



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**POSGRADO EN ANTROPOLOGÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS**

**RITUAL Y EDUCACIÓN EN UNA ESCUELA URBANA**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN ANTROPOLOGÍA**

**P R E S E N T A**

**RAÚL HORACIO FERNÁNDEZ LINARES**

**TUTOR**

**DRA. ANA BELLA PÉREZ CASTRO**

**COMITÉ TUTORAL:**

**DR. RODRIGO DÍAZ CRUZ**

**DR. HERNÁN SALAS QUINTANA**



**CIUDAD DE MÉXICO**

**2012**



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.



## DEDICATORIA.

A mi madre, a Betty, la Micha, a Doña Beatriz.

A Luis, Carmen, Norberto y mis niñas Sofía, Mariana y Sarah.

A mis alumnos que son unos vampiros de emociones: qué maravilla, me digo: en este trabajo se quedan inmóviles, detenidos, hermosos, vitales, contradictorios, solidarios, violentos, amorosos, rencorosos, flojos y apasionados, y...sí, este trabajo habla de mi pasión: no podría ser de otra cosa. Gracias a Alexandra por su dedicación, a Alexis aunque lo reprobé, a Rodrigo, Daniel y María por tomar café en Coyoacán y apreciarme, a Daniela por su determinación, a Abigail por su seguridad ante las críticas, a Montserrat que me perdono un 9, a Alexis Berumea quien amaba la Edad Media y seguro murió estando en ella, en un lugar del que no quiero acordarme; a Jennifer que le dolió no seguir siendo promedio de 9.9 en la facultad, pero que descubrió que el talento es trabajar sin perder la fe, a Regina que me demostró que hay un capacidad monstruosa esperando atrás de las materias reprobadas, a José Luis y Leonardo que tocaron para mí y el grupo mis amadas piezas; el vals del film Ameli y la Sonata K 402 de Scarlatti. Haciendo de una tarde clara y tibia una jornada de embrujo, y a mis alumnos *“los sin tarea”* Alan, Armando, Arath, Edgar y Andrea por ponerme gran atención y sonreírme al final de cada clase. A Juan, por recordarme con su mirada cargada de resentimiento que no todos son iguales y que las diferencias son un problema, un compromiso y un reto. Por todo eso, este trabajo es un producto colectivo, donde mis alumnos y los del plantel Sur en general fueron creadores. Espero que un día que lean este trabajo, se vean y se sientan como coautores. Que vean en él un precioso atajo para volver al momento en que la suerte nos junto. Sí, lo mejor de todo fue haber viajado juntos, siendo: inevitablemente creciendo, deseando, añorando, aprendiendo, olvidando y soñando. Sí, este texto es para intentar evitar las palabras de Roy Batty bajo la lluvia al final del film *Blade Runner*:

*“He visto cosas que los humanos ni se imaginan: naves de ataque incendiándose más allá del hombro de Orión. He visto rayos C centellando en la oscuridad cerca de la Puerta de Tannhäuser. Todos esos momentos se perderán en el tiempo como lágrimas en la lluvia...”*

La poesía es en esencia el luminoso instante del sutil trascurrir donde nuestra razón se posa en el futuro junto a nuestras añoranzas y pasiones.



## **AGRADECIMIENTOS.**

A la Universidad Nacional Autónoma de México. Por ser tan generosa.

Al Colegio de Ciencias y Humanidades.

Al Plantel Sur por su permanente ayuda y apoyo: alumnos, profesores, cuerpo directivo y trabajadores. Gracias.

A mí comité tutorial. A la Dr. Ana Bella Pérez Castro que apareció al borde del abismo y me acompañó en este viaje. Al Dr. Hernán Salas Quintanar por su apoyo. Al Dr. Rodrigo Díaz Cruz quien con amble ímpetu me dio ladrillos para edificar esta obra. A Dr. Francisco de la Peña Martínez quien ya estaba apoyándome desde el primer escalón. Al Dr. Fernando Betancourt Martínez por leerme y compartir. A la Dra. Erendida Camarena por su ayuda invaluable para saltar los últimos obstáculos.

A los que me acompañan todas las mañanas a tomar café en nuestro amado Coyoacán; por levantarme el ánimo y saber que vamos en el destino feliz.

A los maestros Alfredo López Austin y Polo Valiñas quienes me compartieron su saber en el Instituto de Investigaciones Antropológicas: donde siempre deseé aprender. A la Mtra. Marta Corestein por compartir sus seminarios. A la Dra. María Ana Portal Ariosa por su apoyo. Al Dr. Daniel Cazés Menache quien en el principio me ofreció la mano. A Luz, Vero y Doña Hilda del Posgrado en Antropología por su ayuda a lo largo del doctorado y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

A mis compañeros profesores Dr. Manuel de Jesús Corral, Mtro. Raúl Rocha y Alvarado, Mtra. Alejandra Patricia Gómez Cabrera y Mtra. Nancy Martínez Vargas que me apoyaron leyendo, comentando los borradores y en el trabajo de campo.



<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
<b>OBERTURA</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I. RITUAL, CULTURA ESCOLAR Y JUVENIL</b>	<b>14</b>
<b>1.1. Un acercamiento al ritual</b>	<b>14</b>
1.1.3. Acotando el concepto de ritual	18
1.1.4. El ritual en contextos seculares y desacralizados	22
<b>1.2. El ritual como parte de la cultura</b>	<b>25</b>
1.2.1. Ritual e identidades	34
1.2.2. Ritual e ideología	42
1.2.3. El ritual como dispositivo	44
<b>1.3. El ritual en la escuela</b>	<b>54</b>
<b>1.4. El CCH Sur como espacio de cultura juvenil</b>	<b>69</b>
1.4.1. Las culturas juveniles	75
1.4.2. Las microculturas juveniles y los estados de interacción	81
<b>1.5. El Método</b>	<b>94</b>
1.5.1. El trabajo de campo	99
<b>CAPÍTULO II. EL CCH SUR Y SU CONTEXTO</b>	<b>107</b>
<b>2.1. El contexto de creación del CCH</b>	<b>107</b>
<b>2.2. La creación del CCH en la UNAM</b>	<b>108</b>
<b>2.3. Plan de estudios actualizado</b>	<b>112</b>
<b>2.4. El CCH-SUR y su contexto actual</b>	<b>113</b>
<b>2.5. Un panorama socioeconómico de los alumnos del colegio</b>	<b>115</b>
2.5.1. Proporción por género y edad	115
2.5.2. Alumno irregular o con rezago escolar	117
2.5.3. Trayectoria y aprovechamiento escolar	118
2.5.4. Eficiencia terminal	119
2.5.5. Los alumnos egresados del CCH: el ingreso a la licenciatura	123
<b>2.6. La planta docente del colegio</b>	<b>125</b>
<b>2.7. El espacio físico</b>	<b>126</b>

<b>CAPÍTULO III. EL INGRESO</b>	<b>139</b>
<b>Introducción</b>	<b>139</b>
<b>3.1. El ritual de paso de secundaria a la UNAM</b>	<b>141</b>
<b>3.2. El encuentro con el Plantel Sur: el dispositivo ritual de bienvenida</b>	<b>154</b>
3.2.1. Lo acontecido	156
3.2.2. Análisis de la semana de bienvenida	161
<b>3.3. La metáfora raíz “somos UNAM”</b>	<b>164</b>
<b>3.4. Cómo viven su cambio de secundaria al CCH plantel Sur</b>	<b>167</b>
3.4.1. Libertad/ responsabilidad	168
3.4.2. Relaciones de amistad	170
3.4.3. Uniforme	171
3.4.4. Espacio-Tiempo	172
<b>CAPÍTULO IV. SOCIALIZACIÓN: SER Y ESTAR EN EL PLANTEL SUR</b>	<b>174</b>
<b>Introducción</b>	<b>174</b>
<b>4.1. Conflicto y violencia en el Plantel Sur</b>	<b>176</b>
<b>4.2. El dispositivo ritual de “las faldas”</b>	<b>184</b>
4.2.1. Antecedentes	184
4.2.2. Asamblea del respeto	184
4.2.3. El tema del respeto se aborda en clase	185
4.2.4. La marcha de las faldas	186
4.2.5. Análisis del ritual “Las faldas”	187
<b>4.3. El dispositivo ritual del <i>Día de Muertos</i></b>	<b>192</b>
4.3.1. La tradición del <i>Día de Muertos</i>	192
4.3.2. <i>Día de Muertos</i> en el CCH-Sur	199
4.3.3. Momentos significativos del desarrollo del <i>Día de Muertos</i>	208
4.3.3. Los alumnos describen los antecedentes	210
4.3.4. El día del evento	212
4.3.5. Desfiles de catrinas	220
4.3.6. La Procesión	224
4.3.7. La Mega ofrenda en C.U.	227
4.3.8. Un día después. Lo efímero	229
4.3.9. Fin del festejo en C.U.	229
4.3.10. Análisis del dispositivo ritual del <i>Día de Muertos</i>	230
<b>CAPÍTULO V. EL EGRESO</b>	<b>260</b>
<b>Introducción</b>	<b>260</b>

<b>5.1. Dispositivo ritual de egreso</b>	<b>266</b>
<b>5.2. Los rituales de egreso del CCH</b>	<b>281</b>
<b>5.3. El ritual de graduación institucional</b>	<b>282</b>
5.3.1. Antecedente a la ceremonia de graduación	282
5.3.2. La ceremonia de graduación	284
5.3.3. Las evidencias, un diploma	292
<b>5.4. Análisis del ritual de graduación institucional</b>	<b>293</b>
<b>5.5. Posdata al ritual de despedida</b>	<b>305</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>307</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.</b>	<b>316</b>



## INTRODUCCIÓN

El interés central de la presente investigación es reflexionar sobre las prácticas rituales que viven los jóvenes alumnos a su paso por el Plantel Sur del Colegio de Ciencias Y Humanidades (CCH), espacio que se nos muestra como una “caja negra” a la que ingresa un individuo que ha concluido la secundaria, mismo que egresa como “otro”, después de haber transitado durante tres años o más por el bachillerato. Trayecto que ha modificado su imagen de la realidad externa, la imagen que percibe de sí y de su propio papel respecto a la realidad. Situación que lleva a reflexionar cómo acontece esta transformación a nivel colectivo e individual, así como el contexto escolar donde esto sucede, a través del marco conceptual de la Antropología, sus métodos y técnicas.

El planteamiento es que el concepto antropológico de ritual, es útil para el estudio de prácticas y creencias en las instituciones de las sociedades modernas, entre las que sobresale la escuela, ámbito en el que las prácticas rituales acompañan las transformaciones sociales y temporales que afectan a la comunidad escolar y a los sujetos que en ella interactúan. Esta interacción entre diferentes grupos y sujetos establece una identidad asociada al Plantel Sur, al CCH y a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Con base en estas consideraciones, defino el problema de investigación a partir del supuesto de que los alumnos, desde su ingreso hasta su egreso del Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades, viven una transición. Durante ésta participan en diversos rituales, los cuales constituyen parte de la visión e identidades específicas del ethos juvenil del plantel que genera tensión entre homogenización y heterogeneidad, orden y resistencia, formalidad e informalidad al interior de la comunidad estudiantil.

La propuesta teórico-metodológica tiene como eje central el concepto de cultura, a partir del cual se teje una red conceptual para atrapar el conjunto de actuares con sus textos y contextos, que permiten describir, interpretar y comprender cómo se da el proceso ritual en el escenario escolar. Por tanto, es desde este concepto privilegiado de la Antropología, que se entretajan otros, como símbolo, contexto, identidades, ideologías, dispositivos, estados de interacción y microculturas juveniles que se asocian a las

prácticas y creencias dentro de una institución, marco que administra y reestructura el sentido.

En lo teórico, la propuesta es proporcionar una perspectiva del campo ritual, que sin dejar de ser amplia en su enfoque, sea concisa para dar al concepto el potencial para comprender los rituales en que participan los alumnos y examinar sus relaciones implícitas en la comunidad escolar. Por tanto, esta perspectiva actúa como una guía que nos dice a qué prestar atención, qué dificultades esperar y cómo abordar los problemas.

El ritual es un mecanismo social a través del cual los individuos incorporan la cultura, y la cultura los incorpora a ellos, reformulándose de un grupo a otro y de generación en generación; sintetizando el tiempo y espacio, por medio del cual los alumnos asumen e inscriben sus representaciones y pertenencias individuales y colectivas; reconociendo también, que la escuela es un agente central en la constitución de las identidades en la sociedad compleja, y que en ella, los rituales y ceremonias juegan un papel central.

Así la escuela no sólo instruye, a través de contenidos conceptuales de la enseñanza en el aula, también lo hace por medio de las acciones rituales, que incluye celebraciones, festejos, exposiciones, conciertos, obras de teatro, visitas a museos y otras actividades extramuros.

Contextualizo la investigación en la escuela, el CCH Plantel Sur, marco donde se organizan prácticas sociales y sus significados, y donde el ordenamiento y apropiación de tiempo y espacio determina la forma de empleo de lugares y horarios. Marco en el que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un calendario escolar, es decir, que es en estas prácticas colectivas que se estructuran en tiempo y espacio socialmente establecidos y reconocidos, donde el sujeto obtiene significación social.

Hablar de los alumnos del CCH Plantel Sur es referirse a una heterogeneidad que existe bajo la expresión de jóvenes alumnos, lo que implica participar en experiencias culturales, las que les permiten ejecutar su condición juvenil en un contexto escolar e histórico singular, adquiriendo la escuela por un lado la característica de espacio de vida juvenil y por otro de espacio institucional y académico. En este sentido, la problemática del encuentro o desencuentro en el Plantel Sur entre cultura juvenil y cultura académica estaría dada, por una aparente incompatibilidad de prácticas y significados entre el estado del estudiante o cultura escolarizada y el estado juvenil o culturas juveniles.

Los alumnos conviven y se confrontan entre vivir la socialidad del ethos juvenil y las responsabilidades y obligaciones de ser estudiante, en los cuales se implica la interacción de dos mundos correlacionados, aprenden a ser a la vez jóvenes y estudiantes. El análisis

de la información etnográfica indica una tensión entre ambas y la adhesión a identidades en la que se combinan.

La identidad de los estudiantes del CCH Plantel Sur, tiene como una de sus características la dialéctica entre la vida juvenil y la dedicación al estudio. Los estudiantes combinan estas dos facetas de su experiencia. Situación que las hace diferentes de otros jóvenes que no van a la escuela, la cual como espacio juvenil es un ambiente en el cual es posible la libertad, la fiesta o simplemente el "*estar ahí*"; es un lugar que se reconstruye día a día como una estructura de acogida y que genera un sentido de pertenencia en los jóvenes alumnos.

Por tanto, los alumnos, tienen la experiencia de lo instituido y lo instituyente, que tienen que ver con *dos* lecturas de los rituales escolares: Por un lado una "*domesticada*" que se correspondería con lo instituido e implica tanto *una función social* que genera integración, solidaridad y cohesión de una comunidad, como una *fuerza de significantes y significados* valiosos que expresan tradiciones, memoria y códigos culturales; por otro lado una lectura "*salvaje*" que se correspondería con lo instituyente, donde se acentúan los conflictos, las desigualdades y las segmentaciones.

A partir de lo anterior se plantea un diseño analítico que supone la interacción que se da entre el estado juvenil y el estado del estudiante. Interacción en la que son puestos en juego símbolos, que llevan a preguntarnos cuál es el significado y sentido que adquiere el espacio y tiempo en las prácticas rituales de los alumnos. Al asumir este diseño analítico resalto dos aspectos: la estructura social y el carácter proxémico de la socialidad, dejando claro que la escuela es un todo complejo y que el diseño es con fines metódicos. Por tanto, esta dualidad no es estática, sino procesual, ya que ponen en escena rituales que expresan significados sociales que se van generando en un contexto y por tanto son, a la vez, el tiempo y espacio de vida juvenil y por otro el tiempo y espacio académico y de estudio.

Dadas las consideraciones anteriores, los objetivos de investigación son:

1. Examinar en toda su complejidad y diversidad el concepto de rito que vincule el significado simbólico con la construcción de la realidad social de los alumnos en la escuela. Así como los conceptos asociados de símbolo, cultura, identidad. Se trata de tejer una red conceptual que permita atrapar un conjunto de actúes con sus textos y contextos, para entender cómo se dan las prácticas rituales en el escenario escolar.

2. Construir el contexto histórico dentro del cual son ejecutados los rituales.

3. Identificar algunas prácticas simbólicas en que participan los alumnos y examinar sus relaciones implícitas en el seno de la cultura de la comunidad escolar.

4. Acceder al sistema simbólico de una comunidad estudiantil, a través de algunos rituales, para comprender su significado y sentido, así como las expresiones que éstos adoptan al ser puestos en escena por los alumnos dentro del tiempo y espacio de una comunidad escolar y cómo son utilizados para ser re-significados a partir de las prácticas rituales.

En función de los objetivos se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿A través de su participación en los rituales los alumnos codifican y mantienen una imagen de sí mismos y de su escuela, apropiándose de identidades de estudiante, de clase, de ceceachero y de la UNAM?

2. ¿Qué relaciones de poder, autoridad, conflicto y cambio son expresadas a partir de los rituales?

3. ¿Estas prácticas rituales establecen una tensión entre homogenización y heterogeneidad (diferencia) en las interacciones entre los alumnos, y entre éstos y los demás integrantes de la comunidad, ya que dentro del proceso de ritualización los alumnos participan en performances específicos de grupos y culturas?

4. ¿Qué símbolos son puestos en juego en los rituales escolares del Plantel Sur?

5.- ¿Cuáles son los significados y sentido que adquiere el espacio y tiempo en estas prácticas rituales de los alumnos?

La propuesta metodológica consistió en buscar las prácticas simbólicas y su comprensión en el contexto donde se actúan con el objetivo de reflexionar la interacción del investigador y los alumnos en un contexto específico. Esta metodología es una narrativa desde un lugar de producción determinado; es un *estar allí* y un *estar aquí*. Se trata de colocar los rituales ejecutados en una escuela, en el marco de su campo significativo (el ciclo académico del bachillerato de la UNAM), y describir la estructura y las propiedades de ese campo.

Al investigar la escuela dentro de un discurso teórico que apropia e intercala críticamente los métodos y reflexiones de la teoría del ritual, recurrimos a la perspectiva etnográfica, que no es sólo un método para registrar simples detalles, sino un modo de comprender a las microculturas juveniles, a través del conjunto de significados, de prácticas, discursos, creencias, valores y actitudes que ayudan a circunscribir contextos, incorporaciones y grupos específicos de la vida social; es un descripción densa.

La perspectiva etnográfica permite recuperar las narrativas de los jóvenes alumnos e involucrarlos en el proceso de la investigación, así como recuperar las categorías que éstos utilizan para interpretar su experiencia ritual y dar sentido a su mundo. Este punto de vista *emic*, que es la descripción de los participantes “nativos”, en este caso los jóvenes alumnos, se conjuntó con el punto de vista *etic*, o lo descrito por el investigador: recordando que los rituales y sus símbolos se comprenden en primer lugar a partir de la forma externa y características observables por el etnógrafo; en segundo lugar por las interpretaciones ofrecidas por los actores; y en tercer lugar por el contexto significativo elaborado por el investigador.

La tesis ha sido organizada en cinco capítulos. El primero es una construcción teórica en el campo de la antropología, de los modelos y procesos del ritual, tratando de analizar conceptos asociados a éste como cultura, identidad, ideología, dispositivo ritual y culturas juveniles. En el primer apartado, del capítulo primero, se aborda el estudio del ritual, concepto venerable y privilegiado por la tradición antropológica, lo que nos otorgó una visión del panorama histórico de las diferentes argumentaciones desde donde ha sido analizado, sin olvidar que como concepto tiene algo de escurridizo e inefable. En segundo término se realiza una definición útil como guía para estudiar rituales en las sociedades contemporáneas y sus instituciones, como el CCH.

El segundo apartado se plantea que lo ritual se da en todas las sociedades y que es un componente imprescindible de la cultura, siendo que toda investigación de lo ritual está influida por la concepción de cultura que se tenga y se abordan los rituales como dispositivos que generan identidades, y cómo éstas son construcciones culturales que se dan desde el proceso ideológico, es decir el contexto desde donde se actúa y se representa el mundo.

En el tercer apartado se conceptúa la escuela, y fundamento cómo el ritual de instrucción forma parte de sus características, tanto como lugar donde se enseña y aprende dentro de un espacio y un tiempo, así como en el que las acciones de aprendizaje y enseñanza reproducen los significados y sentidos culturales. La escuela que es un espacio cultural, donde se organiza e imparte instrucción, circunscribe un sistema ritual que contiene dispositivos rituales, que incluyen símbolos, visones del mundo, ethos y formas de resistencia, y dentro de estos rituales, cómo se generan los estados interactivos: el estado del estudiante, el estado juvenil asociado al carácter proxémico de la socialidad, el estado de la civitas y el estado de familia. Lo que me permitió abordar el análisis concreto del caso CCH.

En el cuarto apartado se examina el concepto de culturas juveniles que son agrupamientos identitarios e implican una pluralidad, heterogeneidad y una permanente transformación, con fronteras flexibles e intercambios entre numerosos y diversos estilos. Es a partir de este concepto que se explora la interrelación entre la perspectiva del mundo juvenil y la del mundo escolar institucionalizado que opera en un contexto de convenciones, donde las prácticas específicas son las que le confieren a éste su particular distinción.

En el quinto apartado, se explicitan desde la perspectiva etnográfica, los instrumentos metodológicos para acercarnos a una imagen de la realidad concreta, dando cuenta de lo que ocurre al interior de la escuela, recuperando la actualidad e interpretación de los sujetos que son parte de los eventos escolares por medio de la observación participante, diario de campo, entrevistas, etcétera, que permitan documentar y ofrecer un contenido concreto de la conceptualización de proceso social que se vive en una comunidad escolar a través de los rituales. Concluyo el apartado señalando que realicé el trabajo de campo en dos planos intercalados y complementarios. Por un lado el de un investigador y profesor, y por el otro con los alumnos y alumnas de la asignatura de antropología durante tres ciclos escolares.

En el segundo capítulo, se ubica el origen del CCH y del Plantel Sur dentro de la UNAM. Cómo y por qué fue creado, cuáles fueron sus planes de estudio originales, cómo se han transformado, y cómo es actualmente su contexto, tiempo oficial calendarizado. Además se proporciona un panorama socioeconómico de los alumnos y una descripción del espacio físico descrito por éstos, lo que permitió ubicar las prácticas concretas de los alumnos del plantel Sur.

