



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
PEDAGOGÍA

TESIS

RELACIONES DE PODER EN LAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS INFORMALES DE LA ESCUELA
NACIONAL PREPARATORIA No. 2
“ERASMO CASTELLANOS QUINTO”.

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LIC. EN PEDAGOGÍA

PRESENTAN:

DIAMAR LINDALY HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ
SILVIA CECILIA PÉREZ AMADOR

ASESOR: DR. ALBERTO RODRÍGUEZ



México 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. Aspectos Teórico - Metodológicos y contextuales	11
1.1 Sustentos Teóricos	12
1.1.1 Mediaciones entre práctica y poder	13
1.1.2 Vida cotidiana y práctica educativa	17
1.1.3 Formación y espacios educativos	20
1.2 La historia oral como recurso metodológico	24
1.3 Contexto histórico de la generación 1997 – 2000	27
CAPÍTULO II. Espacios educativos y poder en la vida cotidiana estudiantil	35
2.1 Vida cotidiana y poder	36
2.1.1 Los puntos de encuentro y desencuentro	44
2.1.2 La cotidianidad de los escenarios educativos	50
2.1.3 La vida cotidiana durante la huelga del 99	56
2.2 La cultura, lo compartido y el poder	61
2.2.1 Tradiciones, ritos y festividades	65
2.2.2 Afinidad, valores y agrupación	73
2.2.3 Vestimenta como distintivo identitario	81
2.3 Redes de socialización	87
2.3.1 Convivencia con los amigos	90
2.3.2 Relaciones afectivas	94
CAPÍTULO III. Relaciones de poder y prácticas educativas	
3.1 El sentido de poder en la escolarización	99
3.2 El poder y los procesos formativos	103
3.3 Una mirada pedagógica a lo cotidiano e informal de la escuela	108
A MANERA DE CONCLUSIÓN	113
ANEXOS	117
BIBLIOGRAFÍA	123
FUENTES ELECTRONICAS	127
OTRAS FUENTES	129

Agradecemos a la Universidad Nacional Autónoma de México por darnos la oportunidad de adquirir saberes y una experiencia formativa.

Agradecemos al Dr. Alberto Rodríguez por su trabajo, su comprensión y su conocimiento para realizar la presente tesis.

Agradecemos la disposición y ayuda de Aram Jiménez y de Andrés Pioquinto.

AGRADECIMIENTOS

Sin duda el agradecimiento más grande es para mis padres, Reyes y Vero, que con su esfuerzo, trabajo y mucha paciencia, lograron brindarme lo necesario para llegar a la culminación de éste trabajo, que será la mejor herencia que me pueden dejar. Tengo con ellos la deuda más grande de mi vida y sé que sólo podré pagarla con mi trabajo diario, mostrando que todo lo que me enseñaron me sirve para ser cada día una mejor mujer. Con admiración y respeto les digo, gracias Papás, los amo, sin ustedes esto no hubiera sido posible.

De igual forma agradezco a mis hermanos Mare, Lalo, Marisol y Celene, y a mi sobrino Josué, que durante la realización del trabajo lograron que se hiciera ligera la carga, con sus constantes risas y anécdotas, nunca dejen de sonreírle a la vida, los quiero mucho.

A mi mejor amiga Cecilia, por todas esas horas y horas de trabajo, y por compartir conmigo algo tan importante en la vida profesional de cada una, como lo fue la elaboración de ésta tesis, y así obtener juntas una de las mayores satisfacciones de nuestras vidas. Gracias por tu confianza y cariño, te quiero mucho.

Finalmente, pero sin restarle importancia, dedico éste trabajo a mi cómplice de tantos años, Josué, y a mi, a nosotros, gran parte de la fuerza que tuve para realizarlo, estuvo inspirada en construir un buen cimiento para un futuro juntos, sé que fue tardado, pero hoy las cosas son más claras. Por ti y por mí. Gracias por tu amor, te amo.

Sinceramente Diamar Lindaly

AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo a Dios, a mis padres Silvia y José Luis por su gran confianza, amor y apoyo pleno, porque sin ellos no estaría culminando esta etapa en mi vida profesional.

A mis hermanos Luis, Brenda y Grisel por su incondicional cariño y compañía saben que siempre cuentan conmigo.

A Israel por compartir momentos importantes en este camino, por creer en mí y por su valioso apoyo siempre.

A Damar por compartir, dialogar y culminar esta experiencia, gracias amiga.

Y a todos mis profesores, familiares y amigos, los que están y los que ya no, pero que en esencia son una fuente de inspiración personal y profesional.

Silce.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surgió por nuestro interés en la formación humana, lo que nos permite fijar la mirada en los procesos formativos por su característica de inacabamiento, su estar siendo, así como su carácter amplio, tomando en cuenta varias aristas de la realidad social a partir de las cuales se comprenden los diversos sentidos de la educación entendiéndola como el centro de la apropiación cultural.¹

“Es tarea de la educación estimular la adquisición de la cultura, favorecer la enculturación del hombre, entendida como proceso mediante el cual un grupo humano transmite a sus nuevos miembros el bagaje cultural que constituye su herencia [...] La educación juega, pues, un papel de medio de comunicación de la cultura a nivel social. Su función debería centrarse en la capacidad de vehicular determinados contenidos culturales, pero también en los procesos de adaptación, en la integración en el grupo social, en la interiorización de la cultura del grupo, en el proceso de socialización”.²

Parece claro que la educación, como ya se ha mencionado, se extiende bastante más allá del ámbito formal y es precisamente donde se centra esta investigación, en las prácticas educativas informales de los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria No. 2. Los estudiantes se incorporan culturalmente a los escenarios educativos informales, interiorizando esquemas del mundo social entendidos como habitus³.

Esta investigación es innovadora porque aborda lo olvidado en el currículo formal, representa un nuevo camino para comprender las prácticas educativas de los estudiantes más allá de los muros del aula, rescatando escenarios negados y/o silenciados vitales en los procesos formativos, tales como: los patios, jardines, pasillos, canchas deportivas, entre otros, que representan escenarios en los que se realizan múltiples prácticas.

¹ Las citas de fuentes que se utilizaron en esta investigación se basaron en el Modelo editorial latino (ML), consultado en Yolanda Jurado. **Técnicas de investigación documental**. México, Thomson, 2001.

² Gabriel Janer Manila et. al. **Cuestiones de Antropología de la Educación**. Ed. Joana Noguera. Barcelona, CEAC, 1995 p. 78.

³ El concepto de habitus lo retomamos de Pierre Bourdieu. **El sentido práctico**. Madrid, Taurus, 1991.

A través del tiempo el hombre ha mostrado la necesidad de convivir con otros, desde esta perspectiva se van gestando diferentes prácticas en la interacción y socialización, integrando formaciones grupales, que reflejan una carga de ideas, lógicas y modos de actuar específicos que van delineando las relaciones entre los integrantes de la agrupación.

En el tiempo libre los alumnos tienen una convivencia con toda la comunidad estudiantil, donde no hay una separación física por la clasificación de edades o niveles educativos, es entonces que surgen otras posibilidades de agrupación en los diferentes espacios vistos como escenarios educativos.

En el contexto de la generación 1997- 2000, en la que se ubica esta investigación, los estudiantes de la preparatoria No. 2, transitan bajo los estándares mediados por los sistemas de distribución de las señales televisivas, la Internet, los medios de comunicación, los videojuegos, son parte de una sociedad de consumo y forman parte de la generación de la red⁴; lo cual remite una característica de encuentro, intercambio y posibilidades compartiendo intereses propios de su generación tanto los estudiantes de Iniciación Universitaria como los de Preparatoria.

En esta institución educativa como parte de su organización se comparten los niveles escolares tradicionalmente considerados como secundaria y preparatoria. La clasificación de los niveles educativos para los centros escolares, ha sido marcada de acuerdo a las etapas de desarrollo de las personas, dando la posibilidad de convivencia entre iguales separando así: los niños en la educación básica, los adolescentes en la media básica, los jóvenes en la media superior.

En algunos centros escolares su estructura concentra los distintos niveles, sin embargo, en la mayoría de estas escuelas está bien definido el tiempo y espacio de convivencia entre los alumnos, para mantener una separación marcada por los diversos niveles escolares. En algunos casos los estudiantes portan distintivos como el uniforme escolar

⁴ Concepto que retomamos de Juan Luis Cebrián. **La red**. 2da ed. España, Punto de lectura, 2000.

empleado como un dispositivo de control que contribuye a acentuar esta separación, pero en esta preparatoria conviven los estudiantes de secundaria y de preparatoria, lo cual tiene importantes repercusiones en sus procesos formativos.

En la Escuela Nacional Preparatoria No. 2, en la cual se ubica nuestro estudio, se gestan prácticas educativas dentro de los escenarios informales, a partir de los diversos procesos de socialización que conllevan a las complicidades, rechazos, subordinación, entre otros, como claros ejemplos de cómo se establecen relaciones de poder.

Esta investigación es interpretativa, se centra en mirar los mundos particulares de significado, que los estudiantes asignan a sus interacciones cotidianas, indagando en lo microsociedad, en lo pequeño, en lo inmediato, en lo local, esto trae en consecuencia que al actor social se le otorgue una importancia de primer orden porque al retomar su historia particular y significaciones de su pequeño mundo, construye la significación local, que envuelve las actuaciones de él con los otros.

En esta investigación se utilizó como metodología la historia oral para adentrarse en el estudio del sentido en las prácticas educativas informales y la mediación de las relaciones de poder. Es así que nuestra investigación hace un puente por medio de esta perspectiva cualitativa para un análisis pedagógico, el quehacer del pedagogo regularmente se piensa que sólo es una disciplina para hacer, ejecutar o reproducir técnicas esto en la intervención directa con el educando de acuerdo a la racionalidad imperante en un contexto histórico determinado, por lo que la presente investigación se centra en las prácticas educativas desde una pedagogía que abarca más allá de la intervención automática, es decir, desde una postura interpretativa considerando que las pedagogías actuales deben mirar con una lente más amplia que la tradicional, abarcando diversos espacios, tiempos y actores que repercuten en los procesos formativos.

Para adentrarse en el estudio de los procesos formativos coincidimos con Claudia Beatriz Pontón al considerar que “la Pedagogía parte de un análisis de las prácticas educativas a partir de aproximaciones y explicaciones teóricas. El carácter disciplinario

de la pedagogía se determina por un cuerpo de conocimientos, organizados en diferentes marcos de referencia estructurados con el propósito de conceptualizar la realidad educativa y los diferentes fenómenos que la conforman”.⁵

Desde esta óptica pedagógica, la temática de las relaciones de poder que precisamente transitan en las prácticas educativas resulta de gran importancia por ser parte fundamental de la realidad de la vida escolar, sin estos aspectos quedaría trunco el análisis de la realidad educativa. Desde esta perspectiva pedagógica se parte de la consideración de que en las relaciones que se dan entre el aprendiz, el conocimiento y el mediador cultural están permeadas de poder, puesto que, si el sujeto se encuentra en una situación que le permite ser mediador cultural podrá manipular el objeto de conocimiento, logrando una transmisión de este contenido en el aprendiz, de diversas formas.

Es en esta atmósfera donde en todos los contextos y en todos los niveles emergen las relaciones de poder, y un espacio en el que se evidencia es en las escuelas y no sólo en el plano de las prácticas educativas formales sino también en las informales, puesto que: “Las prácticas educativas ocupan una parte muy importante de la actividad humana. En el acervo popular, a veces, la educación queda limitada a la escuela y, por tanto, a las prácticas educativas escolares”.⁶

Esta investigación se trabajó desde la mirada de autores como Foucault, en cuanto a la categoría de poder “El poder se difunde cotidianamente mediante infinitos mecanismos y prácticas sociales, los cuales, al actuar, producen un conjunto de relaciones móviles que siempre son asimétricas”.⁷ En palabras de Foucault el poder es, y debe ser analizado, como algo que circula y funciona en cadena. Nunca está localizado aquí o allí, nunca está en las manos de alguien. El individuo es un efecto del poder y al mismo tiempo, o justamente en la medida en que es un efecto suyo, es el elemento de composición del poder.

⁵ Claudia Beatriz Pontón.en. **Cultura y Procesos educativos**. Eds. Juan Manuel Piña y Claudia Beatriz Pontón. México, Plaza y Valdés, 2002 p. 30.

⁶ *Ibíd.* p. 9.

⁷ Michel Foucault. **Historia de la sexualidad. vol. I**, México, Siglo XXI, 1983 p. 104.

Otra categoría que se desarrolló fue la de práctica educativa, la cual la retomamos del sociólogo Pierre Bourdieu en cuanto a la práctica que finalmente tiene instalado el proceso educativo que menciona Vila en las prácticas educativas que comportan tres vértices; el aprendiz, el contenido y el mediador cultural.

Para la categoría de vida cotidiana se retomó la perspectiva teórica de los autores Agnes Heller, Karel Kosik y Juan Manuel Piña: “La vida cotidiana es un cruzamiento del contexto y de las múltiples historias personales. El particular es un singular que representa a la persona que habita en una sociedad, y en un periodo determinado, sus hábitos, sus tradiciones, sus deseos, anhelos, inquietudes, responden a ese contexto y a un grupo social específico”.⁸

Lo mencionado anteriormente permite acercarnos a la realidad social y educativa con un sustento teórico; sin embargo, trazamos un arco temporal que abarca de 1997 al 2000, lo cual requiere mirar hacia el pasado desde una postura cualitativa y conduce a esclarecer el sentido y los vínculos con la historia oral como herramienta para esta investigación interpretativa.

El trabajo se estructura de la siguiente manera:

En el primer capítulo titulado “Aspectos Teórico - Metodológicos y Contextuales”, se desarrollan categorías que estructuran y sustentan las temáticas desarrolladas en tanto práctica, poder, vida cotidiana, práctica educativa, formación y espacios educativos. Integrándose en este mismo capítulo el recurso metodológico de la historia de oral, además se aborda un contexto histórico que abarca un arco temporal de los años 1997-2000, resaltando aquellos sucesos históricos que mayor repercusión tuvieron en los procesos formativos de dicha generación.

En el segundo capítulo titulado “Espacios educativos y poder en la vida cotidiana estudiantil” se construyó a partir de la historia oral, por medio de las narraciones del

⁸ Juan Manuel Piña y et. al. op. cit., p. 66.

informante recopiladas a través del instrumento metodológico de la entrevista. Este capítulo se integra en tres apartados:

El primero titulado “Vida cotidiana y poder”, se construyó la historia considerando la vida cotidiana que se desarrollaba en los escenarios educativos informales de la preparatoria, impregnada del poder que transitaba en estos espacios, la vida cotidiana se enmarca en un contexto en el que la huelga del 99 es un eje articulador para comprender las rupturas estructurales que repercuten en la educación y concretamente en esta institución.

En el segundo apartado denominado “La cultura, lo compartido y el poder”, se retomaron ejes de análisis que por lo general quedan olvidados en las investigaciones educativas de carácter formal, marginando aspectos educativos que se interiorizan a partir de los encuentros culturales de los diferentes grupos, a partir de la convivencia de las relaciones afectivas, las tradiciones, ritos y festividades, lo cual es de una gran riqueza para poder mirar las prácticas educativas y las relaciones de poder que le dan sentido.

El tercer apartado responde al título de “Redes de socialización” mira al interior del entramado de las formaciones grupales, destacando las afinidades, en todo grupo ya que éste se asocia de acuerdo a un sentido de pertenencia que se instala de diversas formas; retomamos la vestimenta como distintivo identitario por ser uno de los principales rasgos de pertenencia dentro de la preparatoria. En cada agrupación se identifican valores que constituyen un rasgo distintivo en las redes de socialización.

El tercer capítulo “Relaciones de poder y prácticas educativas”, se conforma a partir de tres ejes de análisis: El sentido de poder en la escolarización, El poder como mediador de los procesos formativos y Una mirada pedagógica a lo cotidiano e informal de la escuela.

CAPÍTULO I

ASPECTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS Y CONTEXTUALES

Este capítulo se integra con sustentos teóricos que encuadran la interpretación de las prácticas educativas informales para visualizar las relaciones de poder existentes en los espacios de la Escuela Nacional Preparatoria No. 2, esta investigación se sustenta en las categorías teóricas de poder, práctica, vida cotidiana, práctica educativa, formación y espacios educativos.

Estos aspectos teóricos se entrelazan con los aspectos metodológicos que conforman esta investigación y que se trabajan desde una perspectiva cualitativa y en específico de la vertiente de investigación interpretativa⁹ bajo la modalidad metodológica de historia oral es pertinente para los fines de esta investigación, versados en interiorizar en los sujetos y su mundo simbólico.

“La Investigación, desde una perspectiva interpretativa, tiene como objetivo estudiar a los actores inmersos en un espacio particular, con el objetivo de aprehender sus acciones con sus respectivos significados, como parte fundamental de lo que construye un grupo o comunidad. Interpretar significa preguntarse por los móviles que posibilitan la existencia y la reproducción de ciertas acciones con sentido”.¹⁰ Dichas acciones se encuentran conectadas con los otros con quienes se interactúa, porque tienen una intención, y así mirar al actor en su espacio particular.

En la acción interpretativa se debe clarificar el significado o sentido de lo que permanece instaurado en lo implícito, para adentrarse al estudio de las actuaciones de los actores dentro de su espacio particular. La subjetividad juega un papel substancial, ya que al estudiar las prácticas del espacio particular, es preciso poner la mirada en aquello que en primera instancia no es visible, lo simbólico como los códigos, los

⁹ “En nuestro país el desarrollo de esta perspectiva comienza desde la década de los ochenta y se incrementa a lo largo de los 90. No es una postura dominante, sino que participa con otras modalidades de investigación”. *Ibíd.*, p.12.

¹⁰ *Ibíd.*, pp. 52, 53.

hábitos, las tradiciones, interacciones y todo aquello que implica una construcción de significatividad, formando parte de la vida cotidiana.

Bajo esta perspectiva nos servimos de la metodología de historia oral, la cual nos conducirá a interpretar lo anteriormente dicho, mediante el instrumento de la entrevista abierta y a profundidad, que se le aplicó a nuestro informante que pertenece a la generación 1997 – 2000.

Al retomar esa generación de un pasado inmediato fue necesario ubicarla en su contexto histórico con una perspectiva que implica múltiples relaciones entre lo micro con lo macro o entre el todo y sus partes, ya que no se presenta como una situación aislada de los sucesos sociales, económicos y políticos que acontecían en ese momento; así como para comprender la vida escolar en esta institución hay que acercarse a las políticas educativas que trazaban el devenir de las instituciones educativas de México, en específico de la UNAM, lo cual marcaría a esta generación denominada como “de la red”.

El capítulo se divide en tres apartados, el primero titulado “Sustentos Teóricos” donde se abordan las categorías teóricas mencionadas; el segundo titulado “La historia oral como recurso metodológico”, en el cual se ahondará lo concerniente a historia oral, y que se desarrollará en el segundo capítulo y, por último, el apartado titulado “Contexto histórico de la generación 1997-2000”, retomando los hechos históricos más representativos de ese momento.

1.1 Sustentos Teóricos

Los referentes teóricos que se desarrollarán en este apartado, son las categorías principales de esta investigación. El primero de “Mediaciones entre práctica y poder” se retoma a Michel Foucault con los argumentos de lo referente al engranaje de poder, a Pierre Bourdieu con sus aportaciones teóricas para interpretar lo referente a práctica.

En el segundo de “Vida cotidiana y práctica educativa”, la categoría de vida cotidiana se retoma desde la perspectiva de Agnes Heller, así mismo, de Juan Manuel Piña que retoma a la primera, además presenta aportaciones a esta categoría desde una óptica del ámbito educativo; y para la categoría de Práctica educativa se trabaja en la enmarcación teórica de Ignasi Vila.

Y en el tercero de “Formación y espacios educativos”, lo referente a formación se trabaja desde Hans Georg Gadamer y nuevamente con Agnes Heller. A continuación desarrollamos las categorías mencionadas con la intención de trazar la línea teórica que guiará a este trabajo.

1.1.1 Mediaciones entre práctica y poder

Existe un entramado en lo que refiere a la práctica y el poder, ya que en el interior de las prácticas es donde se producen los efectos de poder, es decir, el poder ejercido en el efecto de una acción sobre otra acción. Sin omitir, que aunque se tenga interés de ejercer poder mediante alguna acción en específico no siempre resulta ser así, se encontrará tal vez, en una práctica que no tenía por objeto el deseo de poder.

Debido a la articulación que existe entre práctica y poder, nos abocaremos a esclarecer cada una de estas categorías para precisar las mediaciones existentes, objeto de este apartado.

El sentido de la práctica se relaciona con la noción de “habitus” que aborda Pierre Bourdieu “la cual permite comprender determinadas prácticas del sujeto como resultado de un proceso de interiorización del mundo social, que genera relaciones de sentido no conscientes y crea esquemas básicos de percepción, pensamientos y acción”.¹¹

Para esclarecer el sentido de práctica retomamos teóricamente algunos trabajos de Bourdieu, a partir del principio de “habitus”, el cuál dota de sentido las conexiones que coexisten para que se aclare lo concerniente a este concepto.

¹¹ Juan Manuel Piña. et. al. op. cit., p. 85.

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones¹² duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente <<reguladas>> y <<regulares>> sin ser el producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta”.¹³

El habitus genera prácticas, conforma el conjunto de conductas y juicios aprendidos como pueden ser las maneras de hablar, de comer, los gustos, las repugnancias, actitudes entre otras conductas instintivas, sin embargo, el habitus no es el principio único, queda una forma de conciencia parcial, lagunosa, discontinua que acompaña siempre a las prácticas.

Bajo esta misma línea interpretativa, Bourdieu refiere dos conceptos como principios generadores que son: capital y campo, además, habitus que se mencionó anteriormente. El capital refiriéndose a todas las disposiciones culturales, sociales, económicas y simbólicas¹⁴ y campo como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones (dominación, subordinación, homología, legitimidad).

¹² Disposición: actitudes, inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar interiorizadas por los individuos debido a sus condiciones objetivas de existencia.

¹³ Pierre Bourdieu. op. cit., p. 92.

¹⁴ **Capital económico:** constituido por los diferentes factores de producción (tierras, fabricas, trabajo), y el conjunto de los bienes económicos: ingresos, patrimonio, bienes materiales.

Capital cultural: correspondiente al conjunto de las calificaciones intelectuales sean producidas por el sistema escolar o transmitidas por la familia. Este capital puede existir con tres formas: en el estado incorporado, como disposición duradera del cuerpo (por ejemplo, la facilidad de expresión en publico); en el estado objetivos, como bien cultural (la posesión de cuadros y obras) y en el estado institucionalizado, es decir, socialmente sancionado por instituciones (como los títulos académicos).

Capital social: Se define en esencia como el conjunto de las relaciones sociales de las que dispone un individuo o grupo, implica un trabajo de establecimiento y mantenimiento de las relaciones; vale decir, un trabajo de sociabilidad: invitaciones reciprocas, placeres en común, etc.

Capital simbólico: corresponde al conjunto de los rituales ligados al honor y el reconocimiento, no es sino el crédito y la autoridad conferidos a un agente por el reconocimiento y la posesión de las otras tres formas de capital. Cfr. Patrice Bonnewitz. **La sociología de Pierre Bourdieu**. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2003.

En relación a lo que acontece en el campo se producen o generan prácticas, el habitus se revela solamente en la relación con una situación determinada y según los estímulos y la estructura del campo, es por eso que el mismo habitus puede engendrar prácticas diferentes, igualmente, opuestas.

Para Bourdieu la lógica de la práctica se halla inmersa en la relación entre la estructura y el agente, que es en todo caso una relación dialéctica y se resume en una fórmula: [(Habitus) (Capital)]+Campo=Práctica¹⁵.

Estos son los principales conceptos que nos llevan a entender la práctica, desde el planteamiento del sociólogo francés Bourdieu, lo cual se va a emplear para poder esclarecer la dinámica de las prácticas desde el interior de éstas, porque se precisa obtener los efectos de poder que se generan en ellas.

El concepto de práctica, se retoma con la finalidad de aclarar los efectos de poder que se dan en ésta, para ello nos enfocaremos a una revisión teórica del poder, para entonces encontrar los puntos de mediación entre estos dos.

Por lo general se piensa que el poder es esencialmente lo que reprime¹⁶, por lo que es fácil ubicar la postura del poder, por medio de situar al agente represor, por lo tanto, conocer al que ejerce el poder y la manera en que lo hace, pero no es tan clara tal dicotomía entre indefensos y poderosos porque las estructuras del poder son múltiples y tienen diferentes mecanismos.

“Por todas partes en donde existe el poder, el poder se ejerce. Nadie, hablando con propiedad, es el titular de él, y sin embargo, se ejerce siempre en una determinada dirección, con los unos de una parte y los otros de otra; no se sabe quién lo tiene

¹⁵ Esta fórmula fue retomada de Pierre Bourdieu. **La distinción, criterios y bases sociales del gusto**. Madrid, Taurus, 1988. p. 99.

¹⁶ De acuerdo a Foucault, el poder es tan productivo como represivo. No sólo opera mediante la compulsión brutal y la fuerza, también mediante la producción de nuevas técnicas disciplinarias, nuevas áreas y formas sociales, nuevos aparatos de control. esta definición aunque aparece en discursos actuales, estos no la han inventado ya lo habían dicho Hegel, Freud y Marcuse.

exactamente; pero se sabe quien no lo tiene [...] El poder tiene que ser analizado, como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena. No esta nunca esta localizado aquí o allí, no esta nunca en las manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien”.¹⁷

En este orden de ideas Foucault menciona que el poder se difunde cotidianamente mediante infinitos mecanismos y prácticas sociales, los cuales, al actuar, producen una serie de relaciones cambiantes, desiguales y que nunca pueden ser precisas o regulares, es así que señala “Cuando pienso en la mecánica del poder, pienso en su forma capilar de existencia, en el punto en el que el poder encuentra el núcleo mismo de los individuos, alcanza su cuerpo, se inserta en sus gestos, sus actitudes, sus discursos, su aprendizaje, su vida cotidiana”.¹⁸

El poder se ejercita, no existe más que en un acto, es en la práctica misma donde se despliega, no se puede apropiarse como una adquisición, es por ello que las mediaciones entre éstos, se determinan a partir de los eventos que se generan en el transcurso de la vida cotidiana, en una temporalidad específica porque lo cotidiano no es estático; mediante una revisión a nivel local de estos mecanismos se podrá acceder a la dinámica que propone Foucault en la “Microfísica del Poder” lo cual consiste en estudiarlo allí donde su intención, si tiene una intención, está totalmente investida en el interior de prácticas reales y efectivas y en su cara externa, allí donde están en relación directa e inmediata con lo que provisionalmente, podemos llamar su objeto, su blanco, su campo de aplicación, allí donde se implanta y produce efectos reales.

Por esta razón, se maneja la práctica y el poder, para un análisis capilar en el habitus, el capital y el campo nos ayudará a vislumbrar las prácticas y, por lo tanto, poder mirar de cerca donde se producen los efectos de poder en situaciones precisas como dice Foucault, se halla inmerso en una microfísica del poder la cual genera su dinámica en determinados espacios.

¹⁷ Michel Foucault. **Microfísica del poder**. 2da. Ed. Madrid, La piqueta, 1979 pp. 83,84,144.

¹⁸ *Ibid.*, p. 89.

1.1.2 Vida cotidiana y práctica educativa

La vida cotidiana se desarrolla a partir de la dinámica en las prácticas generadas en el acontecer diario de los sujetos en un margen microsocioal, y en este trabajo nos avocamos en específico a las prácticas educativas que se generan informalmente dentro de la cotidianidad en un espacio educativo, por lo que estas dos categorías permitirán realizar la interpretación correspondiente a los actores de un espacio particular partiendo de estos sustentos teóricos, trabajamos la categoría de vida cotidiana desde tres teóricos Agnes Heller, Karel Kosik y Juan Manuel Piña.

Agnes Heller¹⁹ menciona que en la vida cotidiana el hombre se objetiva en numerosas formas y al formar su mundo el hombre, es decir su ambiente inmediato, se forma también a sí mismo y precisamente la vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato y a las objetivaciones que no se refieren al particular o a un ambiente *inmediato*, trascienden lo cotidiano.

Juan M. Piña coincide con Agnes Heller sobre la categoría de vida cotidiana, clarifica aspectos sobre lo cotidiano y complementa el margen de interpretación de la lectura de Heller, es así que se conjuntan algunas líneas teóricas de ambos autores.

Juan M. Piña explica que la vida cotidiana son los pequeños mundos de convivencia que se reproducen diariamente y se construyen con la participación activa de sus integrantes. Mirando en el ambiente inmediato el cual se conforma de situaciones repetitivas, rutinarias, como de otras que rompen con ello; se construye de acciones racionales de acuerdo con medios y fines, como de acciones no racionales. Y menciona que la vida cotidiana no se reduce a lo material, porque la construcción y reproducción diaria requiere elementos simbólicos que le dan cuerpo. El ser humano trabaja para satisfacer sus necesidades inmediatas, pero las satisface con base en situaciones históricas, sociales y convencionales.

¹⁹ Cfr. Agnes Heller. **Sociología de la vida cotidiana**. 3ra ed. Barcelona, Ediciones Península, 1977.

Es aquí donde adquiere importancia el estudiar a la cotidianidad desde la temporalidad en específico, tomando en cuenta las ideas prevalecientes en un determinado momento histórico porque son parte constitutiva de la vida cotidiana.

Consideramos que cada persona asimila de su grupo y de su comunidad: los valores, los códigos y la significatividad que se encuentran enraizados a la vida cotidiana, Karel Kosík coincide con los autores anteriormente mencionados, ya que considera que “la cotidianidad es, ante todo, la organización día tras día, de una vida individual de los hombres, la reiteración de sus acciones vitales que se fija en la repetición de cada día, en la distribución diaria del tiempo”.²⁰

Menciona características de la vida cotidiana muy relevantes al decir que ésta da la pauta de conocer lo objetivo y subjetivo de una cultura, aunque debe aclararse que nunca podría agotarse el conocimiento de ello, lo cotidiano, tiene su propia experiencia, su propia sabiduría, su horizonte propio, sus previsiones, sus repeticiones y también sus excepciones, sus días comunes y festivos.

Desde esta perspectiva las culturas surgen en particularidades que tienen que ver con su ambiente, se entreteje éste en la vida cotidiana y se relaciona directamente con el contexto histórico y la realidad social.

Aunque es evidente que en la cotidianidad son las acciones vitales las que le dan estructura, es relevante mirar la vida cotidiana porque permite conocer los procesos formativos de los integrantes de un grupo, ya que no se da de la misma forma en todos los contextos culturales como es lo simbólico, las tradiciones, los mitos, el lenguaje, los procesos de iniciación, de permanencia y salida de quienes participan en algún grupo y es en la vida cotidiana donde se dan las prácticas, que a continuación esclareceremos.

“Las prácticas no se pueden deducir de las condiciones presentes que se pueden parecer haberlas suscitado ni de las condiciones pasadas que han producido el habitus,

²⁰ Karel, Kosík. **Dialéctica de lo concreto**. 8va edición, Italia, Grijalbo, 1965 p. 92.

principio duradero de su producción. Solo es posible explicarlas, pues, si se relacionan las condiciones sociales en las que se ha constituido el habitus que las ha engendrado, y las condiciones sociales en las cuales se manifiesta.”²¹

En este trabajo nos enfocamos a dilucidar las relaciones de poder a través de las prácticas educativas en el plano informal, las cuales ocupan una parte muy importante de la actividad humana. Por lo general estas prácticas quedan reducidas a las que se generan en la escuela, normado por el plan curricular, sin embargo, se debe de entender a la educación como el centro de la apropiación cultural, parece claro que se extiende bastante más allá de los saberes dados en el aula y los espacios educativos de la institución.

Siguiendo esta línea Trilla²² considera que los vínculos entre la educación formal y la educación no-formal comparten entre ellas la organización y la sistematización de las prácticas educativas, mientras que en la educación informal no existe una proporcionalidad e intencionalidad explícita.

Así, la educación informal adquiere las siguientes características:

1. Promueve sin una meditación pedagógica explícita.
2. Tiene lugar espontáneamente a partir de las relaciones del individuo con su entorno social, cultural, ecológico.
3. No se halla institucionalizada como tal educación aunque las instituciones estén penetradas por ella.
4. No es sistemática, metódica, estructurada, consciente, intencional.
5. No se realiza a partir de la definición previa de objetivos y finalidades pedagógicas.

