjeron a partir de las décadas de los años 50 y 60 del siglo pasado, precisamente en esos contextos donde para muchos jóvenes se hizo intolerable la cultura de la guerra, de la muerte competitiva, del patriarcado familiar y del adoctrinamiento ideológico permanente de los dispositivos educativos formales.

Hoy, como sabemos, el panorama ha cambiado en muchos aspectos, pero la esencia del espíritu juvenil no. A pesar de que quizá los movimientos estudiantiles y las prácticas contrahegemónicas no están tan organizadas socialmente como uno podría pensar, esta serie de artículos demuestran que la juventud dispone de espacios presenciales y virtuales, así como de estrategias diversas en el horizonte educativo formal y sobre todo, no formal, para hacer frente al cíclope miope de la dominación, aun en escenarios tan sombríos pero a la vez de oportunidad que se han formado a partir de la pandemia por SARS-COV2.

Por ello, me parece que este dossier reúne interesantes propuestas de análisis para repensar la juventud no como un estrato social en permanente sumisión y victimismo, sino como un sentimiento crítico que hace frente sin temores al orden

² Centro de Investigación Educativa-Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://orcid.org/0000-0003-1053-8114>

adulto-céntrico conservador, vigilante y opresor que pretende confinarnos en la ilusión de que no hay esperanza, ni camino, más allá de la intolerancia sistémica ni de los dispositivos educativos formales capitalistas, ya están fosilizados desde hace tiempo, pero que insisten mediática y fácticamente, en imponer criterios culturalmente clasistas, racistas, machistas y políticamente absolutistas.

Quiero pensar que la mayoría de los jóvenes lo intuyen, lo resignifican y lo saben, cada vez más.

ÍNDICE

Dossier	
Juventudes, territorialidades y dispositivo escolar	5
Introducción.....	6
Estudio de las juventudes: horizontes críticos	6
Ernesto Ramírez Vicente	

DISPOSITIVO ESCOLAR Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

Juventudes, territorialidades y dispositivo escolar	11
Hugo Cesar Moreno Hernández	
Panorama general de los estudiantes de antropología en México: comparación de encuestas 2010-2019	31
Perla Sonia Medina Aguilar	
Francisco Juárez García	
Maritza Urteaga Castro-Pozo	
Florencia Peña Saint Martin	
Clase social y consumo desde la perspectiva antropológica: los retos de la investigación sobre estudiantes de antropología en México.....	43
Karla Teresa Camacho Rodríguez	
Experiencias de estudiantes universitarios de Puebla, México, en la migración forzada de las clases presenciales a la modalidad virtual durante la pandemia	53
Mayleth Alejandra Zamora Echegollen	
José Javier Contreras Vizcaíno	

JUVENTUDES EN MOVIMIENTO

Juventudes en movimiento. Redes y experiencia educativa en la pandemia	77
Rocío Elizabeth Salgado Escobar Acatzin Benítez Salgado	
El papel de la escolarización en el oficio del tatuador	93
Othón Álvarez Moisés	
Entre la sobrevigilancia y el abandono. Dos formas de experimentar el dispositivo escolar	111
Gabriela Polo Herrera	
Del cantón al aula: apuntes desde la reinserción social para hacer talleres junto con “los chavos”	127
Pablo Carlos Rivera Valencia	

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Migrar como experiencia límite. Jóvenes, cuerpos y fronteras del siglo XXI en movimiento	145
Norma Angélica Cuéllar Díaz	

JUVENTUDES, TERRITORIALIDADES Y DISPOSITIVO ESCOLAR

Hugo César Moreno Hernández

Observar las territorialidades habitadas por las juventudes es de suma importancia para comprender cómo se articulan los procesos de socialización y las relaciones de socialidad en la producción de subjetividad. Así mismo, es necesarios tener claridad sobre la diversidad de marcos en que se establece el dispositivo escolar, lo que significa mucho más que los aspectos pedagógicos, disciplinares, espaciales y jurisdiccionales, aspectos acoplados a situaciones específicas y necesidades definidas por característica particulares. En ese sentido, el número presentado explora diversas articulaciones entre territorios habitados (desde el cuerpo hasta las redes socio-digitales), dispositivos escolares, en su pluralidad según particularidades que van desde la migración, la rehabilitación y el encierro a la producción de sentidos enmarcados por la formación universitaria, para abonar un poco más a la comprensión de la pluralidad de las juventudes.

Juventud(es)

Desde el enfoque sociocultural de las juventudes, la condición juvenil no es considerada como plataforma subjetiva para modelar el futuro. Las juventudes no son los sujetos “saludables” del futuro, son sujetos en el presente, haciendo presente. Esto no supone que se asume su acción como incapaz de producir futuro, sino que se percibe su capacidad de agencia en el presente actual. Actual en el sentido de su estar actuando, haciendo, produciendo, creando. Se pluraliza la condición juvenil y se juega con el (es) para identificar su ontología plural y presente, porque no hay sólo una forma de juventud, es necesario pensar la condición juvenil a través de los entrecruces más problemáticos al momento de comprender las acciones de los sujetos, la edad se comprende más allá del momento vital contabilizado con el pasar de los años, la condición juvenil se vive según se entrecruza con la clase, el género,

¹ Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <http://orcid.org/0000-0003-1709-3955>

la identidad ética, la racialización, la forma en que se relacionan los sujetos con sus estigmas y cómo los redefinen a manera de emblemas (Garro, 2008), así como las formas en que se relacionan con otras generaciones, ya sea de manera general, es decir, con el mundo adulto, o con las generaciones relacionadas con los ámbitos donde se desenvuelven, sobre todo en las culturas juveniles, como sucede con el desarrollo del grafiti o el tatuaje, por ejemplo.

A grandes rasgos, se puede decir que tanto en el imaginario cultural general como en el marco intelectual particular se identifica a la juventud como una etapa de la vida ubicada, generalmente, entre el período de la educación secundaria y la educación superior, es decir, en un rango de edad que oscilaría entre los 15 y los 24 años (Organización de las Naciones Unidas [ONU], (2020), o entre los 12 y los 29 años (Instituto Mexicano de la Juventud [IMJ], 2017). Sin embargo, distintos autores sostienen que la concepción de dicho término incluye otras variables (además de la temporal), especialmente si se analiza desde un enfoque sociohistórico y político-cultural (Fernández Poncela, 2021).

En ese sentido, el enfoque tiene una doble función de observación, sin desprenderse de la dimensión temporal, primero, calibrarse a la envergadura de las relaciones a observar (jóvenes afrodescendientes, relaciones intergeneracionales en culturas juveniles, mujeres jóvenes estudiantes, etcétera), en segundo lugar, apreciar las configuraciones desde su especificidad para contrastarlas con aspectos más o menos generales y así orientar la mirada hacia la diversidad de experiencias juveniles y los procesos de disputa de los sentidos diversos de las juventudes. Para afinar el enfoque también es preciso comprender cómo se produce juventud, es decir, cuáles son las instituciones y dispositivos que producen juventud, ya sea como resultado no esperado (como pasa con el dispositivo escolar) o como sujeto de seducción (como el mercado).

En ese sentido, es preciso también comprender cómo se relacionan las juventudes según el tratamiento que les da el Estado a partir de su diversificación y distanciamiento ocasionado por el sistema de sociedad contemporáneo y la relación con las distintas instituciones (escuela, trabajo, familia, etcétera). Rossana Reguillo (2013) identifica cinco circuitos de incorporación social por donde transitan los jóvenes, que dicho en términos breves podemos identificar como 1) los inviábiles, con nulas opciones de inserción social y de futuro; 2) los asimilados, aquellos incorporados a los empleos más peligrosos y con pocas posibilidades de movilidad social; 3) los paralegales, jóvenes enrolados en la delincuencia organizada como vía de

afirmación social; 4) los incorporados, quienes tienen acceso a estudio y trabajo dignos; y 5) los privilegiados, jóvenes con acceso a recursos simbólicos y materiales. Dichos circuitos no son puros, se intersectan, contaminan y diversifican según las maneras en que se cruzan las trayectorias, pero es preciso tener en cuenta que el entrecruce de las trayectorias, mientras más lejanos socialmente estén, es menos probable.

Pensemos en los jóvenes universitarios y cómo viven la socialización con base en la clase y la cultura socialmente separadas por barreras económicas definidas por pertenecer a una institución pública o privada y cómo opera esto en la construcción de la desigualdad social, esto es lo que analiza Gonzalo Saraví (2015), “condiciones-de-vida fragmentadas, pero también con experiencias biográficas y estilos de vida, sentidos y percepciones fragmentadas, con espacios urbanos, escolares y de consumo fragmentados, y con ámbitos de sociabilidad y campos de interacción igualmente fragmentados” (p. 27), esto exige tener en cómo “la privación y el privilegio representan exclusiones relativas con respecto a los estándares ‘comunes’, ‘ordinarios’ o ‘normales’ de las condiciones de vida y de la participación social en la esfera pública” (p. 36). La distancia social se acrecienta en la medida que privilegios y privaciones generan espacios sociales separados, experiencias sociales que, a pesar de ser vividas en un mismo espacio, se perciben de manera fragmentada, con resultados muy diferentes para unos a otros, imponiendo relaciones imposibles, a pesar de la cercanía.

En ese sentido, la pluralización de la condición juvenil se multiplica, porque podemos observar una primera dicotomía en cuanto al grueso de los jóvenes se les precariza, al disminuir las garantías y los recursos sociales, como educación, capacitación, espacios de esparcimiento y expresión, oportunidades para la participación social, política y cultural. Precarizados, sus trayectorias bordean entre lo inviable, lo asimilable y lo paralegal, pero esto no significa que sólo esas trayectorias se intercepten, ayuda a comprender cómo se estigmatiza y segrega a determinados sectores sociales “como mercancía para la guerra, como enemigo, amenaza o peligro, como descarte” (Alvarado, Vommaro, Patino y Borelli, 2021). Estas tres trayectorias (inviable, asimilada y paralegal) pueden trenzarse y diversificarse entre sí con mayor plasticidad debido a la cercanía, paradójicamente, forzada por la fragmentación social generada por la desigualdad. Un sector importante de las juventudes transita por trayectorias incorporadas, pero éstas no son uniformes ni puras, jóvenes trabajadores y estudiantes, jóvenes estudiantes, jóvenes trabajadores y las especificidades que se les pueda sumar. Quizá es en esta trayectoria donde la expe-

riencia juvenil se expresa en actitudes más claramente políticas, de oposición y confrontación ideológica, de búsqueda de cambio y participación, con ellos es un poco más claro cómo se dan “múltiples expresiones de las resistencias, que afirman a los jóvenes como sujetos políticos, colectivos y organizados, como estética de la existencia, como imaginación sublevada, como lo común en la diferencia o como paisaje insurrecto” (ibid.). Pero esto no significa la ausencia de resistencias creativas, de capacidad para la producción de valores éticos, estéticos y lingüísticos que distingue, separa y pluraliza a las juventudes.

La desigualdad fragmenta también las experiencias juveniles, la dimensión generacional, es decir, cómo se relacionan con las instituciones y el mundo adulto inmediato, impone, con mayor o menor virulencia, situaciones de desventaja a la hora de participar en la toma de decisiones, no evita la acción, pero sí la restringe e invisibiliza, las formas de habitar el cuerpo, los espacios y los territorios virtuales del mundo digital, están también delineadas por la desigualdad y las trayectorias de las juveniles, experimentando las violencias de manera desigual, porque no es lo mismo resistir y actuar las identidades sexo-genéricas, étnicas, ideológicas o políticas en todas las trayectorias, porque los “modos diversos de ser joven, cruzados por las condiciones de desigualdades multidimensionales y las formas de producción estatal subalternizadoras y adultocéntricas, producen procesos de estigmatización, desacreditación o aniquilamiento identitario que signan y condicionan los espacios de vida de las y los jóvenes, sobre todo los de barrios populares y territorios marginalizados” (Alvarado, Vommaro, Patino y Borelli, 2021). Por otro lado, es necesario evitar la tentación de asumir que, al pluralizar, al decir “juventudes”, se busca limitar la capacidad de transformación social, política, económica y cultural de los jóvenes:

La intensificación de las pluralidades y multiplicidades, entendidas como marca generacional y no en clave de fragmentación o dispersión. Es decir, juventudes construidas desde la diferencia poniendo de relieve las diversidades como una de las características distintivas a la hora de desentrañar los procesos de su producción social. Diferencia entendida desde la potencia y la capacidad de producir lo común en la diversidad, de instituir otras formas de estar juntos desde la pluralidad y la polifonía (ibid.).

Esto significa tener claro que el sujeto juvenil es un actor político clave para observar la vida política contemporánea y las formas en que los conflictos sociales se tramitan o degeneran en violencia social, ahí, la participación contestataria, el di-

seño de propuestas, la experiencia de formas alternativas de asociación y comunicación, en síntesis, las innovaciones culturales, son producciones que se confrontan con lo establecido y le trastabillan. Sin embargo, tampoco se trata de esencializar a las juventudes según las acciones de cambio, sino de escuchar, entender y dialogar para lograr acciones colectivas incluyentes. La complejidad de las juventudes nos exige evitar su caracterización a través de estigmas y prejuicios para atestiguar las maneras de habitar el mundo desde sus propios términos.

Territorialidades y socialidad

Cuando se afirma que el sujeto juvenil es el resultado no esperado de los procesos sociales de la modernidad, donde la operación del dispositivo escolar dio como resultado un sujeto desconocido, se asume, primero, que el sujeto juvenil, como hemos visto, no se define exclusivamente por la edad, sino a través de una experiencia específica. Dicha experiencia es posible gracias a la manera en que se definen los espacios de operación del dispositivo escolar y cómo son territorializados por los sujetos. Entonces, el espacio deviene territorio habitado por un colectivo que se produce por la imposición de un proceso formativo, pero permite, con el estar juntos, una autoproducción alterna, a veces opuesta. A esto lo he identificado como la tensión entre socialización y socialidad (Moreno, 2016, 2022).

Por socialización entiendo el proceso vertical operado por el dispositivo escolar que tiene la función de producir sujetos dotados con habilidades cívicas y técnicas para relacionarse con el mundo adulto con eficacia política y económica, claro, esto según sus trayectorias de clase (Willis, 2017; Bourdieu, 2001; Saraví, 2015). Por socialidad entiendo los procesos horizontales ocurridos entre pares, donde se dan aprendizajes y se adquieren herramientas para mirar el mundo desde la planicie del estar juntos, sin buscar hallar altura para su comprensión, altura que se alcanza con el proceso de socialización. Por supuesto, el término socialidad es atraído desde la formulación de Michel Maffesoli, quien “asume la definición que da Simmel de la socialidad como «forma lúdica de la socialización»” (Ibáñez, 1990, p.19). Lúdico refiere al agenciamiento juvenil de los territorios (el cuerpo, el espacio de la escuela), eludiendo la seriedad de los procesos formativos, “la coexistencia social como tal, que yo propongo llamar socialidad, y que podría ser la «forma lúdica de la socialización»” (p. 149).

Para Maffesoli, la socialidad se da a ras de suelo, su potencia está en el estar juntos que, fuerza de proximidad, promueve la producción de valores, éticos y estéticos, lo que le deja fuera de la sociedad, no como fin, sino como límite, porque

“cuando la sociedad ha terminado queda la «socialidad». [...] La sociedad está hecha de individuos, la socialidad de personas. El individuo tiene una identidad. La persona se identifica con un rol. Representa, es una máscara” (Ibáñez, 1990, p. 15). La socialidad, que no es el límite de lo social, sino lo que aparece en el estar juntos, en los juegos que surgen del estar juntos, es lo vital de la pesadez de las estructuras, pero también fuerza que sostiene estructuras:

Quando lo social se ha saturado nos queda la socialidad. Germen, quizás, quizás no, de otra sociedad. Una «forma social» que hace que el saber hacer y el saber decir no se reduzcan ni a una acción individual ni a una estructura impuesta. Halbwachs la llamó «memoria colectiva», Maus –y Bourdieu– «habitus». La intersubjetividad crea algo cualitativamente diferente de los elementos que la constituyen (una transcendencia inmanente) (ibid., p. 15).

La socialidad es fuerza vital que permite la reproducción de las estructuras, sobre todo si nos atenemos a su cercanía con el concepto de habitus bourdieano, en cuanto interioriza las estructuras y orienta las prácticas, pero es también la fuerza de transformación de dichas estructuras, las reproduce, las renueva, las mantiene, las cambia, las resiste y refuerza. El trabajo de Paul Willis sobre los jóvenes estudiantes de clase obrera es ejemplar a este respecto, identifica una cultura “contraescolar”, desplegada por jóvenes de clase trabajadora, va a la contra en cuanto se opone a la «autoridad», “esta oposición implica una inversión aparente de los valores normales mantenidos por el principio de autoridad. La diligencia, la deferencia, el respeto empiezan a tener lecturas muy distintas” (2017, p. 28), en grupo, los jóvenes de clase obrera, generan valores éticos, estéticos y lingüísticos propios, distinguiéndose de sus pares “más conformistas con los valores de la escuela [que] no tienen el mismo concepto del mapa social, ni desarrollan un argot para describir a otros grupos” (ibid.,p. 34). Se presentan en la escuela como descontentos y desconfiados sobre los aportes que ésta puede ofrecerles, cometiendo actos negativos, opuestos a la búsqueda formativa del dispositivo escolar:

[...] valoran el fumarse un cigarrillo como un acto de insurrección contra la escuela por su asociación con los valores y acciones adultos, en una conjunción típica de sentidos intra y extraescolares. El mundo adulto, concretamente el mundo adulto de la clase obrera se convierte en una meta en la medida en que es una fuente que suministra material para la resistencia y la exclusión (ibid., p. 39).

Es con ese escape hacia la adultez que, en principio es resistencia, como las prácticas de oposición contraescolar de estos jóvenes reproducen la estructura social de clases, “es su propia cultura la que prepara con mayor eficacia a algunos chicos de la clase obrera para que entreguen su fuerza de trabajo al peonaje” (ibid., p.17). Al asumir una postura contraescolar y resistir al dispositivo con actitudes y acciones culturalmente adultas más o menos representativas de su clase, “podemos decir que hay un elemento de auto condena en la forma de asumir los roles subordinados en el capitalismo occidental” (ibid.). Es claro que el dispositivo escolar, a pesar de tener una función de producción de subjetividad muy claro, esto es, la formación cívica y técnica de los sujetos, no escapa a la singularidad del espacio social donde se implementa, en ese sentido, como han mostrado otros acercamientos (Bourdieu, 2001), las estructuras sociales se reproducen en un doble sentido con el trabajo del dispositivo escolar: en uno, interioriza con suficiencia los procesos que se impone, produce “buenos ciudadanos”, en el otro, segrega o expulsa a los sujetos que se resisten a su proceso formativo. En ambos sentidos, reproduce la estructura social de clases, pues no promueve la movilidad social, aunque sí logre formar sujetos ejemplares en ese sentido, pero el grueso de la población se mantiene más o menos en las mismas coordenadas, lo que lleva a los sujetos más críticos a considerar que la escuela, las acreditaciones, los grados, etcétera, no sirven para mucho, por ello “esta condena se experimenta, paradójicamente, como un verdadero aprendizaje, como afirmación y apropiación e incluso como una forma de resistencia” (Willis, 2017, p. 17).

Así, la resistencia a la formación estandarizada del dispositivo escolar permite la aparición de una socialidad capaz de fomentar las relaciones grupales, la producción de valores éticos, estéticos y lingüísticos, la diferenciación y afirmación resistentes, pero, al mismo tiempo, “únicamente sobre la base de una articulación cultural de este tipo con sus propias condiciones, los grupos de jóvenes de clase obrera participan en su propia condena” (ibid.). Es importante el aporte de Willis para comprender cómo la socialidad se articula con la socialización y la reproducción de las estructuras sociales, en este caso, la resistencia a la socialización y la socialidad como productora de marcos de acción. Resuena, sin embargo, la idea de “autocondena” en cuanto a la reproducción de la estructura de clases. Sin embargo, el análisis centrado en la clase social, además de permitir observar cómo la socialidad promueve resistencias frontales (cultura contraescolar), también permite relacionar la experiencia social de los jóvenes estudiantes y la forma en que habitan el espacio social. No es ocioso recordar que, desde una óptica bourdieuana, el espacio social se constituye a través de la interacción de los distintos capitales, acercando a los

sujetos tanto espacial como simbólicamente según la similitud de sus capitales, esto se reproduce en el espacio restringido de la escuela y los capitales individuales permiten identificación entre los sujetos (Bourdieu, 2001).

En este sentido, la experiencia social orienta una forma de experiencia escolar vivida por los jóvenes que resulta en una experiencia juvenil en el sentido de no estar normada por el mundo adulto, ni dentro de la escuela ni fuera de ella. Así, la cultura contraescolar sucede en los intersticios de la experiencia social general y la experiencia escolar particular:

La cultura contraescolar y sus procesos surgen de circunstancias definidas en una relación histórica específica y en modo alguno se producen accidentalmente. Sin embargo, el reconocimiento de la determinación no disminuye la creatividad. Ahora bien, debe insistirse inmediatamente sobre dos requisitos. La creatividad no es un acto individual, no es un acto de una sola cabeza, y no es el resultado de una intención consciente. Su lógica sólo podría darse [...] a nivel de grupo. En segundo lugar, la creatividad no puede ser descrita como una capacidad única o como capaz de producir resultados ilimitados. En ningún sentido puede considerarse como control sobre el futuro o sobre el presente. Por el contrario, conduce, paradójicamente, a profundas trampas que pasan desapercibidas debido a la acción de la certeza subjetiva (Willis, 2017, p. 183).

Ahora bien, es necesario tener claro que el análisis de Willis sobre cómo la cultura contraescolar funciona para reproducir las estructuras de clase, sucede en un entorno donde los jóvenes veían como una certeza el trabajo en la fábrica. En la misma obra, aunque no lo desarrolla con amplitud, Willis observa las dinámicas de jóvenes inmigrantes del caribe, quienes, a diferencia de los blancos, no tienen perspectivas claras de empleo y experimentan resistencias contraculturales más desvinculadas del mundo adulto, como emergencia de culturas juveniles de pleno derecho:

Dado que el desempleo estructural se convierte en una característica permanente de esta sociedad y que algunos sectores de la juventud blanca están obligados a un prolongado desempleo, bien pueden desarrollar una cultura étnica blanca de la carencia de salarios (tomada prestada muy probablemente de los caribeños, aunque se puede comparar con el fenómeno actualmente emergente de la cultura «punk»). La necesidad podría dar lugar a la invención y, a través de la mediación cultural, la opción de no trabajar resultaría ser una respuesta «libremente» elegida. La cuestión de la reproducción cultural de una subclase está tan plena de significación

como lo está la reproducción de la clase obrera manual (Willis, 2017, p. 241).

En las sociedades contemporáneas, donde la precariedad es el tropo central desde donde se despliegan las culturas juveniles más creativas y resistentes, la experiencia juvenil se aleja más de la perspectiva de adultez en la medida que la supuesta trayectoria normal para cualquier sujeto es cada vez más evasiva, siendo la posibilidad del trabajo aquello más distante. Así, la escuela ya ni siquiera invita a imaginar futuro de adultos, prolongando las experiencias juveniles en las culturas más beligerantes, haciendo de la socialidad el principal marco de existencia para muchos jóvenes “desafiliados”, promoviendo la territorialización y creación de espacios intersticiales que no están definidos por una “etapa” o un “pasar”, sino como formas de vida plenas de potencia social, “yo entiendo la Potencia de la socialidad, la cual, mediante la abstención, el silencio y la astucia, se opone al Poder de lo económico-político” (Maffesoli, 1990:,pp. 25-26).

Dice Maffesoli, llevando más allá de una simple relación de tensión con los procesos de socialización. “es el papel de la socialidad: más acá o más allá de las formas instituidas, que siempre existen y que a veces dominan, existe una centralidad subterránea informal, que garantiza el perdurar de la vida en sociedad” (ibid., p. 26). La socialidad se consolida más allá de la relación entre pares instalados en una institución que los considera unidimensionales (escuela, fábrica, cuarte, etcétera) para orientar y soportar la existencia de los sujetos, como “un social racionalizado por una socialidad de predominio empático” (ibid., p. 37), promoviendo la relación intersubjetiva más allá de las instituciones clásicas, pero sin cancelarlas, sino rearmándolas según las necesidades impuestas por la precariedad.

A fuerza de querer ver a toda costa una vida alienada, o una existencia perfecta y auténtica, olvida a menudo, con la tenacidad que le es propia, que la cotidianidad se funda en una serie de libertades intersticiales y relativas. Al igual que ocurre en el terreno de la economía, podemos estar de acuerdo en que existe una socialidad negra o sumergida cuyas distintas y minúsculas manifestaciones se pueden rastrear con cierta facilidad (ibid., p. 54).

De esta manera, siguiendo a Maffesoli, no entendemos la socialidad como una cualidad exclusiva de las culturas juveniles, pero si central para comprender los proce-

sos de oposición y conflicto al interior de dispositivos con funciones de socialización, en específico los dispositivos escolares, además de entender que la relación de tensión entre socialidad y socialización son generadoras de cambio, según se resuelven los conflictos, pues puede tener resultados violentos o de transformación de las relaciones, aunque no cambie del todo la verticalidad de la socialización si posibilita una presión hacia una mayor horizontalidad. En ese sentido, la socialidad también es promotora de procesos institucionales, es decir, es instituyente y ya con efectos instituidos, permite la aparición de nuevos procesos instituyentes, ya sea en el camino hacia la violencia o el cambio. En ese sentido, la socialidad, como puramente instituyente, siempre estará en la posición de lo táctico, de lo intersticial, de lo oculto y oscurecido:

Se trata de una fuerza bastante difícil de explicar, pero cuyos efectos se pueden constatar en las diversas manifestaciones de la socialidad: astucia, actitud de reserva, escepticismo, ironía y jocosidades trágicas en el seno de un mundo supuestamente en crisis cuando, en realidad, la crisis la tienen los poderes en lo que tienen de imposición vertical, de abstracto (ibid., p. 72).

Su carácter intersticial implica la habitación de aquellos espacios que ofrecen ocultamiento, lejanía respecto a la mirada adulta y autoritaria, la socialidad tiene sentido en la medida que el estar juntos posibilita un espacio para habitar, territorializaciones no autorizadas que explotan en la cercanía y las sombras, para iluminar con sus chispas de creatividad. “Espacio y socialidad. Las tribus puntúan el espacio «a partir del sentimiento de pertenencia, en función de una ética específica y en el cuadro de una red de comunicación»” (ibid., p. 17). El estar juntos territorializa con apropiaciones espaciales que designan pertenencia, cierto grado de identidad e identificación de los límites del nosotros, como pasa con las pandillas (Moreno, 2014).

El grupo, para su seguridad, moldea su entorno natural y social, y al mismo tiempo fuerza, de facto, a otros grupos a constituirse como tales. En este sentido, la delimitación territorial (lo repito: territorio físico y territorio simbólico) es estructuralmente fundadora de múltiples socialidades. Junto a la reproducción directa, existe una reproducción indirecta que no depende de la voluntad de los protagonistas sociales, sino de ese efecto de estructura que es el par «atracción-repulsión»: la existencia de un grupo

fundado sobre un fuerte sentimiento de pertenencia exige que, para la supervivencia de todos y cada uno, se creen otros grupos a partir de una exigencia de la misma naturaleza (Maffesoli, 1990, p. 245).

Cualquier lugar es un intersticio donde la socialidad bulle. “La plazoleta, la calle, el estanco de la esquina, el despacho de las apuestas mutuas, el quiosco de la prensa, etcétera; he aquí, según los centros de interés o de necesidad, otras tantas puntuaciones triviales de la socialidad” (ibid., p. 56). La socialidad está en la profundidad de los intersticios, pero los rebalsa para promover organización social de largo aliento, pertenencias y solidaridades que permiten a los sujetos soportar, superar y resistir a través de sus creaciones colectivas, en cuanto

[...] la caracterizan: relativismo del vivir, grandeza y tragedia de lo cotidiano, pesadez del dato mundano, que se asume mal que bien, todo ello expresado en un «nosotros» que sirve de argamasa y que ayuda precisamente a soportar al conjunto. Se ha insistido tanto en la deshumanización, el desencanto del mundo moderno y la soledad que engendra que casi no estamos ya en condiciones de ver las redes de solidaridad que se constituyen en él (ibid., p. 133).

Compartir el espacio, tanto territorialmente como en sentido bourdieuano, cohesiona horizontalmente y delimita colectivos, porque la socialidad tiene expresiones diferenciadas con las cuales también se dibuja un mapa y un territorio a defender y que defiende en colectivo y horizontalidad, “el hecho de compartir una costumbre, una ideología o un ideal determina el estar-juntos y permite que esto sea una protección contra la imposición, venga ésta de donde venga. En contra de una moral impuesta y exterior, la ética del secreto es a la vez federativa e igualizadora” (ibid., p.169), la socialidad, como potencia instituyente, produce valores, el estar juntos produce valores, valores en el sentido de ponderar desde el valor de las cosas y la colectividad hasta de los estigmas y los emblemas que se enarbolan, con los cuales también se signa la forma de habitar los espacios.

En las sociedad contemporáneas, sobre todo en las grandes ciudades, aparecen intersticios que serán habitados y convertidos en espacios de socialidad donde se producen valores muchas veces opuestos a los valores más elevados de una sociedad, por ello, “es de todo punto necesario preguntarse por «la importancia de esos «agujeros negros» de la socialidad» [porque] no existe arquitectura «sin espacio in-

terior» [...] (gruta, nicho, abrigo) y psicológico (seno materno, útero, aparato digestivo)” (ibid., p. 56). El intersticio es un espacio social donde se crea un mundo distinto propio, un espacio social que, en términos bourdieuanos, se solidifica gracias a una cerrada red de habitus cercanos, un territorio que parece estar más allá de los límites de la sociedad. Los intersticios aparecen en el medio de los objetos sociales, en espera de ser ocupados y, también creados, por ello, se exige una “reflexión sobre el «laberinto» [y] los «huecos» [porque] todo ello subraya el hecho de que se necesita «el interior» para que haya una construcción cualquiera” (ibid.). Quizá sean las juventudes quienes mejor habitan y crean intersticios, tanto en la ciudad como al interior de las instituciones, ante “la necesidad del espacio perdido, del ágora, del paso subterráneo, de los pórticos, de los patios, etcétera [...] imperiosa necesidad de «huecos»” (ibid., p. 57) para ocultarse e instituir, a través de relaciones horizontales, valores éticos, estéticos y lingüísticos a través de los cuales habitan el cuerpo, los espacios y las instituciones según sus propios términos para producir lo social, pues “existe una estrecha relación entre el espacio y lo cotidiano. Aquél es, ciertamente, el conservatorio de la socialidad” (ibid., p. 218), donde se afirma el principio del estar juntos y “el lugar se convierte en vínculo [...] una estructura antropológica que hace que la agregación alrededor de un espacio sea un dato de base de toda forma de socialidad” (ibid., p. 227).

De esta manera, la escuela, como espacio, es un lugar especial donde las juventudes devienen tales al ocupar y crear intersticios en el estar juntos, sobre todo a que “el espacio garantiza a la socialidad una sensación de seguridad necesaria” (ibid., p. 230). El dispositivo escolar tiene una facultad de colectivización con afanes de socialización tan potente que, inevitablemente, permite, de manera espontánea, las relaciones de socialidad, en la medida que “la socialidad, o la proxemia se constituye así a partir de una constante sedimentación que deja huella, que crea «territorio». El extranjero o el errante puede integrar o rechazar esta sedimentación, puede incluso crear otra [...] pero está obligado a determinarse con relación a ella” (ibid., p. 235). Cada nuevo individuo implicado en el dispositivo, será recibido por dos dimensiones de una misma relación desde la cual se fundamenta el sentido de cualquier dispositivo escolar, por una lado, la unidimensionalidad del sujeto de formación (socialización), por el otro, la proximidad con los pares, el estar juntos como habitantes capaces de territorializar los espacios, esta “proxemia remite esencialmente a la fundación de una sucesión de «nosotros», que constituyen la sustancia misma de toda socialidad” (ibid., p. 241), por ello, socialización y socialidad son procesos inseparables en el funcionamiento de cualquier dispositivo escolar.

Dispositivos

De manera muy breve, se puede decir que un dispositivo es el despliegue, repliegue, entrecruzamiento y trayectos paralelos de líneas. Por líneas se puede entender objetos, lugares, discursos, saberes, no son en sí líneas, sino que una línea objetual se entrecruza con una línea de saber para acoplarse con un lugar donde se despliegan otras líneas de saberes entrecruzados con rasgos de autoridad. Esas líneas operando para cumplir una función es lo que genera un dispositivo. Si se quiere, es posible cambiar la palabra “línea” por “elemento”, “aparato”, “operación”, etcétera. Se parece a la idea de máquina en la medida que los objetos se relacionan, por ejemplo, el dispositivo escolar para producir sujetos cívica y técnicamente dotados. Giorgio Agamben (2015) analiza al “dispositivo” como término técnico en el pensamiento de Michel Foucault. Así, el dispositivo es la red formada por los cruces, pliegues y repliegues que se forma con las relaciones de “discursos, instituciones, estructuras arquitectónicas, decisiones regulativas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en breve: tanto lo dicho como lo no-dicho, estos son los elementos del dispositivo” (Agamben, 2015, p. 10).

Centrándonos en el dispositivo escolar, que no es lo mismo que la escuela, la pedagogía, las leyes educativas, los modelos educativos, y demás elementos, sino la relación de todos estos (y los que faltan por mencionar) para generar una red con una “función esencialmente estratégica” (ibid., p. 10), podemos comprender cómo se relacionan los distintos artículos que componen el dossier. En este sentido, el propósito de este apartado es comprender cómo se articulan los diversos dispositivos escolares con los sujetos que participan en ellos y, al mismo tiempo, cómo los sujetos resisten y crean en su estancia dentro de los dispositivos escolares.

Por esto, es importante continuar con la conceptualización del dispositivo, para comprender que cada dispositivo implica “cierta manipulación de relaciones de fuerza, de una intervención racional y convenida en las relaciones de fuerza, sea para desarrollarlas en una determinada dirección, sea para bloquearlas o para estabilizarlas y utilizarlas” (ibid., p. 10), es decir, los dispositivos operan una subjetivación definida por su necesidad estratégica, en el caso del dispositivo escolar, amén de su pluralidad, la manipulación de las relaciones de fuerza se dirigen a la formación-habilitación cívica y técnica de los sujetos, es decir, el dispositivo escolar, es el “conjunto de estrategias de relaciones de fuerza que condicionan ciertos tipos de saber y son condicionados por ellas” (ibid. p, 11), las relaciones de fuerza no sólo

incluyen la relación de poder, distinguiéndose en la relación pedagógica de enseñanza aprendizaje, sino también las relaciones de saber que imponen unos conocimientos frente a unos saberes despreciados y ocultos, es decir, los saberes de los sujetos de aprendizaje que no se consideran válidos para la formación cívica y técnica.