En el tercer capítulo se describe y comprende cómo los alumnos viven un rito de paso, al transitar de secundaria al CCH plantel Sur, que no es sólo un paso al bachillerato, sino también a la UNAM. Se narra la semana de bienvenida, la cual es un conjunto de ceremonias y ritualizaciones que vivencian el alumno y sus padres en el plantel como contexto específico de acogida. Ambos implican la vivencia y ejecución de dispositivos rituales, a través de los cuales los jóvenes alumnos, aunque no sólo ellos, se definen a sí mismos: cómo son, cómo aspiran ser y cómo procuran que los demás los definan, y van más allá de ser simples actuaciones de situaciones sociales, ya que involucran a los agentes que ejecutan y recrean prácticas, discursos, creencias, valores y actitudes, memorias, proyectos políticos y culturales para hacerse visibles y existentes. Finalmente, con el fin de contextualizar y clarificar el significado de los símbolos del rito de paso y el

dispositivo ritual de la semana de bienvenida, se propone, a través de las narrativas de los alumnos, dar una visión del encuentro con la Institución, con los otros compañeros, con su primer grupo y cómo ellos mismos se incorporan a este ethos.

En el capítulo cuatro, se plantea a través de la descripción y análisis del dispositivo ritual del *Día de Muertos*, comprender cómo se pone en escena esta dialéctica entre los estados, en el cual los alumnos se afilian a las culturas juveniles y la de estudiante. El ser joven y estudiante no implica una oposición radical. En el ámbito de los estudios empíricos del dispositivo ritual pretendemos mostrar cómo en ambas visiones conviven formas de experiencia y participación. No hay que olvidar que todo ritual surge de la estructura social y que ninguno es puro estado juvenil o del estudiante, ya que se traslapan institucionalidad y vida juvenil no-institucional y en ocasiones anti-institucional.

La elección del dispositivo ritual del *Día de Muertos*, que es cíclico, festivo y repetitivo, permite ver la tensión, siempre de manera procesual y dialógica, donde interactúan los estados interactivos del estudiante y juvenil, ya que éste dramatiza valores generales, críticos e incluyentes de la sociedad mexicana, y a la vez, es un caleidoscopio en que se puede observar un prontuario de la expresión plural de la cultura joven del plantel Sur y de la UNAM; así como examinar sus relaciones implícitas, donde se despliega ante sí misma, se mira en su propio espejo social, proyectando múltiples imágenes de sí, en su lucha y dilema entre permanecer o cambiar. La reflexión es que el ritual del *Día de Muertos* da acceso al significado y el sentido que los alumnos y sus microculturas juveniles adoptan al ser puestos en escena en el tiempo y espacio de la comunidad escolar y cómo son utilizados para ser re-significados a partir de las culturas juveniles, la tradición y los aspectos instruccionales e institucionales.

Pero antes de abordar el dispositivo ritual del *Día de Muertos*, y para dar un panorama del conjunto de las culturas juveniles del Plantel Sur, se presenta una visión general de las formas en que los alumnos viven el conflicto y la violencia en su cotidianidad dentro del plantel. Sí bien, estos puntos no son un objetivo específico del presente trabajo, considero que de manera adyacente proporcionan un horizonte más amplio para la comprensión de la socialización de los ceceacheros del Sur, y sirve a la vez, como preámbulo al dispositivo ritual de “las faldas” mismo que permite un contrapunto con el dispositivo ritual del *Día de Muertos*.

En el capítulo quinto se describen y comprenden las prácticas rituales que ejecutan los alumnos en su egreso del bachillerato para pasar a las licenciaturas de la UNAM. El egreso es acompañado por un rito de paso, el cual es parte de la ejecución de un

dispositivo ritual, a través del cual los alumnos se sitúan ante sí mismos, ante la identidad construida en su trayectoria en el plantel y ante la perspectiva que ofrece el reto de un nuevo proyecto que afrontan con sus memorias y aprendizajes. Este dispositivo es parte de un proceso en el que los alumnos pasan de un nivel a otro, pero ya no de una institución a otra, asignándoles un nuevo estatus en el que está en juego la perspectiva de su trayectoria de vida, que involucra a sus familias y a la institución; esto es, se consigue producir lo discontinuo a partir de lo continuo, así el dispositivo ritual de egreso permite a los participantes, alumnos, familia y autoridades, reflexionar y hacer un balance sobre las fortalezas y debilidades de su paso por el bachillerato. Es un dispositivo ritual que trata, sobre el poder, el éxito, la legitimidad, el deber y el compromiso.

Esta investigación busca entender mejor a los alumnos con quienes tengo la oportunidad de trabajar cotidianamente, con el propósito de poder incidir en mi propia práctica docente, a partir una reflexión de mi ámbito inmediato de trabajo para hacer mejor las cosas. Hago mía la propuesta pedagógica de Henry Giroux: “toma los problemas y necesidades de los estudiantes como el punto de partida”. Por tanto, asumí el papel de docente investigador, más que el de un investigador de la docencia, buscando comprender cómo la experiencia generada en los diferentes ámbitos de la cotidianidad de los alumnos, produce su fuerza constitutiva para mediar y dar forma a la realidad dentro de las prácticas históricamente construidas significando sus mundos. Al encontrar que dentro de estas prácticas en el Plantel Sur se ejecutan una gran variedad de rituales que producen y reproducen significados múltiples, que permiten pensar los contextos escolares, a través del marco conceptual de la antropología y sus métodos.

## OBERTURA

Alumno. Recuerdo hace tres años, eran las once de la noche, hora de dormir, estoy nervioso, no puedo dormir, mañana es mi primer día en CCH, no creo poder concebir el sueño, ya está mi mochila, mis plumas, un cuaderno para anotar y la ropa que me pondré mañana ya está lista.

A dormir, pondré mi despertador, tendré que despertarme temprano, no sé qué tan lleno vaya el metro ni cuanto tráfico habrá al tomar el camión.

Me meto a la cama, dejo caer mi cabeza sobre la almohada, cierro mis ojos, y (bajar la voz) el sueño poco a poco se apodera de mi.

¿En dónde estoy? Aquí hace mucho frío, ¿qué es esto? Es un gran bosque y dentro de ese gran bosque hay muchas piedras, árboles y edificios con salones, ¡esto está inmenso!

Ahorita me toca historia en el edificio UVE, ¿Qué? ¿Después matemáticas en el B? pero si ese está cerca de la entrada, está lejísimo. No tengo otra opción más que caminar y caminar. Extraño mi secundaria, recuerdo a mis amigos, ¿Qué estarán haciendo ahorita? ¡Ya quiero verlos!

De aquí que encuentro amigos, aquí todos se ven bien serios, tengo que correr que faltan ya pocos minutos para que inicie la clase de matemáticas, voy al edificio B, tendré que usar el mapa que nos regalaron para ubicarnos, (elección) este es el A, ahí enfrente está el B!!! Ya había conocido a un amigo y ahora resulta que él va en otra sección, pues de que se trata, parece que no quisieran que conociéramos a nadie.

Después de aquí me toca química en el edificio A y me está cayendo bien mi sección, no son tan serios como se ven.

¿Qué nos van a dar una beca? ¿500, 600 o 700 pesos dependiendo de tu promedio? O sea que parecería que nos van a pagar por estudiar, qué bien, sí, sí quiero esa beca.

(Hoy) Todo el grupo vino en pants y con tenis, no podemos negar que hoy nos toca educación física

Aquí los días pasan muy rápido. Ahora voy en 2º Semestre y tomaré clases de computación, que extraño aquí las computadoras al momento de encenderlas te da la bienvenida un pingüino, ¡que gracioso está!

¡Qué hambre tengo! (tengo mucha hambre) Quién iba a decir que aquí el alimento principal serían los cazares y cacahuates con mucha salsa, mmm... qué ricos saben con esta hambre que traigo, definitivamente son exquisitos, ya terminé y de postre una gomita de azúcar acidita. Esto es un sueño.

Una mañana más y el frío sigue tremendo, todos cargan cobijas y debo de reconocer que es la primera vez que traigo tres chamarras puestas.

Muy bien, tercer semestre ¿Qué? ¿Biología y física? Pero estaba mejor la computación y educación física, estaba más divertido, bueno ni modo ojalá y me toque con alguien del semestre pasado, me gustan las clases de

historia de México, en el laboratorio de física hago cosas interesantes y en Biología uso mucho el microscopio.

Ya me di cuenta que aquí diario hace(mucho) frío en las mañanas, aunque creo que ha disminuido desde que comparto los minutos previos a entrar a clase, con una niña que me presentó mi amigo del año pasado, la quiero mucho, es muy linda y estoy enamorado, me gusta estar con ella porque paso buenos momentos, es bonito compartir lo que hice en el día en el pasto que está cerca del SILADIN, ahí es un lugar recurrido por estudiantes enamorados, ¡muy enamorados diría yo! Esto es un sueño.

A punto de terminar mi cuarto semestre y un virus extraño ha hecho que todos se ausenten de la escuela, el país está en pánico y lo peor es, que hace una semana que no voy al CCH y no he visto ni a mis amigos ni a mi novia.

De vuelta a clases, tengo que ir a escuchar una plática para ver qué área voy a cursar el 5º y 6º semestre y podré elegir las materias que llevaré: ¿estadística, cibernética, CÁLCULO? ¡No! Ni a cual irle.

Se rien lo alumnos.

Quinto y sexto semestre, me gustan más mis clases, en la gran mayoría aprendo temas que ocuparé en mi carrera.

Tengo hambre, hoy comeré unas quesadillas y una gordita con mucha crema y queso acompañado de una bolsa rellena de agua de horchata y de postre una fruta con chamoy y miguelito.

La gritería se hace grande.

Comienzo a sentirme extraño, no quiero separarme nunca de la gente que conocí aquí, de los grandes momentos que he pasado, de los profesores que tanto me han enseñado, no quiero dejar de sentir lo que aquí siento, esto es un sueño.

Pronto tengo que elegir la carrera y la facultad en donde estudiaré mi licenciatura, el viernes 7 de mayo termina el semestre.

Llega el viernes, los profesores me dan mis últimos promedios y me siento extraño, esto es un sueño, ¿por qué todo el mundo se despide, se abraza, se desea suerte y por todos lados hay cámaras fotográficas capturando los últimos momentos?, yo lo único que sé es que me siento muy feliz y ahora quiero más a la gente que he conocido aquí, esto es un sueño.

Suena el despertador, hora de levantarse de la cama, hora de abrir los ojos, siempre después de un largo y profundo sueño lo más difícil es despertarse.

Llegó la hora de utilizar las herramientas y los aprendizajes que nos dio este sueño para enfrentarnos a un mundo en constante crecimiento.

# CAPÍTULO I. RITUAL, CULTURA ESCOLAR Y JUVENIL

## 1.1. Un acercamiento al ritual

El rito en su totalidad debe analizarse a la luz de las exigencias sociales, hacia cuya satisfacción está encaminado. La etología ayuda a entender la gramática pero no la sintaxis del rito: los ritos humanos tienen la particularidad de articular según leyes y reglamentos de naturaleza simbólica, series de acciones, cada una de las cuales es un conjunto de gestos estereotipados y funciona como unidad de significado; sin embargo, cada unidad tiene un significado contextual, en cuanto puede combinarse diversamente con otras unidades para dar origen a diversos "discursos" rituales.

*Pietro Scardulli.*

El término ritual en sus orígenes designaba un culto, una ceremonia religiosa, pero también en un sentido amplio, una costumbre. Hoy se utiliza para designar un campo que puede ser descrito, analizado e interpretado desde perspectivas muy diferentes y con el concurso de diversas disciplinas como antropología, psicología social, psicoanálisis, sociología, etología, etc.

En el empleo extensivo del término ritual se comprueban unas vecindades y unas analogías: costumbre-rutina, código-programa, ceremonia-culto, ritual-símbolo. Las características del ritual lo hacen un instrumento analítico valioso para el estudio de la cultura ya que selecciona y jerarquiza tipos de prácticas simbólicas, permitiendo interpretar las significaciones culturales (Aguado y Portal, 1992: 74). Rockwell, señala: la cultura se entiende como "conocimiento", incluyendo a la ciencia, el arte y las humanidades; o bien, como el "modo de vida", es decir, la práctica social". (Rockwell, 86: 55)

Las prácticas rituales son eminentemente simbólicas porque median a través de posturas, gestos o palabras una relación o una identidad no sólo ausente, sino imposible de percibir, inaccesible salvo por el mismo símbolo. El hombre es un ser simbólico ya que la acción simbólica acompaña toda acción, convocando a reconocer y analizar la producción simbólica de las sociedades complejas. Por tanto referir lo ritual equivale a

aludir a un conjunto de prácticas simbólicas que se ponen en movimiento, se escenifican, y adquieren densidad dramática y emotiva en las acciones humanas. Por tanto, se ve cómo ritual y símbolo son fraternos aunque puedan existir sistemas simbólicos sin ritual, como por ejemplo en las matemáticas.

La presente investigación aborda el ritual a partir de la memoria argumental elaborada por la antropología, donde el término ha encontrado un lugar privilegiado en los análisis de su cuerpo teórico. Lo anterior no implica que en la construcción de un marco teórico para la presente investigación, se dejen de utilizar propuestas sobre el ritual elaboradas en otros campos disciplinares, más aún cuando la antropología tiene como particularidad el ser una ciencia holística. Se trata de tejer una red conceptual que atrape un conjunto de actores con sus textos y contextos, para entender cómo se dan las prácticas rituales en el escenario escolar, y cómo en éstas existen y se generan identidades.

En antropología los rituales designan un conjunto o un tipo de prácticas prescritas o prohibidas, ligadas a unas creencias mágicas y/o religiosas, a unas ceremonias o a unas fiestas, según las dicotomías de sagrado y profano, de puro e impuro (Maisonneuve, 1991: 11). A estas prácticas rituales la antropología ha querido dotarlas de dos vocaciones, la de cumplir con una función social o la de ser una fuente de significantes y significados valiosos. Estas dos vocaciones tienen su propia historia en la tradición antropológica, así los modelos de argumentación van del análisis de su función al significado. (Díaz, 2000)

Este movimiento, en que participan en lo fundamental investigadores tanto franceses como anglosajones, abarca casi un siglo comenzando con Durkheim, Radcliffe-Brown y Malinowski empeñados en mostrar la positiva y benévola función que los ritos desempeñan para el buen funcionamiento de la sociedad, hasta Leach, Geertz y Turner, más atentos a lo que los rituales expresan en tanto que dispositivos simbólicos (Díaz, 2000). En la realidad ni lógica ni históricamente, la aprehensión de los rituales por su función o por su significado conforman estrategias analíticas excluyentes, antes bien, es dable encontrar una notable simbiosis en este ámbito de estudio entre una y otra vocación.

Uno de los puntos centrales planteados dentro de la memoria argumental del ritual, es su pertenencia, o bien, al modelo acotado a lo sagrado, o al modelo autónomo de éste y por tanto secular. Hay que considerar que ninguno de los teóricos hizo del ritual su objeto central de trabajo, sino que, lo abordaron como parte del marco de una teoría

social (Díaz, 2000). Los rituales son inherentes a todas las sociedades humanas, son un fenómeno universal, que se presenta con una enorme –a menudo caótica– cantidad de formas, de fórmulas y, sobre todo, de interpretaciones en función de las diversas variables que intervienen en la configuración de un determinado marco vital, económico y social en cuyo interior se desarrolla la existencia humana (Duch, 2002: 180). A menudo como lo señala Mauss “...sean cuales fueran las variedades concretas y las variaciones a través del espacio y el tiempo, la existencia de rituales sociales parece universal...” (1991:17).

La teoría del ritual ha organizado sus datos con variaciones y matices, a partir de dos pares de oposición, que han originado, dos dicotomías. La primera, instaura una radical dicotomía entre creencias y acciones, que logra hacerlas converger en su ejercicio o en alguna de sus transformaciones operativas; pensamiento/comportamiento, código/actuación (performance), competencia/conducta, representación colectiva/efervescencia colectiva, normatividad/acción social, siendo acciones pensadas o pensamientos actuados. La segunda, entre decir y hacer -entre *legomenon* y *dromenon*-, entre comunicación verbal y no verbal, que los rituales se encargan de congregar: por ellos habla la tradición.

Rodrigo Díaz, hace una crítica al paradigma Aleph del ritual, punto cultural que contiene todos los puntos culturales.<sup>1</sup> Este paradigma ha contribuido a fortalecer la idea de la unidad y eficacia de lo cultural, social y de las formas de pensamiento, identificando al ritual con el orden. Al quedar fusionado en él, los pensamientos y las acciones, el decir y el hacer, el discurso teórico que así lo engendró, no se verá en él sino un artificio, un atajo, un mirador privilegiado para reconstruir una unidad cultural, que difícilmente se encontrará tan transparente en otros ámbitos de la vida cultural. Esta visión es domesticada ya que es un medio para fortalecer las instituciones y normas sociales, éticas, epistemológicas y aun metafísicas. Rodrigo Díaz señala que de manera conjunta a esta visión, existe un lado salvaje del ritual que abordar el lado oscuro de éstos, donde los objetos familiares, suspenden sus significados usuales, renuevan la percepción al violentar los hábitos, al desarraigar de las conductas sus elementos mecánicos y

---

1 Rodrigo Díaz señala: “Ahora bien, mi condena en general del paradigma Aleph, y sus consecuencias, no descalifica, desde luego, las enseñanzas y lecciones positivas que, de Tylor a Leach, han pervivido y cuya elocuencia es finalmente en cuanto clásicos ilimitada, pero no por ello inmunes a la revisión crítica. (Díaz, 1998:306)

cristalizados,<sup>2</sup> y destaca del ritual su esencia trasgresora de las instituciones y de las normas usualmente acatadas, a partir de considerar la trama conceptual del cuerpo y la experiencia, esto es, la agencia humana. Por tanto para Rodrigo Díaz puede existir una correcta interpretación o una feliz realización del ritual, pero no una correcta experiencia de él, experiencia donde se reinventa, se reflexiona, donde surge la creatividad y se recrea, posibilitando la comprensión y la crítica de la propia sociedad y forma de vida. Cabe señalar que la crítica de Rodrigo Díaz al paradigma Aleph, desde nuestra opinión, lo es a una teoría general del ritual, que olvida que cada ritual es específico y puede cumplir diferentes funciones y características, y que los agentes también aportan su creatividad. Lo que en este trabajo nos dará pie a acotar el concepto de ritual más adelante y nos posibilitará comprender los significados rituales particulares ejecutados por sujetos singulares –los jóvenes alumnos- en contextos específicos, y no sólo sospechar a priori, la presencia de rituales paradigmáticos que otorgan voz a los valores culturales y sociales. Así lo domesticado y lo salvaje son parte de un continuum en que a veces es más salvaje y a veces más domesticable pero no están necesariamente contrapuestos, sino que se entretrejen (Díaz, 1998: 306-309).<sup>3</sup>

El ritual no es sólo unidad, eficacia y orden, en el se da una abundancia de significados y/o significantes, lo que nos lleva a buscar cómo los actores, desde determinadas situaciones, viven una pluralidad de perspectivas que establecen horizontes desde los cuales se interpretan y experimentan.<sup>4</sup> Por tanto el ritual no es sólo la forma en

---

2 Rodrigo Díaz dice: "No niego, no puedo hacerlo, que en efecto existe una identificación entre ritual y orden. Critico más bien el modelo de argumentación, el lugar discursivo y la trama conceptual desde donde se ha construido tal identificación, la misma que por supuesto no agota otras posibilidades de la vida ritual, señalo una: aquella que la vincula con el desorden-, pero que su historia de bronce ha desatendido. Complementaria, y subrayo esta palabra, a esa concepción domesticada se puede proponer una teoría salvaje del ritual.(1998:309)

3 Rodrigo Díaz expone: "Considero posible defender una teoría del ritual que integre, al menos, tanto a una concepción domesticada del ritual, pero no arraigada en el paradigma Aleph, como a una concepción «salvaje» Constata la viabilidad fecunda de esta proyección e integración la misma obra de Víctor Turner. Señalo apenas tres ejemplos: sus ideas sobre los dramas sociales, desde los cuales se concibe a la vida social como un proceso eminentemente conflictivo y no armónico; sobre la anti-estructura y la Liminalidad, en donde se pueden dar momentos de genuina revelación filosófica y de reflexividad que permitan descubrir las limitaciones e incompletud básica e insospechada del orden social, del lenguaje y el pensamiento, de la sociedad y la religión; y finalmente su antropología del performance y la experiencia. Todas estas ideas «salvajes» del ritual están articuladas, en Turner, con una concepción domesticada -que a veces, es de justicia indicado, está asociada al paradigma Aleph." (1998:310)

4 De acuerdo con Gadamer (1989), un horizonte se refiere al rango de visión que incluye lo que puede ser visto desde una posición, y desde donde se comprende y evalúa todo aquello que cae dentro de dicho rango. Los horizontes no son cerrados, pero sí son limitados, finitos, abiertos, cambiantes; se trata de una posición en la que nos movemos y que se mueve con nosotros" (Díaz, 1998:314).

que se vierten contenidos, ya sean éstos una función social o una fuente de significantes y significados, sino que él mismo recrea y reordenan nuestra experiencia por sí mismo, siendo capaz de articular y potenciar nuestra humanidad. (Díaz, 1998: 14) Señalo, con Díaz, que no se puede considerar el ritual como la clave sintetizada para descubrir o comprender, recrear o inventar los axiomas constitutivos de las sociedades, como ha querido alguna parte de la imaginación antropológica (1998: 317).

### 1.1.3. Acotando el concepto de ritual

Por la propia naturaleza del concepto de ritual, su definición resulta problemática. Ahora bien, es necesario acotar su significado, para la construcción teórica a partir de la cual abordar la presente investigación. A lo largo de la presente investigación se expondrán algunas definiciones de ritual que forman parte de la memoria argumental en el pensamiento antropológico. Nuestra propuesta es proporcionar una perspectiva del campo ritual, que sin dejar de ser amplia en su enfoque, sea lo suficientemente conciso para dar al concepto el potencial para comprender los rituales en que participan los alumnos y examinar sus relaciones implícitas en la cultura de la comunidad escolar.

Un punto de la unidad central del ritual es el símbolo: “las prácticas rituales son eminentemente simbólicas porque mediatizan a través de posturas, gestos o palabras una relación a una <<entidad>> no sólo ausente- como en el caso del <<signo>>- sino imposible de percibir, inaccesible salvo por medio del mismo símbolo, y sólo mediante su comprensión, el hecho ritual puede ser entendido. Se ve, por tanto, como rito y símbolo son solidarios” (Maisonneuve, 1991: 16). Pero no toda conducta simbólica es conducta ritualizada, al igual que no todo significado ritual es simbólico.