Es así como estas prácticas educativas informales retoman algunos escenarios educativos olvidados, por no ser destinados con alguna intencionalidad educativa y, sin embargo, son espacios educativos, los grupos de amigos, los códigos culturales, rasgos

²¹ Pierre Bourdieu. **El sentido práctico**. p. 97.

²² Cfr. Ignasi Vila. **Familia, escuela y comunidad. Cuadernos de educación 26**. Barcelona, Horsori, 1998.

identitarios, redes de socialización, por lo tanto, dichas prácticas son imposibles de estudiar si no se hace una mirada a la vida cotidiana, para conocer la cosmovisión, lo cual lleva directamente a la interpretación de éstas.

Para complementar este sentido de las prácticas educativas, se considera al igual que Ignasi Vila, que son fundamentalmente prácticas sociales con una función de socialización que tienden a conseguir que los miembros de una comunidad se apropien del conjunto de saberes, organizados culturalmente, que son valorados en un momento histórico determinado.

1.1.3 Formación y espacios educativos

En este apartado profundizaremos lo que respecta a la formación y a los espacios educativos, ya que éstos son los escenarios cotidianos en los que el actor está inmerso y nos permitirá acercarnos al estudio de las prácticas educativas que se generan en ellos, a continuación se puntualizan las aproximaciones teóricas correspondientes.

A la palabra formación se le han dado diferentes significados, en alemán con la palabra *bildung*, siendo esta concepción de formación la que retomaremos desde la perspectiva del filósofo alemán Hans Georg Gadamer.

“El termino alemán *bildung*, que traducimos como formación significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. No traducimos dicho termino por cultura por que la palabra española significa también la cultura como conjunto de realizaciones objetivas de una civilización al margen de la personalidad del individuo culto y esta suprasubjetividad es totalmente ajena al concepto de *bildung* que esta estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal”.²³

²³ Hans Georg Gadamer. **Verdad y Método**. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1991 p. 38.

El concepto de forma retrocede frente a la misteriosa duplicidad con la que bild acoge simultáneamente imagen imitada y modelo por imitar, por lo tanto, no hay que perder de vista que este concepto implica desmembramiento teórico, ya que debemos vincular en lo posible a la palabra formación con el sentido de la tradición alemana que presenta este autor.

“En la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda”.²⁴

De acuerdo a estos planteamientos la esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general, buscar llegar a la generalidad²⁵ siendo una tarea que requiere sacrificar la particularidad.

Siguiendo a Hegel, habíamos destacado como característica general de la formación, este mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales, la Formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. Verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia quiere decir verlos como los ven los demás.²⁶

²⁴ Ibid., p. 40.

²⁵ Hegel lo que respecta a la generalidad es la esencia misma de la formación y no queda reducida a la formación teórica ni a la práctica sino la esencia general que es convertirse en un ser espiritual general, abandonando la particularidad, es decir, significa negativamente inhibición del deseo y en consecuencia libertad respecto al objeto del mismo y libertad para su objetividad.

Hegel menciona que para atribuirse a sí mismo una generalidad se necesita de la formación práctica lo cual es distanciarse respecto a la inmediatez del deseo, de la necesidad personal y del interés privado, puede reconocerse ya la determinación fundamental del espíritu histórico: la reconciliación con uno mismo, el reconocimiento de sí mismo en el ser otro.

El comportamiento teórico es como tal siempre enajenación, es la tarea de <<ocuparse de un no-inmediato, un extraño, algo perteneciente al recuerdo, a la memoria y al pensamiento>>. La formación teórica lleva mas allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente. Consiste en aprender a aceptar la validez de otras cosas también, y en encontrar puntos de vista generales para aprehender la cosa, <<lo objetivo en su libertad>>, sin interés ni provecho propio. Cfr. Ibid.

²⁶ Ibid. p. 46.

Es precisamente con esto que menciona Hegel que debe haber un distanciamiento de la particularidad, es que hace referencia a la distancia respecto a sí mismo para así salir de la objetividad individual, de los intereses privados, la inmediatez del deseo para así llegar a generalidad.

El individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y con esto en la superación de su naturalidad, ya que el mundo esta conformando humanamente en lenguaje y costumbres por lo cual es:

-Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro.

-Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya en un modo análogo a como adquiere el lenguaje.

“La formación no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal sino es en la temática reflexiva del educador. Precisamente en esto el concepto de la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas, del que por otra parte deriva. Cultivo de una disposición es desarrollo de algo dado de modo que el ejercicio y cura de la misma es un simple medio para el fin”.²⁷

La formación surge del proceso interior mismo y conformación de ésta y no se produce de la derivación de objetivos técnicos, esto es trascendente porque siempre esta desarrollándose y en constante progresión.

En palabras de Agnes Heller el término formación tiene diversos significados:

-Función social de transmisión de saberes, formas de comportamiento, actitudes, valores y conocimientos, que sólo tienen lugar y razón de ser cuando el individuo se las apropia las hace suyas.

-La transmisión no tiene un sentido lineal, no es reproducción mecánica.

²⁷ Ibíd. p. 40.

-El proceso de formación implica el modo en el que el individuo se apropia del mundo exterior a través de un proceso adaptativo.²⁸

La formación se encuentra en constante desarrollo y progresión por lo que esta latente en todos los espacios donde se edifica la vida cotidiana, es entonces que surge la necesidad de categorizar lo concerniente a espacios educativos.

Los espacios educativos por lo general se reducen a instituciones que sus objetivos van dirigidos a la enseñanza de aprendizajes específicos siguiendo una planeación educativa, ya sea en educación formal o no formal.

Bajo esta perspectiva la adaptación de los espacios son enfocados a las diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje, en el contexto de un entorno adecuado como por ejemplo: un salón de clases, sólo tiene sentido por su diseño, el empleo de sus espacios donde se colocan bancas, una mesa para el profesor, un pizarrón. “Dentro del espacio escolar se tejen ideas y acciones diversas, una vida cotidiana compleja y heterogénea, compuesta de encuentros permanentes”.²⁹

Surge la necesidad de plantear otros escenarios en función a otras metodologías distintas a la planeación curricular que se da en las instituciones educativas, es una tarea que permite la comprensión del actor en un escenario específico.

“En el grupo, los integrantes se relacionan cara a cara lo que los convierte en asociados que comparten un mismo espacio. Sus motivos pasados y presentes se encuentran vinculados, unidos, de manera que son ajenos para un extraño. La vida de asociados es una vida de convivencia y de integración al mundo de vida particular”.³⁰

Los actores conocen el espacio educativo en donde se encuentran porque tuvieron un proceso de adaptación y apropiación en ese escenario social, en donde transcurre su

²⁸ Ambas nociones apropiación y adaptación, refieren la participación del sujeto en su propia formación y en la formación del mundo.

²⁹ Piña, Juan Manuel. et. al. op. cit. p. 59.

³⁰ *Ibíd.* p. 62.

cotidianidad y se desarrollan en ese ambiente inmediato o particular convirtiéndolo en escenarios educativos o pequeños mundos de convivencia.

“Se trata de destacar el papel que desempeñan los actores en un escenario social específico, espacio que se encuentra atravesado por acontecimientos históricos, políticos e institucionales”.³¹

Lo cual remite a que el actor tiene como escenario distintas circunstancias, y como menciona Piña con niveles de concreción variados, que son las que envuelven sus actos, su significatividad y sus expectativas.

Concordando con Juan Manuel Piña la vida escolar se edifica en los espacios destinados para la formación como son: el aula, la biblioteca, los cubículos, las librerías que son espacios controlados por una planeación educativa, pero también la vida escolar se desarrolla en aquellos que funcionan como espacios de encuentro que finalmente son espacios o escenarios educativos como son: las cafeterías, los pasillos, las jardineras, patios, son formativos y resulta enriquecedora su interpretación.

1.2 La historia oral como recurso metodológico

La metodología que seguimos en este trabajo es la historia oral la cual se ubica en la investigación cualitativa, particularmente en la vertiente interpretativa “Tiene como objetivo estudiar a los actores inmersos en un espacio particular, con el objetivo de aprehender sus acciones con sus respectivos significados (gestos, señales, rituales) como parte fundamental de lo que se construye en un grupo o comunidad”.³²

“La historia oral es adecuada por un lado, para la exploración de determinados campos fragmentarios para los que no hay o a los que no es accesible otro tipo de documentos de transmisión y, en este sentido, representa un instrumento de heurística contemporánea. Pero, por otro lado, permite una concepción más amplia del pasado

³¹ Ibíd. 68.

³² Ibíd. p. 52.

inmediato y de su elaboración sociocultural como historia, y así su práctica revierte sobre la comprensión de la historia en general”.³³

Esta metodología nos conduce puntualmente al estudio de las prácticas educativas que se generaron en un pasado inmediato, en específico de la generación 1998-2001 de iniciación universitaria en la Escuela Nacional Preparatoria 2, en los espacios educativos informales por lo cual quedaron excluidos como informantes las personas que sólo fueran espectadores, como profesores, trabajadores de la escuela, padres de familia, alumnos que sólo estuvieran cursando la preparatoria e incluso alumnos que estuvieran cursando iniciación universitaria, pero que su socialización no estaba en el marco de los espacios educativos o escenarios informales los cuales son nuestro campo de indagación.

“La historia oral, al recoger el discurso que elaboran los protagonistas, trabaja con los recuerdos, con las imágenes de la memoria que devienen palabras y nos comunican una perspectiva de la realidad. Mediante el lenguaje el hombre se apropia de su mundo e inscribe sus relaciones vitales en el espacio de lo simbólico que les es propio”.³⁴

Es una reconstrucción del pasado a través de los fragmentos mas relevantes que devienen de la memoria y, por lo tanto, se convierten en recuerdos que entrelazados nos dará, como bien dice Aguirre Lora, una perspectiva de la realidad, desde la mirada del informante que finalmente fue protagonista, y que ahora será el narrador que nos dará la pauta para interpretar las relaciones de poder en las prácticas educativas informales.

En este tipo de metodología no se trataría de incurrir en la obviedad y superficialidad, sino de observar momentos definitorios en los que desde su cotidianidad el sujeto participa en la orientación de las transformaciones sociales: la manera en que se percibe a sí mismo en el centro del movimiento vital de las sociedades.

³³ Jorge Aceves. **Historia Oral**. México, Instituto Mora, 1993 pp. 32, 33.

³⁴ María Esther Aguirre. **Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación**. México, Plaza y Valdés, 1998 p. 17.

A través de la historia oral podemos penetrar, tal vez un poco más que si lo hiciéramos de otra manera, en la forma en que un actor social ha vivido determinados acontecimientos, o bien, ha participado en determinados procesos. Por ello el material que se recoge por este medio esta lleno de vida “vívida”.

El instrumento que usamos como recurso en la historia oral es la entrevista³⁵ abierta y a profundidad, para ello elegimos un informante su nombre es Aram Jiménez Uranga, al cual se le entrevistó siguiendo ejes temáticos que consideramos para que relatara aspectos fundamentales y a través de éstos tener un despliegue en sus recuerdos y profundizar con más naturalidad, cabe mencionar que siempre se consideró el objeto de estudio de la investigación no obstante los constates extravíos del informante hablándonos de otros aspectos de su interés.

Para elegir al informante, en este caso Aram³⁶, hicimos un proceso de selección que cumplió con todas las características pertinentes para alcanzar los propósitos investigativos que planteamos:

- Pertenebió a la generación 1997-2000 de iniciación universitaria de la Escuela Nacional Preparatoria No. 2.
- Continúo sus estudios de nivel preparatoria en la misma escuela (lo cual nos amplia el margen de interpretación).
- Socializaba directamente con alumnos de preparatoria.
- Una parte importante de su vida cotidiana se daba dentro de los espacios educativos informales de la Escuela Nacional Preparatoria No. 2.

Las entrevistas que se realizaron fueron de diez sesiones, en las condiciones siguientes: el lugar de aplicación fue la sala de una casa, la cual aislamos de

³⁵ “La entrevistas no son por sí mismas una panacea: recogen de manera privilegiada cierto tipo de información en ciertos medios sociales y en ciertas situaciones. En particular, se emplean con el propósito de conservar y transmitir las historias, la descripción de los gestos de un oficio, de la vida cotidiana y, en general, todo lo que por su carácter no deja huella escrita o deja pocas”. Cfr. Jorge Aceves. op.cit., p. 63.

³⁶ Aram aceptó que se respetara su nombre, no quiso que se le citara con otro nombre que no fuera el suyo.

distractores externos creando un ambiente cómodo y de confianza, la duración de cada sesión fue alrededor de una hora, se registraron las entrevistas en formato de audio.

Las dificultades que se presentaron por parte del entrevistador fue que en algunas ocasiones costó un poco de trabajo formular planteamientos o preguntas sin darle una tendencia hacia el tema a investigar, en cuestión del entrevistado bastó con unas cuantas sesiones previas a las entrevistas para entrar a un ambiente de confianza y en las entrevistas mostró fluidez al narrar, sólo en algunas ocasiones pedía un poco de tiempo para recordar cosas más precisas, ya que mencionaba que ya habían pasado diez años desde entonces.

Los ejes temáticos en general son: descripción de su impresión acerca de la escuela, ingreso a la preparatoria No. 2, actividades realizadas en las horas libres, proceso de adaptación a la dinámica de la preparatoria, descripción de los espacios más concurridos, estancia en los diferentes espacios educativos, aspectos generales de iniciación universitaria, descripción de compañeros, amigos y comunidad en general, actividades extracurriculares dentro de su red social, escenarios educativos y su dinámica, vida cotidiana en su red social, procesos de identificación, relaciones afectivas, festividades no oficiales de la Preparatoria No. 2, actividades deportivas y socialización con otros grupos externos.

A través de este recurso metodológico vamos a interpretar desde la cotidianidad en los escenarios educativos las prácticas educativas informales para vislumbrar las relaciones de poder que se gestan y los procesos formativos que traen consigo.

1.3 Contexto histórico de la generación 1997 – 2000

Las especificidades del contexto histórico son el escenario de actuaciones particulares en una temporalidad, en la presente investigación será de la generación 1997-2000, “por contexto se puede entender desde lo más general: nación, continente, planeta; hasta lo cercano al mundo particular de los actores: escuela, colonia, grupos, comunidades, clases sociales, entre otros. Un mismo contexto puede tener

comunidades y grupos diversos, y sus actores pueden desplegar acciones y actos cercanos o distintos”.³⁷

La generación 1997-2000 se inscribe dentro del amplio marco histórico y mundial de la globalización neoliberal de la década de los noventa con nuevos enfoques que se centran en la interacción entre tecnología, capital humano y condiciones económicas que tuvieron amplias repercusiones en las políticas de los países, y en este encuadre se ubica México.

Por neoliberalismo se entiende que es una “Estrategia económica parte del supuesto de que las sociedades se desarrollarán a partir de un nuevo intercambio de mercancías, servicios hombres; que se regirá bajo las leyes de la oferta y la demanda, en el marco de una competencia internacional y no de un mercado regulado. [...] El neoliberalismo se manifiesta, además, en que las fronteras nacionales de la información y de la cultura comienzan a desaparecer y empieza a gestarse una integración cultural cada vez mayor entre sociedades disimiles”.³⁸

En este contexto neoliberal se ubican las políticas modernizadoras de la educación que pretenden cubrir los objetivos de las políticas de mercado trazadas por el neoliberalismo. En el caso de México el esquema de modernización desde el salinato hasta el foxismo, responde a una lógica neoliberal desde 1983 cuando se inicia la liberalización comercial, al sustituir los permisos por aranceles y dos años más tarde (1985) se decreta el ingreso de México al GATT (Acuerdo General de Aranceles y Comercio).³⁹

En los inicios del salinato (1988-1994) México forma parte de los países que constituyen la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), lo cual representa que nuestro país tenía un nivel cercano a los países desarrollados para competir económicamente, claro

³⁷ Juan Manuel Piña. op.cit., p.12.

³⁸ Rosalba Casas. et. al. **Las políticas sociales de México en los años noventa**. México, Plaza y Valdés, 1996 p.13.

³⁹ Gloria Delgado. **México estructuras política, económica y social**. México, Longman de editoris, 1998 pp. 225-228.

es que tampoco a la par, pero al menos no era un país que no beneficiara y adquiriera un beneficio económico de los otros países, por esos motivos en noviembre de 1993 fue aprobado por el Congreso Estadounidense y por el Congreso Mexicano, un mes después, el Tratado de Libre Comercio (TLC), que entra en vigor al siguiente año.

Estos acercamientos con los países desarrollados y más aún con los organismos internacionales presentaron un avance (hacia el neoliberalismo) que trasgredió de una manera contundente la forma de gobernar, ya que como es sabido los Organismos Internacionales sugieren en gran medida las posibles reestructuraciones o cambios que pueden llevarse en todos y cada uno de los estados-nación que conforman estos organismos, sin embargo, no puede dudarse de la misma responsabilidad de los autores gubernamentales, debido a que son sólo sugerencias la que ellos reciben y la decisión final esta en sus manos pese a los consejos de los organismos internacionales.

Las políticas educativas forman parte del engranaje del neoliberalismo, no sólo el conjunto de criterios y estrategias económicas con que Latinoamérica enfrenta sus problemas en política económica, sino también toda la estructura que tiene que ver con estas políticas, ya sean educativas, de desarrollo científico y tecnológico vinculando con el sector productivo como elemento racionalizador del sistema, y la promoción de una participación activa del sector privado en la orientación y el financiamiento del sistema educativo y del sistema científico y tecnológico.

“Los procesos de globalización e integración a nivel mundial han comenzado a ejercer una notable influencia en las orientaciones y prácticas de la institución universitaria”.⁴⁰

La calidad de la educación se encuentra ya en el centro del proyecto educativo que forma parte de las políticas educativas que se gestan en la estrategia neoliberal para una supuesta mejora en la calidad de la educación y de sus servicios de apoyo para fortalecer la soberanía, la democracia y para la modernización del país.

“En las dos últimas décadas del siglo XX el mercado y el poder cambiaron de manera

⁴⁰ Roberto Rodríguez y Hugo Casanova. **Universidad contemporánea. Política y gobierno.** México, Miguel Ángel Porrúa, 1994 p. 8.

creciente en favor de las grandes empresas privadas que son las que dan empleo en función de sus intereses y que ahora quieren dominar la educación, dar educación y reducir la educación según el tipo y número de empleados y trabajadores que demandan”.⁴¹

De acuerdo a la cita anterior se vislumbra el interés del Estado por determinar cuantitativa y cualitativamente las necesidades y los objetivos del saber y del saber hacer por medio de reformas en la educación bajo el mismo proyecto.

“[...] el proyecto neoliberal para México y para el mundo, para América Latina y para México, y ver cómo coinciden los planteamientos que las fuerzas hacen para una reforma de la educación superior, que no sólo contribuya a la privatización de la educación, sino de las empresas públicas, de los recursos nacionales”.⁴²

En el caso de la educación en México un antecedente importante en 1990 fueron dos documentos que permiten analizar las políticas de la educación superior de esta década: "El programa para la modernización educativa 1989-1994" y la "Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior".

“Salinas de Gortari el 9 de octubre de 1989 retomaba los objetivos propuestos con anterioridad tales como mejorar la calidad de la educación atender a la demanda y vincular la educación superior con las necesidades del desarrollo nacional; pero también presentaba otros más novedosos como impulsar la evaluación con la meta de emprender la reordenación interna, y la racionalización de los recursos del subsistema y de las instituciones”.⁴³

Estas perspectivas neoliberales permeaban la educación nacional concretamente a la Universidad Nacional Autónoma de México, imponiendo una serie de normas y reglas que miraban hacia una privatización de la educación.

⁴¹ Pablo González. **La universidad necesaria en el siglo XXI**. México, Era, 2001 p. 21.

⁴² *Ibíd.*, p. 17.

⁴³ Rosalba Casas. *et. al. op.cit.*, pp. 415, 416.

Un suceso histórico que marco a esta generación 1997-2000 fue sin duda la huelga de 1999 de la Universidad Nacional Autónoma de México que fue un movimiento estudiantil iniciado el 20 de abril de 1999 en contra de la modificación del Reglamento General de Pagos (RGP) de la Universidad Nacional Autónoma de México, la más importante institución de educación media-superior, superior y de posgrado del país.

Un antecedente involucrado en lo que respecta a esta modificación fue el “movimiento estudiantil de la UNAM que se inició en 1986 como resultado de un diagnóstico que hizo público el rector Jorge Carpizo, en el que proponía una amplia reforma universitaria. El rápido desarrollo del movimiento y la actitud de espectador del gobierno, debida muy probablemente a la cercanía de la elecciones presidenciales, puso de manifiesto dos nuevos puntos críticos en la agenda de la educación superior; la selección estudiantil mediante la aplicación de un examen de ingreso a los aspirantes a la licenciatura y el cobro de cuotas. El problema no se resolvió en ese momento, sólo se aplazó y pasó a formar parte de la agenda de políticas de educación superior en la década de los noventa”.⁴⁴

El 15 de marzo de 1999 se aprobó en el pleno del Consejo Universitario una modificación al Reglamento General de Pagos (RGP) que el entonces rector de la UNAM, Dr. Francisco Barnés de Castro, presentó ante el pleno del Consejo Universitario (la máxima autoridad de la institución); con este hecho se incrementaban las erogaciones que la comunidad universitaria tenía que hacer por conceptos de inscripción, cuota semestral y servicios, entre otras.

Las modificaciones aprobadas al RGP se sumaban a una larga serie de reformas administrativas y a los modelos y planes de estudio, impulsadas por las autoridades universitarias. Dichas modificaciones, a pesar de haber sido aprobadas por el Consejo Universitario, no contaban con la aceptación de una parte importante de la comunidad universitaria y esto provocó que, recién iniciada la suspensión de labores en la UNAM y sus escuelas, existiera consenso entre estudiantes, investigadores, académicos, padres de familia y sociedad civil que exigían la derogación del RGP recién aprobado.⁴⁵

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 415.

⁴⁵ Información de Huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000) en Wikipedia [base de datos en línea].

En este movimiento la ENP 2 participó activamente el 14 de abril de 1999, este plantel, fue el primero en unirse a la huelga.

“La universidad contemporánea se ha vinculado de manera permanente con la sociedad: es receptora de múltiples y complejas demandas emanadas de los ámbitos económico y político, así como objeto de las expectativas de movilidad social. Así mismo, la universidad en su propia dinámica influye de manera relevante en los diversos procesos sociales que constituyen su entorno”.⁴⁶

El conflicto de la UNAM se inscribe dentro del amplio marco histórico y mundial de la globalización neoliberal⁴⁷, es resultado de un proceso y un proyecto de privatización de varios sectores de la sociedad tales como: educación, electricidad⁴⁸, petróleo, cultura y otros espacios.

Disponible: 16 de Noviembre de 2009.

http://es.wikipedia.org/wiki/Huelga_estudiantil_de_la_UNAM_%281999-2000%29.

Pliego Petitorio oficial del Consejo General de Huelga. Este pliego petitorio fue el que se aceptó y firmó en los acuerdos del diálogo público entre el CGH y las autoridades universitarias el 10 de diciembre de 1999.

1. Abrogación del Reglamento General de Pagos y anulación de todo tipo de cobros por inscripción, trámites, servicios, equipo y materiales. 2. Derogación de las reformas aprobadas por el Consejo Universitario en junio de 1997. Esto significa recuperar el pase automático, eliminar los nuevos límites de permanencia a los estudiantes de la UNAM y respetar la elección de carrera dando prioridad al bachillerato de la UNAM. 3. Congreso democrático y resolutivo en el que toda la comunidad discuta y decida sobre los problemas que enfrenta nuestra universidad y cuyas decisiones tengan carácter de mandato para toda la comunidad universitaria y sean acatadas por las autoridades. 4. Desmantelamiento del aparato represivo y de espionaje montado por las autoridades y anulación de todo tipo de actas y sanciones en contra de maestros estudiantes y trabajadores que participamos en el movimiento. 5. Corrimiento del calendario escolar tantos días como los días efectivos de clase suspendidos por el actual conflicto, con la correspondiente anulación de las clases extramuros. 6. Rompimiento total y definitivo de los vínculos de la UNAM con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (CENEVAL) y, en consecuencia, la anulación del examen único de ingreso al bachillerato de las universidades y escuelas públicas, así como del Examen Único de Egreso. (El sexto punto fue agregado el 3 de mayo de 1999 en Asamblea del CGH en el auditorio Ernesto "Che" Guevara). 7. Libertad de todos los presos políticos. (El séptimo punto fue agregado el 1 de febrero de 2000 al ser detenidos 228 estudiantes -en el Plantel 3 de la ENP- y absuelto automáticamente el día 7 de junio de 2000 al ser liberados los últimos 6 presos del CGH).

⁴⁶ Roberto Rodríguez y Hugo Casanova. op. cit., p. 8.

⁴⁷ “Procesos y proyectos de privatización y comercialización implican fenómenos formales o informales de resistencia, de oposición, de rebeldía de las víctimas, así como estrategias de las fuerzas dominantes para enfrentarlas por la represión y la cooptación”. Pablo González. op. cit., p. 18.

⁴⁸ “Las declaraciones del presidente Zedillo y de otros altos funcionarios, ora amenazadoras, ora conciliadoras, a menudo se interpretaron en relación con los proyectos privatizadores de la educación y la electricidad, y llevaron a reparar en los funcionarios del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial que en declaraciones sucesivas exigían al gobierno acelerar el paso en la privatización de la industria eléctrica.” Ibid., p. 80.

“En cuanto a los mecanismos institucionales impulsados por la UNAM para abrir espacios a la intervención del sector privado, cabe mencionar dos; la fundación UNAM, establecida en enero de 1993, y los consejos asesores externos, creados en 1991 en diversas facultades. Es una asociación civil con personalidad jurídica y patrimonios propios, cuyo objetivo es apoyar económica, social y monetariamente a la UNAM”.⁴⁹

El contexto histórico educativo, social, cultural unido a las condiciones neoliberales forman parte de la generalidad de lo que acontecía en México en esa temporalidad y del mismo modo se relaciona con la particularidad del contexto de la UNAM y en específico de la preparatoria.

El contexto histórico de la generación⁵⁰ de estudio, es a su vez el mismo para otras generaciones con las cuales socializaba, si bien cada individuo de estos grupos, pertenecía a una generación distinta, experimentaba generalmente los mismos eventos e influencias propios de la vida cotidiana en esa temporalidad.

Hablar de generación es moverse en un abanico de similitudes, así como de diferencias o tal vez de códigos que se comparten o que a partir de estos buscas un distanciamiento pero que finalmente involucran a una generación.

“La generación se constituye esencialmente por una localización (lagerung) común de un número de individuos dentro de una estructura social. La pertenencia a una clase o a una generación otorga a los individuos una localización común en el proceso histórico y social, que los limita a una gama específica de experiencia potencial, predisponiéndolos a un modo característico de pensamiento y experiencia, así como a un tipo específico de acción histórica relevante. De este modo, la generación representa un tipo específico de localización de grupos de edad semejante, expuestos al mismo tipo de eventos, influencias y experiencias”.⁵¹

⁴⁹ Rosalba Casas. et. al. op. cit. p. 431.

⁵⁰ En esta generación de 1997-2000 la administración del plantel estuvo a cargo del Dr. Lucio Arreola González, (1994 – 2000), durante su administración impuso una severa disciplina en la institución, lo que le condujo varios conflictos estudiantiles.

⁵¹ Juan Manuel Piña et. al. op. cit., p. 312.

El término generación de la red se refiere a las personas que nacieron, en los años comprendidos entre 1982 y 1992, no sólo aquellos que participen activamente en internet. El rasgo característico de esta generación es que éstos son los primeros niños que llegarán a la mayoría de edad en la era digital. Tienen cierta soltura con los medios digitales casi todos tienen experiencia con juegos de video. La red se está introduciendo en los hogares tan rápidamente como la televisión en los años cincuenta. Esta generación es excepcionalmente curiosa, independiente, desafiante, inteligente, motivada, capaz de adaptarse, y tiene una orientación global.⁵²

A pesar de que una generación comparte similitudes hay que tener en cuenta los paradigmas generacionales o como menciona Velázquez que una generación es una variedad humana; los miembros de ella vienen al mundo dotados de ciertos caracteres típicos, con esto entendemos que no todo es similar que a pesar que les prestan una fisonomía común y los diferencian de la generación anterior es porque se encuentran en un mismo contexto y retoman ciertas características. Dentro de ese marco de identidad pueden encontrarse los individuos del más diverso temple, hasta el punto de que, habiendo de vivir los unos junto a los otros, a fuerza de ser contemporáneos, se sienten a veces como antagonistas. A pesar de que se compartan características generacionales también se comparten conflictos.

En palabras de Bourdieu los conflictos generacionales oponen no tanto clases de edad separadas por propiedades naturales como habitus producidos según modos de generación diferentes, es decir, separadas por condiciones de existencia que, imponiendo distintas definiciones de lo imposible, lo posible y lo probable, invitan a unos, como si fueran naturales o razonables, a prácticas que los otros consideran impensables o escandalosas y viceversa.⁵³

⁵² Juan Luis Cebrián. op. cit.

⁵³ Cfr. Pierre Bourdieu. **El sentido práctico**. Madrid, Taurus, 1991 p.107.

CAPÍTULO II

ESPACIOS EDUCATIVOS Y PODER EN LA VIDA COTIDIANA ESTUDIANTIL

Los espacios educativos dentro de una escuela por lo general se ubican en las aulas, laboratorios, bibliotecas, gimnasios; que tienen establecido a un mediador cultural como el caso de los profesores, encargados de laboratorio, gimnasio o aulas especializadas lo cual deja clara la relación educativa, en esta investigación la mirada se centra en espacios que están dentro de la institución educativa y que no precisamente son los mencionados.

Los espacios que se retoman son valorados por los estudiantes, en estos transcurre su vida cotidiana, siendo claros espacios educativos de acuerdo a que un espacio se dota de sentido en tanto educativo por las relaciones que establecen los actores inmersos en él, otorgan códigos culturales en su encuentro cotidiano, es así, que los lugares que son destinados dentro de una escuela para el esparcimiento sin una planeación educativa intencional como las canchas, pasillos, patios, jardineras, escaleras, son educativos por las relaciones que establecen el aprendiz, y el mediador cultural, en la transmisión de los contenidos en el interior de la socialización.

La vida cotidiana de los estudiantes es atravesada por relaciones que conllevan poder, en las prácticas gestadas en estos espacios educativos de la preparatoria 2, llamados también en este capítulo escenarios educativos informales.

Los actores de estos espacios comparten rasgos generales en su vida cotidiana estudiantil, por la apropiación del discurso y normatividad de la escuela que instala rasgos identitarios desde su ingreso al plantel. Desde el primer discurso de bienvenida que les dieron a los alumnos de iniciación, antes de entrar a clases formalmente; empezaron a ubicarse y sentirse parte de la UNAM, fue el comienzo para adentrarse en un mundo con significados, tradiciones y códigos culturales propios de ese espacio, distintos a los construidos en su anterior escuela primaria.

En este discurso les enseñaron la porra de la preparatoria, y todas las responsabilidades que adquirirían, los padres de familia estaban presentes, las autoridades de la escuela hicieron de su conocimiento la libertad que gozarían sus hijos a partir de ese momento, ahora ellos decidirían entrar o no a las clases, la vestimenta que usarían, aclarando que compartirían las instalaciones los estudiantes de iniciación con los de preparatoria, y que sus horas libres dependerían de cada grupo (a diferencia de las secundarias oficiales que son sólo veinte minutos de receso), así como el libre acceso a la preparatoria.

En este panorama se ubicó la presente investigación interpretativa, metodológicamente se sirvió de la historia oral (como se mencionó en el capítulo 1), por lo que se trabajó con un informante inmerso en el espacio educativo de la preparatoria No. 2, mediante su narrativa se logró la reconstrucción de la vida cotidiana estudiantil en estos espacios educativos sujetos a la dinámica de poder. Abarcando una temporalidad de 1997-2000 y con ello los nexos con su formación como estudiante, destacando las relaciones de poder inmersas en sus prácticas educativas informales.