En este dossier, hay una preocupación por la producción de subjetividad por parte de dispositivos escolares destinados a la formación técnica, en tanto se trata de la observación de programas universitarios. Las juventudes universitarias son, quizá, las de más compleja definición, tanto en cuanto a la experiencia juvenil específica dentro de los espacios universitarios, pues está más cercana a la formación para el trabajo y un tanto más lejana de las culturas juveniles que florecen en otros grados educativos, como en relación con el supuesto de una trayectoria unidireccional, presentada por el proyecto de la modernidad (familia, escuela, trabajo, familia). Se supondría que la universidad es la antesala al mundo del trabajo, ahí persiste el rasgo de moratoria social, en el sentido de postergar la entrada al mundo laboral, pero también tiene el rasgo, sobre todo en el sector público, de recibir a jóvenes que trabajan para poder estudiar. Estos son sólo algunos elementos que permiten comprender la complejidad del sujeto juvenil universitario y en este dossier se presentan artículos que exploran la particularidad de este sujeto juvenil, sin pretender dar cuenta de su complejidad, ofreciendo apenas una panorámica según diversos acercamientos.

En primera instancia, se presentan dos artículos que exploran los resultados de encuestas con estudiantes de antropología, el primero, titulado “Panorama general de los estudiantes de antropología en México. Comparación de encuestas 2010-2019”, de Perla Sonia Medina Aguilar, Francisco Juárez García, Maritza Urteaga Castro-Pozo y Florencia Peña Saint Martin, explora, a través del análisis de las encuestas referidas, el fenómeno de la desigualdad educativa, en un contexto donde la oferta de las universidades ha aumentado considerablemente, pero que funciona con mecanismos de desigualdad basados en la meritocracia, pues se somete a las juventudes aspirantes a la educación superior a condiciones que las suponen iguales, sin considerar las diferencias socioculturales.

Por su parte, Karla Teresa Camacho Rodríguez, aporta al análisis de la misma fuente de información analizada por el artículo anterior, el trabajo “Clase social y consumo desde la perspectiva antropológica: los retos de la investigación sobre estudiantes de antropología en México”, en este trabajo presenta conceptos y variables para el análisis de la clase social y el consumo de las y los estudiantes de antropología en México, con el objetivo de elaborar una tipología sobre el consumo y

las clases sociales, aprovechando que la encuesta bajo análisis, indaga dichas cuestiones, las cuales son centrales para la comprensión de las juventudes, sus prácticas, identidades y agencia.

Mayleth Alejandra Zamora Echegollen y José Javier Contreras Vizcaino presentan el trabajo “Experiencias de estudiantes universitarios de Puebla, México en la migración forzada de las clases presenciales a la modalidad virtual durante la pandemia”, donde exploran cómo el dispositivo escolar colonizó el territorio digital debido a la crisis sanitaria de 2020. Si el dispositivo produce subjetividad a la par que moldea y disciplina los cuerpos; también, el dispositivo existe como espacio en el que se producen subjetividades que resisten y exceden, constantemente, a las relaciones de poder-saber establecidas. El dispositivo escolar es analizado por los autores a través de tres dimensiones: el proceso de enseñanza-aprendizaje, la producción de las subjetividades y las resistencias. El “aprendizaje” resultó ser una categoría en que los estudiantes apuntaron cierta inconformidad y contradicciones entre las condiciones materiales y de posibilidad respecto a la migración forzada a la educación virtual, donde, por un lado, se propone una educación basada en las tecnologías de la información y la comunicación y, por otro, los estudiantes y docentes carecen de los dispositivos tecnológicos y de conectividad para realizar el proceso. El suelo sobre el que se pretende cimentar la modificación del dispositivo escolar reproduce la diferenciación social y demuestra que la máxima de las universidades públicas en torno a la gratuidad está lejos de ser verdad. Durante la pandemia, en la universidad se normalizó la exclusión y discriminación implícita de aquellos estudiantes que no poseían dispositivos tecnológicos adecuados, el suficiente conocimiento de su uso y las condiciones de conectividad necesarias.

Rocío Elizabeth Salgado Escobar y Acatzin Benítez Salgado presentan una experiencia universitaria como ejemplo de resistencia como creatividad con el artículo “Juventudes en movimiento. Redes y experiencia educativa en la pandemia”. Asumen que la pandemia ha sido determinante en el modo de ser joven, definiendo la experiencia vital y social de juventudes que construyeron la posibilidad de actuar y movilizarse con otros a través de redes sociodigitales, configurando movimientos performativos con alcance político, desplegando interacciones, intencionalidades, capitales simbólicos, científicos y tecnológicos, así como corresponsabilidades intergeneracionales. El trabajo observa la acción colectiva juvenil en cuanto experiencia educativa, donde los participantes actuaron sobre sí, con interacciones éticas en el contexto histórico-concreto. El artículo analiza la experiencia del Grupo BE-NACK, para mostrar que la acción colectiva es un proceso contingente de acción en

el mundo, con nuevos códigos, términos, recursos y estilos de vida en las sociedades en red. Convoca a repensar lo que estamos aprendiendo en la pandemia a partir de la experiencia de un grupo de jóvenes que han dedicado y potenciado sus energías personales y profesionales para coadyuvar con la transformación social.

Othón Álvarez Moisés reflexiona sobre los efectos de la formalización educativa del quehacer artístico de los tatuadores con el trabajo “El papel de la escolarización en la formación del tatuador”. El proceso de profesionistas que se dedican al tatuaje, deja entrever que escolarizar el arte es un tema que parece tomar dos vías. Por un lado, en los elementos de formación de un productor visual en el taller como espacio con el material y las herramientas adecuadas donde se ensaya y ejercita el control muscular y mental, la incorporación de las técnicas. Por otro lado, las universidades ofrecen asesoría, tiempo y dedicación para perfeccionar habilidades centrales. La contradicción aquí suele ser cuando los programas de educación solo acreditan una capacidad técnica y la falta de formación civil y laboral arroja a un productor visual a la incertidumbre. La reflexión de este artículo se ancla en los testimonios de tatuadores de la ciudad de Puebla y las tensiones y articulaciones entre su formación académica y el cultivar un oficio. La reflexión observa los rasgos positivos de la captura del dispositivo escolar sobre la acción artística, así como los rasgos negativos de tal captura.

Gabriela Polo Herrera presenta “Entre la sobrevigilancia y el abandono. Dos formas de experimentar el dispositivo escolar”, artículo que analiza la diferencia de la operación del dispositivo escolar en condiciones muy diferentes a través de una antropología del Estado como objeto de estudio a fin de entender la reconfiguración necesaria de los Estados y las implicaciones en la vida de las personas, a las cuales llega a través del entrecruzamiento de diversos dispositivos, siendo el escolar uno de los más eficientes para lograr penetrar en los cuerpos. El artículo se nutre de las experiencias de jóvenes que constantemente viven los efectos del Estado, jornaleros agrícolas y estudiantes de una secundaria pública, los primeros saben que está prohibido el trabajo infantil y para menores de edad, sin embargo, también saben que la economía de su familia está en juego. Por su parte, los jóvenes en la ciudad buscan configurar su identidad entre los intersticios que deja la extenuante vigilancia. En ambos casos, el dispositivo escolar promueve un lugar donde el aprendizaje cognitivo, queda supeditado a medidas de vigilancia y formación cívica y técnica, pero no pierde su cualidad de espacio para la socialidad.

Por último, “Del cantón al aula: apuntes desde la reinserción social para hacer talleres junto con ‘los chavos’”, es la aportación de Pablo Carlos Rivera Valencia,

quien desde la perspectiva de la intervención sociocomunitaria, presenta la experiencia de la impartición de un taller que constituyó un dispositivo de trabajo para acercarse a poblaciones específicas en contextos determinados. Desde un enfoque psicosocial, puede llegar a ser una forma de intervención breve, sobre todo en escenarios de crisis. Pedagógicamente es un recurso que ha ido cobrando relevancia, no solo en espacios estrictamente educativos. En el caso de la experiencia en comento, el taller se plegó a objetivos reeducativos, pues los sujetos participantes en el taller fueron jóvenes en un proceso de reinserción social postpenitenciaria.

Los artículos que configuran este dossier muestran con claridad la acción del dispositivo escolar para producir subjetividad tejiendo, dependiendo de los sujetos sobre los que actúa, una red más o menos densa, recapitulando el análisis de Agamben, no es ocioso recordar que:

El dispositivo es un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cualquier cosa, tanto lo lingüístico como lo no lingüístico: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. En sí mismo el dispositivo es la red que se establece entre estos elementos. b. El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder. c. Como tal, resulta del cruce entre relaciones de poder y relaciones de saber.¹¹ tienen el fin de hacer frente a una urgencia y lograr un efecto más o menos inmediato (Agamben, 2015, p. 17).

Tanto en la construcción de una identidad de “estudiantes de antropología” como en la observación sobre las prácticas de consumo como en la procedencia de clase, se logra entrever cómo el dispositivo escolar definido para formar un ethos profesional implica también la dotación de herramientas subjetivas para la presentación en el mundo social, es decir, se subjetiva para ofrecer a la sociedad un sujeto con cualidades cívicas y técnicas particulares, las cuales se notan en el despliegue de sus intereses y deseos. Explica Agamben que Foucault recupera la noción de dispositivo del término “positividad” trabajado por Hegel, al cual llega vía Jean Hyppolite:

La “positividad” es el nombre que, según Hyppolite, el joven Hegel le da al elemento histórico, con toda la carga de reglas, ritos e instituciones que un poder externo le impone a los individuos pero que, por así decir, estos internalizan en un sistema de creencias y de sentimientos. Entonces, tomando prestado este término (que más tarde se volverá “dispositivo”),

Foucault se posiciona frente a un problema decisivo que es también su problema más propio: la relación entre los individuos como seres vivientes y el elemento histórico, entendiendo con este término el conjunto de instituciones, procesos de subjetivación y reglas en que se concretan las relaciones de poder (ibid., p. 14-15).

La positividad, desde este planteamiento, es el “conjunto de creencias, de reglas y ritos que se imponen a los individuos desde afuera, se imprimen en el alma a través de una constricción y de comportamientos que son el resultado de una relación de mando y de obediencia y que se cumplen sin un interés directo” (ibid., p. 13). De esta manera, queda claro que la función del dispositivo escolar es crear, su creación es el sujeto, esto a través de la subjetivación que se logra gracias a la trama de creencias, reglas, ritos, que se configuran en la disposición de los cuerpos y elementos que capturan al sujeto para, primero, desidentificarlo y desubjetivarlo para subjetivarlo según los contornos subjetivos que el deben ser asignados al transitar por el dispositivo escolar.

En cierto sentido, Hegel considera la positividad como un obstáculo a la libertad humana, y la condena como tal. Investigar los elementos positivos de una religión y, ya se podría agregar, de un estado social significa descubrir aquello que en ellos se impone a los hombres a través de una coerción, aquello que opaca la pureza de la razón; pero, en otro sentido que a lo largo del desarrollo del pensamiento hegeliano termina imponiéndose, la positividad debe reconciliarse con la razón que entonces pierde su carácter abstracto y se adapta a la riqueza concreta de la vida (ibid., p. 14).

El dispositivo escolar es eficaz debido a esta reconciliación entre la razón y la búsqueda de una vida social plena y saludable, donde los sujetos, para ser plenos y saludables, deben estar formados cívica y técnicamente. Por ello, no es raro el proceso de colonización forzado por la emergencia sanitaria de 2020, el proceso de formación no podría parar, mucho menos al nivel superior donde la formación técnica supone cierta urgencia a los jóvenes estudiantes para continuar con la “natural” trayectoria de maduración social. Sin embargo, como ya se ha planteado en diversos lugares (Pérez-Islas y Urteaga, 2001; Urteaga, 2011; Miranda, 2016; Roberti, 2017) las trayectorias juveniles no son lineales (familia-escuela-trabajo-familia), sino discontinuas, sobre todo afectadas en una sociedad que les precariza. Por ello, el dispositivo escolar tampoco es lineal y tienen la capacidad de adecuarse según las

necesidades funcionales a fin de subjetivar a quienes, por diversas razones, escapan de su captura, como los jóvenes migrantes jornaleros o aquellos en conflicto con la ley:

El término dispositivo nombra aquello en lo cual y a través de lo cual se realiza una actividad pura de gobierno sin ningún fundamento en el ser. Por esta razón, los dispositivos siempre deben implicar un proceso de subjetivación, es decir, deben producir su sujeto (Agamben, 2015, p. 21).

Por esto, analizar y reflexionar sobre el dispositivo escolar, “se trata más bien de investigar los modos concretos en que las positividades (o los dispositivos) actúan en las relaciones, en los mecanismos y en los ‘juegos’ del poder” (Agamben. 2015, p. 15), ya sea en procesos de reinserción, en la escolarización de jóvenes en movimiento o capturando saberes no escolarizados para orientar la legitimación laboral de un quehacer artístico, como el tatuaje, para hacer de ese “conjunto de praxis, de saberes, de medidas, de instituciones cuyo fin es gestionar, gobernar, controlar y orientar en un sentido que se pretende útil los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres” (ibid., pp. 21-22). Atrapar los saberes mediante su arrastre al mundo académico no sólo legitima en términos institucionales, sino que opera una desidentificación de esos saberes que ofrecen rasgos de pertenencia, como todos los saberes que despliegan los tatuadores, pero podría verse también con la captura de saberes herbolarios de culturas indígenas llevadas a la universidad para confinarlos en saberes académicos que deben ser procesados por el dispositivo para formar técnicamente a los sujetos, desubjetivando el saber menor para subjetivar con el conocimiento reconocido por las instituciones gubernamentales, con una cédula, una credencial, lo que desautoriza el saber considerado menor, lo mismo pasa con los saberes artísticos que se procesan a través de la práctica para ser deglutidos y después pasteurizados con ornamentos teóricos y metodológicos que deslegitiman las maneras anteriores del hacer arte.

Fuentes de información

- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El amigo y de La Iglesia y el Reino*. Anagrama: Barcelona.
- Alvarado, S., Vommaro, P., Patiño, J., y Borelli, S. (2021). Estudios de juventudes: una revisión de investigaciones en Argentina, Brasil y Colombia, 2011-2019. En *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv*, 19 (2), 146-170. <https://doi.org/10.11600/rlnsj.19.2.4545>

- Bourdieu, P. (2001). *Poder derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée.
- Fernández, A. (2021). Juventudes, definición y autorreflexión. *RICSH Revista Iberoamericana De Las Ciencias Sociales Y Humanísticas*, 10(19), 158 - 183. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v10i19.236>
- Garro, L. (2008). Estigmas y emblemas. La constitución de identidades juveniles en condiciones de pobreza. *Revista Herencia*, 21 (2), 91-109.
- Ibáñez, J. (1990). Prólogo. En Maffesoli, Michel. *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Barcelona: Icaria.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Barcelona: Icaria.
- Miranda, A. (2016). Transiciones juveniles, generaciones sociales y procesos de inclusión social en Argentina post-neoliberal. En *Linhas Críticas*, 22 (47), 130-149.
- Moreno, H. (2021). Dispositivo escolar: experiencias y territorialidades. *Revista Diálogos sobre Educación, temas actuales en investigación educativa*, 24 (13), 1-20. <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1146>
- Moreno, H. (2016). *Quieto, atento y obediente. Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D.F. México:SEP-UNAM*.
- Moreno, H. (2014). *Pandillas transnacionales en El Salvador y Ecuador: criminalización versus integración*. Buenos Aires: CLACSO.
- Pérez, J. y Urteaga, M. (2001). Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo José. En Pieek, Enrique (coord.). *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social* (pp. 355-399). México: UIA/IML/UNICEF/Cinterfor-OIT, RET y CONALEP.
- Reguillo, R. (2013). Jóvenes en la encrucijada contemporánea: en busca de un relato de futuro. En *Debate Feminista*, (48), 137-151.
- Roberti, E. (2017). Hacia una crítica a la sociología de la transición. En *Estudios Sociológicos*, 35 (105), 489-516.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso-CIESAS.
- Urteaga, M. (2011) *La construcción de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. México: UAM I/Juan Pablos.
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguentrabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

PANORAMA DE LOS ESTUDIANTES DE ANTROPOLOGÍA EN MÉXICO: COMPARACIÓN DE ENCUESTAS 2010-2019

GENERAL OVERVIEW OF ANTHROPOLOGY STUDENTS IN MEXICO 2010-2019: SURVEY COMPARISON

Perla Sonia Medina Aguilar¹
Francisco Juárez García²
Maritza Urteaga Castro-Pozo³
Florencia Peña Saint Martin⁴

Resumen:

Los estudiantes de antropología están insertos en un contexto histórico social y en una vida cotidiana que influye en su desempeño en la institución universitaria y viceversa. *Objetivo:* analizar los cambios en las características sociodemográficas de los estudiantes de licenciatura en antropología entre 2010 y 2019. *Método:* Encuestas de estudiantes de antropología de 2010 y 2019. Ambas encuestas tuvieron una muestra no probabilística, con participantes autoseleccionados. Encuesta presencial en 2010 a 1850 estudiantes de 18 escuelas, con un cuestionario de 132 preguntas. Encuesta virtual de 2019 a 725 alumnos de 15 escuelas con un cuestionario de 150 preguntas. *Análisis de da-*

¹ Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz <https://orcid.org/0000-0001-8338-6903>

² Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz <https://orcid.org/0000-0002-9454-1494>

³ Escuela Nacional de Antropología e Historia <https://orcid.org/0000-0002-4163-083X>

⁴ Escuela Nacional de Antropología e Historia <https://orcid.org/0000-0002-4317-4663>

tos: se presentan estadísticas descriptivas de las características sociodemográficas de ambas encuestas. *Resultados:* En 2010 y 2019, hay más respuestas de mujeres que de hombres, son estudiantes solteros, sin hijos, sostenidos económicamente por sus familias, sus padres son en mayor porcentaje empleados del sector público y comerciantes con mayor escolaridad que sus madres, que son principalmente amas de casa. *Discusión:* Estos datos contribuyen a conocer el contexto familiar, económico y cómo las categorías de sexo y edad pueden influir en el desarrollo de la experiencia estudiantil de los alumnos de antropología.

Palabras clave: Estudiantes de antropología, juventudes universitarias, condiciones socioeconómicas.

Abstract:

Anthropology students are inserted in a social historical context and in a daily life that influence their performance in the university institution and vice versa. *Objective:* to analyze the changes in the sociodemographic characteristics of undergraduate students in anthropology between 2010 and 2019. *Method:* Surveys of anthropology students from 2010 and 2019. Both surveys had a non-probabilistic sample, with self-selected participants. In-person survey in 2010 of 1850 students from 18 schools, with a questionnaire of 132 questions. 2019 virtual survey of 725 students from 15 schools with a 150-question questionnaire. *Data analysis:* descriptive statistics of the sociodemographic characteristics of both surveys are presented. *Results:* In 2010 and 2019, there are more responses from women than from men, they are single students, without children, financially supported by their families, their parents are in a higher percentage employee of the public sector and merchants with a higher education than their mothers who are mainly Housewives. *Discussion:* These data contribute to knowing the family and economic context and how the categories of sex and age can influence the development of the student experience of anthropology students.

Keywords: Anthropology students, university youths, socioeconomic conditions.

Introducción

¿De quién estamos hablando cuando hablamos de estudiantes de antropología? ¿Cuál es la realidad sociocultural del alumnado? Diferentes autores y disciplinas han dirigido la mirada al ámbito universitario, algunas veces para analizar las diferencias entre el sistema público y privado (Cuevas, 2015); o para hacer un análisis sobre las transformaciones estructurales que han recorrido las instituciones universitarias y cómo éstas influyen en la reconfiguración de los estudiantes de cada época, dado que no sólo son alumnos, sino que están insertos en un contexto histórico social y en una vida cotidiana que influyen en su desempeño dentro de la institución universitaria y viceversa (Suárez y Pérez-Islas, 2008; De Garay, 2004). Existen estudios que se centran en problemáticas de salud o de aprendizaje, de permanencia y deserción, de la percepción de sus maestros y los hábitos de estudio, estos estudios muestran las condiciones adversas que enfrentan los estudiantes.

A nivel global se han visto cambios en los últimos años en las características de los estudiantes universitarios; por ejemplo, un aumento de la matrícula femenina que se triplicó a escala mundial entre 1995 y 2018, con un ritmo de crecimiento mayor que el de la matrícula masculina (UNESCO 2020), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala que la inserción de las mujeres de 25 a 34 años en los estudios universitarios aumentó de 38% a 50% entre 2007 y 2017, mientras en los hombres el aumento fue menor al pasar del 30% al 38% (OCDE, 2018). Se ha encontrado, además, que tienen más probabilidades de terminar la educación superior que sus homólogos masculinos (OCDE, 2020; UNESCO, 2017). En México, el 24% de las mujeres de 25 a 34 años tienen un título de educación superior, en comparación con el 23% de sus pares varones, aunque este porcentaje sigue estando muy por debajo de la media de los países miembro de la OCDE que es de 51% para las mujeres y del 39% de los hombres (OCDE, 2020). La presencia de las mujeres en el ámbito universitario también está influenciada por el tipo de carrera, se ha identificado una mayor participación de hombres en las ingenierías, las ciencias, las matemáticas y la informática, mientras las mujeres participan más en las ciencias de la educación, letras, lenguas, artes y las ciencias sociales (OCDE, 2018).

Otra de las tendencias observadas es un aumento en la edad de ingreso a la educación superior (Rodríguez, 2015), la OCDE señala como promedio de la edad de ingreso 25 años para técnico superior, 22 años para los programas de

licenciatura y de 29 años para los programas de doctorado. En México, el promedio es de 21 años para licenciatura y de 34 años para doctorado (OCDE, 2019).

El aumento en la edad de ingreso puede estar relacionada al restringido acceso al nivel superior en las universidades públicas, mientras aumentan los estudiantes que egresan del bachillerato. Un ejemplo es el ingreso a la UNAM, en 2019 los alumnos con pase directo tenían, principalmente, 18 años, mientras los que ingresaron por examen de admisión fueron uno o dos años mayores. Los estudiantes pueden tener una trayectoria ininterrumpida y llegar a la universidad a los 18 años, o una discontinua que implica trabajar o estudiar otra cosa antes de ingresar a la universidad.

Desde hace más de cuatro décadas se ha dado importancia en los debates a la desigualdad educativa, considerando que, a pesar de que se ofrezcan lugares en las universidades a todos por igual, se generan mecanismos de desigualdad basados en la meritocracia, en la medida que se someten a condiciones iguales, a sujetos que en términos socioculturales son diferentes (Guzmán y Serrano 2011). Uno de los factores ampliamente documentado de las desigualdades educativas, es la condición socioeconómica, se ha establecido incluso como determinante en el éxito o fracaso al ingreso a la educación superior, en el rendimiento académico, la deserción, la experiencia estudiantil, la tasa de graduación y el cumplimiento de las expectativas de desarrollo profesional.

Guzmán y Serrano (2011) identifican tres corrientes de pensamiento sobre la desigualdad educativa: 1) la norteamericana, que establece que los logros educativos son efecto del estatus socioeconómico y no de lo que hace la escuela; 2) la corriente francesa (reproduccionista), que plantea a las escuelas como reproductoras de las desigualdades, al tener accesos desiguales a recursos materiales y culturales, incide en las oportunidades educativas, y 3) una tesis que establece que las escuelas pueden tener un papel importante en disolver las desigualdades, esta perspectiva es menos pesimista y le asigna responsabilidades a la escuela en tanto espacio de interacción entre pares, entre alumnos y maestros y entre diferentes antecedentes familiares y atributos personales de los sujetos involucrados.

Este trabajo toma los datos de las encuestas de antropología realizadas en México en 2010 y 2019 con el apoyo de Red Mexicana de Instituciones de Formación de Antropólogos (Red MIFA) y el Instituto Nacional de Antropología e

Historia (INAH), sólo consideramos las características sociodemográficas (condiciones personales, familiares y de ingresos) para analizar si han habido cambios y lo que sigue vigente en las características del alumnado casi diez años después. Resulta relevante conocer el contexto desde donde los estudiantes construyen las experiencias de formación en la licenciatura, porque no son sólo receptores de los sistemas educativos, sino sujetos que construyen sentidos a su formación profesional desde el contexto en el que participan (Guzmán, 2017).

Materiales y Método

A partir de los resultados de las encuestas nacionales en estudiantes de antropología realizadas en México en 2010 y en 2019, se pretende analizar los cambios en las características de los estudiantes de licenciatura en antropología.

Población Objetivo: Participaron estudiantes de licenciatura o alguna de las disciplinas relacionadas con la antropología de cualquiera de las escuelas públicas en el país, de cualquier carrera y de cualquier periodo escolar (semestre, trimestre, cuatrimestre). La participación fue voluntaria.

Muestreo: En ambas encuestas fue no probabilístico, voluntario con participantes autoseleccionados.

Procedimiento: En 2010 se aplicó una encuesta a 1850 estudiantes de licenciatura en antropología a nivel nacional en 18 escuelas. Esta encuesta se realizó de manera presencial. Se utilizó un cuestionario de 132 preguntas que exploraba datos sociodemográficos, relaciones familiares, ingresos, usos de internet, hábitos de estudio, percepción de la escuela y los profesores, expectativas de la carrera, salud y acceso a servicios, salud sexual, maltrato psicológico y violencias de género.

En 2019 se realizó una segunda encuesta nacional de manera virtual a través de la plataforma QuestionPro, participaron 725 alumnos de 15 escuelas que imparten alguna de las carreras de la disciplina antropológica a nivel licenciatura. A diferencia de la encuesta aplicada en 2010, en 2019 se modificaron algunos aspectos del cuestionario que estuvo integrado por 150 preguntas, incluyendo, además de los temas anteriores, victimización y ejercicio de diferentes violencias, en la calle, en la casa, en la escuela y el trabajo; se amplió la exploración en salud y se integró el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas.

Análisis de datos: En este artículo se presentan estadísticas descriptivas de las principales características sociodemográficas de las muestras de ambas encuestas.

Resultados

En los resultados de la encuesta de 2010 se observa una mayor respuesta de estudiantes mujeres 58.4% que de hombres 41.6%, y ésta se incrementó para 2019 teniendo 64% mujeres y 34% hombres. La edad promedio aumentó entre 2010 y 2019, pasando de 21 años a 24 y medio años respectivamente. Otro cambio significativo es la proporción de alumnos solteros que aumentó de 61% a 90%, pero el porcentaje de alumnos que tienen hijos también se incrementó de 3.7% a 8% de 2010 a 2019 respectivamente, otro cambio relevante es el incremento de alumnos que viven solos, que aumentó de 8.8% a 13.1%.

En la encuesta realizada en 2010, las madres y padres de los estudiantes de antropología tenían escolaridad de licenciatura o más (31.2% y 41.3% respectivamente), pero esto cambió, encontramos menor escolaridad en los padres, que pasaron del 41.3% con licenciatura en 2010 a 36.7% en 2019; sin embargo, las madres con licenciatura aumentaron un poco, de 31.2% a 32.6%.

En general, son jóvenes sostenidos económicamente por sus familias, que en 2019 manifestaron tener en promedio un ingreso de \$11,800 pesos. Con madres principalmente dedicadas al hogar (37.8%) y empleadas del sector público (17.1%), y padres empleados del sector público (18.6%) y del privado (15.4%).

En 2010, los estudiantes se autoasignaron al nivel socioeconómico medio (58.8%) y medio bajo (23.6%) y en 2019 los estudiantes continuaron adscribiéndose al nivel medio (43.9%) y medio bajo (37.2%), pero incrementó el porcentaje de alumnos que se consideran de clases baja y disminuyó el porcentaje de alumnos que se asumen de clase media alta, como se observa en la tabla 1. Esto es congruente con el aumento en el porcentaje de estudiantes que trabajan, que pasó de 28.9% en 2010 a 54.2% en 2019 (Ver tabla 1).

Tabla 1. Características estudiantes de antropología 2010-2019

	1ª Encuesta 2010			2ª Encuesta 2019		
	n = 1850			n = 725		
	Hom- bres %	Muje- res %	Total %	Hom- bres %	Muje- res %	Total %
Sexo	41.6	58.4		36	64	
Media edad	20.8 años	21.3 años	21 años	25 años	24.3 años	24.5 años
Estado civil						
Sin pareja	66.4	57.8	61.3	91.2	89.0	89.8
Con pareja	33.6	42.2	38.7	8.8	11	10.2
Con hijos	3.2	4	3.7	4.6	9.9	8
Con quien viven						
Madre	73.1	76.2	74.9	64	64.2	64.1
Padre	58.4	55.9	56.9	45.2	325	44.8
Pareja	4.0	6.9	5.7	9.2	11.9	10.9
Sola (o)	10.6	7.5	8.8	14.2	12.5	13.1
Escolaridad de:						
Madres						
Sin escolaridad	2.3	0.8	1.4	4.2	4.1	4.1
Primaria	17.6	22.2	20.3	10.0	12.9	11.9
Secundaria	21.9	16.4	18.7	24.5	19.2	21.1
Bachillerato	27.8	28.9	28.5	30.7	30.2	30.3
Licenciatura o Pos- grado	30.4	31.7	31.2	30.7	33.6	32.6
Padres						
Sin escolaridad	2.6	.5	1.4	2.7	4.1	3.6
Primaria	14.9	17.3	16.3	10.7	13.8	12.7
Secundaria	19.4	18.1	18.6	19.5	22.0	21.1
Bachillerato	20.8	23.5	22.4	33.0	22.0	25.9

Juventudes, territorialidades y dispositivo escolar

Licenciatura o Pos- grado	42.3	40.5	41.3	34.1	38.1	36.7
<hr/>						
Ocupación de:						
Madres						
Hogar				39.1	37.1	37.8
Empleada sector pú- blico				16.5	17.5	17.1
Comerciante				11.9	8.8	9.9
Empleada sector pri- vado				8.8	11.4	10.5
Padres						
Hogar				1.1	2.2	1.8
Empleados sector pú- blico				18.8	18.5	18.6
Comerciante				10.3	14	12.7
Empleados sector pri- vado				16.1	15.1	15.4
<hr/>						
Adscripción a una Clase social						
Alta	2.2	1.5	1.8	0.5		0.2
Media alta	11.3	10.2	10.7	6.8	6.8	6.8
Media	55.5	61.1	58.8	50.7	40.2	43.9
Media baja	25.0	22.6	23.6	33.8	39.1	37.2
Baja	5.9	4.5	5.2	5.8	11.9	9.6
Trabaja	35.2	24.4	28.9	57.9	52.2	54.2

Fuente: Elaboración propia.

Diferencias entre hombres y mujeres

No sólo encontramos diferencias en la cantidad de alumnos hombres y mujeres que respondieron a las encuestas, también en la última encuesta la edad promedio de los hombres (25 años) es un año más que la de las mujeres (24 años). En el estado civil, los hombres reportan en menor porcentaje que las mujeres estar

en pareja y son éstas quienes tiene hijos en mayor proporción. Que las mujeres reportaran estar en pareja y tener hijos ya era así hace diez años, pero en la última encuesta las mujeres que viven con su pareja son el doble que los hombres y las que tienen hijos son más del doble que en la encuesta anterior y más del doble que los hombres también (Ver tabla 1).

En la encuesta de 2019 se observa que hombres y mujeres viven principalmente con sus madres, pero son más los hombres que viven con su padre y también son los varones quienes viven solos en mayor proporción. Resulta relevante notar que en 2010 los padres de los estudiantes hombres tenían mayor escolaridad, y en 2019 son las madres de las mujeres quienes tienen mayor porcentaje de estudios superiores. A pesar de esto, en las familias de las mujeres el ingreso mensual promedio que reportan es menor que el reportado por los hombres.

En ambas encuestas se pidió a los alumnos que mencionaran a que clase social se adscriben, y encontramos que las mujeres en 2010 y 2019 se asumieron clase media, aunque esto se nota en ambos sexos, se observa en mayor medida que en las mujeres (ver tabla 1). Otro cambio importante que notar en este sentido, es que en 2010 fue mayor el porcentaje de hombres que reportaron estar trabajando, pero en 2019 los porcentajes de hombres y mujeres que trabajan se equipararon.

Discusión y conclusiones

Como se puede observar, hay un aumento en la respuesta de mujeres y en la edad de los alumnos, esto corresponde a las tendencias mundiales. También es notorio el incremento en los solteros y los que tienen hijos, especialmente en las mujeres, lo que puede estar relacionado con que son estudiantes de mayor edad y con el hecho de que las mujeres son quienes se quedan a cargo de los hijos, principalmente.

Las universidades han sido espacios históricamente desfavorables para las mujeres, quienes durante siglos ni siquiera tuvieron derecho a acceder a este nivel educativo. Sin embargo, las exigencias y luchas continuas, a partir del siglo XIX, las mujeres lograron ingresar a la educación superior, incrementando de forma progresiva su presencia, aunque muchas desigualdades aún persisten (Ordorika, 2015), por ejemplo, que las mujeres que viven con su pareja son el

doble que los hombres y, asimismo, las que tienen hijos son más que los hombres, este dato podría ser relevante al contrastarlo con las expectativas de desarrollo profesional en hombres y mujeres, en análisis posteriores.

En la encuesta de 2010, los padres mostraron mayor escolaridad que las madres, lo que nos puede hablar de una característica generacional, dónde el acceso a la educación superior estaba más restringido para las mujeres; en 2019 resulta interesante que esta tendencia parece revertirse.

Los alumnos varones se adscriben en mayor medida a la clase media, pero casi el doble de las mujeres se percibe en la clase baja y son más los hombres que se asumen en la clase media alta. En otros análisis de esta misma encuesta, se deberá confrontar este dato con el tipo de apoyo de que reciben de su familia, que en análisis preliminares ha mostrado que las mujeres reciben menos apoyo económico que los hombres.

Estos datos contribuyen a conocer el contexto familiar, económico y cómo las categorías de sexo y edad pueden influir en el desarrollo de la experiencia estudiantil de los alumnos de antropología. Lo que resulta importante para ser tomado en cuenta, tanto en las instituciones como por los docentes, especialmente si se considera que la escuela, lejos de ser un espacio meramente reproductivo de las desigualdades sociales, puede jugar también un papel importante para dirimirlas al ser un espacio de interacciones entre sujetos y, por tanto, las relaciones entre maestros y alumnos, entre los pares, y así ajustar las condiciones materiales y los métodos pedagógicos (Guzmán y Serrano 2011).