Para Ronald Grimes los símbolos componen una clase de acción mediadora que transforma los estilos y valores de la acción cotidiana constituyéndose en la verdadera base de la acción misma y manifiesta que los rituales no sólo inscriben o despliegan significados simbólicos, sino que instrumentan estados de cosas (Grimes, 1981:34).

Clifford Geertz propone dos definiciones de ritual, una dura que es un "modelo *de*" las propiedades de los rituales conocidos, una blanda es un "modelo *para*", donde lo que se busca es estar atento a aquello que permanece aún relativamente desconocido acerca de ellos.<sup>5</sup> Las definiciones duras intentan establecer un contorno claro. Las blandas se

---

5 Geertz señala “A diferencia de los genes y otras fuentes de información no simbólica, que sólo son modelos para y no modelos de, los patrones culturales tienen un doble aspecto que les es

proponen explorar y conectar campos adyacentes. Cabe señalar que para Geertz estos dos sentidos “*de*” y “*para*” son aspectos del mismo concepto básico, que conviene distinguir para efectos analíticos. (Geertz, 1978: 91-93).

Para la presente investigación se plantea un inventario de las características (propiedad y funciones) propuestas por Rodrigo Díaz (1998), Aguado y Portal (1992) y Maisonneuve (1991), que son un espigados del campo antropológico o asociado a él. Estas características están diseñadas para acumular significados en el trabajo de campo, así mismo, no todos los rituales satisfacen estas propiedades y funciones, ni cada una de éstas es exclusiva de las prácticas rituales. De tal suerte que las definiciones operan más como una guía de indagación que como una suerte de criterios fijos, precisos o generales. Sin olvidar, lo convencional y relativo de todas las definiciones en general, que jamás pueden abarcar en todos sus aspectos las relaciones de un fenómeno, y por el contrario mantiene una relación funcional que evita vaguedades, y descripciones e interpretaciones muy generalizadas.

Las características propuestas por los autores arriba mencionados son puntos de referencia para la ubicación del estudio de los rituales en la escuela, y no como incuestionables, permitiendo que a partir de estas características se definan e interpreten acciones y significados rituales dentro del contexto de plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades como institución escolar. Por tanto las características que enumero a continuación se complementan y enriquecen mutuamente.

- Repetición: ya sea en un tiempo y espacio establecido o vagamente preestablecido, ya sea de contenido, forma, o de cualquier combinación de éstos.
- Acción: una cualidad básica del ritual es que configura una actividad no espontánea; en él existen actuaciones como las indicadas en una obra de teatro; de aquí –es decir, de esta analogía– que el ritual implique hacer algo, y no sólo decir o pensar algo.
- Comportamiento especial o estilización: las acciones o los símbolos desplegados en el ritual son en sí mismos extraordinarios, u ordinarios pero usados de un modo inusitado-estilizado-, un modo que fija la atención de los

---

intrínseco: otorgan significado, es decir, forma conceptual objetiva, a la realidad social y psicológica, tanto conformándose a dicha realidad como conformando dicha realidad a sí mismos” (1978:92). Es cierto que los símbolos culturales, que constituyen la materia prima de las prácticas simbólicas, son “modelos para” la acción, y en este sentido poseen un valor equiparable al de los elementos situados en las cadenas causales de los hechos naturales; pero también son “modelos de” la acción, y de este modo introducen un nivel de realidad representada que afecta constitutivamente a la acción misma en su proceso de definición. (Díaz de Rada, 1996:36 )

participantes y observadores en ellos; en los rituales hay como una complacencia en fascinar, desconcertar y confundir; no en pocas ocasiones producen disonancias cognoscitivas.

- Orden: los rituales son por definición, eventos organizados por personas o elementos culturales; tienen un principio y un fin; no excluyen momentos o elementos de caos o espontaneidad, pero éstos se hacen “presentes” sólo en un tiempo y espacio prescrito; el orden constituye muchas veces el modo dominante y puede llegar a ser exageradamente preciso: incluso este acento en el orden lo que de continuo singulariza o coloca al ritual como una instancia aparte; me interesa poner de relieve un caso particular: El orden de los rituales implica reglas y guías: lo que suele quedar explícito en los rituales -y reconocido por quienes lo ejecutan, es quién hace qué y cuándo; como guía y regla de acción, prescritas por la tradición o convención, son explícitas, pero las razones para actuar, los significados, los motivos o las interpretaciones de las acciones rituales no lo son necesariamente. Una regla de los rituales es aquella que estipula quién puede participar directamente y quién no; institucionalmente, los rituales incluyen y excluyen, segregan e integran, oponen y vinculan en cierto contexto a ciertos actores humanos y no humanos.

- Estilo presentacional evocativo y puesto en escena: los rituales intentan producir, por lo menos, un estado de alerta, solícito y atento, aunque, en realidad, apuntan a comprometer de alguna forma – afectiva, volitiva, cognitiva- a los actores, y comúnmente lo hacen mediante manipulación de símbolos y de estímulos sensoriales.

- Dimensión colectiva: por definición los rituales poseen un significado social, su mera representación contiene ya un mensaje social; la representación no es sólo un instrumento para expresar algo, es en sí misma un aspecto de lo que está expresando.

- Dimensión pública: no es necesario que todo ritual contemple una audiencia: es dable pensar que los rituales ejecutados por un solo autor siguen reglas que son del dominio público -enseñadas y aprendidas socialmente-, es decir, las reglas exigen que sean reconocidas públicamente y que sean transmitidas por alguna comunidad o por un actor pertinente.

- Son de <<Felicidad e infelicidad >>: la evaluación del desempeño de los rituales no se hace en función de su validez, sino en términos de sus

adecuaciones y relevancia institucional y o cultural; la evaluación descansa en la <<felicidad>> o <<infelicidad>> de su realización; no obstante, en antropología muy poca atención se ha dado a los rituales <<infelices>>.

- Multimedia: los rituales hacen acopio de múltiples y heterogéneos canales de expresión: sonidos y música, tatuajes y máscaras, cantos y danzas, colores y olores, gestos, disfraces y vestidos especiales, alimentos y bebidas, reposo y meditación, silencio; constituyen un género híbrido.

- Tiempo y espacios singulares: los rituales fragmentan el fluir de la vida cotidiana, se realizan en un tiempo y en un lugar más o menos acotado o que se va acotando en su mismo desarrollo; al mismo tiempo esos pedazos de tiempo y espacio, que se estiran y encogen, dotan de peculiaridad al ritual que en ellos se despliega, le impone un límite.

- Mecanismo por medio del cual se estructuran en lo cotidiano las identidades tanto individuales como sociales.

- Práctica social que permite ordenar las representaciones simbólicas y las relaciones sociales, ya que da sentido a la experiencia colectiva y norma el accionar social en un tiempo y un espacio prefijado y reconocido socialmente.

- Recrea la memoria histórica de los grupos sociales, sintetizando en un solo momento el pasado, el presente y el futuro.

- Asigna roles y moldea conductas, organizando jerárquicamente la estructura social, es decir, instituye y legitima la diferencia.

- Expresa y modula las contradicciones sociales en acto.

- Relaciona al individuo con su grupo y viceversa; a lo biológico con lo social y al deber con el deseo; constituyéndose como uno de los mecanismos a través de los cuales se da la apropiación de la experiencia colectiva.

- Incorpora en prácticas las transformaciones simbólicas que se gestan en relación con las transformaciones sociales, políticas y económicas.

- El ritual es un acto no sólo ceremonial, sino también -y fundamentalmente- cotidiano y aunque en él no se agotan todas las prácticas sociales, las delimita y ayuda a experimentar, con mayor claridad y organización, lo que de todos modos se experimenta en lo individual.

#### **1.1.4. El ritual en contextos seculares y desacralizados**

En la tradición antropológica de los estudios sobre el ritual, destacan dos modelos: acotado y el autónomo del ámbito sagrado. Este último suele ir de la mano del estudio de las sociedades contemporáneas, secularización y desacralización. Donde el discurso de lo instrumental tiene un papel fundamental. El modelo autónomo es relevante para comprender las prácticas simbólicas en un contexto escolar como el CCH que es una institución laica y ajena a las prácticas tradicionales de lo sacro. Por lo que es necesario la diferencia en la argumentación antropológica de los dos modelos, el acotado y el autónomo.

Marc Augé señala que la religión en sentido estricto -los ritos consagrados a los dioses- sólo ocupa una parte del trabajo de los antropólogos, y agrega, por un lado que es la religión la que forma parte de la sociedad y no a la inversa, y por otro, que la actividad ritual es esencial y está extraordinariamente presente en todas las actividades profanas de los grupos humanos, y que no es un simple acompañamiento “religioso”: por tanto la vida social, en parte, es estructurada por la actividad ritual, y el ritual no es exclusivamente religioso (Auge, 2004: 92).

En el modelo acotado, el concepto ritual es asignado exclusivamente al campo religioso y mágico, considerando cualquier cosa que esto signifique. Formalmente las creencias, acciones y objetos rituales son subconjuntos del total de las creencias, acciones y objetos religiosos o mágicos. (Morris, 1991: 228).

En el modelo autónomo el concepto ritual, adquiere una independencia del campo religioso o mágico que la tradición le había negado, llegando a invertirse el modelo acotado al grado de considerar a todas las acciones religiosas o mágicas como un subconjunto de los rituales.

En los estudios sobre el ritual destaca el modelo de Durkheim por observar una dicotomía entre lo sagrado y lo profano. Indica que el ritual y su acción social sólo corresponde al contexto sagrado, no obstante, expresa, que la vida ritual ha de poder interpretarse en términos laicos y sociales; Durkheim establece que las prácticas rituales se encuentran en la sociedad, no en el pensamiento, en las acciones ni en las creencias, siendo actos colectivos de identidad y comunicación. El autor señala: “llegará un día en que nuestra sociedad conozca de nuevo horas de efervescencia creadora en cuyo transcurso surjan nuevos ideales, nuevas fórmulas que sirvan durante algún tiempo de

guía a la humanidad; una vez vividas esas horas, los hombres experimentarán la necesidad de revivirlas de vez en cuando en el pensamiento, es decir la necesidad de conservar el recuerdo mediante fiestas que reanimen regularmente los frutos” (Durkheim, 1986).

El modelo antropológico simbolista desarrollado por Durkheim, considera que los fenómenos religiosos se ubican en dos niveles; sagrados y fundamentales; las creencias y los ritos o modos de acción. Pero curiosamente cuando se refiere a la función creadora de los rituales, sólo utiliza ejemplos tomados de la historia de occidente, las cruzadas y la revolución francesa, a contrapelo de la organización general de su libro, *Las formas elementales de la vida religiosa*, pletórico de ilustraciones compiladas de las sociedades orales/tradicionales, expone que en las sociedades modernas algunas cosas laicas en esencia como la patria, la libertad y la razón, han llegado a ser transformadas por la opinión pública, otros dirán, por los grupos hegemónicos en cosas sagradas. Lo que dará pie para que otros autores esbocen la categoría de <<ritual cívico>> o <<ritual secular>>.

Edmund Leach hace la primera defensa seria y sui géneris del modelo autónomo del ritual situando la acción social dentro de un *continuum*: están las acciones que son totalmente profanas, pura y simplemente técnicas, por otro lado asegura que la técnica y el ritual, lo profano y lo sagrado, no indican diferentes tipos de acción social, sino aspectos presentes en casi todas las formas de comportamientos. El ritual permanece con todos los problemas inherentes a su definición en el campo autónomo, siendo parte del mundo profano y cotidiano, considerado como aspecto de las acciones cotidianas y no sólo referentes al campo sagrado. Edmund Leach ubica al ritual en el mundo religioso, así como en la cotidianidad de todas las sociedades humanas. Bajo el encabezamiento de ritual se aglutinan comportamientos mágicos religiosos y comportamientos que simplemente son comunicativos, y lo que comunican es la estructura social; los rituales son por tanto acciones que dentro de sus tareas comunican a través de la metáfora y la metonimia.

Skorupski insiste en que hay que liberarse de la camisa de fuerza de lo ritual-sagrado-simbólico versus lo práctico-profano-instrumental y de las deformaciones a las cuales lleva esta ingenua oposición. El ritual “puede rodear cualquier campo de la conducta y en sí no dar nacimiento a la religión más que al arte o a la organización social” (Skorupski, 1985: 173).

Lo sagrado como opuesto a lo profano, no sólo implica lo inverso como orden-desorden, puro-impuro, respeto-trasgresión; Maisonneuve refiere que para Roger Caillos

es “una categoría de la sensibilidad” (1991:77), que se refiere a los valores seculares de orden cívico, moral, político, racional, de manera que lo ritual al asumir esta postura, se puede incluir en el ámbito de la modernidad. Queda claro que el ritual al ejecutarse con sus creencias seculares no deja de interpelar a los sujetos e implicarlos en el orden de la fe, de lo que se cree y que escapa a toda demostración razonada o tangible, ya que se dirige a una fuerza que reviste para el creyente un valor sagrado (La utopía socialista, su teleología, y sus revoluciones son sagradas para los revolucionarios o en su caso, para los norteamericanos la democracia es sagrada). Se podría decir, como lo señala Maisonneuve que “pueden existir unos ritos sin dioses y sin misterio pero no podría haber un rito sin fe ni, desde luego, fe sin ritual” (1991: 79).

Jean-Pierre Sironneau plantea que con el desarrollo de la sociedad civil en la sociedad capitalista se estrechan los lazos entre secularización y desacralización; las instituciones religiosas pierden el control del aparato político jurídico al separarse Estado e iglesia y desarrollarse una nueva perspectiva que pone en el centro de la cosmovisión el aparato técnico científico, artístico, educativo: es decir, no desaparece lo sagrado pero se desplaza reinventándose en un cierto número de objetos, actitudes, seres e instituciones hasta el punto que no es fácil reconocerlos llamándoles “hierofanías” modernas (Maisonneuve 1991:77).

Danièle Hervieu-Léger, citada por Marc Augé, señala: “todo rito social, político, judicial o de otra índole no es ni siquiera implícitamente religioso cualesquiera que sean, por lo demás, los cotejos analógicos a los que pueda prestarse: el rito de una elección o el rito del congreso de un partido político son ritos políticos que presentan excepcionalmente rasgos religiosos, mientras que en el caso de una manifestación como la del 1o de mayo, la dimensión religiosa, puede afirmarse de una manera muy clara y hasta imponerse a la dimensión política del rito” (Auge, 1998:116).

Marc Augé señala que lo religioso, es el rito que sólo asume la vivencia de un recuerdo y que no es la cosmovisión abarcadora de la totalidad como en el catolicismo, que quiere controlar todas las esferas, o lo puramente espiritual en el protestantismo, que trata de dejar fuera los iconos y el rito; de manera que la práctica ritual es autónoma de la religión. Por tanto, los protestantes por lo general, expresan menos interés en los ritmos y ritos litúrgicos que la católica. Si los símbolos son fundamentales para la existencia humana, y si el ritual es una manera de realizarlos, entonces aun en un medio protestante surgen ritos fuera de las instituciones tradicionales. De hecho la sociedad secular a menudo desarrolla sus propias formas sacramentales (Goethas, 1981: 33). La pérdida del

<<lugar social>> de dios en occidente es producto de la ilustración del siglo XVII y XVIII. Sin embargo, no deben confundirse la crisis de los sistemas religiosos con la disolución completa de su interrogante por parte del ser humano (Duch, 2002: 30).

## 1.2. El ritual como parte de la cultura

Unas líneas de Saint-Exupéry, en su obra “El Principito”, ilustran poéticamente al alcance indisolublemente funcional y simbólico de los rituales cotidianos: se trata del pasaje en que la zorra dice al Principito: “Más hubiera valido que hubieses vuelto a venir a verme, a la misma hora... Si tú vienes no se sabe cuándo, nunca sabré a qué hora he de preparar mi corazón... Hace falta un rito... Esto es lo que hace que un día sea diferente de los demás”, y cita el ejemplo del tiempo regulado de los cazadores que le permite, a ella, la zorra, un día de vacación y de trasgresión. Se capta bien aquí ese papel de puntuación de las vivencias y de atestación de los tiempos fuertes, que es lo propio de un ritual.

Jean Maisonneuve.

El ritual forma parte ineluctable de la cultura y cualquier trabajo que busque acceder a la investigación del ritual y aproximarse al estudio de la acción social, estará influido por el enfoque que se tenga de cultura. La comprensión del ritual depende, necesariamente, de la conceptualización y problematización que se tenga de cultura. El ritual, como parte de la cultura, se constituye como referencia colectiva de la experiencia simbólica y se sitúa en la clase social de un grupo.

En el presente trabajo partimos de una definición simbólica de cultura, ejemplificada en los trabajos de Víctor Turner y Clifford Geertz, quienes refieren el concepto a un “sistema simbólico”. Retomo la definición semiótica de este último autor quien se refiere a cultura como:

[...] el hombre es un animal inserto en una trama de significación que él mismo ha tejido, y considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura es una ciencia interpretativa en búsqueda de significados [...] denota un esquema de significados históricamente transmitidos, representados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica por medio de la cual los hombres se comunican, perpetúan, y desarrollan su conocimiento y actitudes frente a la vida” (Geertz, 1978: 20) .

Geertz propone estudiar la cultura como un texto, lo que implica conectar la acción con su sentido, más que el comportamiento con sus determinantes. Por tanto las prácticas culturales de una colectividad se conforman por el significado que éstas tienen para los actores que las viven: el significado se construye desde la cultura y sólo puede ser comprendida a través de una interpretación de los símbolos que la constituyen. Siguiendo a Geertz podemos decir que la cultura es un texto simbólico en el cual los grupos humanos se reconocen como tales y se constituyen. Que todo texto se debe de inventar a través de la revitalización de la letra, de una huella que fije lo hablado-dialogado, lo actuado o ejecutado; un poema, una pintura y una representación teatral, una peregrinación o marcha (ritual en movimiento). Todos, ejemplos de texto; van más allá de los enunciados, entendiendo texto como documento, diálogo y acción significativa. Sin olvidar que los textos visibles sólo se vuelven significativos dentro de su contexto, el cual está formado por una institución (tradición) y por unos protagonistas sociales relacionados con la esfera de lo simbólico y de la reproducción-mimesis social de la cultura.

La cultura es una construcción que se mantiene como una realidad consistente y significativa mediante la multiforme organización del ritual y los sistemas de símbolos, definida como interpretación, comunicación, cosmovisión, es decir, la cultura es mediación. Es una forma de construir el mundo e implica la producción, reproducción y transformación de sentido, creando un puente entre cultura, identidad e ideología (Mélích, 1996: 57). Así los sistemas culturales dependen, también, de la participación de agentes humanos conscientes y volitivos, no sólo por el significado que se les adscribe sino también en su propia existencia, y dependen de las relaciones continuas y potencialmente cambiantes entre los hombres (Turner, 1988).

En la tradición antropológica la cultura se aprende a través del lenguaje y la simbolización ritual: La cultura es un conjunto de conocimientos transmitidos por palabras, gestos, actitudes y objetos. El poder simbólico del Horno Sapiens tiene la capacidad de objetivar, organizar, analizar y transmitir la experiencia; así como, de almacenar y recuperar información a través de la memoria simbólico-cultural. El hombre necesita de la experiencia cultural y simbólica, y de ciertas prácticas y "reglas" rituales para construir relaciones y habilidades que le den sentido y dirección.

El empleo del término cultura, incluye un número de conceptos intrínsecos al proceso ritual, entre ellos: símbolo, ethos, metáforas-raíz, drama social, y el concepto clave de liminalidad. De los que hacemos una definición espigando los trabajos de

Aguado y Portal (1992), Clifford Geertz (1996), Peter McLaren (1995) y Víctor Turner (1981, 1988, 2002):

1. *Los Símbolos –generan e instigan acción-* (rituales): Símbolo es cualquier objeto, acto, acontecimiento, cualidad o relación que sirve como vehículo para un acto de comprensión, no necesariamente es racional.<sup>6</sup> El sistema de estos símbolos es la cultura, modo de vida, o visión del mundo de un grupo humano. Son capaces, de condensar las representaciones de muchas cosas mediante una fórmula simple, de unificar significados contradictorios y de polarizar significados en los polos normativo y psicológico; a lo conceptual se le concede el poder de la experiencia y a la experiencia la guía de lo conceptual; son eminentes, ambiguos y poseen un carácter ideológico; frecuentemente sirven para integrar significados culturales y pueden dominar un sistema conceptual al proporcionar marcos o modelos para la formulación simbólica en diferentes áreas. Los símbolos tienen la facultad de estructurar la imaginación, y proclaman o enmarcan el desorden, lo mismo que el orden al evocar un excedente de significado. Los significados de los símbolos son multívocos, y es mediante su repetición que se da la adecuación entre significado y significante. Esta repetición, señala Durand, permite tres redundancias: La redundancia de las relaciones lingüísticas corresponde al mito; la redundancia de las imágenes constituye el símbolo iconográfico y, por último, "la redundancia significativa de los gestos constituye la clase de los símbolos rituales" (Durand, 1968: 18). Víctor Turner al analizar los símbolos dominantes e instrumentales señala<sup>7</sup>: "Cada tipo de ritual tiene su propia manera de interrelacionar símbolos, manera que con frecuencia depende de los propósitos ostensibles de ese tipo de ritual. Con otras palabras, cada ritual tiene su propia teleología, tiene sus fines explícitos, y los símbolos instrumentales pueden ser considerados como medios para la consecución de esos fines". (Turner, 1980)

2. *Ethos*: se utiliza para referirse al tono, carácter y calidad de vida de un grupo.

---

6 Víctor Turner cita a Carl Jung para diferenciar el símbolo del signo: «un signo es una expresión análoga o abreviada de una cosa conocida. Mientras que un símbolo es siempre la mejor expresión posible de un hecho relativamente desconocido, pero que a pesar de ello se reconoce o se postula como existente». (Turner, 1980:29)

7 Símbolos dominantes los hay en muchos contextos rituales diferentes: unas veces presiden toda la ceremonia, otras sólo fases particulares. El contenido de sentido de ciertos símbolos dominantes posee un alto grado de consistencia y constancia a través del sistema simbólico total, ilustrando la proposición de Radcliffe-Brown de que un símbolo recurrente en un ciclo de rituales probablemente tendrá la misma significación en todos ellos. Tales símbolos poseen también considerable autonomía con respecto a los fines de los rituales en que aparecen.

3. Metáfora-raíz o arquetipo conceptual.<sup>8</sup> Son los *Símbolos rituales centrales*: pueden ser considerados como tipos de “expansiones de símbolos existentes en actuaciones ritualizadas y que eventualmente integran las imágenes del drama social; Símbolos rituales centrales, es un concepto de un orden superior al de los símbolos, son modelos culturales reconocidos de forma consciente (aunque no captados conscientemente) de conducta que existe en la cabeza de los actores principales de un drama social.