2.1 Vida cotidiana y poder

La vida cotidiana de Aram sufrió una reestructuración al trasladarse de la primaria con toda su experiencia vivida al mundo particular de la Preparatoria No.2, es decir, un encuentro inesperado con lo extraño, ya que él esperaba entrar a una secundaria oficial en la cual la normatividad y políticas educativas siguen la estructura de la primaria en su mayoría, exceptuando el cambio de profesores en cada materia y los prefectos, pero la situación se torno distinta al entrar a una preparatoria de la UNAM donde la dinámica que permean los días en ella, es la de un nivel medio superior incluyendo esta dinámica a iniciación y no la del nivel básico donde se siguen retomando los lineamientos de disciplina, educativos y administrativos propios de este nivel educativo.

De acuerdo a esta ruptura se modifican las estructuras de la vida cotidiana por lo que las objetivaciones cambian al ser distinto el ambiente inmediato, y es precisamente en estos pequeños mundos de convivencia donde se adentra el estudio de lo cotidiano para dar cuenta de las prácticas educativas informales las cuales se modificaron en

torno a su cotidianidad con sus iguales, es decir, sus compañeros de clases y, así mismo, con los extraños, los alumnos de otras generaciones de iniciación incluso de Preparatoria.

Desde el primer instante en que los alumnos de iniciación se encuentran con estos otros, se evidencia que tendrán que convivir, cohabitar y compartir en esos espacios o mundos de convivencia de acuerdo a las prácticas que se generan en esta atmósfera, vislumbrando los tintes de poder que se difunden cotidianamente y que atraviesan al conjunto de relaciones sociales en las cuales se pueden producir efectos de dominación a partir de ciertas estrategias, mecanismos y tácticas específicas que al actuar producen un conjunto de relaciones móviles que siempre son asimétricas.⁵⁴ Coincidiendo con esto, Aram comenta:

Entonces durante ese recorrido te topas (sic) con los de sexto con los de quinto y escuchas bromas o ves miradas (sic), las sientes, algunos tipos de sexto quieren aprovecharse de algún modo yo no tuve ningún problema de ese tipo los primeros días, una parte se la atribuyo por mi vecino a él bien lo conocían todos, entonces si era muy chistoso (sic) que un grupo de 30 o más alumnos anduvieran buscando un salón todos pegaditos (sic), como si fuera una pequeña tribu, y pues con esta libertad de vestimenta también era un tanto gracioso, no es machista pero más de las chavas pues ya se maquillaban y alguien de una secundaria normal no podía hacer y pues ellas no tenían ningún tipo de restricción.⁵⁵

Desde el primer día de clases hay diferencias que son captadas por toda la comunidad estudiantil, como: el transitar por la escuela en grupos de diez a treinta alumnos, las características físicas así como de su vestimenta, y ser el blanco más fácil de los alumnos de otras generaciones para burlas o bromas; esto implica marcar distancias, dibujar territorios y escenarios, formar grupos como un medio de integración incluso de autodefensa; de esta manera los procesos de socialización e identitarios son marcados por diferencias y similitudes, prevaleciendo relaciones de poder en cualquiera de estos grupos.

“Entonces el primer día si me lleve esas impresiones es como si los primeros días de las primeras semanas fueras poco a poco levantando la mirada te vas dando cuenta de cosas en diferentes tiempos y por ejemplo de la distancia con las otras generaciones”.⁵⁶

⁵⁴ Cfr. Michel Foucault. **Microfísica del poder**.

⁵⁵ Aram Jiménez Uranga. Entrevista por Diamar Lindaly Hernández Hernández y Silvia Cecilia Pérez Amador. 06 de julio de 2009.

⁵⁶ Ídem .

Estos rasgos en la movilidad de los primeros días dentro de la Preparatoria, las diferencias tan marcadas entre el estudiantado de las diferentes generaciones y en específico las características de los estudiantes de iniciación que menciona Aram, que parecían una “pequeña tribu” realmente cabe la comparación, porque presentaban algunas características de una tribu porque estaban siendo asociados en un grupo definido y a pesar de que no tenían las mismas creencias, tradiciones, tenían la necesidad de permanecer y trasladarse como un respaldo para ese enfrentamiento a un ambiente y actores desconocidos sintiendo que al agruparse tendrían más posibilidades de sobrellevar y aprehender a vivir bajo esas condiciones, a pesar de las diferencias y similitudes de ellos.

Es claro que en el caso de Aram si bien formaba parte de esa agrupación tuvo la suerte de no sufrir de manera intensa o individual las bromas o acoso de los alumnos de otras generaciones, porque el hecho de conocer a su vecino, que era de tercer año de preparatoria, le otorgaba un poder del cual no gozaban sus iguales (los de su generación), y cabe aclarar que no precisamente él estaba exento a ser un sujeto de poder y con ello estar dentro de las relaciones de poder, que se establecían entre los alumnos de esta institución, las técnicas de su funcionamiento cruzan transversalmente los cuerpos y las almas de los individuos dominantes o dominados, nadie escapa a la dinámica y a la tecnología del poder.⁵⁷

Su formación en el periodo que cursó iniciación, se mantuvo en constante construcción y reconstrucción, esta se configura de acuerdo a las circunstancias concretas que surgen en el diario vivir y, así mismo, la realidad cotidiana se ubica en el encuadre socio-económico y cultural del grupo en el que desenvuelve y que se siente pertenecer, siendo esto la concreción de las relaciones sociales que conllevan relaciones de poder.

Podría pensarse que la cotidianidad es sólo el conjunto de actos desarrollados mecánicamente o como una forma rutinaria de ver la vida y enfrentar las situaciones diarias, pero es precisamente la cotidianidad lo que le da sentido a las acciones, por lo tanto, a la vida misma de cada individuo. Es por ello la importancia de retomar estas

⁵⁷ Cfr. Michel Foucault. **Vigilar y Castigar**. México, Siglo XXI, 1976.

acciones de la vida cotidiana para un acercamiento a las prácticas que se generan en ella en un espacio particular pero no por ello aislado de su realidad histórico-social, sino como un ser que vive una realidad cotidiana específica.

Su vida cotidiana en el primer año se fue entretejiendo con su vecino que iba en tercero de Preparatoria y con los amigos de éste, limitando la convivencia con sus compañeros a una cotidianidad meramente en el aula de lo cuál menciona:

Con mis compañeros de clase era muy nulo el contacto, con el que me llevaba mejor era con el que estudiaba conmigo en la primaria, el primer año los tenía como mis compañeros no como mis amigos, en mis horas libres me iba con los de sexto⁵⁸ ese tiempo que se ocupaba para estrechar la relación con los de mi grupo yo no estaba ahí.⁵⁹

En este primer año sus prácticas educativas informales se centraron en los hábitos de su vecino y de sus amigos, ya que con ellos pasaba la mayor parte del tiempo; acostumbraban a ir a las canchas a jugar fútbol era un acto cotidiano de acercamiento no solo con el grupo de su vecino sino también con otros grupos que iban a jugar fútbol, al respecto menciona lo siguiente:

La mayoría eran de sexto y cuando jugaba llamaba un poco la atención eso me dio a conocer con los demás porque a veces había que meter refuerzos, era muy tímido cuando lo hacían y aparte como los veía vestidos y de la forma y libertad en su lenguaje verbal, físico y como se llevaban uno con el otro yo no quería que se llevaran así conmigo, había mucha gente que venía de muchos lados unos tenían más posibilidades económicas, había mucha diversidad, para mí era como si quería estar ahí pero si tenía muchas reservas de que estuviera bien, aunque sólo estuviera viendo porque era algo totalmente diferente y creo que lo que no conoces en un principio normalmente le tienes miedo, me fui sintiendo cada vez más cómodo frecuentando más esa cancha de fútbol para mí cada vez fue atrayendo menos conflictos y de cualquier modo la balanza de la libertad se voló, los partidos duraban media hora un poquito más, y las clases eran de 50 minutos, y a veces todo empezaba porque se te pasaba el tiempo de la clase y decías bueno ya no llego, pero ya no fue mi culpa, y después ya no te interesaba que hora era y después lo único que interesaba era con quién era el próximo partido.⁶⁰

En lo anterior se deja entrever que el poder, es el poder concreto que todo individuo detenta y que cede, parcial o totalmente, la apropiación y el poder no se dan, no se cambian, ni se retoman sino que se ejercitan, no existen más que en acto.⁶¹ Es así que

⁵⁸ Sexto año corresponde a 3ro de preparatoria, ya que le dan continuidad a los 3 años de iniciación (equivalente a secundaria), por lo que 1er año de Preparatoria es 4to año y así sucesivamente.

⁵⁹ Aram Jiménez Uranga. Entrevista por Diamar Lindaly Hernández Hernández y Silvia Cecilia Pérez Amador. 10 de julio de 2009.

⁶⁰ Aram Jiménez Uranga. 06 de julio de 2009.

⁶¹ Cfr. Michel Foucault. **Vigilar y Castigar.**

Aram a pesar que no se sentía muy cómodo en un principio, en el transcurrir de la vida cotidiana en esa cancha de fútbol, es decir, en el acto, comenzó a sentir los efectos del poder en estas relaciones transversales, dejando consigo otra forma de mirar y de vivir sus días escolares.

Cuando pasó a segundo año hubo un cambio en su vida cotidiana, ya que el grupo con el que se juntaba, que eran de sexto, egresaron de la preparatoria. Aram socializó con algunos compañeros de su salón de clases, con los que se entablaron otras formas de manifestar el ejercicio de poder en diversos escenarios aún fuera de la escuela, incluyo prácticas que en primer año no conocía ni formaba parte de ellas y así compartieron una dinámica cotidiana y de poder la cual consistía en lo siguiente:

Cuando frecuentábamos mucho ir a plaza Río llegamos a la prepa, tomábamos la primera clase, la segunda, ya como a la tercera sólo esperábamos que abrieran la plaza para irnos a jugar, encontrábamos un local donde vendían quesadillas, cada quien hacia su pedido y nos íbamos al local donde rentábamos videojuegos a veces si había partidos pues los veíamos y todo era conforme avanzaba el día, e incluso se hacían torneos y también había otros chavos que iban y que jugaban y tomaban sus cervezas, aparte nadie iba a decir todo lo que podíamos hacer ahí, como si estuviéramos en nuestra propia casa, y el local donde jugábamos *magic*⁶² el juego de mesa, era enorme, nos divertíamos un montón y también toda la gente que estaba ahí eran jóvenes pero mucho más grandes.⁶³

Mencionar que la vida cotidiana cambió porque se integró a otro pequeño mundo de convivencia a los ya existentes dentro de la preparatoria, implica aclarar de acuerdo a Agnes Heller que “La vida cotidiana no representa necesariamente un valor autónomo; si la continuidad del particular está constituida por aspectos y formas de actividad que

⁶² Magic: el encuentro, originalmente en inglés Magic: The Gathering y frecuentemente abreviado como Magic, MTG y Cartas Magic, es un juego de cartas coleccionables diseñado en 1993 por Richard Garfield, profesor de Matemáticas, y comercializado por la empresa estadounidense Wizards of the Coast. Magic es el primer ejemplo de juego de cartas coleccionables moderno, con más de seis millones de jugadores en cincuenta y dos países diferentes, permaneciendo vigente en la actualidad. Magic puede ser jugado por dos o más jugadores, cada uno de ellos usando un mazo individual. Cada juego representa una batalla entre poderosos Planeswalkers que pueden usar hechizos (conjuros, artefactos, tierras, criaturas fantásticas, etc.), representados individualmente en cada carta, para derrotar a sus oponentes. De este modo, el concepto original del juego se inspira de forma notable en los temas de fantasía tratados en los juego de rol tradicionales como Dungeons & Dragons. La estructura del juego reemplaza los útiles usados en los juegos de aventura de papel y lápiz por una gran cantidad de cartas y unas reglas más complejas que la mayoría de otros juegos de cartas. Un sistema organizado de torneos y una comunidad de jugadores profesionales se ha desarrollado alrededor del juego, así como un mercado secundario de cartas. Las cartas de Magic no son valoradas sólo por su escasez, sino también tanto por su valor en el juego como por el valor estético de las ilustraciones.

⁶³ Aram Jiménez Uranga. Entrevista por Diamar Lindaly Hernández Hernández y Silvia Cecilia Pérez Amador. 30 de julio de 2009.

se han acumulado casualmente, la cotidianidad no tiene un <<sentido>> *autónomo*".⁶⁴

Es decir la cotidianidad de segundo año en general cobra un sentido solamente en el contexto de los espacios particulares en dónde se desarrollan sus prácticas educativas informales, por lo tanto en una determinada temporalidad y con ello a partir de un proceso histórico.

Este año fue interrumpido en el último trimestre por la huelga del 1999⁶⁵ en el mes de abril la cuál trajo consigo un cambio en la vida cotidiana del estudiantado, viéndose trastocada por el movimiento a causa del traslado de sus espacios a otros desconocidos y, por lo tanto, una modificación en sus prácticas, al finalizar el movimiento regresaron a los espacios de la preparatoria, Aram en este periodo cambió su grupo de convivencia, de lo cual comenta lo siguiente:

Pasé a tercero debiendo materias conocimos cada quien a más personas, porque los cinco que nos juntábamos en segundo debíamos materias, había diferencias de tiempo y buscamos con quien juntarnos yo lo hice con los que se juntaban debajo de las escaleras, era un ambiente muy pesado pero como yo tenía el antecedente de conocerlos de vista ya no fue de golpe, eran casi todos hombres incluso la mitad traían carro, tenía muchos problemas cuando me empecé a juntar con ellos, tenían un aspecto como de cholos, ya no estaba con los decentes, eso me traía problema con los prefectos, porque decían que no me podía juntar con ellos me quitaban la credencial sacaban sus horarios y me decían tú tienes que estar en tal clase, pero la costumbre se hace ley y llegó el momento en que perdieron el interés, y dejaron de molestarme, pero había ocasiones que tenían fiesta yo iba, acostumbraban irse dos veces a la semana al billar, para salir de la prepa (en los autos) yo me escondía por ahí en medio de sus piernas para que no vieran los vigilantes, y nos íbamos al billar y regresábamos a despedirnos a la prepa, los prefectos tenían una insistencia de que los de iniciación no se juntaran con los de prepa pero no es un reglamento porque en la escuela está todo junto.⁶⁶

En un principio Aram no se sentía cómodo con ciertas acciones de ese grupo de convivencia al que él llama "de las escaleras" fue adecuándose a pesar de los problemas que causaba juntarse con ese grupo que era identificado por prefectos y alumnos de la Preparatoria por ser un grupo subversivo incluso mencionaba que su aspecto era con tendencia de cholos, estas características visibles para las demás formaciones grupales, así como de las figuras de autoridad de la escuela, se ubican por

⁶⁴ Agnes Heller. op. cit., p. 93.

⁶⁵ Temática que se ahonda en el apartado 2.1.3 La vida cotidiana durante la huelga del 99.

⁶⁶ Aram Jiménez Uranga. Entrevista por Diamar Lindaly Hernández Hernández y Silvia Cecilia Pérez Amador. 13 de julio de 2009.

el imaginario social⁶⁷ enmarcando en valoraciones y significaciones sociales a los grupos.

Las significaciones sociales son, a la vez, el espacio y el modelo en el que y según el cual se conciben y alimentan nuevas significaciones y simbolizaciones. En ese sentido, son fundadas en lo imaginario social, se establecen como condiciones de posibilidad y representabilidad y, por ello, de existencia de la sociedad.⁶⁸

En estas imágenes colectivas y creencias se impactan y construyen figuras simbólicas a partir de todas las referencias que tiene la sociedad a través del tiempo; en el caso de los cholos palabra que se adoptó en California en los años sesenta por jóvenes que seguían la tradición del "Pachuco", como etiqueta para esa identidad, también se ha usado por la frontera México-EU para significar emigrantes mexicanos de clase social baja [...] En los años sesenta el significado fue cambiado al revés, y la palabra se utilizó como un símbolo de orgullo en el contexto de los movimientos de poder étnico en los EU.⁶⁹ Todo este imaginario social sigue impactando en la actualidad⁷⁰ desde lo más básico que es su apariencia, por esta situación son rechazados no sólo de la sociedad hegemónica estadounidense sino también por algunos sectores de la clase media mexicana.

La contraparte de los cholos corresponde a la imagen prototipo de los jóvenes conservadores menos irreverentes a las imposiciones sociales y culturales, esto es, lo

⁶⁷ El imaginario social es el conjunto de significaciones que no tiene por objeto representar "otra cosa", sino que es la articulación última de la sociedad, de su mundo y de sus necesidades: conjunto de esquemas organizadores que son condición de representabilidad de todo lo que una sociedad puede darse.

Cfr. Daniel Cabrera. **Imaginario social, comunicación e identidad colectiva**. En Portal Comunicación, [Base de datos en línea] Facultad de Comunicación, Universidad de Navarra. Disponible 26 de Mayo de 2010; http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/143_cabrera.pdf.

⁶⁸ Cfr. Ídem.

⁶⁹ Información de **Cholo** en Wikipedia [base de datos en línea]. Disponible: 26 de Mayo de 2010. <http://es.wikipedia.org/wiki/Cholo>

⁷⁰ Actualmente en los Estados Unidos ésta palabra lleva una connotación negativa y se usa para denominar una persona, típicamente joven, asociada con pandillas y portadora de ciertos atuendos, como pantalones muy sueltos, una camiseta blanca bajo una camisa muy bien planchada con sólo el botón del cuello abrochado, tenis o zapatos. Una imagen, aunque distinta y por lo mismo mal vista por la mayoría de la gente, muy pulcra. En la ciudad de Houston en el Estado de Texas entre la década de los 70s y 90s los jóvenes Hispanos controlaban las ventas de droga y patrullaban los barrios más sangrientos. Las peleas entre cholos y grupos rivales eran algo cotidiano. El área del suroeste (South West) de Houston fue la más afectada con estas situaciones. Cfr. Ídem.

deseable, lo imaginable y lo pensable de la sociedad actual encuentra definición en la comunicación pública. Por lo cual, ésta se convierte en el espacio de construcción de identidades colectivas a la manera de “verse, imaginarse y pensarse como”. Esta perspectiva permite entender las cuestiones de cultura desde la reflexión de la identidad a la reflexión sobre la diversidad.⁷¹

Es así que el grupo de las “escaleras” tenía toda esa carga simbólica en las redes de socialización y, por lo tanto, en el imaginario social de Aram se construyeron esquemas de representabilidad en torno a su estar con ellos, es decir, lo que se mencionaba anteriormente el verse, imaginarse y pensarse como. Aram mencionaba que ya no iba estar con los “decentes”, esto en comparación con las dos formaciones grupales en las que había estado en primero (con su vecino) y segundo año (con sus compañeros de grupo), siendo la primera la contraparte de la agrupación de las escaleras de acuerdo a la movilidad social en la cual su vestimenta, sus actividades y todo su imaginario social giraba alrededor del elitismo por llamarlo de alguna manera deportivo y un tanto económico, más que un liderazgo subversivo como el del grupo de las escaleras.

Este imaginario social como se mencionaba no sólo impactaba al alumnado sino también a las autoridades de la escuela y en específico a los prefectos que son las figuras que controlan y vigilan el esperado orden social al interior de los escenarios educativos informales dentro de la preparatoria.

Esta vigilancia se ejercía a partir de diversos mecanismos, uno de estos era el vigilar desde el edificio de la dirección escolar como panóptico⁷², es así que los escenarios que se ubicaban en la periferia de éste estaban más controlados, como menciona Foucault, que la visibilidad garantiza el funcionamiento automático del poder; por lo tanto, los prefectos custodiaban en lo posible los escenarios restantes, los más

⁷¹ Cfr. Daniel Cabrera. op.cit.

⁷² El Panóptico de Bentham es la figura arquitectónica de esta composición. Conocido es su principio: en la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre, ésta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tienen dos ventanas, una que da al interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar.

Cfr. Michel Foucault. **Vigilar y Castigar.**

alejados, los apropiados para ejercer más libertades como el caso de las formaciones grupales de Aram que sus escenarios eran en las canchas y debajo de unas escaleras donde eran poco visibles, quedando en una especie de cueva, en palabras de Foucault, la plena luz y la mirada de un vigilante captan mejor que la sombra, que en último término protegía. La visibilidad es una trampa. Esta vigilancia es parte de la dinámica de la vida cotidiana y el poder de la preparatoria No. 2.

“Todo poder es un modo de acción de unos sobre otros se ejerce el poder cuando unos individuos son capaces de gobernar y dirigir las conductas de otros. Conducir conductas significa gobernar, y gobernar para Foucault, constituye la forma más acabada de poder”.⁷³ No por ello se dejan de lado otras formas de poder que permanecen intermitentes en las relaciones que se establecieron en este grupo de amigos o de socialización por lo que a lo largo de este capítulo se seguirá profundizando.

Finalmente la vida cotidiana y el poder tienen un gran nexo en cuestión de las prácticas educativas informales y cobra su riqueza estudiar estos pequeños mundos, porque como menciona Agnes Heller. “La vida cotidiana es la base del proceso histórico universal. Evidentemente no entendemos aquí <<base>> en sentido económico. Queremos decir solamente que los grandes conflictos que se verifican en el conjunto social provienen de los conflictos de la vida cotidiana, intentan darles respuesta y, apenas estos conflictos quedan resueltos, desembocan de nuevo en la vida cotidiana transformándola y reestructurándola.”⁷⁴

2.1.1 Los puntos de encuentro y desencuentro

La primera impresión en cuanto a la estructura escolar fue sobre las dimensiones de las instalaciones, la arquitectura, el mobiliario de las aulas así como la logística de las clases, pero estas impresiones no se agotarían en esto, ya que faltaba conocer la estructura del plano informal, pero de acuerdo a lo primero expresó lo siguiente:

Era un cambio del tamaño del edificio tremendo porque simplemente un edificio de la prepa era el edificio de mi primaria los salones todo cambiaba el color, mi primera clase era biología y era en esos salones

⁷³ Héctor Ceballos. **Foucault y el poder**. México, Ediciones Coyoacán, 1994 p. 43.

⁷⁴ Agnes Heller. op. cit., p. 96.

tipo laboratorios y con estas mesas largas y altas y la profesora de bata blanca era de esas profesoras que tenían una buena formalidad en su clase entonces si fue la primera impresión por ese lado un tanto rígida.⁷⁵

Toda esta estructura escolar así como la administración de la primaria ya había sido asimilada por Aram, al ingresar a iniciación universitaria en la preparatoria No. 2 hubo un impacto de esta nueva estructura en sus procesos de socialización, en su cotidianidad escolar y en su habitus, porque al cambiar los edificios, los patios y las demás áreas que conforman la escuela, incluyendo los nuevos espacios de una preparatoria; este cambio viene a instaurar nuevos sentidos, nuevas formas de permanencia y pertenencia de los espacios educativos informales.

“Todos los lugares escolares tienen un discurso, es decir, un sentido programado, una función que nos indica este edificio es una escuela primaria, un jardín de niños o una universidad, pero también nos sugiere si se trata de una institución privada, o pública, o que tan rígida es su disciplina [...] pero siempre, sea cual sea la forma del edificio o su tamaño, contribuye a la formación de quienes lo viven”.⁷⁶

A veces se piensa que el espacio educativo se delimita en los lugares donde acontece la currícula, es decir, en espacios escolares destinados formalmente a la práctica docente como lo es el aula; ampliando la mirada a otros espacios propios de la preparatoria se puede inferir que si bien mantienen una estructura institucional en los edificios escolares, el espacio educativo cada vez se dispersa más en un conjunto de espacios y escenarios educativos con otros objetivos, contrarios, paralelos o solapados, con la propia normatividad escolar.

A partir de esta normatividad el espacio se conforma de diversas localizaciones en las cuales los actores educativos están distribuidos, para lo cual retomamos el sistema jerárquico y el sistema funcional.⁷⁷

El sistema jerárquico se divide en:

⁷⁵ Aram Jiménez Uranga. 13 de julio de 2009.

⁷⁶ Florencia Leticia Sánchez. **El discurso silencioso de ciudad universitaria: lugar y territorio para la formación de los mexicanos.** Tesis de maestría en pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México, 2003 p. 2.

⁷⁷ Cfr. Joan Domenech y Jesús Viñas. **La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo.** 3ra. ed. Barcelona, Grao, 1999.

- Transmisores: Puede haber una distribución del poder entre categorías de maestros en términos espaciales (sala de profesores, despacho, del director)
- Adquisidores: Puede haber una distribución del poder entre categorías de alumnos en términos espaciales (aula, aula de soporte, disposición de mesas y mobiliario de los espacios).
- Discursos de especialización y privilegización de diferentes currículas en espacios particulares.

El sistema funcional consiste en algunas funciones relacionadas con el espacio que tienen que ver con las prácticas regulativas. La clasificación jerárquica funciona en y entre funciones. Las funciones detalladas son:

- Recreacional: patios, aula común, jardineras, bancas...
- Instruccional: laboratorios, gimnasio, aula de música, arte...
- Biológico: lavabos, vestuarios...
- Reflexivo: biblioteca...
- Administrativo: dirección, oficinas, ventanillas de servicios educativos...
- Ceremonial: sala de actos, asta bandera, auditorio...
- Circulatorio: pasillos, entradas, escaleras...
- Terapéutico: aulas especiales, enfermería...
- Deportivo: gimnasio, patios, canchas de fútbol, pista, mesas de pin pon...

Precisamente los puntos de encuentro de nuestro interés responden a estas categorías, enriqueciendo la mirada investigativa hacía los espacios educativos informales reconociendo estos puntos no sólo físicamente o como parte de la arquitectura de la preparatoria sino como mundos o espacios particulares donde transcurre la vida cotidiana y se generan las prácticas educativa informales.

En la preparatoria los alumnos tanto de iniciación como de preparatoria podían distribuirse indeterminadamente en los espacios; Viñao se refiere al espacio como algo visible que puede tocarse y tal vez modificarse mientras que el lugar es la construcción

en el espacio, es un salto cualitativo que le añade al espacio un entramado de ideas y representaciones sociales que determinan su posibilidades y límites (un espacio originalmente ya era un lugar),⁷⁸ y la socialización: los encuentros y desencuentros de estos espacios enmarcando las relaciones sociales y, por tanto, de poder en los miembros, Aram describe los puntos que a su parecer eran más relevantes de la generación de 1997-2000.

Había unos que se juntaban (sic) abajo de unas escaleras, otros que estaban al lado de ventanillas entonces estaba de algún modo intangible dividida, en pequeños territorios y cada territorio era ocupado por un círculo, todos esos espacios que de principio no ves y de andar recorriendo los encuentras y también ubicarte dónde te gusta sentarte, dónde te gusta comer, comprar, en dónde puede pasar tal maestro que me cae mal y que no quiero verlo, había puntos estratégicos por ejemplo mi amigo se juntaba entre ventanillas y el gimnasio, los puntos importantes eran primero ventanillas y los puntos que estaban más distantes de lo académico dónde estaba de algún modo lo más peligroso el asunto y la cancha de fútbol rápido estaba completamente hasta el otro punto y lo chistoso era que para llegar a la cancha de fútbol rápido pasabas por dónde estaban esas bolitas (sic) porque es un patio central grande y alrededor del patio podías ubicar perfectamente las bolitas (sic) y del otro lado del patio en la cancha, pero si mientras más te fueras alejando de las ventanillas había más libertad era una zona menos vigilada yo creo que el punto principal eran las ventanillas y de ahí el patio central y de ahí las canchas.⁷⁹

Esta división de los espacios que se evidencia a partir de la permanencia en ellos, deja claro el sentido que adquiere para quienes los frecuentan; transitar por estos espacios implica transgredir, apropiarse, compartir o desechar lo que representa ser aceptado o rechazado por aquellos que los controlan; todo ello se muestra con miradas, gestos, silbidos, etc., en el caso de los alumnos de iniciación, se presentan como contrarios, son los de un grado escolar inferior, de menor edad y menos experiencia en la vida escolar de esta institución, lo cual representa cierta vulnerabilidad y en el caso de los alumnos de preparatoria como antagónicos, líderes e incluso amigos, pero nunca como iguales, estos grupos comparten un mundo simbólico a través del cual se expresan y entienden, permite complicidades, e incluso delimita un estatus en el grupo. El conocimiento de estos códigos se convierte en un principio regulador⁸⁰.

Era como ir levantando poco a poco la mirada porque no llegabas o pasabas del primer piso de todos los edificios y después con el paso del tiempo llegar al 2do piso o saber que hay un campo de fútbol hasta atrás, conocer ese tipo de lugares que estaban un poco escondidos dentro de la misma prepa y saber que en ciertos lugares eran o que contaban con cierta vigilancia, que era más fácil que algún prefecto te descubriera, o sino otros que eran laboratorios de tal cosa o que estaba dividida en edificios de ciencias, de humanidades, de arte los de arte casi siempre estaban vacíos, y que eran los que estaban más cercanos a las canchas era eso, ubicar todas las áreas comunes y todas las áreas en las que pasaba

⁷⁸ Cfr. Antonio Viñao. **Espacio y tiempo. Educación e historia**. México, IMCED, 1996.

⁷⁹ Aram Jiménez Uranga. 10 de julio de 2009.

⁸⁰ Que selecciona e integra significados relevantes, formas de su realización y contextos evocadores.

algo en las que eran territorio de algún grupo en específico que tenía algún poder, entonces tener conocimiento de eso también por tu seguridad.⁸¹

Cada espacio en el interior de su naturaleza guarda cierta simetría con el poder y esta característica la adquiere el lugar una vez establecido como escenario particular de alumnos reconocido o tal vez respetado por otros grupos. Tal dicotomía ha coincidido en algunos casos en las generaciones pasadas de acuerdo a que estos escenarios en su mayoría, son heredados, por así decirlo, a miembros que socializan en estos lugares y que por lo general no son del mismo grado de escolarización, como el caso de algunos alumnos de iniciación. Los lugares menos vigilados, pero más “peligrosos”⁸², son los más cómodos para ciertas redes de socialización incluyendo las que establece nuestro informante.

Dentro de estos espacios y de algunas redes de socialización, Aram menciona lo siguiente:

El primero que te encontrabas era el grupo en el que yo me juntaba en primer año, como jugaban utilizaban pants, pantalones de mezclilla, tenis, pero si eran alejados de los demás y eran un grupo un tanto elitista, incluso sus novias eran las mejores vestidas de la prepa y lo era todo su forma de hablar, su forma de vestir, su forma de ser, sus novias, ellos no, había otro grupo que se juntaba debajo de las escaleras que éstos eran como cholos, usaban pantalones flojos y eran como diez o más, les importaba menos verse bien o limpios, algunos utilizaban rastas, cabello muy largo y no sé si lo lavaban, se llevaban pesado e incluso había mujeres que se juntaban con ellos pero tenían sus reservas lo hacían en menor tiempo, casi enfrente de ellos había una banca de los chavos (sic) que jugaban basquetbol entonces era como una pinta de cholo escato, los de las escaleras y esta banca que estaban uno enfrente del otro la relación era muy pesada era de los que se meten a los botes de basura entre si y en su cumpleaños los metían al baño y se pegaban y pocas veces escuchabas su nombre en realidad la diferencia física era muy grande, esa generación propiamente tenía esas características ni siquiera creerías que eran de sexto aunque muchos de ellos ya llevaban muchos años ahí, y estos eran los más conflictivos había muchas peleas en dónde estaban involucrados y parecían delincuentes. En el fondo había un grupo el que no pelaba (sic) a nadie eran tipo industrial como dark, la gente trataba de pasar lo menos posible por ahí y había poco conocimiento y nadie se relacionaba con ellos, incluso los maestros, y creo que éstos eran los grupos más representativos que estaban en la prepa.⁸³

Es así que estos espacios de encuentro puntos para algunos y para otros de desencuentro, estaban bien definidos por la mayoría, por lo cual los alumnos de iniciación o los de preparatoria de nuevo ingreso si no tenían claro lo estipulado por los grupos sufrían diferentes situaciones por lo general incómodas que les hacían los

⁸¹ Aram Jiménez Uranga. 10 de julio de 2009.

⁸² Llamados peligrosos porque son los más aislados de las aulas de clases y de la dirección, instalando cierto temor a los alumnos de nuevo ingreso haciéndolos más vulnerables por encontrarse lejos de un respaldo, es decir, de profesores, prefectos o vigilantes.

⁸³ Aram Jiménez Uranga. 10 de julio de 2009.

integrantes de otros grupos que se consideraban como dueños de los escenarios, acciones mismas que denotan el juego de poder del que se forma parte cuando un escenario se convierte en un punto de desencuentro. En este sentido, esta relación de poder que se evidencia puede tener varios desenlaces de acuerdo al nivel de pertenencia a los actos de este grupo, ya sea alejarse de ellos o aceptarlos y unirse al grupo siempre que lo avale el líder, si se logra esto último se puede ser parte del grupo y compartir este escenario.