“Podemos exhibir un dominio admirable del contenido y poseer una variedad deslumbrante de habilidades pedagógicas, pero sin saber lo que está pasando en la cabeza de nuestros estudiantes, ese conocimiento puede presentarse y esa habilidad ejercida en un vacío de malentendidos.” (Brookfield, 2006, p.74).

Fuentes de información

- Brookfield, S. (2006). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cuevas, Y. (2015). La institución superior privada en México. Representaciones sociales de estudiantes: privilegio y prestigio. *En Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, VI (16), 46-66. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200003
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes al sistema universitario. Prácticas académicas, sociales y de consumo cultural*. Barcelona: Pomares.
- Guzmán, C. y Serrano, O. (2011). Las puertas de ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la educación superior*, XL (157), 31-53. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000100002&script=sci_abstract
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD] (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD: Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/summary/spanish_02ae3baes?parentId=http%3A%2F%2Finstance.metastore.ingenta.com%2Fcontent%2Fpublication%2Fag-2018-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD] (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD] (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la educación superior*, 44 (174), 7-17. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a1.pdf>
- Rodríguez, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *Revista de docencia universitaria*, 13(2), 91-124. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5440>
- Suárez, H. y Pérez, J. (2008). La disputa por la representación contemporánea de los universitarios en México, o de cómo y para qué forma la universidad pública a los jóvenes. En Suárez, H. y Pérez, J. (coords.). *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy* (pp. 13-75). México: Universidad Nacional Autónoma de México y Porrúa. <http://www.ses.unam.mx/curso2010/pdf/M5S2-SuarezPerez2008.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education: Meeting Our Commitments*. <https://reliefweb.int/report/world/global-education-monitoring-report-20178-accountability-education-meeting-our>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? UNESCO. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf

CLASE SOCIAL Y CONSUMO DESDE LA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA: LOS RETOS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE ESTUDIANTES DE ANTROPOLOGÍA EN MÉXICO

SOCIAL CLASS AND CONSUMPTION FROM AN ANTHROPOLOGICAL PERSPECTIVE: THE CHALLENGES OF RESEARCH ON ANTHROPOLOGY STUDENTS IN MEXICO

Karla Teresa Camacho Rodríguez¹

Resumen:

En este trabajo se discuten los elementos considerados en la “Encuesta sobre estudiantes de Antropología ENAH- REDMIFA 2019” para el análisis de la clase social y consumo de las y los estudiantes de antropología en México. Se presentan los conceptos y variables examinadas en la elaboración del guion de las entrevistas y la ruta de estudio trazada para la interpretación de la información. Esta discusión resulta relevante porque en esta encuesta se ha hecho un esfuerzo por indagar dos cuestiones que han resultado retos para los estudios sobre juventudes, en la medida en que la clase y el consumo suelen trabajarse en relación con la unidad familiar de los sujetos y no propiamente a través de las prácticas, percepciones, necesidades y valoraciones de las juventudes.

Palabras clave: Clase social, consumo, estudiantes de antropología, juventudes universitarias.

¹ Escuela Nacional de Antropología e Historia <https://orcid.org/0000-0003-3545-5534>

Abstract:

This paper discusses the elements considered in the “Survey on Anthropology students ENAH- REDMIFA 2019” for the analysis of the social class and consumption of anthropology students in Mexico. The concepts and variables examined in the elaboration of the interview script and the study route outlined for the interpretation of the information. This discussion is relevant because in this survey an effort has been made to investigate two questions that have been challenges for studies on youth, insofar as class and consumption are usually dealt with in relation to the family unit of the subjects and not properly through the practices, perceptions, needs and evaluations of youth.

Keywords: Social class, consumption, anthropology students, university youths

Introducción

Clase social es una categoría multidimensional sobre la cual no existe una sola definición. Se ha abordado como atributo social de los individuos, como una expresión de las desigualdades materiales entre grupos económicos distinguibles por sus ocupaciones e, incluso, consumos, o bien como fuerzas sociales que transforman la sociedad (Crompton, 1993).

La pregunta sobre cómo medir la clase ha sido recurrente. Para tratar de afrontar esta necesidad, se han construido índices, como los de sentido común, de prestigio o status ocupacional, o bien, esquemas teóricos o relacionales. En la actualidad, esta pregunta ha traído consigo tres cuestiones notables: la opacidad que existe en los límites de las clases, el hecho de que hay factores, como el consumo, que adquieren mayor importancia en tanto fuentes de identidad y categorización social, o bien que se considera que las segmentaciones sociodemográficas están superadas por otras dimensiones de la desigualdad, como el género, la edad, el tipo de hogar, etcétera.

Pero, más allá de estos retos, considerar el tema de las clases sociales en la investigación social contemporánea resulta clave para entender otras cuestiones, tales como la desigualdad, la movilidad social, las trayectorias educativas y ocupacionales, la identidad e, incluso, las expectativas y prácticas de los sujetos. Bajo esta premisa, en la “Encuesta sobre estudiantes de Antropología

ENAH-REDMIFA 2019”, que forma parte del proyecto “Sociodemografía, perfil socioeconómico y salud de los estudiantes de licenciatura en antropología en México. Un balance juvenil nacional”², retomar el estudio de las clases y al consumo como variables fundamentales de la investigación se planteó como un objetivo clave.

Por ello, en este trabajo se presentan los conceptos y variables consideradas en la elaboración del guión de la entrevista y la ruta de análisis trazada para comprender la clase social y el consumo de las y los estudiantes de antropología en México. Como podrá observarse, el objetivo en esta etapa de la investigación es elaborar una tipología sobre el consumo y las clases sociales entre las y los estudiantes de las carreras antropológicas en México, privilegiando la visión antropológica en torno a la reflexión sobre las clases sociales y el consumo. Esta discusión resulta relevante, porque en esta encuesta se ha hecho un esfuerzo notable por indagar estas dos cuestiones que han resultado retos para la comprensión de las juventudes, sus prácticas, identidades y agencia.

La primera encuesta sobre estudiantes de antropología ENAH- REDMIFA

Entre el 2010 y 2011 se realizó la primera encuesta sobre estudiantes de Antropología ENAH- REDMIFA. En ella se recabaron datos sobre ejes de análisis diversos, tales como: culturas digitales, sexualidad, salud reproductiva, violencia de pareja, consumo de sustancias psicoactivas, percepción de la salud, conceptualizaciones sobre la antropología, el quehacer de la disciplina, expectativas profesionales y comportamiento ético, entre otros. En esta primera encuesta participaron un total de 2,482 estudiantes de las 18 escuelas que imparten licenciaturas en antropología en México y que pertenecen a la REDMIFA, a quienes se les enviaron los cuestionarios impresos y se les solicitó apoyo para su aplicación.

² Este proyecto forma parte, a su vez, del proyecto “Antropología de la antropología. Balance y perspectivas de la antropología en México” que, a través de la Red Mexicana de Instituciones de Formación de Antropólogos (REDMIFA), busca consolidar cuatro líneas de investigación (1. Estudios de estudiantes, 2. Trabajo de campo, 3. Tesis y tesis-tas y 4. Mercado laboral) para conocer a las y los estudiantes de antropología en México.

Los resultados de la encuesta tuvieron como principal medio de difusión un libro titulado "*¿Quiénes son los estudiantes de licenciatura en antropología en México?*". En cada capítulo de este libro se presentaron diferentes análisis temáticos de la información. En el primero, por ejemplo, se propuso esbozar las condiciones socioeconómicas de los estudiantes de antropología, por región y por grupo, con el fin de valorar si estas variables podrían ser determinantes del nivel socioeconómico; partiendo de la premisa de que las instituciones donde se estudia antropología están condicionadas por el contexto en donde se encuentran.

Las herramientas metodológicas que se utilizaron para este trabajo provenían, básicamente, del campo de la economía; en la medida en que en la encuesta no se incorporaron preguntas vinculadas con el ingreso económico y, por ello, no se pudo estratificar a los antropólogos dentro de niveles socioeconómicos, no obstante, se logró dividirlos por regiones socioeconómicas y comparar el consumo de distintos tipos de bienes, con lo cual se observaron diferencias en las características de esos grupos. La metodología que se usó fue la estadística descriptiva (frecuencias y medidas de tendencia central) y modelos de regresión logística multivariada, para ver si existían diferencias significativas por región, estado civil, sexo, edad, situación laboral y escolaridad de los padres, en el consumo de estos bienes (Granados, 2014).

Buscando subsanar las limitaciones del primer ejercicio en torno a las características socioeconómicas de las y los antropólogos, además de llevar esta cuestión al campo de la antropología, para la encuesta del 2019 se trazó como objetivo enriquecer el análisis de la condición económica, así como el consumo y las clases sociales, de las y los estudiantes de antropología en México, considerando, fundamentalmente, dos cuestiones: el desarrollo actual de los abordajes antropológicos sobre las clases sociales que han dado pistas sobre lo que desde la disciplina se debe considerar para comprender la clase de los sujetos y una investigación previa sobre el consumo y los imaginarios de clase entre estudiantes de la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

En torno a la primera cuestión, Visakovsky (2008) observa que los estudios antropológicos sobre las clases sociales y, en particular, sobre las clases medias, han promovido: la necesidad de comprender los procesos de constitución de las clases en términos locales, enfatizando en las peculiaridades de los contextos nacionales y regionales; han puesto de manifiesto cuán importante es atender a

la heterogeneidad social y cultural que usualmente es homogeneizada bajo el rótulo de “clase media”; han exhibido la relevancia que implica tener en cuenta las prácticas y relatos que participan de la constitución de la clase; y, finalmente, han revelado la necesidad de estudiar los procesos de constitución, no sólo a través de vías clásicas, como los niveles de ingreso y las pautas de consumo, sino también a través de otros aspectos tales como las imágenes corporales y espaciales, las identidades raciales, étnicas y nacionales.

La visión antropológica, afirma Visakovsky (2008), al interrogarse por las condiciones sociales y culturales que hacen que ciertos conjuntos sociales sean adscriptos y se constituyan como pertenecientes a determinadas clases, ha permitido superar algunas limitantes de la visión sociológica donde la noción de “clase” se aborda como una categoría objetiva y universal, que clasifica a determinados segmentos de la población, diferenciándolos de otros, homogeneizando sus variaciones empíricas merced a criterios seleccionados por el investigador, tales como el nivel de ingreso, la ocupación o el nivel educativo.

Como segunda cuestión, para el diseño de la guía de la entrevista que se aplicó en el año 2019, se consideraron ampliamente los resultados de la investigación sobre el consumo entre estudiantes de la ENAH; porque, a través del objetivo de analizar las prácticas de consumo y los imaginarios sobre las clases entre estudiantes de esta institución, la investigación dio cuenta de las valoraciones que éstos hacían sobre el consumo, la clase, la desigualdad, además de otros hábitos y prácticas socioeconómicas que no sólo los distinguen por su adhesión a un estrato o grupo profesional, sino también por su inserción a las culturas juveniles (Camacho, 2019).

En términos conceptuales se decidió, además:

1. Evaluar la clase social a partir de la medida de la autoadscripción entre una serie de categorías de clase definidas. De acuerdo con Castillo, Miranda y Madero (2013) esta herramienta es sumamente útil porque permite observar que la evaluación del estatus subjetivo pasa de la mera consideración de aspectos materiales, en la medida en que la autoidentificación individual con grupos sociales de referencia (familia, amigos, compañeros de trabajo) resulta mucho más relevante. Esta idea implicaría además “que los individuos se describan socialmente en función de las personas que, según su experiencia inmediata y cotidiana, poseen

condiciones materiales y actitudinales similares a las de ellos” (Castillo, Miranda y Madero 2013, p. 159).

2. Definir al consumo como una relación con los bienes en dos dimensiones: a) La cultural, es decir, como una relación simbólica, de significado y de sentido con los bienes y servicios; y b) La social, es decir, las relaciones sociales como condicionantes del consumo a partir de los roles, relaciones, posición y grupos que se conforman (Catalán, 2004).

Con base en ello, se diseñaron no sólo las preguntas que formaron parte del cuestionario aplicado, sino también se trazó la ruta de análisis que se consideró permitiría comprender las características socioeconómicas de las y los estudiantes de antropología, el consumo, la clase social y las variables que intervienen en la diferenciación que se produce entre ellas.

La posibilidad de construir una tipología como primer resultado

La segunda encuesta de estudiantes de antropología se realizó en el 2019. Se trató de una encuesta en formato digital que se difundió desde la página de la REDMIFA, desde las coordinaciones de los espacios universitarios que imparten carreras antropológicas y a través de invitaciones personalizadas enviada directamente a los correos electrónicos de algunos estudiantes.

En esta encuesta, que contó con la colaboración de diversos especialistas en temáticas diversas y concernientes a las juventudes, se buscó conocer las condiciones socioeconómicas de las y los estudiantes, cómo es su consumo, su equipamiento, cómo usan las tecnologías, si han experimentado violencia, cuál es su percepción de la inseguridad, cuáles son las condiciones de estudio que les brindan las universidades en las que se desenvuelven, cómo perciben su carrera, qué representa para ellos estudiar una licenciatura en antropología (etnohistoria, lingüística, arqueología, antropología física, etcétera), cómo cuidan su salud, qué hacen en sus tiempos de ocio, entre otros aspectos.

En esta ocasión, participaron en la encuesta un total de 725 estudiantes de las 21 escuelas, facultades y colegios de todas las entidades federativas del país en donde actualmente se imparten carreras antropológicas. Se definió a la muestra como no probabilística, pero sí significativa de la realidad de estos estudiantes, porque la información que se recabó, y el cruce que se ha hecho con

datos de otras investigaciones, permiten afirmar que la encuesta da cuenta sobre quiénes son los estudiantes de antropología en este momento.

Para el análisis sobre la clase y el consumo, el objetivo actual es el de construir una tipología bajo el método de la denominada “tipología estructural y articulada”, ampliamente utilizada en la sociología. En este sentido, la tipología construida busca colocarse como “un instrumento de operativización conceptual, construida de forma articulada entre la teoría y la realidad empírica, y destinado a definir, estructurar y medir la complejidad multidimensional de los fenómenos sociales” (Roldán, 1996, p. 15).

Para este objetivo, los principales elementos teóricos y empíricos que se están trabajando son:

Sexo	Institución	Carrera	Gasto/ consumo			Clase social			Expectativas económicas y profesionales	Consumos culturales y ocio
			Principales gastos	Fuentes de ingreso	Gastos mensuales	Equipamiento	Autoadscripción de clase	Condiciones socioeconómicas de la madre y el padre		

Fuente: Elaboración propia

Actualmente se aplican técnicas de análisis multivariable con apoyo del programa SPSS, se están analizando las relaciones significativas entre las variables y se ordenan las unidades para elaborar la tipología propuesta.

Las preguntas emergentes en la construcción de la tipología

Como en todo proceso de investigación, el ejercicio de análisis de la información recabada en la encuesta sobre estudiantes de antropología ha planteado nuevas preguntas y retos. La mayoría de estos proviene de las limitaciones de la perspectiva de segmentación entre las y los estudiantes de las carreras antropológicas y sus prácticas que resulta necesaria para lograr el objetivo de construcción de la tipología.

En este sentido, si bien el interés general es superar la descripción estática de las condiciones del estudiantado, la información sobre la que se trabaja se limita a dar cuenta de las condiciones de este grupo durante el año 2019 y, por ello,

alcanza a reflejar únicamente una primera visión sobre quiénes son los estudiantes de antropología en México. No obstante, este acercamiento y la posibilidad de comparar algunos datos de esta segunda encuesta con la encuesta del 2010-2022, ha permitido plantear algunas hipótesis útiles para una nueva etapa de esta investigación. Entre estas hipótesis resalta que la pertenencia a las instituciones, las carreras y el género inciden de manera sobresaliente en la desigualdad de las prácticas de consumo y la autoidentificación de clase.

Otro reto está en el hecho de que decidir analizar el consumo y la clase social a partir de las características y condiciones de las y los estudiantes, permite hablar de segmentación de prácticas de consumo y autoadscripción de clases y no propiamente de segmentación de consumo y clases sociales en términos generales. Paradójicamente, esta especificación, no obstante, da la posibilidad de contextualizar y considerar las condiciones de las y los estudiantes de antropología en México y acercarnos al objetivo de privilegiar una visión antropológica en este análisis.

Aunado a ello, se podrían enumerar incluso otros problemas teóricos y metodológicos que implica el proceso de segmentación necesario para la construcción de las tipologías; no obstante, el enfoque de estudio microsocial que se ha elegido, ha mostrado otorgar más ventajas que limitaciones para el objetivo de explicar quiénes son los estudiantes de antropología en México.

Consideraciones finales

En este breve escrito se ha presentado de manera general la ruta de análisis a seguir en torno a la información recabada en la “Encuesta sobre estudiantes de antropología 2019 ENAH- REDMIFA”. En particular, nos hemos enfocado a describir parte del proceso de construcción de las preguntas y variables consideradas para el análisis del consumo y las clases sociales entre el estudiantado.

Se ha expuesto la manera en cómo se está construyendo la tipología sobre el consumo y las clases sociales entre las y los estudiantes que se pretende obtener a partir de la información proporcionada por las y los participantes en esta encuesta, así como algunos de los retos y preguntas que ha planteado este objetivo. Se ha mencionado además que un interés fundamental en este análisis ha sido el de privilegiar la visión antropológica en torno a la reflexión sobre las

clases sociales y al consumo; por lo que en esta etapa del proceso de investigación se ha planteado la necesidad de examinar de qué manera la visión antropológica puede subsanar ahora parte de las limitaciones de la construcción de las segmentaciones sociológicas para el análisis social.

Fuentes de información

- Camacho, K. (2020). Jóvenes, consumo y clases sociales. Las valoraciones entre estudiantes de Antropología Social en la Escuela Nacional de Antropológica e Historia. *Revista Ciencias y Humanidades*, 9 (9), 57-75. <https://revistacienciasyhumanidades.com/index.php/home/article/view/87>
- Castillo, J.; Miranda, D. y Madero, I. (2013). Todos somos de clase media: sobre el estatus social subjetivo en Chile. *Latin American Research Review*, 48 (1), 155-173. https://www.researchgate.net/publication/236870281_Todos_somos_de_clase_media_Sobre_el_estatus_social_subjetivo_en_Chile
- Catalán, C. (2004). *Antropología y sociología del consumo*. Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Crompton, R. (1993). *Clase y estratificación social. Una introducción a los debates actuales*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Granados, G. (2014). Condiciones socioeconómicas de los estudiantes: diferencias y similitudes regionales. En Castro Pozo, Maritza y Peña Saint Martín, Florencia (coord.). *¿Quiénes son los estudiantes de antropología en México?*. México: Ediciones Eón.
- Roldán, P. (1996). La construcción de tipológicas: metodología de análisis. *Papers: Revista de sociología*, (48), 9-29. <https://core.ac.uk/download/pdf/39002055.pdf>
- Visakovsky, S. (2008). Estudios sobre "clase media" en la antropología social: una agenda para la Argentina". En *Áva*, 13, 9-37. <https://www-re-dalyc.org/pdf/1690/169013837001.pdf>

EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PUEBLA, MÉXICO, EN LA MIGRACIÓN FORZADA DE LAS CLASES PRESENCIALES A LA MODALIDAD VIRTUAL DURANTE LA PANDEMIA

EXPERIENCES OF UNIVERSITY STUDENTS FROM PUEBLA, MEXICO IN THE FORCED MIGRATION FROM FACE-TO-FACE CLASSES TO THE VIRTUAL MODALITY DURING PANDEMIC

Mayleth Alejandra Zamora Echegollen¹
José Javier Contreras Vizcaíno²

Resumen:

La migración forzada de las clases presenciales a la modalidad en línea ha representado un reto para los establecimientos educativos, docentes y alumnos de nuestro país. En ese contexto, el presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación comparativa entre dos universidades de la ciudad de Puebla que, a través de la sistematización de experiencias de 58 alumnos y la construcción y aplicación de un cuestionario no estandarizado a 211 estudiantes, se reúnen las experiencias, opiniones e impresiones de la migración forzada de las clases en el año 2020 a causa de la pandemia del virus del SARS-CoV-2. Los resultados de esta investigación nos muestran una variedad de problemáticas en las condiciones materiales y de posibilidad de estudiantes, en categorías como la tecnología, el espacio, el tiempo, el trabajo y la socialización, que visibilizan la complejidad de tramas

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla <https://orcid.org/0000-0001-9016-5404>

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla <https://orcid.org/0000-0002-2913-7751>

que han impactado los procesos de aprendizaje y enseñanza durante los primeros meses de la pandemia.

Palabras clave: Clases en línea, dispositivo, escuela, educación, COVID-19.

Abstract:

The forced migration from face-to-face classes to the online modality, it has represented a challenge for educational establishments, teachers and students in Mexico and the world. In this context, the present article aims to present the results of a comparative research between two universities in Puebla, Mexico, through the systematization of the experiences of 58 students and the construction and application of a non-standardized questionnaire to 211 students, the experiences, opinions and impressions of the forced migration of the classes in 2020 due to the SAS-CoV-2 virus pandemic were recovered. The results of this research show us a variety of problems on the material conditions and possibilities of students and teachers that show various categories such as technology, space, time, work and socialization, which makes visible the complexity of the plots that impacted in some way the learning and teaching processes during the first months of the pandemic.

Keywords: Online classes, device, school, education, COVID-19.

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación³ sobre las condiciones materiales y de posibilidad de la migración forzada de las clases presenciales a la modalidad virtual a causa de la crisis sanitaria del virus del SARS-CoV-2 en el mundo. Algunos medios de comunicación y

³ Parte de los resultados de esta investigación, se han publicado en el número 24 de la revista *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, de la Universidad de Guadalajara, con el objetivo de problematizar la migración del “dispositivo escolar” producido a lo largo de la modernidad capitalista como mecanismo de disciplinamiento, control, vigilancia y producción de subjetividades, que bajo las circunstancias de la pandemia del COVID-19, migró al espacio familiar. Por lo que aun cuando se trata de la misma información, se presentan otras derivas de la misma investigación, otros datos y un análisis diferente.

la propia Secretaría de Educación Pública (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 24 de mayo 2020; Unión Guanajuato, 27 mayo, 2020), aplaudieron la rápida respuesta de los establecimientos educativos en la “adecuación” de las clases durante la pandemia. Sin embargo, a lo largo del 2020 estos mismos medios y muchos otros, comenzaron a denunciar que la migración forzada a la educación virtual, tal vez no era tan viable y representaba diversos “retos” y “desafíos”, por no decir desavenencias y problemas concretos (Hernández de la Rosa, E., 2020; Bravo, J., 2021; COPRED, 2021; Solano, L. P., 2021).

En esa misma línea, los autores de este texto, fuimos receptáculos de opiniones, quejas y preocupaciones de diferentes alumnos de dos universidades de la ciudad de Puebla, México. El grueso de nuestros estudiantes enunció de manera tajante, el fracaso que representaba la supuesta “adecuación” de las clases presenciales a la modalidad en línea. Desde problemas materiales asociados a la tecnología, como la carencia de los dispositivos tecnológicos para tomar clases, problemas de conexión y desconocimiento del uso de las TIC’s; espacios inadecuados para tomar clases; cansancio físico y mental extremo; hasta problemas psicopedagógicos de los docentes en la impartición de las clases, fueron la tónica del supuesto éxito de las clases en línea a lo largo de la pandemia. En ese sentido, decidimos problematizar estas “quejas” a partir de presupuestos teóricos y metodológicos que sistematizaran y analizaran las experiencias de los jóvenes universitarios sobre la diversidad de problemáticas que han experimentado a lo largo de la pandemia.

Para ello, se sistematizaron un total de 76⁴ experiencias de alumnos de la licenciatura del Instituto de Estudios Avanzado Universitarios de la ciudad de Puebla, México, establecimiento privado incorporado a la Universidad Nacional Autónoma de México, la cual, alberga 5 licenciaturas. A partir de la sistematización de las experiencias, se construyó un cuestionario no estandarizado de 29 preguntas. El cuestionario se aplicó a un total de 211 estudiantes: 139 de la licenciatura en Sociología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP, de ahora en adelante), y 58 de la licenciatura en Enfermería del IDEAUNI, durante los meses de noviembre de 2020 y enero de 2021.

⁴ Para el presente artículo sólo se consideran las 58 experiencias que realizaron los estudiantes en extenso y se descartaron las 18 participaciones de la plataforma Edmodo.

Ambos instrumentos, tuvieron la intención de indagar ¿qué implicaciones emergen de la migración de las clases presenciales a la modalidad en línea? ¿Qué sucede con las condiciones materiales de los alumnos para aprender? ¿Qué fenómenos se juegan en esta migración a lo virtual? Para el análisis y problematización de dichas preguntas, recurrimos a las propuestas teóricas de Michel Foucault (2003), Julieta Varela y Fernando Álvarez-Uría (1991), Stephen Ball (1987; 1993), Roberto González Villareal (2010) y de Estela Scheinvar (2006; 2009).

Materiales y métodos

La sistematización de experiencias es una herramienta cualitativa que consiste en organizar los contenidos, ideas, acontecimientos y situaciones emanadas de prácticas sociales concretas (Curso de Sistematización de Experiencias, 2015). Como parte de una respuesta a las quejas y comentarios de los estudiantes, se les solicitó a 18 alumnos de segundo año y a 58 estudiantes de tercer y cuarto años de la licenciatura de enfermería del IDEAUNI (10 hombres y 48 mujeres) que narrarán “¿qué retos habían vivido en las clases en línea de marzo a octubre del 2020?”. Dicha consigna se construyó a partir de una serie de “quejas” y comentarios reiterados sobre las dificultades y obstáculos que los estudiantes habían enfrentado con la migración forzada. En el caso de los 18 alumnos de segundo año, contestaron un formulario a través de la plataforma educativa Edmodo; mientras que, los 58 estudiantes de tercero y cuarto año elaboraron un texto en formato Word que fue enviado por correo electrónico.

Con relación al segundo grupo, se debe destacar que no se les solicitó un mínimo ni máximo de cuartillas para la actividad –pero los escritos estuvieron en un rango de 1 a 10 cuartillas- y que la actividad no estaba atravesada por una calificación. Por el contrario, se les invitó a elaborar este texto con el fin de profundizar en aquellos comentarios referentes al “malestar” que estaban produciendo las clases virtuales y así ahondar más sobre el tema. Para este momento aún no teníamos contemplado realizar propiamente una investigación. Fue a partir de la extensión y detalle de las experiencias, que consideramos realizar formalmente la presente investigación. A lo largo de las cuartillas, se expresaba una variedad de temas que fueron organizados con la teoría fundamentada, propuesta teórico-metodológica que consiste en construir categorías emergentes de las experiencias concretas.

El proceso de categorización consiste en dos estrategias principales: la comparación constante de la información y el muestro teórico que se construye de la información que se va sistematizando. La información se organiza a partir de los datos que contienen la misma idea. Después, en el proceso denominado como codificación axial, se comparan las ideas o temas similares con el fin de formar conjuntos y relacionar ideas similares, que se repiten o tienen mayor frecuencia. Posteriormente, se realiza una codificación selectiva, es decir, se agrupan las ideas centrales y aquellas que se desprenden de ellas (Strauss, Corbin, 1998; Vasilachis, 2007).

A partir de la información codificada, se buscó un marco teórico que permitiese interpretar los datos resultantes en categorías con el objetivo de explicar, analizar, comprender o problematizar la información sistematizada. El marco teórico está sustentado en las propuestas de Michel Foucault (2003) sobre el disciplinamiento y la noción de dispositivo; de Julieta Varela y Fernando Álvarez-Uría (1991), Stephen Ball (1993) y Roberto González Villareal (2010) sobre el papel del dispositivo escolar en la producción de subjetividades, disciplinamiento y ciudadanía; y de Estela Scheinvar (2006; 2009) sobre producción de subjetividades y juventudes a partir de la escuela y la familia.

Asimismo, se construyó un cuestionario no estandarizado de 29 reactivos que se distribuyeron en preguntas elaboradas a partir de las categorías resultantes del análisis de la teoría fundamentada. Se redactaron 8 preguntas sobre la categoría de tecnología; 5 preguntas sobre la categoría de temporalidad y espacio; 4 preguntas específicas sobre los efectos de las clases en línea sobre el cuerpo, incluyendo las percepciones sobre cansancio físico y mental; y 12 preguntas sobre características de la carga académica y de las clases virtuales. En todas las categorías se agregó una pregunta de control. Este cuestionario se aplicó a través de la plataforma de Formularios de Google en el mes de noviembre del 2020 -a los estudiantes de la BUAP- y en el mes de enero del 2021 -a los estudiantes del IDEAUNI-.

La muestra de la BUAP consistió en 139 estudiantes hombres y mujeres de 18 a 32 años, de tercero, quinto y séptimo semestres de la licenciatura en sociología. La muestra del IDEAUNI, recuperó las respuestas de 72 alumnos hombres y mujeres de 18 a 34 años, de primer a cuarto año de la licenciatura en enfermería. Cabe señalar que, del segundo establecimiento contestaron mayormente aquellos estudiantes que no habían participado en la redacción de las

experiencias de las clases en línea. Ambas muestras no fueron construidas probabilísticamente, sino que se contó con la participación voluntaria e informada de los alumnos, la cual constituyó en promedio 45% de la población total de estudiantes de cada licenciatura en ambas universidades para ese momento.

Resultados

En el caso de las percepciones de las clases en línea y las experiencias emanadas de ellas, los estudiantes de enfermería ahondaron sobre cómo vivían los primeros meses del confinamiento (marzo-agosto). A partir de ello, se organizaron 7 categorizaciones que cumplieran con la saturación (repetición) suficiente para considerarlas como categorías centrales: tecnología, docencia, aprendizaje, temporalidad, espacio, economía, trabajo y socialización. La categoría con mayor saturación fue la de “aprendizaje”, categoría que se construyó a partir de diversas temáticas que aludían a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Las experiencias se concentraron en diversas valoraciones de “no haber aprendido igual” en la modalidad virtual en comparación a las clases presenciales. Desde la preocupación sobre cómo se realizarían las prácticas -o siquiera si tuvieran prácticas-, hasta las diferencias entre ambas modalidades de clases, enfatizando que no perciben aprender igual. Cabe señalar que el 100% de los participantes indicaron que consideraban que no había aprendido igual. En ese sentido, este rubro se desglosó de acuerdo con un proceso de categorización y saturación basados en la teoría fundamentada.

Se realizaron cuatro filtros, en donde en cada uno se buscó sintetizar la información e identificar la saturación de temáticas alrededor de “no aprender igual”. Por lo que se desglosa el “no aprender igual” en función de 12 temáticas que explican por qué se considera o percibe que el aprendizaje fue de menor profundidad o solidez en comparación con las clases presenciales. Las últimas dos temáticas, “enfermedades” y “sedentarismo”, estuvieron vinculadas con la disminución de su aprendizaje, debido a que su estado de ánimo se veía afectado, esto es, decaído, se sintieron tristes. Se presentan aquellas temáticas de mayor saturación en la siguiente tabla:

Tabla 1. Aprendizaje

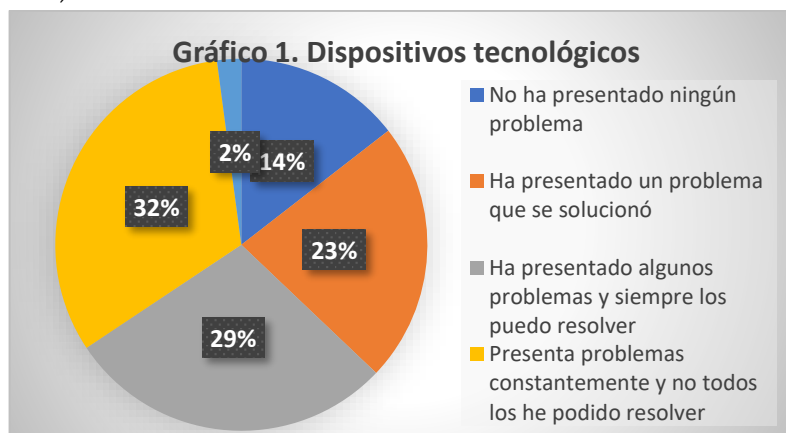
Valoración de no haber aprendido igual que en modalidad presencial		58
Aprende- zaje	Preocupación por las prácticas	19
	Me cuesta más trabajo aprender	15
	Poner más atención que en las clases presenciales	13
	Se juntan las tareas en las clases virtuales	10
	Cansancio de estar frente a la computadora [impacto negativo en el aprendizaje]	10
	Adaptarse a lo nuevo [impacto negativo en el aprendizaje]	5
	Falta de interacción docente-alumnos y alumnos-alumnos	5
	Menor desgaste en el tiempo de transporte [menor cansancio físico que favorece el aprendizaje]	5
	Mayor comodidad física [menor cansancio físico que favorece el aprendizaje]	4
	Mayor riesgo a quedarse dormida en clase [impacto negativo en el aprendizaje]	4
	Haber padecido enfermedades que merman el aprendizaje	3
	Sedentarismo [impacto negativo en el aprendizaje]	1

Fuente: Elaboración propia con base en la sistematización de experiencias.

A partir de esta categoría y sus temáticas, se construyeron 16 reactivos⁵ para el cuestionario, todos ellos dirigidos a indagar la percepción de los estudiantes en relación a otras categorías y temáticas como el espacio, la temporalidad, el

⁵ Se presentan los resultados sólo de algunos ítems, dado a la extensión de los resultados del cuestionario. Se presentan aquellos vinculados directamente con el objetivo del artículo.

cuerpo y la carga académica. Entre estos reactivos se preguntó: si percibían aumento en la carga académica durante las clases virtuales; la percepción del cansancio físico y mental; sus valoraciones sobre las clases en línea; la percepción del control de funciones corporales (si se paraban más al baño, si comían más, referido al cambio de hábitos y rutinas que podían afectar o no su aprendizaje); sobre la focalización de la atención⁶; los distractores en el espacio del hogar; sobre sus valoraciones alrededor de la exigencia de prender la cámara durante las clases; y si sus profesores eran comprensivos frente a las dificultades que se habían detonado durante las clases en línea (problemas de conexión). En los resultados del cuestionario, y específicamente en uno de los reactivos⁷ asociados al uso de tecnología para las actividades académicas, indica que el 14.50% dijo que su dispositivo no había presentado problemas que le impidieran realizar esta actividad; el 22.60% si había presentado algún problema pero se había solucionado; el 28.55% presentó problemas y siempre los puedo resolver; el 32.26% presentó problemas constantemente y no todos los pudo resolver; 2.10% presentó tantos problemas que tuvo que cambiarlo o se quedó sin dispositivo (ver gráfico 1).



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuestionarios.

⁶ Si podían sostener su atención a lo largo de la clase virtual y seguir instrucciones.