4. *Drama social*: es una categoría para describir y analizar unidades inarmónicas o disarmónicas del proceso social que surgen en situaciones de conflicto, dentro de las cuales se puede presentar la conversión de valores y fines particulares, distribuidos en un número de actores, en un sistema de significados compartidos o consensuales, él cual es siempre temporal y provisional.<sup>9</sup> De acuerdo con Víctor Turner, están compuestos por cuatro fases de la acción pública: ruptura, crisis, acción reparadora, y reintegración, esta última implica una reconstitución y evaluación de las estructuras de la sociedad y debería llevar al cambio”.<sup>10</sup>

5. *Liminalidad*: (umbral) proceso de transición de un rito de paso, durante el cual los sujetos que lo pasan son ambiguos, los liminares se encuentran entre uno y el otro. Lo liminal se convierte en liminoide en sociedades modernas e industriales, donde diferentes

---

8 Víctor Turner señala: No me opongo al uso de metáforas sino que considero que se deben elegir cuidadosamente las metáforas-raíz para que sean apropiadas y ofrezcan un potencial fructífero. (Turner, 1974)

9 Víctor Turner señala “En cierto sentido, el concepto de drama social está dentro del grupo de categorías estructurales positivas, tiene que ver principalmente con las relaciones entre personas en cuanto al alcance de su status y el papel que desempeñan, y entre grupos y subgrupos como segmentos estructurales. Aquí el conflicto es la otra cara de la moneda de la cohesión; el interés une o separa a estas personas, al servicio de los derechos y obligaciones, órdenes y lealtades estructurales. Pero, como señala Zhaniecki, existe un lazo que une a la gente por encima de los lazos formales. Por lo tanto, no se debe limitar la investigación a una estructura social en particular sino buscar las bases de la acción en la *communitas* genérica.” Cabe recordar que más adelante en el mismo texto el autor señala: “La coherencia de un drama social terminado es en sí mismo una función de *communitas*. Un drama incompleto e irresoluble, entonces, manifestaría la ausencia de *communitas*. Tampoco aquí el nivel básico es el consenso de valores. El consenso, siendo espontáneo, descansa sobre *communitas*, no sobre la estructura” (Turner, 2002:55 y 60)

10 La acción que rompe con una norma social vivida de modo casi automático, y también el conjunto de acciones que desencadenan los procesos compensatorios o de alivio. (DaMatta, 2002: 212) Víctor Turner denomina a estos episodios como dramas sociales porque ve en ellos un inicio, un conflicto y un desenlace, siguiendo la estructura dramática. Los dramas sociales están compuestos por cuatro fases de acción pública, a saber: 1- Brecha en las relaciones sociales que están gobernadas por las normas de la estructura. Ésta se marca por la infracción pública de alguna norma decisiva. Es un detonador simbólico y siempre se actúa en representación de otras partes, de un grupo; 2- montar la crisis, tiende a ensanchar la brecha. Es importante destacar que las crisis tienen características liminares, porque están en el medio, entre la antiestructura y la estructura; 3- La acción reparadora, entran en acción mecanismos de ajuste y reparación para evitar la expansión de la crisis; 4- La reintegración del grupo social alterado o el reconocimiento de la escisión de ese grupo.

géneros se desarrollan al margen de las estructuras económicas y políticas, son junto con la communitas, la antiestructuras sociales.

Desde la perspectiva antropológica y simbólica, la caracterización que hace al ritual es tan rica y compleja, que la definición se modifica según el contexto cultural donde se ubique, porque, desde una perspectiva antropológica, no existe lo simbólico en abstracto, sino en el interior de una cultura determinada y dentro de cada cultura, el ritual en su definición se vuelve escurridizo por la pluralidad de propiedades y funciones, como lo señala Pietro Scarduelli “la individualización de la “función” de un rito depende generalmente del nivel en el que se realiza el análisis: así el mismo rito puede ‘servir’ indistintamente para transmitir información, legitimar valores sociales, resolver conflictos internos o bien para calmar la ansiedad de los participantes” (1983: 63).

Para formarse una concepción heterogénea y abierta del ritual, que privilegie la perspectiva de la antropología, su concepción de la cultura y lo social, hacia el entendimiento de lo que es un ritual, y desde luego lo que no es: un punto de partida, es que el ritual es parte integrante de la cultura, parte innata del hombre, porque implican los aspectos de orden cognitivo, emotivo, afectivo, de organización social, de cambio y contradicción, porque el ritual también es un semillero de cambio social.

Cuando se habla de ritual, sólo se quiere ver acciones espectaculares, grandilocuentes, que se ven en unos casos aislados, como las bodas o los funerales del Papa o de una estrella de la música pop como Michel Jackson. Por el contrario, en la sociedad mexicana, afectada por los procesos de globalización, es necesario enlazar el estudio del ritual con los diferentes niveles de la realidad que van desde las formas tradicionales de ritualización de los grupos étnicos nacionales, con un carácter marcadamente sagrado, hasta los modernos rituales seculares y de masas que vive nuestra sociedad, donde se mezclan diferentes elementos que construyen rituales muy diversos y a la vez muy específicos. Por tanto, los rituales pueden ser herramientas para el estudio de las sociedades complejas, y pueden ser aplicables a las sociedades a gran escala, pluralistas, tecnológicamente avanzadas, o “hiperdiscursivas” en donde se supone que los rituales han languidecido.

Salvador Giner propone que en lugar de estudiar lo sagrado para entender lo profano como Marx o Freud, realicemos una inversión y busquemos lo sagrado en lo profano. El autor señala “Se trataría de explorar, en condiciones de modernidad avanzada, la esfera de lo que Durkheim llamara lo divino social y las consecuencias que tiene para nosotros su vigorosa presencia contemporáneas” (1994: 130). El trabajo es en

escenarios de modernidad, comprender cómo las creencias y prácticas rituales han transpuesto al contexto secular, para conocer cómo se viven y significan en las culturas actuales: quehacer difícil por las múltiples ambigüedades, polivalencias y polisemias que le son implícitas.

En todas las sociedades pasadas y modernas los hombres buscan traspasar los límites que los separan de los otros, y esto es una experiencia análoga a lo sagrado.<sup>11</sup> Este carácter que Salvador Giner designa como consagración de lo profano o sacralización de lo secular, consigue que las comunidades, personas y cosas, otorguen fiabilidad y protejan del desorden, y cuando el caos se suscite, impongan de nuevo el orden (1994: 139).

La cotidianidad de las sociedades contemporáneas secularizada, heterogénea y tecnificada, transcurre en un estar de interacciones donde se suceden encuentros o convivencias, agradables o ásperas, de desasosiego o placidez, en un continuo tropezar y avanzar, a esas cotidianas tensiones es a lo que nos gustaría poder dar sentido. ¿Pero que es sentido? Marc Auge señala:

“Lo que denomino «sentido» no es, por tanto, una significación metafísica o trascendente, sino sólo la conciencia compartida (recíproca) del vínculo representado e instituido en el otro. El rito es el mecanismo espacial, temporal, intelectual y sensorial (puede recurrir a la música, al movimiento, a los colores) que pretende crear, reforzar o recordar dicho vínculo”.

Además Auge señala que el hombre no religioso o no creyente ante la muerte de un ser amado, siente una falta o un vacío angustioso y en esos momentos extraña los rituales religiosos que consuelan. Ya que es a los vivos a quienes incumben los ritos de la muerte. Posición cercana a la propuesta por Marcela Gleizer quien plantea el sufrimiento como un problema de sentido: tradicionalmente la religión ha ofrecido una alternativa, no en términos de evitar el sufrimiento, sino para hacer de éste algo “sufrible” (1997: 56).

Gleizer señala que el ritual constituye parte de las estrategias de las sociedades modernas para hacer frente a las angustias y dificultades planteadas por las cuestiones últimas de sentido. Define sentido como esquemas culturales conformados por la estructura cultural, la cual se integra por el sistema de símbolos que suministran un patrón

---

11 Según Mircea Eliade, lo sagrado es un elemento esencial de la estructura de la conciencia humana. Por su parte parece que la neurología contemporánea abundaría en este sentido. Es posible que la corteza cerebral contenga módulos que nos hagan <<entender>> lo que nos trasciende, angustia o domina mediante afirmaciones asertivas unificadas, de carácter numinoso. (Riviere y A. Piette, 1990: 7).

o modelo en virtud del cual se puede dar forma definida a los procesos sociales y psicológicos. Cuando no podemos hacer interpretación, e incluso cuando estamos sin la posibilidad de interpretación, carecemos de sentido (Gleizer, 1997: 57). Geertz encuentra tres situaciones donde el caos amenaza irrumpir en el hombre: el desconcierto, el sufrimiento y la sensación de una paradoja ética irresoluble (1992: 104).

Las cuestiones de sentido se relacionan con el concepto de estructuras de acogida, las cuales constituyen el marco en cuyo interior el ser humano puede poner en práctica aquellas cosmovisiones que tienen la virtud de instaurar, en medio de la provisionalidad y novedad de la vida cotidiana, diversas praxis de dominación de la incertidumbre (Duch, 1997: 27). Los rituales son dispositivos de las estructuras de acogida, y éstas son expresión histórica y cultural. Duch señala “Por eso puede afirmarse que las estructuras de acogida son los mecanismos idóneos para aligerar el insoportable peso negativo de las numerosas indeterminaciones que gravitan sobre los individuos y los sumergen en la perplejidad e incluso, en la desesperación (Duch, 2002: 16).

Para Aguado y Portal el ritual interpela a los agentes sociales recreando tres principios principio: placer, orden y realidad. Los cuales se fusionan en símbolos rituales centrales o metáfora-raíz, posibilitando que los cuerpos se transformen y se constituyan en sujetos interpelados e interpelables, ya sea con o sin la voluntad de los participantes. Esta interpelación en el acto ritual es una invocación de la fe de los participantes en que hay algo trascendental e incuestionable, más allá de su demostración experimental, esto es que hay algo numinoso. Se debe de reconocer que al referirse a lo numinoso, este como concepto y más aun como experiencia queda abierto a una significación múltiple. Por lo que considero que se puede lograr una cierta claridad al referirlo al concepto de sentido. Aguado y Portal señalan:

“lo numinoso se reproduce gracias a que en el ritual se dramatizan las determinaciones fundamentales de una cultura dada y se ponen en juego diversos "lugares" o posiciones que la sociedad reconoce como posibles [...] Esta relación entre varios ámbitos de significación de la realidad humana se entrelaza con elementos de liminalidad (o posiciones ambiguas). Estos elementos, liminales o ambiguos, son condición para que se realice la numinosidad como experiencia humana” (Aguado y Portal, 1992: 73).

Ronald Grimes conceptúa el “ritual nacional civil”, con sus “días de guardar”, sus inauguraciones, sus objetos sacros (banderas), sus edificios (la plaza de las tres culturas), sus mitos (2 de octubre como movimiento estudiantil), y sus personajes sagrados (Che

Guevara), en un sistema distinto a cualquiera que sea puramente religioso (Grimes, 1985: 54). La idea de una religión civil, retomada de Robert Bellah, es entendida como un concepto para interpretar las formas míticas, simbólicas y rituales en el contexto del gobierno, la política y la autoridad civil.

Ronald Grimes entiende que el ritual público es más amplio que el de religión civil; así se desmarca de la dicotomía planteada por Durkheim entre sagrado-profano en los rituales, que ya el propio Leach había diferenciado (1985: 33). El ritual público contiene a la religión civil, pero también aquellos elementos de la religión no civil, que implican a toda la ciudadanía y no restringen su influencia a alguna religión particular; como el caso de la navidad que es pública pero no es civil, en el mismo sentido que la ceremonia del día de la independencia. Grimes distingue tres modos de organizar y poner en práctica las preocupaciones culturales:

- La civitas (mentalidad ciudadana).
- La eclesial (procedimiento religioso.)
- El ethnos (estilo organizativo típico de cada cultura).

En su estudio sobre los habitantes de Santa Fe Nuevo México, se pueden subrayar los aspectos eclesiásticos, étnicos o cívicos de la ciudad, ya que los tres modos se superponen y explican los símbolos y su división del trabajo. Examina también los rituales públicos como un sistema de evolución, señalando que los símbolos se pueden entender dentro de su relación contemporánea, unos con otros o cronológicamente en términos de su desarrollo histórico.

Maisonneuve revisa los tres aspectos principales de los rituales, profanos o seculares, que se consideran importantes para el estudio de las sociedades contemporáneas, y por tanto esta idea es extensiva para entender la actual sociedad mexicana: los rituales de masas, de interacción cotidiana y los del cuerpo (Maisonneuve, 1991: 81). Los rituales de masas se caracterizan por el número de actores en juego, en una sociedad en la que la opinión por una parte, y el consumo por otra, han llegado a ocupar un lugar considerable.

Ejemplos de rituales de masas y sus aspectos significativos: las religiones políticas, los rituales deportivos y los conciertos de rock o música pop. Los rituales religioso-políticos podemos observarlos en la ideología, el nacionalsocialismo o el marxismo; que se convierten en teleologías del futuro glorioso que está por venir. En lo que respecta a los rituales deportivos, vemos el caso del fútbol, donde de acuerdo con Augé, con referencia a la retransmisión televisada de los partidos de fútbol: “por primera vez en la

historia del hombre, a intervalos regulares, a la hora fijada, millones de individuos se instalan ante su <<altar doméstico>> para participar en la celebración de un mismo ritual, asistiendo al drama representado por veintitrés oficiantes ante una muchedumbre de millares de fieles que se levantan, gritan, rugen según las peripecias del juego” (Auge, 1998:127). Goethas pone como ejemplo de rito popular especialmente el fútbol americano y su *Super Bowl* que se ha convertido en una ocasión sacramental más familiar, aun para los que no son aficionados, que muchos acontecimientos del año litúrgico (1986: 33).

Estos ritos crean aspectos de agregación, indumentaria, clasificación en grados, categorías, clases de edad, destacando la indumentaria: camiseta, pantalón, calzado etc. Los conciertos de rock o música pop que conciernen a una edad y público definido, que tanto entre los músicos como entre el público hay un deseo latente e intenso de ritualidad. Los asistentes a estos conciertos o tocadas buscan un vínculo social perdido, culto grupal, agitación más o menos erotizada, exaltación de los ritmos, todas estas circunstancias dan fe del alcance del ritual del rock fuera del contexto cotidiano desacralizado y automatizado. Se puede hablar de mística y de formas elementales de la vida artística, que conducen a esa efervescencia colectiva cuyo razonamiento predecía Durkheim tiempo atrás.

Dentro de los rituales seculares el segundo aspecto que resalta, es el de los rituales de interacción cotidiana, destacándose tres por su importancia para la investigación:

Primero, los rituales de convivencia, que no sólo apuntan a la discreción y conciliación de los rituales cotidianos, sino que tienen también un carácter más dinámico y expansivo, que apunta a promover la convivencia de los interlocutores sociales en nuestra sociedad de masas y de anonimato, y que han llegado a ser parte importante en las relaciones cálidas y cordiales. Estos rituales son sobre todo de invitaciones, encuentros, recepciones y reuniones más o menos festivas, son una clase de recreación fuera de la rutina cotidiana, se acompañan a menudo de determinados intercambios: regalos o prestaciones mutuas, al margen de toda obligación. Estas conductas se distinguen de las grandes manifestaciones oficiales sometidas al protocolo muy estricto, pero presentan las características principales que corresponden a la definición de los rituales: contribuyen a reforzar el vínculo social, suscitan entre los actores un conjunto de sentimientos positivos, como la estima y la amistad, parten de un determinado código, mundano o familiar, cuya transgresión puede ir desde la “disparate” hasta la falta o incluso al agravio.

En segundo lugar los rituales de lo esencial y lo efímero. Este análisis tiende a considerar la vida cotidiana como una escenificación más o menos estricta, regulada; sin

embargo, ¿se trata de un artificio o de una forma de ritualidad trivial y desprovista de profundidad?, [incluso sin quedar reducida a simples hábitos]. En este caso la eficacia simbólica concierne al individuo y no a lo divino.

Un tercer aspecto de los rituales de masas es el de los rituales del cuerpo. Es claro que el cuerpo en toda cultura o sociedad suscita cuidados y modelos ya sean morales, higiénicos y estéticos, de manera que el trato que se le da al cuerpo va unido al estatus, valores, sistemas de conductas, es decir, que el ritual marca al cuerpo, y el cuerpo porta cierta ideología. Hay determinados rituales que sin el cuerpo no existirían, porque no hay acción sin cuerpo, y sin acción no hay ritual. El cuerpo está implicado en determinados grados de extensión y de intensidad: ya sea como lugar disponible para unas marcas y unas señas (tatuajes, cicatrices), o para practicarle intervenciones (ritos de circuncisión y de escisión, heridas rituales); ya sea como sujeto de sufrimiento, de salud, de belleza (ritos relacionados con la enfermedad, la higiene, la curación, la estética); ya sea como fuente de energía para efectuar determinado gesto, tal signo, tal ceremonial. También interviene por medio del grito, la entonación, la voz y la mímica.

### **1.2.1. Ritual e identidades**

"Nos enfrentamos con un proceso "localizado" en el núcleo del individuo y, asimismo, en el núcleo de su cultura, un proceso que establece de hecho la identidad de estas dos identidades". [...] un proceso de reflexión y observación simultánea, un proceso que tiene lugar en todos los niveles de funcionamiento mental y por medio del cual el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que advierte como el modo en que todos le juzgan a él, en comparación consigo mismo y con respecto a una tipología significativa para ellos: mientras que él juzga su modo de juzgarle a él, con arreglo a cómo se percibe a sí mismo en comparación con ellos, ya los tipos que han llegado a tener importancia para él. Este proceso es, por fortuna y necesariamente, inconsciente en su mayor parte, excepto allí donde las condiciones internas y las circunstancias exteriores se combinan entre sí para agravar una dolorosa y exaltada "conciencia de identidad".

Erik Erikson (1998:20)

Una pregunta a resolver cuando se alude al concepto de identidad es qué relación guarda ésta con la estructura social y la acción humana, o dicho de otro modo ¿la identidad es una construcción de los agentes sociales a través de su acción o está determinada o condicionada por la estructura o sistema social? En torno al concepto de identidad estas dos posiciones, al igual que sucede con respecto a otros conceptos, son

parte de un debate amplio en las ciencias sociales, donde se destacan dos concepciones: por un lado aquellos que le atribuyen un papel dominante a la estructura o sistema social en términos sociales y culturales; por otro lado están los que consideran de mayor preeminencia el papel del agente social.

Dentro del grupo que acentúa el papel de la estructura, destaca la concepción funcional y/o estructuralista,<sup>12</sup> para quien la identidad está compuesta por el sistema de significados que los agentes sociales otorga sentido a su acción. No obstante los significados son determinados por el sistema social y no por la interacción en una determinada situación. Así, el sistema social consigue que los individuos, de manera generalizada, interioricen y compartan roles, valores y símbolos que institucionalizados se convierten en parte constitutiva de su identidad. El resultado sería una alta congruencia entre la identidad individual y los requerimientos de la sociedad, dando lugar a un componente estable, unitario y coherente de la personalidad individual (Giménez, 1992: 183).

Las concepciones que privilegian el papel del agente social frente a la estructura, plantean que la identidad resulta de la internalización (por vía del aprendizaje) de un mundo de la vida cotidiana, que es un mundo intersubjetivo constituido por un conjunto de valores compartidos, de conocimientos evidentes, de esquemas de interpretación y de recetas pre-constituidas que orientan la acción. Se trata de una especie de mapa de significados que al ser interiorizados impone al individuo una estructura psíquica y cognitiva definitoria de su identidad. A esta perspectiva pertenecen los integrantes de la escuela del interaccionismo simbólico, quienes plantean que la organización social ha de entenderse como «sistemas de negociación continua», por tanto éstas no son formaciones estructuradas por reglas normativas unívocas; las acciones ejecutadas en ellas no están determinadas por la simple aplicación de prescripciones o principios sin ninguna intervención por parte del yo [self] del actor (Joas, 1991:142). Al respecto Goffman señala “la organización social es el tema central, pero lo que se organiza es el mezclarse de las personas y las interacciones temporales que pueden resultar de ello. Está en discusión una estructura normativamente estabilizada, una "reunión social", pero

---

12 Dentro del grupo que destacan el papel de la estructura destaca concepción de Parsons, según la cual la identidad es la capacidad de dar sentido a la acción y a la propia existencia a partir de una estructura de códigos y de un sistema de significados que resulta de la internalización de normas y valores institucionalizados en la sociedad a través del proceso de socialización. De este modo la identidad madura y normal del individuo representa un componente estable, unitario y coherente de la personalidad individual. El resultado sería una alta congruencia, cercano al conformismo, entre la identidad individual y los requerimientos de la sociedad.

se trata de una entidad móvil, necesariamente inestable, creada por llegadas y anulada por partidas” (Goffman, 1970:11). Para los interaccionistas la identidad es el resultado del proceso de negociación, en el curso de las interacciones cotidianas cara a cara: por tanto la estructura social se encuentra en un proceso permanente de transformación. De donde se sigue que la identidad tiene un carácter procesual y no estructural; no es única, sino múltiple; no es estable, sino móvil y sujeta a una constante negociación.

Hay que superar esta disyuntiva planteando una mediación entre las dos concepciones arriba expuestas, lo que implica mantener la capacidad de acción del sujeto, pero sin diluir lo permanente de su identidad. Para lograr esto se debe reconocer la flexibilidad de la identidad y a la vez confiriéndole suficiente consistencia. La identidad guarda la ambivalencia de condicionar a los agentes y al mismo tiempo ser resultado de la interacción social: condiciona en la medida en que el propio individuo y sus *compañeros* en la interacción social le confieren crédito y responsabilidad, de modo que sea posible hacer previsiones sobre el comportamiento futuro; pero también resulta de la interacción ya que no permanece inalterada en la interacción, sino que es sometida a procesos de verificación y de revisión (Joas, 1991:141). Hay que distinguir entre dos concepciones, "concepciones de sí" e "imagen de sí". La primera reconoce los valores y aspiraciones que mantiene el actor social percibiéndolas como constitutivas de su "yo real" a través del tiempo de manera consistente aunque mutable. La segunda es la imagen que reconoce su apariencia en un determinado momento, siendo efímera, variable y plural. En la vida cotidiana de los individuos se dan incongruencias entre la "concepción de sí" y la "imágenes de sí" que recibe en la interacción. Dichas incongruencias pueden hacer que el actor social reflexione su identidad, permitiendo a los actores ajustar su relación entre las concepciones de lo que son para ellos y la percepción que los "otros" tienen de ellos. De donde se puede destacar el carácter experimental y explorativo de la identidad del individuo (Giménez, 1992:196).