En los espacios que permaneció Aram fueron de función circulatorio y de función deportivo en específico: en primer año sus puntos de encuentro eran las canchas de fútbol en su mayoría y las ventanillas, en segundo año frecuentaba Plaza Río, un escenario externo a la prepa, pero seguía frecuentando la cancha de fútbol, y en tercer año abajo de las escaleras. De lo cuál narra lo siguiente:

Yo desde un principio me juntaba con gente más grande que yo, nunca tuve problema, de algún modo estaba protegido, y como los demás veían con quien me juntaba pues no se metían conmigo. El grupo con quien me juntaba con los de las escaleras, nada más una vez tuvieron conflicto pero porque les fueron a pedir el favor, otro grupo estaba en problemas, tenían problemas con las autoridades de la escuela, había momentos en que éramos perseguidos, luego había días en que sólo nos vigilaban a nosotros, y a ellos los buscaban, algunos porque les quitaban sus credenciales o los daban de baja temporal, entonces ya no tenían derecho a entrar a la escuela y se metían por las canchas de fútbol, otros al de vigilancia se le pasaba y se metían, entonces si los veían allá dentro pues los empezaban a buscar o los correteaban (sic) para sacarlos, entonces tenían conflictos con ellos, con las autoridades.⁸⁴

A pesar de que Aram menciona que de cierta forma estaba “protegido” tanto de otros grupos así como del suyo, es decir, los de su generación, no por ello escapa de las estrategias que transversalmente generan las relaciones de poder, al ser parte de grupos manejados por los líderes tiene que someterse a dicho liderazgo, guardar cierta distancia, lo cual nos remite a lo que menciona Foucault sobre gobernar, la forma más acabada del poder, ya que puede verse que se está ejerciendo poder de acuerdo a que unos individuos son capaces de gobernar y dirigir las conductas de los otros sin olvidar que:

“Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder

⁸⁴ Aram Jiménez Uranga. Entrevista por Diamar Lindaly Hernández Hernández y Silvia Cecilia Pérez Amador. 27 de julio de 2009.

que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina las condiciones de posibilidad de su funcionamiento.”⁸⁵

Es así que las relaciones de poder son asimétricas no siempre coincide la posición de quien ejerce el poder y quien padece los efectos del poder por lo que no es la excepción las relaciones que se configuraron en las redes de socialización de Aram aunque portador de un estatus privilegiado al relacionarse con otros grupos lo que le confería cierto poder sobre sus compañeros, él también era sometido a este ejercicio de poder al interior del grupo, el detentaba un poder diferente a los de su generación, por otro lado, en la relación con los otros, en estos escenarios se encontraba y se distanciaba de algunos actos que constituían la pertenencia de este grupo.

2.1.2 La cotidianidad de los escenarios educativos

En la preparatoria no. 2, así como en otras instituciones educativas, se ubican puntos de encuentro y desencuentro, que los estudiantes los objetivan en espacios para establecer sus redes de socialización; estos espacios⁸⁶ representan escenarios educativos a pesar de encontrarse (según el sistema funcional de los espacios), en el recreacional (patios, jardineras, bancas...), en el circulatorio (pasillos, entradas, escaleras...) y en el deportivo (gimnasio, patios, canchas de fútbol, pista de atletismo, mesas de pin pon...), tienen su propia dinámica, rituales, códigos, lenguaje, es decir, son pequeños mundos particulares.

En los escenarios está implicado el espacio, Viñao afirma que la construcción en el espacio es un salto cualitativo hacia el lugar, lo que implica otorgar al espacio una carga cultural y una forma de vida. Siguiendo este orden de ideas, el espacio se dota de sentido de acuerdo a las relaciones que establecen los que habitan en él, incluyendo las relaciones de poder, son las evidencias, revestidas en signos, símbolos y huellas lo cual

⁸⁵ Michel Foucault. **Microfísica del poder**. p.157.

⁸⁶ Los espacios de la escuela, incluyendo todos los mencionados en el sistema funcional, mantienen su sentido y a la par pueden fungir como escenarios educativos, en el momento en que los aprendices juegan un rol en una determinada posición social interiorizando conductas, valores, experiencias, etc.

comunica diferentes productos culturales; devela prácticas a partir de las condiciones que se vivencian en su vida cotidiana, mismas que van cambiando de acuerdo al espacio y tiempo.⁸⁷

La producción de sentido se realiza en los espacios donde es posible imaginar, pensar, crear. Las instituciones educativas son creadoras de sentido, se inscriben sentidos sociales de acuerdo al momento histórico, así mismo, las aportaciones culturales que establecen los que permanecen en ese espacio tomándolo como escenario en su vida cotidiana.

Este proceso se retroalimenta de sentido de acuerdo a sus condiciones de existencia, por lo tanto, a su proceso formativo, es así que este espacio permeado de simbolismos se encuadra en un llamado “escenario educativo” que es dinámico, que genera prácticas educativas informales, que posibilita la vida cotidiana al ser un espacio particular, otorgando e implicando intercambio entre los actores de un escenario específico y de igual forma con los otros escenarios.

Aram hace mención de algunos escenarios de la Preparatoria y la logística que implicaban, narrando algunas prácticas cotidianas permeadas por lógicas de poder, que implica las construcciones de sentido de cada uno de estos espacios:

En general el territorio, me refiero a que era algo tan grande como toda la prepa en conjunto o tan pequeño como lo era la canchita de fútbol rápido, que incluso la canchita tenía como sus lugares: como palcos ya establecidos, cada quien ya sabía que, por ejemplo, había una banca en ese entonces como de madera tipo rustica, quien sabe que hacia ahí, pero ya sabías que esa banca era de los de las escaleras que el de el otro lado de las canchas era de otro grupo, cuando llegabas y ellos no estaban y te sentabas en la banca o en ese tipo de lugares y que no decían “esto pertenece a tal” pero era algo intangible, entonces llegaban ellos y te encontraban en su banca pues te iban a quitar de la mejor manera para ellos e iba ser la peor para ti y también en la extensión total de la prepa cada quien ejercía un cierto poder sobre algunos metros a la redonda de dónde se juntaban, por eso mismo si llegabas y te sentabas en la banca y de repente ellos llegaban te iba ir muy mal, o había muchos que pintaban las paredes o rayaban los muros por eso te dabas cuenta, debajo de las escaleras en la pared tenían escritos los nombres de todos los que nos juntábamos ahí y cada uno había puesto su nombre y tenía su estilo y los demás grupos también tenían sus rayones o sus pintas y que tu si ibas y se te ocurría, yo nunca lo hice pero si me entere de algunos que sí se les ocurrió, ir y rayar ahí otro territorio y pues si los buscaban y les iba mal.⁸⁸

⁸⁷ Cfr. Antonio Viñao. op. cit.

⁸⁸ Aram Jiménez Uranga. 30 de julio de 2009.

Estos escenarios desde la planeación institucional están destinados para que cualquier alumno de la preparatoria pueda hacer uso de ellos en sus horas libres, sin embargo, la cotidianidad de estos escenarios se constituye dinámicamente en función de las interrelaciones que los alumnos establecen a partir de sus redes de socialización y agrupaciones.

Es así que estos escenarios implican más sentidos que el pensado desde el sistema funcional de los espacios, es decir, son un entramado de relaciones de poder. Para poder permanecer en estos espacios necesariamente debías pertenecer al grupo que se había apropiado de él como escenario educativo o hacer uso de éste cuando los “propietarios” estuvieran ausentes; podían acceder a algún escenario ya sea porque su grupo de amigos se había apropiado de ese espacio o por la invitación de algún integrante para poder hacer uso del escenario y poder pertenecer al grupo. De una forma muy representativa del sentido de pertenecía de estos escenarios en el acto de escribir sus nombres, están dejando en claro quienes habitan en ese escenario, una forma muy rudimentaria⁸⁹ de apropiarse de ese espacio. A pesar de que cualquiera podía llegar y poner su nombre, ese hecho no le otorgaba derecho alguno sobre el escenario, pero si la posibilidad de ser enfrentado por el grupo que lo controlaba.

Como menciona Mélich “El mundo cotidiano no es privado, sino comunitario. Las relaciones que en él tienen lugar no solamente se establecen sobre objetos, sino sobre otros sujetos, es un mundo compartido que se caracteriza por la coexistencia.”⁹⁰

En este supuesto los actores de los diferentes escenarios deben conocer la dinámica oculta y con ello las relaciones intermitentes de poder; en el caso de Aram desde los primeros días de clase se fue enterando de estas dinámicas gracias a su vecino de sexto año, mismo que estaba impregnado de las lógicas de estos escenarios porque

⁸⁹ Esto se puede traducir en una necesidad simbólica de este grupo, rasgo característico del hombre y del proceso de hominización/humanización. [...] Podríamos situar la primera simbolización expresiva del hombre en el paleolítico, cuando, trascendiendo la inmediatez de su existencia instrumental, logra plasmar en las cuevas rupestres extáticas imágenes cinegéticas cargadas de <<mana>> (energía mística).

Cfr. Andrés Ortiz-Osés. **Las claves simbólicas de nuestra cultura**. Barcelona, Anthropos, 1993 p. 56.

⁹⁰ Joan Carles Mélich. **Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana**. Barcelona, Anthropos, 1994 p. 72.

sus procesos de socialización en la escuela en su mayor parte se realizaron en las canchas, como escenario principal y junto al gimnasio como escenario alterno; es así que se fue introduciendo en esta dinámica a partir de la experiencia previa de su amigo perteneciente a seis generaciones anteriores, a diferencia de los alumnos de nuevo ingreso que no tenían como tal esa información de una fuente directa y que la conocerían de manera experimental, como comenta Aram:

Si te sentabas en un territorio que no era tuyo iba desde que lo metían al bote de basura, le quitaban dinero, le quitaban su comida, le vaciaban su mochila, lo encerraban en el baño o en algún salón, pasaban a cada uno de su grupo a que le dieran un golpe en el brazo o un rodillazo en la pierna, ya dependía del animo de cada quién para hacer alguna de estas cosas.⁹¹

Las dimensiones de poder que le dan movilidad a este tipo de “normatividad” tienen como finalidad el control del espacio y del grupo, además de mostrar su poderío, que le confiere el apoderarse de este espacio como escenario, a los demás. Todo el grupo tiene que acatar las reglas pero para ello se deben conocer. Aram las conoció rápidamente, pero estos nuevos contrastes provocaban un impacto en él, sin olvidar que había egresado de la primaria un par de meses atrás, su grupo de amigos rebasaban los 18 años de edad, y su actuación en estos escenarios se desarrollaron con cierta naturalidad que nunca imagino Aram:

Entonces yo cuando tenía hora libre iba y buscaba a mi vecino llegaba y era un tipo como de 1.80 que estaba en las fuerzas básicas del Necaxa, yo jugaba con él, sus amigos eran iguales; con sus novias era verlos acostados o sentados en el piso con una tranquilidad mejor que si estuvieran en la sala de su casa, para mi todo eso era muy novedoso saber que jeso se puede hacer! ¿Yo puedo estar así con mi novia? O ¿puedo tener una? Y ¿Así?⁹²

De esta forma, Aram comenzó a internalizar las formas en las que puede convivir con estos grupos lo que le permitió incorporar prácticas educativas informales con las que se aprende un mundo simbólico y reglamentado que le propició ser parte del grupo; de cierta forma sus amigos le marcaron la mayoría de pautas a seguir en los escenarios, lo que es permitido así como lo que traería conflictos con las autoridades de la preparatoria. Y como menciona Piña⁹³ que en las instituciones, en este caso la

⁹¹ Aram Jiménez Uranga. 30 de julio de 2009.

⁹² Aram Jiménez Uranga. 06 de julio de 2009.

⁹³ Juan Manuel Piña. **Acerca de fantasmas, quemas y otras cosas**. México, Universidad Autónoma de Chapingo, 1991 p.38.

preparatoria, existe un discurso oculto que permite que el sujeto considere que “así son las cosas” que “así han sido desde antes de su incorporación” y no pueden ser de otra manera; lo cual coadyuva a la movilidad social.

El contacto con este grupo de sexto año, se volvió el principal referente en la construcción de su identidad que nunca quedó reducida a la convivencia con sus iguales o de su generación. En esta cotidianidad el juego representa un aspecto primordial, en él se generan formas de socialización que se comparten y defienden, el equipo es parte de esos símbolos o emblemas con los que se identifican los individuos; pero existen reglas que no se pueden violar, al respecto Aram menciona:

Mi vecino tenía un equipo en el torneo interno de la prepa y siempre me llevaba, a veces me sacaba de mis clases e inventaba alguna excusa para decirle al profesor, que me buscaban en la dirección y como lo veían grande pensaban que si era cierto, entonces me iba a jugar fútbol; hasta que empezaron los partidos oficiales y el arbitro no me dejó jugar porque estaba muy chiquito (sic) y tenía miedo de que me lastimaran, ahí se acabó el jugar y nada más me dedique a ver, lógicamente esos lugares son en los que pierden más tiempo todos los que no quieren hacer nada dentro de la prepa y la mayoría eran grandes.⁹⁴

“La vida cotidiana está llena de relaciones de juego. El juego es una máscara, una ficción; en lenguaje sartriano un ser. Me dirijo al otro como aquel que juega a ser un personaje. Es una trampa de relaciones tipo. En la interacción con el otro construyo tipos sociales y ellos hacen lo propio conmigo.”⁹⁵

En el momento en que su vecino lo sacaba de sus clases, el poder se presentaba como un juego transversal, de acuerdo al papel que jugaba frente a los demás. Llegar a salir de algunas clases para jugar fútbol sin problema alguno, representaba para él un atributo que lo hacía diferente del resto de sus compañeros de grupo, sintiéndose con ello en ventaja, le confería un sentido de poder, pero al llegar a los partidos oficiales cambiaba este sentido, al sólo fungir como espectador por ser el más pequeño y con ello simbólicamente el más débil. El poder revestido en la libertad de hacer lo que quería, se veía coartada en ese momento tenía que acatar las reglas y asumir el lugar que le correspondía en este orden jerárquico, donde, por su edad quedaba relegado a permanecer sentado en una banca.

⁹⁴ Aram Jiménez Uranga. 06 de julio de 2009.

⁹⁵ Joan Carles Mélich. op. cit., pp. 96,97.

En segundo año los escenarios educativos informales de Aram se extendieron a la periferia de la Preparatoria (plaza Río), por lo que permaneció menos tiempo en los escenarios educativos de la preparatoria a pesar de que seguía frecuentando las canchas. En tercer año frecuentaba principalmente el escenario de las escaleras, lo que representó ese pequeño mundo particular, en el cual encontró coincidencias que fijaron su sentido de pertenecía a dicho grupo y éste enmarcaba su identidad de acuerdo a las características del lugar y de los actores; a pesar de que los integrantes del grupo compartían rasgos identitario, no se escapan las diferencias y las contradicciones, esto representa lo que Heller denomina sujeto particular. Aram nos comenta sobre algunos rasgos identitarios de este grupo de las escaleras:

“El grupo con el que me juntaba debajo de las escaleras, con ellos aprendí o exploré el dibujar, yo dibujaba mucho, nunca lo hice en las paredes como ellos, había unos que dibujaban muy bien y si se dedicaban al graffiti era algo particular de ellos, que en otros grupos tenían diferentes expresiones, otros no dibujaban o no hacían graffiti, pero cantaban o innovaban acerca de basketball o se caracterizaban por usar algún un estilo de tenis en especial, les preocupaban otras cosas, incluso era chistoso (sic), que hubiera todas esas diferencias.”⁹⁶

Todas estas prácticas generadas en la cotidianidad de los escenarios desde la perspectiva de Bourdieu se explica a partir de los habitus de Aram, fue aprendiendo un conjunto de disposiciones, la convivencia con ese grupo, lo informal y el sentido común acompañaron a esas prácticas educativas, lo cual corresponde al sentido formador que les asigna Bourdieu, los habitus como principios generadores de prácticas, el mismo habitus puede engendrar prácticas diferentes igualmente opuestas.

“El habitus es la interiorización de los principios de un arbitrario cultural que hará posible la reproducción. Es un dominio práctico que caracteriza específicamente a las distintas clases, en formas de esquemas estructurales que son principios de actuación interiorizados inconscientemente.”⁹⁷

Ya en tercero perdí total respeto, ya no me importaba ni los maestros ni entrar a clases, de algún modo, en ese año tomé, no de la mejor manera, tal vez ni tan conscientemente, pero tomé el control de mis actos, yo decidía qué hacer, con quién, en qué tiempo, durante qué tiempo, ya fue más de este día voy, llego, entro a una clase, en lo que entran todos o llegó no entro a ninguna clase y me fumo un cigarro, a las siete de la mañana, a ver quién llega, a ver con quién me quedó a platicar, ya no me veía interferido tanto por la opinión de alguien más o de los demás, entonces cuando me refiero que tercero fue la

⁹⁶ Aram Jiménez Uranga. 13 de Julio de 2009.

⁹⁷ Anna Escofet. **Conocimiento y poder. Hacía un análisis sociológico de la escuela.** Barcelona, Horsori, 1996 p. 58.

perdición fue por eso, hacía cualquier cosa pero no me traía ningún bien, si digo que ya en ese año fue en donde perdí todo el respeto a lo que debería de hacer y también por lo mismo no tenía ningún control, ya no había ese equilibrio entre la escuela, entre lo que me gustaba a hacer, entre la pérdida de tiempo, entre mis amistades, sino más bien la escuela era lo último en esa lista de prioridades o había día que ni figuraba.⁹⁸

A partir del concepto de habitus entendemos las prácticas, pero habría que reconocer, desde Bourdieu, que se ejercen en las mismas diversas formas de poder; esto conduce a señalar que en estas prácticas educativas en las que los más hábiles y diestros en ciertas actividades deportivas, sociales, entre otras, pueden enseñarle a los novatos, que en este caso solían ser los de iniciación, en relación a esto se establecen relaciones verticales, horizontales y en un sentido general transversales.

Sus prácticas rutinarias devienen del encuentro de las dimensiones simbólicas que se instalan en los mundos de convivencia, teniendo una fuerte influencia en los procesos formativos de acuerdo a la apropiación e interiorización.

2.1.3 La vida cotidiana durante la huelga del 99

En abril de 1999 Aram cursaba el 3er trimestre del 2do año de iniciación universitaria, el cual fue interrumpido por la llamada “huelga del 99”, misma que tuvo una duración de 10 meses y que impactó a toda la comunidad estudiantil, Aram nos cuenta como comenzó a alterar la vida cotidiana en la preparatoria:

Días antes de la huelga a nosotros no nos importaba seguíamos con nuestra rutina de divertirnos, ir a plaza río o jugar fútbol, y había maestros que apoyaban el movimiento entonces nos daban cierta información como que quería hacer el rector de la UNAM, que no nos dejáramos, pero creo que nunca nosotros pensábamos que podía suceder eso aunque nos dijeran que la solución era una huelga, tal vez nunca les creímos, nunca pensamos que el problema tuviera esas dimensiones, y entonces por esos maestros y también trabajadores, las clases perdían esa formalidad, era más fácil que tuvieras dos o tres clases al día, pero pues para nosotros era mejor, tener más tiempo libre formalmente, y hasta que nos dimos cuenta como iba creciendo poco a poco el movimiento, hasta que un día llegamos a la prepa y ya estaba cerrada, ya no había gente académica ni trabajadores adentro, estaba tomada por los CGH y que muchos formaban parte de la prepa, también era una cuestión dividida.⁹⁹

⁹⁸ Aram Jiménez Uranga. Entrevista por Diamar Lindaly Hernández Hernández y Silvia Cecilia Pérez Amador. 07 de agosto de 2009.

⁹⁹ Aram Jiménez Uranga. Entrevista por Diamar Lindaly Hernández Hernández y Silvia Cecilia Pérez Amador. 16 de julio de 2009.

En un inicio los alumnos no percibían la magnitud de esa situación que se convertiría en un suceso histórico de la UNAM, en este sentido, ellos creían que era un conflicto donde sólo estaban involucradas las autoridades, pero nunca pensaron que cambiaría su vida cotidiana que de alguna manera se veía truncada ante la falta de sus espacios considerados como algo suyo.

Los amigos y compañeros de Aram tomaron diversas posturas sobre este movimiento. En el caso de nuestro informante su postura estuvo de alguna manera mediada por la autoridad paterna que lo único que deseaba era que su hijo regresara a clases. Esto conduce a tratar de comprender qué representación social adquirió el movimiento entre el estudiantado y los padres de familia. En este tenor, Aram menciona:

Cuando comenzó la huelga no sabíamos que iba a pasar, cuanto iba a durar, mi papá me llevó un par de veces a la prepa pensando que ahí íbamos a encontrar solución con todos esos que estaban involucrados, y que yo reconocía muchos de ellos porque eran de diferentes grupos con los que yo convivía, yo los saludaba y mi papá así como ¿Por qué los conoces?, los que se juntaban en frente de nosotros tenían intereses anarquistas, ellos pensaban que iba a quedarme o apoyarlos, para mi familia si era mas preocupante, después de esas ganas del principio de que yo entrara se habían perdido, se habían puesto un umbral de que si no se arreglaban las cosas me iban a meter a otra escuela, fui a hacer también unos exámenes extraordinarios a la Universidad Insurgentes, era totalmente diferente, las instalaciones, la gente, el ambiente, simplemente de entrar a un aula desconocida, era muy ambiguo todo, pero termino solucionándose a algunos nos perjudicó, otros sacaron beneficio dependiendo del maestro, mientras duró la huelga, mi relación con mis amigos y compañeros de ahí pues prácticamente también estuvo de vacaciones, nos hablábamos una que otra vez o nos llegamos a encontrar en los días que fuimos a clases o a los exámenes.¹⁰⁰

La representación social de la huelga fue desigual para los que estaban involucrados de manera activa colaborando en ella y para los que formaban parte de la institución y que sólo eran espectadores del movimiento, que es el caso de Aram, que como se menciona su postura giraba en torno a los intereses de sus padres y paralelamente se presentó un cambio en su vida cotidiana.

Lo que representó que él incluyera rasgos que identificaban a ciertos grupos de la preparatoria considerados rebeldes, puesto que la representación más clara de la huelga para estos estudiantes fue la ruptura y el encuentro con otros espacios que no eran suyos al tener que asistir a clases extramuros, en estos lugares notaron claramente las diferencia entre la postura de los alumnos de estas escuelas y la de

¹⁰⁰ Ídem.

ellos, por la necesidad de fijar su identidad algunos alumnos, como en el caso de Aram, acentuaron rasgos que denotaban poder, libertad, independencia, diversión que como tal trajo consigo la representación de la huelga.

Durante este tiempo los espacios de la preparatoria quedaron congelados a simples lugares, sus funciones quedaban determinadas por los intereses de los grupos que se habían apoderado de ellos, es decir, de los participantes activos de la huelga, ante esta situación el grupo de Aram se vio desplazado, lo cual daba cuenta de lo efímero que puede ser el control de esos espacios.

Y que en si amablemente te dejaban pasar a la prepa para darte información de lo que pasaba, veías los salones, algunos cerrados otros abiertos que se convertían en centros de entretenimiento, en cocinas para ellos, e incluso esta preparatoria fue una de las primeras que se cerro.¹⁰¹

Los universitarios que toman un aula para instalar su centro de operaciones durante una huelga, en apariencia no saben que están cometiendo una traición a las intenciones arquitectónicas originarias, porque finalmente pueden usarlas de acuerdo a las necesidades del momento.¹⁰²

Los escenarios educativos propios de la preparatoria cambiaron y, por lo tanto, las clases tuvieron que trasladarse a otros espacios, en el caso de los que cubren la función instruccional, se desplazaron a escuelas privadas, salones de fiestas o cualquier lugar que tuvieran una extensión necesarias para recibir un determinado número de alumnos.

En estos espacios se impartieron las clases extramuros; lo que causó un descontrol entre los alumnos, habría que marcar territorios en un espacio que no les pertenecía y que se presentaba como hostil. Las autoridades de estos espacios los vigilaban y controlaban, lo cual no permitía apoderarse de los espacios; además a muchos alumnos no les interesaba, por otro lado, los escenarios educativos informales, se acoplaron a donde los alumnos pasaban su tiempo libre fuera de la convivencia de la preparatoria.

¹⁰¹ Ídem.

¹⁰² Cfr. Florencia Leticia Sánchez. op. cit.

Ese traslado no fue fácil para los alumnos, incluso muchos alumnos, al igual que Aram, dejaron de asistir a estas clases, la convocatoria no cubrió las expectativas de los padres de familia, entre los factores más relevantes fueron que la mayoría de los espacios destinados para las clases extramuros quedaban distanciados de sus hogares, pensaban que era inseguro enviar a sus hijos¹⁰³, por otro lado, tampoco cubrieron las expectativas de los alumnos, ya que en estos espacios no podían llevar a cabo las prácticas habituales en los escenarios de la preparatoria, se sentían como extraños, esos espacios no les pertenecían; además en las clases todo el panorama cambió y en el caso de Aram resultó así:

Todo ese tiempo de la huelga fueron para mi vacaciones porque esas clases las tomé un par de veces ahí hice como tres extraordinarios no iba bien, tampoco iba pésimo, pero con este asunto de la huelga hizo que me fuera peor, había muchos alumnos que se veían beneficiados porque tenían buen acercamiento con el profesor entonces eso les ayudaba para que el maestro les diera facilidades.¹⁰⁴

La huelga estudiantil y las numerosas imágenes y opiniones difundidas en los medios de comunicación masiva influyeron, en gran medida, en las imágenes que los actores tenían sobre la institución en el año 2000.¹⁰⁵ Esta es una clara muestra de cómo la huelga impactó a nivel microsocial, es decir, a los que afectaba directamente, como a los alumnos, y de forma expresa a los padres de familia; y en un nivel macrosocial a toda la educación del país porque el principal motivo de este movimiento era el desacuerdo con la actualización del Reglamento General de Pagos de la UNAM.

Paralelamente había cuestiones ocultas como lo mencionaban los que apoyaban a la huelga, como el Consejo General de Huelga, la postura de hacer frente al neoliberalismo que pretendía que sólo tuvieran acceso a la educación algunas clases privilegiadas del país, así como mantener la gratuidad de la educación, no sólo media superior y superior sino desde el nivel básico, respetando con esto el artículo 3ro constitucional, así como aumentar el presupuesto educativo junto a una democratización, las formas de gobierno.

¹⁰³ Sin estar conscientes que algunos de ellos salían de las instalaciones y se trasladaban a varios puntos de la ciudad, ya sea para ir a fiestas, ir de paseo...

¹⁰⁴ Aram Jiménez Uranga. 10 de julio de 2009.

¹⁰⁵ Cfr. Juan Manuel Piña. **Representaciones imaginarios e identidad. Actores de la educación superior.** Ed. Juan Manuel Piña. México, UNAM, 2003 p. 22.

“Un colapso social altera las concepciones que se tienen sobre algo o sobre alguien, las ideas pueden alterar las prácticas. En pocas palabras, un evento social afecta las actitudes de las personas. Hay un antes y un después. Para Kosik (1976), la vida cotidiana y las ideas, imágenes y representaciones generadas en ellas, tienen una continuidad que puede alterarse por las colisiones sociales, eventos sociopolíticos extraordinarios que pueden modificar también las prácticas sociales”.¹⁰⁶

Las prácticas educativas de Aram se vieron alteradas a razón de que cambió su espacio particular, esta articulación está siempre fijada en la vida cotidiana donde las experiencias de ese espacio-tiempo afectan los procesos formativos, este movimiento de huelga trasgrede a los actores y como menciona Piña hay un antes y un después.

Aram, en la cotidianidad de los escenarios de la preparatoria era parte del engranaje de las prácticas educativas informales que se generaban con su grupo de amigos, y en ese juego de relaciones de poder el jugaba un papel en el cual estas relaciones transversales encuadraban sus rasgos identitarios, pero al trasladar su vida cotidiana a otros escenarios durante la huelga pudo diferenciarse frente al otro en ese nuevo escenario con nuevos actores, los cuales no hacían lo mismo que él, se vislumbraba que los habitus de Aram empiezan a generar prácticas diferentes porque desde el sentido de Bourdieu, los habitus en ese momento estaban funcionando en relación al campo social produciendo o generando prácticas diferentes según lo que acontece al campo.¹⁰⁷

Yo seguía en la superior de música, mi papá se preocupaba por tenerme algunas actividades, que algunas las terminaba evadiendo y sólo hacía lo que me gustaba, conviví más con mis amigos que eran mis vecinos, los conocía algunos desde los seis años salía a jugar con ellos, fue una relación más estrecha yo ponía un poco en práctica todo lo que hacía en la prepa y lo que había conocido para ellos era un cambio, notaban que yo hacía ciertas cosas que no conocían de mí, aparte cambie físicamente y me acuerdo que también me deje el cabello largo.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Ídem.

¹⁰⁷ [(Habitus)(Capital)]+Campo=Prácticas. Aparte de las normas que a veces rigen las prácticas, hay otros principios generadores de prácticas.

¹⁰⁸ Aram Jiménez Uranga. 16 de julio de 2009.

2.2 La cultura, lo compartido y el poder

En la cultura, es decir, en las formas, los modelos, los patrones, explícitos o implícitos de un grupo, como tal incluye en su cotidianidad costumbres, prácticas, códigos, vestimenta, religión, rituales, normas de comportamiento y sistema de creencias, a partir de lo compartido y el poder estos significados son transmitidos históricamente y son incorporados de manera simbólica o no, es en este ámbito cultural donde se ubican las prácticas educativas informales siendo estas siempre culturales.¹⁰⁹

“La cultura corresponde al conjunto de valores, normas y prácticas adquiridas y compartidas por una pluralidad de personas. [...] No sólo se consideran culturales los bienes y servicios ligados a las obras de arte, sino también los concernientes a la comunicación (prensa, radio, televisión), así como los vinculados al uso del tiempo libre (lecturas, salidas al restaurante, al teatro, a la ópera, práctica de un deporte, etc.). Este enfoque integra a la cultura en sentido sociológico la cultura docta, pero no la reduce a las prácticas “nobles”, las más “intelectuales”.¹¹⁰

Esta concepción de cultura conduce al concepto de capital¹¹¹ producido en un campo particular, sin embargo, Pierre Bourdieu considera la cultura no sólo como el acceso a un patrimonio artístico y cultural, sino también como una jerarquía de valores y prácticas. Sin embargo, lo importante en el análisis es que la cultura tiene todas las propiedades de un capital. Es una elaboración de percepciones del mundo, una manera particular de describirlo y comprenderlo.¹¹²

Desde que Aram cursaba el primer año se hicieron expresas estas concepciones culturales en sus diferentes prácticas educativas informales, por ejemplo: decidir a qué

¹⁰⁹ El hombre es totalmente cultural (...) todo acto está totalmente culturizado: comer, dormir e incluso sonreír o llorar, los actos más biológicos son también los actos más culturales: nacer, morir, casarse. La familia, es a la vez un núcleo reproductor-biológico, una placenta cultural donde realizamos nuestra educación y una célula sociológica que forma parte de un conjunto más vasto. Cfr. Edgar Morín. **La unidualidad del hombre**. En CNRS, Paris, [Base de datos en línea] Disponible el 2 de septiembre de 2010 www.ugr.es/~pwlac/G13_01Edgar_Morin.html.

¹¹⁰ Cfr. Patrice Bonnewitz. **La sociología de Pierre Bourdieu**. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2003.

¹¹¹ Capital económico, capital cultural, capital social, capital simbólico.