⁷ "Durante la pandemia, ¿tú dispositivo tecnológico ha presentado algún problema que impida realizar las actividades académicas?"

Experiencias de estudiantes universitarios de Puebla, México, en la migración

En la segunda categoría denominada como tecnología se contemplan: fallas de conexión a internet; no tener un dispositivo adecuado para conectarse o para realizar tareas o que presentaron fallas durante las clases; tener que compartir el dispositivo con otros miembros de la familia; haber tenido que cambiar de dispositivo para poder estudiar en línea; considerar no contar con suficientes conocimientos sobre tecnología; haber tenido que aprender a usar la computadora [con dificultad]; haber tenido que aprender a usar las plataformas [con dificultad].

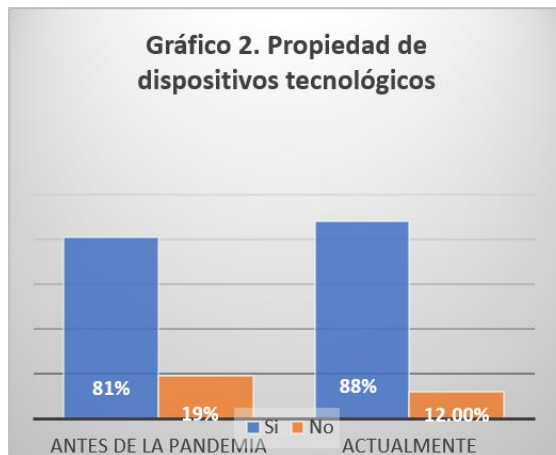
Tabla 2. Tecnología

Categoría central	Categoría periférica	Frecuencias
Tecnología	Fallas de conexión	26 [44.82%]
	Aprender a usar plataformas	12 [20%]
	No tener dispositivo para hacer tareas/ Fallas del dispositivo	7 [12%]
	No contar con suficientes dispositivos para estudiar [compartir con otros]	5 [8.6%]
	Aprender a usar la computadora	3 [5.1%]
	No tener suficientes conocimientos sobre tecnología	2 [3.4%]
	Cambiar dispositivo para poder estudiar en línea	2 [3.4%]

Fuente: Elaboración propia con base en la sistematización de experiencias.

A partir de esta categoría, se construyeron 8 reactivos sobre si poseían un dispositivo tecnológico para las clases en línea; si valoraban que era adecuado o no; si contaban con dispositivos suficientes y adecuados para realizar sus actividades escolares; si los tenían antes de la pandemia o fueron adquiridos después; sobre su conectividad a internet; y si debían compartir su dispositivo con

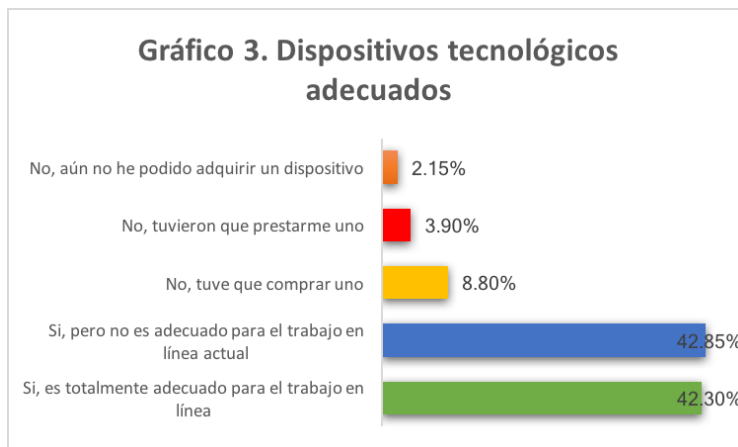
otro miembro de la familia. Los resultados del cuestionario señalaron que, el 81% de la muestra total, contaba con algún dispositivo tecnológico (computadora o tableta⁸) antes de la pandemia y el 19% no poseía estos dispositivos. Una vez iniciada la migración de las clases en línea, el 88% indicó poseer algún dispositivo tecnológico (computadora o tableta) y el 12% no poseía a la fecha de la aplicación del cuestionario, algún dispositivo (*ver gráfico 2*).



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuestionarios.

Asimismo, el 44.80% señaló que había tenido que utilizar su celular para tomar clases en línea, debido a que no poseía algún dispositivo tecnológico o porque debía compartirlo con algún miembro de su familia (48.40%). O como se muestra en el siguiente reactivo, al preguntar si “Durante la pandemia, ¿el dispositivo tecnológico (PC, tableta, laptop o celular) te ha posibilitado realizar tus estudios de manera adecuada?”, el 42.30% afirmó que este dispositivo era totalmente adecuado para el trabajo en línea; 42.85% dijo que no es adecuado para el trabajo en línea actual; el 8.80% tuvo que comprar uno; el 3.90% le tuvieron que prestar uno; y el 2.15% no había podido comprar uno al momento de contestar el cuestionario.

⁸ Se indicó que el celular no contaba como dispositivo tecnológico en este caso.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuestionarios.

La tercera categoría, con el mismo número de menciones que la de tecnología, pero con menos temas periféricos, fue el de “docencia”. En esta categoría se destacan ciertas características de los docentes, entre ellas, valoraciones sobre la inadecuación de sus estrategias didácticas en las clases virtuales. Cabe señalar que los alumnos describieron ampliamente que, con aquellos profesores que no utilizaban estrategias didácticas adecuadas para las clases presenciales, el problema se replicaba en las clases en línea. Esto es, en ambos espacios los docentes no aplicaban estrategias percibidas por el alumnado como adecuadas o que facilitarían su proceso de aprendizaje. Asimismo, los alumnos enfatizaron que consideraban que se habían vistos afectadas las formas de evaluación en la migración; en el sentido que, las actividades de evaluación virtuales no eran pertinentes o que se les daba muy poco tiempo para su realización.

En el caso de los reactivos redactados alrededor de esta categoría, estaban dirigidos específicamente sobre si los docentes eran comprensivos frente a las dificultades que se habían presentado a lo largo de la pandemia, reactivos que están vinculados con la categoría “aprendizaje”. Por otro lado, hubo algunas menciones sobre cierta molestia de alumnos a aquellos profesores que los obligaban a prender sus cámaras, temática que se recuperó para elaborar 2 preguntas para el cuestionario: “Durante este periodo de confinamiento, ¿te han exi-

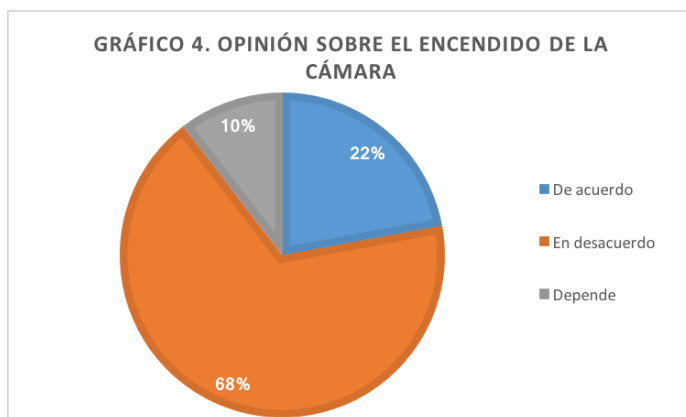
gido prender la cámara, en al menos una ocasión?"; y "En caso de que tu respuesta anterior, sea afirmativa, contesta la siguiente pregunta: ¿Estás de acuerdo con la exigencia de prender la cámara durante las clases en línea?".

Tabla 3. Docencia

Docencia	Estrategias didácticas no adecuadas a las clases virtuales	26
	No son justos en su evaluación	
	No dan tiempo suficiente para contestar las actividades y/o exámenes	11
	Falta de comprensión de los profesores ante la situación de emergencia	11
	Profesores que insisten y obligan a prender las cámaras	3
	Fallas de internet de los profesores	3
	Menor rendimiento del docente	2

Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, se les preguntó si estaban de acuerdo con este requerimiento y el 22.10% dijo estar de acuerdo con esta exigencia; el 67.50% dijo no estar de acuerdo; y el 10.45% que dependía de la situación, por ejemplo, de si se trataba de una exposición, para mejorar la interacción y dinámica de la clase, pero que debía ser algo voluntario y no obligado de parte de los docentes, dado a que muchos de ellos señalaron sentirse "expuestos" o porque interfería con otras dinámicas de su hogar (*ver* gráfico 4).



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuestionarios.

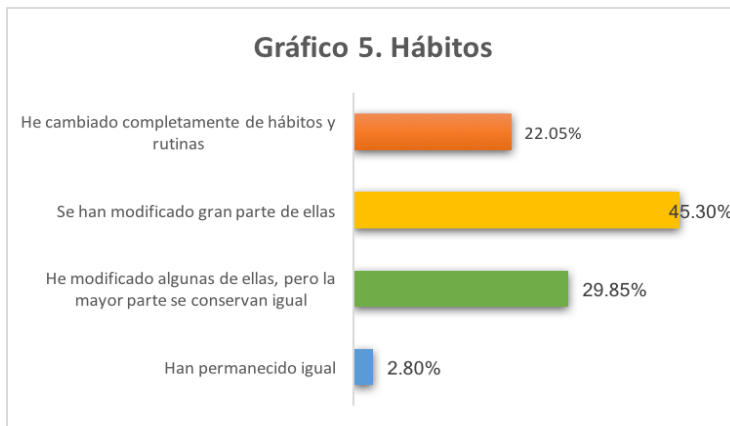
En otro orden de ideas, en la cuarta categoría se trata la temática de la “temporalidad”; la cual apunta a tópicos relacionados al tiempo, particularmente sobre ciertas bondades de las clases en línea, como sería levantarse un poco más tarde. Empero, también se señalan la necesidad de adecuarse a los cambios de ritmo producidos por el confinamiento y el aprendizaje de gestionar el tiempo escolar y libre de otras formas.

Tabla 4. Temporalidad

Temporalidad	Levantarse más tarde [menor desgaste por el tiempo de transporte]	5
	Cambio de ritmo [Modificar hábitos, actividades, gestionar actividades laborales y de estudio de otra forma]	5
	Aprender a gestionar el tiempo de otra forma	4

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del cuestionario arrojan que el 30.2% indicó que sus hábitos y rutinas habían cambiado por completo durante la pandemia; el 48.9% se habían modificado gran parte de ellas; el 19.4% modificaron algunas de ellas, pero la mayor parte se conservan igual; y sólo el 1.40% afirmó que habían permanecido igual.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuestionarios.

La quinta categoría apunta al “espacio”, específicamente sobre los ruidos internos y externos al hogar, que representan distractores en el transcurso de la jornada escolar. Asimismo, no contar con los espacios adecuados para el estudio, desde tener un cuarto destinado para esta actividad, hasta contar con el mobiliario ergonómico o adecuado para ello.

Tabla 5. Espacio

Espacio	Ruidos en casa y en los alrededores/Distractores en casa	9
	No contar con espacio de estudio [a diferencia de la escuela]	2

Fuente: Elaboración propia con base en la sistematización de experiencias.

Experiencias de estudiantes universitarios de Puebla, México, en la migración

En el caso de esta categoría, se desglosaron 4 preguntas para el cuestionario, que estuvieron dirigidas a indagar más sobre las condiciones materiales asociadas al espacio y al tiempo. Los resultados mostraron que, en la BUAP, el 19.40% consideró que contaban con un espacio apropiado y exclusivo para realizar sus actividades de estudio; 22.30% señala que la mayor parte de las veces cuentan con un espacio apropiado y exclusivo para realizar sus actividades de estudio; 28.10% percibe que a veces contaban con un espacio apropiado y exclusivo para realizar sus actividades de estudio; el 20.10% afirmó que la mayoría de las veces no contaba con un espacio apropiado ni exclusivo para realizar sus actividades de estudio; y el 10.10% señala que no cuenta con espacios apropiados y exclusivos para realizar sus actividades de estudio.

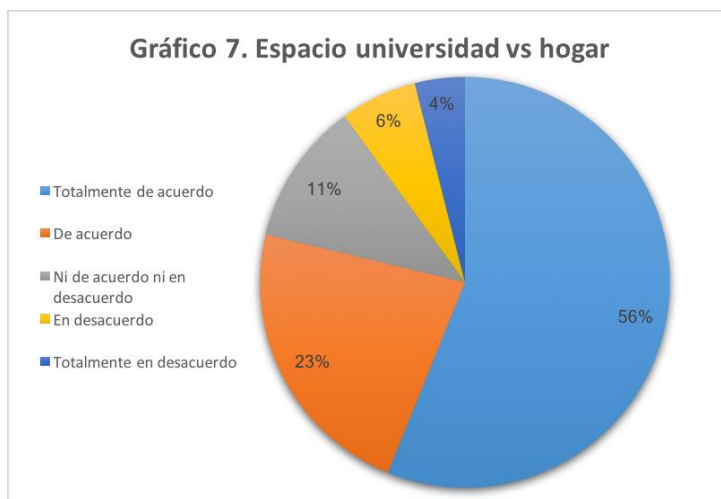
Mientras que en el IDEAUNI los porcentajes cambian un poco: 26.40% cuenta con espacio adecuado, 22.20% cuenta con un espacio la mayoría de las veces, 30.60% a veces cuenta con un espacio adecuado, 16.70% no cuenta la mayoría de veces con un espacio adecuado, y el 4.20% no cuenta de plano con espacios adecuados para las actividades académicas (ver gráfico 6).

En el siguiente reactivo referente a esta categoría, se preguntó acerca de las características del espacio en donde realizaba sus actividades académicas y los distractores. Los resultados señalan que sólo el 5.95% indica que no existen distracciones, ni ruidos que le distraigan de sus actividades académicas; 18.95% dice que sí existen distracciones y ruidos mínimos, pero que no le distraen de sus actividades; 50.20% que a veces se presentan ruidos y distracciones que llegan a distraerle; 20.95% que si existen ruidos y distracciones constantes que le distraen la mayor parte del tiempo; 3.95% que todo el tiempo hay ruidos y distracciones y le es imposible concentrarse para realizar sus actividades académicas (ver gráfico 6).



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuestionarios.

En el tercer reactivo desplegado de esta categoría, a la afirmación: “En las clases presenciales considero que hay espacios más adecuados para aprender que los de mi casa”; el 56.15% dijo estar totalmente de acuerdo, el 22.60% de acuerdo, el 11.25% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 6.05% en desacuerdo, y sólo el 3.95% totalmente en desacuerdo (ver gráfico 7).



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuestionarios.

La sexta categoría, incluye la “economía y el trabajo”, sintetizando temas sobre los retos y dificultades de trabajar para pagar los estudios y el impacto que tuvo la pandemia en la jornada laboral o migrar al *home office*. Por otro lado, al menos cuatro personas resaltaron las bondades del confinamiento en tanto el ahorro que representó no trasladarse a la escuela y al trabajo, así como el ahorro en una serie de gastos como comprar comida, que ahora en casa, era posible preparar sus alimentos diarios. Finalmente, resaltaron la inconformidad por el mantenimiento de las colegiaturas, aun cuando sentían que el establecimiento se estaba “ahorrando” diversos gastos como luz, agua e insumos. No se realizaron preguntas específicas sobre esta categoría.

Tabla 6. Economía y trabajo

Economía y Trabajo	Dificultad para trabajar y estudiar [impacto en el aprendizaje y en su ánimo]	8
	Favoreció la pandemia por ahorrarse gastos	4
	Inconformidad por el pago de colegiatura / No se sienten apoyados por la institución	3

Fuente: Elaboración propia con base en la sistematización de experiencias.

La séptima y última categoría, refiere a la socialización en el espacio escolar. Por un lado, sentirse contentos de pasar más tiempo con su familia o en caso de los foráneos haber regresado a los lugares origen. Por el otro, extrañar a sus amigos. Además, dos personas resaltaron tener problemas familiares que impactaban negativamente en su aprendizaje y el trasladarse a la escuela, mitigaba este problema. No se realizaron preguntas específicas sobre esta categoría. Cabe destacar que estas experiencias se solicitaron a escasos cinco meses de empezada la pandemia. Por lo que categorías como la de socialización no se percibían, aún, como puntos nodales del confinamiento.

Tabla 7. Socialización

Socialización	Estar contentos de pasar más tiempo con su familia/Regresar a su lugar de origen	5
	No ver a sus amigos	4
	Problemas familiares [impacto en el aprendizaje, preocupación, ansiedad]	2

Fuente: Elaboración propia con base en la sistematización de experiencias.

Discusión

¿A qué herramientas teóricas-metodológicas podemos recurrir para discutir los resultados observados? Nuestra postura es que la noción de dispositivo, elaborada por Michel Foucault (2003, 2013) y puesta en práctica por diversos autores, puede constituir una herramienta heurística útil para elucidar ciertas problemáticas derivadas de la migración forzada.

De manera sintética, podríamos señalar que el dispositivo, como noción, refiere a una forma social que tiene la capacidad de capturar, determinar, interceptar, moldear, controlar y asegurar gestos, comportamientos, opiniones y discursos. Como tal, es resultante del entrecruzamiento de relaciones de poder-saber (Foucault, M., 2013; García Canal, M. I., 2014). En ese sentido, el dispositivo produce subjetividad a la par que moldea y disciplina los cuerpos; también, el dispositivo existe como espacio en el que se producen subjetividades que resisten y exceden, constantemente, a las relaciones de poder-saber establecidas. Por ello, los dispositivos se transforman históricamente, debido a la relación tensa entre poder y resistencia (García Canal, M. I., 2014; Chaverry Soto, R., 2009) y, también, a las relaciones de poder entre dispositivos.

Ahora bien, aunque Michel Foucault nunca trabajó directamente sobre el dispositivo escolar, dejó varias pistas y propuestas que han sido recuperadas por diversos autores como Álvarez-Uría y Varela (1991), Ball (1987; 1993), Scheinvar (2009) y González (2010), por mencionar algunos autores que han problematizado estas nociones y conceptos alrededor de la producción de subjetividad por el dispositivo-escuela. En continuación con dichos planteamientos, podemos señalar que la escuela es un dispositivo que, en tanto forma social, se ha articulado históricamente con otros dispositivos que contienen prácticas y discursos. De este modo, la escuela resulta elemental para la definición de la infancia y la juventud en nuestras sociedades; se interrelaciona con la producción de subjetividades para la ciudadanía y el trabajo; y tiende a ser el espacio totalizante para la transmisión de la educación-socialización⁹ (Álvarez-Uría, F. y Varela J.; Ball, S., 1993; Scheinvar, E., 2009; González, R., 2010).

⁹ Empero, hay que recordar que, aunque la intención del dispositivo sea totalizante, suele no lograrlo; es decir, en tanto proceso se halla siempre abierto a causa de las resistencias y fugas. Los estudiantes suelen resistirse de diversas formas, ejemplo de ello,

Desde esta referencia analítica podríamos problematizar algunos de los resultados arriba señalados. Para este artículo, hemos querido organizar las discusiones en tres dimensiones que componen al dispositivo escolar: el proceso de enseñanza-aprendizaje, la producción de las subjetividades y las resistencias.

Con relación a la dimensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, no resulta menor que la categoría con mayor saturación fuese la de “aprendizaje”, puesto que la exigencia social-formal para el dispositivo escolar es, precisamente, la del ser el espacio, por excelencia, de la educación. El hecho que los estudiantes ahonden en los múltiples aspectos que componen dicha categoría, apunta a cierta inconformidad y elucidación de algunas contradicciones del propio dispositivo, así como a su transformación histórica en las últimas décadas.

En consideración a la contradicción entre las condiciones materiales y de posibilidad respecto a la migración forzada a la educación virtual, observamos que, por un lado, se propone una educación basada en las tecnologías de la información y la comunicación y, por otro, los estudiantes y docentes carecen de los dispositivos tecnológicos y de conectividad para realizar el proceso. La educación se da, entonces, bajo una demanda abstracta de ininterrupción del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia, que desconoce las condiciones materiales concretas para la realización de dicha demanda institucional.

Ello se observa, de manera cabal, en los gráficos 1, 2 y 3, referidos a los dispositivos tecnológicos -la propiedad exclusiva de los estudiantes, su idoneidad para el trabajo académico y los problemas relativos al uso-. El hecho de que el 44.80% de la muestra haya tenido que tomar clases desde su celular y que el 48.40% deba compartir el dispositivo tecnológico con algún otro miembro de la familia, corrobora que el suelo sobre el que se pretende cimentar la modificación del dispositivo escolar reproduce la diferenciación social y, por lo tanto, contradice cualquier buen deseo respecto a la “equidad educativa”. Asimismo, estos fenómenos demuestran que la máxima de las universidades públicas en torno a la gratuidad se acerca a ser letra muerta. Al menos durante la pandemia, si bien no es la universidad directamente la que realiza un cobro, sí normaliza la exclusión y discriminación implícita de aquellos estudiantes que no poseen

son las formas de socialidad o formas de socialización horizontales (Moreno Hernández, H. C., 2017).

dispositivos tecnológicos adecuados, el suficiente conocimiento de su uso y las condiciones de conectividad necesarias -lo que constituye obligatoriamente un gasto importante de recursos económicos que se transfieren a los estudiantes y sus familias-.

Por otro lado, si tomamos la dimensión productiva de la subjetividad del dispositivo escolar, podemos observar en las categorías del tiempo y el espacio -en los gráficos 5 (hábitos), 6 (espacios adecuados y distractores) y 7 (espacio universitario vs hogar)- el dislocamiento subjetivo que ha implicado la migración forzada. Para un dispositivo que está formulado para educar y disciplinar los cuerpos a través de la delimitación clara de los espacios, los tiempos y las actividades, el hecho de que el 67.35% de los estudiantes hayan modificado completamente o gran parte de sus hábitos cotidianos, puede implicar una flexibilización de las redes de poder-saber para el proceso de producción de subjetividades tanto para el trabajo como para la ciudadanía. ¿O es acaso que los dispositivos laborales y de ciudadanía han cambiado?

Al respecto, la modificación de los hábitos no implica la adecuación de los estudiantes a estos, o si quiera que consideren sus hogares como un espacio adecuado para el trabajo académico. Recordemos que el 78.75% (ver gráfico 7) de la muestra de estudiantes está de acuerdo y totalmente de acuerdo con la afirmación que señala que los espacios universitarios son más adecuados para las actividades académicas, en comparación con sus hogares. Más allá de lo obvio que pueda resultar dicha afirmación -si la miramos desde las condiciones materiales en las que habitan los estudiantes, lo que resulta problemático es que los estudiantes naturalicen la configuración histórica del espacio por el dispositivo escolar, y consideren "más adecuada" una configuración que busca la incomodidad ergonómica de los cuerpos a fin de mantener la atención por ciertos periodos de tiempo, que dirige su mirada al frente y que, en algunos casos, hace clara alusión a la diferencia en el ejercicio de poder al interior del dispositivo¹⁰.

Por último, con relación a las resistencias al interior del dispositivo, podemos señalar que no han sido pocas. Por ejemplo, contra la decisión de los docentes de exigir el encendido de las cámaras, los estudiantes manifiestan ampliamente

¹⁰ Un ejemplo evidente de ello son los salones de clases que mantienen un desnivel o púlpito desde donde quien imparte la clase -catedrático- dicta sus conocimientos a los estudiantes-receptáculos.

su descontento. El 68% de la muestra señala su desacuerdo abierto a la demanda por parte de los docentes (*ver* gráfico 4). A partir de ello, reflexionamos que: al migrar el dispositivo escolar, se modifican las relaciones de poder en su interior, ello lleva a que quienes ejercían el poder vean disminuido dicho ejercicio. La acción estratégica más inmediata de los docentes reside en buscar prolongar la vigilancia constitutiva del dispositivo escolar a los nuevos espacios, en este caso a la supuesta “virtualidad”. Empero, dicho ejercicio de poder se topa con otras acciones estratégicas de resistencia por parte de los otros: desde la queja soterrada y alienada, la incomodidad con la intromisión al espacio privado del hogar hasta la confrontación directa por parte de padres y madres de familia.

Al respecto, cabe señalar que, hasta ahora, no hemos podido experimentar acciones estratégicas que vayan encaminadas a la organización de dichas resistencias y que puedan constituir un ejercicio organizado de contrapoder al interior del dispositivo -ni por parte de los docentes, ni de los estudiantes, ni de los familiares-; todas han sido resistencias más bien individuales o acaso grupales, de carácter reactivo o inmediato.

Finalmente, ya habíamos hecho notar que el cambio histórico del dispositivo escolar ha producido en México, pero también alrededor del mundo, resistencias importantes, sobre todo provenientes desde los estudiantes. Empero, lo que habría que dejar asentado es que la migración forzada experimentada en los últimos dos años no es algo que se produzca exclusivamente a causa de la pandemia, ello sería obviar y obnubilar la mirada histórica. Si observamos los movimientos del propio dispositivo, miramos que este paso a los espacios virtuales y de migración de procesos educativos completos se venían presentando desde hace décadas -pensemos en el auge de los diplomados, las licenciaturas, las maestrías y hasta los doctorados en línea-.

Al interior mismo del dispositivo existen ciertas reticencias y análisis respecto de la inadecuación de los procesos pedagógicos para dichos espacios, los cuales exigen una interacción directa que puede ser reducida hasta grados mínimos, pero que consideramos importante. Quizás podríamos preguntarnos: ¿hasta qué punto los procesos de socialización se pueden establecer vía digital y remota, a través de las pantallas? ¿Hasta qué punto estamos ante una transformación de los procesos disciplinarios y de control para la socialización? Es decir, ¿hasta qué punto nos encontramos con nuevas formas de socialización?

Consideraciones finales

La migración forzada de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la llamada virtualidad, ha visibilizado y hecho evidente, un conjunto de problemáticas respecto de las condiciones materiales y de posibilidad concretas tanto de estudiantes como de docentes. Dichas problemáticas, ponen en cuestionamiento las narrativas apoloéticas que hablan de una migración íntegra, incólume y hasta irreversible.

Los resultados del ejercicio investigativo demuestran que el grueso de la población padece las carencias de un sistema desigual, inequitativo e injusto en cuanto al acceso a la educación se refiere. Las expresiones y percepciones de los estudiantes respecto de la migración forzada nos demuestran algunas de las inadecuaciones y contradicciones mismas a las que está sujeto el dispositivo escolar respecto al anhelo, de no pocos, de establecer una educación plenamente virtual.

A la luz de la noción del dispositivo, en particular del dispositivo escolar, hemos problematizado la migración forzada en torno a tres ejes que consideramos importantes: el proceso de enseñanza-aprendizaje, la producción de las subjetividades y las resistencias al interior del dispositivo escolar. Algunas de las preguntas que emanan de dichos cuestionamientos apuntan hacia comprender de manera más amplia, y no de coyuntura enfocada en las consecuencias de la pandemia, la transformación histórica del dispositivo escolar, así como de la producción de subjetividades cardinales de las sociedades modernas capitalistas como son: el trabajo y la ciudadanía.

Desde este lugar de enunciación podemos aventurarnos a preguntarnos si: ¿están cambiando dichas subjetividades?; ¿cómo y por qué se estaría dando esta transformación?; y, ¿cuál es el papel del dispositivo escolar en esta nueva producción de subjetividades?; ¿En qué medida resulta urgente dicha transformación y hacia dónde apuntan sus cambios al interior?

Fuentes de información

- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La piqueta.
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós/MEC.
- Ball, S. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Bravo, J. (06 agosto, 2021). Educación en línea, pandemia y rezago. *El Economista*, <https://www.economista.com.mx/opinion/Educacion-en-linea-pandemia-y-rezago-20210806-0033.html>
- Chaverry, R. (2009). *El Sujeto como objeto de sí mismo en Michel Foucault*. México: Afinity Editorial México.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (24 de mayo 2020). Logra Aprende en Casa que 9 de cada 10 niñas y niños mantengan su aprendizaje: SEP. <https://www.gob.mx/conafe/es/articulos/logra-aprende-en-casa-que-9-de-cada-10-ninas-y-ninos-mantengan-su-aprendizaje-sep?idiom=es>
- Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México [CO-PRED] (2021). Desafíos de la educación en línea en tiempos de pandemia. *Animal Político*. <https://www.animalpolitico.com/capital-plural/desafios-de-la-educacion-en-linea-en-tiempos-de-pandemia/>
- Curso de sistematización de experiencias (2015). *Manual de las y los participantes. Ciudad de México: SEDEPAC*. <http://indesol.gob.mx/cedoc/pdf/I.%20SOCIEDAD%20CIVIL/Sistematizaci%C3%B3n%20de%20Experiencias/Curso%20de%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias.%20Manual%20de%20las%20y%20los%20participantes.pdf>
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). *Historia de la Sexualidad III. La inquietud de sí*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M.; J. Quinn; M. Drummy; M. Gardner. (2020). Education Reimagined; The Future of Learning. *New Pedagogies for Deep Learning; Microsoft Education*. <http://aka.ms/HybridLearningPaper>
- García, M. (2014). La noción de dispositivo en la reflexión histórico-filosófica de Michel Foucault. En Andiñ Gamboa, E. *Dispositivos en Tránsito. Disposiciones y potencialidades en comunidades en creación* (pp. 19-34). México: CENART-CONACULTA.
- González, R. (2010). *El taller de Foucault*. México: UPN.
- Hernández de la Rosa, E. (22 de mayo, 2020). Pandemia ¿Y el futuro de la educación? *La Jornada de Oriente*. <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/tlaxcala/pandemia-y-el-futuro-de-la-educacion/>

- Moreno, H. (2017). Violencia y discurso del bullying. En Anzaldúa Arce, R. (coord.). *Entramados sociales de la violencia escolar* (pp. 177-205). México: UPN.
- Scheinvar, E. (2006). A família como dispositivo de privatização so social. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 58(1), 48-57.
- Scheinvar, E. (2009). *O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente*. Río de Janeiro: Lamparina.
- Solano, L. P. (07 de julio, 2021). Presentan 10 propuestas para una nueva política educativa pos-Covid. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/07/07/politica/presentan-10-propuestas-para-una-nueva-politica-educativa-pos-covid/>
- Strauss, A. y J. Corbin (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Unión Guanajuato (27 mayo, 2020). Aprende en casa es un éxito para maestros y alumnos, asegura la SEP. *El Universal*. <https://www.unionguanajuato.mx/2020/05/27/aprende-en-casa-es-un-exito-para-maestros-y-alumnos-asegura-la-sep/>
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

JUVENTUDES EN MOVIMIENTO. REDES Y EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LA PANDEMIA

YOUTH MOVING. NETWORKS AND EDUCATIONAL EXPERIENCE IN THE PANDEMIC

Rocío Elizabeth Salgado Escobar¹
Acatzin Benítez Salgado²

Resumen:

La crisis sanitaria y social por Covid-19 profundizó las históricas brechas educativas y tecnológicas entre la población joven en México y América Latina, al tiempo que visibilizó modos emergentes de acción colectiva juvenil principalmente a través de las redes sociales. Fue el caso de Benack, un grupo independiente de jóvenes estudiantes que durante el confinamiento asumió el compromiso ético de impulsar el acceso y producción cultural, así como la divulgación del conocimiento científico desde el sur mexiquense. El artículo documenta la experiencia y expone algunas claves comprensivas con una mirada sociocultural en el estudio de las juventudes y las movilizaciones. Metodológicamente inscribe una perspectiva comprensiva bajo principios de la horizontalidad basada en el diálogo reflexivo y relatos de experiencia que apuntaron tres líneas analíticas: sentido de la grupalidad; acción juvenil en redes solidarias y la movilización como experiencia educativa. Los resultados visibilizan elementos estructurales y culturales que mueven a las juventudes entre interacciones de orden simbólico-político, de conocimiento y responsabilidades intergeneracionales. Concluye que la agrupación y acción ju-

¹ Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Académica Tejupilco, México <https://orcid.org/0000-0003-3954-8164>

² Universidad Autónoma del Estado de México <https://orcid.org/0000-0001-7199-9307>

venil posibilita fortalezas colectivas en redes que desbordan lo local y movilizan en procesos pedagógico-solidarios asumiendo que al aprender se actúa y al actuar se aprende.

Palabras clave: Juventud, movilizaciones juveniles, agencia, redes.

Abstract:

The health and social crisis caused by Covid-19 exposed the historical educational and technological gaps among the young population in Mexico and Latin America, making visible the emerging modes of youth collective action mainly through social networks. Benack, an independent group of young students who during the confinement assumed the ethical commitment to promote access and cultural production, as well as the dissemination of scientific knowledge from the south of Mexico was an example of collective youth action. This article documents the experience and presents some comprehensive keys under a sociocultural perspective of youth and the study of mobilizations. Methodologically, describes a comprehensive perspective under principles of horizontality based on reflective dialogue and experience stories that pointed to three analytical lines: the sense of groupality; youth action in solidarity networks and mobilization as an educational experience. The results highlight structural and cultural elements that move young people between symbolic-political interactions, knowledge, and intergenerational co-responsibility. It concludes that, the groupality and youth action enable collective strengths in networks that overflow the local and mobilize in pedagogical-solidarity processes assuming that learning acts and acting is learned.

Keywords: Young, youth organizations, agency, social media.

Introducción

El confinamiento iniciado en marzo de 2020 en México como medida preventiva ante la pandemia por Covid-19 trastocó las dinámicas de las juventudes en el país y la región de América Latina ante crecientes desigualdades e históricas desventajas en el acceso a derechos como la salud, la educación y la conectividad. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] en momentos álgidos de la pandemia, fue recurrente que adolescentes y jóvenes quedaran a cargo de los hogares, de hermanos pequeños o abuelos e incluso, se

responsabilizaran de conseguir alimentos (CEPAL, 2021). En México, datos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu] reportaron que aproximadamente 2.3 millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes se encontraron en situación de vulnerabilidad por la ausencia de condiciones básicas para su bienestar físico y emocional (Mejoredu, 2021). En este contexto, el artículo destaca estrategias de encuentro y acción colectiva con que jóvenes estudiantes desde el sur del estado de México asumieron el desafío de construir redes socio digitales para cuidar y movilizar la vida.

Explora el *modus operandi* de Benack, un grupo juvenil independiente y multidisciplinario que durante el confinamiento decidió ocuparse del acceso y producción de la cultura, las artes, el deporte, el cuidado de la salud y la ciencia. Da cuenta de la experiencia educativa de varones y mujeres entre 15 y 23 años, que en septiembre de 2020 decidieron constituirse en Grupo Benack³ con el propósito de compartir a través de redes diversas el mensaje de que las juventudes tienen una legítima preocupación por la sociedad actual; pero también, denunciar estructuras y procesos desiguales de inserción y acceso a derechos.