Bradley Levinson señala que los conceptos de aspiración y formación de identidad ayudan a captar la relación y dinámica entre la acción humana y las condiciones estructurales. Las aspiraciones y las identidades son a la vez causa y consecuencia de los significados que los agentes sociales individuales elaboran en las escuelas (Levinson, 2002: 329).

Para Levinson la aspiración es un compromiso en llevar a cabo un proyecto de vida que se conforma al integrarse la cultural, el contexto social, y las condiciones particulares de la historia de la vida del actor individual. Así, a medida que ambos se manifiestan en

los contextos variables de desarrollo del aprendizaje humano, las identidades se forman junto a las aspiraciones como una parte del proceso formativo, en el sentido más amplio de la palabra, las identidades son mucho más que las aspiraciones. Por tanto las aspiraciones y las identidades individuales se forman, a final de cuentas, a través del prisma de las relaciones sociales (Levinson, 2002: 392).

Rodrigo Díaz señala que una de las formas más habituales en que los grupos crean identidad y se otorgan sentido y dan significado a su propia existencia es mostrarse a sí mismos como son y quieren ser vistos a través de diferentes recursos culturales: relatándose historias, dramatizando demandas mediante rituales, apropiándose y desarraigándose de territorios; en suma, haciéndose visibles a través de performances - ejecución de rituales-, es decir, creándose su propia presencia (Díaz, 2000).

Al respecto Norbert Elías señala: “Sólo se puede entender claramente la relación del individuo y la sociedad si se incluye en ella la maduración perpetua de los individuos dentro de la sociedad, si se incluye el proceso de individualización en la teoría de la sociedad. La historicidad de cada individuo, el fenómeno de madurar hasta convertirse en adulto, es una clave para entender qué es la *sociedad*” (Elías, 2000).

Gilberto Giménez define la identidad como: “una distinguibilidad cualitativa y específica basada en tres series de factores discriminantes: una red de pertenencia social (identidad de pertenencia, identidad categorial o identidad de rol), una serie de atributos (identidad caracterológica), y una narrativa personal (identidad biográfica)”. La pertenencia social implica asumir un rol y apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural. Los atributos que son materia social considerada como características o rasgos son la inteligencia, amabilidad, tolerancia. La narrativa biográfica o historia de vida, es la identidad íntima que configura una serie de actos y trayectorias personales del pasado para conferirles un sentido (1996: 58). Así el autor enfrenta el problema de la dualidad de la identidad individual o social, ya que las identidades son individuales y sociales exactamente en los mismos términos en que lo es el lenguaje que no puede construirse en solitario, puesto que el yo lingüístico implica un tú y estas relaciones son la base de toda gramática (Giménez, 2004:17).

Los integrantes de una identidad colectiva se comportan como verdaderos actores o espectadores colectivos capaces de pensar, hablar y operar a través de él, convirtiéndose en miembros de diferentes grupos de pertenencia. Son elementos centrales de la identidad “la capacidad de distinguirse y ser distinguidos de otros grupos, de definir los propios límites, de generar símbolos y representaciones sociales distintivos, de configurar

y reconfigurar el pasado del grupo como una memoria colectiva compartida por sus miembros” (Giménez, 1996: 59).

Si bien para Gilberto Giménez la identidad parte de una teoría más amplia del actor social donde se supone que el punto de vista subjetivo de éstos implica su unidad y diferencia, “la identidad colectiva es la condición de emergencia de la identidad personal”; así, los actores colectivos (grupos o colectividades), no pueden considerarse como simples agregados de individuos, pero tampoco como personificaciones que trascienden a los individuos, sino como entidades relacionales que se presentan como colectividades diferentes de los individuos. De ahí que identidad, en cuanto autoidentificación, autorreconocimiento, y autoadscripción siempre se confrontan de manera dialéctica con la heteroidentificación, el heteroreconocimiento, y la heteroadscripción; produciéndose inevitables desfases o equilibrios inestables entre los polos contrapuestos (1995: 25).

Las proposiciones en torno a las identidades colectivas arriba señaladas nos ayudan a situar el problema de la identidad con respecto al campo ritual, refiriéndose a cómo el contexto, creencias, y acciones simbólicas se afirman y celebran contribuyendo en el proceso de formación y transformación de las identidades colectivas. Así mismo, describen proposiciones como condiciones sociales de posibilidad que son las mismas que las que condicionan la formación de todo grupo social: la proximidad de los agentes individuales en el espacio social. La formación de la identidad colectiva no implica en absoluto que estas se hallen vinculadas a la existencia de un grupo organizado.

Existe una “distinción inadecuada” entre agentes colectivos e identidades colectivas, en la medida en que éstas sólo constituyen la dimensión subjetiva de los primeros, y no su expresión exhaustiva; por lo tanto, las identidades colectivas, no son sinónimo de actor social. No todos los actores de una acción colectiva comparten unívocamente y en el mismo grado las representaciones sociales que definen subjetivamente la identidad colectiva de un grupo de pertenencia.

Frecuentemente las identidades colectivas constituyen uno de los prerequisites de la acción colectiva, pero de aquí no se infiere que todas las identidades colectivas generen siempre una acción colectiva, ni que ésta acción resulte, en una obligada identidad colectiva. La identidad colectiva, no tiene necesariamente por efecto la despersonalización y la homogenización de los comportamientos individuales (salvo en el caso de las llamadas “instituciones totales”, como un monasterio o una institución carcelaria y castrenses).

El concepto de identidad individual o colectiva agrupa varias ideas: la primera, es la permanencia, constancia y perdurabilidad en el tiempo y espacio; la segunda, la diferencia o distinción frente al otro, lo que crea la unidad; y, la tercera, la semejanza o reconocimiento de lo mismo, lo que permite la identificación. Ser uno, y por tanto reconocerse, constituye solidariamente el piso de la actividad y de la acción.

La identidad implica permanencia y perdurabilidad, a través de la memoria colectiva o biográfica. La cuales vinculan las experiencias pasadas, presentes y futuras, posibilitando una unidad que da continuidad en el cambio a través del tiempo (Giménez, 1992:192). Permanencia que se da dentro de los contextos de interacción que los actores sociales establecen en una reconstrucción simbólica del pasado para conectarlo con el presente y proyectarlo hacia el futuro, imbricando su propia acción con sus consecuencias, y permitiéndole hablar de "sí mismo" o de "nosotros" en el tiempo. En esta interacción los agentes transforman su autoidentificación, autorreconocimiento, y autoadscripción, y no obstante se siguen percibiendo como un ser idéntico a "sí mismo", ya que es lo "otro" lo que marca la diferencia. Es así que las identidades se transforman en el tiempo, adecuándose y recomponiéndose incesantemente al contexto. La identidad plantea una paradoja: es un proceso de cambio nunca definitivo ni terminado en la permanencia. Los actores individuales o colectivos se auto-perciben idénticos a sí mismo en el tiempo y en el espacio a pesar de que se están transformado, es lo que les permite dar un sentido y coherencia a sus vidas. Esta transformación puede asumir dos formas; a través de un proceso adaptativo y gradual que se da en la continuidad, sin afectar significativamente la estructura de un sistema, cualquiera que ésta sea; o como alteración cualitativa del sistema, es decir, el paso de una estructura a otra. Quizá la frase con que empieza el libro, *Zapata y la revolución mexicana*, de John Womack exprese en una metáfora la paradoja: nunca unos hombres hicieron tanto para no cambiar (Womack, 2004).

Desde la paradoja de la identidad entre permanencia y cambio, a Gilberto Giménez le permite aportar una nota de gran valor metodológico:

"Pero lo dicho hasta aquí no permite dar cuenta de la percepción de transformaciones más profundas que parecen implicar una alteración cualitativa de la identidad tanto en el plano individual como en el colectivo. Para afrontar estos casos se requiere reajustar el concepto de cambio tomando en cuenta, por un lado, su amplitud y su grado de profundidad, y por otro, sus diferentes modalidades" (Giménez: 2002: 44).

La identidad implica para los actores sociales la búsqueda de una valorización de sí mismos con respecto a los demás, permitiéndoles establecer una relación con el mundo y con los "otros": en este sentido, el «sí mismo» es necesariamente egocéntrico, y puede constituirse tanto en un poderoso otorgador de sentido e impulsor de acción social, como en su contrario (Giménez, 2002: 39). De ahí que, cuando los actores sociales valoran positivamente su identidad, obtienen autoestima, creatividad, orgullo de pertenencia, solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores, pero cuando la valoración de la identidad es negativa, ya sea porque el "otro" o los "otros" desde una posición de poder y dominio consiguen introyectar una auto-imagen devaluada del "sí mismo" generando frustración, desmoralización, complejo de inferioridad, insatisfacción y crisis. Lo que conlleva a una identidad negativa que facilita el sometimiento.

A los actores sociales, para ser con y en una identidad, no les basta con el deseo y la autoafirmación a través de una distintividad, demarcación y autonomía. Se requiere que los "otros" la reconozcan también. Al respecto Pierre Bourdieu señala: "el mundo social es también representación y voluntad, y existir socialmente también quiere decir ser percibido, Y por cierto ser percibido como distinto" (1982: 142). Porque por muy fuerte que sea la identidad, sin el reconocimiento de los otros puede vivir en el confinamiento. Es por esto que los grupos que no son vistos, ni escuchados, ni reconocidos, buscan ser reconocidos a través de acciones que comuniquen a los otros su existencia, en una doble espiral de autorreconocimiento y heteroreconocimiento. Por lo que la identidad resulta de un compromiso o negociación entre autoafirmación y ser reconocido con una por parte de los otros sujetos sociales. Lo que genera una tensión entre la representación de la propia identidad y la de los otros, lo que requiere de la distinción entre identidades auto-impuestas o auto-asignadas e identidades externamente asignadas: entre identidades subjetivas e identidades objetivas, actuales o "públicas" (Hecht, 1993: 42-43).

Esta tensión entre autorreconocimiento y el heteroreconocimiento, expresa una correlación de poder, de la cual depende cómo se establezca en cada situación las fuerzas en interacción entre los actores sociales y sus grupos. Por tanto la identidad busca ser reconocida e imponerse, o bien resistir. Situaciones que forman parte de la disputa por el poder social, ya que no todos los grupos tienen el mismo poder de identificación. Al respecto Bourdieu señala que sólo los que disponen de autoridad legítima, es decir, de la autoridad que confiere el poder, pueden imponer la definición de sí mismos y la de los demás (Bourdieu, 1980: 63-37).

Por tanto la atribución de una diferencia, no implica el reconocimiento de especificidades, sino que significa la afirmación de una sola identidad legítima: la del grupo dominante. La burocratización del poder que se da desde lo nacional a lo institucional como es una universidad o una escuela, intenta imponer que sus miembros adopten la identidad del grupo dominante. Pero a su interior encuentra grupos de actores sociales que al re-apropiarse de los medios para definir por sí mismos y según sus propios criterios su identidad, esforzándose por transformar la identidad que les es asignada, que habitualmente es una identidad negativa, en una identidad positiva.

Toda identidad requiere de un contexto social o uso, organización y control sobre el espacio y tiempo, mundo conocido y construido a su interior, donde los actores sociales inscriben sus acciones. Estas formas de contexto son variables y se tornan visibles por procedimientos de inclusión-identificación, como en el caso de las instituciones, como puede ser una escuela. Así el mundo conocido en común o mundo de la vida y dado por descartado con su trasfondo de representación social proporciona un marco cognitivo y normativo capaz de organizar las actividades ordinarias.

Así, en la estructura social las relaciones objetivas en los diferentes campos o ámbitos económicos, políticos y sociales producen diversas identidades “desde una perspectiva se puede decir que la identidad no es más que la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social y de su relación con otros agentes (individuos o grupos) que ocupan la misma posición o posiciones diferentes en el mismo espacio” (Giménez, 1992: 68).

En sociedades modernas como la nuestra, la subjetividad ya no es un destino, sino opción para la construcción del sujeto; en la dinámica de las identidades modernas este proceso se realiza desde diferentes ámbitos: la familia, el trabajo, la escuela, la religión, los partidos políticos, la procedencia, de donde resulta la construcción de diferentes niveles de identidad que atraviesan al sujeto desde lo más general como puede ser la nacionalidad a lo particular como su grupo de amigos, de ahí que “la reproducción de la identidad particular implique tener un “lugar” desde donde apropiarse y ordenar la experiencia vivida. Este <<espacio ordenador>> que funge como instrumento necesario, que tamiza la experiencia colectiva e individual, es una dimensión de la cultura: en sentido restringido del grupo cultural (Aguado y Portal, 1992: 47).

Pero si el ritual es ante todo acción, la acción del ritual permite al actuante dar sentido, reconocer y comprender la acción, identificando al sujeto y previendo su curso, permite, también, explicar la acción reorganizando y re-identificando al sujeto, ya que el

ritual recrea tres principios básicos de la estructura psíquica de los individuos: el del placer, el de la realidad y el del orden.

### **1.2.2. Ritual e ideología**

La ideología e identidad son conceptos intrínsecamente relacionados entre sí. La conceptualización de uno, determina la conceptualización del otro y ambos están insertos en la trama de significados que es la cultura. La ideología es parte inherente de la identidad, si bien ésta no se agota en la primera. La identidad se tamiza a través de la ideología, permitiéndole apropiarse de la experiencia de una manera específica (Aguado y Portal, 1992: 34). Para Van Dijk las ideologías consisten en un esquema fundamental del cual la primera categoría define los criterios de pertenencia a un grupo. Junto con el contenido de las otras categorías, tales criterios definen la identidad social de un grupo. Esto significa que tan pronto como un grupo ha desarrollado una ideología, esa ideología define al mismo tiempo la base para la identidad del grupo (1999: 152).

La ideología es una trama simbólica, desde la cuales los actores sociales emplazan su experiencia y su posición en la sociedad. Esta trama implica tropos desde los cuales los actores sociales otorgan sentido a sus existencias. La ideología, por un lado articula las pertenencias a un grupo, pero por otro involucra una autoridad y su legitimación, colocando a los actores sociales frente al problema de la tensión entre dominación, poder y jerarquización y la resistencia a éstos en la vida social (Ricoeur, 1989:53). De aquí la importancia que se le ha dado al papel de la hegemonía en relación con la ideología: si no existiera autonomía de la cultura frente a las estructuras sociales las transformaciones sociales no existirían.

La ideología no es simplificación, prejuicios públicos, reflejo distorsionado de la realidad o falsa conciencia, y no está en contraposición a la realidad o a la “verdad” de la ciencia (Ricoeur, 1989:55). No es sólo un agregado más o menos coherente de ideas que se utiliza para justificar o explicar el propósito de una organización social. Es un conjunto de representaciones y prácticas sociales que conforman un nivel de ordenamientos de éstas en la cotidiana: es el horizonte desde el cual significamos el mundo y por tanto implica un ejercicio de poder. Es la manera en que los individuos o colectivos insertan sus actos en las prácticas sociales estructuradas. Idea y práctica son constitutivas de la ideología, ya que el hombre no puede actuar sin tener una representación de sus actos. Ricoeur señala que para salir de la paradoja de Mannheim, la cual planteaba cómo

abordar científicamente el discurso ideológico, si todo discurso es ideología, es necesario dejar la oposición entre ideología y ciencia y centrarse en la oposición entre ideología y vida social real, entre ideología y praxis (Ricoeur, 1989:53).

La eficacia simbólica de la ideología se encuentra en la recontextuación y resignificación, a partir del lugar desde donde ordena su experiencia el receptor separando el mensaje de las múltiples relaciones que tiene en la trama simbólica a la que pertenece, privilegiando unas relaciones y no otras, silenciando algunos significados y privilegiando otros. Potenciando algunas prácticas rituales y omitiendo otras. Esto es parcializando los significados ya sea por una relación de poder o por ocupar un espacio específico y restringido (Aguado y Portal, 1992: 59). La identidad no es unidireccional y en equilibrio. Por contrario, es permanente tensión entre estructura y *communitas*, autoridad y resistencia, orden y desorden, puro e impuro: como en toda identidad aquí también se requiere de una “otro” para que exista un “ego”: Por tanto la reproducción de un grupo social está determinada por su relación con otros grupos. Esta tensión en la relación en las sociedades modernas implica por un lado una clase social hegemónica que es capaz de reproducir, renovar y dar sentido a la producción simbólica y material de la sociedad, y por otro lado las clases subalternas que sostienen formas diferentes de actuar, pensar, y sentir.

Considero que el concepto de evidencias ideológicas, planteado por Aguado y Portal, es de utilidad para entender cómo operan muchas prácticas dentro de las instituciones escolares ya que les permiten a los alumnos estructurar su mundo cultural y social. Estos autores sostienen que:

Sin evidencias no hay acción, ya que las evidencias constituyen un presupuesto básico, empírico y funcional, no necesariamente falso, que establece las mediaciones sociales entre los individuos, entre éstos y los grupos sociales y entre los grupos sociales entre sí, en un contexto determinado. (Aguado y Portal, 1992:63)

La ideología media entre lo individual y lo colectivo, y no es una entidad en sí misma, es una perspectiva desde donde se actúa, es el lugar y el espacio a partir del cual nos ubicamos. No hay una ideología, hay un proceso ideológico, creemos y actuamos desde los espacios simbólicos que nos interpelan. Las evidencias son construcciones culturales e ideológicas, constituyéndose en la forma práctica y cotidiana donde se inserta la unidad inseparable entre lo somático y cultural, es acción a través de las experiencias corporales

y por tanto difíciles de cuestionar, son útiles para la acción ya que permiten la representación social del grupo o colectividad, de donde se puede decir, que es el ritual la evidencia por excelencia, el ritual es el evento que da ritmo y sentido a los actores sociales desde la cultura y las ideologías, en un uso y forma del tiempo y espacio que conforman la identidad y que se convierten en evidencias que recrean otras evidencias.

Los rituales como evidencias constituyen a cada grupo social de donde cada grupo contiene un conjunto de construcciones simbólicas que ocurren a través del ritual y que le dan su pertenencia, su identificación, su diferencia o frontera con otros grupos y con otros campos que en este estudio es el de la escuela y los grupos que actúan dentro de ella específicamente el de los alumnos. El ritual permite estructurar lo cotidiano del tiempo y espacio donde se dan las identidades, se presenta en las sociedades complejas, contemporáneas a través de instituciones que pueden ser abiertas o cerradas, o pueden ser de Estado o de la sociedad civil, y aun siendo de estado guardan cierta autonomía como en el caso del CCH.

### **1.2.3. El ritual como dispositivo**

#### **1.2.3.1. ¿Qué es un dispositivo?**

Los significados que da el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española al término dispositivo son: 1) que dispone; 2) mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista; 3) organización para acometer una acción; 4) disposición, expedición y aptitud. Así un dispositivo refiere a que se dispone, que funciona como un aparato dispuesto para obtener un resultado, que hace a algo o alguien hacer una determinada cosa. Los cuatro significados distintos señalados y puestos en relación nos permiten entender el concepto como un proceso en el cual constantemente se está reconfigurando ese aparato ya sea como conjunto organizado que cumple una función o como pompa que produce distintos tipos de subjetividades en cada momento histórico.

Para Giorgio Agamben el término, tanto en el empleo común como en el foucaultiano, parece referir a la disposición de una serie de prácticas y de mecanismos (conjuntamente lingüísticos y no lingüísticos, jurídicos, técnicos y militares) con el objetivo de hacer frente a una exigencia y de conseguir un efecto. Para este autor el concepto dispositivo es un término decisivo en la estrategia del pensamiento de Foucault (Agamben, 2006). Luis García Fanlo destaca que para Foucault el dispositivo implica una

red y un acontecimiento (García Fanlo, 2011). A lo que agrego su carácter procesual. En 1977 Alain Grosrichard pregunta a Foucault:<sup>13</sup> ¿Cuál es para ti el sentido y la función metodológica de este término: dispositivo? A la que éste responde:

Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho, puede ser discursivo o no discursivo, al ser sus elementos mucho más heterogéneos. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (Foucault, 1985)

En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes.

En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie –digamos– de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante.

Más adelante en esta misma entrevista, Foucault agrega que un dispositivo se constituye en la medida en que es el lugar de un proceso en el que cada efecto, positivo o negativo, querido o no, llega a entrar en resonancia o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá: Proceso que Foucault designa como perpetuo relleno estratégico (Foucault, 1985).

Para Foucault el dispositivo articula elementos heterogéneos que constituyen a la sociedad, ya que mediatiza a través de procedimientos y tecnologías, que disponen y moldean cuerpos y mentes. Es esta capacidad de mediatización y disposición a las reglas, que asumen la forma de decisiones, que marcan los límites dentro de los cuales debe ocurrir la acción. Por tanto dispositivo y poder son indisolubles. El dispositivo es la red del poder que desempeña un papel estratégico en una institución para dirigir las relaciones de fuerza hacia un punto o situación concreta.

---

13 Esta entrevista se encuentra en Foucault, 1985.

Cabe recordar que para Foucault el poder también puede actuar de modo positivo. El poder actúa tanto de forma negativa como de forma positiva: propone ideas, construye, establece rituales que conforman a los sujetos, que los insertan en la cultura. Así para Foucault siempre que se habla de dispositivos, se está realizando una crítica a la noción de poder como institución; el cual no es una cosa, sino el efecto de una serie de encadenamientos, el resultado de contradicciones y de tácticas. Para Foucault, el poder no es una posesión, sino una fuerza que fluye entre las relaciones sociales, donde se entrelazan con el saber.

Para Foucault el término dispositivo no implicaba sinónimo de institución. Esta última la entiende como "comportamiento más o menos forzado, aprendido. Todo lo que en una sociedad funciona como sistema de coacción, sin ser enunciado; en resumen, todo lo social no-discursivo, eso es la institución" (Foucault, 1985). Mientras que un dispositivo es la relación entre distintos componentes o elementos institucionales que también incluiría los discursos, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos, morales, que circulan dentro de dicha relación; específicamente Foucault aclara que "el dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos" (Foucault, 1985). Así vemos que dentro de los componentes que conforman la red que es el dispositivo están las acciones simbólicas en las que intervienen tanto actores humanos como actores no humanos.

El término dispositivo lo entiendo como una herramienta teórica para comprender las prácticas que componen lo social, ya que sustentan su organización, en tanto definen una función de soporte y organiza la acción misma, por lo que no es un objeto que opera siempre reproduciendo el mismo mecanismo y produciendo siempre el mismo resultado, sino algo que constantemente se está reconfigurando a sí mismo, por lo tanto produce distintos tipos de subjetividades en cada momento histórico (Peeters y Charlier, 1999).