¹¹² Cfr. Patrice Bonnewitz. op. cit., p.79.

lugares podía ir, con quién socializar y de qué forma, todo esto atravesado por la lógica interna de las relaciones de poder:

En primer año de algún modo estar con ellos era como seguir su camino, no ir a ciertos lugares, no hablarles a ciertas personas, no involucrarme, no salir a comprar de los puestos, dejar de conocer cosas tanto conocer otras que ellos ya habían probado y decían 'no me gustan' por eso las rechazaban y yo no las conocía; para mi era algo satisfactorio porque sus novias seguían y ahí ellas me decían 'métete (sic) con tal maestro o a tal grupo porque este va estar fácil', mis compañeros de primer año me decían 'las conoces', me acuerdo que mis compañeros de primer año se ponían de acuerdo para ver a que grupo se iban a meter y seguir todos juntos, a falta del acercamiento que tenía con ellos a mi me importaba poco seguir con ellos, seguí los consejos de ellas del grupo que más me convenía, así lo hice y no sabía con quién me iba tocar, pero tenía buenas expectativas.¹¹³

Se evidencia que a partir de esos procesos de socialización en los cuales estaba inmerso en primer año, con este grupo de amigos que pertenecían a sexto año, fue que construyó su capital en ese campo específico, desde el sentido Bourdieuliano; si sus relaciones sociales se hubieran desarrollado con amigos de su generación sus prácticas serían distintas, a pesar de que su habitus no fuera distinto del todo, no partiría de este filtro o doxa¹¹⁴ dado por sus amigos de sexto año para conocer y experimentar todo un abanico de posibilidades en la socialización de una forma más natural sin esas prohibiciones y en ese entramado cultural, es decir, en lo compartido; en este sentido se encuentran los rituales de cada grupo que se relacionan con los rasgos y particularidades identitarias. Un ritual que formaba parte de lo compartido era cuando entre estos grupos surgía un choque o problema, que por lo general lo resolvían con un encuentro para confrontarse, Aram menciona que él nunca fue protagonista de un encuentro de este tipo parte de un ritual, pero si participó en ellos:

Yo nunca fui protagonista de una pelea, a veces se peleaban en el campo de fútbol, era todo un espectáculo porque todos se iban caminando a ver como se peleaban y la pelea duraba menos de un minuto, el papel nada más era de ver, si los otros eran menos entonces al ver más ya se esparcían, esa vez fueron a pedir apoyo, se juntaron tantos que ya cuando llegaron al lugar donde se iban a pelear, vieron tantos que se fueron, esa era la finalidad de pedir apoyo, de reunir a más personas, y las demás veces nos enterábamos, se van a pelear tal y tal, entonces ya decías 'vamos a ver', era cuando se peleaban los de otros grupos, cuando era un estudiante que se peleaba con otro, que no pertenecían a un grupo, a nadie le importaba, de hecho era, de quien acarreará (sic) gente.¹¹⁵

¹¹³ Aram Jiménez Uranga. 10 de julio de 2009.

¹¹⁴ Las representaciones dominantes, la doxa, es decir, el conjunto de las opiniones comunes, creencias establecidas e ideas convencionales lo que se da por descontado sin discusión, sólo pueden imponerse en todo un grupo social o toda la sociedad al cabo de un proceso de aleccionamiento.

Cfr. Patrice Bonnewitz. op. cit., p.82.

¹¹⁵ Aram Jiménez Uranga. 07 de agosto de 2009.

Se convierte en ritual en el momento en que no sólo los protagonistas estaban siendo parte del acto, sino todos los presentes a partir de sus gestos y actitudes. En el caso de Aram en tercer año pertenecía a un grupo (el de las escaleras), los cuales por lo general asistían a este ritual con el afán de ayudar a un bando, tomando una postura en este encuentro, que contenía en él tintes de poder, porque con el hecho de estar presentes imponían fuerza por sus antecedentes era un grupo identificado y de cierta forma respetado en todos los espacios de la preparatoria.

El dialogo era entre ellos (los líderes) porque les interesaba mantener ese poder, nadie más se metía, si nos enterábamos y hasta cierto punto participamos, cuando había disputas entre ellos con un dialogo cerrado para defender el poder que relativamente tenían entre ellos, les importaba el status, ellos eran los que manejaban o dirigían al grupo, pues si más bien eran que iban a pedir apoyo a otros grupos cuando tenían problemas para que ayudáramos nunca tuvimos una disputa directa muchas veces pues íbamos a ver como se peleaban.¹¹⁶

El rito, por su parte, hace referencia a una manera de actuar que se expresa como comportamiento colectivo. Este comportamiento siempre está asociado con los individuos que conforman el grupo social, quienes en conjunto ejercen el acto ritual. Tal práctica se inicia y persiste, justamente porque el total de los congregados al ritual se comprometen en su sostenimiento.¹¹⁷

Dentro de lo compartido se vislumbra como un claro ejemplo este encuentro de los agentes sociales que se estrechaban en los escenarios y que no podían evitarlo de alguna forma, ya que son espacios en común para los de iniciación y preparatoria, de lo cual Aram expresa lo siguiente:

Con los de sexto nuestra distancia era muy larga y no sólo en lo que hacíamos y pensábamos, sino también físicamente ellos eran muy altos y corpulentos, entonces era notorio no podías esconder que acababas de entrar, se te acercaban y pensabas cualquier cosa y más porque había a quienes les hacían bromas pesadas, les pedían dinero o les quitaban alguna cosa que habían comprado, a mi me habían dicho mis papás 'no salgas a comprar ahí debe haber cafetería' y si había y entonces te involucrabas poco a poco, entro a la prepa y con el paso del tiempo me voy acercando más a la salida puedo ver que cosas puedo comprar afuera.¹¹⁸

Es así que no se puede separar la cultura y lo compartido del poder, en este sentido "No hay que concebir al individuo como una especie de núcleo elemental, átomo

¹¹⁶ Aram Jiménez Uranga. 07 de agosto de 2009.

¹¹⁷ Cfr. Hans Georg Gadamer. **Mito y razón**. Barcelona, Paidós, 1997.

¹¹⁸ Aram Jiménez Uranga. 06 de julio de 2009.

primitivo, materia múltiple e inerte sobre la que se aplica y contra la que golpea el poder, se somete a los individuos o los quiebra. En realidad uno de los efectos primeros del poder es precisamente hacer que un cuerpo, unos gestos, unos discursos, unos deseos, se identifiquen y constituyan como individuos.”¹¹⁹ Aram narra este tipo de encuentros a continuación.

“Pero algo que siempre me importo fue tener esa distancia al acercamiento tan pesado que había entre ellos, lo chistoso (sic) fue que nunca les dije no se llevaran así conmigo y yo no quiero eso, pero ellos de algún modo se dieron cuenta yo siempre mantenía esa distancia en sus juegos yo no me metía sus bromas, entonces yo creo que todo eso era como un cierto lenguaje que ellos entendieron bien , entonces ellos nunca se llevaron así conmigo y que es algo que a mi realmente me preocupaba por que era algo que yo no quería para mi si bien yo aún no sabía si bien entonces yo no sabía lo que quería, pero sabía que eso no me gustaba, y si con ellos fue de ir a sus fiestas, de ir al billar, era un grupo más vicioso fumaban mucho tomaban mucho, pasaban más tiempo sin hacer nada, había de todo unos venían de colonias muy conflictivas y otros eras de un nivel más acomodado entonces las platicas tenían diferentes rumbos y entonces había un líder y pasaba poco pero había ocasiones que un líder de un grupo iba y hablaba con el líder de otro grupo.”¹²⁰

Lo que Aram refiere como un lenguaje implícito tiene que ver con lo que menciona Melich¹²¹ de la acción dramática, que se refiere a la relación que los participantes establecen ante un público frente al que juegan un rol, en el caso de la agrupación de las escaleras, cada integrante juega uno de acuerdo a los distintos contextos de sus actividades, formándose el modelo tanto de la acción como del actor, así surgía el rol de los líderes que en este caso poseían características más determinantes y dominantes en el grupo (el valor dominante no es otro que el éxito de su representación de un papel social).

El rol que jugaba Aram como asociado en ocasiones le permitía reservarse ante prácticas llevadas a cabo por los demás pero, por otro lado, los valores adoptados por los actores sociales son propios del personaje al que representan, es así que cuando se presenta ante otros su actuación, tiende a incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados por su grupo y por las redes de socialización.

¹¹⁹ Michel Foucault. **Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)**. Buenos Aires, FCE, 2000 p. 38.

¹²⁰ Aram Jiménez Uranga. 13 de julio de 2009.

¹²¹ Joan Carles Mélich. op. cit., pp. 92-98.

A pesar de que Aram cursaba el tercer año y contaba con experiencia previa, seguían atravesando relaciones de poder su vida cotidiana, él refiere que de algún modo no era siempre el blanco de la forma más acabada del poder, es decir, ser la víctima “oficial” de su grupo de amigos para burlas o un hostigamiento cotidiano, en específico de los líderes del grupo, vistos como los que ostentan el poder; sino más bien estas relaciones eran penetradas con mecanismos sutiles, como dice Foucault¹²², a pesar de distanciarse de ciertas cosas compartían rituales como parte de sus prácticas educativas informales, aunque no fuera la intención de él compartirlas, lo que se puede apreciar en lo que hace mención: “La forma en que decían “te invito a una fiesta” era algo así como “vámonos, va a haber una fiesta en tal lado”, entonces eso significaba que nos íbamos a mover todos, más bien no era una invitación cordial.”¹²³

2.2.1 Tradiciones, ritos y festividades

Cada sujeto de un grupo o de una generación en específico tiene interiorizado un bagaje previo de creencias, significados, valores, actitudes y comportamientos que han objetivado a lo largo de su vida y, por lo tanto, los códigos, nuevos de una cultura no se incorporan a un vacío, sino se integran a las tradiciones, por ello a los ritos y festividades que son parte de ellas.

Las tradiciones de la Preparatoria que han sido heredadas de una generación a otra, se han nutrido de todos los códigos culturales de cada una de ellas, ya que se enmarcan en la temporalidad de cada generación, siendo los ritos y las festividades la evidencia de la consolidación de esta. Los ritos son una fuente clara para conocer características muy precisas de los actores, por su carácter simbólico y por los actos o prácticas que se repiten invariablemente bajo ciertas normas que establece el mismo grupo, por otro lado los ritos tienden a adecuarse a las necesidades de cada generación y con ello a las características socio-históricas de ellos.

Los ritos pueden consistir en una celebración formal o informal según las pautas que establecen: autoridades, líderes, o las tradiciones mismas, por lo que las celebraciones

¹²² Cfr. Michel Foucault. **Microfísica del poder.**

¹²³ Aram Jiménez Uranga. 07 de agosto de 2009.

pueden llevarse a cabo en fiestas, ceremonias o actividades que están conformadas por acciones específicas, simbólicas e históricas.

En la preparatoria hacían una ceremonia que era parte de los ritos formales que se efectuaba por la celebración del 24 de febrero día de la bandera, teniendo como principales participantes a directivos de la institución y la comunidad estudiantil de primer ingreso ya sea de iniciación o de preparatoria y algunos profesores que verificaban que sus alumnos estuvieran presentes.

Desde esta perspectiva Piña señala: “La vida cotidiana no se agota en lo estructural sino que en ella se construyen y consolidan tradiciones en donde se funde lo académico, lo político y lo administrativo, independientemente de que los actores consideren que su único móvil es lo primero”.¹²⁴

Esta ceremonia aunque era de índole formal carece en general del interés del alumnado incluso mencionaba el informante que:

Había muy poca gente que se formaba debajo del hasta bandera y cantaba el himno nacional, aparte no había como una formalidad de dejar de dar clases para ir, ni mucho menos los mismos maestros te daban o te obligaban a tratar de formar todo eso, menos si tenías hora libre, pues mucho menos, no ibas a ir a cantar el himno nacional.¹²⁵

Esta formación que se acostumbraba en la ceremonia del día de la bandera, tenía sentidos implícitos en cuanto a los alumnos que participaban en ella y los que no. El sentido en cuanto a los participantes en ésta, que por lo general eran alumnos de nuevo ingreso, de iniciación o de preparatoria que se sujetaban al poder ejercido por los mayores, por ejemplo, a los profesores, lo que implicaba doblegarse, asumir las normas de la escuela e integrarse a un orden aceptando la representación social de los más sumisos; por otro lado, los que no participaban solían ser los estudiantes más avanzados o grandes, el sentido que adquirirían al no integrar esta formación y circundar o rodear por el lugar se asume que rompen con la norma y que de cierta forma al estar

¹²⁴ Juan Manuel Piña. et. al. op. cit.

¹²⁵ Aram Jiménez Uranga. Entrevista por Diamar Lindaly Hernández Hernández y Silvia Cecilia Pérez Amador. 24 de julio de 2009.

molestando a los que si integraban la formación trataban de mostrar su aparente superioridad o dominio.

Dentro de la misma escuela había otras celebraciones que tenían más impacto aunque de manera diferente frente a los alumnos que participaban y a los que no participaban en ellos, porque para los primeros representaba un rito en el que desbordaban sus energías en diversos actos y para los segundos representaba un acto al que tenían que guardar distancia, generalmente por temor, nuestro informante menciona que las celebraciones más representativas de la preparatoria eran la “quema de burro”¹²⁶ y la “quema de batas”, las cuales consistían en:

Había como toque de queda en la escuela, porque ya si te quedabas después de la una o de las dos ya prácticamente la cerraban y ya pues te tenías que aventar todo el festejo, era mas bien bajo tu responsabilidad, yo nunca me quede a la quema de burro ni tampoco a la de batas, a veces los de bachilleres iban y apedreaban la prepa y todo eso y había hasta peleas o tomaban autobuses que pasaban afuera de la prepa sobre Río Churubusco, y pues iban a otras escuelas también a provocar o a festejar y no participé.

En esta celebración los estudiantes tenían la oportunidad de realizar actos que en días comunes no les eran permitidos, siempre con el control de las autoridades por lo que, no podían culminarlos con la libertad que se esperaba imperara en este día. Sin embargo, se logra alcanzar cierta libertad porque la vigilancia y los prefectos de la preparatoria están más enfocados a resguardar la seguridad controlando a personas ajenas a la preparatoria, como los “pseudos estudiantes”, por lo cual, los grupos de la preparatoria podían llevar a cabo ciertos actos que en cualquier día de su cotidianidad serían castigados.

Nuestro informante mencionaba que él asistía pero no participaba y que por lo general los que lidereaban esos actos eran en su mayoría los de la preparatoria, y uno que otro de iniciación; de cierta forma todas estas celebraciones eran algo nuevo e impactante

¹²⁶ Esta celebración no es exclusiva de la preparatoria 2, ya que se lleva a cabo en la mayoría de los planteles de la UNAM. Esta tradición se relaciona como el acto simbólico que se desarrollaba tradicionalmente antes de un juego entre los pumas de Ciudad Universitaria (C.U.) y Águilas Blancas del Instituto Politécnico Nacional (IPN), para demostrar la rivalidad, en cada bando se lleva una piñata o muñeco de la mascota del equipo rival y se le quema literalmente, posteriormente este evento se traslada a diferentes planteles de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a lo que se le conoce como la quema del burro, en el cual ya no es meramente estudiantil, sino que gente externa aprovecha para realizar actos vandálicos.

para él, que venía de una primaria privada en el cual la disciplina permeaba la vida escolar y con ello las celebraciones y festividades. No obstante se incorporo a esta celebración tal vez como espectador, pero se fue apropiando de esta tradición y la vivió a su modo.

Esta celebración contenía cargas simbólicas para los estudiantes que participaban en ella, cambiando la dinámica cotidiana de los espacios así como la disciplina y por lo tanto las prácticas. Representa una “toma” de la mayoría de los espacios de la escuela, los hacen suyos; el apoderarse de estos espacios implicaba el derecho de hacer uso de los objetos e instalaciones como quemar los tambos de basura, pintar las paredes y lanzar desde el segundo piso papeles al patio.

Otra representación en esta celebración se instalaba en los alumnos que participaban, tomaban el rol de defender a la escuela ante grupos ajenos, ello implica el sentido de identidad como perteneciente a la escuela, lo que hacía que se otorgaran el poder de controlar y enfrentarse a esos grupos, lo cual era sinónimo de fuerza, siendo avalados por las mismas autoridades.

Una acción que por lo general llevaban a cabo estos alumnos cuando se enfrentaban a los grupos ajenos era mostrar el cuerpo, al menos el torso, implicaba el imponerse al otro, también como parte del sentido de fuerza que había que mostrar la cual perduraría y se convertiría en una característica frente a todos los grupos.

El aniversario de la preparatoria era otra celebración tradicional, en la cual las autoridades de la escuela sólo llevaban a cabo una ceremonia o algún evento en el auditorio de la preparatoria, y los alumnos de manera informal hacían su propia celebración desde generaciones atrás, nuestro informante asistía a esta fiesta, de la cual dice lo siguiente:

Yo si iba, iba demasiada gente, no era dentro de la escuela y había mucha gente que la organizaban pues eran gente que estaba inscrita pero que tenía, diez años ahí dentro, era un fiesta completamente sin ninguna limitación, ni mucho menos de alcohol, imagínate a todos, y pues también era importante que estuvieran todos esos grupos que, pues que los organizadores tenían, eran, el contacto dentro de la

prepa (sic), y de alguna modo era como una especie de gobierno donde siempre la gente que de algún modo tiene las riendas y los contactos esta en otro lugar.¹²⁷

El acceso a esta fiesta sólo se tenía, si se conocía a algún líder, organizador o algún integrante de los diferentes grupos, no había una invitación formal a todos los alumnos de la escuela, de cierta forma había un filtro y los que iban tenían ciertos referentes de esta celebración, que cada quien podía entrar con sus respectivas bebidas entre otras cosas, que podían bailar, y celebrar este ritual cantando porras emblemáticas del equipo pumas, así como entonar el goya¹²⁸ continuamente.

El que asistieran los grupos más irreverentes de la preparatoria así como algunos grupos porriles en su mayoría del CCH Oriente, en apoyo al reducido grupo de porros de la ENP2, traía consigo que se suscitarán algunos conflictos dentro de la celebración puesto que en ella no había figuras de autoridad que custodiaran las acciones y el encuentro con otros grupos ajenos, por lo que la mayoría de veces algunos de los que asistían terminaban golpeados, perdían su mochila o en algunos casos los vecinos llamaban a la policía para que se hiciera cargo de ellos y del escándalo dentro y fuera del lugar de la celebración.

De cierta forma permanece oculto el deseo de fijar el sentido de pertenecía a la preparatoria y a ciertos códigos culturales de los grupos en los que socializaban, encontrando este espacio para hacerlo. Otros grupos de la preparatoria que quedaban excluidos en esta celebración, ya sea por cuestión de intereses o por no tener los

¹²⁷ Ídem

¹²⁸ Porra que forma parte de la identidad de los alumnos de la UNAM. El origen de la Goya es por demás pintoresco. Se cuenta que en la primera mitad de los años 40, llegó a la Preparatoria un escuálido muchachito llamado Luis Rodríguez, quien al paso de tiempo se convertiría en el más dinámico porrista y quien por su extrema delgadez fue apodado "Palillo".

"Palillo" se las ingeniaba para negociar con los encargados de los cines aledaños a la Preparatoria el acceso de algunos estudiantes que preferían este entretenimiento a las cátedras escolares. Los cines en cuestión eran el Río, el Venus y el más cercano a la preparatoria, el Goya. Y entonces, cuando los muchachos buscaban irse de "pinta" al cine, gritaban ¡GOYA!. Fue así que surgió la porra universitaria, que hoy en día coreamos todos los universitarios que dice:

¡GOYA! ¡GOYA!

¡CACHUN, CACHUN, RA, RA!

¡CACHUN, CACHUN, RA, RA!

¡GOYA!

¡¡UNIVERSIDAD!!

“contactos” necesarios, podían reforzar ese sentido de pertenencia de otra forma o en otros espacios deportivos, académicos, artísticos, entre otros.

“Se puede, pues, concebir una lista, necesariamente abierta, de variables que expresan una relación de fuerzas o de poder, y que constituyen acciones: incitar, inducir, desviar, facilitar o dificultar, ampliar o limitar, hacer más o menos probable.”¹²⁹ Esas son categorías de poder que estaban en función a las relaciones que establecía con su grupo de amigos con lo cual se hacía participe de esta festividad del aniversario de la Preparatoria.

Continuando con los sentidos de relaciones de fuerzas o de poder esta celebración facilitaba la imposición de un grupo ante los otros grupos del plantel y de otras instituciones, lo que ocasionaba acciones de agresión y como parte de ello pleitos entre estos grupos.

La asistencia a esta celebración marcaba cierto estatus porque sólo los grupos reconocidos como más problemáticos, son los que asisten con la intención de mostrar su poderío enfrentándose a aquellos que osaran retarlos, convirtiéndose esta celebración en un escenario para competir y mantener su jerarquía dentro de la preparatoria.

Otra celebración que se hacía cada año era la fiesta de generación, precisamente era para festejar a la generación que estaba concluyendo la preparatoria, era organizada por los alumnos y a diferencia de la fiesta de aniversario de la preparatoria la invitación se extendía a toda la comunidad estudiantil, incluso se repartían volantes, era algo más organizado, y a pesar de que nuestro informante era de iniciación podía asistir, ya que no se les ponía alguna restricción a éstos y contaba con el respaldo de sus amigos de preparatoria.

La fiesta de generación se hacía [...] la primera vez que fui fue en un bar en el centro, fui desde segundo año, la organizaba un grupo de la prepa, la dirección nunca se metía en nada, los mismos alumnos vendían los boletos, a mi las primeras veces me acompañaba mi hermano entonces iba él tal vez su novia y yo, y seguramente yo si me veía muy pequeño pero igual no había ningún tipo de restricción,

¹²⁹ Gilles Deleuze. **Foucault**. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1987 p. 100.

llegamos y estaban formados para entrar y ahí estaban todos mis amigos de sexto mis amigos y mis amigas y pues yo saludaba a todos y pues mi hermano no iba preguntarme por mis compañeros de mi salón en una fiesta de generación con chavos de sexto, ellos se quedan en su casa (risa) la convivencia era distinta porque no es lo mismo indudablemente estar en un bar a estar en la casa de alguien, desde ahí cambiaba el asunto no iban vestidos como normalmente iban a la prepa, ni siquiera yo, desde ahí cambiaba la forma incluso había algunos que no iban porque por ejemplo los que eran cabecillas del grupo no iban porque para ellos representaban algo diferente como las fiestas fresas, todas las chavas que se juntaban eran las primeras que se apuntaban, entonces los hombres que iban se vestían distinto la música cambiaba el ambiente cambiaba de algún modo era más divertido convivir con ellos en esas fiestas había más acercamiento.¹³⁰

Esta celebración implicaba un cambio en la forma de comportarse y evidentemente todos lo asumían y aquellos que no lo hacían, simplemente no asistían, aceptaban la logística del lugar en el que estaban, aunque no fueran las tradiciones cotidianas, en esa celebración las adoptaban los que participaban.

Esta celebración no era propia de los alumnos de iniciación, (de la generación del informante), sin embargo el hecho de establecer relaciones con grupos de amigos que eran mayores que él le daba la posibilidad de apropiarse esta tradición y asumirse diferente a sus compañeros de grupo. En esta fiesta de cierta forma admitían el papel que jugarían al asistir, por lo que al estar ahí, realizaban prácticas que en otro espacio podrían ser impensables de realizar, un claro ejemplo es lo que comenta el informante:

Yo siempre he sido pésimo bailando, aparte durante las fiestas a lo mejor si te animabas a moverte como pudieras pero era más por pasarla bien que porque lo supieras hacer pero si intervenía definitivamente que las que me invitaban a bailar pues eran las chavas, cuando iban las de la prepa u otras me encontraba ahí, entonces pues por ese lado había un tipo de presión pero, no, yo normalmente les platicaba y me divertía observando y pues si tomaba pero tomaba poco.¹³¹

En la preparatoria han perdurado estas celebraciones de una generación a otra y es más notable que han perdurado por la tradición en sí misma, porque los estudiantes, es decir, las generaciones, son los que organizan los eventos sin ayuda, sin la dirección formal de las autoridades, a pesar de ello, ha permanecido dentro de las festividades más importantes de la escuela fijándose como “Las actividades y los símbolos que en una generación se adoptan, tiene, sin duda alguna, una enseñanza para el resto de los estudiantes, es la pauta a seguir para las futuras generaciones.”¹³²

¹³⁰ Aram Jiménez Uranga. 07 de agosto de 2009.

¹³¹ Aram Jiménez Uranga. 07 de agosto de 2009.

¹³² Juan Manuel Piña. **Acerca de fantasmas, quemas y otras cosas.** p. 82.

En la particularidad de los grupos en los cuales convivió nuestro informante que fueron tres, uno en cada año escolar de iniciación, tenían sus días de fiesta y cabe aclarar que en estos tres momentos las festividades fueron de distinta manera, en el caso del primer y segundo año sólo fue a las fiestas de generación en segundo año y a la fiesta de aniversario de la preparatoria en ambos años, pero no iba a fiestas con los grupos con los que se juntaba porque no lo acostumbraban, fue a partir de tercer año que comenzó a ir a fiestas desde las que eran generales hasta las organizadas por su grupo de convivencia, de lo cual menciona lo siguiente:

Cuando iba a las fiestas normalmente casi todas eran en una casa de ellos o de amigos de ellos y llegábamos como veinte entre hombres y mujeres ellos ya tomaban y fumaban, yo iba por quedar bien, a mi la verdad no me interesaba hacerlo, iba para no tener problemas y no pensaran que me caían mal o que no quería ir a su casa porque era en Neza, (risa), terminaban muy borrachos, había muy poca gente que se unía que no pertenecía al grupo yo me regresaba con el grupo de mujeres (risa), si ellas se iban temprano yo también, había unos que llegaban todavía borrachos y se regresaban a la prepa para alivianarse se dormían o comían y se regresaban a su casa o si tenían clase en la tarde y por eso regresaban, una vez estaban tan mal que chocaron, pero nunca hubo problemas, o peleas por beber alcohol, dentro de lo que cabe siempre fue pues algo tranquilo, digo dentro de lo que cabe porque por la edad que tenían y por su humor tan pesado, su forma de ser, su lenguaje y todo, no era como estar en cualquier secundaria o preparatoria.¹³³

Aram, en este año empezó a conocer y a adaptarse a esa nueva forma de convivir y de festejar con sus amigos, ya que a diferencia de los dos otros grupos con los que se juntaba solo asistía a las fiestas más generales como a la fiesta de generación y la del aniversario de la preparatoria, deja entrever que este tipo de festejos no era totalmente de su agrado y hasta cierto punto no incorporaba en su totalidad el comportamiento de este grupo de amigos que él los llamaba “los de las escaleras”, se reservaba para no regresarse con ellos en su carro al preferir regresarse con las mujeres, dejando ver una evidente relación de poder con este grupo de amigos.

Coincidiendo con Juan Manuel Piña “La fiesta es la continuidad del juego. En la fiesta se celebra, se ríe, se baila, se bebe y se olvida la formalidad, se rompen las reglas establecidas, haciendo ‘lo que el cuerpo pide’. El tiempo destinado a la fiesta remotamente podía ser considerado tiempo perdido.”¹³⁴

¹³³ Aram Jiménez Uranga. 07 de agosto de 2009.

¹³⁴ Juan Manuel Piña. **Acerca de fantasmas, quemados y otras cosas.** p.66.

En la narración de nuestro informante podemos inferir que para él era un festejo hasta cierto punto, ya que era seguir el juego a partir de lo establecido silenciosamente por los líderes de su grupo, convivir con mujeres más grandes lo que llamaba su atención así como beber alcohol y de cierta forma salir de ese espacio delimitado por la normatividad de la escuela, pero mencionamos que era un festejo hasta cierto punto, porque él tenía sus reservas, un respeto o temor a lo que pudiera pasar estando con sus amigos por lo que no podía ser su festejo como dice Piña “lo que el cuerpo pide”.

“Las relaciones de poder existen en todo el cuerpo social: lo atraviesan, lo saturan, lo determinan, lo carcomen, lo reproducen. Estas relaciones de fuerza se multiplican formando redes y dispositivos de poder en cada una de las instituciones sociales.”¹³⁵ Desde sus inicios, todas estas festividades se han determinado a partir de los actores inmersos en ellas, y que de acuerdo a los dispositivos de poder, que atraviesan de forma transversal estas prácticas, quedan a la par valores implícitos que caracterizan al proceso formativo.

Es así que las tradiciones que perduran a través de los ritos y festividades que se celebran en el marco socio-histórico de la preparatoria No. 2, dotan de sentido los días cotidianos de las personas en esta espacio particular permitiéndoles sentirse parte de un grupo y de una comunidad.

2.2.2 Afinidad, valores y agrupación

Las prácticas educativas informales de Aram, no eran solitarias o aisladas, sino que se desarrollaron en el interior de diferentes grupos, principalmente en tres escenarios educativos: en primer año con su vecino de sexto año y sus amigos, en las canchas; en segundo año con compañeros de su salón, en la periferia de la preparatoria, así mismo, con un grupo de preparatoria en las canchas; y en tercer año con un grupo de preparatoria en las escaleras.

¹³⁵ Héctor Ceballos. Op. cit., p. 70.

Es así que sus prácticas se construyeron en un ámbito grupal, lo cual “aparece como un espacio de transición y también de transacción entre unos y otros. Es en las formaciones grupales donde aparecen formas específicas que toman el lugar de intermediarias que ofrecen formas diversas de satisfacción a los sujetos”.¹³⁶

De acuerdo con Marta Souto las formaciones grupales contribuyen a clarificar los móviles implicados de la agrupación, entendiendo que estas son construcciones específicas, peculiares e intermediarias que se conforman en los procesos dinámicos, a partir de las interacciones entre los sujetos; en este caso las existentes entre Aram y las diferentes agrupaciones que se localizan en un espacio y tiempo particular juegan un papel importante para el despliegue de valores pertenecientes en su encuadre cultural.

Aram y sus amigos en estas “formaciones grupales aprenden las reglas y los mecanismos propios de la escuela y forman parte de su cultura, asegurando a la vez su transmisión a futuras generaciones. [...] Surgen en un espacio intermedio entre aquello que los sujetos necesitan, desean o esperan en el nivel individual y aquello que en la organización los trasciende y se presenta como propio del espacio transubjetivo (cultura, estilo, identidad, historia, mandatos, etc.)”.¹³⁷ En estas formaciones grupales se asegura la transmisión a las futuras generaciones, ya que los pertenecientes a las primeras generaciones tienen contacto directo y cotidiano con las generaciones recientes, las cuales aprenden de acuerdo a la afinidad de las prácticas que visualizan.

Las formaciones grupales tiene que ver con un proceso de cambio y transformación y como menciona Souto: las formaciones “se forman, toman forma dinámicamente. [...] ‘Formación’ es aquello que está siempre en transformación, que es susceptible de tomar nuevas formas, estilos, modalidades. Estas formaciones surgen en los movimientos y entrecruzamientos de lo institucional y lo subjetivo dentro del campo de los grupal”.¹³⁸

¹³⁶ Marta Souto. **Las formaciones grupales en la escuela**. Buenos Aires, Paidós educador, 2000 p. 20.

¹³⁷ *Ibíd.* pp. 88, 16.

¹³⁸ *Ibíd.* pp. 88, 17.

En la primera formación grupal que se integró Aram en primer año, no fue de acuerdo a la afinidad con el grupo y su habitus, en otras palabras las características que se requerían para estar en esa agrupación, y llevar a cabo ciertas prácticas, no eran las que él había interiorizado en la primaria sino que se agrupó de manera automática a partir de la invitación de su vecino, cuando le mencionó los lugares donde solían estar en su tiempo libre (que consistía en la mayor parte del día), sin darse cuenta Aram que estos escenarios educativos se convertirían en el campo donde se generarían sus prácticas.

Como se mencionó Aram, en un principio no formó parte de esta agrupación por afinidad, pero posteriormente interiorizó esquemas¹³⁹ a partir de la socialización, y con ella se adquirieron una serie de valores que pasaron a formar parte de su cotidianidad y de las prácticas educativas informales. “Los valores en la sociedad se transmiten históricamente a través de las generaciones. En este sentido, vía la socialización, se adquieren costumbres, tradiciones, motivaciones, pautas rectoras de la conducta y modos de elección de las opciones de vida”.¹⁴⁰

Un ejemplo de cómo los valores se transmiten vía socialización, es mirar los valores transmitidos a Aram por sus amigos de diversos grados de escolarización, y externos a la preparatoria; estos valores se vinculaban con construcciones simbólicas que cada grupo integraba como propias, lo cual marcaba la diferencia entre estos grupos, de lo cual refiere lo siguiente:

Los que iban en secundarias normales y que vivían por mi casa, tenían mi edad, pero lo que ellos sólo podían hacer era irse de pinta, (risas) mientras que yo decidía si iba y a la hora que quería ir, si había una enorme diferencia en las libertades, lo que para ellos era un logro para mi era algo que hacia diario yo lo veía así como ‘jay esos niños con que se divierten!’, era una enorme diferencia ellos para irse de pinta tenían que cambiarse el uniforme, traían ropa en su mochila, y yo no usaba uniforme, y por lo que me decían a la mitad del día se quedaban sin dinero, bien aburridos y ya no tenían a donde ir y pues para mi era bien diferente yo me divertía el tiempo que quería iba a donde quería con gente más grande que yo y pues eso hacia que se extendieran todas esas libertades que ellos no tenían esa posibilidad, me

¹³⁹ Se hace referencia a estos esquemas interiorizados como principios generadores, es decir el habitus, sistema de disposiciones duraderas adquirido por el individuo en el transcurso del proceso de socialización, las disposiciones son actitudes, inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar, interiorizadas por los individuos debido a sus condiciones objetivas de existencia y que funcionaban entonces como principios inconscientes de acción, percepción y reflexión.