La pregunta que orientó el diálogo con integrantes de Benack fue por el sentido de la grupalidad para la acción colectiva. Partió del supuesto de que esta entrama acontecimientos que conforman la experiencia vital (Bárcena, 2005) que sostiene y es sostenida por la acción. El objetivo fue visibilizar los procesos de interacción social-simbólica y político-pedagógica en un hacer cotidiano que produce movimiento, el cual al reflexionarse y relatarse con los jóvenes objetiva la experiencia educativa, misma que forma, transforma y también da cabida al conocimiento, cual producción social, situada y corporizada (Santos, 2019).

El trabajo ofrece la posibilidad de mirar y repensar el sentido de la acción colectiva desde la perspectiva de las propias juventudes, las cuales, aunque no siempre visibles, dinamizan lo social y enfrentan a la investigación con el desafío de nombrar eso que hacen y el cómo lo hacen, admitiendo que “los jóvenes no se califican en una sola disciplina, o en un solo campo, sino que circulan entre ellos. Los fusionan, los rompen, buscan otra manera de producir” (García Canciani, 2012, p. 2) y de nombrar lo que está moviéndose y lo que les mueve en este espacio-tiempo.

³ Cabe señalar que los integrantes de Benack comparten un rango de edad y el rol de estudiante que no condicionan su adscripción al grupo.

El punto de partida ha sido su propia enunciación la cual provocó esfuerzos reflexivos a partir de una continua lectura de realidad alerta a no encorsetar teóricamente su hacer, sino aproximarse a los *logos* y *locus* de la acción colectiva juvenil que admiten la dinámica contingente y emergente de la realidad social. La mirada epistémica reconoce que movilizarse tiene sentido (Paredes, 2013) conlleva conocimientos, códigos simbólicos, aprendizajes y saberes como modos de habitar y ser habitados por el mundo; de ahí que puede ser abordado como un fenómeno educativo y por ende político que, como diría Freire (1970), resulta imprescindible en y para la lucha social, sobre todo de aquellas poblaciones que han quedado excluidas socialmente por el neoliberalismo rapaz.

La revisión de literatura da cuenta de una reintroducción de enfoques culturales de las movilizaciones en un campo dominado por perspectivas estructurales, institucionales y racionalistas (Paredes, 2013); en donde, durante la pandemia, se prestó escasa atención al estudio de las juventudes movilizadas, aunque se realizaron algunas publicaciones que dan cuenta de su impacto y más específicamente, de las medidas destinadas a contener los contagios durante las protestas, organización e intervención en el espacio público en varios países de América Latina y España (Vázquez y Cozachcow, 2021). En la transición del milenio, los estudios socioculturales de juventud en América Latina e Iberoamérica (García Canclini, 2012; Urteaga, 2012; Vommaro, 2012; Reguillo, 2017; Feixa, 2021) han sido clave para problematizarlas desde la perspectiva propia de las y los jóvenes en campos fronterizos como la antropología, la comunicación, la sociología, las ciencias políticas y, escasamente la educación.

Entre los aportes teóricos recientes, destaca el concepto Generación ß (o *blockchain*) propuesto por Feixa, como paradigma para analizar los movimientos juveniles en la era de la web semántica⁴. Su concepto reflexiona sobre la cadena en bloques como “táctica de resistencia frente a los poderes estatales y corporativos y como forma colaborativa de producir valor frente a la anomia social”

⁴ Feixa entiende por web semántica “el entorno de la web 3.0, centrada en la personalización de internet y en los intercambios de valores materiales y morales que la identidad digital posibilita” (2021, p. 9) Junto a esta noción coloca la de era transdigital, para referir “no el fin del digitalismo como tecnología o como praxis cotidiana, sino más bien la superación del digitalismo como ideología, con un cierto retorno a espacios no tecnológicos, a las comunidades primarias y a las afinidades electivas” (2021, p. 9).

(2021, p. 4). La metáfora resulta clave en el trabajo para avistar el sentido de la grupalidad como unidad y fortaleza en este tiempo de incertidumbre, empero resulta necesaria su resemantización a partir de los usos estratégicos e intercambios simbólicos concretos con que las juventudes construyen sus accesos y se movilizan en las redes digitales.

En este contexto de producción, el artículo problematiza la acción colectiva juvenil como configuración en el día a día entre prácticas de significación que movilizan e imprimen nuevos o renovados sentidos a la vida social, motivados por situaciones de malestar o inconformidad ante condiciones estructurales que les descapitalizan material, simbólica y políticamente (Reguillo, 2010) así como por inquietudes transformadoras e imagerías.

Teóricamente el artículo se adscribe a los enfoques socioculturales y comunicacionales de las movilizaciones juveniles para dar cuenta de cómo Benack se gestó y actualmente proyecta y mueve en redes performativas. Expone algunas claves comprensivas en diálogo con un grupo en el que - decía uno de sus integrantes- “somos movimiento”; enunciación que expresa un sentido existencial y político, aunque no siempre con puntos claros de referencia.

Focaliza en la estructura de redes activadas por tecnologías digitales de información y comunicación codificadas por la cultura (Castells, 2010) entre usos y estrategias juveniles de producción simbólica y no solo de consumo a través de contingentes “configuraciones políticas en red” (Reguillo, 2017, p. 13) entre prácticas y acción coordinadas *on/off line* que afirman su lugar como agentes. Aunque por su puesto, esta no es una condición generalizada.

Cabe apuntar que frente al deterioro de la situación social en el hemisferio antes y durante la pandemia, la CEPAL (2020) observó el lugar prioritario de la juventud, sobre todo en las zonas con menores ingresos y rurales como es el sur del estado de México de donde son originarios fundadores e integrantes de Benack. Al respecto del impacto del Covid-19 en la condición de joven estudiante, una encuesta nacional señaló que el 43.7% no concluyó la educación media superior en el ciclo escolar 2019-2020, porcentaje muy por encima del nivel secundaria (5.6%) y superior (25.1%). El 35.9% de jóvenes ya no continuó la escuela

por causa del Covid-19, el 25.7% por falta de dinero/recursos y 18% por tener que trabajar⁵.

La desigual distribución de ingresos y de capitales educativos en la región profundizaron las brechas sociales, digitales y generacionales. Desde la década pasada, Reguillo identificó la existencia de dos juventudes, una mayoritaria, precarizada y desconectada social y digitalmente, aunque más avanzada en el acceso y uso tecnológico en comparación con otras poblaciones. Y otra, “minoritaria, conectada, incorporada a los circuitos e instituciones de seguridad y en condiciones de elegir (2010, p. 432).

Las juventudes agrupadas en Benack podrían considerarse entre las conectadas. Disponen de recursos familiares, adscripciones escolares en su mayoría a universidades públicas y privadas, capitalización de conocimientos disciplinarios diversos, así como el manejo del idioma inglés y equipos personales de cómputo avanzados que les permiten un acceso fluido y constante en las redes digitales, además de la interacción y conexión con otros jóvenes en diferentes latitudes de América Latina y el mundo, lo que le da un importante componente glocal⁶, que según Feixa, permite reconocer que “aunque responden a circunstancias geopolíticas y regímenes de poder locales, se hacen visibles en un marco global que las interconecta y las hace comparables” (2021, p. 5). El trabajo admite que si bien, las redes digitales favorecen su rápida difusión y organización, no son el centro de su explicación, lo que da pertinencia a procesos comprensivos de su acción, dirección y sentido.

Materiales y métodos

Inscribe una perspectiva comprensiva sostenida en una metodología dialógico horizontal (Corona y Kaltmeier, 2012) que recurrió a relatos de experiencia (Berlangua, 2018) para captar aspectos subjetivos y objetivos en la agrupación y acción juvenil de manera personalizada, pero siempre en un contexto relacional, simbólico y político más amplio. El relato de experiencia constituyó un recurso reflexivo en torno a por qué y para qué movilizarse con otros.

⁵ Datos obtenidos de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación aplicada por el Instituto de Estadística y Geografía (INEGI, 2021).

La construcción de los relatos convocó a una diálogo intergeneracional e intercultural de frente al desafío de problematizar la gestación y movilización del grupo desde la cotidianidad de la propia casa y de manera particular en el rol de madre-investigadora de los jóvenes fundadores. Bajo una retadora vigilancia epistémica para no anteponer lentes teóricos, académicos y adultocéntricos a la comprensión e instigación de la acción juvenil se llevaron a cabo ejercicios retrospectivos y prospectivos a voces que desde la espontaneidad permitieron visibilizar e imaginar un campo de posibilidades en donde el conocimiento puede ser producto de la reflexión social y la emancipación (Santos, 2019, p. 42).

Implementó un diseño metodológico basado en diálogos discontinuos que hilvanaron pensamientos, frases, acciones y afectaciones registradas en notas de campo y grabaciones entre julio 2020-septiembre 2021, las cuales constituyeron espacios-tiempos valiosos para reflexionar lo que se hace; asumiendo que el sentido de la acción, “solo llega hasta nosotros después de que el agente ha dejado de actuar” (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 99) allega como un recuerdo reflexivo que irrumpe y disputa nuevos sentidos sociales con una historia digna de ser contada. La Tabla 1 presenta los ejes que orientaron los diálogos.

Tabla 1. Estructura de los diálogos discontinuos

Ejes de diálogo	Cuestiones para la reflexión colectiva
<i>Surgimiento y acción del grupo</i>	¿quién-quiénes lo impulsan? ¿en qué contexto se gesta?¿cómo surge?¿para qué?¿qué lo define?¿qué los agrupa?
<i>Sentido de la movilización</i>	¿cuáles son sus principales acciones? ¿qué mueve al grupo? ¿cómo se organiza? ¿cuáles son su recursos a mano?¿qué les posibilitan las redes? ¿hacia dónde va?
<i>La acción juvenil como experiencia educativa</i>	¿qué significa formar parte del grupo? ¿qué es lo más significativo que has vivido en este?¿tiene repercusiones en tu vida?¿por qué seguir en el grupo?¿qué limitaciones miran?¿qué sigue para el grupo?

Fuente: Elaboración propia.

Las cuestiones planteadas favorecieron la evocación e intercambio de experiencias con dos de sus integrantes: uno, varón de 21 años, estudiante universitario

de Bioingeniería Médica, reconocido como uno de los fundadores y líderes en el grupo. El otro, es de los integrantes con menor edad, 16 años, estudiante de preparatoria. Ambos se referencian con el sobrenombre o nombre que eligieron para dar autoría a sus voces y miradas; las cuales más que el insumo empírico para los relatos, constituyeron parte fundante de su ordenamiento, selección y lógica de interpretación para sistematizar la experiencia, que según Jara conlleva “[un]... proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos” (2010, p. 1). Así la sistematización no resultó solo en un recuento diacrónico o de orden lógico, sino una reconstrucción reflexiva y pedagógico-política que abrió camino para recolocarse en el mundo reconociendo límites y riesgos, pero también la capacidad de seguir construyendo lo inédito viable (Freire, 1970).

Preguntas problematizadoras acerca de las condiciones, adscripciones y sentidos que hicieron posible a Grupo Benack, articuladas a referentes teóricos, posibilitaron adentrarnos en un ejercicio de inteligibilidad desde la perspectiva de los propios jóvenes y construir claves analíticas de nuestro momento histórico a partir de la concepción, acción y configuración de su movimiento en cuanto experiencia educativa; ámbito en el que intervienen y se entranan diversas relaciones subjetivas con las que las y los jóvenes se movilizan en y con la red para expresar su malestar social, pero también construir modos emergentes de accesibilidad a derechos, a través de lo que Reguillo (2017) llama *insurgencias de nuevo cuño* que resultan expresiones imperfectas, inacabadas e incluso titubeantes para nombrar, colocarse y asumir su lugar en el mundo.

Resultados y discusión

Los relatos de experiencia colocaron las siguientes líneas de análisis en el campo de la investigación en continuo diálogo con jóvenes integrantes de Benack y al amparo de referentes teóricos:

Sentido de la grupalidad

Los jóvenes relataron que Grupo Benack surgió con la idea de hacer visibles a las juventudes de su región. Inició con un festival de cultura y deporte “organizado por jóvenes para jóvenes”. Su propósito fue abrir un espacio a músicos, cantantes, pintores, cineastas y especialistas del deporte y la salud en y desde el sur del estado de México. La pandemia llegó cuando estaban ultimando el proyecto que tuvo que desarrollarse de manera virtual, lo que no mermó su deseo y capacidad de compartir, informar, enseñar, aprender y reconocer el trabajo de sus pares, además de construir redes de apoyo ante la incertidumbre y desestabilización por la Covid19.

La acción de Benack empezó en el confinamiento como un modo de “reactivarse, demostrar que había esperanza y fomentar la participación de jóvenes”; así lo apuntó Cacho, sobrenombre de uno de los fundadores del grupo, universitario y deportista, tiene 21 años, nació en el municipio mexiquense de Tejuipilco; él con amigos que cantan, pintan, hacen música, juegan y han ganado campeonatos deportivos nacionales, sembró la iniciativa de formar el grupo “para mejorar el lugar donde viven, beneficiar a su pueblo y a la sociedad en general, además de ya no enfermar al planeta”.

A través de los relatos se identificó que la movilización juvenil está habitada por sentires, acciones y proyectos definidos colectivamente ante problemáticas que les afectan o padecen. Cacho visibilizó condiciones desiguales en que se es joven, estudiante, artista o deportista “en su tierra” a partir de que tuvo que salir de su localidad a la ciudad de Toluca para estudiar la carrera de su elección en la Universidad Autónoma del Estado de México. Situación que lo convocó éticamente a pensar y construir otras posibilidades de existencia y un digno acceso a derechos de las y los jóvenes en su región.

Con este propósito se dispusieron a intercambios diversos que los agruparon para atender problemas sociales vinculados con las tramas de desigualdad agravadas con la pandemia. Como ha señalado Reguillo (2017) las y los jóvenes son actores y protagonistas de emergentes “políticas de lugar” con las que agrietan las narrativas del poder excluyente al tiempo que rehacen espacios como las plazas, la calle, los parques; aunque en el confinamiento vale apuntar la resignificación de la casa como espacio privado y al mismo tiempo núcleo de acción en las redes en una continua reinvencción de relaciones con sus pares, la localidad y contextos más amplios.

Según Reguillo (2017) los movimientos en red conformados por jóvenes “se convierten en contramáquinas de producción de afectos y pensamientos, son como irrupciones en el espacio de disputas planetarias por la construcción de nuevos sentidos sociales sobre la vida o sobre el mundo” (p. 12). En el caso de Benack la movilización fue de lo analógico a lo digital, de lo festivo a lo político mediado por la reflexión y proyección de su hacer entre la escala micro con adscripciones locales y la apropiación de la web con sus alcances globales.

Autores como Reguillo (2017) y Feixa (2021) coinciden en que configurar un sentido de agencia es uno de los mayores desafíos de las movilizaciones juveniles, debido a los obstáculos estructurales, culturales e individuales existentes en la sociedad actual, empero la indignación y la esperanza resultan de las principales inversiones que agrupan a las juventudes.

Acción juvenil en redes digitales y solidarias

A través de redes socio digitales Benack construyó modos emergentes de sociabilidad y acción que posibilitaron la construcción de lazos solidarios a partir de una inquietud con alcances políticos en su actuar. Cacho asentó

Construimos en Benack un medio facilitador para hacer cosas, porque somos un equipo multidisciplinario, lo que nos permite ver desde varias perspectivas un problema y entre todos poner nuestras piezas para armar un proyecto sólido que nos ayude a mejorar el lugar donde estamos e incluso donde no.

Un signo de las juventudes de nuestro tiempo reside en las diversidades y singularidades “no como signos de fragilidad o dispersión, sino como potencia y capacidad de producción de otros modos de vida que proponen alternativas y resistencias a las opresiones y subordinaciones que buscan imponer las sociedades mercantilizadas y desiguales en las que vivimos” (Vommaro, 2021, p. 16).

Es así que la acción colectiva de Benack abrió brecha entre limitaciones por el confinamiento, así como de oportunidades y compromisos éticos que dieron sentido al accionar con otros desde sus propias coordenadas espacio-temporales; bajo el entendido de que la producción política apunta Vommaro “emerge también de las prácticas cotidianas, de la politización de diversas relaciones de

afinidad, que no son políticas *a priori*, sino que devienen políticas en el proceso histórico y el conflicto social” (2021, p. 15).

Por su parte, Kenai, joven de 16 años, estudiante de preparatoria, suscribió su experiencia en la frase “Nosotros vemos, actuamos y somos... Vemos lo que está pasando, lo que no nos gusta, pensamos cómo lo podemos resolver y actuamos, empezamos a hacer iniciativa, ideas, acciones y proyectos que se integran para lograr un cambio”; así, la movilización de Benack se constituye emergentemente a través de sus prácticas que también buscan movilizar a otros para creación de alternativas posibles.

Desde su gestación se han mantenido en movimiento, en diálogo e intercambio con otros jóvenes y agrupaciones juveniles de distintos ámbitos y geografías. Destacan sus vínculos con asociaciones estudiantiles universitarias de México, Chile, Perú, Colombia y Guatemala, con las que comparten la afinidad por el estudio del espacio, además de proyectos y estancias para el desarrollo de tecnología aeroespacial. Según Cacho, “la misión como jóvenes es hacer, cambiar al mundo, cambiar lo ordinario”, dar cabida como propuso Arendt, a la radical novedad, que es uno de los sentidos primigenios en la relación intergeneracional y de la educación en cuanto acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2014).

La movilización en redes glocales convoca a los integrantes de Benack en acciones solidarias que desbordan fronteras que, apuntó Kenai “nos permiten no anclarnos, llegar a ser nacionales e internacionales”. Según Reguillo (2017), los movimientos juveniles se caracterizan por la *acción colectiva y conectiva* que entrelaza subjetividades y socialidades diversas que les mueven a la participación y acción solidaria. Al respecto, Kenai amplió “somos como neuronas que vamos haciendo sinapsis en proyectos que benefician”; así delinea el sentido de su acción como conciencia y capacidad de transformar.

La movilización como experiencia educativa

Las voces juveniles dieron cuenta de modos de acción performativos como el festival, talleres, foros, producciones y estancias científicas, que se capitalizan para el grupo. En su relatar, Kenai destacó “nosotros llevamos y traemos conocimientos y realidades que nos permiten pensar en construcciones más fuertes y abiertas. No es un ciclo, se expande”, por eso “Benack es movimiento porque nunca nos quedamos quietos... no estamos esperando a que alguien nos diga

qué es lo que falta o qué hay que hacer, nosotros creamos ideas, buscamos salir, tocar puertas y abrir otras posibilidades”; el planteamiento expone maneras no siempre estructuradas, sino más bien intermitentes, en que las culturas políticas y acción colectiva de los jóvenes, buscan dice Reguillo, *deslindarse de los determinismos y las obsesiones adultocéntricas*, salen en plena tempestad como fue la pandemia, “arriesgando, sin certezas; no para decretar, sino para comprender; no para formular un relato acabado de la realidad, sino para asir lo inasible” (Reguillo, 2017, p.11).

En la dinámica performativa de la acción colectiva juvenil se reconoce la configuración de un nosotros, una comunidad aún en espacios físicos distantes, “en donde se encuentran niños, jóvenes y adultos para compartir lo que saben, enseñar y aprender juntos”, en la experiencia y voz de Kenai, “El nosotros es unión, es posibilidad de hacer de otro modo, y de hacer en este momento y en este espacio”; en la movilización las juventudes configuran climas afectivos, en donde lo común y lo posible se tejen en las dimensiones de lo cotidiano, la imaginación y la utopía.

En una relación de corresponsabilidad ética, la movilización juvenil se configura en experiencia educativa, bajo el supuesto de que al accionar se aprende, y al aprender se acciona. Al respecto Kenai reconoció:

Puedo aprender de los equipos multidisciplinarios, de los maestros, de los profesionales que contactan los otros miembros, estos son científicos de instituciones de otros estados o países. He podido hacer mi propio proyecto científico para favorecer el derecho a la salud a partir de todo lo que aprendo. En Benack yo aprendo, pero también tengo la oportunidad de enseñar, aunque en realidad aprendo más de los que enseño, la interacción y la comunicación con los jóvenes y otras personas me dan otro panorama.

La acción juvenil se *performa* en movilización a través de interacciones intra e intergeneracionales que generan modificaciones en el orden o relaciones dados, rebasan el orden enunciativo y amplían horizonte. En un nombrar-haciendo, los jóvenes en Benack imaginan, recrean e instauran realidades que antes no existían, como la propia constitución del grupo, un festival artístico y cultural

de jóvenes para jóvenes en su región, prototipos médicos o campañas de telemedicina, estos movimientos de realidad, diría Vommaro (2012) tienen anclajes localizados, pero no se reducen a lo local, son singularidades que interpelan cuestiones comunes a otras situaciones nacionales, regionales y globales.

Así también, la acción juvenil tiene una imprevista carga de significados en los que cobran especial relevancia las dimensiones éticas y afectivas de sus participantes quienes en la movilización construyen apegos, solidaridades y nuevas socialidades. mediadas por las redes *on/off line* desde donde construyen maneras de participar bajo sus propios códigos, conocimientos, capacidades y utopías, en nuevas modalidades de producir, vivenciar y direccionar las interacciones sociales y virtuales, complejizando las aproximaciones al estudio de las juventudes y sus movilizaciones, así como las experiencias educativas y sociales que con estas configuran y les reconfiguran.

Al colocarse en prospectiva Kenai y Cacho respectivamente reconocieron “La pandemia nos creó y nos permitió crear nuevas posibilidades”... “pero... tenemos que aterrizar todo esto, crear un proyecto que nos posicione socialmente”, lo que pone en la agenda política y de la investigación, la disputa no sólo por los sentidos, sino por el poder formal (Reguillo, 2017) que no descarta la integración a la política institucional, pero tampoco se ciñe a esta.

Lo anterior plantea nuevos desafíos al grupo y renovadas cuestiones a la academia y la investigación para visibilizar ¿cómo se forman políticamente jóvenes estudiantes en la acción colectiva? ¿cómo dinamizan los procesos de transmisión-creación-producción cultural desde su condición de género? ¿cómo se organizan e inciden en sus contextos? y ¿cómo se vinculan con las instituciones educativas u otras de orden público y privado?

En tanto, los relatos de experiencia aquí inscritos instalan la posibilidad de seguir creando experiencias embrionarias como Benack, creadoras y aceleradoras de proyectos, que, sin duda potencian otras realidades.

Consideraciones finales

La pandemia como marca histórica de la época ha sido determinante en el modo en que se es joven estudiante; signó la experiencia vital y social de juventudes que en un tiempo de incertidumbre ha construido la posibilidad de accionar y movilizar con otros a través de redes socio digitales en las que configuran mo-

vimientos performativos con un alcance político en el que despliegan interacciones, intencionalidades, capitales simbólicos, científicos y tecnológicos, así como corresponsabilidades intergeneracionales.

El trabajo focalizó en aspectos socioculturales que entranan y sostienen la acción colectiva juvenil en cuanto experiencia educativa; ofreciendo una mirada desde el campo de la educación a los procesos de movilización juvenil, en los que sus participantes actúan sobre sí, se forman y transforman sobre interacciones éticas con su contexto histórico-concreto.

El ejercicio de construcción teórico-empírica admite limitaciones y riesgos en la conceptualización o acotaciones teóricas de la experiencia de acción juvenil desde la mirada de quien investiga; de ahí la relevancia de hacer investigación a voces, donde la voz academicista y adultocéntrica no se sobreponga, por el contrario, potencie una perspectiva horizontal y de juventud en la producción del conocimiento.

El ejercicio de inteligibilidad con integrantes de Grupo Benack muestra que la acción colectiva juvenil es un proceso contingente, lo que representa el desafío comprensivo de nuevos códigos, términos, recursos e incluso estilos de vida en las actuales sociedades en red. Cabe apuntar que no es pretensión del artículo captar la esencia, la forma o los límites de expresiones políticas y culturales como Grupo Benack, sino situar en el mapa de comprensión de la sociedad contemporánea y canales de escucha las voces, acciones, estéticas e imaginерías a través de las cuales las juventudes “[...] de la red a la calle han logrado interrumpir el monólogo de los poderes propietarios” (Reguillo, 2017, p. 12).

El artículo convoca a repensar lo que aprendimos en la pandemia a partir de la experiencia con un grupo de jóvenes estudiantes que han dedicado y potenciado sus energías personales y profesionales en lo que Reguillo (2017) llama paisajes insurrectos con acuerpamientos juveniles en redes y otros climas afectivos que ofrecen claves epistemológicas para la comprensión sobre los procesos de formación ciudadana a través de experiencias potenciadas por los espacios y aprendizajes escolares, experiencias que como Benack, se alimentan en gran medida de responsabilidades éticas y solidarias genuinas de las juventudes que reclaman su lugar como actores y protagonistas de la historia mientras convocan a la construcción de lo común, vislumbran y producen horizontes posibles.

Fuentes de información

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf: CEPAL-UNESCO.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Bárcena, F. y Mèlich, C. (2014). *La educación como acontecimiento ético Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Berlanga, B. (2018). Narración y configuración de subjetividades emancipadoras. En B. Berlanga, *Narración y configuración de subjetividades emancipadoras* (págs. 65-98). México: UCIRED.
- Castells, M. (2010). *Comunicación y poder*. Alianza.
- Corona, S. y Kaltmeir, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.
- Feixa, C. (2021). Generación blockchain: movimientos juveniles en la era de la web semántica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 19(1), 1-20 <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.1.4584>.
- García Canclini, N. (2012). Introducción. De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes. En N. García (coordinador general), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música* (pp. 3-24). Ariel.
- Instituto de Estadística y Geografía. (2021). *Resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*: <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>
- Paredes, J. P. (2013). Movilizarse tiene sentido: Análisis cultural en el estudio de movilizaciones sociales. *Psicoperspectivas, vol. 12, núm. 2*, 16-26. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-279>
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo: Biografías, incertidumbres y lugares . En R. Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 395-429). FCE.
- Reguillo, R. (2017). *Paisajes insurrectos*. Ned Ediciones.
- Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CEDALC-Centro de Pensamiento Pedagógico-CLACSO.
- Vázquez, M. y. (2021). Entre las redes y las calles: organizaciones y acciones colectivas juveniles durante la pandemia (2020-2021). *Ultima década* 29 (57), 159-196 <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v29n57/0718-2236-udecada-29-57-159.pdf>.

Vommaro, P. (2021). Prólogo. Las juventudes latinoamericanas entre las persistencias y las emergencias. En C. Gómez-Abarca, Jóvenes, acciones y movimientos. Aproximaciones desde el sur de México (págs. 13-18). UNICACH-CESMECA-Observatorio de las Democracias-CLACSO.

EL PAPEL DE LA ESCOLARIZACIÓN EN EL OFICIO DEL TATUADOR

THE ROLE OF SCHOOLING IN THE TRADE OF THE TATTOO ARTIST

Othón Álvarez Moisés¹

Resumen:

El arte del tatuaje es ejercido desde una pluralidad de perspectivas. Una de ellas es la mirada del tatuador formado como profesional a través del dispositivo escolar. El objetivo de este artículo es rastrear las culturas juveniles en tatuadores que pasaron por carreras de arte. La reflexión es en torno a cuatro testimonios que se recolectaron mediante entrevistas y auto etnografía. Las influencias del Rock, el Pop o el arte urbano, conectan las interioridades que existen en la fuerza de socialidad juvenil con valores que confrontan o invierten la función otorgada por un modo de vida globalizado. El dispositivo escolar, se articula con las culturas juveniles desde la familia o las academias. La escolarización del arte excluye a unos y valida a los acreditados. Pero también dota de herramientas y posibilidades de evolución en los jóvenes interesados en el mundo simbólico y el orden visual. El cuerpo es resignificado desde el estudio artístico, pero la impresión de un tatuaje sobre la piel conlleva otros retos a contemplar.

Palabras clave: Tatuadores, juventud, escolarización, dispositivo escolar, cuerpo.

Abstract:

The art of tattooing is exercised from a plurality of perspectives. One of them is the look of the tattoo artist trained as a professional through the school device. The objective of this article is to trace youth cultures in tattoo artists who went through art careers. The reflection is around four testimonies that

¹ Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vález Pliego", Benemérita Universidad Autónoma de Puebla <https://orcid.org/0000-0001-7815-4462>

were collected through interviews and self-ethnography. The influences of Rock, Pop or urban art, connect the interiorities that exist in the force of youth sociality with values that confront or invert the function granted by a globalized way of life. The school device is articulated with youth cultures from the family or academies. The schooling of art excludes some and validates the accredited. But it also provides tools and possibilities for evolution in young people interested in the symbolic world and visual order. The body is resignified from the artistic study, but the impression of a tattoo on the skin entails other challenges to contemplate.

Keywords: Tattooists, Youth, schooling, school device, body.

Dispositivo escolar, socialidad y culturas juveniles

En lo que se refiere a las herramientas teórico-conceptuales, comprendo el dispositivo a la manera de Michel Foucault. A grandes rasgos puede entenderse como: 1) un conjunto en red de elementos heterogéneos; 2) un espacio de Saber-Poder; 3) que produce subjetividad; y 4) responde a una urgencia (Foucault, 1977). En cuanto a la singularidad del dispositivo escolar, retomo la postura de Hugo César Moreno:

El dispositivo escolar implica la relación de diferentes funciones y operaciones que permiten el ejercicio de poderes en formas de saberes, sobre todo pedagógicos, articuladas para formar educar cívica y técnicamente a los sujetos. Funciones espaciales que operan en la distribución de los cuerpos, funciones corporales que operan en la conformación de los cuerpos, funciones disciplinarias que operan en la orientación del cuerpo, etcétera. El dispositivo escolar se alinea con dispositivos externos, pero coordinados con él. El más central es el dispositivo familiar, no la familia en sí, sino la forma en que debe funcionar para alinearse con el dispositivo escolar (Moreno, 2022, p. 2).

Esta definición permite comprender al dispositivo escolar como una red de elementos heterogéneos capaz de atrapar técnicas de formación con pedagogías no escolarizadas, como son las técnicas artísticas, no necesariamente el arte, sino las habilidades para hacer arte, y someterlas a las urgencias del sistema educativo (formación para el trabajo, por ejemplo). Además, permite aproximar la

interrelación entre experiencia juvenil y experiencia escolar (Moreno, 2016), mediante la observación sobre las implicaciones de los saberes devenidos de las culturas juveniles, sobre todo si se asume que:

Sin embargo, aunque en términos generales declaran que el dispositivo escolar funcionó cada vez mejor a medida que se fue perfeccionando y adecuando a los contextos y necesidades, los efectos no esperados o calculados permitieron la emergencia del sujeto juvenil. Un sujeto que, como subproducto, implicó ajustes y reajustes constantes al dispositivo (Moreno, 2022, p. 3).

De esta manera es que se articula la noción de socialidad, en cuanto supone la relación entre pares en horizontalidad que, en la mayoría de las ocasiones, aparece como resistencia informal que presentan los grupos humanos frente a la imposición vertical de los ejercicios del dispositivo para la producción de subjetividad; la homeopatización del mal, en palabras de Michel Maffesoli (2010, p. 15). La noción de socialidad (Moreno y Urteaga, 2022) permite comprender que, a pesar de la eficacia del dispositivo escolar, los sujetos también son creadores de discursos, prácticas, historias y culturas. Maffesoli (1990) explica que la socialidad no está relacionada a los grandes agrupamientos institucionales, sino a la horizontalidad del vivir juntos, que el dispositivo escolar amplifica al relacionar cotidianamente a sujetos pares. La “socialidad funciona como la argamasa afectiva de los grupos, de los movimientos, de las identidades y de las culturas juveniles” (Urteaga, 2011, p. 39).

De esto se desprende la noción de “culturas juveniles”, que ya no debe entenderse sólo como una cultura emergente desde las relaciones interjuveniles, pero tampoco debe dejarse de lado esa cualidad de novedad, tomando siempre en cuenta cómo se relaciona la emergencia con la presencia, y su capacidad de orientación política; aunque no sea en términos comunes a la política convencional. La relación entre las culturas juveniles y los consumos, es la veta de este continuo entre lo emergente y lo, digamos, consolidado, como observa Carles Feixa:

El sociólogo francés Michel Maffesoli hablará del “tiempo de las tribus” para referirse a esta proliferación de microculturas juveniles, nacidas de la cultura de consumo o de los márgenes contraculturales, que ocupan nichos diferentes en el territorio urbano. Se trata de una

metáfora perfectamente aplicable a las culturas juveniles del fin del siglo XX, fruto de la confluencia de comunidades hermenéuticas donde fluyen los afectos y se actualiza lo “divino social”, caracterizadas por reafirmar las fronteras estilísticas, las jerarquías internas y las oposiciones frente al exterior (2018, p. 92).

A finales del siglo XX se pueden percibir ya una consolidación de culturas juveniles, dígame punk, hip hop, dark, etcétera, pero también la aparición de otakus y otros grupos articulados por el disfrute de alguna producción cultural. Pero en la observación de las ciencias sociales, la adopción del término “tribus urbanas”, por parte de sectores amplios de la sociedad, revuelve el sentido de lo que significa: tanto nuevas tribus, en sentido maffesoliano; y culturas juveniles. Por ello, es preciso diferenciar “tribu urbana” de cultura juvenil, comprendiendo por la última un tramado de saberes que logran especificidad en las prácticas cotidianas de los jóvenes, donde los consumos son importantes, pero no centrales, a pesar de constituirse, muchas veces, en ejes de producción cultural, social, política y económica.

El tatuaje es un ejemplo claro de esto, pues en sí mismo no constituye una cultura juvenil, y tampoco permite la identificación artificial de una “tribu urbana”, pero está presente en muchas de ellas tomando sus propias formas y valores. El tatuaje se ha convertido en un artículo de consumo y los tatuadores en oferentes de un servicio, pero esto es más complejo si se es consciente que el consumo no es una acción pasiva, sino un vector de participación y creación en términos de socialidad y resistencia a la potencia de los dispositivos.

Proceso metodológico

Este trabajo busca profundizar el rastreo de las conexiones genealógicas de tatuadores en la ciudad de Puebla. Se busca analizar los vínculos entre las prácticas simbólicas, el tatuaje y las relaciones sociales que se ven atravesadas, desde la teoría social.

México es un territorio influenciado por el modo de vida de otras culturas, como la norteamericana y la europea, juegan un papel fundamental en la configuración de valores culturales. En un análisis general, se pueden nombrar puntos de viraje en la última década, donde el esquema establecido en México ante

el tatuaje se ha resignificado. Por mencionar algunos ejemplos: en el año 2000 el gobierno de Vicente Fox flexibilizó la figura civil, aceptando tatuajes en los funcionarios públicos y miembros del ejército. Durante la primera década de los 2000, se comercializaron juguetes y golosinas que estimularían el imaginario colectivo a favor del tatuaje. Como ejemplo, se puede mencionar a la Barbie tatuajes, baneada en 2006 pero publicada en el 2011. También dulces como el chocolate Carlos V, que contenía un tatuaje autoadherible dentro del empaque. Estos ejemplos dejan ver la resignificación cultural, política y económica del tatuaje en México.