El dispositivo es un contexto que conforma una red de mediación del saber, la cual abre al dispositivo en distintas orientaciones y sentidos: el dispositivo resulta una abertura para el reconocimiento, la interacción y la relación con lo que se encuentra más allá de él, posibilitando que él se metamorfosee. Por tanto en el dispositivo se desconoce su desarrollo, sus ramificaciones, su orientación y sus transformaciones, ya que un dispositivo no es un "mundo cerrado", sino un punto donde inician la abertura y el reconocimiento del otro, por lo que éste puede modificarlo en el proceso de vinculación e interacción, pero fundamentalmente porque los efectos de poder que produce un

dispositivo no le dicen al sujeto qué es lo que tiene que hacer, decir, pensar, ser, en cada momento o en todo lugar (Arteaga 2010, García Falo, 2011).

Para Deleuze el dispositivo foucaultiano implica una artilugio para hacer ver y hacer hablar, y que funciona acoplado a determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad, siendo entonces una líneas de fuerzas que van de un punto singular al otro formando una trama, una red de poder, saber y subjetividad: los dispositivos son discursos hablados y no hablados que tienen capacidad de capturar, situar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, conductas, opiniones y discursos de los agentes sociales. No solamente, por lo tanto, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc. cuya conexión con el poder es en cierto sentido evidente, sino también el lenguaje mismo, que es quizás el más antiguo de los dispositivos (Deleuze, 1990). Al analizar un dispositivo se busca hacer evidente sus características, reparar en las fronteras que establece, dibujar sus fronteras, indicar los juegos de verdad y falsedad que plantean, ver su eficacia o ineficacia, apuntar a su éxito a su fracaso (Fassin, 1996, Díaz 1996).

### **1.2.3.2. El dispositivo ritual**

Los dispositivos son prácticas discursivas y no-discursivas que configuran a las instituciones que afilian. Víctor Turner señala que los rituales y los dramas sociales constituyen dispositivos que organizan la experiencia según formas narrativas o expresiones narrativas de las formas de conciencia y la experiencia en el tiempo (Turner, 1982:61-87). Desde mi perspectiva los dispositivos consiguen implementarse por medio de diversos rituales y lo hacen para asignar poder o fortalecer la oposición a éste (poder entendido como algo positivo y no sólo negativo). El ritual es desplegado en momentos de la acción del dispositivo para hacer tangibles valores, normas, reglas y conceptos abstractos como jerarquía, autoridad, prestigio, bien o mal, al expresarse en actos que se convierten en verdaderos símbolos.

El considerar el ritual como dispositivo me llevó a preguntarme ¿Existen dispositivos –culturales y de poder– que no impliquen lo ritual? Considero que es una pregunta abierta a responder en futuros trabajos que consideren el estudio de casos concretos, no sólo del campo educativo, sino de otros: internet, cibernética, judicial, deportivo, mass medias, crimen organizado o mafias, etc. Lo que me queda claro es que en los dispositivos que describí y analice en el plantel Sur, estuvo implicado lo ritual en su sentido antropológico.

Desde mi perspectiva los dispositivos en el sentido Foucaultiano se asisten de la implementación de rituales para vigorizar el vínculo entre los elementos heterogéneos. Así lo contradictorio se hace concurrente y modula las tensiones sociales, lo que permite ordenar las representaciones simbólicas y las relaciones sociales, dotando de sentido la experiencia, regulando la acción social en un tiempo y un espacio prefijado y reconocido socialmente. Un ejemplo de lo anterior lo veremos en el ritual del *Día de Muertos*, en el cual el espacio y tiempo se conjuga con discursos, tapetes, altares, disposiciones reglamentarias, medidas administrativas, enunciados académicos y proposiciones estéticas, políticas y morales.

El ritual como parte del dispositivo conlleva el poder, el cual es susceptible de ser utilizado por los individuos y los grupos. De tal manera que examinar un dispositivo ritual consiste en descubrir que prácticas de poder se significan: poder de curar o enfermar, poder de mantener el orden, poder de transformar a individuos y colectivos; poder de enseñar y aprender–olvidar; poder de otorgar sentido; poder de unir y separar; de pasar de un estado a otro. Por tanto, los dispositivos rituales implican poder y son singulares porque su emergencia siempre responde a un acontecimiento históricamente particular, es por eso que recrea la memoria histórica de los grupos sociales, sintetizando en un sólo momento el pasado, el presente y el futuro. Al respecto Rodrigo Díaz señala que se puede convenir que el poder representa una clave para interpretar los procesos rituales y su simbolismo (Díaz, 98:249-250).

Los rituales como parte de los dispositivos, despliegan comportamientos especiales en lo que las acciones y los símbolos fijan la atención de los participantes. Así mismo se resuelve la dicotomía de la creencia y la acción, de los discursos hablados y no hablados, del decir y el hacer, de la comunicación verbal y la no verbal, y por tanto son acciones pensadas o pensamientos actuados, en ellos se da una sobreabundancia en significados y/o significantes. Los dispositivos rituales si bien contribuyen a reproducir la unidad cultural, el orden y la eficacia, también pueden dar lugar a ejecución fallidas o “infelices”, tienen la capacidad creativa y transformadora inherente: si no hubiera fisuras en la estructura no habría cambio social.

Los rituales aportan al dispositivo una energía simbólica que graba con fuerza los saberes y emociones y por eso hechiza, altera, engaña y en algunas ocasiones genera disonancia cognoscitiva que produce aprendizajes significativos, los cuales son implementados para enseñar de manera emocional y cognitiva los símbolos dominantes del proceso cultural: de ahí su papel en los dispositivos para instaurar memoria e

identidad. El ritual permite que los dispositivos fusionen el mundo vivido y el mundo imaginado, conjugados por obra de una sola serie de formas simbólicas, que llegan a ser el mismo mundo y producen así esa idiosincrática transformación de la realidad (Gleizer, 1997: 58). Un juego de fútbol que es parte de un dispositivo deportivo y comercial, puede convertirse en un ritual de una escuela, una localidad o una nación: las puede llevar a la guerra real, no sólo metafórica.

El dispositivo ritual es performativo, ya que crea presencia.<sup>14</sup> Como ejemplo en el campo escolar encontramos la inauguración y clausura de cursos, los conciertos, las marchas, las celebraciones civiles o religiosas, como las del *Día de Muertos*. Rodrigo Díaz expone que el performance es “creación de la presencia” porque es un hacer que describe ciertas acciones que están transcurriendo, ejecutados en sitios específicos, atestiguados por otros o por los mismos celebrantes: es un hacer que focaliza esa presencia en tanto acto de creación. Pero también nos retrotrae a lo ya hecho, a los performances ya completados, concluidos, recordados, olvidados, que atraviesan e implican campos discursivos preexistentes (Díaz, 2002).

Así los dispositivos rituales no son ajenos a la creación de horizontes –señala Rodrigo Díaz- desde los cuales se obtiene una perspectiva de la propia sociedad y forma de vida, de nuestro ser en el mundo, pero también, justo por tenerlo, desde los cuales los hombres rituales se hacen visibles y se definen a sí mismos frente a los otros. Horizontes donde, a veces, se expresan los intereses y las emociones de los actores, sus intenciones y deseos; donde se vuelcan los movimientos de los cuerpos disciplinados, los dispositivos de poder y las prácticas estructuradas, los espacios lúdicos y de recreación, los rituales y los múltiples horizontes que los configuran y que son producidos por ellos posibilitan la comprensión y la crítica de la propia sociedad y forma de vida (Díaz, 1998: 314).

Para Marc Augé el dispositivo ritual implica las cuestiones de sentido social, es decir, el conjunto de las relaciones establecidas y simbolizadas, esto es admitidas y reconocidas, entre los hombres y que implica también un sentido histórico. Esta relación entre los hombres es establecida por la actividad ritual que conjuga dos nociones, la de identidad y alteridad (Auge, 1998: 84).

---

14 Rodrigo Díaz señala que la noción de performance alude más a acciones que a textos, es decir, los textos o guiones no fijan a aquéllas; se refiere más a la construcción social de la realidad que a su representación; y nos remite fundamentalmente a hábitos y técnicas corporales. El performance, y la ritualización como uno de sus casos singulares, está articulado con la creación de la presencia: puede crear y hacer presentes realidades suficientemente vívidas como para conmover, seducir, engañar, ilusionar, encantar, divertir, aterrorizar. (Díaz, 2002)

Mientras que la relación entre uno mismo o identidad es un lenguaje ambivalente en el sentido en que es ambivalente una realidad que junta dos cualidades: puede una persona ser alumno y joven. El lenguaje de las identidades presenta la cuestión atendiendo a la inclusión y a la exclusión, se puede ser alumno del CCH plantel Sur y ser de la UNAM. No obstante algunos alumnos de la UNAM están excluidos del CCH.

El lenguaje de la alteridad, que es la relación con lo otro, es el lenguaje de la ambigüedad en el sentido en que es ambigua una realidad que no está determinada con pertinencia por una cualidad ni por la cualidad contraria, sino que lo está por una tercera cualidad que no tiene otra definición que la de esta doble negación: no es ni buena ni mala (Auge, 1998: 85).

Así mientras el lenguaje de la identidad establece las relaciones entre un individuo y las diversas colectividades de que él forma o no parte, el lenguaje de la alteridad exhibe la cuestión de la relación entre las personas o de la relación entre lo mismo y lo otro. Así señala Auge: "La actividad ritual, tal como pueden observarla los antropólogos cuando, en diferentes contextos culturales, se interesan por los ritos de nacimiento, por los ritos de la muerte, por los ritos de pasaje o por los ritos de investidura, reúne bien los dos lenguajes".

La práctica ritual estipula a cada persona su identidad social y establece su configuración más idiosincrásica al determinar la parte de alteridad singular del individuo y hasta la parte "esencial", por ejemplo su herencia en la forma del pasado ancestral que se encarna en él, así la identificación supone el establecimiento de una relación, no la asignación a una categoría esencializada.

Así Marc Augé, reúne estas dos cualidades, en su definición de ritual: "la puesta en obra de un dispositivo con finalidad simbólica que construye las identidades relativas a través de las alteridades mediadoras", relativas a una referencia en relación con la cual se define la identidad en el sentido en que, no siendo absolutas deben ser necesariamente transitorias o temporales, son relativas a algo que las trasciende y precisamente porque son relativas a ese "algo" se afirman a través de las alteridades que trascienden (y en este sentido, "relativizan"). Sin embargo esta trascendencia y la mediación de las alteridades que la permiten, sólo son posibles porque se reconoce que la alteridad es relativa a aquello que la define (el sexo, la edad, la posición económica, la religión, el color de la piel), pero no relativa a aquello que la trasciende (la nación), puesto que por el contrario, es la primera relatividad, reconocida y simbolizada como tal, la que permite esta trascendencia. Es pues el tratamiento de las alteridades lo que las hace mediadoras y ese tratamiento mismo supone una doble simbolización: la simbolización de las alteridades

como alteridades y su simbolización como alteridades relativas. La alteridad relativa a la ceremonia, la alteridad relativa al dispositivo ritual, es el objeto del mismo tratamiento. La identidad compartida sólo lo es relativamente a la ceremonia y las alteridades corresponden a diferencias insuperables. Así la celebración del rito no anula todas las diferencias, sino que, eventualmente, anula aquellas que derivan de lo que acabamos de llamar la primera alteridad, relativas a aquello que la define (el sexo, la edad, la posición económica). En cuanto a lo demás, la celebración del rito se organiza alrededor de alteridades diferentemente constituidas, alteridades funcionales que ponen en escena, por ejemplo, a los oficiantes y a los asistentes, a los iniciados y a los no iniciados, etc.

Así, cuando el rito tiene una finalidad explícita en el tiempo-espacio, invita a hablar de dispositivos rituales que existen en las sociedades contemporáneas, uno es el restringido que “indicaría la tensión entre alteridad e identidad, que marca toda práctica ritual, siendo que el conjunto del proceso ritual está constituido de alteridad e identidad.

El otro dispositivo ritual es el extendido, es una noción que se aplica simultáneamente a un espacio material o a una duración medible y a efectos de diversos órdenes (psicológico, social y político), esperados, buscados y hasta elaborados; se aplica pues al espacio-tiempo del rito y a su carácter <<performativo>> por lo que es indispensable otra noción: la representación del mundo como espectáculo escenificado; ambas nociones, son dos características de nuestra contemporaneidad. (Auge, 1998: 92).

En el dispositivo ritual extendido la acción del rito se ensancha, suponiendo redes de comunicación a nivel mundial. El dispositivo restringido tiene una finalidad inmediata y sólo apunta al mantenimiento y a la reproducción existente como los ritos que modifican en el curso de la acción ritual al sujeto pero no al grupo o la comunidad, mientras que el dispositivo extendido hace evolucionar los sentimientos, apreciaciones, los estados de ánimo y tiende a persuadir y a convencer intelectualmente. En resumen, se propone mover la opinión pública.

Marc Augé precisa que la voluntad o el deseo de lo ritual es por suerte un elemento muy importante en la elaboración del rito moderno. El hecho de que todo rito tienda a constituir identidades relativas a través de las alteridades mediadoras no excluye la diversidad de las formas rituales, ni la diversidad de los agentes del rito, ni la diversidad de las instituciones que han recurrido a las prácticas rituales, ni tampoco la diversidad de las finalidades explícitas de los ritos (Auge, 1998:113).

### 1.2.3.3. El dispositivo ritual en la escuela

El concepto de dispositivo ritual permite pensar la escuela de manera dinámica, como algo instituido e instituyente, con reglas explícitas e implícitas y no únicamente funciona y como algo rígido y jerárquico<sup>15</sup>. La escuela está relacionada con otros dispositivos,<sup>16</sup> que no empiezan ni terminan en el edificio de la escuela, ni en las normas manifiestas, y que contiene una comunidad educativa heterogénea, no sólo un conjunto de docentes y alumnos. El funcionamiento del dispositivo dentro de la escuela está determinado por las intenciones y se apoya en la organización estructurada de medios materiales, técnicos, simbólicos y relacionales que integran los comportamientos y conductas sociales, tanto académicas como administrativas, cognitivas y comunicacionales.

El dispositivo ritual se apoya sobre la organización estructurada de la escuela con sus medios materiales, simbólicos y de interacción que moldean los comportamientos sociales, tanto académicos, como administrativos, cognitivos y comunicacionales; se trata de una fusión de poder y conocimiento, poder que en su movimiento se hace gobierno e influye en cuerpos, mentes y emociones. Pero el poder que circula en la escuela puede actuar bajo las estrategias de dominación o de resistencia, pues se vive un enfrentamiento de voluntades y un entramado de intereses (Pinkus, 1996).

Desde diversas tradiciones de investigación se han subrayado las cualidades de la escuela como dispositivo de reproducción social, legitimación, producción cultural, y como medio de integración o desintegración (Díaz de Rada, 1996: XXI). El dispositivo ritual en la escuela no es la imposición del universo instrumental y ordenado por la lógica de la precisión, sino un mundo que se debate en la contradicción, es un conjunto de proposiciones prescriptivas que se articulan de diferente forma según sea el contexto local que las realiza y las reproduce. Las prácticas y las tramas sociales de los dispositivos rituales en la escuela se desarrollan en un continuo proceso de estructuración que no producen efectos totalmente controlados sobre los contextos socioculturales y los aprendizajes individuales (Díaz de Rada y Cruces F, 1993). Los dispositivos rituales

---

15 Aguado y Portal señalan: "El ritual contiene dos niveles de demarcación de significados: uno denotado, que expresa la funcionalidad del tiempo y del espacio rituales: en la escuela se aprende y otro connotado, en el cual las acciones reproducen significados sociales múltiples que sintetizan el sentido cultural del grupo y trascienden la funcionalidad del acto mismo. Por ejemplo, el ritual escolar, más allá del aprender, valoriza a los participantes; reproduce roles sexuales y sociales; se recrean jerarquías; se refuerzan valores morales y cívicos, etcétera" (Aguado y Portal, 1992:42)

16 En el caso del CCH con los dispositivos de ingreso a cada facultad o escuela.

dentro del marco de la institución escolar son ejecutados por agentes que interpretan su realidad cotidiana pasándola por la red de la mediación social y donde se construyen los sentidos de la escuela, siempre en función del contexto en que se desarrolla.<sup>17</sup>

Para Falconi los rasgos de un dispositivo escolar serán los espacios fragmentados del conocer organizados en un curriculum compartimentado, encierro, movimientos vigilados, disciplinamiento, políticas y legislaciones específicas, tutelaje y características diferenciadas con el adulto serán que irá definiendo e intentando moldear al alumno estándar y, por lo tanto, a un modo de ser joven. Las características que definen al alumno de la "modernidad" serán obediencia, dedicación, atención en clase e interés por el conocimiento. (Falconi, 2004) No obstante, en las experiencias escolares de aquellos estudiantes ya estaban presentes la resistencia y el conflicto con la cultura escolar afirmando procesos de camaradería grupal y pertenencia generacional (Caron, 1996).

El dispositivo ritual trabaja en el sentido de la construcción de un espacio colectivo de prácticas, un marco que, contenido en la institución, trascendía por todas partes la relación académica del aula y la visión instrumental de la escuela (Díaz de Rada, 1996:62-157). Como veremos el CCH plantel Sur utiliza para su funcionamiento de un dispositivo racionalizado e instrumental, pero su proceso específico consiste en trocar ese dispositivo en uno imbricado de sentidos colectivos donde entran en juego los valores, lo lúdico, recreativo y artístico a la que los agentes se adscribían en su condición de miembros de una comunidad y donde la vida social y su patrimonio cultural pueden ser utilizados estratégicamente por los agentes como capitales sociales y culturales (Díaz de Rada, 1996: 179).

La tradición que conforma el contexto de la escuela pone al alcance de los agentes un mundo que se da por sentado, pero en su concreción y en su proximidad los agentes convierten este mundo en un campo de pruebas para sus propios ejercicios tradicionalizadores. El mundo social dado se torna así en un mundo reconstruido, como una imagen del proceso de la constitución social (Giddens, 1995). Los agentes acceden a este proceso reconstructivo a través de las prácticas simbólicas, pues la percepción del espacio colectivo no requería ningún esfuerzo de abstracción excepcional, sino que viene

---

17 Sentido debe entenderse aquí en la acepción antropológica ya mencionada y que define, según creemos, todo lo que está en juego en el dispositivo ritual: el sentido es el sentido social, es decir, el conjunto de las relaciones establecidas y simbolizadas (por lo tanto admitidas y reconocidas) entre los hombres. El sentido social (que incumbe naturalmente a la economía, al índice de empleo y a todas las "identidades de clase" que se relacionan con él) es también un sentido histórico. Las relaciones de alteridad y de identidad que se despliegan en el campo social se vuelven a definir también individual y colectivamente en el pasado y en el futuro. (Auge, 1998:109)

formada por su encarnación en la realidad inmediata de los símbolos locales (Geertz, 1978: 90). Como veremos en la parte etnográfica del presente trabajo, el Plantel Sur del CCH, por su historia y por ser una institución abierta es un lugar donde se ponen en juego diversas interpretaciones del mundo de la vida de los jóvenes alumnos

### 1.3. El ritual en la escuela

... A menudo utilizaban las leyes, las prácticas o las representaciones que les eran impuestas por la fuerza o por la seducción con fines diversos a los buscados por los conquistadores; hacían algo diferente con ellas; las subvertían desde adentro; no al rechazarlas o al transformarlas (eso también acontecía), sino mediante cien maneras de emplearlas al servicio de las reglas, costumbres o convicciones ajenas a la colonización de la que no podían huir. Metaforizaban el orden dominante: lo hacían funcionar en otro registro. Permanecían diferentes, en el interior del sistema que asimilaban y que los asimilaba exteriormente. Lo desviaron sin abandonarlo.

Michel De Certeau

En las sociedades contemporáneas, la escuela tiene un papel fundamental en los procesos de reproducción de la sociedad; es producto de la historia y la cultura a la que pertenece, también, de una manera compleja, la escuela resume, sintetiza y traduce a sus propios códigos los de la sociedad. Contiene dos niveles: uno, en el que se enseña y aprende dentro de un espacio y un tiempo, y otro en el que las acciones de aprendizaje y enseñanza reproducen los significados y sentidos culturales.<sup>18</sup> En las sociedades contemporáneas, la escuela, junto con la familia y los medios masivos de comunicación, es la encargada de la educación, la cual debe entenderse como parte estructurante de la cultura, como una serie de actos que integran desde lo simbólico la interconexión de los sujetos, validan su presencia y recorrido social e histórico. Por tanto, la educación es parte de y constituye, lo social, formar a los actores sociales tanto en el ámbito intelectual y moral, que constituyen las bases de la interacción y de la reciprocidad que se legitima en el colectivo y que establece identidades.

---

18 La educación desde una concepción tradicional, se le considera como un fenómeno que refiere a la transmisión de conocimientos y de instrumentos culturales de una generación a otra; puede asumir formas y modalidades diversas, pero su finalidad se constituye en un principio de supervivencia social: procurar y asegurar el desarrollo de la colectividad.

Definimos a la escuela como institución con una identidad administrativa local que se ocupa de la instrucción de jóvenes cara a cara en presencia de un profesor, que normalmente se da dentro de un salón de clases y que requiere la asistencia constante y una currícula obligada” (Tyler, 1991:18-19). La escuela es una de las instituciones fundamentales en la reproducción de las sociedades contemporáneas, un espacio particular dentro de un campo específico de relaciones sociales, representando una pequeña unidad donde lo social habita estructurado de una manera particular.

La escuela es una institución estructurada que involucra lo ritual, que sirve como receptáculo de sistemas simbólicos complejos. La escuela como marco ritual, constituye y nutre las identidades e ideologías y los comportamientos de los contextos escolares; las prácticas rituales se dan en todas las sociedades, sin embargo, en la nuestra, la escuela encuentra una esfera privilegiada que involucra las relaciones profesor-alumno, entre alumnos, y entre éstos y la autoridad, dentro de un contexto formado por diferentes espacios y tiempos, como los contenidos de la currícula. Peter McLaren señala, a favor de la ritualidad en la escuela que, “las clases, los exámenes y las idas al baño,<sup>19</sup> sólo son hostiles al ritual si mantienen una definición estrecha que excluya de ellas las funciones menos formalizadas de los rituales grandilocuentes” (McLaren, 1995:44).