¹⁴⁰ Humberto Muñoz. **Los valores educativos y el empleo en México**. México, Miguel Ángel Porrúa, 1996 p. 13.

contaban que se iban de pinta a las plazas e incluso algunos se encontraban ahí a maestros y los regresaban a la secundaria no podían hacer mucho, no podían ir a la casa de alguien más pues veías a un niño de secundaria a las diez de la mañana con uniforme y pues era bien identificable lo que estaban haciendo; de estos conocidos o vecinos eran pocos los que se juntaban con chavos más grandes que ellos y eso era porque jugábamos con otros vecinos que eran más grandes una o dos generaciones y pues se hacía por diversión.¹⁴¹

Los procesos de socialización compartidos con el grupo de primer año, lo llevaron a interiorizar valores, que se distanciaban de los que pudiera caracterizar a estudiantes de ese grado en escuelas oficiales, por lo cual no se identificaba con ellos, al contrario, como lo expresa en el párrafo anterior donde queda implícita su postura diferente del sentido de la libertad; algunos comportamientos que para él eran cotidianos, y respondían a su propio habitus con una carga simbólica muy distinta, lo diferenciaban de otros estudiantes y contribuían a formar su identidad.

“Podemos distinguir dos componentes del habitus. Se hablará de ethos para designar los principios o los valores en estado práctico, la forma interiorizada y no consciente de la moral que regla la conducta cotidiana: los esquemas de acción [...] La hexis corporal corresponde a las posturas y disposiciones del cuerpo y las relaciones con el cuerpo, interiorizadas inconscientemente por el individuo durante su historia”.¹⁴² Es así que los valores que están revestidos en acciones son interiorizados y pasan a ser un componente del habitus.

Al cursar el segundo año, el grupo del que formaba parte se desintegró por lo que empezó a socializar y a agruparse con algunos compañeros de su salón que coincidieron por haberse quedado sin agrupación, de lo cual nos comentó:

Lo principal fue que nos habíamos quedado solos porque los demás salieron (los de sexto año) y pues estar acostumbrados a esa convivencia nos permitió que nos juntáramos con chavos de nuestra edad que no hubiera tenido la oportunidad de esa experiencia y eso creo que fue de principio lo que nos unió.¹⁴³

No fue casualidad que encontrara cierta afinidad con alumnos de su generación porque esta posibilita una localización común en el proceso histórico y social, como tal

¹⁴¹ Aram Jiménez Uranga. 07 de agosto de 2009.

¹⁴² Patrice Bonnewitz. op. cit., pp. 64, 65.

¹⁴³ Aram Jiménez Uranga. 10 de Julio de 2009.

comparten experiencias en común en su realidad social y tienen coincidencias en sus gustos, curiosidades, placeres, Aram nos comenta algunos rasgos de cómo se consolidó esta relación:

Ahí me encontré con gente que se metió por lo mismo que yo, no era un grupo difícil, era un grupo muy cómodo, ellos también habían decidido estar ahí porque alguien más le dijo que ese grupo les convenía, que de algún modo habían pasado por lo que yo y eso llevó a que se diera una relación más estrecha con los de mi grupo, y hasta ahorita nos seguimos viendo y ahí hubo mucho afecto en cuanto los intereses de nosotros, todavía recuerdo algunos que los primeros días eran igual que yo, hacían lo mismo terminaban las clases y se iban solos quien sabe a donde, esas mismas costumbres fueron las que nos acercaron, no era seguir el comportamiento de los de primero y que pasaban a segundo todos juntos, todos somos amigos y vamos a cuidarnos entre todos, estos eran los tipos que querían vagar y conocer otras cosas y andar por ahí y por la misma circunstancia de haber estado con gente mayor que ellos sabían que había otras cosas, y si no las habían probado, las habían visto; al no formar parte de ningún grupo, fue como explorar y decidir, como las chicas que me dijeron métete a tal grupo y lo hice, eres muy susceptible a que te convenzan fácilmente, mi relación con mis compañeros de grupo ya era otra, convivía con ellos ya salíamos de la prepa porque uno de ellos ya acostumbraba eso, también era eso de conocer los puestos que están afuera de la prepa, bromeábamos, había una relación más cercana y no tanto de estudiante-comerciante sino era de cuate, nos ponían apodosos o si pedíamos cigarros nos decían 'primero lava los calzones', por formar parte de ese grupo (en primer año) como a ellos no les gustaba no tenía la oportunidad de hacerlo.¹⁴⁴

Esta agrupación de segundo año se integró por la afinidad y los valores que permeaban sus prácticas de acuerdo a sus habitus que marcaban algunas constantes similares propias de esta nueva formación grupal¹⁴⁵, y lograron adecuar su vida cotidiana gracias a estos vínculos propiciados por un habitus compartido que refuerza sus disposiciones duraderas.

¹⁴⁴ Ídem.

¹⁴⁵ "Características de las formaciones grupales:

-Surgen en el espacio de lo grupal. Conceptualizamos lo grupal como espacio y campo de transición entre lo subjetivo y lo transubjetivo; entre el grupo interno y el externo, entre lo socio-institucional y lo individual.-

-Son resultantes de la grupalidades en tanto potencialidad, posibilidad de ser y de desarrollarse como grupo en los espacios intersubjetivos.

-Son expresión de la articulación de representaciones sociales y psíquicas, que dan lugar a la creación de representaciones grupales específicas.

-Son dinámicas, creadas en los movimientos y en los procesos intersubjetivos, en su funcionamiento.

-Generan un espacio de ligazón, de vínculo.

-Ofrecen, junto con las formaciones institucionales, formas de apuntalamiento psíquico a los sujetos, matrices de relación y de socialidad en las cuales inscribirse.

-Generan formas propias, idiosincrásicas, de responder dinámicamente a los mandatos sociales, a las demandas institucionales y a las necesidades y los deseos individuales.

-Están atravesadas y constituidas por múltiples dimensiones del sujeto, de la institución (organización), del sistema educativo, de la sociedad.

-No se explican por relaciones de causalidad de las macrodimensiones sobre las microdimensiones o viceversa, ni responden a ellas sino a las relaciones transversales y complejas entre ambas.

-Surgen y pueden ser estudiadas desde distintas perspectivas de análisis (social, psíquico, instrumental, etc.) y desde diversos niveles de significación (real, simbólico, imaginario)."

Cfr. Marta Souto. op. cit., pp. 17, 18.

Aram siempre mantuvo latente la necesidad de formar parte de un grupo, porque sin éste no tendría un referente hacía con los demás, para compartir rasgos identitarios con los integrantes de su grupo en donde se establecen vínculos que los hace iguales y al mismo tiempo los diferencia. En este sentido Piña afirma “Sus integrantes se adhieren al grupo porque el grupo representa su razón de ser. Los sujetos individuales saben que existen en la medida que los demás los observan y los toman en cuenta. También el grupo tiene que identificarse para diferenciarse de los demás. Cada grupo tendrá su propio reglamento, sus sanciones, sus jerarquías, hasta llegar a ser muy diferentes entre sí. Pero todos los grupos mantendrán sus jerarquías, sus estatutos, su vigilancia, etc.”.¹⁴⁶

En segundo año el grupo lleva a cabo rupturas, transformaciones y continuidades en sus procesos identitarios; esto cambió de manera rotunda su vida cotidiana, debido a que lograron realizar diversas prácticas que habían sido reprimidas por su antiguo grupo dadas las relaciones de poder que atravesaban sus mismas prácticas. Aram seguía realizando una práctica constante de su primer año, en la escuela, que era jugar fútbol, pero ahora lo hacía con un grupo de preparatoria “los de las escaleras”.

Una nueva disgregación y separación del grupo fue ocasionada por la huelga del 99, esto se ve reflejado en los nuevos grupos en los que se tienen que integrar; ello cambia el sentido de su cotidianidad desde luego el aprender otros códigos culturales que le posibilitaran la aceptación estos grupos.

Aram comenta las percepciones sobre esta nueva agrupación de tercer año con los de las escaleras:

Muchos eran de sexto y ya tenían como tres años o más ahí, supongo que tenían más de veintidós años, algunos cerca de su casa se juntaban, con otro grupo de personas que de ningún modo tenían buenos modales, o incluso tenían relaciones con algunos que se dedicaban a robar, eso marca mucho la forma de expresarse, sus intereses o como se relacionan incluso con otras personas y como llegaban a tratar a su novia o a una chava, entonces ese era el tipo de cosas con el que yo no estaba de acuerdo y también a esas personas (que generalmente eran los líderes) en realidad yo no tenía mucho acercamiento con ellas aunque tuviéramos menos de dos metros de distancia, guardaba muchas reservas hacía ellos, mi

¹⁴⁶ Juan Manuel Piña. **Acerca de fantasmas, quemados y otras cosas.** p. 34.

comunicación con ellos era muy poca, y eran los que tenían más respeto ahí en ese grupo, muy pocas veces decían tu nombre, era lo que a mi no me gustaba.¹⁴⁷

Aram ya traía consigo valores de las otras dos agrupaciones, a las que había pertenecido, el encuentro con este nuevo grupo fue un tanto controvertido por las prácticas que realizaban, donde había un desfase de valores, al respecto Muñoz García señala “El estudio de los valores que refiere a principios básicos mediante los cuales las personas denotan preferencias, creencias, actitudes, representaciones, formas de relación con grupos, instituciones y toda aquella gama diversa de procesos que ocurren en la sociedad”.¹⁴⁸ Resulta interesante si en ello está implícita la constante de las relaciones de poder, más que afinidad el relacionarse con esta formación grupal fue por un vínculo de rebeldía, como menciona Marta Souto, se establece desde la contradependencia y la oposición, intenta ir contra lo que se impone, pero queda recluido en el mismo círculo cerrado de repetición, de manifiesta agresión, de violencia, de destrucción del orden dado, al que contribuye a acentuar.¹⁴⁹

Siguiendo la lógica anterior a pesar de que los valores de Aram no coincidían con los valores de los líderes de esta agrupación, encontró afinidad con otros integrantes y entendió las actitudes y comportamientos que se tenían que manifestar frente a los líderes para cumplir con los reglamentos y acuerdos silenciosos¹⁵⁰, de lo que era bien visto y de lo que no, que por lo general establecían los líderes, de lo cual Aram comenta lo siguiente:

Lo que te molesta de algunas personas, y saber que no están muy lejos de ti, es así de, yo no quiero ser como él, y no quiero hablar como él, era también como poner la balanza de que había personas y con las que pasaba más tiempo, que eran diferentes que en algún momento caían en los juegos de ellos y tenían que hacer las mismas cosas, los mismos juegos o decir las mismas palabras pero eso sólo pasaba mientras estaban ellos como para caer en una buena relación pero mientras tanto todo se manejaba distinto cuando yo platicaba con ellos, a parte pues yo platicaba de otras cosas, por ejemplo a mi me gustaba que muchos dibujaban y dibujaba con ellos, les platicaba sobre la música, no me interesaba de donde venían o donde vivían, que hacía sus papás, conocía muy poco de eso, más bien lo único que conocía de ellos era lo que hacían ahí.¹⁵¹

¹⁴⁷ Aram Jiménez Uranga. 27 de Julio de 2009.

¹⁴⁸ Humberto Muñoz García. op. cit., p. 13.

¹⁴⁹ Cfr. Marta Souto. op. cit.

¹⁵⁰ Mencionamos estos acuerdos como silenciosos porque no se dan a conocer de manera explícita, sino más bien se van entendiendo conforme las actitudes y comportamientos que constituyen los rasgos identitarios del grupo.

¹⁵¹ Aram Jiménez Uranga. 27 de Julio de 2009.

La integración grupal en gran medida responde al sentido de afinidad y compartimiento, contribuye a reforzar los lazos de pertenencia con los otros; además las similitudes y diferencias de edades pueden ser puente de asociación y diferenciación. Lo que compartía era dibujar, así como sus gustos musicales, tenía la necesidad de experimentar cosas nuevas con este grupo de amigos que nuevamente eran más grandes que él, en cuanto a esta diferencia de edades Aram y otro integrante eran los más chicos, aunque este último no lo pareciese, al respecto Aram menciona cómo el poder puede disfrazarse y producir efectos distintos a los esperados:

Había alguien que era más o menos de mi generación, incluso yo pensaba que él era más grande cuando lo conocí, porque se vestía igual, después supe que era de mi generación, el trato era más leve porque era más pequeño, no tenía la misma fuerza que ellos ni el tamaño, se llevaba más pesado con ellos y también había ciertas diferencias con los que eran de la misma edad, por lo que se medía cada quien era por la fuerza, los más débiles, no era así como: 'vamos a aprovecharnos', a lo mejor que trajeran comida, físicamente no se aprovechaban de ti, pues las bromas no eran solamente contra ellos sino que los que se llevaban más fuerte eran los más fuertes, pero si había una diferencia que identificaban y sabían que eran los que menos aguantaban, a mí nunca me pusieron a prueba, por ejemplo el chavo (sic) de mi generación si hacía bromas a los demás, yo no me atrevía a hacerlas porque no quería que después me pasara.¹⁵²

Es evidente que el poder no sólo se ejerce como un sometimiento de fuerza hacia los débiles¹⁵³, pero si cuenta con otros mecanismos que se hacen presentes en prácticas muy simples, como el mandarlos por comida, aceptar no ser llamados por su nombre, aceptar bromas, entre muchas otras, coincidiendo con Foucault "Se trata más bien de estudiar el poder allí donde su intención si tiene una intención, está totalmente investida en el interior de prácticas reales y afectivas y en su cara externa, allí donde está en relación directa e inmediata con lo que provisionalmente, podemos llamar su objeto, su blanco, su campo de aplicación, allí donde se implanta y produce efectos reales".¹⁵⁴

La afinidad, los valores y la agrupación están relacionados con los procesos formativos, por un lado, la afinidad tiene que ver con el sentido de pertenencia y a partir de la mirada al otro en ese acto reflejo ser a fin con él y, por otro lado, como refiere Barrio

¹⁵² Aram Jiménez Uranga. 07 de agosto de 2009.

¹⁵³ Motivos inconscientes y expectativas consientes llevan a unos y a otros a nuclearse en agrupaciones en contra o a favor de él [...]. El chivo expiatorio es una configuración por la cual los miembros del grupo discriminan a alguno o algunos de sus miembros, haciéndolos cargo o depositando sobre ellos características y rasgos rechazados en ellos mismos.

Cfr. Marta Souto. op. cit.

¹⁵⁴ Michel Foucault. **Microfísica del poder**. p. 143.

Maestre “los valores están en ese parámetro de infinitud; constituyen paradigmas casi platónicos, son utópicos -están fuera del tópos de los hechos, que siempre son limitados- y ucrónicos, es decir, no pertenecen a una época determinada, no se les puede poner una fecha”.¹⁵⁵ Por lo tanto, van de acuerdo a la construcción inacabada de la formación; y que finalmente la afinidad y los valores están inmersos en cualquier agrupación de manera explícita o implícita.

2.2.3 Vestimenta como distintivo identitario

La vestimenta del hombre forma parte del simbolismo de una sociedad, es decir, desde la concepción de Garagalza “Desde el mismo momento en que una <<cosa>> (objetividad) entra en relación con el hombre, queda revestida de un sentido figurado, convirtiéndose en un símbolo.”¹⁵⁶ A través del tiempo, la vestimenta ha evolucionado¹⁵⁷ y se han instaurado sentidos que se plantean como rasgos identitarios de un grupo.

En la preparatoria 2, los alumnos de iniciación así como los de preparatoria, al no usar uniforme escolar, pueden hacer uso indiscriminado de prendas y estilos¹⁵⁸ que van eligiendo, escapándose con esto de una normatividad rígida del uso de uniforme (como en el caso de la educación básica o escuelas incorporadas a la SEP) por pertenecer a

¹⁵⁵ José Barrio. **Elementos de antropología pedagógica**. Madrid, Rialp, 1998 p. 189.

¹⁵⁶ Luis Garagalza. **La interpretación de los símbolos**. Barcelona, Anthropos, 1990 p.57.

¹⁵⁷ De acuerdo con los arqueólogos y antropólogos, los signos de vestimenta más antiguos probablemente consistieron en pieles, cueros, hojas o pasturas, envueltas o atadas alrededor del cuerpo como protección de los elementos de la naturaleza. El conocimiento sobre estas ropas queda en la deducción, ya que los materiales mencionados se deterioran rápidamente comparados con piedras, huesos, caparazones y artefactos metálicos. Los arqueólogos han identificado agujas de coser muy antiguas cerca de Kostenki, Rusia en 1988, de aproximadamente 30.000 años de antigüedad.

Cfr. Jean-Jacques Decoster. **Identidad étnica y manipulación cultural: La indumentaria inca en la época colonial**. En Universidad San Antonio Abad del Cusco [Base de datos en línea] Estudios atacameños, 2005. Disponible: 05 de marzo de 2010.

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071810432005000100_08&script=sci_abstract.

¹⁵⁸ El concepto de "supermercado de estilos", creado por Ted Polhemus, historiador inglés, intenta dar cuenta de la existencia de una multiplicidad de estilos que permite a las personas montar y desmontar aspectos visuales con varios estilos estéticos, ideológicos, artísticos, con piezas suntuosas o populares, componiendo aspectos visuales singulares. ¿Por qué? muchas veces la instantaneidad de esos cambios no permite que los antiguos se anulen, y es posible la convivencia de diferentes "yoes" en el mismo individuo. Cfr. Dolores Mota. **Moda e Identidad: Aspectos psicosociales de la ropa en la contemporaneidad**. En ponencia presentada durante el Congreso de Diseño, de 01 a 04 de agosto de 2006 [Base de datos en línea] Facultad de Diseño y Comunicación de Palermo, Buenos Aires, 2006. Disponible: 3 de marzo 2010; <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=ES&cod=23905>.

la UNAM y que ésta no modificó estas acepciones de vestimenta para los alumnos de iniciación. Nuestro informante menciona:

Yo en la primaria llevaba uniforme, zapatos hasta corbata y cuando no traía zapatos y corbata, era utilizar shorts, era muy malo para eso de vestirme, entonces desde ahí fue complicado como me voy a ir (a la Preparatoria). Creo que reflejaban mucho la casa de cada uno, las costumbres y demás cosas, en mi caso mis papás si son de algún modo formales no conservadores, entonces querían que yo siempre me fuera bien arreglado (que ya llegará sin cinturón) con zapatos no me dejaban llevar tenis.¹⁵⁹

En la preparatoria había un uniforme para la materia de educación física, y que por general sólo lo usaban los de nuevo ingreso, Aram nos comentó lo siguiente:

Lo use el primer año, pero ya después podía utilizar cualquier otra cosa y también bajo el conocimiento del mismo maestro que te daba “chance” porque ya te ubicaba bien y sabía que hacías de algún modo deporte, entonces te daba más facilidades pero si lo deje de usar cuanto más pronto pude.¹⁶⁰

El hecho de que Aram dejara de usar el uniforme de educación física, a pesar de ser de nuevo ingreso, implicaba una cierta permisividad y esto se vincula con los alcances que van adquiriendo ciertos grupos en desventaja con otros. El portar el uniforme implicaba asumir roles y posturas de subordinación en contraste con aquellos que traspasan lo establecido. El ejercicio de poder se vislumbra en estas violaciones a la normatividad que libera a unos pero somete a otros.

Aram experimentó cambios en su vestimenta a lo largo de los 3 años, y una variable de estos cambios fue que siempre concordaron con las formas aceptadas por el grupo compartiendo tendencias o estilos en las prendas “El vestir involucra gestos, comportamientos, elecciones, fantasías, deseos, fabricación sobre el cuerpo (y de un cuerpo) para el montaje de personajes sociales, colectivos o individuales, ejerce así comunicación, expresando nociones, cualidades, posiciones, significados”.¹⁶¹

Siguiendo esta línea, el cambio de vestimenta le proporcionó la posibilidad de pertenecer y compartir los procesos de socialización e identitarios a la agrupación que pertenecía las prácticas educativas informales de la agrupación de su vecino, esta

¹⁵⁹ Aram Jiménez Uranga. 06 de julio de 2009.

¹⁶⁰ Aram Jiménez Uranga. Entrevista por Diamar Lindaly Hernández Hernández y Silvia Cecilia Pérez Amador. 21 de julio de 2009.

¹⁶¹ Dolores Mota. op. cit.

modificación fue tajante de acuerdo a que se convirtió en una necesidad para poder realizar prácticas compartidas, ya que sin esta adecuación en la vestimenta hubiera encontrado probablemente rechazo de este grupo, de lo cual dice lo siguiente:

Con los primeros que me llegue a juntar, que era con los que más jugaba fútbol, empecé a dejar los zapatos, utilizaba muchos pants, diario andaba de tenis y traía muchas playeras de fútbol, había mucha competencia de haber quien conseguía más playeras de diferentes países, eran equipos extranjeros, yo no podía competir pero si entraba al juego.¹⁶²

Al entrar Aram a iniciación universitaria e integrarse al grupo compartía la afición al juego de futbol por lo que fue modificando su vestimenta, más apegada a los cánones establecidos por el grupo lo cual perduró aún con otros grupos, era una inclinación generalizada en estos grupos el gusto por este juego y, en tercer año al agruparse con “los de las escaleras” se hizo más evidente el cambio en su vestimenta, de lo cual menciona lo siguiente:

Con los de las escaleras que tenían tendencias de ser cholos, usar botas Dr. marti, deje de usar los tenis de futbolero y usaba otros que llamaban más la atención, para presumir, me fijaba en lo que ellos usaban y lo que me gustaba lo tomaba, no usaba un pantalón flojo tal cual pero si usaba pantalón de vestir con tenis, una camisa, unas chamarras gruesas o grandes, cuando me juntaba con los de las escaleras tenía cuidado con lo que usaba, ya no era 'pues me pongo un pants y una playera de fútbol y ya', entonces ya en ese tiempo tomaba conciencia de lo que usaba y de lo que me gustaba, ya no era tanto por alguna tendencia de alguien mas, pero definitivamente si había como siempre esa influencia y seguía con ellos, cada quien tenía su propio estilo, con las posibilidades que tenía de comprar ropa.¹⁶³

La necesidad de integración es lo que llevaba a Aram a buscar ser igual a los otros, o por lo general seguir su tendencia (cholos¹⁶⁴), pero su sentido de singularidad es lo que lo hace buscar su particularidad con el todo social, en el caso de Aram su distintivo fue una boina “era el único de los que nos juntábamos que la usaba, era algo particular, incluso la gente ya a veces me reconocía nada más por la boina”¹⁶⁵; esto permite reflexionar en la posibilidad de no perderse la referencia del individuo como constructor de lo social y como su sujeto.

¹⁶² Aram Jiménez Uranga. 21 de julio de 2009.

¹⁶³ Ídem.

¹⁶⁴ Una moda así, se presenta como un campo de encuentro del individuo y de lo social, de la singularidad y de la masificación. El montaje de un estilo -personal y grupal o tribal, de proceso social diferenciador, marcado por la clase, por el mercado y por los objetos- pasa a expresarse como experiencia particular (de individuo o grupo) de elección y de deseos.

¹⁶⁵ Aram Jiménez Uranga. 21 de julio de 2009.

Es así que Aram instauró sentidos simbolizados en su vestimenta a partir del grupo con el que se juntaba, la construcción de estos rasgos en la indumentaria se presentan como un distintivo identitario entre las diferentes formaciones grupales de la preparatoria.

En este sentido, es necesario, puntualizar el enfoque del cual partimos en lo referente a identidad “El concepto de identidad, posee un carácter multivocálico y polisémico que alude a fenómenos múltiples, ya que no hay un ser sino formas del ser. A esto se debe que su uso indiscriminado confunda diferentes manifestaciones del ser social. Pues, como es bien sabido, de su comprensión se desprenden varias interpretaciones, por un lado, todo individuo tiene un gran número de identidades cuya importancia varía según el contexto y la situación en que se encuentren y por otro, las identidades, como construcciones históricas que son, cambian a lo largo del tiempo”.¹⁶⁶

En esta lógica de identidades, los sujetos juegan a ser un personaje dándole forma desde un rol social, como menciona Berger “el rol, forma, modela, configura tanto la acción como en actor, normalmente acabamos por convertirnos en lo que representamos”, de acuerdo a la subjetividad colectiva, en este caso la que enmarcaba los escenarios educativos informales de la preparatoria, Aram sabía el rol que jugaba en las diferentes agrupaciones lo que respondió a ese cambio de vestimenta durante su permanencia en las distintas agrupaciones a las que perteneció y se apropió de las características que diferenciaban a un grupo de otro, convirtiéndose en distintivos identitarios.

En palabras de Claudio Lomnitz “Al hablar de identidad hablamos de dos situaciones diferentes: en la primera tenemos dos o más sujetos que parecen diferentes pero que son en realidad iguales; mientras que en la segunda dos sujetos que son distintos quedan igualados por medio de alguna operación mental. (...) en la primera se considera que la identidad mana de una naturaleza idéntica y compartida, y en la

¹⁶⁶ Hilda Agostino. **La construcción de la identidad**. Universidad Nacional de La Matanza [Base de datos en línea] Carta informativa XXI de la junta de estudios geográficos, históricos y estadísticos del partido de la matanza, 2009. Disponible: 8 de marzo de 2010.
www.aquimontserrat.com.ar/todo2009/.../090612artanformativaunlm.pdf.

segunda se considera que la identidad es construida artificialmente en la interacción social".¹⁶⁷

La concepción de distintivo identitario, de la cual partimos, se basa en lo que refiere Lomnitz en su segunda situación y paralelamente a la vertiente de Foucault tomando en cuenta que es un aspecto de las relaciones interpersonales o sociales que se dan en un espacio-tiempo definidos, por lo tanto, en las relaciones de poder existentes en las formaciones grupales de Aram, que se hacen más evidentes cuando iba en tercer año, ya que su cambio de vestimenta no se dio como en primer año, que si bien partió por identificarse con su grupo, también fue por la necesidad de vestirse así en cuanto a las actividades que realizaban, a diferencia de tercer año que se vio más mediado este cambio de vestimenta simplemente por la interacción con este grupo. Aram describe esta vestimenta:

El grupo con el que me juntaba, todo nos veíamos con pantalones flojos, con el mismo tipo de tenis, incluso el reloj, había muchos que traíamos la misma marca de reloj, y estaba como dividido, unos usaban tenis, y otros botas Marti pero si era constante, toda esa ropa floja, nos hacía identificables en la prepa. (...) esa búsqueda de encontrar un estilo, cada quien encontraba una cosa diferente una particularidad de esa persona y nosotros no queríamos parecer iguales.¹⁶⁸

Estando en ese grupo de amigos la búsqueda de encontrar un estilo propio, se determinó a partir del estilo existente y esto integró el sentido de pertenecer e identificarse, bajo el entramado de los discursos que encuadraba la formación grupal, y aunque no querían parecer iguales por la necesidad de buscar su particularidad la vestimenta se constituye como distintivo identitario desde la acción silenciosa de símbolos y discursos que por lo general los planteaban y dirigían los líderes de la agrupación, en ellos se condensaba la tendencia (de cholo) que seguían los demás integrantes, tomando en cuenta la implicación social e histórica mencionada con anterioridad.

¹⁶⁷ Claudio Lomnitz. **Términos críticos de la sociología de la cultura**. Ed. Carlos Altamirano. Buenos Aires, Paidós, 2002 p. 129.

¹⁶⁸ Aram Jiménez Uranga. 21 de julio de 2009.

Cuando concluyó iniciación universitaria, nuevamente cambió de grupo de amigos, porque la mayoría de “los de las escaleras” salieron de la preparatoria, de igual forma su vestimenta cambió y nos comentó lo siguiente:

“La vestimenta al dejar atrás al otro grupo de las escaleras cambió, ya no teníamos que quedar bien con nadie, ya no teníamos que llegar a adaptarnos, más bien era de hacer lo que nosotros queríamos, porque no había un líder teníamos esa libertad de hacerlo como nosotros decidiéramos, pero cambió a lo que pensarían los de las escaleras que era fresa (sic), porque dejé de usar playeras y las cambié por camisas los tenis siempre se quedaron y los pantalones ya no eran aguados ya eran más estilizados aparte de que la moda¹⁶⁹ en pantalones ya estaba cambiando y los chavos del grupo nuevo coincidíamos en como nos vestíamos ahora.”¹⁷⁰

Con lo que menciona Aram, deja entrever que la vestimenta era atravesada por las relaciones de poder existentes en la agrupación de las escaleras, que de alguna forma los líderes del grupo eran los que determinaban en mayor medida las tendencias identitarias de su agrupación, permaneciendo ocultos los intereses de vestimenta de Aram, que posteriormente llevó a cabo, cuando se sintió sin la presión y las consecuencias que implicaba el cambiar de estilo siendo parte de ese grupo, porque como bien lo menciona ahora su estilo podía llamarse como lo pensarían los de las escaleras que era “fresa”¹⁷¹ dejando atrás la tendencia de “cholo”, así como esos rasgos identitarios que hacían que se identificara como parte de ese grupo por lo que en ese momento podía hacer referencia a la agrupación de las escaleras como externo a ella.

En el grupo “de las escaleras” transitaban discursos, los cuales sostenían códigos culturales, la mayoría de veces silenciosos y “la imagen de la soberanía, ya sea como voluntad consciente individual o como voluntad colectiva, es un producto de los mismos discursos que se van formando las categorías centrales de la identidad”.¹⁷²

¹⁶⁹ La lógica de la moda, definida como una innovación continua y programada, representada por la valorización de la novedad en detrimento de lo antiguo y tradicional, sea de vestuario, uso, costumbre, estilo, gustos... Desde las últimas décadas del siglo XX estamos inmersos en contextos de transformaciones con identidades abiertas; la moda, especialmente la del vestuario, cada vez más asociada con las formas del cuerpo y con la manera de ser, no solamente manifiesta sino que conforma identidades individuales y sociales plurales e híbridas sino también transfiguran a sus componentes y su papel social.

Cfr. Dolores Mota. op. cit.

¹⁷⁰ Aram Jiménez Uranga. 07 de agosto de 2009.

¹⁷¹ Refiriéndose a la vestimenta que se caracterizaba por el uso de camisas, pantalones ajustados, zapatos o tenis casuales.

¹⁷² Claudio Lomnitz. op. cit., p. 132.

La vestimenta es un distintivo identitario para buscar lo que queremos ser o de lo que queremos parecer ser. La apariencia y la imagen, explicita la subjetividad. Esa permanente búsqueda de ser, es inherente a la necesidad de formarse y reconocer rasgos identitarios que están en constante edificación a partir de la cultura, lo compartido y el poder.

2.3 Redes de socialización

Las redes de socialización son el entramado de relaciones que surgen a partir del encuentro de varios grupos, los cuales cohabitan en un tiempo-espacio definido; en la preparatoria 2 la mayoría de estas redes podían identificarse por los espacios que se ocupaban, que en este caso lo identificamos como escenarios educativos informales, en donde se llevaba a cabo la socialización intragrupal e intergrupala, y en este proceso de socialización que se caracterizaba por las múltiples relaciones que se establecen entre el individuo y las formaciones grupales, es donde se observa un sentido de pertenencia y antagonismo, este último reflejado en las diferencias con otros grupos pero finalmente estas diferencias conllevan a una identidad.

Para hablar de redes de socialización, se debe precisar que la socialización comprende todas las instancias en las que un sujeto integra e incorpora las consignas y determinaciones del grupo social en el que interactúa, incluye las instancias a través de las cuales un sujeto se hace individuo. Ser individuo implica “individualizar” en una persona aquellas características generales que connotan un grupo social.¹⁷³

Siguiendo la concepción holista de Bourdieu según la cual la regla de la herencia sociocultural, al trascender la voluntad singular de la persona, contribuye a la socialización del individuo, es el producto de un proceso de impregnación que funciona prioritariamente dentro del campo.¹⁷⁴

¹⁷³ Cfr. Gregorio Kaminsky. **Socialización I**. México, Trillas, 1981.