Puebla, siendo uno de los estados más productivos y emblemáticos del país, tiene una población de 6 millones de habitantes. La capital es un espacio universitario donde acuden estudiantes de los estados aledaños. La región es conocida tanto por su inclinación progresista como conservadora; contraste que configura el panorama social. En México, tatuar se ha tornado en un espacio de producción cultural rentable para todo nivel socioeconómico, como una forma de trabajo legítima. La Ciudad de Puebla está en proceso de consolidar una escena de reconocimiento internacional, motivo que ha impulsado la institucionalización y profesionalización de la práctica del tatuaje.

Los artistas del tatuaje han recibido, de diversas formas, los saberes de las técnicas y el imaginario que materializa la práctica. La *Old School* mexicana, formada en la década de los setenta impulsó y estableció códigos sobre el tatuaje. En la década de los noventa, se abrió un camino que inauguró los primeros estudios profesionalizados. Para los años 2000, entró una nueva generación, bajo un clima cultural que amplió el público y el mercado. En los primeros quince años del siglo XXI, se condensaron una serie de puntos de viraje políticos, sociales, económicos y culturales, que continúan transformando la aceptación social de la antigua gráfica.

Este artículo toma forma, situándose desde una perspectiva sociológica; la mirada, es la del tatuador. Se busca entender, de manera particular, la ocupación como tatuador y como profesionales formados en universidades, en contraste con sus antecesores, para indagar sobre los efectos infundidos por el dispositivo escolar a un arte, antes más cercano al oficio, que a la profesión. La unidad de observación se enfoca en los profesionistas de la imagen; diseñadores gráficos y artistas plásticos, que se ocupan como tatuadores y construyen una

visión propia del oficio, enriquecida por la formación universitaria. En ellos encontramos una percepción interesante para pensar el cuerpo, la técnica, la creatividad, la estetización y demás interioridades del tatuaje. Los entrevistados, a través de sus experiencias profesionales, permiten relacionar al dispositivo escolar con el proceso de institucionalización y de producción visual contemporánea.

En ese sentido, se observaron dos profesiones universitarias vinculadas con el oficio del tatuador: 1) los licenciados en artes plásticas: muralistas, pintores de caballete y grabadores, quienes encuentran en el tatuaje un canal de expresión y producción, que tiene su propia complejidad técnica. En las piezas de estos artistas, se encuentra una aproximación con fondo; un uso de claro oscuro académico; composición con sistemas clásicos y la mezcla de colores. Las piezas de artistas plásticos suelen ser retos en cuanto a técnica de dibujo y pintura. En estos casos se observa que traducen su propia retórica visual a otras disciplinas artísticas. 2) licenciados en diseño gráfico, quienes se nutren de las bases del dibujo y artes clásicas, pero comprendiendo que, el diseño gráfico se enfoca en una experiencia de estetización de la imagen. Se tiende a utilizar paletas predefinidas; la composición y narrativa son más evidentes. Se enfocan en hacer del producto una mercancía agradable a la vista, ornamental y original.

Para este artículo, se diseñó un instrumento basado en el enfoque de juventud. El trabajo de campo se llevó a cabo en la ciudad de Puebla, México. Se buscaron los puntos de inflexión en las historias de vida de los entrevistados, con relación a 1) su participación en culturas juveniles; 2) influencia para estudiar arte; y 3) la decisión para dedicarse al tatuaje. Se llevaron a cabo dos entrevistas de relato de vida y se retomaron dos testimonios, en los cuales los artistas comparten su trayectoria. Se buscaron marcadores que relacionaran el avance y aprendizaje técnico; así como a las relaciones entre diversos grupos, para develar procesos de cambio o conflictos.

En lo que refiere al primer y segundo punto de inflexión, se rastrearon culturas de la socialidad juvenil en los tatuadores profesionistas. Se preguntó por preferencias de consumo de imágenes; admiración de cierta narrativa o estética; orden visual en etapas previas a la adolescencia; impacto de medios de comunicación o espacios culturales que los acercaron al tema del tatuaje. Se observó la influencia de las culturas juveniles en los tatuadores, pues se asume que las

interioridades de la juventud potencializan la distinción de valores contrahegemónicos, que emergen como subjetividades de artista. La fuerza de la socialidad juvenil se articula con la formación académica en la universidad (Moreno y Urteaga, 2022, Hernández de la Rosa y Moreno, 2021). Las líneas en el tiempo, llenas de valores de juventud, se filtran con el dispositivo escolar y el centro de valores institucionales (Moreno, 2022), lo que permitió explorar sobre el tercer punto de inflexión para percibir cómo los primeros artistas influyeron en la ocupación de tatuador, configurada hoy, como un trabajo moderno.

La primera entrevista se realizó a Huereck, artista urbano de grafiti y actualmente residente en Francia. La segunda entrevista fue aplicada a Hilagrio, licenciado en diseño gráfico y tatuador con estilo tradicional en el centro de Puebla. La tercera entrevista es a Walda la Bruja, egresada de diseño en Bellas Artes, y tatuadora en Puebla desde el 2020. Como cuarto caso se expone mi propia experiencia, como una perspectiva más hacia el tema, ya que mi formación es como licenciado en artes plásticas y me dedico al trabajo de tatuaje desde el 2018.

Primer punto de inflexión: participación en culturas juveniles

En la primera entrevista, realizada a Huereck, se puede observar que el grafiti lo ha impulsado a formarse como artista. Uno de los saberes de la cultura juvenil, que se experimenta en la calle, es la práctica del *Tag*. La acción se trata de dejar una firma prediseñada por el autor, con un aerosol, sobre un lugar del espacio público. Es una manera de apropiarse de la calle, propia de varias culturas juveniles, como la del hip-hop. Huereck ha sido parte, desde los 11 años, de salidas a hacer pintas en la ciudad y el *crew* (en el ámbito de la cultura juvenil del *hip hop*, se refiere al grupo que participa en alguna actividad como el rap, el grafiti, etcétera). con la que lo ha realizado la mayoría del tiempo, sigue activa.

Por su parte, Hilario manifestó interés por dibujar y por el orden visual desde pequeño; de tal manera que su habitación la diseñaba con sus propios dibujos enmarcados en la pared. Es en la cultura del rock, donde observa iconos como Mötley Crüe o Red Hot Chili Peppers, y ubica un imaginario en torno a la música heavy rock y al tatuaje. Interesado por la figura del Rockstar, Hilario frecuenta los principales foros de rock de la ciudad de Puebla desde su temprana juventud: la Ciricua, Rockutla, Estudio 803. Espacios en donde se reúne y presenta la escena local. En el panorama actual, los restaurantes/bar

McCarthy's y Azulito, son escenarios importantes que han continuado la oferta de rock en la ciudad.

Hilario también toca la batería y, por varios años, formó parte de un proyecto de rock con amigos y primos. Es también desde la institución familiar, en quienes ve plasmado por primera vez un tatuaje, que emerge su interés. Aquí surge una especie de relación de poder y complicidad con sus primos mayores. Decide involucrarse con Psycatris, un estudio cercano en donde se tatuaría por primera vez a los 18 años, pero sin autorización de los padres, como sucedió en varios casos de la generación.

El testimonio de Liliana es un acercamiento desde el arte Pop. Es una fan del Nintendo clásico: *Mario Bros*, *Kirby*, *Yoshi Island*. Así como caricaturas que se transmitían por televisión como *Sailor Moon*, *Ranma 1/2* y los *Simpsons*, estas producciones culturales son una potente influencia visual. Tanto papá como hermanos jugaron un papel importante para darle criterio e involucrarla en el consumo de música, diseño y grafiti. En la secundaria, artistas de rock como: *Marlyn Manson*, *Radiohead*, *System of a Down*, incluso la música de *Jeans*, fueron elementos para participar en los espacios de socialidad juvenil. Posteriormente se acercaría a una amiga, Bere, con quien, en palabras de Liliana, formaría tribu. El dibujo siempre ha sido para Liliana una actividad que hace por gusto. Con el tiempo, amigos suyos fueron impulsándola para expandir su creatividad y participar en competencias de arte.

El cuarto caso que se observa en este texto es particular, ya que es la experiencia propia. Desde pequeño estuve en contacto con músicos por parte de ambas familias. Además de aprender a interpretar instrumentos, formé un criterio estético con base al rock de *Queen*, *Yes*, *Led Zeppelin*, *Pink Floyd*. Esto me llevaría a formar parte de ensambles de música, hasta el día de hoy. Además de la música blues y latina, el metal es lo que he encontrado como pertenencia propia a las tribus de músicos. El *numetal*, el *trash*, el *power*, el *death* y el *black* significan etapas en las que he participado de grupos con distintos artistas, escenario, ensayos y fiestas.

Segundo punto de inflexión: en el dispositivo escolar

Para Huereck, involucrase en la cultura del aerosol, lo encamina a decidir formarse como un artista profesional; estudia la licenciatura de artes visuales. Durante la universidad aprende el oficio de artista plástico clásico: caballete, grafito, óleo y demás técnicas con las cuales expresar un imaginario y lenguaje que ya había comenzado a tejer en el mundo del grafiti. Una serie de pintas en estilo 3D, demuestran cómo su nivel técnico progresaba en los años de universidad. Comenzó a aportar conocimiento institucionalizado en el dispositivo escolar, a los saberes y valores propios de la cultura juvenil con la que creció: el grafiti.

A Hilario, el dispositivo familiar lo encamina a la profesionalización; entra a la ingeniería en informática y computación. Sin embargo, no tarda en darse cuenta que su vocación está dirigida en específico al tatuaje. Decide sugerir a sus padres estudiar la carrera en artes visuales, pero la idea de estudiar arte es concebida en el sistema familiar como estudiar nada. Diseño gráfico representa una opción que involucra la profesionalización de la producción de imágenes y, a su vez, está en un ámbito de desarrollo comercial. Durante la formación académica, aprendería la manera de hacer algo agradable al ojo; para el diseño gráfico el impacto visual tiene gran importancia para los clientes y públicos en general. En la universidad, clases teóricas y talleres le brindaron herramientas de dibujo, de grafica digital y de sintaxis visual para profesionalizar su trabajo.

Desde la mirada de Liliana -o Walda, como se le conoce entre tatuadores-, es durante la preparatoria que conoce a un amigo español, que trabaja en la academia como historiador del arte. Él le platica su propia experiencia, donde observa en el arte un modo de vida. Walda trabajaba en un café al mismo tiempo que comenzó la licenciatura de artes plásticas; en el 2010 ingresa a UNARTE. Sin embargo, los costos de la colegiatura y las contradicciones de la formación profesional en un oficio que requiere práctica de taller, la conducen a dejar la academia, salir del país y explorar otras opciones.

En su entrevista, Liliana expresó una crítica sobre el clasismo que domina el medio del arte profesional. Los proyectos, las becas, se vuelven privadas o poco accesibles. El arte como una carrera profesional, se vuelve exclusiva para un perfil específico y especializado en el que hay que competir seguido, por reconocimiento y estímulos que son escasos. Walda se considera escéptica del arte académico y gira hacia una profesionalización práctica. En la formación como

diseñadora encontró un espectro de elementos para construir imágenes y herramientas que implementa a la representación visual. Discurre que desarrollar el talento, es trabajar y practicar. Unificar herramientas y teorías para enfocarse y seguir aprendiendo. Entra al Instituto de Bellas Artes, donde estudió diseño gráfico con un alto nivel de rendimiento.

En mi experiencia, la socialidad en los escenarios de música, influyó en querer profundizar, entender y construir un concepto de artista. En mi trayectoria, al momento de elegir estudios universitarios, me convencí de querer desarrollar un modo de vida fuera del *establishment*. Esta toma de posición iniciaba al optar por estudios de estética, ya que la mayoría de los compañeros generacionales se inclinaron por ingenierías, ciencias utilitarias y exactas. El programa de artes plásticas se actualizó a nivel nacional en 2007 y se integró, a la escolarización del arte, una carga académica intelectual. En la carrera de plásticas se estudian diversas teorías de arte contemporáneo y producción cultural; historia que abarca desde lo clásico hasta las neovanguardias; así como estética, semiótica y filosofía del arte. Ya que tengo familiares que legitiman las ciencias sociales, fue el complemento teórico lo que me convenció a incursionar en la licenciatura de artes como una formación profesional y el camino para confrontar mis dudas.

Tercer punto de inflexión: tatuar

Es interesante observar que Huereck, no se identifica con el tatuaje hasta después de la formación académica, a pesar de que, desde la cultura del grafiti, a temprana edad, ya había sido invitado por parte de tatuadores a aprender. Huereck comienza a hacer tatuaje cuando lo concibe y asimila como una técnica más en las disciplinas del arte. Durante su entrevista lo expresó como una rama con su complejidad y sus retos, tal como los tiene la acuarela, aguafuerte, la impresión 3D o el grafiti. Surge una ambición por hacer de las piezas del tatuaje algo contemporáneo y vanguardista; traducir su propio lenguaje a las exigencias de la técnica, y lograr un impacto visual desde la piel, así como en un bastidor o un muro.

Se reconoce en Hilario un caso peculiar, por involucrarse tan temprano al tatuaje y definir su interés en este arte, en consecuencia, termina envuelto como parte de la *Old School*. Él se formó en diseño, justo para ser tatuador, lo que significa que ya estaba dentro del mundo del tatuaje. El dispositivo escolar le

brindó herramientas, así como pertenencia a formas institucionalizadas del conocimiento. A diferencia del él, encontramos otros artistas que salen de la formación de arte sin saber que sus habilidades y conocimiento las enfocarán a tatuar. La customización de automóviles o Hot Rod americano, es parte de la cultura del Hard rock. Ilustradores como Rat Fink, son para Hilagrio una referencia para su propio trabajo de ilustración y la creación de diseños originales al tatuar. En la actualidad, es dueño del estudio de tatuaje Ragnarök en el centro de la ciudad de Puebla.

La idea de tatuar surge en Walda a través de su hermano, quien consigue una máquina de tatuar en internet y empieza a practicar. Él impulsa a Walda hacerlo también, ambos se involucran. Liliana piensa que el tatuaje es un arte útil, lo considera como algo práctico y de directa aplicación; que circula de manera inmediata en la distribución de valores visuales y económicos. Al terminar la universidad, se dio cuenta que para continuar en el tatuaje le faltaba involucrarse más en el tema. Preguntó por un espacio de aprendiz en un estudio y entró a trabajar en “Electric Ink” donde comenzaría su aproximación al oficio de tatuadora.

Desde mi experiencia, cuatro años después de terminar la universidad, tenía ya bastantes tatuajes, mas no surgía aun la iniciativa de tatuar. Aunque me lo habían sugerido amigos, fue la impresión que me causaron unas fotos del trabajo de un tatuador japonés, lo que me hizo acercarme al lenguaje geométrico y gráfico que había desarrollado en la formación de artes plásticas. El tipo de tatuaje neotribal, *body suits* geométricos y líneas extensas en el cuerpo, me incitaron a aplicar mis conocimientos de la universidad y mi experiencia como artista al oficio de tatuador. Mis posibilidades económicas de ese momento me permitieron conseguir una máquina, dedicarme a estudiar de forma autodidacta y en seminarios. Me acerqué a Hilario para orientación, ya que existe confianza de una amistad que tenemos desde preescolar y me recomendó al estudio *Skin Gallery*, donde estuve como aprendiz en 2018. Actualmente trabajo por citas en el estudio Ragnarök.

El saber y el hacer: el taller como escuela

El proceso de profesionistas que se dedican al tatuaje deja entrever que escolarizar el arte es un tema que parece tomar dos vías. Por un lado, en los elementos

de formación de un productor visual. La producción plástica involucra necesariamente un espacio con el material y las herramientas adecuadas. La importancia del espacio de taller para un artista es fundamental para la práctica de dibujo, pintura, grabado, animación, escultura, tatuaje. En este espacio se ensaya y ejercita el control muscular y mental, la incorporación de las técnicas. El taller es de suma importancia para el progreso en los acabados de un artista. En las universidades se cuenta con asesoría, tiempo y dedicación para perfeccionar habilidades centrales. La contradicción aquí suele ser cuando los programas de educación sólo acreditan una capacidad técnica y la falta de formación civil y laboral arroja a un productor visual a la incertidumbre.

El lado intelectual del artista se incluye en varios programas de nivel superior desde el 2008. La dimensión conceptual en el arte ha sido explorada por creadores plásticos desde las vanguardias del siglo XX. Sin embargo, también la historia; las teorías contemporáneas, la interdisciplina, la inserción en el mercado y las instituciones, son parte del contenido que, durante la licenciatura, profesionaliza a los artistas.

Sin embargo, la otra vía es la función de legitimación que hacen las instituciones artísticas al fomentar los espacios de educación, estímulos y exposición sólo para iniciados. En México, al centro del país, se concentra la mayor influencia de poder. En la capital, existen bachilleratos en donde se perfilan a los jóvenes hacia la gama de posibilidades de estudios superiores como: la UNAM, el Politécnico, Bellas Artes, la UAM. En estos bachilleres, los que piensan entrar a un estudio de nivel superior en artes, aprenden a formar un portafolio que les será requerido a su ingreso. Sin embargo, fuera del centro del país no existen este tipo de bachilleratos, lo que marca una desventaja en el sentido de que las instituciones más reconocidas tienen filtros para iniciados. Esta función de centralidad se engrana con las necesidades de los museos y galerías que comercian la producción cultural.

La situación se ha agudizado en los últimos cinco años. Los programas académicos se han tornado cada vez más exclusivos o bien, más técnicos. La creatividad, es ahora también un valor técnico, en el que con base a ciertos algoritmos o esquemas se puede decir que se producen creativos. Es decir, que la formación intelectual y práctica de los artistas hoy, es para formar creativos que puedan incluirse en grupos de trabajo de cualquier disciplina.

Otra discusión para plantear es el entendimiento profesional del cuerpo. En primera instancia, podríamos abordar el uso biopolítico y el poder disciplinario desde la medicina, la estética y la ciencia. La anatomopolítica, incorpora funciones y hábitos en los sujetos. Los esquemas corporales y de percepción, el eros, está establecido en un canon de orden normativo que regula los procesos de salud, de muerte, de nacimiento y de imagen corporal; y se someten al desarrollo de dispositivos de control.

El cuerpo es el cáliz del sistema, y desde el arte más clásico, es el más puro elemento de contemplación. La representación del cuerpo humano, un retrato, un busto, son significaciones de subjetividades que tienen una posición material en el mundo. Son formas con las que las culturas juveniles se identifican o cuestionan. Las imágenes corporales son referencia, interacción e identidad de un canon o de contraculturas que oponen valores, o crean estilos.

El dibujo es la base de todas las bellas artes; el punto y la línea. Los artistas académicos hacen un exhaustivo estudio de anatomía muscular para hacer una representación técnica, sin embargo, es plasmado en un plano: dibujo, pintura, gráfica; o muchos planos: escultura. El tatuaje es una combinación de ambas perspectivas. La piel es como el lienzo en blanco donde se plasma el dibujo del tatuaje; al mismo tiempo, el cuerpo es consecución tridimensional de planos. Para no caer en una especie de rotulación al tatuar, hay que componer con base a la forma que toma la piel al envolver el cuerpo humano en sus tres dimensiones; sintaxis de la imagen corporal.

Otro factor que está al interior de los artistas que hacen tatuaje, es la conexión del tatuador y el tatuado. El cuerpo, el lienzo vivo, encarna una subjetividad que además de poner su interés y medios para adquirir un tatuaje; funge de soporte para la realización de la pieza; acto que conlleva dolor. Es remarcable que en algunos pintores que tatúan, se les complica ganar la confianza o entablar una conversación con su cliente, ya que el hábito de producir obras plásticas es una actividad personal y privada entre el artista y su bastidor.

A manera de conclusión: tatuadores artistas y profesionales

Las culturas juveniles condensan valores propios que se forman en las juventudes, y en el espacio de socialidad escolar y grupal. Estos valores son fragmentos que posibilitan la creación de narrativas visuales y conceptuales. Los elementos que se conjugan existen subsumidos en los valores hegemónicos, o se oponen a

lo establecido. La teoría social y los estudios de juventud son herramientas para excavar, analizar y acercarse a las experiencias de los tatuadores.

El paradigma tribal, que Maffesoli propone, funciona para hacer una inversión del sistema individualista. La tribu, resuena en las culturas juveniles que tejen lazos sociales de apoyo durante el crecimiento y comparten su enfoque de modo de vida. La pertenencia de las tribus refuerza la apertura a la formación de subjetividades que entren en desacuerdo con el orden establecido. En el testimonio de Walda, se observa cómo la pertenencia con un grupo de amigos involucrados al modo de vida de artista: sus hermanos en la música y el diseño; su amigo historiador de arte y su amiga que porta un cabello teñido de azul eléctrico forma una tribu en la que se pueden nutrir entre ellos al estar juntos y compartir cultura. La tribu rompe con la forma homogénea de existencia, que se basa en los valores centrales del proyecto liberal.

La familia juega un papel importante en el desarrollo de las juventudes. Por un lado, la familia es un dispositivo de poder, que transmite conocimientos institucionalizados, normalizantes y en su mayoría edipizantes. Madre y padre marcan un discurso establecido de valores y hábitos. No obstante, la institución familiar impulsa la trayectoria de los artistas entrevistados. En el caso de Hilario y mi experiencia propia, el padre es una figura que no impone una profesión en específico, pero sí exige cursar la educación superior y profesionalizarse. Igualmente, la figura de la madre significó para mí un acercamiento temprano a la literatura, el cine y el conocimiento desde una mirada de investigación; lo que influyó y validó la inquietud por encaminarse hacia la estética y ciencias sociales.

Asimismo, en la familia hay espacios de socialidad juvenil, donde se crean lazos entre contemporáneos -primos y hermanos-, que fortalecen un vínculo tribal. Para Walda, sus hermanos le enseñan una selección de artistas musicales que le formarían un criterio estético desde temprana edad. También, su hermano, es quien la convence de conseguir una máquina y aprender a tatuar juntos. En la historia de Hilario, la convivencia con sus primos, tatuados, que lo invitan a tocar batería en una banda, permearía junto con otras sensibilidades de la cultura del rock hacia el modelado de la subjetividad de un artista.

El rock es una cultura juvenil creativa. El heavy rock es un subgénero que expresa un tono agresivo, con batería, voces, guitarras distorsionadas; genera un fuerte impacto en el espectador. Hilario se sumó a la cultura del rock, esto

conlleva algunas particularidades estéticas que asimiló, como el importante uso del diseño gráfico e industrial en los Hot Rod y el tatuaje tradicional que portaban músicos del género. El imaginario del rock le permitió desarrollar su propia ilustración tradicional combinándola con técnicas digitales. Desde la adhesión al rock, Hilario construye su propio lenguaje; una interpretación del estilo americano tradicional con elementos mesoamericanos.

Por otro lado, los videojuegos son una importante influencia en las culturas juveniles de artistas. Estos entretenimientos suponen estar frente a la televisión, mientras una configuración de colores y dibujos son animados. La profesionalización brinda las herramientas para producir estos dibujos y ponerlos en movimiento; definir paletas propias; gestionar clientes o establecerse en el mercado del arte. El tiempo de formación del dispositivo escolar, es un impulso para desarrollar el talento; para percibir y producir los detalles que llevan los videojuegos o las representaciones populares que son divertidas y atractivas. Estudiar en el Instituto Nacional de Bellas Artes, facilita excelentes talleres de computación y diseño, para poder experimentar una formación profesional y aprender de manera rigurosa a construir imágenes.

El grafiti es una cultura juvenil que antecede a la profesionalización de un artista. El grafiti es para Huereck, la primera forma de expresión artística que aprende; que ha desarrollado; y en la que es bastante reconocido de manera internacional. Para llegar a esta etapa, decidió tomar la decisión de profesionalizarse en la universidad para mejorar su calidad de artista, destacar y hacer una producción de obra original y de calidad. La experiencia juvenil de hacer grafiti es una fuerza contracultural que tiende a fundirse con la adrenalina de un cuerpo adolescente. Sin embargo, la trayectoria de Huereck devela que comprometerse con el modo de vida de un artista profesional y tener un periodo de formación superior le ha posibilitado materializar acontecimientos y procesos de su producción como: pulir técnicas en talleres acondicionados y con expertos; elaborar un lenguaje de sintaxis visual; y desarrollar sus habilidades para gestionar espacios de exposición. Por ende, el proceso de formación es importante, ya que esto representa un desarrollo de herramientas que son de utilidad para el trabajo como artista y para la profesionalización del tatuador.

En el caso de Liliana e Hilario, que estudiaron Diseño gráfico, adquirieron herramientas para generar una sintaxis visual que impacte, lo que posibilita la construcción de una imagen atrayente. Al mismo tiempo, el diseño gráfico

como profesión, es una experiencia de negociación constante con clientes, que buscan comunicar identidades, conceptos o productos; así como el tatuador usa su experiencia para dialogar con sus lienzos sobre los proyectos de tatuaje.

En el caso de Huereck y el mío, la formación como artistas plásticos detonó un espectro de posibilidades técnicas y criterios de la producción de autor que funcionan como estructuras en la ocupación del tatuador. La formación profesional de artistas permite explorar un lenguaje de elementos que se van develando en la producción visual. La dedicación al trabajo riguroso permite traducirlos a las posibilidades de la imaginación y del tatuaje.

Como resultado, vemos que entrar a estudiar, para dedicarse a tatuar o estudiar, y después internarse en tatuar, desemboca también en la necesidad de iniciarse en el mundo específico del tatuaje. En el caso de los entrevistados, todos se involucraron como aprendices de un estudio establecido. Esta experiencia de aprendiz es para un artista previamente formado, un proceso de traducción de elementos y conceptos de dibujo, pintura, escultura y diseño. También es un periodo para iniciarse en el dominio de la técnica, los estudios de tatuaje son entornos parecidos a talleres, en donde se almacenan todos los materiales y el espacio necesario para practicar la disciplina. Así como todas las actividades que involucran el dominio corporal de una técnica, en el tatuaje, la práctica hace al maestro también. Sin embargo, esta forma taller del tatuaje, fomenta un aprendizaje de oficio. Es por esta razón que es importante reforzarse con el saber institucionalizado en el dispositivo escolar.

Es significativo reflexionar sobre las posibilidades de que los saberes del tatuaje se institucionalicen. En cada localidad, existen Expo-tatuaje, convenciones en donde se compiten por categorías y en las que se gana reconocimiento del gremio. Dichas dinámicas cobran cada vez más fuerza en la escena de tatuadores. Los museos y galerías han comenzado a promover el tatuaje como parte de las exposiciones que son montadas, legitimando su igualdad a disciplinas clásicas y contemporáneas. Incluso proyectos académicos de educación superior han impulsado la apertura de las líneas de investigación para problematizar el tema. En el futuro próximo, cabe la posibilidad de que el dispositivo escolar engulla al tatuaje y lo presente como una carrera de tatuador en las universidades.

Se ha identificado una generación en México que se le denomina como *Old School*, estos tatuadores se generaron en los ochenta y establecieron los códigos

básicos para el oficio. Los tatuadores de esta generación pertenecieron a colonias populares y se vieron influenciados por punks, expresidarios y “anormales” que entintaban su piel con las maneras más improvisadas. En la década de los noventa, se establecen los primeros estudios públicos. Es en la década del 2000, cuando la apertura social pone en escena a la generación nacida en la década de los ochenta. Identificados como *Tatuadores de oficio*, son quienes perfeccionan el modo de trabajo y la técnica. Implementan mejor tecnología y ganarán reputación. A esta generación le toca una apertura social inmensa, lo que se ve reflejada en un mercado con mucha demanda y, en algunos casos, ganancias de dinero importantes. Esta situación ventajosa, dista mucho de la vida de los pioneros, quienes tatuaron en tianguis, banquetas o espacios improvisados. Pero es evidente que, los *Tatuadores de oficio*, se forman a partir de los cimientos que establece la *Old School*, generación que abrió los primeros caminos.

Los artistas profesionalizados mediante el dispositivo escolar son parte del proceso de transformación del tatuaje moderno y su devenir como trabajo de producción artística y cultural. En México, se abren cada vez más espacios que ofrecen seminarios de diversos estilos y técnicas de tatuaje, fomentando la preparación en las nuevas generaciones. Aunque esta generación no se forma directamente de la generación previa, sí entra en conflicto con la distribución de la demanda del mercado. Los tatuadores de oficio pierden cada vez más terreno contra los tatuadores con formación artística, ya que el oficio exigió por mucho tiempo ser un gran copista. Ahora, sin embargo, se prioriza la producción original y especializada de imágenes.

Es claro que, en la actualidad, hay una heterogeneidad de tatuadores, que siguen buscando y encontrando sus posiciones. El tatuaje comparte elementos formales y conceptuales con el arte. Una característica en común es también la diversidad de perspectivas con las que se pueden abordar y que buscan configurar una forma definida para resignificar esta práctica ancestral y darle una forma contemporánea.

Fuentes de información

- Acha, J. (1999). *Teoría del dibujo. Su sociología y su estética*. México: Fontamara.
- Adorno, T. W. (1970). *Teoría estética*. Madrid: Akal.
- Adorno, T. W. (1987). *Minima Moralia*. Madrid: Taurus.

- Álvarez, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Editora Nacional.
- Benjamin, W. (2002). *Ensayos (Tomo IV)*. Madrid: Editora Nacional.
- Benjamin, W. (2000). *La obra de arte en la época de reproducción técnica*. París: Gallimard.
- Benjamin, W. (2002). *Calle de dirección única*. Madrid: Editora Nacional.
- Benjamin, W. (1973). *Discursos Interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Echeverría, B. (1998). *Valor de Uso y Utopía*. Ciudad de México, México: Grupo editorial siglo XXI.
- Feixa, C. (2018). Culturas juveniles como perspectiva para analizar juventudes (1993-2018). *Ultima década*, 26(50).
- Feixa, Carles (2014). *De la Generación @ a la Generación #*. España: NED.
- Feixa, Carles (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. España, Ariel
- Han, B.-C. (2000). *Psicopolítica*. México: Herder.
- Han, B.-. (2017). *La agonía de Eros*. Barcelona: Herder.
- Náteras, A. y Morín, E. (2009). *Tinta y Sangre*. México: Contracultura.
- Maffesoli, M. (2010). *La tajada del diablo. Compendio de subversión posmoderna*. México: Siglo XXI.
- Maffesoli, Michel (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.
- Maffesoli, M. (1990). La socialidad postmoderna. *Revista NEXOS*.
- Marcuse, H. (1953). *Eros y civilización*. Madrid: Sarpe.
- Moreno, H. (2016). *Quieto, atento y obediente*. México: UNAM
- Moreno, H. (2022). Dispositivo escolar: experiencias y territorialidades. *En Diálogos sobre educación, temas actuales sobre investigación educativa*, 24 (13), 1-20. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-21712022000100026&script=sci_abstract
- Hernández de la Rosa, E. y Moreno, H. (2021). Juventud universitaria: una socialidad cyborg. *En Revista Argentina De Estudios De Juventud*, (15) <http://se-dici.unlp.edu.ar/handle/10915/139455>
- Moreno, H. y Urteaga, M. (2022). Resistencias juveniles: tácticas creativas. *En Bajo el Volcán. Revista del Posgrado de Sociología*, 7 (4), 9-26. <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/2554/1983>
- Ons, S. (2018). *El cuerpo pronografico. Marcas y adicciones*. Barcelona: Paidós.
- Rancière, J. (2008). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: La Fabrique.
- Urteaga, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. México: UAM/Juan Pablos Editor.
- Weber, M. (1922). *Economía y Sociedad*. Tübingen, Deutschland: J. C. B Mohr.

ENTRE LA SOBREVIGILANCIA Y EL ABANDONO. DOS FORMAS DE EXPERIMENTAR EL DISPOSITIVO ESCOLAR

BETWEEN SURVEILLANCE AND ABANDONMENT. TWO WAYS TO EXPERIENCE THE SCHOOL DEVICE

Gabriela Polo Herrera¹

Resumen:

El presente artículo presenta dos formas de experimentar el Estado por los jóvenes, en una de ellas, parece ausente, invisible, salvo por sus efectos en la vida de las personas, se trata de los hijos de jornaleros, quienes, a su vez, también realizan trabajo agrícola, a pesar de su edad. En el otro caso, donde se observa a jóvenes estudiantes de una secundaria, parece tener cien cabezas y mil ojos con los que hace una vigilancia constante. La pregunta central es ¿Cómo se expresa el Estado en este nuevo orden mundial en la vida de las y los jóvenes? ¿Es posible etnografiar al Estado mexicano a partir de estas dos experiencias?

Palabras clave: Sistema educativo, migración, dispositivo escolar, jóvenes estudiantes, jóvenes jornaleros.

Abstract:

This article presents two ways in which youth experience the State: in one way, it seems absent, invisible, except for its effects on people's lives, specifically the situation of agricultural worker's children, who also perform agricultural work, despite their age. In the other way, the situation of Middle School students who were observed and is notable how the presence of the

¹ Escuela Nacional de Antropología e Historia gpoloh@gmail.com

State seems to have a hundred heads and a thousand eyes with which it makes a constant surveillance. The central question in this article is: How does the State express itself in this new world order in the lives of young people? Is it possible to make an ethnography of the Mexican State from these two experiences?

Keywords: Education system, migration, school device, young students, young day laborers.

El pulpo invisible. El Estado para niñas, niños y jóvenes jornaleros agrícolas

Doscientos cinco kilómetros separan al municipio de Morelia con el de Yurécuaro, ambos localizados en el estado de Michoacán. Aproximadamente tres horas de camino diario para llegar y regresar a la ciudad, ya que en Yurécuaro no hay lugares seguros para pernoctar, *“la situación no está como en tierra caliente, que de plano ni podemos entrar, pero de todas formas mejor quedarse en Morelia”*, me advirtió Eduardo, un funcionario del sistema de protección integral de niñas, niños y adolescentes del Estado. La zona agrícola a la que cada año llegaban aproximadamente 400 familias de distintos estados de la república siguiendo las cosechas, ha cambiado sus modos de producción, *“ahora se produce en canal, tenemos una relación amor-odio con el aguacate, por ejemplo, porque consume mucha agua y se está acabando los ríos, y para acabarla, lo mejor no se queda aquí en el país, se va para exportar”*.