Para Alicia Lindón, lo importante al estudiar desde el ángulo de la ritualidad la vida cotidiana de la escuela, no está en sus elementos específicos de fiesta, sexualidad y vestimenta, sino en el tipo de mirada. Para Lindón la vida cotidiana es el lugar donde se da un estado continuo y naciente de la socialidad, presentándose como producción imaginaria y simbólica de las relaciones sociales, como ritualización incesante del vínculo social (Lindón, 2000: 10).

Da Matta se pregunta qué significa la enorme adjetivación que sufre el ritual, ya que se tiene una lista que podría ser interminable tales como rituales sagrados, políticos, seculares, formales e informales, deportivos, académicos, civiles, femeninos y masculinos, de paso, de interacción, de instrucción, de segregación y agregación, mágicos y místicos, científicos, de expiación, de aflicción. A lo que responde que todos los campos sociales son capaces de poner en escena ritos, que el mundo social se organiza a partir de símbolos, y que todas las acciones sociales pueden simbolizar y ser rituales o capaces de ser ritualizados (Da Matta, 2002: 83). Da Matta toma una posición en la que no distingue entre las acciones del mundo cotidiano y la que constituye el mundo ritual. Lo

---

19 Para nuestra investigación, también las asambleas, las marchas y las exposiciones de trabajos de manera colectiva.

interesante de esta posición, según mi punto de vista, es que los comportamientos racionales, comunicativos, instruccionales, pueden ser ritualizados. Precisamente es en el ritual que estos aspectos discordantes encuentran concordancia. En la escuela ni las acciones más racionales o instrumentales son inmunes al llamado comportamiento comunicativo o mágico: un doctor en biomedicina o bioquímica debe de pasar por un proceso ritual que culmina con un examen de grado, y si egresa de la UNAM, muy seguramente empezó con su examen de ingreso al bachillerato de la UNAM: lo que aquí interesa es cómo se da la ritualización en un campo, el escolar.

Analizar las ceremonias rituales escolares son horizontes de significados que construyen puntos de vista, parciales e incompletos, de la estructura social en que los participantes manifiestan sus identidades, algunas narrativas y ciertas experiencias, pero también expresan contradicciones y luchas por los significados socialmente relevantes (Aguilar, 2005).

Es a partir de la necesidad de conexión entre el proceso ritual y la escuela que se requiere investigar desde una perspectiva etnográfica a esta última, ya que la forma en que la acción ritual constituye los contextos y los escenarios escolares, sus fines y funciones, aún es un campo por indagar. Peter McLaren presenta diversas perspectivas que han abordado el estudio del ritual y la escuela, tales como: que los ritos escolares tienen una función inherentemente práctica, “hegemónica” o mistificadora que promueve en el estudiante la aceptación y el apoyo de la cultura dominante de la escuela; una función política -en la educación superior, en la cual los estudiantes se convierten en miembros “certificados” de la elite establecida-; códigos restringidos cuya función principal es la del control social; currículum oculto que socializa a los estudiantes dentro del orden dominante; propiciatoria de la suavización del conflicto y promotora de la armonía entre estudiantes; fuente importante de motivación, involucramiento e identificación académica; como metáfora teatral en una fascinante articulación de currículum, donde se destaca la importancia tanto de los aspectos simbólicos como de los materiales de la cultura de la escuela (los desplegados del salón de clases, los carteles, las consignas etc.), donde se ve la violencia y el desorden entre estudiantes. La cultura de la escuela es un campo de batalla en el cual los significados son definidos, el conocimiento es legitimado y los futuros son en ocasiones creados y destruidos (McLaren, 1995: 47).

Los rituales son una poderosa fuente de transmisión de valores de la sociedad. En las sociedades contemporáneas y complejas, como la mexicana, la reproducción cultural de estructuras sociales institucionales, es a través de los ritos institucionales que

constituyen un proceso amplio de legitimación de fenómenos culturales. En su trasfondo se crean espacios de hegemonía, desde donde -a partir de determinadas relaciones de poder- se reconoce un tipo de producción cultural y se organizan prácticas rituales.

Las estructuras institucionales son espacios orgánicos, históricamente constituidos donde se producen y consumen significados, sea homogenizando o diferenciando las prácticas sociales y culturales. Las instituciones son diseños y éstos son consecuencia de nuestra comprensión, nuestras perspectivas y nuestras teorías. En este sentido, nuestras ideas son muy prácticas porque enmarcan nuestras maneras de actuar y aportan al bosquejo del sistema social, son maneras de justificar las acciones ante uno mismo y ante los demás. En un contexto institucional, es difícil actuar sin justificar las acciones en el discurso de la institución (Wenger, 2001: 27).

La escuela como institución, puede ser o no de Estado, y el grado de autonomía con respecto a éste, varía según su carácter y objetivos. La escuela es una institución hegemónica de socialización en las sociedades contemporáneas donde se organizan tiempos y espacios (de prácticas y mensajes) desde la clase hegemónica, a partir de lineamientos político-administrativos-pedagógicos que responden a las relaciones de poder existentes; sin embargo esto no invalida que grupos sociales en su interior, produzcan sus propias identidades, es decir que en el contexto socioeconómico de cada grupo social particular, es desde donde se apropian y organizan su propia experiencia de vida, así el mensaje si bien reproduce parcialmente el discurso de la clase en el poder, se confronta y se consume desde la parcialidad de los grupos subalternos (Aguado y Portal: 1996:118).

Las instituciones escolares en su interior no son homogéneas, en ellas se diferencian grupos y sectores que reivindican su derecho al usufructo de una mayor cuota espacio, más objetos, más poder para manipular cosas y personas, más acceso a conocimientos y secretos, más símbolos que certifiquen estos mayores derechos y sean asociados perceptualmente a su misma naturaleza. Por tanto en la escuela, como en toda institución, se da lo instituido y lo instituyente, donde coexisten fuerzas que están en continua tensión, están en lucha. Son fuerzas que, aunque conviven de forma procesual, se contraponen. Por una parte tenemos lo instituido, que es el sistema de normas y valores que orientan las conductas, es el orden establecido y tiene que ver con la constitución de un poder cultural que intenta regir las conductas e impone reglas del juego

delimitando lo posible y lo prohibido. En la otra, está lo instituyente<sup>20</sup>, que tiene que ver con las capacidades de innovación que se presentan dentro de las organizaciones, son prácticas concretas que provocan movimiento frente a lo establecido, e implica una energía creadora que busca nuevos cauces porque después de todo, el orden cultural instituyente, es un mundo institucional en crecimiento asentado sobre otro suelo. Actúa desde abajo hacia arriba y desde lo territorialmente localizado con una clara tendencia a constituir formas superiores de convivencia y de integración cultural plena. (Fernández, 1994). En éste proceso dialéctico entre instituido e instituyente se van produciendo las transformaciones sociales a veces de manera lenta a veces más rápidas. Al respecto Gregorio Kaminsky sostiene que todas las instituciones, aún las aparentemente más estáticas, se mueven. Este movimiento está dado por el juego permanente de lo instituido y lo instituyente (1990: 9-15).

Desde nuestra opinión lo instituido y lo instituyente tiene que ver con las dos lecturas de los rituales escolares. Por un lado una "domesticada" que se correspondería con lo instituido e implica tanto *una función social* que genera integración, solidaridad y cohesión de una comunidad, como una *fuerza de significantes y significados* valiosos que expresan tradiciones, memoria y códigos culturales. Por otro lado una lectura "salvaje" que se correspondería con lo instituyente, donde se destacan los conflictos, las desigualdades y las segmentaciones (Aguilar, 2005). Cabe recordar que para Rodrigo Díaz la primera lectura, la domesticada, se identifica con la historia de bronce y el paradigma Aleph, la cual concibe como un medio para fortalecer las instituciones y normas sociales, éticas, epistemológicas y aun metafísicas. La segunda lectura, salvaje, complementa a la primera y destaca su esencia trasgresora de las instituciones y de las normas usualmente acatadas, a partir de considerar la trama conceptual del cuerpo y la experiencia, esto es, la agencia humana (Díaz, 2000).

En la presente investigación se aborda un tipo particular de escuela, que hay que inscribir en un contexto mayor, la UNAM, y que tiene un carácter más abierto y fluido que otras del nivel medio superior o bachillerato y que como toda institución educativa se estructura y organiza con horarios y calendarios que conforman una de las principales

---

20 Lo instituyente es buscado y reconocido como la potencia organizante, el reino de los imaginarios sociales e individuales de lo nuevo, lo diferente deseado. Objeto de una "intención de hacer" en pro de la transformación. Son fuerzas y luchas de fuerzas las que tienden a transformar, quebrar o extinguir algunos aspectos de la institución. Son fuerzas productoras de nuevas ideas y valores – o podrían ser ideas y valores del pasado que se restituyen. Son fuerzas productoras de códigos, de símbolos. Generan una nueva institucionalización. Otras características institucionales, otro instituido.

formas de disciplina. La escuela es un escenario donde se ejecuta un conjunto de dramas sociales<sup>21</sup> que tiene su estructura temporal y sus formas narrativas, y que está formado por cuatro fases: ruptura, crisis, acción reparadora y reintegración o reconocimiento de la escisión. Las formas y los medios utilizados para expresar cada una de éstas, depende de las particularidades culturales, históricas y políticas específicas del espacio donde se despliegan

De manera que se puede observar que los dramas sociales, que se ejecutan en la escuela, pueden ser creativos, transformadores y no sólo reproductores, contribuyen a formar la identidad de los alumnos y les permite transformarse como sujetos activos con aspiraciones al futuro pero sin desconocer su pertenencia a una tradición. Más adelante veremos que el ingreso y egreso del plantel, los alumnos viven verdaderos dramas sociales que son situaciones tensas e implica pasiones conflictivas que pueden interesar o conmover intensamente. Pero sin duda en el plantel hay más dramas que los dos señalados antes.

Pero para entender esta capacidad transformadora de la experiencia ritual de los alumnos hay que percibir que ésta se compone de dos momentos que se interrelacionan: el fluir y la reflexividad. La primera involucra la participación y entrega total a una actuación y en ésta la pérdida del apego al yo y la disolución de la consciencia durante la ejecución, es el otorgarse al juego sin duda ni reflexión: es un estado en que la acción sigue a sí misma sin la intervención consciente del actor. La segunda implica vivir una experiencia como sujetos activos y conseguir conciencia del lugar que se ocupa en el mundo, para comprendernos y transformarnos (Díaz, 2000). Rodrigo Díaz señala:

“una de las riquezas de las experiencias rituales es que gestan, en diversos momentos, con fuerza sobrecogedora, tanto la experiencia del fluir como la de la reflexividad: una acusada presencia del yo en tanto signo que se escruta con minucia en este último caso, y una pérdida del apego al yo en aquel otro” (Díaz, 1998: 70).

---

21 Para Urbana Holmes el drama social es una ruptura, el patrón de interacción social prescrito por las estructuras del sistema se fractura. La crisis que resulta tiene una cualidad liminal que traspasa los patrones normativos de la vida social a un nivel más profundo de significado. Las cosas ya no "siguen como siempre". En la acción reparadora algunos recursos perdurables son recuperados y se resuelve la falla de interacción humana. La reintegración implica una reconstitución y evaluación de las estructuras de la sociedad y debería llevar al cambio" (1977b, p. 206. Citado por McLaren, 1995).

El flujo y la reflexividad se pueden suceder, si bien nunca de forma simultánea, en los rituales que se viven en la escuela, y que en ocasiones pueden cambiar la mirada hacia el lado no correcto de cultura oficial de ésta, implicando por parte de los alumnos desengaño de los rituales con un carácter más oficial o correcto, y la puesta en escena de sus propios rituales, cómo las fiestas de graduación organizadas por ellos o la marcha de las faldas.

Joan-Carles Mélich plantea que cotidianamente, se da el rito de la escuela, y está rodeado de cinco elementos “el saber, un espacio escénico, una estructura temporal, unos protagonistas, una organización simbólica, y una eficacia simbólica” (Mélich, 1991: 90). Destaca la eficacia simbólica de la escuela, y cómo esta institución, aunque se ha debilitado, es aún imprescindible e inatacable.

La escuela que es un espacio cultural, donde se organiza e imparte instrucción, incluye un sistema ritual que contiene dispositivos rituales, que incluyen símbolos, visones del mundo, *ethos* y formas de resistencia (McLaren, 1995: 98). Los rituales de la escuela son aquellos que se organizan en torno a una institución escolar, sus funciones y sus tensiones, y se caracterizan por comunicar mensajes codificados que proporcionan pistas para hacer y pensar, en función de códigos culturales que imponen una visión instrumental, que intenta que los alumnos acepten lo racional y científico como incontrovertible, situación que pasa por el cedazo de lo vivencial, en que los alumnos puedan percibir la realidad de los códigos simbólicos y epistémicos. La instrucción escolar no se limita al salón de clases, se expande y continúa actuando más allá del tiempo y espacio formal del aula. Así los rituales de instrucción se pueden dar en un microrritual y el macrorritual. El primero es una sesión o clases y el segundo la jornada compuesta por todas las clases de un día (McLaren, 1995: 99).

Para interpretar los rituales escolares es imprescindible examinar el contexto histórico y situacional dentro del cual se ejecutan los rituales, ya que el análisis tiene que tomar que tomar en cuenta no sólo su apariencia o uno de sus momentos, sino toda su estructura procesual. Para comprender de qué manera los rituales en los que participan los alumnos del CCH-Sur constituyen y fortalecen su identidad es necesario entender el medio sociopolítico y las ideas de poder y la distribución cultural en que éstos son contextualizados.

Una de las principales funciones sociales del CCH, es su carácter propedéutico, es conseguir que los alumnos accedan a los estudios superiores y se coloquen en la

posibilidad de una mayor movilidad social<sup>22</sup>. Para los alumnos transcurrir de manera exitosa por el CCH, implica que han logrado aprobar en un tiempo y con un promedio determinado el total de las asignaturas del currículo,<sup>23</sup> y que han asumido el oficio de estudiante, una transformación de ser alumno a ser estudiante (Velázquez, 2007: 21). De hecho una de las funciones del bachillerato propedéutico es formar a los alumnos en el oficio de ser estudiante, por tanto, de incluir y excluir a los jóvenes que no sólo han de ingresar a las licenciaturas, sino si además están en posibilidades de tener éxito en ellas.

La diferenciación entre alumno y estudiante es planteada por Alain Coulon, para quien ser alumnos es asistir a la escuela y cumplir con algunos deberes escolares. Mientras que ser estudiante implica afiliarse tanto en lo institucional como en lo intelectual, o el paso de candidato a adepto. Coulon sostiene que la entrada en la vida universitaria puede considerarse como un tránsito, en el cual es preciso pasar del rango de alumno al de estudiante y como todo tránsito, requiere una tarea de iniciación. El autor denomina afiliación a ese proceso, que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza.

Coulon adjudica el ingreso a la universidad es un paso que tiene un sentido etnológico que implica apuestas de poder, ritos y sacrificios que describe en tres fases: a) el tiempo de la extrañeza o ingreso; b) el tiempo de aprendizaje en el cual el estudiante se adapta progresivamente a la situación y la asume; c) el tiempo de la afiliación en el que se observa ya un relativo dominio, que se manifiesta especialmente por la capacidad de interpretar las reglas, e incluso transgredirlas (Velázquez, 2007: 22-23).

La afiliación al oficio de estudiante garantiza el éxito del alumno, éste tiene que demostrar su competencia como miembro de la comunidad estudiantil, esto implica, además de compartir una serie de conocimientos comunes con el resto de estudiantes, una nueva identidad. Coulon distingue dos clases de afiliación: la institucional y la intelectual. En ambas opera las prácticas de las reglas, que se refiere a las condiciones bajo las cuales es posible transformar las instrucciones, tanto institucionales como intelectuales, en acciones prácticas.

---

22 Lo importante es evaluar si las exigencias ritualizadas de instrucción median en favor o en contra de la prosperidad intelectual de los estudiantes y si fortalecen o no su individualidad, su autoestima y el desarrollo de una conciencia crítica de clase.

23 El currículo es la propuesta formativa que proporciona conocimientos y aprendizajes que deberán tener los alumnos al término del ciclo del bachillerato. Su estructuración en materias agrupadas en áreas científicas y humanísticas, representa una oferta educativa no solo de un conjunto de contenidos, también es un instrumento que posibilita la transformación de la dinámica escolar.

McLaren plantea una tipología para estudiar los ritos escolares, compuesta por cuatro estados interactivos: el de la esquina de la calle, el del estudiante, el de santidad y el del hogar. Entendiendo por estado un estilo de interacción con el ambiente y con otros, lo cual podría quizá ser apropiadamente rotulado como agrupaciones conductuales. Los estados de interacción son un conjunto organizado de conductas de los cuales surge un sistema central o dominante de prácticas vividas, y pueden ser entendidos como a cualquier tipo de condición estable o recurrente culturalmente reconocida, lo que implica un status, quehacer u oficio. Al respecto Víctor Turner señala: “El sujeto ritual, ya sea individual o colectivo, se halla de nuevo en un estado relativamente estable y, en virtud de ello, tiene derechos y obligaciones vis a vis otros de un tipo claramente definido y «estructural»; de él se espera que se comporte de acuerdo con ciertas normas dictadas por la costumbre y ciertos principios éticos vinculantes para quienes ocupan posiciones sociales en un sistema de tales posiciones”.

Los cuatro estados son un diseño analítico, son tipos ideales, son separables sólo con fines descriptivos. Se instauran mutuamente en un sistema ritual dominante y no se dividen nítidamente en categorías analíticas, sino que se incluyen de manera recíproca y se encuentran arraigados en las necesidades que los alumnos experimentan de relacionarse acompañada, gestual y significativamente con su entorno inmediato. El planteamiento de McLaren sobre estados interactivos es realizado desde el contexto de una escuela católica en Toronto. No obstante, el planteamiento puede ser retomado para nuestro caso, pero ajustado al contexto particular del CCH Plantel Sur, de la UNAM y del contexto mexicano.

Desde lo esbozado arriba, para el presente trabajo, lo que McLaren conceptualiza como el estado de la esquina de la calle, será designado como el estado juvenil. Lo que evoca los comportamientos que éstos exhiben en la calle, pero este comportamiento no se reduce a la calle, sino que se extiende a las áreas circundantes tales como el patio escolar, las zonas comerciales y culturales aledañas, espacio donde los jóvenes alumnos priorizan las vivencias del aquí y ahora con su interés en el estar juntos y disfrutar el momento, es un estar en el *fluir* de la proxemia (Maffesoli: 2004). El estado juvenil constituye una serie de atributos y una manera de relacionarse con los ambientes, los acontecimientos y las personas; rara vez las acciones siguen un esquema predecible. Cuando se encuentran en este estado, los alumnos se apropian de su tiempo como colectividades, actúan los papeles y estatus que predominantemente refleja la dinámica de las relaciones e identidades de sus compañeros, mismas que han forjado en pasillos o

en las explanadas del plantel, los cuales conforman el escenario donde el individuo actúa su drama de júbilo, venganza, o revitalización. Los correlatos conductuales del estado juvenil enfatizan las funciones personales que usualmente son controladas en el estado del estudiante, sin importar los valores y obligaciones que lo conforman.<sup>24</sup> El estado juvenil es aquel en que los estudiantes se relacionan emocionalmente entre alumnos, unos con otros, y esta relación frecuentemente invita a la intimidad. Los alumnos mientras se encuentran en el estado juvenil son más hábiles para enfrentar sus emociones directamente y tienen una mayor oportunidad de compartirlas con amigos y compañeros.<sup>25</sup>

El estado del estudiante es donde los alumnos se someten a los controles y medios de coacción de la institución y los profesores y que les permiten dominarlos sin el recurso de la fuerza: es conformado por los mensajes y prácticas que se despliegan en símbolos que autoridades y profesores utilizan en sus discursos, los espacios y tiempos que incluyen desde el mobiliario a los gestos, por ejemplo las autoridades que riñen a los alumnos por andar en patineta. Los alumnos se mueven en espacios no observados y vigilados por la autoridad, donde son más ellos mismos, hasta el escenario del aula; donde deben actuar sus papeles y escenas de educandos siguiendo el libreto general de el currículo y el profesor, allí se desplazan del estado “crudo” o “salvaje” de la vida de joven, al mas “cocinado” o “ordenado” de la existencia escolar: Es importante señalar la lucha-negociación que existe entre el tiempo escolar o del estudiante y el tiempo juvenil.<sup>26</sup> El estado del estudiante lleva a la adopción de gestos, disposiciones, actitudes y hábitos de trabajo esperados por ser estudiante y mostrando el oficio de ser tal. El despliegue emocional del estudiante es visto por la institución y los profesores como “fuera de lugar”. El lema central en este estado es *trabajar*, y sin embargo, como sabe cualquier profesor, en cualquier momento en que éste abandona el aula, está se convierte en el escenario del estado juvenil.

---

24 Avalos señala: A partir de las observaciones que realicé, considero que respecto al uso del tiempo en la escuela hay un interjuego entre dos perspectivas: la del mundo escolar y la del mundo juvenil. Cada una de ellas nos plantea una visión propia sobre el uso del mismo periodo de tiempo, con características muy particulares que las hacen perfectamente distinguibles. (Avalos, 2007:67)

25 McLaren señala que sería un error pensar que su falta de formalidad la hace inocua como modo ritual. Por el contrario, el estado juvenil se acerca mucho a la ritualización..(1995: 102-103)

26 Aunque desde luego los estudiantes hacen una utilización estratégica de las distintas aplicaciones de tolerancia que tienen los maestros, también ocurre que los jóvenes buscan extender esa tolerancia al máximo nivel soportable por cada docente, jugando siempre en los límites entre lo que la escuela es capaz de permitir y lo que ellos pueden aprovechar para la manifestación de sus intereses.