¹⁷⁴ Cfr. Jean Pierre Puortois y Huguette Desmet. **La educación implícita**. México, Popular, 2002.

Así mismo, otro término es el de violencia definido por Bourdieu para denotar la poderosa coerción ejercida por una persona (o un grupo), cuando ambas partes se mantienen unidas por una relación de dominación. La violencia simbólica¹⁷⁵ en el sentido de que detenta un poder simbólico, es decir, un poder legítimo, reconocido pero al mismo tiempo desconocido.¹⁷⁶

Continuando en esta misma línea las redes de socialización al estar permeadas en su interior de la violencia simbólica, el sentido de las prácticas educativas informales se construye intersubjetivamente en lo cual se expresan relaciones de poder, en el lenguaje, en el habitus, por eso mismo es reconocido y al mismo tiempo desconocido.

“Para existir como ser social, se debe representar un valor dentro de la sociedad, se debe disponer de cierto prestigio. Es la mirada del otro la que va a crear nuestra auto-representación, es decir la imagen, al estima que se tiene de sí mismo, y ésta es la que va a permitir desarrollar (o no) sus proyectos y su expectativas.”¹⁷⁷ Esta búsqueda de prestigio y de reconocimiento frente al otro tan necesaria en la propia estima se relaciona con el proceso identitario de Aram.

En primer año Aram se integró a una formación grupal bien definida en cuanto a códigos que fueron establecidos desde los inicios de esa agrupación, códigos que vinculados con su proceso formativo conforman un entramado de valores, prácticas adquiridas y compartidas, que contienen principios y simbolismos propios del grupo, con ello coincidencias en la elaboración de sus percepciones del mundo. De este acercamiento social menciona lo siguiente:

Con los que me juntaba consideraba a algunos como mis amigos, como a mi vecino ya lo conocía de mucho tiempo, en mi grupo de amigos había pocos de iniciación, yo era el único e incluso nos conocían como el grupo elitista que iban a jugar futbol, mi vecino jugaba muy bien y sus amigos también, él sabía lo que podía hacer era un tipo algo alejado de ese ambiente, conocía a todos pero no se llevaba bien con

¹⁷⁵ La violencia simbólica es la forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad [...] para expresarlo con más rigor, los agentes sociales son agentes conscientes de que, aun cuando estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de lo que los determina en la medida en que lo estructuran.

Cfr. Patrice Bonnewitz. op. cit., p. 82.

¹⁷⁶ Jean Pierre Puortois y Huguette Desmet. op. cit., p. 16.

¹⁷⁷ *Ibíd.* p. 121.

ellos, yo a sus amigos los catalogaba como mis amigos porque de algún modo también había como esa diferencia entre ellos y también hacia de algún modo que los demás se reservarán conmigo.¹⁷⁸

En las redes de socialización siempre se diferencian algunos grupos con más estatus que otros, lo cual determina la movilidad social de acuerdo a las prácticas que pueden llevar a cabo, como menciona Bourdieu: “La sociedad global esta jerarquizada en clases sociales, [...] por posiciones sociales vinculadas a la desigualdad en la distribución de los capitales y desde un punto de vista dinámico por trayectorias sociales diferenciadas.”¹⁷⁹

Es así que Aram al tener acceso a este grupo, frente a otras redes de socialización ocupaba un lugar de acuerdo a la distribución de los capitales de este grupo que constituían un abanico de posibilidades y que al compartirse se gozaba del reconocimiento de otros grupos.

En las redes de socialización de Aram estaba marcada una tendencia a agruparse con personas más grandes que él¹⁸⁰, como lo hizo desde su llegada a la escuela con el grupo de su vecino, en este caso en dichas redes las relaciones de poder se marcaban de manera asimétrica en donde la edad jugaba un papel importante: implicaba ser más grande, más fuerte, con más experiencia y, el que no contaba con ello tenía un nivel de desventaja y debía obedecer y someterse.

En tercer año Aram, al integrarse con alumnos de preparatoria (con los de las escaleras), su vida cotidiana se modificó porque empezó a incorporar prácticas que no acostumbraba llevar a cabo en esta nueva red de socialización se vio en la necesidad

¹⁷⁸ Aram Jiménez Uranga. 10 de julio de 2009.

¹⁷⁹ Patrice Bonnewitz. op. cit., p. 62.

¹⁸⁰ En otras redes se socialización externas a la preparatoria, también buscaba a personas más grandes para socializar, como fue en el caso de cuando iba a clases en la Escuela Superior de Música, lo cual fue una tendencia que no sólo se ubico en los escenarios de la preparatoria, de lo cual nos comentó que se juntaba con los más grandes, normalmente todos eran de la misma edad y había muy pocos alumnos que eran más grandes que ellos y precisamente se juntaba con ellos, cada quien tomaba clases distintas en diferentes horarios.

De igual manera que en la Escuela Superior de Música en otras redes de socialización externas a la preparatoria, como fue en el caso de segundo año que su red de socialización se traslado a plaza río en un local de videojuegos, se reafirma la tendencia a socializar con personas mayores a él, porque en ese entonces su formación grupal era con sus compañeros de clase y al trasladarse a ese escenario educativo encontró nuevamente la forma de convivir con estas personas y que no precisamente estudiaban en la preparatoria.

de acceder o compartir prácticas que resultaban ajenas a él, como por ejemplo, actos que trasgredían los códigos o normas en la institución escolar y fuera de ella.

Otro rasgo de estas relaciones fue el impacto en su vida académica, al entrar a esta red de socialización con alumnos irregulares y como menciona Aram que habían presentado muchos exámenes extraordinarios, esto refleja que su vida cotidiana se desarrollaba más placenteramente fuera del aula en esos espacios que habían convertido como suyos y en los que había que compartir otro tipo de conocimientos y habilidades fuera de lo propiamente académico. El estatus del grupo se logró por el reconocimiento de sus habilidades corporales para jugar fútbol, que involucraban la fuerza física, así mismo los identificaban visualmente por su vestimenta que les otorgaba un rasgo identitario. De lo que Aram menciona lo siguiente:

Con ellos si pasaba mucho tiempo para mi tercero fue ya la perdición fue terrible me acuerdo que un tipo de ellos sacaba su historial y era un pergamino, hojas y hojas de extraordinarios, si la pasaba bien con ellos porque me llamó la atención toda esa diferencia que había con el primer grupo que llegue, la zona en que ellos se ubicaban era totalmente distinta había más gente habían otros grupos con los que tenías más contacto visual era un grupo que tenía más poder porque se involucraba de algún modo en los conflictos de los estudiantes y también tenían muchos conflictos con los prefectos había muchos que prácticamente eran perseguidos por ellos y después de que se fue mi vecino y los demás los que jugaban mejor futbol eran con los que me juntaba, entonces creo que también todo eso influyó.¹⁸¹

Cada grupo de estas redes de socialización entraban al engranaje de las relaciones de poder existentes al interior del grupo y en toda la dinámica de las relaciones con otros grupos, esto es lo que Kaufmann¹⁸² nombra el cuadro dialéctico, en el cual hay interacciones transversales entre lo individual, los habitus, la reflexividad social y los marcos de socialización, lo que podría verse como las redes de socialización.

2.3.1 Convivencia con los amigos

La convivencia se desarrolla en cualquier formación grupal, y coincidiendo con Souto son las construcciones específicas, peculiares, que se conforman en los procesos dinámicos; a partir de las interacciones entre los sujetos, en localizaciones espacio-

¹⁸¹ Aram Jiménez Uranga. 13 de julio de 2009.

¹⁸² Jean Pierre Puortois y Huguette Desmet. op. cit.

temporales y en contextos institucionales y sociales particulares.¹⁸³ Por lo que la convivencia se relaciona directamente con los escenarios en los que se localiza la formación grupal. Estas formaciones grupales poseen rasgos identitarios particulares que las diferencian de otras, en una construcción sociocultural bajo los umbrales simbólicos de adscripción o pertenencia.

En las formaciones grupales en las que estuvo Aram en primer y tercer año, eran de las más reconocidas dentro de las redes de socialización de la Preparatoria, en las cuales estableció una convivencia cotidiana con sus características particulares de cada agrupación porque cada una permaneció en diferentes escenarios educativos. Esta situación contribuyó a formar ese mundo particular que representó para Aram una forma de convivencia y de poder interactuar entre los mismos grupos de la Preparatoria.

En primer año en la agrupación en la que se incorporó posibilitó una convivencia de compartir gustos y experiencias, las prácticas generadas en el grupo respondieron a ese sentido del habitus que se constituyó en relación con la pertenencia de los integrantes del grupo a un espacio, compartiendo diversas cosas en común que generaron una serie de prácticas que fueron contribuyendo a la formación de identidades.

Todo este conjunto de habitus se fue depositando en Aram bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción, permitiéndole identificarse con las prácticas que realizaban reconociendo el sentido y significado que adquirían para todo el grupo.

Se presentaron factores que lograron que Aram se ligara a la convivencia cotidiana de este grupo, principalmente coincidieron los significantes comunes entre Aram y la agrupación, que finalmente los unieron.

En segundo año formó parte de una agrupación con alumnos de preparatoria y que habían egresado en ese entonces. En el intercambio de experiencias que vivieron

¹⁸³ Cfr. Marta Souto. op. cit., p. 16.

cuando iban en primer año los llevó a realizar otras prácticas en un escenario formado por los videojuegos y la diversión, y nuevamente incorporarse a la convivencia con personas mayores, de lo cual relata lo siguiente:

Era un espacio de entretenimiento electrónico, convivir con gente más grande, la mayoría no eran estudiantes de la prepa, era riesgoso cruzar el puente porque había muchos asaltos y como la mayoría eran estudiantes eran carnada fácil y nosotros éramos como cinco, estos tipos que asaltaban ya estaban identificados físicamente, en algunas ocasiones teníamos que correr de ellos, primero cruzar la puerta de la prepa después pasar por esos puestos escuchar bromas o hacer las bromas, sentirte bien por todo lo que recorriste, nos divertíamos y nos olvidábamos prácticamente de dónde veníamos, eso hizo que nuestra relación fuera más fuerte porque de algún modo nos teníamos que cuidar entre nosotros y ser cómplices de todo lo que hacíamos, eso nos unió mucho, ya estábamos formando un grupo, veníamos de diferentes lados y probablemente queríamos estar en otros, pero por todo lo que queríamos conocer, nos faltaba mucho, pero la pasábamos bien entre nosotros.

La convivencia con este grupo de amigos se respalda en vínculos de fidelidad que implican reciprocidad, interesarse por el otro; un aspecto más fue el comprometerse cuando asumían las acciones de los demás convirtiéndose en cómplices bajo una construcción simbólica a partir de lealtades que se fueron construyendo.

Esa convivencia, se caracterizó por el dialogo con el grupo escuchando lo que el otro tenía como vivencias, así disentir y acordar las prácticas que llevaban a cabo, esto queda claro cuando Aram y sus amigos a pesar de querer estar en otros lados por venir de diferentes agrupaciones, encontraron aspectos comunes teniendo en cuenta que algunos dejarían de hacer cosas que solían hacer pero de igual forma harían otras que les interesaban. En este aspecto Aram comenta lo siguiente:

Como veníamos de otros círculos y nos gustaban otras cosas, me iba a jugar fútbol o ellos en ocasiones me acompañaban, ya no llegaba con mi vecino, me acuerdo que me regalaban cosas, una ocasión me regalaron una mochila y saber que en la escuela las robaban, y me decían 'para que juegues con nosotros', era una cosa muy reptiliana de mostrar el poder y entonces yo llegaba a mi casa con todo eso y mi mamá se asustaba decía esa mochila de dónde la sacaste recuerdo que terminó tirándola no dejaba que me quedara con nada y decía ¿ahora que estás haciendo?, ¿a qué te estás dedicando? y pues bueno, todavía a nada malo, yo me sentía bien con que hicieran eso, yo ya iba por mi cuenta y ellos ya se daban cuenta de eso que yo andaba suelto (sic) por ahí, de ese modo yo tenía más acercamiento con ellos, ya tenía más libertad de decidir a quien le hablaba y a quien no.¹⁸⁴

La convivencia de Aram no sólo se limitó con su formación grupal de segundo, sino también con otras que se ubicaba en el escenario de las canchas, algunos de ellos pertenecientes a la agrupación de las escaleras, pero ahora a diferencia de cuando iba

¹⁸⁴ Ídem.

en primer año, su convivencia partía de su interés personal por estar ahí, en ese escenario, y la decisión de hablarle a quien quisiese, sin la influencia de alguien más como era el caso de su vecino en primer año, además estaba presente un mecanismo de poder, cuando le regalaban cosas, como la mochila que menciona, era una forma de hacerle saber que era aceptado en esa agrupación (de las escaleras), lo cual simbólicamente tuvo sus efectos en Aram, generando en el escenario de las canchas un espacio que no sólo cobraba su sentido deportivo sino también de vínculo social.

Ya en tercer año su convivencia se modificó de acuerdo a la dinámica de socialización de la agrupación de las escaleras, en cuanto los significantes comunes, es decir, a las construcciones simbólicas e imaginarias de la formación grupal, puesto que seguía como constante convivir en los partidos de fútbol, pero incorporó a su vida cotidiana las demás prácticas que llevaban a cabo como el ir a jugar billar, ir a fiestas, dibujar y en general aceptar la interacción social, como la llamaba Aram pesada por su comportamiento subversivo al orden que imponía la preparatoria.

Al incorporarse a las prácticas educativas informales de este grupo no fue fortuito; están implicadas las estructuras y disposiciones de existencia de Aram que se incorporaron como su habitus, como Bourdieu afirma, “al habitus es menester concebirlo como una especie de resorte en espera de ser soltado y, según los estímulos y la estructura del campo, el mismo habitus puede generar prácticas diferentes e incluso opuestas”.¹⁸⁵

El proceso de interiorización de Aram, de estos esquemas y disposiciones de esta agrupación no se dio en el momento en el que Aram comenzó a juntarse con ellos sino que fue desde que empezó a tener una interacción con ellos en el escenario de las canchas, en general Aram contaba con referentes significativos a partir del encuadre identitario que tenía este grupo dentro de las redes de socialización.

Se incorporaron estos antecedentes a los nuevos esquemas que se le iban presentando en la convivencia cotidiana lo cual en todo momento producía efectos placenteros y de igual manera conflictos con disposiciones duraderas o los habitus antiguamente

¹⁸⁵ Zeida Rodríguez. **Paradojas del amor romántico**. México, Instituto Mexicano de la Juventud, 2006 p. 39.

incorporados traduciéndose esto en claras resistencias que el llamaba “guardar distancia” con algunas prácticas o personas de la misma formación grupal.

Y como menciona Foucault “que no existen relaciones de poder sin resistencias, que éstas son tanto más reales y eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no debe venir de fuera para ser real, pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está: es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales.”¹⁸⁶

En general se vislumbra que con la formación grupal de primer y tercer año, estuvieron más latentes las relaciones de poder en lo que se refiere a la convivencia con los amigos, esta se caracterizaba a partir de los lineamientos simbólicos que establecía cada agrupación de lo posible y de lo no posible, de lo que se le podía llamar o no, convivencia, a diferencia de la que se generó en segundo año en la que construían conjuntamente, instalando códigos a partir de sus intereses.

La convivencia es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, entre el deseo y la ley por lo que está mediada por las relaciones de poder en todo momento porque esto implica en ocasiones renunciar a los deseos propios e instalarse en los de la agrupación y viceversa, por lo que la convivencia no se puede separar del conflicto de poder institucional, grupal, singular.

2.3.2 Relaciones afectivas

Las relaciones afectivas atravesaron la socialización de Aram en su vida cotidiana que estableció con alumnos de preparatoria, y precisamente este aspecto de lo cotidiano nos acerca a vislumbrar las relaciones de poder que van a la par en la convivencia de las formaciones grupales.

“Sentir significa estar implicado en algo, ese algo puede ser cualquier cosa: otro ser humano, un concepto, yo mismo, un proceso, un problema, una situación, otro

¹⁸⁶ Michel Foucault. **Microfísica del poder**. p. 171.

sentimiento otra implicación”.¹⁸⁷“Los sentimientos son regulados por las costumbres y ritos sociales en tal forma que el límite superior de intensidad socialmente prescrito y aceptado, así como sus contenidos, no superen el límite tolerado por la homeostasis biológica.”¹⁸⁸

En los escenarios educativos informales era fácil ver a los alumnos demostrándose afecto por ejemplo, una pareja abrazándose y besándose cómodamente en alguna jardinera, banca, pasillo, etc., así como observar a un grupo de jóvenes metiendo a un bote de basura a alguien o haciéndole “bolita”¹⁸⁹, en cualquier afecto va implícita una carga simbólica de los actores así como de los espectadores.

Las expresiones de afecto entre los amigos de Aram por lo general iban desde los saludos específicos de acuerdo a la agrupación, hasta los diferentes contactos corporales dependiendo del género, así como el contacto físico de juegos pesados entre hombres, las expresiones corporales, la forma en la que platicaba e intercambiaba ideas, encontrando en ello un referente de convivencia.

Siguiendo en esta línea Agnes Héller menciona: “Todos los afectos son expresivos: en expresión facial, en gritos, en modulación de voz, en gestos. En el caso de afectos fuertes todo el cuerpo se hace expresivo. Esto indica que los afectos son, sin excepción, comunicativos. Las expresiones de los afectos son señales para el otro y señales cuyo significado puede ser interpretado sin necesidad de claves”.¹⁹⁰

Además de las relaciones afectivas que estableció con sus formaciones grupales de la preparatoria, también se hizo presente la afectividad con jóvenes que eran externos a la preparatoria experimentando vínculos en las actividades que hacían dichos jóvenes de lo cual comenta lo siguiente:

En Plaza Rio por ejemplo con el juego de mesa que se llamaba magic había tipos que concursaban de forma profesional y ganaban dinero y de eso vivían, nosotros lo veíamos como un gran logro, a esa

¹⁸⁷ Agnes Heller. **Teoría de los sentimientos**. 2da edición, Barcelona, Fontamara, 1989 pp.15, 16.

¹⁸⁸ *Ibíd.*, p.18.

¹⁸⁹ Esta expresión se refiere a la acción de tirar a alguien, para que después otros se arrojen sobre él.

¹⁹⁰ *Ibíd.*, p.95.

edad ya viven solos ya se mantienen y la escuela bien gracias aquí enfrente nos llamaba la atención y valorábamos increíblemente estar con ellos, convivir con ellos, aprender con ellos.¹⁹¹

Su formación grupal de primer año posibilitó que estableciera relaciones afectivas con alumnas más grandes que él, edificando sus intereses respecto a la búsqueda de una pareja o noviazgo de acuerdo a ello, teniendo sus primeros acercamientos y referentes sociales y afectivos de lo cual refiere:

Que todos estos grupos estuvieran acompañados y frecuentados por mujeres y que la mayoría de ellas eran más grandes que yo, las amigas de mi prima y las amigas de mi vecino, siempre tuve un acercamiento con ellas y con las de mi edad prácticamente era nulo, nada más con mis compañeras de clase pero no pasaba nada, y tampoco me interesaba conocerlas.¹⁹²

En este sentido se establecen vínculos afectivos en el noviazgo a partir de valores que se construyen por ejemplo: de confianza, libertad, etc., para poder compartir experiencias; en el devenir de su cotidianidad Aram tuvo más acercamiento con alumnas mayores que él y así mismo su primera novia era de preparatoria.

Por lo que este fenómeno se presentó espontáneamente en su caso a diferencia de los alumnos de su edad que les resultaba complicado poder acceder a tener una novia de Preparatoria siendo ellos alumnos de iniciación motivo placentero para Aram porque menciona que sus compañeros de grupo: “Había muchos que tenían novia, ¡yo llegue a tener una relación con una que era de sexto! y entonces todo eso era para mi novedoso”.¹⁹³ Esto le confirió un cierto estatus frente a los demás de su generación, el diferenciarse de esta manera le daba un nivel superior.

Esta relación afectiva de Aram que se generó en tercer año se vinculaba por cuestiones básicas de convivencia y ambos jugaban un rol generalmente de asociados compartiendo puntos de vista similares frente a los demás, es decir, había acuerdos implícitos que los hacían coincidir en bromas y juegos el cual queda claro cuando Aram alude lo siguiente:

Se juntaba debajo de las escaleras me cuidaba mucho, ella le iba al mismo equipo de fútbol que yo, podíamos bromear entre nosotros, era como ponernos del mismo lado o hacían bromas acerca del

¹⁹¹ Aram Jiménez Uranga. 10 de julio de 2009.

¹⁹² Aram Jiménez Uranga. 24 de julio de 2009.

¹⁹³ Aram Jiménez Uranga. 13 de julio de 2009.

equipo al que le íbamos, yo no podía saber o ocupar ese lugar que ella normalmente tenía en sus relaciones con alguien de su edad, yo iba en tercer año y ella estaba en sexto, hasta cierto punto yo tenía miedo de relacionarme con ella, para mi más bien era como una amiga, una muy buena amiga y a mi me demostraba como mucha nobleza, no sé porque pero era como si yo fuera su hermano menor.¹⁹⁴

Es así que se implantan sentidos de significación de acuerdo al rol de cada uno por un lado ella asumía un rol de protección al ser mayor y contar con más experiencia podía acceder a él tomando en cuenta referentes construidos previamente por lo que era de esperarse que Aram dudará del papel que jugaba frente a ella y las posibilidades que tenía de ocupar el papel que con facilidad cualquiera de su agrupación por el simple hecho de ser mayores que él, podían asumir, fue así que Aram aceptó el rol que le correspondía y que estaba en sus posibilidades.

En esta mirada interviene la “cultura afectiva”¹⁹⁵, que implica ocuparse de los intercambios que ocurren entre lo transmitido, lo aprendido y lo recreado por los individuos, siguiendo este proceso desde las instituciones que interfieren en el ámbito de lo amoroso y sexual, en los discursos históricamente gestados y en las prácticas que tienen lugar cotidianamente. Por lo que él estaba consciente de los alcances de su noviazgo a partir de la jerarquía y diferencias de esta relación afectiva situación que se evidencia cuando Aram menciona lo siguiente:

Era complicada la adaptación, tiempos, formas de ser, formas de llevar, de lo que pudo haber sido una relación, y si me trataba de adaptar, hasta cierto punto porque en ese entonces yo no podía salir con esa libertad con que lo hacía ella, sólo nos veíamos en la escuela, no nos veíamos el fin de semana ni salíamos con frecuencia, llegamos a salir al cine y ya, pero también ella era muy consciente de lo que pasaba y del tan limitado personaje que era yo, ella tenía otras responsabilidades y poco tiempo, ya trabajaba, después de la escuela la pasábamos juntos, era completamente de su lado la mayoría de las decisiones y todo eso, pero nunca fue ninguna decisión restrictiva o impulsiva, fue algo muy amable.”¹⁹⁶

Esto por la mediación entre los hábitos de su novia de sexto año y los de él, puesto que todo el conjunto de conductas y juicios aprendidos en las relaciones anteriores de su novia se instauraron como disposiciones que fue aprendiendo de manera inconsciente, desde sus primeras relaciones afectivas de cualquier tipo.

¹⁹⁴ Aram Jiménez Uranga. 24 de julio de 2009.

¹⁹⁵ Zeida Rodríguez. op. cit., p. 39.

¹⁹⁶ Aram Jiménez Uranga. 24 de julio de 2009.

En general sus relaciones afectivas se edificaron en la convivencia con personas mayores que él y el hecho de que su novia fuera de preparatoria acentúa una marcada relación de poder desde el plano generacional es decir frente a sus iguales esto implica un logro frente a ellos, lo cual induce una sensación placentera y con su novia experimentó sensaciones y sentimientos a pesar de su nivel jerárquico.

CAPÍTULO III

RELACIONES DE PODER Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

3.1 El sentido de poder en la escolarización

El poder adquiere sentido mediante las relaciones objetivas entre posiciones tales como: dominación, subordinación, homología, entre otras; es decir, en el campo, siendo los escenarios educativos informales de la preparatoria No. 2, el campo de las prácticas educativas informales de Aram y que están delimitadas en una institución escolar, por lo que el sentido de poder se incardina en la escolarización circulando mediante diversos mecanismos.

Los campos representan espacios de juego históricamente constituidos, en este caso los escenarios educativos a pesar de su condición informal configuran relaciones objetivas específicas así como leyes de funcionamiento propias; son espacios estructurados de posiciones, las cuales son producto de la distribución de capitales, capaces de conferir poder a quien los posee.

Los escenarios permitían ese posicionamiento de los estudiantes mediante configuraciones simbólicas en la cotidianidad, así como una marcada separación en rangos y jerarquías. En la socialización de Aram con alumnos de preparatoria se estrecharon mecanismos sutiles generados y reproducidos en el campo, compartieron códigos de comunicación, desarrollaron habilidades en el interior de sus prácticas educativas.

Las prácticas educativas informales de Aram están insertas en una institución escolar, por lo tanto en una racionalidad de escolarización, la cual tiene implicaciones de jerarquía, distribución, dispositivos de control, cultura escolar y todo aquello que norme la estancia en la escuela.

La cultura escolar dota a los individuos de un cuerpo común de categorías de pensamiento que hacen posible la comunicación, a través de la adquisición de

esquemas comunes de percepción, pensamiento y acción. La escuela tiende a asumir así una función de integración lógica.

En este campo los que se encargaban de transmitir esa cultura escolar eran los estudiantes que permanecían más tiempo en los escenarios educativos integrando esta cultura escolar a sus habitus o principios generadores y aunque comúnmente se visualicen como lo “natural” conforman una apropiación de los esquemas del acontecer cotidiano.

Bourdieu menciona que el campo y el habitus permiten captar los dos modos de existencia de lo social: el campo como lo social hecho cosa (lo objetivo) y el habitus como lo social inscripto en el cuerpo (lo subjetivo).

Los amigos de Aram que cursaban la preparatoria, dotarían algunas de las disposiciones que interiorizó Aram, habitus que generó prácticas distintas a las esperadas si su convivencia se hubiese construido con sus compañeros del mismo grado de escolarización.

Y son precisamente los grados de escolarización los que marcan las jerarquías de las relaciones entre los estudiantes, las jerarquías sociales se trasladan a lo escolar precisamente en grados que están delineados por lo general por edades delimitadas por generaciones.

Los grados de escolarización entran en la dinámica social del campo siendo el lugar en el cual se juegan las posiciones relativas que ocupan los distintos grupos, grados o clases y las relaciones que entre los mismos se establecen.

El reconocimiento forma parte de la jerarquía que estaba ligada con los grados de escolarización, bajo el influjo de discursos ocultos tales como consideraciones colectivas sobre la fuerza física y las destrezas mostradas en la práctica de deportes, conformando expectativas por el capital simbólico que constituían a partir de los otros tres capitales -cultural, social y económico-, cabe aclarar que el informante accedió a

esta red social no por poseer las características mencionadas, sino, más bien por el sentido de poder que se instaló en la relación con estudiantes de otros grados de escolarización. Lo cual deja claro que el sentido de poder en la escolarización es determinado por jerarquías a partir del capital simbólico que poseen los estudiantes de acuerdo al lugar que ocupan dentro de un espacio societal, es decir, al grado escolar en el que se encuentren. Los habitus que se interiorizan están ligados a la posición ocupada por el estudiante en los distintos campos en los que participa, dejando entrever que las jerarquías escolares reproducen las jerarquías sociales y en éstas el poder se ejercita.

En este sentido, es probable que los estudiantes de preparatoria ejerzan poder frente a los estudiantes de iniciación universitaria si cuentan con el capital simbólico, cultural y social que han constituido a lo largo de su estancia en los diferentes grados de escolarización, interiorizando experiencias que los ha dotado de disposiciones y que les da la posibilidad de ejercer poder a quien desee acceder a las prácticas educativas informales de éstos.

Por poder hay que comprender la multiplicidad de las correlaciones de fuerzas inmanentes y propias del dominio en que se ejercen y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte, así como las estrategias que las tornan efectivas.

El poder no se posee, sino que se ejerce. Es una práctica, un ejercicio que sólo funciona en el interior de una determinada relación de fuerzas. Y en esa relación el sujeto no guarda una posición fija; es así que se pensaría que los estudiantes de grados de escolarización mayor poseen el poder como un atributo, pero sólo lo ejercen, en este sentido el estudiante es un objeto de poder y, por otro lado, su cuerpo lo ejerce sobre otros cuerpos; frente a los estudiantes de grados de escolarización menor tiene posibilidades de ejercerlo pero frente a otras figuras dentro del ámbito escolar tales como los prefectos, educadores, vigilantes y administrativos sigue siendo objeto de poder, es entonces, por qué se sabe quien no tiene el poder.

Por lo que al poder hay que pensarlo como relación y no como cosa porque es multiforme y plural. No hay poder, sino relaciones polimorfos de poder, que se articulan a nivel local, en los escenarios educativos, instalando así su sentido en la escolarización.

Aram, se presentó a la agrupación con características determinantes que permitían que los integrantes lo asumieran como diferente frente a otros estudiantes que eran de su generación-, estas características conformadas por su habitus y capitales lograron su aceptación, por tanto Aram estaba ejerciendo poder sobre los mayores con acciones específicas de poder.

Siguiendo este orden de ideas Aram integró algunos sentidos que fueron marcando simbólicamente su proceso de socialización porque estableció inefablemente formas de estar, expresando un lenguaje silencioso que intersubjetivamente se construyó y visto como una acción de poder permitió que no siempre se generaran relaciones de poder de forma unidireccional siendo él, el oprimido, o la presa cotidiana de los efectos de poder, visto de otra forma Aram logró imponerse hasta cierto punto, y se menciona así porque el poder funciona en cadena porque no es una cosa por lo que no se puede localizar fácilmente.

En esta línea de ideas Deleuze menciona que se puede, concebir una lista, necesariamente abierta, de variables que expresan una relación de fuerzas o de poder y que constituyen acciones: incitar, inducir, desviar, facilitar o dificultar, ampliar o limitar, hacer más o menos probable. Esas son categorías de poder.¹⁹⁷

Mediante acciones se constituyen las relaciones de poder que se encuentran en el interior de las prácticas educativas informales bajo la racionalidad de la escolarización, es decir, bajo sus límites, visión, misión, por lo tanto, en la normatividad que enmarca a la institución educativa a pesar de encontrarse en espacios o escenarios informales el sentido de poder se instala desde esta perspectiva.

¹⁹⁷ Cfr. Gilles Deleuze. op. cit.

Las relaciones de poder atraviesan los cuerpos transversalmente por lo que son el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina en las condiciones de posibilidad de su funcionamiento, a diferencia de pensarlo como la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos.

3.2 El poder y los procesos formativos

El poder se edifica en las relaciones sociales, entre los esquemas de interpretación de los actores y en su interacción con el mundo, con un lenguaje silencioso e inconsciente. El poder atraviesa las prácticas en la medida en que sólo se presenta en el acto, es decir, en la acción “De esta manera el ejercicio del poder se ejerce a partir de innumerables puntos dentro del juego de relaciones sociales móviles no igualitarias”.¹⁹⁸

Precisamente en este sentido la riqueza de retomar el mundo particular de Aram en los escenarios educativos de la preparatoria No. 2, lo cual implicó un encuentro donde se configuraron relaciones objetivas entre posiciones de dominación, subordinación, homología, es decir, en el campo.

Es así que el poder se vincula directamente con las prácticas y sus diferentes dimensiones, ya que el poder como tal penetra en el intersticio de ellas mediante las acciones de poder y como lo mencionamos anteriormente “Para que el poder sea aceptado y se ejerza, no puede reducirse a la mera represión, sino además, le son necesarios la producción de discursos, formas de saber y cosas”.¹⁹⁹ De esta forma se pudieron encontrar acciones concretas en las prácticas educativas de Aram de como el poder las atraviesa permanentemente aunque de forma discontinua.

En esta conjunción de poder y prácticas se incardinaron procesos de subjetividad en Aram, que a la vez los compartió colectivamente en su vida cotidiana lo que conlleva relaciones intersubjetivas, proceso por el cual estrechó sus habitus y, por ende, sus capitales (económico, cultural, social y simbólico) con otros en su campo (los escenarios educativos de la preparatoria No. 2).

¹⁹⁸ Michel Foucault. **El discurso del poder**. México, Folios ediciones, 1983 p. 176.

¹⁹⁹ Michel Foucault. **Un diálogo sobre el poder**. Madrid, Alianza material y materiales, 1984 p. 137.