Según la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA) Delegación Michoacán, la agricultura es la principal actividad económica del estado², la dependencia añade que la exportación es de dónde se obtiene mayores recursos, y que ello se ha potenciado gracias a la producción de dos tipos de agricultura: la tradicional y la extensiva, la segunda es a la que Eduardo se refería, en este tipo de producción ya no se siguen los ciclos de siembra, además de sembrar productos que en muchas ocasiones no son adecuados para el tipo de suelo, gracias a la tecnología. Aquí un ejemplo de la globalización del capitalismo como sistema económico que tiene implicaciones no

² Redacción Quadratín (2018) Michoacán, primer lugar en valor de producción en agricultura. Disponible en :<https://www.quadratín.com.mx/economía/michoacan-primer-lugar-en-valor-de-produccion-en-agricultura/>

sólo económicas, sino ambientales y de movilidad humana a la que Trouillot (2001) hace referencia, el Estado se ha reconfigurado en este nuevo orden mundial, en el que la producción debe darse con mayor rapidez y responder a las necesidades de un mercado internacional que exige productos de alta calidad.

Muchas de las familias jornaleras que antes iban de campo en campo en distintos estados de la república, se han asentado en las colonias alrededor del albergue para familias jornaleras agrícolas de SEDESOL, en el municipio de Yurécuaro, que antes sólo estaba abierto unos cuantos meses al año y en el que, aunque no está permitido, las personas se establecieron hace varios años.

Según cifras de la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, 3.8 millones de personas de 5 y más años es migrante interno reciente. La caravana centroamericana migrante pone de relieve el fenómeno de migración externa que se da de forma constante por México, la cifra total de personas que caminan en esta caravana escandaliza a los medios de comunicación. Al 20 de noviembre de 2018, según datos del Instituto Nacional de Migración³, más de 5,000 personas cruzaron el país, otras fuentes sostienen que las caravanas en Tijuana, entre noviembre y diciembre de 2018, eran entre 6 500 y 10 000 migrantes; en Piedras Negras, Coahuila, en febrero de 2019, llegaron unos 1 850 migrantes y a Ciudad Juárez, entre octubre de 2018 y abril de 2019, poco más de 15 000 migrantes (Colef, 2021). A lo largo de la frontera se montaron albergues para ello, en espera de la respuesta de asilo por parte de los Estados Unidos, lo cierto es que estas cifras no son tan lejanas al flujo que se da de forma constante, sin embargo, el viaje en grupo es usado como una estrategia para la seguridad, debido a los peligros a los que se enfrentan al viajar solos o en pequeños grupos, las personas migrantes se enfrentan a la posibilidad de ser secuestrados por la delincuencia organizada o a las violaciones a derechos humanos que viven al ser detenidos por los oficiales de migración.

Las mujeres saben que deben tomar anticonceptivos antes de migrar de forma ilegal, pues la posibilidad de ser violada sexualmente se presenta durante todo el camino. Como era de esperar, la atención pública, en lo que se refiere a la migración, se centró en estas caravanas que arribaron a las ciudades de las

³ Vanguardia, recuperado de: <https://vanguardia.com.mx/articulo/mas-de-5-mil-migrantes-se-encuentran-en-la-frontera-segob>

diferentes rutas que siguieron, instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil volcaron durante estos meses los recursos económicos y humanos para la atención de las caravanas. Y es que no podrían haberlo evitado. La atención internacional está puesta en la crisis humanitaria que es la causa de la migración de estos países, a pesar de las muestras de rechazo a asilar y recibir migrantes que ha expresado la política exterior de los Estados Unidos, y pese a las muestras de recrudescimiento de hegemonía blanca, las personas deciden dejar sus países y arriesgarse a migrar de esta forma. Mientras la migración interna continúa siguiendo los ciclos de cosecha.

Por la carretera es constante ver camiones militares, una escena constante desde 2008, fecha en que un explosivo interrumpió la fiesta del 15 de septiembre. *“Hubo una época muy fea, de plano ni se podía entrar o salir de la ciudad, a cada rato te tocaban retenes, no del ejército, sino del narco, ahora ya sólo está en algunos municipios como en tierra caliente, aunque no hay que andar tarde en carretera y mejor guardarte temprano”*. La guerra contra el narcotráfico que emprendió el gobierno de Felipe Calderón a partir de 2007 dejó en nuestro país incontables muertes, según una investigación realizada por el medio de comunicación Animal político, en Michoacán sólo se cubrieron por la prensa el 41% de los hechos violentos⁴, es decir, que se tiene un subregistro de las muertes y desapariciones, las fosas clandestinas que han aparecido confirman este hecho.

Por la carretera 110 que va de Morelia a Yurécuaro, es común ver los grandes camiones que transportan las cosechas, a los costados, grandes extensiones de campos agrícolas en surcos perfectos adornan el paisaje. Otros vehículos recurrentes son los camiones de redilas que transportan a las y los jornaleros, en ellos viajan mujeres y niñas con bebés en rebosos, niños pequeños en las piernas de algunos adultos, los más arrojados van parados agarrados de las tablas y rejas del camión, entre ellos van niños y adolescentes, bien sujetos para no caer a la carretera. *“Claro que no está permitido, los capataces saben muy bien que no deben llevar niños, pero claro, si no hay inspección, ellos se suben y los capataces se hacen de la vista gorda”*, Eduardo se nota molesto, hace poco hicieron una campaña fuerte con los dueños de los campos agrícolas para no permitir el trabajo infantil, *“Les*

4 Animal político (2018) Las 5 cosas que no sabías y tienes que saber de la guerra en el periodo de Felipe Calderón. Disponible en línea en: <https://www.animalpolitico.com/2017/01/guerra-narco-calderon/>

Entre la sobrevigilancia y el abandono. Dos formas de experimentar

entra por una oreja y les sale por otra, como, claro, les pagan menos porque no pueden reclamar, nomás no hacen caso, aunque se les multe vuelven a lo mismo”.

El trabajo infantil es uno de los grandes temas de controversia que involucran a diversos actores, organizaciones internacionales de protección de los derechos de niñas y niños, empresas transnacionales, gobiernos, académicos y, por supuesto, principalmente niñas y niños. Debido a su “uso excesivo” como mano de obra barata, en 1836 un grupo de niñas y niños trabajadores se dirigieron al parlamento inglés con la siguiente petición:

Respetamos a nuestros patrones y estamos dispuestos a trabajar por nuestro sustento y el de nuestros padres, pero queremos más tiempo para descansar, para jugar un poco y para aprender a leer y escribir. Pensamos que no es justo que solo tengamos que trabajar y sufrir, desde la madrugada del lunes hasta la noche del sábado, para que otros se enriquezcan con nuestro trabajo. Distinguidos señores, ¡infórmense bien sobre nuestra situación! (Liebel, 2009, pp. 25-26)

El Comité de los derechos del niño, órgano de la Organización Mundial de Naciones Unidas, que deriva de la firma y ratificación de la Convención sobre los derechos del Niño, tratado internacional que obliga a los Estados firmantes a cumplir con las obligaciones de respetar, garantizar y proteger derechos de niñas y niños, señala en la observación general No.4 relativa a la salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño:

El Comité insta a los Estados Partes a adoptar todas las medidas para abolir todas las formas de trabajo infantil, comenzando por las formas más graves, a proceder al examen continuo de los reglamentos nacionales sobre edades mínimas de empleo al objeto de hacerlas compatibles con las normas internacionales, y a regular el entorno laboral y las condiciones de trabajo de los adolescentes (de conformidad con el artículo 32 de la Convención así como las Convenciones Nos. 138 y 182 de la OIT), al objeto de garantizar su plena protección y el acceso a mecanismos legales de reparación (p. 46)

La espacialización del Estado de la que habla Trouillot, se reorganiza, cuando el ordenamiento jurídico interno debe ser armonizado con tratados internacionales, que incluso les someten a sentencias en caso de incumplimiento, los ojos internacionales parecen estar puestos en lo que sucede en México.

Nota metodológica

Cómo herramienta para acceder a las significaciones y narrativas desde las cuales se han relacionado con las autoridades estatales, y construyen espacios de socialidad con otras/os jóvenes; me propuse utilizar la técnica taller investigación, la cual reúne las características de técnicas de investigación cualitativa, a decir de la técnica historia de vida, la cual busca captar la experiencia de vida de una persona y profundizar en la forma en que le da sentido (Resendíz, 2001).

La técnica de taller retoma técnicas socioafectivas y lúdico participativas, que permiten generar un ambiente de confianza y de diálogo entre las y los jóvenes. A través de la implementación de técnicas específicamente diseñadas para aplicarse con jóvenes en espacios educativos, se recopila en papeles de rotafolio, dibujos o gráficos que las y los jóvenes producen, esta información se sistematiza a la par de las transcripciones de las discusiones que se dan en torno al tema propuesto.

Esta metodología, que he ido perfeccionando, tiene carácter reflexivo en sí misma, sobre el objeto de estudio, con los sujetos coinvestigadores y por supuesto sobre la investigadora; es pertinente para generar el diálogo sobre temas que les interesa a las y los jóvenes y para obtener información susceptible de análisis; posibilitando la mejor observación y comprensión de las prácticas, sus significaciones y las interrelaciones que se dan.

En los talleres, con duración de dos horas aproximadamente, utilice diversas técnicas para recoger la información desde las y los jóvenes, las técnicas lúdicas descolocan a las personas participantes de los lugares de confort desde los que se evaden conflictos con las propias posturas, a través de estas técnicas las personas ponen en juego y develan las significaciones de las decisiones tomadas o de sus expectativas.

El diseño del taller depende no sólo de las características de las personas con las que se trabaja, sino de las del entorno. En los dos casos que se presentan, los

momentos del taller y objetivos de análisis son los mismos: a) propiciar un ambiente de cooperación grupal, b) auto reconocimiento, c) identificar las problemáticas para el ejercicio de sus derechos d) cierre.

Para propiciar un ambiente de cooperación grupal, en tanto que, el tiempo con el que cuento para la interacción con las y los jóvenes es muy limitado, la construcción del clima de confianza es mi primer objetivo. Para ello, utilizó técnicas de construcción de acuerdos y de conocimiento que, a partir de poner el cuerpo en juego, generar un ambiente propicio para hablar sobre sus experiencias.

Algunas de las técnicas que utilicé son, “Lluvia de tormentas”, la actividad, además, tiene cómo propósito de propiciar que identifiquen sus similitudes y diferencias. Todas las personas deben estar sentadas en círculo, excepto una, que se coloca al centro, esa persona que está de pie lanza una sentencia para que las demás cambien de silla, dice: “Lluvia de tormentas para quienes tengan (traigan, les gusta, les ha pasado” por ejemplo: para quienes traigan pantalones, quienes cumplan con esa condición deben cambiar de silla, quien se queda de pie continúa el juego.

Para explorar sobre el auto reconocimiento, apliqué técnicas como: “Yo soy” en la que, en una hoja impresa de la silueta de una persona asexual, cada participante, ilustra elementos de su identidad como: gustos, características, deseos, expectativas, etc., en plenaria, cada participante comparte lo que ha dibujado.

Para identificar las problemáticas en el ejercicio de derechos, utilicé la técnica: “Silueta colectiva”; en la que, en equipos de máximo 6 personas, en un pliego de papel kraft de al menos 1.70 de largo, una persona se acuesta y las demás dibujan su silueta, una vez que se ha dibujado, dibujan y escriben dentro de la silueta las formas en que se les ha protegido y cuidado, afuera aquello que les ha puesto en riesgo, limita o afecta su bienestar, una vez que han concluido el dibujo, de haber más de un grupo, se comparte en plenaria.

Cómo he mencionado, el diseño y secuencia de técnicas varía de acuerdo a las personas participantes y al contexto, en ese sentido la variación existe en el transcurso del taller mismo, condiciones o sucesos inesperados, me llevaron a hacer cambios en la implementación de la técnica o incluso cambiarla por otra. Lo que hace indispensable, además de tener un amplio repertorio de técnicas, llevar consigo materiales extra que permitan hacer las variaciones necesarias.

Las variaciones en las técnicas, se debieron a las condiciones dadas por el contexto. En la experiencia con jóvenes jornaleros; los horarios discontinuos, la asistencia irregular de docentes y alumnado, los espacios reducidos, así como el agobiante calor, me llevaron a alargar las actividades de integración. En la escuela secundaria, la regularidad con la que se llevan a cabo las actividades permitió precisión en los tiempos, la organización de personas y espacios permitieron la observación puntal de los movimientos.

La observación participante, es una técnica permanente en mi tarea como investigadora. Siguiendo con Tarrés (2013) el método y las técnicas utilizadas interpelan, también, a quien investiga, mi experiencia como educadora en derechos humanos, los marcos conceptuales y metodológicos configuran la herramienta con la que me acerqué al objeto de estudio e interactué con quienes hice investigación. El registro de mis observaciones, se dieron en distintos momentos, en el encuentro con las autoridades, el encuentro con los espacios escolares, así como propiamente en los talleres con las y los jóvenes.

El dispositivo escolar frente a la realidad de los jornaleros agrícolas

Después de 3 horas de camino arribamos al albergue, éste cuenta con una escuela de educación básica, que trabaja con el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas PRONIM, dicho programa recibe durante los meses de cosecha en el estado a niñas, niños y adolescentes, cuando migran al siguiente estado, les reciben con la información del centro anterior, para que puedan seguir un plan educativo y concluir sus estudios. *“Lo malo es que con la reforma educativa no nos llegan maestros calificados como idóneos, nos hacen falta cubrir 5 plazas, apenas se fue una maestra de preescolar que tenía que cubrir una plaza de secundaria, y pues no podía trabajar con los muchachos y tampoco conocía el programa que deben llevar, porque en secundaria el mismo maestro les da todas las materias”*, comenta el director de la escuela.

Los maestros que antes cubrían este programa ya no pudieron hacerlo pues no acreditaron las evaluaciones con los criterios de idoneidad y quienes lo hacen pueden escoger la sede en la cual quieren trabajar, y nadie quiere trabajar en este programa por la complejidad que encierra. Hay cinco grupos sin maestro, los cubren intermitentemente el director y otros docentes. Tampoco hay su-

ficiente material, las aulas son de techo de lámina, en el verano el calor es agobiante, el grupo B de secundaria acaba de recibir un ventilador, Francisco y Manuel, dos jóvenes de 14 años, constantemente lo acomodan para que les dé aire directamente, Sandra, una joven de 15 años, que muchas ocasiones trae consigo a su hija de 3 años, les riñe para que no muevan el ventilador y este gire para ventilar el cuarto, el pequeño artefacto no es suficiente para enfriar el cuarto de aproximadamente 20 metros cuadrados en el que estamos 12 personas. Las reglas de evaluación puestas por organismos internacionales (PNUD, OCDE, UNESCO, Banco Mundial y Unión Europea), se realizan con pruebas estandarizadas bajo las cuales las y los docentes se encuentran en desventaja.

Manuel, un joven extrovertido que habla constantemente, originario del puerto de Veracruz, relata que desde que tenía 8 años trabaja en el campo con sus papas, *“en Sinaloa hace dos años estaba boteando⁵ y un día me empezó a doler las costillas, y dije, yo creo que es porque no he tomado agua, descanse media hora y otra vez me puse a trabajar pero ya no pude levantar el bote, porque tenía rota la costilla”*. En el campo sólo a los hombres les dejan cargar los botes, porque son muy pesados, por ello es un trabajo mejor remunerado, sin embargo, las mujeres que provienen de guerrero lo hacen, les llaman las guerreras (con un tono despectivo). Manuel relata cómo ellas son muy fuertes y aguantan los botes, *“le entran porque pagan más por bote”*. En el albergue hay personas de diversos estados, en el grupo B de secundaria no asisten jóvenes de guerrero, *“no vienen a la escuela, no se juntan con otros, son cochinos, no se quieren bañar”*, son algunos comentarios que hacen de las personas de procedencia guerrerense.

Manuel ha viajado con su familia por diversos estados, incluso se fue unos meses a Estados Unidos de forma ilegal para trabajar en los campos, hasta que les deportaron, tienen dos años establecidos en este municipio, *“yo quisiera regresar con mi abuelo a Veracruz, pero mi papá dice que estamos mejor acá”*. Lo cual hace preguntarse, ¿cómo es la situación que vive en Veracruz que lo que vive migrando constantemente en los campos agrícolas es mejor?

Francisco relata, cómo estando en el campo, se quebró un dedo con el cuchillo con el que recolecta cebolla, *“me llevaron al hospital de Toluato, pero como no*

⁵ Es la forma en la que le dicen al cargar botes de aproximadamente 10 kilos llenos de manzana

tenemos seguro no me quisieron atender y pues me tuve que esperar para que me llevaran a Morelia”.

“Yo si no tengo con quien dejar a la niña, mejor no voy al campo, porque luego para poder trabajar las mujeres dejan a un lado a los bebés ahí en el campo, y los muerden las víboras”, relata Sandra, *“tampoco ya vivimos aquí en el albergue porque está bien peligroso, el año pasado se ahogó una niña en la pileta, porque para echarle agua al baño tenemos que agarrar agua con un bote, la niña como de 5 años fue sola porque su mamá la mandó, después de un rato que la estuvieron buscando la encontraron ahogada en la pileta”.* Sandra vive con la familia de su pareja, un hombre que aparenta entre 25 y 30 años, estas uniones no son raras, pues un porcentaje considerable de los embarazos en adolescentes son con hombres que frecuentemente les doblan la edad.

El Estado, como lo refiere Trouillot, no es un objeto que podamos observar, no se restringe a las instituciones de gobierno, pero claramente podemos observar los efectos de una nueva configuración en una situación histórica de globalización, en el que los mercados internacionales rigen los precios de los productos agrícolas que Manuel, Francisco y Sandra recogen todos los días. Tampoco se restringe a las instituciones del gobierno que de forma intermitente e ineficaz (o tal vez muy eficazmente) aparecen en los efectos de la vida de estos jóvenes.

Es muy clara la concentración desigual del capital que profundiza las brechas de desigualdad, aun entre los más pobres, entre quienes todos los días asisten a una secundaria de una jornada de no más de cuatro horas después de haber trabajado en los campos durante la mañana, hay quienes padecen con mayor fuerza la violencia estructural de la globalización. Sofía, una joven de 14 años con claros signos de discapacidad intelectual, ha llegado a secundaria sin saber escribir, desconfiada de las personas extrañas, no fue hasta varios días después de haberle conocido y de jugar con el grupo, que comenzó a levantar la mirada y hablar conmigo, falta mucho a la escuela, pues ella no deja de ir a trabajar al campo, su madre se accidentó hace poco al caer del camión que les llevaba al trabajo, algunas ocasiones está tan cansada que no va, los chicos se burlan de ella por la falta de higiene, ella los golpea cuando se ríen o hacen bromas a sus espaldas. Al final de mi estancia, ella seguía sin querer participar de los juegos, pero siempre se ofrecía a cargar el material o mover el mobiliario, todos los días buscaba abrazarme, pero sin mirarme directamente a los ojos.

El monstruo de diez cabezas. El Estado para niñas, niños y jóvenes en una escuela secundaria de la Ciudad de México

La educación, para Pierre Bourdieu (2005), ha sido el medio por el cual el sistema se perpetúa a sí mismo, por el cual las clases sociales se mantienen. Bourdieu señala que tanto los contenidos como la metodología que es utilizada en las escuelas para cada clase social, están claramente diseñadas para ello. En ello juega un papel importante el currículo oculto, que contribuye a la reproducción de valores sociales para limitar o catapultar, según la clase, a estudiantes pertenecientes a un sector social. En el mismo sentido, Illich (citado en Giddens, 2007, p. 207) plantea que las escuelas son reproductoras del orden de dominación.

De este modo, el sistema educativo es uno de los pilares para la reproducción de la división social del trabajo, al estar encargado de la reproducción de la conciencia, en donde la autoconcepción y la identificación ajustan las necesidades de las personas de acuerdo con las condiciones de la vida económica (Bowles, 2001). La organización social que se materializa en la escuela perpetúa los desequilibrios de poder legitimando las jerarquías, con lo cual la instrucción escolar recompensa ciertas habilidades y actitudes y castiga otras, esto de acuerdo a la clase o sector social del cual se provenga. Encontramos entonces una correspondencia del sistema educativo con el económico, donde las líneas de autoridad son verticales, las y los estudiantes no controlan su propio proceso educativo, se realiza una fragmentación del trabajo, llevando a cabo una competencia institucionalizada. En todo el sistema educativo podemos observar cómo los diferentes niveles educativos están permeados por la estructura ocupacional, a pesar de que cada vez con mayor fuerza las propuestas y proyectos educativos buscan preparar para la integración al mercado laboral. Esto no ha sido suficientemente efectivo; finalmente, a partir de los patrones de socialización, verticales y en muchos casos autoritarios, el dispositivo escolar refleja los objetivos y esperanzas educativas de los actores que la integran: administradores, docentes, así como de madres y padres. Las aspiraciones o proyectos de los estudiantes no parecen tener un lugar en estos objetivos.

La organización de la ceremonia cívica es un ejemplo de la legitimación de estas estructuras verticales. El director, subdirector y docente en turno llevan la ceremonia con breves intervenciones de algunos/as estudiantes sobresalientes a quienes se escogió para participar, desde lo alto del segundo piso de uno de los edificios que rodean el patio central. El resto de la escuela debe mirar hacia

arriba cuando están hablando y seguir las instrucciones. La intención de construir valores culturales identitarios que nos re-construyan como comunidad, se diluye cuando el personal docente y de prefectura tienen la encomienda de pararse atrás de los grupos y hacer una vigilancia férrea, para tomar acciones cuando alguien se distrae, platica o tiene una conducta disruptiva; lo cual sucede varias veces durante las ceremonias de cada semana.

A través de distintos dispositivos, la escuela busca disciplinar los cuerpos juveniles, normando los espacios, modos y tiempos especificando el deber estar, prácticas que son parte de guiones tradicionales que disponen y regulan los cuerpos de acuerdo a las asignaciones de género y clase (Escobar, 2009). Les hace saber las formas permitidas de estar, por ejemplo, en la ceremonia cívica, que, cual rito monástico, se lleva a cabo cada semana. Los cuerpos bajo una estricta vigilancia deben estar de pie, formados, dispuestos hacia quien dirige la ceremonia, quietos, atentos, erguidos, etcétera, aquellos cuerpos que salen de esta disposición, son extraídos del cuerpo social, en algunas ocasiones exhibidos como castigo ejemplar o confinados en algún lugar apartado. Tal como lo menciona Taussig (2015), los Estados no se reproducen fuera de los símbolos, la violencia y espiritualidad que forman los propios Estados, cada semana se convoca a los muertos en las efemérides semanales, se asiste al *acto de magia* del que echa mano el Estado para acrecentar su presencia por la falta de corporalidad al que Taussig se refiere. Es la forma que tiene el Estado por la que provee el lenguaje y herramientas para ser comprendido (Trouillot, 2001).

También se puede encontrar cómo en los horarios de receso las canchas deportivas son utilizadas por los hombres con algún juego con o sin supervisión docente. Las mujeres abarrotan los baños, los pasillos o caminan tomadas del brazo en parejas o en grupos, si corren son detenidas por algún docente preocupado por su seguridad (claro, de caer, al usar falda es más probable sufrir raspaduras en las rodillas). Así que es común encontrar equipos para distintos deportes formados por hombres y no por mujeres.

Otro dispositivo dispuesto por la escuela secundaria es la figura de la prefectura. En algunas escuelas las y los prefectos tienen un puesto colocado estratégicamente en los pasillos, en otras ocasiones caminan por los pasillos haciendo ronda, regresando a las y los jóvenes que están fuera de sus salones, separando parejas que se besan, separando peleas, etcétera. Es así como la tarea fundamental de esta figura es hacer que el cuerpo de los jóvenes haga lo que se

Entre la sobrevigilancia y el abandono. Dos formas de experimentar

ha dispuesto, en la forma en que ha sido especificada, nuevamente, pero con otro mecanismo, se observa la producción de espacialidades por parte del Estado, de los límites que contienen a los sujetos.

Desde la oficina del director, en una pantalla, se pueden observar pasillos y patio, las cámaras ofrecen una panorámica de lo que sucede en la escuela, sin tener una visión total, esta se complementa con lo que el reporte de la prefectura, un jefe de prefectos y un prefecto por grado, vigilan los pasillos y replazan para cuidar la disciplina cuando no hay docente en algún salón. La vigilancia en algunas escuelas de la Ciudad de México es tal, que algunas escuelas particulares ofrecen como un “plus” a sus servicios. que madres y padres puedan observar las clases de sus hijos por una aplicación que les enlaza con la cámara dispuesta en el salón.

Consideraciones finales

El Estado es y debe seguir siendo objeto de estudio de la antropología social. Reflexionar en torno suyo permitirá no sólo entender la globalización si no la reconfiguración necesaria de los Estados y, sobre todo, las implicaciones en la vida de las personas, a las cuales llega a través del entrecruzamiento de diversos dispositivos, siendo el escolar uno de los más eficientes para lograr penetrar en los cuerpos.

Los jóvenes con quienes se convivió constantemente viven los efectos del Estado, saben que está prohibido el trabajo infantil y adolescente en las condiciones de riesgo en las que desde muy pequeños trabajan al lado de sus familias, sin embargo, también saben que la economía de su familia también está en juego y todos los días van a los campos a continuar trabajando. Por su parte, los jóvenes en la ciudad buscan configurar su identidad entre los intersticios que deja la extenuante vigilancia, en ambos casos, el dispositivo escolar promueve un lugar donde el aprendizaje cognitivo, queda supeditado a medidas de vigilancia y formación cívica y técnica, pero no pierde su cualidad de espacio para la sociabilidad.

La presencia del Estado utiliza el dispositivo escolar según las fuerzas económicas lo definan, permitiendo su operación como máquina de colocación social según procedencia de clase, según capitales sociales. El Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas (PRONIM), en su concepción, responde al derecho básico de la educación inalienable para

cualquier ciudadano, pero su operación funciona como dispositivo de fijación social, pues no tiene la plasticidad ni el apoyo institucional para permitir un mínimo de movilidad social. Seguir un plan educativo y concluir sus estudios es sólo un pretexto, una mascarada humanitaria, imposible en las condiciones de vida de los niños, niñas y jóvenes jornaleros. Para ellos, el dispositivo escolar es una pantalla que ensombrece aún más la presencia del Estado, o ilumina sin ambages su ausencia.

Para los objetivos más centrales perseguidos por el dispositivo escolar, la familia jornalera no es apta, la escuela tiende a territorializar y ser territorializada en sus espacios, atrapa a los sujetos con su consentimiento, aunque no sin resistencia, sin embargo, cuando vemos cómo algunos sujetos desdeñan la supuesta oportunidad de estudiar, como el caso de los jóvenes de guerrero, también se nota la operación de segregación de que es capaz el dispositivo escolar, “no vienen a la escuela, no se juntan con otros, son cochinos, no se quieren bañar”, dicen de ellos otros jóvenes en igualdad de circunstancias, pero ya distinguidos entre sí.

El Estado, siguiendo a Trouillot, no se puede observar sólo a través de las instituciones gubernamentales, sino que es necesario notar la gubernamentalidad ejercida mediante la operación de la diversidad de dispositivos que se trenzan para ejercitar una biopolítica extensa, el dispositivo escolar es quizá la forma más cercana que el Estado puede implementar sobre los sujetos, llegando a su cuerpo, definiendo a la familia para conseguir sujetos escolarizables y separarlos de aquellos que no pueden serlo, como los jóvenes jornaleros (Foucault, 2017) o los jóvenes “disruptivos”, incorregibles, los cuales deben ser percibidos según son más o menos susceptibles a los procesos de modelamiento de las conductas y los cuerpos. Por ello, los jóvenes estudiantes no participan en la selección de contenidos curriculares, mucho menos en los formatos ritualísticos a los cuales deben presentarse. El dispositivo escolar busca territorializar el espacio y el cuerpo de los jóvenes estudiantes, mientras que estos le disputan el propio cuerpo y el espacio donde se mueven, tejiendo desencuentros y conflictos en la producción de espacialidades, donde el Estado busca definir los límites que contienen a los sujetos.

Fuentes de información

- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bowles, S. y Gintis Herbert (2001). Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo. En M. Enguita (Ed.), *Sociología de la educación* (pp. 144-163). Barcelona: Ariel.
- Colegio de la Frontera Norte [Colef] (2021 julio 2). Caravanas migrantes y desplazamientos colectivos en la frontera México-Estados Unidos. <https://www.colef.mx/noticia/caravanas-migrantes-y-desplazamientos-colectivos-en-la-frontera-mexico-estados-unidos/>
- Duccio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2017). Los anormales. México:Fondo de Cultura Económica.
- Giddens, A. (2007). Educación. En *Sociología* (págs. 643-648). Madrid, España: Alianza.
- Liebel Manfred. (2009). Significados de la historia de los derechos de la infancia. En M. Liebel y M. Martínez, *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 25-26). Lima, Perú: IFEJANT. http://webs.ucm.es/info/polinfan/2010/Infancia_y_DDHH_Liebel_Martinez.pdf
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Revista de Filosofía, Derecho y Política* (11), 93-125.
- Reséndiz, R. (2013). Biografía: proceso y nidos teórico-metodológicos. En: *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, pp. 127-156. El Colegio de México: FLACSO México.
- Tarrés, M. (2013). Lo cualitativo como tradición. En: *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 37-58). El Colegio de México: FLACSO México.
- Trouillot, M. (2001). The Anthropology of the State in the Age of Globalization. Close Encounters of the Deceptive Kind". *Current Anthropology*, 42, (1), 125-138.
- Taussig, M. (2015) [1997]: La magia del estado. México: Siglo XXI-UAM-UNAM.

DEL CANTÓN AL AULA: APUNTES DESDE LA REINSERCIÓN SOCIAL PARA HACER TALLERES JUNTO CON “LOS CHAVOS”

FROM THE JAIL TO THE CLASSROOM: NOTES FROM SOCIAL REINTEGRATION TO BE WORKSHOP TOGETHER WITH “THE GUYS”

Pablo Carlos Rivera Valencia¹

Resumen:

El presente texto tiene como finalidad reflexionar sobre el taller, en tanto dispositivo de trabajo con jóvenes, específicamente se analizan parte de los aprendizajes obtenidos en el marco de la realización de un curso: las dificultades e inconvenientes que conllevó su implementación, sus alcances y sus bondades, incluso apuntando hasta lo que se pueden considerar sus aportaciones. En dicho taller participó un grupo de doce hombres jóvenes, en el marco de las actividades que se realizan dentro de una institución en la Ciudad de México que tiene la encomienda de reinsertar socialmente a las personas que recién egresan de los centros penitenciarios. También se describe el proceso metodológico a partir del cual se construyó este dispositivo de trabajo, explicitando un conjunto de reflexiones que van desde las gestiones institucionales, la selección de técnicas, hasta llegar a la elaboración de los instrumentos para la recolección de la información. Como hallazgo central se puede ubicar la idea de que el taller en tanto dispositivo de trabajo tiene la potencia de impactar positivamente en tres dimensiones: la intervención desde la perspectiva sociocomunitaria, lo pedagógico mirado desde lo reeducativo, y lo psicosocial, ya que se puede considerar una intervención breve.

Palabras clave: Taller, dispositivo de trabajo, aprendizajes, metodología, hombres jóvenes, y reinserción social.

¹ Escuela Nacional de Antropología e Historia <https://orcid.org/0000-0001-9760-2582>

Abstract:

The purpose of this presentation is to reflect on the workshop, as a working device with young people, specifically part of the learning obtained in the framework of carrying out a course is analyzed: the difficulties and inconveniences that its implementation entailed, its scope and its benefits, even pointing to what can be considered their contributions. A group of twelve young men participated in this workshop, within the framework of the activities carried out within an institution in Mexico City that has the task of socially reintegrating people who have just graduated from penitentiary centers. The methodological process from which this work device was built is also described, explaining a set of reflections that range from institutional procedures, through the selection of techniques to the elaboration of instruments for the collection of information. As a central finding can be located the idea that the workshop as a work device has the power to positively impact in three dimensions: the intervention from the socio-community perspective, the pedagogical seen from the re-educational, and the psychosocial, since it can be considered a brief intervention.

Keywords: Workshop, work device, learning, methodology, young men, and social reintegration.

Introducción

Este trabajo constituye parte del análisis metodológico de mi tesis de maestría, de manera que, a la luz de esta consideración, se aclara que sus implicaciones se corresponden con una problemática de estudio más amplia.

Durante los primeros días de julio del año 2019 tuve la fortuna de tropezarme, literalmente, con las instalaciones de la institución gubernamental encargada de la reinserción social en la Ciudad de México, lo que sucedió fue que en una de las varias visitas que realicé a otra institución, especializada en la Atención para de Adolescentes en conflicto con la ley, con la finalidad de tramitar mi ingreso para llevar a cabo el trabajo de campo de mi propuesta de investigación, decidí seguir una pista que en días anteriores me proporcionó uno de mis informantes, y que tenía que ver con la asistencia de algunas jóvenes

que daban trámite a su proceso ante la ley: asistiendo a un conjunto de actividades realizadas dentro de la institución gubernamental encargada de la reinserción social, no obstante mi interés y entusiasmo no pude localizarlas.

Lo que sí salió a mi encuentro fue la apertura y disposición para trabajar con la población que acude a este espacio institucional, desde la primera reunión con las autoridades de este instituto, se aclaró que el grueso de la población que cotidianamente atienden son hombres, constituyendo aproximadamente el noventa por ciento de quienes recurren a sus servicios (Estrategias de Reinserción Social, 2018, p. 39) ; y a los que etariamente se les puede considerar como jóvenes, ya que la tercera parte de esta población está comprendida en el grupo de 18 a 30 años de edad (Ibidem, p. 40).

Así, en el contexto del primer encuentro con las autoridades de esta institución, de parte suya se puso sobre la mesa la necesidad de realizar actividades dirigidas a su población objetivo, de carácter grupal, de mi parte, me di cuenta de que eran dos las tareas que tenía por delante: por un lado, construir un dispositivo de trabajo que me permitiera realizar el componente empírico de mi propuesta, y que al mismo tiempo, diera respuesta a lo que en ese momento necesitaba la institución, y por otro lado, montar este constructo sobre otro dispositivo ya institucionalizado, a saber: el de la atención psicosocial que se brinda en el instituto. Respecto a este punto cabe aclarar que por dispositivo de trabajo me refiero al taller en tanto estrategia pedagógica con fines reeducativos, de este modo, acoto su sentido respecto a lo que por dispositivo teorizaron autores como Foucault, Deleuze y Agamben (García, 2011).

En ese contexto surgió la primera propuesta que hice, la cual estuvo encaminada a la realización de un curso taller, con la finalidad de sensibilizar a los participantes en torno a temáticas de masculinidad y juventud, es decir, comenzar a desmontar junto con estos actores el conjunto de creencias que sostienen ideológicamente cómo se debe ser un *hombre joven*, y al mismo tiempo, identificar los componentes de este mismo sistema de creencias que se relacionan con la comisión de delitos, la relación de estos dos elementos constituye el centro de la problemática de mi tesis de grado.