Estas relaciones se dilucidan intersubjetivas porque Aram socializaba en sus tres formaciones grupales en las cuales había una vinculación entre sujetos con valores y procesos de interpretación comunes, al compartir códigos culturales que se constituyeron como un universo de significación para estos sujetos.

Es precisamente en estas relaciones donde se desarrollaron las prácticas de Aram, mismas que se generaron a partir de los habitus, de todos los esquemas que interiorizó para generar sus condiciones de existencia, su movilidad social, estrechando sus capitales con los miembros de la formación grupal en su campo de los escenarios educativos informales.

En el interior de las prácticas está instaurado el acto educativo, en este sentido, son retomadas como prácticas educativas y no precisamente las que devienen del aparato escolar sino de las que se construyen en la realidad sociohistórica, desde una vertiente informal, es decir, en el encuentro con los otros desde un plano cultural: el lenguaje, noosfera²⁰⁰, ritos, tradiciones y todo lo que involucra pertenecer a una cultura; el conjunto de interpretaciones compartidas que se instalan colectivamente, que por medio del lenguaje estructuran su mundo particular apropiándose de un capital simbólico.

“La educación, en forma amplia es entendida, como el conjunto de procesos, formales y no formales²⁰¹, realizados intencionalmente o no, por medio de los cuales, el individuo accede al aprendizaje y participa de la cultura. Aquí juega un papel muy importante, la educabilidad, el potencial que tiene una persona para ser formada, puesto que todo proceso educativo lleva implícita la idea de formar a la persona dentro de un contexto determinado”.²⁰² De tal manera que las prácticas educativas informales, aunque no sean intencionales instauran estructuras en los móviles de existencia dejando entrever la acción educativa.

²⁰⁰ El termino noosfera es retomado por Morin para referirse al mundo de la ideas, dioses saberes, ideas-fuerza, etc., producidos por los seres humanos según su cultura.

²⁰¹ Entendiendo que en estos procesos no formales, se incluye la categoría de educación informal.

²⁰² Campo Elías Burgos, et. al. **De los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos**. En revista Planeación y evaluación educativa, número 45, México, UNAM, 2009 p. 23.

Siguiendo esta lógica las prácticas educativas informales se traducen como posibilitadoras de los procesos formativos, estableciendo, desde una analogía que las prácticas educativas son una especie de andamio para devenir en formación.

Los procesos formativos, se diferencian de las prácticas educativas escolarizadas²⁰³, ya que su intención esta en la actividad formativa, es decir, en la formatividad²⁰⁴ que va más allá de los aprendizajes que permiten la adquisición de técnicas, del saber hacer, sin descartar que estos conocimientos pueden impulsar la actividad formativa, porque no es una actividad de adquisición sino más bien activa en toda actividad, la reflexión hasta el nivel en que la intención, el proyecto, el sentido, toman formas y fuerzas suficientes para renovar las significaciones admitidas. Así da acceso a lo desconocido y a lo posible, donde las órdenes de toda naturaleza pueden ser cuestionadas y eventualmente cambiadas.

Precisamente en este proceso de darle forma a las disposiciones y capacidades naturales de Aram el poder intervino sutilmente en este proceso constante e inacabado sin conocer los objetivos concretos sino más bien produciendo sus efectos en las construcciones de mundo y vida, articulándolo con la actitud que asumía frente a su realidad social.

Sus procesos formativos son necesarios porque como tal el hombre no es, sino que en su devenir va siendo, por lo que estos procesos resultan interminables lo cual deja claro que nuestra mirada hacía como las prácticas educativas informales pueden ser mediadoras de los procesos formativos de Aram se retoma y delimita en una temporalidad que abarca su generación de 1997-2000, y que por la naturaleza de la actividad formativa se podría comparar con un espiral que avanza de acuerdo a las experiencias que se van presentando en el devenir del tiempo y, así mismo, que regresan o retornan reestructurando las estructuras de significados del sujeto en formación, en este caso nuestro informante Aram.

²⁰³ Según Gadamer la educación queda entendida como el arte de encontrar argumentos lo cual contribuiría a la formación de un sentido común, un sentido para lo convincente a la luz de lo correcto, es decir, a la luz de lo que está bien y de lo que está mal, tomando como referente lo verosímil y lo justo expresando con elocuencia: con el arte de decir correctamente lo correcto

²⁰⁴ Este concepto lo trabaja de Bernard Honore en **Para una teoría de la formación.**

En estos procesos formativos se tendrá que mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales, la formación comprende un sentido general de la medida y del distanciarse respecto a sí mismo y en esta medida elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad.

De acuerdo a esto es factible entender que el otro puede percibir algo mejor que uno mismo y de esta forma al mirar al otro y ver lo que es, me doy cuenta de lo que yo no soy, por lo tanto, de lo que soy, se puede entender a partir de la relación de alteridad de Gadamer que maneja como apertura en sí, la apertura hacia el otro implica, pues, el reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí. Y como tal una contra, una resistencia. La acción entre dos sujetos implica una relación comprensiva y, por lo mismo, una traducción.

Comprender al otro significa traducirlo, es decir, jamás se puede tener acceso al original. En la cotidianidad las acciones son crecientes o decrecientes, pero en ningún caso estáticas, ni unidireccionales, la apertura a la opinión del otro implicará siempre ponerla en relación con el conjunto de las propias opiniones, o relacionarse con ellas.²⁰⁵

Para mirar los procesos formativos se tienen que situar las actividades formativas, como tal es un trabajo extenso por lo que referiremos la actividad formativa de Aram que se manifestó con una particular intensidad durante los fenómenos de ruptura²⁰⁶ que desde nuestra óptica interpretativa contiene evidencias precisas que aluden a dichos fenómenos, elevarse a la generalidad de lo cual se retomó un fragmento de la narrativa de Aram:

De mi grupo de amigos (en 3er año) prácticamente la mitad iba mal a unos los corrieron a otros se les acabó el tiempo otros terminaron y pues no quedaron muchos si acaso era yo y otros dos y pues el grupo ya no tenía mucho poder, pero como estuve en varios desde más chico entonces fue chistoso porque todos esos que quedamos o estábamos en el mismo caso nos unimos y formamos también un grupo grande y nos pasó lo mismo porque otros chavos que eran de iniciación se juntaron con nosotros y pues

²⁰⁵ Cfr. Joan Carles Mélich. op. cit.

²⁰⁶ La categoría de los fenómenos de ruptura se presenta como una de las principales características de la actividad formativa que maneja Bernard Honore en Para una teoría de la formación.

pasamos prácticamente al mismo tipo de problemas de que no dejaban que se juntaran con nosotros, el fondo fue el mismo pero la forma fue diferente lo que se vivió en algunas cosas fue como un patrón y en otras no era el mismo ambiente los gustos eran diferentes, la imagen de todos era diferente creo que tenía que ver que había cosas en los grupos en los que nos juntábamos cada quién, que no nos gustaban entonces todo lo que habíamos vivido sin decir creo que pusimos nuestras propias reglas y seguramente ahora se podían poner esas reglas silenciosas porque no era tan viciado, como que hicimos una separación de lo que nos gustaba y de lo que no y también hizo que todos termináramos la escuela.²⁰⁷

Es clara aquí la actividad formativa en cuanto terminó su relación con un grupo y cambiaron sus prácticas educativas y su dinámica escolar, de lo cual menciona lo siguiente:

“Tomando en cuenta que la secundaria y que la prepa la hice en el mismo lugar y que los salones y los maestros eran los mismos, de algún modo mi formación, mi interés si cambió, era como tomarle de algún modo el ritmo a las clases, había una maestra de literatura que me quería mucho, pero si era ya totalmente diferente y pues ahora muchos ya compartíamos grupo de clases de los que nos juntábamos si bien íbamos en diferentes grupos si había dos o tres o más que compartíamos grupo era como estar al tanto todos al parejo y ya no ese notable desinterés por la escuela se fue perdiendo aparte ya habíamos tenido... ya habíamos aprendido tanto de forma personal así como con las experiencias de los demás, antes con mis amigos de las escaleras se platicaba de todo menos de la escuela y con todos los que me junté en la prepa pues incluso nos ayudábamos porque había unos que iban un año más que nosotros de hecho hasta nos conseguíamos los exámenes o por ejemplo tomábamos una clase optativa de danza donde todos éramos cómplices no la tomábamos sólo pagábamos entonces ahí si hablábamos si nos ayudábamos y si estudiábamos, muchos de nosotros ya nos había ido mal y pues ya teníamos la experiencia además todos habían ido en iniciación entonces habíamos visto las consecuencias entonces de alguna manera se explica el cambio de conducta.”²⁰⁸

En una agrupación los integrantes están en una situación relacional, donde uno tiene un saber y un poder que no tiene el otro, rasgos que se clarificaron en las acciones de poder que se trataron anteriormente. El momento en que esta actividad de grupo se convierte en formativa a propósito de este aspecto de las relaciones interpersonales, es cuando la toma de conciencia provoca en cualquier parte una ruptura desorganizadora de los modos habituales de estar en relación y, conduce nuevas actitudes referentes al saber y al poder del otro. Como menciona Foucault se implican directamente el uno al otro: que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder.

²⁰⁷ Aram Jiménez Uranga. Entrevista por Diamar Lindaly Hernández Hernández y Silvia Cecilia Pérez Amador. 07 de agosto de 2009.

²⁰⁸ Aram Jiménez Uranga. Entrevista por Diamar Lindaly Hernández Hernández y Silvia Cecilia Pérez Amador. 07 de agosto de 2009.

Estas nuevas actitudes van a hacer de la vida de todos los días una sucesión de rupturas relacionales que entraña o bien un regreso rápido a las formas de relaciones anteriores o bien una reorganización personal orientada hacia elecciones nuevas.

El poder significa relaciones, una red más o menos organizada, jerarquizada, coordinada, que se inserta en la acción por lo que es mediador de los procesos formativos porque permanece intermitente en el proyecto de mundo y vida de los sujetos.

3.3 Una mirada pedagógica a lo cotidiano e informal de la escuela

En la vida cotidiana de las escuelas se desarrollan procesos de aprendizaje tanto en el ámbito formal, no formal e informal, al centrarnos en este último se amplía la mirada pedagógica a una realidad educativa con una normatividad institucional y así mismo una normatividad construida capilarmente por las relaciones sociales que se construyen entre los grupos que conviven en los escenarios educativos informales.

En este espacio informal se construyen prácticas educativas a partir de complejas situaciones educativas. Estas situaciones tienen lugar en los escenarios educativos, mediando²⁰⁹ el habitus y los conocimientos que se transmiten, ubicados en un momento y un tiempo histórico determinado que encuadran y precisan una pedagogía.

En este ámbito “las prácticas educativas comportan tres vértices: el aprendiz, el contenido y el mediador cultural que lo posibilita. Así, el mediador cultural –maestro, madre, amigo, monitor, etc.- organiza la actividad social del aprendiz con el objeto de conocimiento posibilita su adquisición [...] ello implica el estudio de las relaciones que se

²⁰⁹ El concepto de mediación ha sido desarrollado en términos de práctica pedagógica por diversos autores. Por un lado, hace hincapié en la experiencia de aprendizaje mediado de *Feuerstein*, que remite al modo en que un agente mediador selecciona y organiza los estímulos del ambiente, según sus intenciones, cultura y componente emocional, para presentárselos a un receptor. Desde un paradigma comunicacional, Daniel Prieto Castillo sostiene que “es pedagógica aquella mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir, promover en los otros la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos”.

establecen tanto del aprendiz hacia el objeto de conocimiento como del mediador cultural hacia el aprendiz y viceversa”.²¹⁰

El mediador cultural o mediador del aprendizaje al organizar la actividad social del aprendiz provee contenidos que posibilitan la construcción de conocimientos, en este sentido formas de saber, de socializar y desarrollar un proceso apropiación cultural, así mismo transmite métodos, es decir, formas de hacer, desarrollando determinadas capacidades y habilidades. Por otro lado, los mediadores culturales, por lo general los estudiantes de preparatoria y los aprendices, los alumnos de Iniciación universitaria en ocasiones se desplazan a ocupar el lugar del otro, ya que ambos retroalimentan sus aprendizajes.

En este proceso de enseñanza y aprendizaje ubicamos qué es lo que se enseña, tomando en cuenta que en el ámbito informal se adquieren y se construyen conocimientos que se integran a los aprendidos en la educación formal y que son de gran importancia para la formación; los aprendizajes en lo cotidiano e informal son difíciles de delimitar, ya que su marco referencial no es una currícula sino que incluye todos los aspectos y relaciones del entramado cultural de los espacios educativos de nuestro interés, es así, que estos aprendizajes son múltiples y variados y no se pueden agotar en los que mencionaremos a continuación.

La adquisición de habilidades sociales son estructurantes para dominar códigos de intercambio y comunicación cultural a partir de los hábitos, desarrollando disposiciones de ciertas habilidades para afrontar situaciones sociales conflictivas o no habituales.

Las actitudes son otro aspecto que se aprende y se enseña como un círculo dialógico en forma de adquisición, las cuales son cambiantes como si se tratara de un objeto de deseo o moda, y que concuerdan con el esquema que responde a la tendencia neoliberal de su cotidianidad.

Entonces, los aprendices tienden a adoptar actitudes congruentes con los modelos que

²¹⁰ Ignasi Vila. op. cit., p. 32.

han recibido e interiorizado; el conjunto de percepciones y categorizaciones con que aprehenden la realidad, es el producto de la coacción que ejercen las estructuras objetivas sobre la subjetividad.

Las representaciones sociales se construyen en la cotidianidad como aprendizajes de origen colectivo y cultural, son asimiladas individualmente por cada aprendiz, abarcando variados ámbitos del conocimiento social que se requiere para que éste se integre a los pequeños mundos de convivencia.

En las representaciones quedan impresas las relaciones simbólicas entre los que aprenden y el mediador cultural que posibilita que los primeros incorporen formas de objetivar, dotando de sentidos a la realidad.

Los valores se transmiten como un aprendizaje que es presentado por el mediador cultural a los aprendices, al participar éstos en los valores, costumbres, saberes lenguaje, normas, tradiciones y esquemas de conductas del mediador cultural, a partir del vínculo de socialización en un entorno cultural, en el cual el aprendizaje de la cultura principalmente interviene a través de múltiples lenguajes simbólicos.

“El modo de aprender la cultura pasa por la observación, la imitación, la interiorización de cuanto constituye la realidad cultural. [...] los contenidos son sometidos a un proceso de elaboración intelectual. El conocimiento que se adquiere no es nunca una copia, sino una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones organizadas de la realidad”.²¹¹

Los aprendizajes adquiridos en el ámbito informal son objetivaciones de la cultura que se obtienen del ambiente inmediato, en el que se presentan procesos de adaptación e integración del aprendiz al grupo social del mediador cultural, y todas las representaciones que tienen un significado simbólico se crean y se recrean en la cotidianidad de la vida escolar.

²¹¹ Gabriel Janer Manila et. al. op. cit., p. 80.

Desde éste sentido pedagógico la dinámica de enseñanza y aprendizaje transita en la interacción de la vida cotidiana dentro de los escenarios educativos y se recrea de acuerdo al bagaje cultural que los mediadores proveen a los nuevos miembros, es con ello que se responde a la pregunta de cómo es la relación didáctica en las prácticas educativas informales.

El contenido que confiere el mediador cultural al aprendiz es el resultado de un complejo proceso de apropiación en el que el mediador fue introducido a la cultura por otras personas, en un momento determinado se constituye en factores estructurantes de las experiencias posteriores, en una relación dialéctica de construcción del conocimiento, es decir, el aprendiz estrechará sus habitus con los del mediador. A su vez, los habitus resultantes funcionaran como matriz para la estructuración de las nuevas prácticas educativas, y así sucesivamente.

En el encuentro de los habitus se llevan a cabo procesos de reproducción social de las estructuras objetivas, mediante el trabajo de inculcación y de apropiación cotidianas, éstas estructuras se interiorizan en los actores educativos tomando forma de disposiciones duraderas.

La perspectiva pedagógica de lo cotidiano e informal se estructura a partir de prácticas educativas, que están insertas en la vida cotidiana y al mirar los niveles de realidad que la conforman es una elaboración compleja atravesada por vertientes subjetivas de la cultura, cuya función es mediar entre los sujetos y el habitus.

Esta forma de interpretar la educación informal, las prácticas que a primera instancia se visualizan como insignificantes, conforman una elaboración social como resultado de una construcción de significatividad en un mundo particular que como se mencionó constituye su ambiente inmediato por lo que resulta interesante y enriquecedor mirar los escenarios educativos donde se desenvuelven.

Las prácticas educativas que se gestan en éstos escenarios son estructuras estructurantes, es decir, disposiciones que son interiorizadas por los sujetos debido a

las condiciones objetivas de existencia y que serán principios generadores y organizadores de prácticas posteriores, por lo tanto, mediadoras del proceso formativo.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En los tres apartados que conforman nuestra investigación se destaca un sentido interpretativo que sirvió para adentrarnos en el entramado de las prácticas educativas informales, brindando la posibilidad a través de una particular mirada pedagógica de vislumbrar espacios como escenarios educativos, que por lo general son excluidos de las investigaciones en el ámbito de la educación porque aparentemente carecen de objetivos y finalidades pedagógicas específicas con miras hacia un proceso formativo determinado, lo cual no lo compartimos, sino consideramos que los ámbitos pedagógicos no deben excluir lo informal y cotidiano de toda práctica educativa, que a fin de cuentas interviene en los procesos formativos del sujeto.

Se debe entender en un sentido amplio que la educación es mediada por diversos factores y relaciones sociales, en éste caso partimos de las relaciones de poder que circulan en las prácticas educativas informales y que, por lo tanto, las prácticas pueden ser mediadoras (son mediaciones) en los procesos formativos. Desde estas consideraciones Foucaultianas realizamos el recorrido por los saberes pedagógicos en donde siempre coincidían aspectos para reflexionar en torno a representaciones, concepciones, construcciones y voluntades de poder en torno a lo educativo, lo cual abrió la caja de pandora y logramos observar al hecho educativo desde lo oculto, lo negado, lo que se encuentra tras bambalinas.

Coincidimos mirar desde la óptica de poder las prácticas educativas, sirviéndonos de la narrativa, de la experiencia de un informante el cual abrió las brechas para construir una historia de la educación alternativa que brinda la voz a sus actores, lo cual conduce a considerar otros sujetos que no son precisamente los hegemónicos, es decir los “grandes pedagogos”, los directivos o funcionarios, los maestros, tan privilegiados por la historiografía de la educación tradicional.

En las relaciones de poder se presenta una manera de acceder al aprendizaje, con todos sus mecanismos simbólicos y subjetivos, con los cuales de forma transversal la práctica educativa, como resultado del habitus, influye tanto en el mediador cultural

como en el aprendiz, del continuo proceso de interiorización del mundo social, construyendo condiciones y sentidos de existencia en su vida cotidiana. Esto conlleva a comprender al sujeto y a las subjetividades como parte de un contexto social y cultural, pero también mediados por un proceso histórico, por lo que las formas de ver y sentir el mundo social, pero fundamentalmente las formas de aprenderlo, son necesarias para explicar toda realidad educativa.

Al recuperar las experiencias históricas en las que precisamente prevalece la mirada hacia el capital cultural, social, económico y simbólico (como lo conceptualiza Pierre Bourdieu), representa una óptica que enriquece el estudio en torno de lo educativo, permitiendo transitar de una historia lineal y descriptiva a una con sentido interpretativo en el que las conceptualizaciones son base teórico-epistemológica para dar cuenta de un fenómeno educativo desde su historicidad.

Las prácticas educativas que se presentaron en lo cotidiano e informal de la escuela como resultó en la cotidianidad de Aram nuestro informante, son una elaboración compleja debido al espectro simbólico cultural de la socialización, ello se deja ver como resultado de pertenecer a diversas formaciones grupales que constituyeron un universo simbólico y le confirieron un sentido a su mundo particular, lo que repercutió en su ambiente inmediato, sostenido por tradiciones, ritos, festividades, valores, vestimenta y convivencia dentro de su contexto histórico social.

Nuestro recorrido metodológico por la historia oral permitió acercarnos al informante, es decir, estar con él cara a cara; a partir de los recuerdos y de la memoria de este sujeto se llevó a cabo un ejercicio histórico trasladando al presente momentos que vivió con sus formaciones grupales. Todo ello nos aproximó a conocer la vida cotidiana de un joven de ese grado escolar bajo las circunstancias de escenarios educativos informales como principal espacio para interiorizar hábitos, lo cual se entreteje con aspectos sociales, culturales y educativos, mirar con otras lentes este período de la educación fue una experiencia fundamental porque el sentido histórico, desde esta perspectiva, permite reflexionar desde el presente y hacer de ese pasado, un proceso formativo.

En este caso a partir de reflexionar e interpretar desde la dimensión histórica se logró un importante acercamiento con un pasado de la educación poco explorado que permite comprender las diversas dimensiones de todo hecho educativo con la finalidad de situarnos en el presente, sin dejar cabos sueltos, con la firme convicción de contribuir al enriquecimiento de nuestro campo disciplinar.

Esta investigación nos llevó a conocer los aprendizajes informales que aunque no estén vinculados a las dimensiones de la educación formal, ocupan un lugar de suma importancia en los procesos formativos y representan un acto para la reflexión del pedagogo, y una experiencia que requiere de nuestra mirada e intervención pedagógica, aunque no resultó muy sencillo porque en ello se imprime de igual forma nuestra subjetividad; revisar a autores como Foucault y Bourdieu permitió entender desde lo más profundo las relaciones de poder que transitaron en las prácticas educativas informales paralelamente a la realidad social y educativa, fue como deshilvanar una realidad educativa poco explorada por su carácter informal para indagar que hay detrás de los acontecimientos de la vida cotidiana, que la mayoría de veces podría quedar reducido a lo simple o sin importancia.

El pedagogo debe rescatar fragmentos, memorias, acontecimientos de orden microsociales alejándose de la visión homogeneizante y rígida de la educación, para que pueda aportar investigaciones innovadoras que permitan ampliar el panorama de los saberes pedagógicos, esto fue nuestro principal motor para construir nuestra investigación bajo la racionalidad de la historia oral accediendo a las voces que han quedado relegadas en el pasado.

Queda abierta la investigación para seguir explorando, bajo esta metodología u otra que permita un estudio más profundo, caminos alternos para develar todas las aristas del poder que transitan en la cotidianidad de la vida escolar o de la llamada cultura escolar, como son los procesos de formación y las prácticas educativas informales que no se realizan dentro de los muros de una escuela, pero que son de igual valía para el campo que le concierne a la Pedagogía.

La satisfacción personal que deja esta investigación redonda en una constante curiosidad despertada por el papel de investigadoras que asumimos, armadas con aspectos metodológicos que contribuyeron a descubrir lo imaginable, nuestra lupa nos permitió distinguir indicios que llevaron a develar lo oculto; logramos mostrar una parte fundamental de la realidad educativa, que sin ella quedaría incompleta la historia de educación, particularmente la de una institución y sus actores. La dimensión histórica de la educación posibilita estos acercamientos vitales para comprender y actuar en el hoy, consideramos que este terreno, aparentemente exclusivo de los historiadores, es de pertenencia para los pedagogos.

Miramos hacia atrás cuando difícilmente imaginamos poder realizar una investigación, y mucho menos de corte histórico, nos miramos ahora y con satisfacción nos vemos como investigadoras, miramos hacia el mañana y lo vemos con aires prometedores para nuestra disciplina, la Pedagogía. Y pensando en aportaciones, sobre todo de este trabajo, consideramos que aportamos un grano de arena para ver el presente y el futuro de la Pedagogía de otra manera, mucho más rica.

ANEXOS

DATOS DEL INFORMANTE	
Nombre:	Aram Jiménez Uranga
Estudios:	Arquitectura en la Universidad nacional Autónoma de México.
Lugar de la entrevista:	Domicilio del entrevistado
Tipo de entrevista:	Entrevista semiestructurada con ejes temáticos.
Información previa sobre el entrevistado:	Curso el nivel medio básico en la Escuela Nacional Preparatoria "Erasmus Castellanos Quinto", generación 1997-2000

EJES TEMÁTICOS DE LAS ENTREVISTAS:

- Ingreso a la preparatoria no. 2.
- Actividades realizadas en las horas libres.
- Proceso de adaptación a la dinámica de la preparatoria.
- Descripción de los espacios más concurridos.
- Estancia en los diferentes espacios.
- Aspectos generales de iniciación universitaria.
- Descripción de compañeros, amigos y comunidad en general.
- Actividades extracurriculares dentro de su red social.
- Escenarios educativos y su dinámica.
- Vida cotidiana en su red social.
- Procesos de identificación.
- Relaciones afectivas.
- Festividades no oficiales de la Preparatoria No. 2.
- Actividades deportivas.

FECHAS DE REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS:

Entrevista	Fecha
1	06 de julio de 2009
2	10 de julio de 2009
3	13 de julio de 2009
4	16 de julio de 2009
5	21 de julio de 2009
6	24 de julio de 2009
7	27 de julio de 2009
8	30 de julio de 2009
9	07 de agosto de 2009

Algunas imágenes cotidianas dentro de la Preparatoria No.2.



Una de las bancas, escenario educativo informal, ubicado en el patio central.



Canchas deportivas, escenario educativo informal, ubicadas en la parte trasera del plantel.



Jardineras, escenario educativo informal, ubicadas en el patio central.



Conglomeración de estudiantes por la festividad de “La quema del burro”.



Un alumno dentro de un bote de basura, un recurrente castigo por estar en un escenario educativo informal ajeno, entre otras situaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Aceves, Jorge. **Historia Oral**. México, Instituto Mora, 1993.

Aguirre, María Esther. **Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación**. México, Plaza y Valdés, 1998.

Barrio, José. **Elementos de antropología pedagógica**. Madrid, Rialp, 1998.

Bonnewitz, Patrice. **La sociología de Pierre Bourdieu**. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2003.

Bourdieu, Pierre. **El sentido práctico**. Madrid, Taurus, 1991.

-----***La distinción. Criterios y bases sociales del gusto**. Madrid, Taurus, 1988.

Casas, Rosalba et. al. **Las políticas sociales de México en los años noventa**. México, Plaza y Valdés, 1996.

Ceballos, Héctor. **Foucault y el poder**. México, Ediciones Coyoacán, 1994.

Cebrián, Juan Luis. **La red**. 2da ed. España, Punto de lectura, 2000.

Deleuze, Gilles. **Foucault**. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1987.

Delgado, Gloria. **México estructuras política, económica y social**. México, Longman de editoris, 1998.

Domenech, Joan y Viñas, Jesús. **La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo**. 3ra. ed. Barcelona, Grao, 1999.

Escofet, Ana. **Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la**

escuela. Barcelona, Horsori, 1996.

Foucault, Michel. **Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976).** Buenos Aires, FCE, 2000.

-----***El discurso del poder.** México, Folios ediciones, 1983.

-----***Historia de la sexualidad. vol. I,** México, Siglo XXI, 1983.

-----***Microfísica del poder.** 2da. ed. Madrid, La piqueta, 1979.

-----* **Un diálogo sobre el poder.** Madrid, Alianza material y materiales, 1984.

-----***Vigilar y Castigar.** México, Siglo XXI, 1976.

Gadamer, Hans. **Mito y razón.** Barcelona, Paidós, 1997.

-----***Verdad y Método.** Salamanca, Ediciones Sígueme, 1991.

Garagalza, Luis. **La interpretación de los símbolos.** Barcelona, Anthropos, 1990.

González, Pablo. **La universidad necesaria en el siglo XXI.** México, Era, 2001.

Heller, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana.** 3ra ed. Barcelona, Ediciones Península, 1977.

-----* **Teoría de los sentimientos.** 2da edición, Barcelona, Fontamara, 1989.

Janer Gabriel. et. al. **Cuestiones de Antropología de la Educación.** Ed. Joana Noguera. Barcelona, CEAC, 1995.

Jurado, Yolanda. **Técnicas de investigación documental.** México, Thomson, 2001.

Kaminsky, Gregorio. **Socialización I**. México, Trillas, 1981.

Kosík, Karel. **Dialéctica de lo concreto**. 8va edición, Italia, Grijalbo, 1965.

Lomnitz, Claudio. **Términos críticos de la sociología de la cultura**. Ed. Carlos Altamirano. Buenos Aires, Paidós, 2002.

López, Susana. et. al. **Cultura y Procesos educativos**. Eds. Juan Manuel Piña y Claudia Beatriz Pontón. México, Plaza y Valdés, 2002.

Mélich, Joan Carles. **Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana**. Barcelona, Anthropos, 1994.

Muñoz, Humberto. **Los valores educativos y el empleo en México**. México, Miguel Ángel Porrúa, 1996.

Ortiz-Osés, Andrés. **Las claves simbólicas de nuestra cultura**. Barcelona, Anthropos, 1993.

Piña, Juan Manuel. **Acerca de fantasmas, quemas y otras cosas**. México, Universidad Autónoma de Chapingo, 1991.

-----*et. al. **Cultura y Procesos educativos**. Eds. Juan Manuel Piña y Claudia Beatriz Pontón. México, Plaza y Valdés, 2002.

-----*et. al. **Representaciones imaginarios e identidad. Actores de la educación superior**. Ed. Juan Manuel Piña. México, UNAM, 2003.

Puertois, Jean Pierre y Desmet, Huguette. **La educación implícita**. México, Popular, 2002.

Rodríguez, Roberto y Casanova, Hugo, eds. **Universidad contemporánea**.

Política y gobierno. México, Miguel Ángel Porrúa, 1994.

Rodríguez, Zeida. **Paradojas del amor romántico.** México, Instituto Mexicano de la Juventud, 2006.

Sartre, Jean Paul. **La imaginación.** Barcelona, Edhasa, 1978.

Souto, Marta. **Las formaciones grupales en la escuela.** Buenos Aires, Paidós educador, 2000.

Vila, Ignasi. **Familia, escuela y comunidad. Cuadernos de educación 26.** Barcelona, Horsori, 1998.

Villalpando, José M. **Filosofía de la educación.** México, Porrúa, 1981.

Viñao, Antonio. **Espacio y tiempo. Educación e historia.** México, IMCED, 1996.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Agostino, Hilda. **La construcción de la identidad.** Universidad Nacional de La Matanza [Base de datos en línea] Carta informativa XXI de la junta de estudios geográficos, históricos y estadísticos del partido de la matanza, 2009.

Disponible: 8 de marzo de 2010.

www.aquimontserrrat.com.ar/todo2009/.../090612artanformativaunlm.pdf. Cabrera.

Cabrera, Daniel. **Imaginario social, comunicación e identidad colectiva.** En Portal Comunicación, [Base de datos en línea] Facultad de Comunicación, Universidad de Navarra. Disponible 26 de Mayo de 2010;

http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/143_cabrera.pdf

Decoster, Jean-Jacques. **Identidad étnica y manipulación cultural: La indumentaria inca en la época colonial.** En Universidad San Antonio Abad del Cusco [Base de datos en línea] Estudios atacameños, 2005. Disponible: 05 de marzo de 2010.

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S07181043200500010008&script=sci_abstract.

Morín Edgar. **La unidualidad del hombre.** En CNRS, Paris, [Base de datos en línea] Disponible el 2 de septiembre de 2010 www.ugr.es/~pwlac/G13_01Edgar_Morin.html.

Mota, Dolores. **Moda e Identidad: Aspectos psicosociales de la ropa en la contemporaneidad.** En ponencia presentada durante el Congreso de Diseño, de 01 a 04 de agosto de 2006 [Base de datos en línea] Facultad de Diseño y Comunicación de Palermo, Buenos Aires, 2006. Disponible: 3 de marzo 2010; <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=ES&cod=23905>.

Información de **Huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000)** en Wikipedia [base de datos en línea]. Disponible: 16 de Noviembre de 2009. http://es.wikipedia.org/wiki/Huelga_estudiantil_de_la_UNAM_%281999-2000%29.

Información de **Cholo** en Wikipedia [base de datos en línea]. Disponible: 26 de Mayo de 2010. <http://es.wikipedia.org/wiki/Cholo>

OTRAS FUENTES

TESIS

Sánchez, Florencia. **El discurso silencioso de ciudad universitaria: lugar y territorio para la formación de los mexicanos.** Tesis de maestría en pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.

REVISTAS

Burgos, Campo Elías. et. al. **De los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos.** En revista Planeación y evaluación educativa, número 45, México, UNAM, 2009 p. 23.