A la semana de haber visitado el instituto por primera vez, presenté una propuesta de trabajo más elaborada, de carácter exploratorio, estructurada en cinco sesiones, con una duración total de diez horas, de este modo las autoridades de la institución dejaron ver su interés y su intención de basarse en los aprendizajes

que eventualmente podría arrojar esta investigación, con la finalidad de retomar elementos para construir una suerte de prototipo de atención que, eventualmente pudieran sumar a la consecución de la reinserción social de su población objetivo.

Cuando la propuesta se entregó por escrito, se explicitó la importancia de que los participantes tuvieran entre 18 y 29 años, ya que era importante suponer que al menos cronológicamente pudieran ser considerados como jóvenes, también hay destacar que todos y cada uno de ellos, recién habían egresado de alguno de los Centros de Readaptación Social en la Ciudad de México.

Durante la planeación del taller se revisaron algunas aproximaciones metodológicas elaboradas por Organizaciones de la Sociedad Civil, que buscan prevenir la violencia de género con hombres jóvenes (Ordorika, et. al, 2017; Lozano, et al, 2010; y Vargas, 2009), su principal aportación estribó en la recuperación de algunas dinámicas grupales que permiten desentrañar los significados de ser un hombre. También se tuvo acceso a una propuesta de intervención que devino a partir de una experiencia piloto de colaboración entre estas mismas organizaciones, la cual tuvo como finalidad prevenir la violencia de género y el delito, a partir de realizar un trabajo de sensibilización con jóvenes que entonces se encontraban en conflicto con la ley en la Ciudad de México, la principal aportación esta experiencia puso sobre la mesa la importancia de que este tipo de talleres tengan un carácter dinámico y vivencial, ya que desde la experiencia de esta OSC otro tipo de formatos tienden a desinteresar rápidamente a los participantes.

Materiales y métodos: La estructura del curso-taller

El encuadre de cada sesión se planteó para un máximo de dos horas, con una periodicidad quincenal la cual, a su vez, se ciñó al encuadre general de las actividades de los servicios de atención psicosociales. También se propuso un conjunto de acuerdos, y a nivel grupal se generaron otros (durante la primera sesión), en aras de ordenar la participación de todas las personas asistentes. El taller se desarrolló en dos etapas:

Durante la primera se realizó una presentación de los objetivos, así como de los participantes y los facilitadores, además de que se recogieron las expectativas expresadas durante los primeros dos encuentros.

Los contenidos de las sesiones de esta etapa se centraron en las experiencias y los significados de ser un hombre joven, desde una relación específica con la ley, partiendo del escenario de la reinserción social postpenitenciaria, y tratando de asomarnos a estos mismos contenidos desde los escenarios de la privación de la libertad, y la antesala del delito.

Fue durante esta primera parte del taller, la que también permitió conformar y cohesionar al grupo que permanecería hasta el final del curso, sucedió que los participantes pusieron sobre la mesa la importancia de *aprender cosas que les sirvieran para ser mejores personas*; ya que alguno expresó que se sentía incómodo de hablar sobre su experiencia de vida en la cárcel, opinión que fue secundada por otros participantes, esto se suscitó al final de la tercera sesión, y desde luego que también generó incomodidad entre quienes estábamos facilitando, de manera que cada uno de nosotros nos comprometimos a reflexionar sobre esta propuesta.

Al cabo de unos días, el equipo de facilitación del taller nos reunimos para retroalimentarnos, y reorganizar el trabajo, para esta ocasión reflexionamos sobre cómo dar respuesta, concretamente, a lo que el grupo estaba proponiendo, así que se acordó fortalecer alguna habilidad social que, desde la cotidianidad de los participantes favoreciera la mejora en la calidad de sus relaciones interpersonales. Si bien el ejercicio de la violencia de género no es ocasionado por la carencia de alguna habilidad social en particular, sino que es un ejercicio de poder que se establece al interior de las relaciones entre los géneros (Jorquera, V. 2016, p. 127); parar y erradicar estos tipos de violencia sí requiere de practicar y apropiarse de algunas herramientas sociocognitivas que, a su vez, favorecen el desarrollo de dichas habilidades.

Desde la perspectiva de algunos metamodelos de intervención sociocomunitaria como la *epistemología de la complejidad ética y comunitaria*, el fortalecimiento de las redes de apoyo de las personas que se encuentran en situaciones de *sufrimiento social*, es el caso de quienes han experimentado la cárcel, constituye una de las posibilidades para que este tipo de experiencias no se repita en su vida, a ello se puede contribuir a partir del desarrollo de dichas habilidades, las cuales favorecen construir relaciones sociales desde lugares diferentes a los *malos tratos* o *las violencias* que definitivamente han sido constantes, a nivel biográfico, en las vidas de las personas participantes.

Cabe decir que, si bien la violencia en razón de género que los participantes habían ejercido no era la causa directa por la cual iniciaron sus conflictos ante la ley, y que eventualmente los habían llevado a la prisión, sí se pudo observar que su ejercicio sistemático deterioró las relaciones con quienes, generalmente, conforman de manera inmediata su red de apoyo, a saber: sus madres, sus hermanas y sus parejas principalmente.

Fue así como, una vez identificado este común denominador, en tanto equipo de facilitación nos propusimos compartir *saberes* y *estrategias*, retomadas del programa *hombres trabajando-se*², y que en principio ayudaron a este grupo de hombres jóvenes a comenzar a desarrollar habilidades sociales como, por ejemplo, la comunicación asertiva.

De esta manera, inició la segunda parte del taller acordando con los participantes que, para dar respuesta a su solicitud sería necesario ampliar su duración a dos sesiones más, y que también sería importante trabajar en torno al significado de algunos conceptos, es decir, tendríamos por primera vez una parte de reflexión teórica, la cual a su vez, facilitaría comprender y poner en práctica de manera óptima las estrategias y las técnicas que eventualmente estaríamos practicando, con la finalidad de parar los ejercicios de violencia cotidianos.

Para la consecución de este objetivo fue necesario comenzar a contactar con *el cuerpo*, a través de los malestares que se pueden identificar en diferentes partes, y que pueden ser significados como *señales de lo que podría devenir en un acto de violencia*, para ello se recuperaron algunos de los ejercicios de la propuesta del psicoerotismo masculino de Fina Saenz (1997), los cuales fueron muy útiles, ya que esta suerte de sensibilización corporal permite reconocer el componente emocional de la violencia masculina.

Otro punto de partida lo fue la consideración de que todos los que participábamos del taller ya habíamos aprendido a ejercer *la violencia de género*, de manera que ahora se hacía imprescindible aprender y practicar alternativas, en aras de erradicarla, por lo menos de nosotros mismos.

² Mismo que fue desarrollado y consolidado por Gendes AC, conocido también como CECEVIM.

Así, el encuadre del taller, al mismo tiempo que nos permitió estructurar cada una de las sesiones, también favoreció brindarnos, y brindar certezas a los participantes acerca de los temas que se abordarían durante cada encuentro, en este sentido, enmarcar los contenidos y las formas de participación tanto de los facilitadores como de los asistentes formó parte de la metodología.

Las técnicas y los instrumentos

Se asumió *a la observación participante* como una herramienta más a lo largo del taller, inclusive durante las gestiones realizadas como lo fueron las reuniones que antecedieron a su planeación e implementación, y desde luego, éstas también tuvieron lugar durante del desarrollo del curso.

Para cada una de las siete sesiones realizadas, y en aras de precisar y sistematizar las observaciones de cada encuentro, se construyó una guía temática que permitió enfocarlas, para no perder de vista las categorías centrales en este estudio, así como un conjunto de subcategorías que también fueron importantes.

En la segunda parte del taller se eligió a las entrevistas semiestructuradas como técnica para profundizar en algunos de los temas abordados durante la primera etapa, para este fin también se construyó una guía que permitiera orientar estos encuentros, pudiéndose concretar dos de los tres planteados inicialmente.

Es importante destacar que la debida autorización, por escrito de parte de los participantes, para grabar en audio las sesiones del taller, así como las entrevistas individuales fue necesaria para dar forma a la dimensión ética de esta investigación.

El autocuidado y la autoobservación

Después de cada una de las sesiones del taller, y desde la perspectiva de una herramienta que favoreciera el trabajo, se llevaron a cabo otro tipo de reuniones, en principio surgieron como una necesidad por parte del equipo de facilitación para compartir lo sucedido durante cada encuentro, así como para cuestionarse sobre las emociones y los pensamientos generados en cada uno de nosotros durante cada encuentro, de esta manera fue posible descargarse en este sentido, por ejemplo, después de la primera sesión, y durante la retroalimentación de la

misma, me di cuenta de que el miedo que había sentido durante este encuentro con los chavos tenía que ver con mi preocupación por hacer un rápido *rapport* con ellos, es decir, era la primera vez que nos veíamos, y ya me angustiaba que no encontráramos los horizontes para comunicarnos, como si esto fuera algo que tuviera que suceder inmediatamente.

Este tipo de reuniones que el co-facilitador y yo tuvimos regularmente, entre cada sesión, también sirvieron para ajustar el trabajo que veníamos realizando: *temáticas, dinámicas, y técnicas de manejo grupal*. Es decir, cuantas veces fue necesario reelaboramos las cartas descriptivas de cada una de las sesiones ya que, si bien contábamos con un programa general de trabajo, en el transcurso del taller lo modificamos para no perder los objetivos propuestos, y al mismo tiempo para responder a las necesidades que sobre la marcha se presentaron.

Casi siempre, en el transcurso de las reuniones mencionadas, el equipo de facilitación logró descargar las emociones generadas durante las sesiones, después de cada encuentro sólo fue necesario preguntarnos cómo nos habíamos sentido para poner en marcha este ejercicio de autocuidado. En realidad, este mecanismo no lo pensamos desde la etapa de planeación, más bien durante el transcurso del taller nos dimos cuenta de que era importante contener nuestras angustias y nuestros miedos, ya que esto podría impactar negativamente en el desempeño de las tareas encomendadas al grupo.

Resultados

Las bondades o beneficios de trabajar a partir del dispositivo taller

El taller es una estrategia pedagógica, y en sentido estricto no es programa, sino que persigue objetivos (Ander-Egg, 1991, p.31). Es decir, si bien desde el inicio del curso se propuso un temario, como ya se mencionó, se modificó en lo necesario y esto dio lugar a la segunda parte. A partir de la consideración anterior se puede afirmar que este tipo de dispositivo se puede flexibilizar lo suficiente para seguir atendiendo los objetivos generales.

Siguiendo los argumentos a favor del taller como estrategia pedagógica, también es importante mencionar que si bien busca que el proceso de aprendizaje circule del modo más democrático posible entre quienes participan (Ibidem), quienes principalmente tienen esta encomienda, son los denominados facilitadores, ya que el centro de su función tiene que ver con garantizar esta fluidez,

más que asegurarse de que la enseñanza -aprendizaje quede consolidada como es el caso de los modelos de enseñanza aprendizaje clásicos, de esta manera, la figura del facilitador también cimienta la horizontalidad de las relaciones entre los participantes dentro de un grupo.

Una particularidad del taller, desde la perspectiva de un dispositivo de trabajo, es que tiene la capacidad de relacionar teoría y práctica (Ibidem, p. 32), no obstante, no puede considerarse una suerte de laboratorio donde pueden ponerse a prueba hipótesis, y en sí mismo tampoco produce teoría, quizá sería justo decir que posibilita explorar campos de estudio, y en el caso de esta propuesta permitió explorar las experiencias y los significados de ser un hombre joven, desde una relación específica con la ley.

Es importante remarcar la afirmación de que este dispositivo de trabajo facilita mirar, en relación con el objeto de estudio, horizontalmente a nuestros interlocutores, en un momento específico de sus biografías y de quien aquí escribe. Esto beneficia el dialogo, ya que de otro modo los encuentros con estos actores corren el riesgo de volverse asimétricos: en el contexto de las instituciones generalmente lo son. En los escenarios punitivos el trabajo con personas jóvenes se ve obstaculizado cuando quienes tenemos la responsabilidad de acompañarlos en estos procesos asumimos posturas inflexibles, las cuales pueden llegar a ser leídas por parte de los participantes como autoritarias.

Quiero detenerme un momento en la reflexión anterior para esgrimir una razón adicional de por qué se eligió al dispositivo de trabajo taller frente a otras posibilidades pedagógicas como lo son las charlas o conferencias, o *los clásicos cursos* cuya modalidad unidireccional no permite la interacción entre los participantes, ya que están diseñados para que quienes asisten reciban información, y quienes están al frente se limiten a exponer y eventualmente a contestar algunas preguntas. Si lo anterior es así, cabe mencionar que frecuentemente las personas que viven algún proceso de penal o postpenal rechazan estos formatos, debido a las dificultades que tienen para relacionarse con figuras que les representen algún tipo de autoridad.

Las dificultades y las limitaciones

Antes de incursionar al trabajo de campo, y a partir de experiencias que laboralmente tuve, pude prefigurar alguna idea de los obstáculos que se presentan

al implementar este tipo de dispositivos de trabajo dentro de las instituciones ejecutoras de medidas de justicia penal.

Para el caso de las entrevistas que realicé entre diciembre de 2018 y enero de 2019, si bien seguía en contacto, aunque sea esporádico, con la mayor parte de mis interlocutores, y en este sentido había ya una relación de confianza previamente establecida, al inicio de cada uno de los encuentros, decidí presentarme como estudiante de posgrado junto con mi proyecto de investigación: sus objetivos y sus alcances, ya que me pareció importante aclarar desde el principio en qué contexto se estaría conversando.

De algún modo, el principal reto fue tratar de retomar un conjunto de relaciones laborales y de amistad, no necesariamente desde el punto donde se quedaron hace algunos años, sino desde un lugar diferente pero que siguiera siendo común. Así, una de las principales dificultades tuvo que ver con mi intención de ingresar a los escenarios punitivos, exactamente por la puerta desde donde algún día finiquité una relación laboral que tuve con estos, en ese momento sin darme cuenta de que, si bien el escenario cotidiano de estos espacios no había cambiado sustancialmente, sus marcos de referencia³ sí, además de que su personal operativo, incluyéndome a mí, no pensábamos ni sentíamos las mismas cosas después de una década.

Diciembre del año 2018 fue muy intenso, en aras de comenzar el trabajo de campo, el proceso de ponerme en contacto con amigas, amigos y colegas con quienes trabajé en el sistema penitenciario no fue nada fácil, en algunos casos encontré silencios que traduje como negativas para realizar un par de entrevistas, y me di cuenta de que, entre más jerárquica institucionalmente fuera la posición de la posible persona informante, su participación se complicaba. No obstante, las respuestas de quienes sí contestaron a los correos electrónicos, mensajes o llamadas, al menos, redundaron en la posibilidad de concretar algún encuentro.

Para el caso del taller, si bien las sesiones se programaron en la agenda de las actividades del instituto, desde el primer encuentro tuvieron que sortearse varios obstáculos:

³ Leyes, iniciativas legales y reglamentos por mencionar algunos.

- La falta de algún salón que pudiera designarse para llevar a cabo las sesiones en las fechas y horarios establecidos.
- La falta de materiales de papelería mínima para su implementación, que funcionarios del instituto acordaron proporcionar, y que se solicitó con anticipación, sin embargo, éste se tuvo que conseguir con carácter de urgente, y costear por cuenta del equipo de facilitadores.
- Durante algunas sesiones, personal de otras áreas del instituto irrumpió en los diferentes espacios físicos donde se llevaba a cabo el taller, con el pretexto de buscar a alguna persona o tomar algún objeto dispuesto en estas áreas, lo cual rompía con el espacio de privacidad y confidencialidad requeridos, y al mismo tiempo, inhibía notablemente la participación.
- No menos importante fue vínculo, a lo largo de las siete sesiones, con el grupo en general, e incluso de manera más estrecha con algunos de los participantes, y es importante mencionar que por el contrario algunos de los participantes prácticamente se ciñeron a asistir y a escuchar durante cada una de las sesiones.

Discusión

Cuando se asiste a un taller con características parecidas a las que se describen en este trabajo, en el imaginario de las personas participantes un lugar común es que, generalmente se piensa a los talleres como una suerte de espacio donde su principal finalidad estriba en hacer dinámicas de movilización corporal, o mantenerles activas de alguna forma, de manera que se significa a este tipo de dispositivos como sinónimo de lo lúdico, si bien esto puede parecer así cuando se observa superficialmente lo que sucede en un grupo, en realidad hay un trabajo más reflexivo y estructurado detrás, esto es un rasgo de los talleres de carácter vivencial como el que se analiza aquí. Es decir, para el caso que aquí nos ocupa, el dispositivo de intervención sociocomunitario como lo explicita Montaña, R. (2002) es el grupo entendido como colectividad y no como sumatoria de personas; el cual, a su vez constituye la unidad de análisis psicosociológica básica, de esta manera, junto con Roca, N. (2016) podemos afirmar que los grupos con fines reeducativos pueden llegar a fungir como refugios, y al mismo tiempo, como motores del cambio social y personal.

Entonces, por dispositivo de trabajo, en esta propuesta se entiende al conjunto de ideas, miradas teóricas, técnicas y dinámicas, que se recuperan con la finalidad de acercarse a una población específica, va más allá de lo que puede considerarse un plan de trabajo estructurado (Hernández, A, 2012). Desde esta perspectiva, el taller se puede definir como:

un dispositivo provocador de cambios porque es una forma de trabajo que permite acciones pedagógicas tendientes a lograr la circulación de significados diversos, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones y, específicamente, la iniciación de procesos de reflexión. (Ibídem, pp. 71-72)

Y habría que agregar que lleva consigo una potencia que ciertamente no alcanzan otras alternativas, ya que, a partir de la experiencia aquí descrita, se puede dar cuenta de que además de que posibilita el trabajo inter e intrapersonal en colectivo, requiere no sólo la participación constante y activa de sus integrantes, también necesita construir, en su interior, horizontalidad en las relaciones que se establecen, ya sean sus alcances reeducativos, pedagógicos o psicosociales (Masip, J., y otros, 2011), entonces se puede afirmar que los talleres en sí mismos son vehículos.

También cabe mencionar que, si bien los objetivos que en este taller se plantearon se circunscriben a lo reeducativo, y por tanto a lo pedagógico, sus implicaciones también alcanzaron a lo psicosocial, ya que las intervenciones generadas desde este tipo de dispositivos pueden tener efectos psicoterapéuticos en sus participantes (Roca, 2011, p. 276).

Desde el punto de vista de una intervención social, este taller permitió acercarse y acompañar a las personas participantes en sus procesos de desarrollo personal, desde un espacio institucional que produce un escenario donde la artificialidad prevalece, y desde el cual compartir experiencias de vida no es sencillo, sin embargo, las problemáticas de vida que nos convocaron estaban a flor de piel.

En este taller como en las intervenciones de carácter psicosocial se trabajó de igual forma, y en ocasiones con mayor intensidad por parte de quienes lo facilitamos, esto se debe a que también compartimos nuestras experiencias de vida en aras de contribuir a la horizontalidad mencionada, no obstante, también fue

un espacio donde la verticalidad no estuvo del todo ausente, ya que el equipo de facilitación tuvo que explicar a las personas participantes cuál era su trayectoria en los temas abordados, sin perder de vista que quienes participaron tienen diferentes niveles de conocimientos, o caminos recorridos en dichos temas.

Para Ander-Egg (1991, p. 33) en el taller las cuestiones científicas y metodológicas se enfrentan a partir de la práctica, no a partir del método o la teoría; en el caso de esta propuesta, en tanto dispositivo hizo posible el trabajo de campo, y por lo tanto la parte empírica, de manera que antes, durante y después de su implementación presupuso investigación. Siguiendo a este mismo autor (Ibidem, p.13) el taller en sí mismo entraña una pedagogía de la pregunta contrapuesta a la pedagogía de la respuesta de la educación tradicional, así su esencia reside en que desde este dispositivo se aprende haciendo (Ibidem, p. 34), para el caso de nuestro taller se podría matizar la afirmación anterior diciendo que se aprende participando de una manera constante y creativa (Hernández, A. 2012, p. 77-78).

De aquí que, en sí mismo lo producido a partir de su implementación no pueda considerarse conocimiento científico, podría serlo a la luz de mirarle como parte de un proceso de elaboración más amplio, esto es, no produce teoría ni la contrasta, y por sí mismo tampoco modela comportamientos sociales, es un conocer para actuar (Ander-Egg, 1991, p. 36), en todo caso se tensiona la relación entre teoría y práctica, lo cual favorece la construcción de marcos referenciales (Hernández, A. 2012, p. 72), y específicamente, en el caso que aquí se estudia, de apuntar hacia modelos o prototipos de trabajo más cercanos a las personas y a sus complejas problemáticas.

Uno de los aprendizajes que este taller nos mostró es que el contexto no estuvo definido en su totalidad desde el comienzo del curso, y para ello fue importante durante su planeación, indagar la información sobre las personas a quienes fue dirigido: edad, procedencia u origen, nivel educativo, etcétera, tal como lo señala Ander-Egg (Ibidem, p. 38). De esta manera, la información en este sentido recuperada permitió ubicar un lenguaje común, o por lo menos, un horizonte de comunicación con nuestros interlocutores, también se pudo observar que cuando no se cuenta con este tipo de información desde el momento de la planeación, es posible obtenerla durante el transcurso de las sesiones, especialmente durante los primeros encuentros.

Consideraciones finales

Desde la perspectiva de la intervención sociocomunitaria, el taller constituye un dispositivo de trabajo, y en este sentido, una forma de acercarse a poblaciones específicas en contextos determinados. Desde un enfoque psicosocial, puede llegar a ser una forma de intervención breve, sobre todo en escenarios de crisis. Y desde luego que, pedagógicamente es un recurso que ha ido cobrando relevancia, no solo en espacios estrictamente formativos. En el caso del curso taller que se analiza en este texto se puede mirar que es idóneo en la búsqueda de objetivos reeducativos.

Cabe mencionar que, si bien los alcances del taller en tanto dispositivo de trabajo son amplios, y aportan elementos importantes para construir prototipos o modelos de intervención, en sí mismos no son suficientes para la consecución de tal fin, ya que al plantearse como una experiencia de carácter exploratorio aún no articula teórica ni metodológicamente el marco que eventualmente se lo permitiría. Luego, construir los datos a partir de analizar la información sobre la que este dispositivo arrojó luz, poco a poco nos acerca a los objetivos hacia los que se dirige la reinserción social postpenitenciaria, entonces en principio es necesario que este tipo de aproximaciones, todavía esporádicas y coyunturales, tengan la posibilidad de consolidarse a nivel de un programa que, por ejemplo, podría formar parte de los servicios de atención psicosociales ya institucionalizados.

Fuentes de información

- Ander, E. (1991). *El Taller una alternativa de renovación pedagógica*. Río de la Plata: Magisterio
- Dirección General del Instituto de Reinserción Social (2018). *Estrategias de Reinserción Social. Propuestas para una Política Pública en la Ciudad de México* <https://cutt.ly/rTz0rW4>
- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte rei: revista de filosofía*, 74, 1-8. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- Hernández, A. (2012). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En Sanjurjo, L. (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, (pp. 71-89). Barcelona: HomoSapiens.

- Jorquera, V. (2011). Talleres de prevención con grupos de jóvenes. En Roca, N. y Masip, J. (Eds). *Intervención grupal en violencia sexista* (pp. 116-134). Madrid: Herder.
- Lozano, I.; Fernández, M., y Vargas, M. (2010). *La caracterización de las redes de amistad de varones jóvenes: su impacto en la violencia*. México: Gendes A.C / Indesol. <https://cutt.ly/FTz3Uv7>
- Ordorika, M., Ayllón, R. y Durán, S. (2017). *Nos cuidamos, nos construimos. El papel de los varones jóvenes en el embarazo adolescente*. México: Gendes A.C. <https://cutt.ly/XTz3ZjY>
- Masip, J., Lloret, I., Jorquera, V., y Pérez, M. (2011). Sensibilización, prevención y detección. En Roca, N. y Masip, J. (Eds). *Intervención grupal en violencia sexista* (pp. 81-154). Madrid: Herder.
- Montaño, R. (2002). Dispositivos para la intervención comunitaria y prácticas institucionales. *Tramas UAM-X* 18(19), 211-224. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/336>
- Reséndiz, R. (2001). Biografía: procesos y nudos teórico-metodológicos. En Tarrés, Ma. L. (Coord). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 135-168). México: Flacso - Colmex.
- Ruiz-Arriaga, V. (2014). *Reflexiones sobre las diferencias entre la delincuencia de mujeres y hombres en México de 1996 a 2008* (pp. 55 - 113). México :CEDUA/Colmex.
- Roca, N. (2011a). Intervención grupal y violencia sexista. En Roca, N. y Masip, J. (Eds). *Intervención grupal en violencia sexista* (pp.15-80). Madrid: Herder.
- Roca, N. (2011b). En las entrañas del grupo: procesos mediadores del apoyo y la cura. En Roca, N. y Masip, J. (Eds). *Intervención grupal en violencia sexista* (pp. 233-290). Madrid: Herder.
- Sanz, F. (2015). *Hombres con Corazón. Hablando en la segunda mitad de la vida*. Madrid: Kairós.
- Sanz, F. (1997). *Psicoerotismo femenino y masculino. Para unas relaciones placenteras, autónomas y justas*. Madrid: Kairós.
- Vargas, M. (2009). *Amores chidos. Guía para docentes: sensibilización, prevención y atención básica de la violencia en el noviazgo con las y los jóvenes*. CONAVIM: Imjuve, Gendes A.C. <https://cutt.ly/2Txbgcv>

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS



Festival Meeting of styles Kosovo

Graffiti: Huerek Tresseis (Kosovo, 2020).

MIGRAR COMO EXPERIENCIA LÍMITE. SUJETOS, CUERPOS Y FRONTERAS DEL SIGLO XXI EN MOVIMIENTO

Norma Angélica Cuéllar Díaz¹

Moreno, Hugo y Cordero, Blanca (coords) (2022)
Migrar como experiencia límite. Sujetos, cuerpos y fronteras del siglo XXI en movimiento. México: ICSyH-BUAP-Nómada.

Este libro se constituye en una obra vigente y actual que aborda, desde la perspectiva teórica y empírica, el complejo fenómeno de la migración en México. Un gran aporte del libro, coordinado por Blanca Laura Cordero Díaz y Hugo César Moreno Hernández, es que retrata el intrincado escenario de violencia y de criminalización en México y visibiliza la enorme vulnerabilidad a la que se enfrentan quienes transitan de forma irregular por las diferentes rutas migratorias.

El reto académico que afrontaron los investigadores es loable porque cuando se habla de la migración, se antoja homogenizar a los sujetos, pensar que las experiencias individuales guardan rasgos en común e irremediablemente se cae en generalidades que aglutinan a las personas en la movilidad o bien en sus esperas, en sus interacciones con el espacio o su agencia. Invariablemente, el investigador se enfrenta a la debilidad de hablar de la migración como un todo que puede meter en la caja de herramientas analíticas y teóricas. Pero, ¿qué hacer cuando mes con mes, los controles en las fronteras se refuerzan? cuando los ejercicios de poder y el escenario de la militarización cambia, cuando los acontecimientos atizan la xenofobia y los migrantes son observados como una amenaza a la seguridad. Cuando el deseo de una vida mejor queda suspendido por la muerte en el camino o cuando los migrantes optan por quedarse en un país diferente al proyectado, como resultado de

¹ Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, normac@hotmail.com

pasos bloqueados y políticas de contención. ¿Qué herramientas teóricas nos ayudan a comprender esas realidades cambiantes? ¿Cómo analizar los viajes que los migrantes toman como única opción ante la disyuntiva de la vida o la muerte porque abandonar el terruño no es una opción, sino la única salida? ¿Y qué decir de la migración forzada, emanada de los países del Triángulo Norte de Centroamérica (TNCA), que no nace de una circunstancia casual, pasajera o coyuntural, sino es un signo característico del capitalismo voraz, impuesto en nuestras débiles y corruptas economías?

El libro *Migrar como experiencia límite, sujetos, cuerpos y fronteras del siglo XXI en movimiento* es una recopilación de cinco investigaciones teóricas y etnográficas que responden a todas esas interrogantes, y lo hacen desde una mirada fina: La de los sujetos. Esos miles de migrantes provenientes no sólo de los países del Triángulo Norte de Centroamérica (TNCA), que eran quienes tradicionalmente pasaban por aquí con rumbo al vecino país del norte, sino de otra gran gama de nacionalidades que se han sumado a los ríos de personas que cruzan cada año el país en el afán de llegar a Estados Unidos.

En el siglo XXI, los informes de organismos internacionales han declarado a los países del TNCA como la región más peligrosa del mundo, con una tasa de homicidios intencionados por arriba de la media de todo el hemisferio. Por si fuera poco, sus gobiernos, envueltos en escándalos de corrupción, han privilegiado la acumulación de capital tanto trasnacional como de familias empoderadas, lo que se ha traducido en poblaciones enteras forzadas a emigrar. A partir de 2014, se observa una inflexión en las estadísticas migratorias y hay un aumento sin precedentes en el número de migrantes que se aventuran a cruzar las fronteras mexicanas.

Este libro establece como premisa inicial que el tránsito por México es una empresa de alto riesgo, una experiencia límite. La migración irregular se ha convertido en una experiencia cercana a la muerte, donde las personas son sometidas a situaciones de extrema vulnerabilidad y violencia. Una violencia que queda impresa en sus cuerpos.

No es casual que, en los últimos años, el Instituto Nacional de Migración (INM) se haya convertido en una de las cinco principales entidades gubernamentales con mayor número de quejas y recomendaciones por violaciones a los derechos humanos.

Aunque los derechos humanos son irrenunciables, en los hechos, dicen los autores, los migrantes resultan ser sujetos criminalizados y sometidos a políticas migratorias persecutorias y regímenes de frontera a escala global que los desciudadaniza.

El Capítulo 1.- *La experiencia límite de la migración en un territorio frontera*, elaborado por Cordero Díaz y el Moreno Hernández, sintetiza, desde la perspectiva foucaultiana, que los regímenes de frontera a escala global y la externalización de la política migratoria de Estados Unidos ha condicionado a México a perseguir, criminalizar y contener a los migrantes irregulares, con ingredientes de violación a derechos humanos y de violencia.

Y si bien México tiene, desde 2011, una Ley de Migración y una Ley sobre Refugiados y Protección Complementaria y Asilo Político y además de que es signatario de toda clase de instrumentos internacionales para proteger el derecho de las personas a migrar, en los hechos existen vacíos legales y una ausencia de armonización de dichas leyes federales con las legislaciones estatales.

Durante la administración del morenista Andrés Manuel López Obrador, el gobierno mexicano instaló cinco líneas de contención vigiladas con cerca de 30 mil elementos de la Guardia Nacional, el INM y el Ejército, cuyos efectos ha resultado exitosos para detener la enorme ola migrante proveniente del sur del país. “La criminalización de los migrantes inicia cuando se convierte en delito el hecho de cruzar una frontera sin el trámite administrativo correspondiente y se arrecia cuando este hecho es penado con prisión, creando centro de detención donde se pueden cumplir penas de varios meses”. Se trata de la aplicación de dispositivos donde el exceso puede llegar hasta la muerte.

El capítulo 2.- *Cuerpos criminalizados en migración*, documentado por Moreno Hernández, analiza cómo los migrantes experimentan el peligro y convierten sus cuerpos en herramientas de poder contra los riesgos del camino. El cuerpo de los migrantes concluye, invita a dibujar una imagen como punto de fuga, un cuerpo en movimiento que no se detiene y por tanto, nunca ocupa un espacio totalmente. Esos cuerpos tienen rutas que se bloquean, que parten y se abren otras. Los migrantes se detienen y habitan espacios relacionándose con los oriundos, porque su camino nunca es lineal y siempre establecen interacciones con los espacios que habitan, o por los que transitan.

El capítulo 3.- *Mutilación, encierro y muerte de personas migrantes, análisis del dispositivo biopolítico-tanatopolítico del control de los cuerpos*, de Luisa Alquisiras, Moreno Hernández y Mayleth Zamora Echegoyen analiza cómo la biopolítica se torna en tanatopolítica para el control de la población migrante.

En forma de relato, cuentan dos historias de vida. Una, la de un chico que murió en un centro de detención fronterizo por la falta de cuidado médico adecuado y la de un joven que quedó mutilado al caer de “La Bestia”. A través de los dos casos, se reflexiona sobre la ambivalencia biopolítica del hacer vivir y dejar morir, donde ese dejar morir tiene ya un mayor protagonismo en la gestión de la vida. Páginas más adelante, narran la historia de Hilmer, un chico hondureño, cuyo relato de su accidente y posterior atención es sobre cogedor: “Hilmer recuerda que, cuando el tren comenzó a andar, todo se echaron a correr detrás de él; entonces hizo lo mismo, luego saltó para sujetarse de una barandilla lateral pero sus pies quedaron en el aire unos segundos. Sintió que el tren lo jalaba y luego lo aventaba pensó en un momento que iba a chuparlo, que moriría entre los rieles; sin embargo, terminó a un costado del camino boca abajo”...” Entretejiendo la historia y con aportes teóricos, llevarán al lector de la mano sobre los riesgos por los que atraviesan los migrantes que cruzan el país y la transformación de sus subjetividades.

El capítulo 4.- *Otros dispositivos de control de los cuerpos y de vida migrante*, escrito por María José Morales Vargas y Moreno Hernández, hace un largo recorrido analítico y teórico del papel que juegan las organizaciones civiles en el tránsito de los migrantes, a través de los albergues, de los comedores, y de los centros de día que apoyan a las personas en su tránsito por México. Para ello, recurren a los aportes de Michael Foucault y su concepto de dispositivo, así como el rol que todo ellos juegan en la gestión de los flujos migratorios y del control de los cuerpos migrantes.

La obra cierra con un capítulo investigado Cordero Díaz y Dunia Jara Solenar, en cuyas líneas se aborda la migración cubana después de 2017, cuando Estados Unidos dio por concluida la política migratoria de los “pies secos” que otorgaba un trato especial a los cubanos. Las autoras se dieron a la tarea de documentar y analizar las estrategias usadas por los miembros de esa comunidad para usar el territorio mexicano para desarrollar sus proyectos migratorios. Esto mediante el uso a su favor de documentos como los oficios de salida, solicitudes de refugio, visas humanitarias y desde luego, la contratación de tratantes de personas o polleros.

Sin duda, se trata de un libro, entre cuyas líneas queda claro que en medio de la política de contención y detención de migrantes desplegada por el Estado mexicano, los sujetos aún los más desfavorecidos han ideado tácticas de supervivencia que les permite recorrer grandes distancias, muchos de ellos incluso alcanzaron a llegar a su objetivo final: Estados Unidos