Los mecanismos de control del profesor y las autoridades de la escuela constituyen los límites entre el estado juvenil y el del estudiante. Estos límites son permeables, y lo son durante tiempos prescritos como en el período entre clases o como veremos en la ejecución de algunos rituales como el del *Día de Muertos*. A menudo, los alumnos son obligados a ingresar al estado del estudiante mediante un sistema de premios y sanciones ritualizados e institucionalizados, que sirven para desbaratar gritos, insultos, comentarios, obscenidades, indecencias y la efervescencia general del estado juvenil. Durante el estado del estudiante en el aula los maestros buscan que los alumnos se centren en las actividades de enseñanza-aprendizaje y eviten cederse al mundo de la proxemia y el relaxo juvenil. Pero los dos estados se presentan imbricándose e interrelacionándose durante las clases. Por un lado, los alumnos buscan poner en escena el ethos juvenil, por otro, el profesor en hacerlos que cumplan con la disciplina y el trabajo académico. Lo anterior no quita que el profesor pueda, y de hecho se da, establecer junto con los alumnos la proxemia y lograr que toda la clase fluya: lo que implica que hay momentos en que profesor y alumnos lleguen a integrar los dos estados. Así encontramos que dentro como fuera del salón de clases se presenta el carácter proxémico de la socialidad del estado juvenil, en el cual los alumnos pueden adquirir de manera más vital el conocimiento y donde cuenta menos el individuo que la comunidad y las situaciones que constituyen precisamente la trama comunitaria, implicando la relación interindividual, tanto como lo que liga con un espacio y entorno que se comparte con otros, implicando una cercanía emocional y física, ya que para los alumnos el estado juvenil es estar juntos, disfrutar el simple estar y pasarla bien entre pares. Cabe aclarar que las actividades académicas del estado del estudiante no son en sí contrarias a la socialidad pero tiende a privar más lo individual, incluso hay alumnos que se sienten con predilección en el estado del estudiante, frente al juvenil. Se trata de acentuar la dimensión sensible, tangible de la experiencia social. (Maffesoli, 2004: 153, 217). Maffesoli señala:

Así, se forma un "nosotros" que permite a cada quien mirar "más allá de la efímera y extravagante vida individual", sentirse "como el espíritu de la casa, del linaje, de la ciudad". Imposible expresar mejor el cambio de perspectiva que, a mi entender, es preciso efectuar. Un enfoque diferente en el que se acentuará aquello que es común a todos, que es hecho por todos aun de manera microscópica. "Puesto que la historia viene de abajo"(Maffesoli, 2004: 218).

Este carácter proxémico de la socialidad puede, dentro del ritual, llegar a convertirse en una *communitas*,<sup>27</sup> la cual es más efímera, ya que dura sólo un momento, es menos duradera. Así en el estado juvenil tiende a darse más un proxemia o sociabilidad, que en el estado del estudiante que es más individualista e institucional, esto es, entre momentos abstractos, teóricos, puramente racionales y los del *Einfühlung*,<sup>28</sup> en los que la cultura, en el sentido más amplio del término, es una cuestión de participación y de "tactilidad" (Maffesoli, 2004:153). Ahora bien el carácter proxémico de la socialidad y la *communitas* se puede dar tanto en los rituales organizados por la institución como en los que organizan los propios jóvenes, esto es, se pueden dar en los cuatro estados, si bien, en el estado juvenil el carácter proxémico de la socialidad, es donde encuentra su mayor fuerza, donde se fluye con más facilidad.

No existe en una antítesis verdaderamente infranqueable entre el robusto y festivo ethos del estado juvenil y el institucional y más racional estado del estudiante. El que se realice una clara separación entre ellos, es para poder realizar un análisis, ya que si bien son conceptualmente distintos como especies de comportamiento, en la práctica están vinculados,<sup>29</sup> como se verá en el estudio de caso de la presente investigación los

---

27 Rodrigo Díaz señala: "La aspiración a la *communitas*, como una aspiración enfáticamente humana, las personas y situaciones liminales y ritos de paso "débiles", aún subsisten con notable fuerza en nuestras sociedades en contra de los supuestos de muchos científicos sociales de que la industrialización, la modernización de la vida, los procesos de secularización y el desencantamiento del mundo tendrían como efecto la desaparición de la vida ritual, hoy atestiguamos nuevas formas de ritualización y de performances que construyen, que transforman, que reproducen socialmente la realidad, que crean presencias suficientemente vívidas como para conmover, seducir, engañar, ilusionar, encantar, divertir, aterrorizar; y mediante esas presencias se alteran las disposiciones, los hábitos corporales, las relaciones sociales, los estados mentales". (Díaz, 2002)

28 La teoría de *Einfühlung*, que data de finales del s. XIX, establece de un nuevo concepto entorno al arte. Esta teoría considera que el proceso de observación también es arte, de esta manera se establece una vinculación directa entre el objeto-obra de arte-y el sujeto –espectador-, basada en la percepción subjetiva del yo. Esta teoría va más allá, y establece una relación directa entre lo que sentimos observando la obra de arte (percepción subjetiva del yo) y nuestras experiencias personales.

29 Roberto DaMatta sostiene: "Entonces, se puede plantear como hipótesis que la *communitas* también surge cuando se refuerza exageradamente la estructura; en especial cuando existe lo que se llama "ruptura de protocolo" por parte de la autoridad, fenómeno que exige un estudio detallado y que, por su frecuencia, puede considerarse una técnica para promover un "cortocircuito" –de solidaridad- en momentos en que la separación de papeles y posiciones sociales es dominante". (2000:79). Esta consideración es importante porque indica claramente que el Día de la Patria acentúa la estructura en su punto central (durante el momento solemne del desfile o de la parada), pero esa preferencia marcada por lo formal no elimina la posibilidad de creación de un momento de *communitas*. Esto ocurre al final del rito y tal vez durante su desarrollo mismo, según intentaré demostrarlo más adelante. Por otro lado, el carnaval es un momento de *communitas*, pero que –en las condiciones de la organización social de la sociedad brasileña, dividida en clases y segmentos sirve para mantener la jerarquía y la posición de las clases. En una palabra, la *communitas* del

extremos se encuentra confundidos en algún grado, con el fin de ofrecer una mayor claridad se ofrece un cuadro comparativo, entre las formas de interacción de los dos estados incluido en el trabajo de Peter McLaren:

CUADRO 1. CARACTERÍSTICAS DE LOS DOS ESTADOS.<sup>30</sup>

EL ESTADO JUVENIL	ESTADO DEL ESTUDIANTE
1.Tribal	1.Institucionalidad
2.Emocional, no racional	2.Cognoscitivo, racional
3.Azaroso, gesto imprecisos	3.No azaroso ,gesto preciso
4.Lúdico	4.Serio
5.Formas de simbolización (iconos, símbolos)	5.Forma de simbolización (signo)
6 .Juego (marco ritual)	6.Trabajo marco ritual
7.Acción espontánea	7.Teleología
8.Aprovechamiento de los recursos internos (énfasis en el lóbulo derecho)	8.Imitación de los maestros(énfasis en el lóbulo izquierdo)
9.Alejado de la formalidad sensorial	9.Formal técnico mecánico
10.Significantes múltiples (hiperintensidad)	10.significados múltiples
11.catártico	11.frustrante, generador de tensión
12.caprichoso, frívolo	12.orientado al trabajo
13.estatus determinado por los compañeros	13.estatus determinado por la institución
14.liminal/liminoide	14.jerárquico
15.communitas(agudeza verbal) humor subjuntivo	15.anomía, ansiedad, humor indicativo
16.fluidez	16.resistencia a la fluidez
17.formas rituales(elásticas, flexibles, causales, improvisadas)	17.formas rituales(convencionalizadas, estereotipadas, formales)
18.movimiento	18.gesto
tiempo policromático	19.espacio de características fijas
19. espacio informal	20.pedagógico
20.pediárquico	21.digital
21.analógico	
Dialéctica	

Los estados de interacción son parte del campo de relaciones socioculturales dentro de la escuela, la cual es una arena donde se enfrentan los diferentes grupos que integran la institución y que conforman redes o dispositivos. Así los estados son parte de un proceso movido por las relaciones de poder, conformando un modelo de realidad social fluido e indeterminado, que no obstante, buscar algo más fijo mediante los procesos de regularización: así se permite la negociación y la disputa sobre la autoridad y la

---

carnaval es función de la rígida posición social de los grupos y segmentos implicados en ella en el mundo cotidiano. (2000:78)

30 (McLaren,1995:16)

legitimidad en esa cultura, en otras palabras, permite la acción dramática social. Al respecto Moore sostiene:

Éste es un marco útil en el análisis de situaciones particulares y de su desenlace detallado e igualmente útil en el análisis de los fenómenos a mayor escala como los sistemas institucionales. [Pero advierte que] si los procesos son o no cambiantes, no concierne a la dicotomía propuesta: los procesos de regularización y los procesos de adaptación situacional pueden, cada uno, tener el efecto de estabilizar o cambiar una situación y orden social existente. Lo que se propone es que la compleja relación entre la vida social y su representación cultural pueda manejarse analíticamente de manera más fácil, si se toma en cuenta el engrane de los procesos de regularización, los procesos de adaptación situacional y el factor de indeterminación (Moore citado por Víctor Turner, 2002: 112).

El estado de familia, que para el presente trabajo denominé estado de la familia, se refiere a tipos particulares de interacción entre los miembros de la familia (padres, hermanos, abuelos) y el alumno. En este estado, los padres ejercen papeles de autoridad, pero también de apoyo, una fuente de seguridad y confianza, así como un punto de referencia y de modelo. En realidad al interior del estado de la familia se da un drama ya que entran en tensión y comporta las cuatro fases ruptura, crisis, acción reparadora, y reintegración que Turner designa como la "forma procesal" del drama se da en todas las sociedades (Turner 2002: 45). De hecho el alumno durante su vida escolar vive de manera conjunta rituales principalmente del ámbito familiar, como bodas o funerales. Pero la familia también se involucra en rituales propios del campo escolar como el pase al bachillerato propedéutico universitario y el paso a los estudios profesionales, los cuales proporcionan mayores oportunidades de desarrollo social, cultural y laboral.

El estado de santidad que designé estado de la civitas,<sup>31</sup> los estudiantes pueden vivenciar la conciencia de algo numinoso, de vislumbre que los trasciende y no puede ser explicado en términos racionales e implica un sentido, esto es, determinaciones culturales esenciales que pone en juego posiciones reconocidas como potenciales por la sociedad. Si bien el CCH es una escuela laica, los alumnos pueden experimentar lo trascendente a través de su participación en rituales asociados a valores de la civitas. Lo anterior nos recuerda lo señalado por Clifford Geertz "los hombres necesitamos formular

---

31 La civitas es un concepto planteado por Ronald Grimes, que implica preocupación ciudadana, genera cooperación espontánea y respeto mutuo, a diferencia del civilitas con contenido político, gubernamental u oficial.

simbólicamente una imagen de un orden del mundo tan genuino que explica y hasta celebra las ambigüedades percibidas, los enigmas y paradojas de la existencia humana” (Geertz, 1992: 104).

Dentro de los rituales escolares los profesores pueden asumir tres tipos, lo que no implica que siempre asuman sólo uno de éstos<sup>32</sup>. Al interior del profesorado se da una heterogeneidad y también son sujetos activos que viven un proceso. El primer tipo es, como servidor liminal<sup>33</sup>, cuando los alumnos responden al performance<sup>34</sup> en sentido de inmediato o propósito bien gestual, o verbal, cuando se vuelven los actores principales, se involucran en un ritual auténtico de instrucción. Lo que implica que el profesor busque la maneras inventivas de hacer que los estudiantes participen en prácticas significativas, de proporcionar acceso a recursos que refuercen su participación, de ampliar sus horizontes para que se puedan situar en trayectorias de aprendizaje con las que se puedan identificar y de hacer que participen en acciones, discusiones y reflexiones que influyan en las comunidades que valoran (Wenger, 2001:27). El segundo, el profesor como actor, cuando el alumno es involucrado por el profesor, pero debido a diversos obstáculos inherentes a la estructura y performance del ritual, permanecen como observadores aislados de la acción, entonces los alumnos son entretenidos, y, el espacio académico se transforma en un teatro y los estudiantes en audiencia; el profesor se enfrenta a los alumnos como pedagogo o propagandista. El tercer tipo, el profesor autoritario: cuando los discípulos no están motivados para responder a las instrucciones del maestro, sea de

---

32 Las autoridades del plantel por lo general son o han sido profesores. Por lo que en realidad comparten este doble carácter.

33 Urban T. Holmes desarrolla el término "servidor liminal", el cual nos recuerda que liminalidad, proxemia de la socialidad y communitas que describen una existencia aparte de las restricciones jerárquicas de la sociedad. Por tal razón, los liminares se encuentran abiertos a una realidad no controlada por restricciones societarias. "¡la imaginación se ha liberado!" El individuo que mejor puede determinar y orquestar el correcto equilibrio entre communitas y estructura es el maestro que actúa el papel del servidor liminal (Holmes 1977:p. 95. Citado por McLaren, 1995). El conocimiento obtenido en clase mediante un compromiso liminal podría remplazar al patológico literalismo lineal y positivista de la corriente dominante en la escuela, con el conocimiento metafórico (el tipo que Schechner describe como el conocimiento liberado mediante el compromiso con las artes).(McLaren, 1995:244)

34 "Ritual es un sistema culturalmente construido de comunicación simbólica. Está constituido por secuencias pautadas y ordenadas de palabras y actos, frecuentemente expresadas en medios múltiples, cuyo contenido y disposición se caracterizan por grados variados de formalidad (convencionalidad), estereotipia (rigidez), condensación (fusión) y redundancia (repetición). La acción ritual en sus rasgos constitutivos es performativa según estos tres sentidos: en el sentido austiniano de performativo, cuando decir algo es también hacer algo como acto convencional; en un sentido bastante diferente alude al carácter performativo del uso de medios múltiples por los cuales los participantes experimentan el acontecimiento intensamente; y en el sentido de valores índice -de acuerdo con Peirce- que son atribuidos e inferidos por los actores durante el acto performativa" (Tambiah, 1981 citado por García y Velasco, 1991:10)

forma verbal, gestual o mental, entonces ya no se encuentra en el teatro sino en el aula de hierro planteada por Max Weber; se pasa el conocimiento como si se pasara comida por debajo de la celda, el alumno está en el salón de clases en un nebuloso estado de vacío espiritual y emocional (McLaren, 1995:129).

#### **1.4. El CCH Sur como espacio de cultura juvenil**

Viñeta: Alumna: [Me entero que esta alumna debe 17 materias –la mitad de las que ha cursado-, y sin embargo en mí clase es una excelente estudiante, en todas las sesiones lee, realiza comentarios muy acertados, hace las tareas y nunca falta, le pregunto por qué ha reprobado tanto y me expresa que es por faltas, si una clase no le interesa o le aburre, deja de ir] Durante el transcurso de la jornada educacional que va de de las siete de la mañana a nueve de la noche, dividida en dos turnos que comienzan a las siete y a las quince horas con duración de seis horas cada uno-, hay una gran circulación entre los pasillos de la escuela especialmente al cambio de cada clase. Los espacios más concurridos de esta, son la cafetería, las canchas en días de actividad, y la explanada principal de la escuela. En todos estos puede verse a los jóvenes conviviendo de manera agradable.

Mientras algunos ocupan el tiempo libre entre clases leyendo, poniéndose al corriente con alguna tarea para las siguientes clases en la biblioteca, o simplemente batiéndose en una partida de ajedrez, otros tantos se pasean entre los pasillos acompañados de sus amigos, sus parejas o solos, dirigiéndose a la cafetería o sin rumbo fijo tal vez solo por el gusto de caminar entre las jardineras. Lo más común, es que terminando cada clase, un grupo de amigos se reúnan en un sitio en específico, ya sea en las bancas o afuera de algún edificio y así poder charlar de manera amena de algún suceso que les aconteció a determinada hora de algún día. Para compartir sus opiniones acerca de un tema de su interés o escuchar acerca de la nueva canción de su banda preferida mientras otros pocos realizan sus pasatiempos favoritos. Hacen malabares, improvisando algún truco, o fumando cigarrillos. Toda esta diversidad de personalidades da cuenta la gran cantidad de ideologías que podría entrecrozar en sus integrantes, llevando a aislar consiente e inconscientemente a quienes difieren en el tipo de actividades y pasatiempos que realizan los chicos que primordialmente se originan de su condición social y posición económica.

En las canchas se entretienen en su mayoría hombres. Se entrenan los equipos de basquetbol y voleibol que esperan su turno para retar a sus rivales de juego. Aquí se encuentran los activos deportistas sobre todo los que tienen una pasión especial por el futbol. Al costado del edificio q, se juntan los chicos que se entretienen practicando *parkul*, se pasan en grupos saltando los muros y barda de toda la escuela.

Casi al extremo del plantel, en las bancas ubicadas en el pasillo que da al edificio “y”, puede verse a los raperos desarrollando sus habilidades de improvisación para rimar y crear sonidos vocales. Los aficionados de este género musical, se preocupan por problemas sociales tales como la pobreza en las calles, la mafia de la burocracia, la oligarquía de la iglesia y por la concientización de los problemas ambientales como el deterioro ambiental ocasionado por el calentamiento global.

Los *otakus* son los fanáticos de las series japonesas a quienes les apasiona coleccionar manga. Dedican su tiempo para elaborar coreografías en la parte lateral de las salas alfa y gama, ejecutar maniobras y técnicas seguidas de sus ídolos virtuales. Platican además, acerca de sus personajes favoritos, llegando a imitarlos hasta en la forma de vestir. Ellos mismos se definen como “*freaks*”, raros, y no hacen amistad fácilmente con aquellos que no compartan su afición por Japón. Así también los que pasan por ahí, los miran de manera extraña, evitando el contacto con ellos y llamándolos inadaptados.

Existen otros espacios concebidos para el entretenimiento y ocupación intelectual de los alumnos creados por los mismos. Tienen la finalidad de fomentar la cultura a partir de actividades recreativas que sustenten el potencial creativo de los chicos, y así promover la participación colectiva en organizaciones de índole social. Son los cubos culturales, que se ubican en diferentes puntos en la escuela. Abierto para todos los alumnos, sin embargo, atendido por pocos y menos los que se ocupan en mantenerlos. En ellos se realizan conferencias ocasionales y se colabora para la elaboración de propaganda que cumpla el propósito de mantener informada a la comunidad sobre las diversas actividades planeadas con tiempo de anticipación. Se planean eventos y manifestaciones con motivo de rememoración histórica como el enigmático acontecimiento de “dos de octubre”, o la tradicional celebración de “*Día de Muertos*”; o ya sea para el sano entretenimiento de los alumnos con la organización de festivales. Además de proyecciones cinematográficas y manifestaciones artísticas que reflejen las necesidades de los alumnos, ya sea con fotografías, pinturas, o cursos para aprender a hacer comida vegetariana o la enseñanza de náhuatl. A los cubos culturales, asisten chicos que tienen una actitud poco más extrovertida y comúnmente están involucrados en organizaciones sociales. Tienen la iniciativa de lograr un cambio en la mentalidad de la gente y suelen colaborar en causas nobles, como el fortalecimiento de la ecología.

En el edificio “g” acuden chavos con intereses similares, con ideas socialistas, con gusto por el reggae, el *ska*, ritmos jamaquinos o el *dubstep*. Practican kendo, acrobacias con el aro y adoptan una característica peculiar de vestir con ropa de tela ligera y rastas en varios. En el edificio o se resguardaban anteriormente los anarquistas. Eran *punks*, *anarcos* y *skin heads*. Podría decirse que son movimientos muy diferentes, pero esto no

implica la completa polarización de ambos grupos pues concuerdan en ciertas ideas. Como la antipatía demuestran por el sistema; el gusto por el *skateboarding*, malabares con “*golos*”, y la lectura. Sin embargo, la creación de estos espacios, como medio de expresión, podría ser motivo de disgusto por alumnos que difieran totalmente en ideologías de las que ellos son seguidores.

En el CCH plantel Sur, al igual que en la UNAM, hay múltiples juventudes, ya que muchos jóvenes viven en situaciones sociales, económicas y culturales muy disímiles y a la vez están inmersos en procesos tradicionales, modernos y posmodernos, de donde se configura una forma de estar en el mundo a través de la forma de interrelacionarse, sentir y pensar propias de una época. La situación de la juventud articula lo social y culturalmente en función de la edad, la historicidad de la generación en la que se es socializado, la clase social y el género: por ello hablamos de juventudes aun cuando formen parte de una generación y reconozcamos que existen diferencias generacionales (Urresti, 2000: 28-33). En la actualidad la sociedad vive transformaciones a una gran velocidad y radicalidad en la que los jóvenes se ven inmersos, que tiene sus correlatos en una vivencia del tiempo que privilegia el presente, con el imperio de la moda, con que todo se gasta y nada perdura y con la estética del fragmento (Guerrero, 2008:155).

Es dentro de esa diversidad de juventudes y el vértigo de las transformaciones de la modernidad, es que no proponemos abordar desde las prácticas rituales cómo los jóvenes del CCH Plantel Sur desde su pluralidad viven ese proceso como jóvenes, con sus características culturales, socioeconómicas, escolares y académicas. Para vincularlo con la exploración de cómo ingresan unos mientras otros son excluidos, por qué unos aprueban o mientras otros reprueban, cuáles competencias para la vida logran, cómo terminan formando parte de los índices de eficiencia terminal.

Así hablar de los alumnos del CCH Plantel Sur es referirse a una heterogeneidad que existe bajo la expresión jóvenes alumnos, lo que implica participar en experiencias culturales, las que les permiten ejecutar su condición juvenil en un contexto escolar e histórico singular, adquiriendo la escuela la característica de espacio de vida juvenil. Guerrero señala que la relación de los jóvenes con la escuela como espacio de vida juvenil constituye al igual que lo racional instrumental,<sup>35</sup> parte del patrimonio que les deja

---

35 Racionalidad instrumental o iluminista enfatiza la dimensión objetivadora y universalista de la experiencia, y se ha convertido según Días de Rada en la visión ideal de una educación impulsada desde postulados racionalistas e iluministas, y ha penetrado radicalmente en nuestras comprensiones de los contextos institucionales formalizados, y supone una visión objetivadora del mundo, anclada en el ideal universalizador de la ciencia moderna, y caracterizada por

su paso por el bachillerato (Guerrero, 2008; 16-18). La vida juvenil al interior del plantel Sur se conforma en microsociedad juvenil compuesta de microculturas con cierto grado de autonomía de la institución y que se apropia de sus espacios y tiempos, y se comunica con imágenes culturales, que se traducen en “estilos” más o menos visibles que se constituyen con elementos heterogéneos procedentes de la moda, la música, el lenguaje, el comportamiento no verbal, las expresiones gráficas, etcétera (Díaz, 2000). Esta heterogeneidad implica hablar de culturas juveniles y no de cultura juvenil dentro del contexto plantel Sur.

En este sentido, la problemática del encuentro/desencuentro en el Plantel Sur entre cultura escolar y cultura juvenil estaría dado, tanto por una aparente incompatibilidad de prácticas y significados entre el estado del estudiante o cultura escolarizada y el estado juvenil o culturas juvenil, como por el deterioro del contrato pedagógico fundante de la escolarización consistente en que los docentes enseñan y transmiten conocimiento y los alumnos ponen todos sus esfuerzos en apropiarse de los mismos (Falconi, 2004).

Los alumnos conviven y se confrontan entre vivir la socialidad del ethos juvenil y las responsabilidades y obligaciones de ser estudiante, en los cuales se implica la interacción de dos mundos, aprenden a ser a la vez jóvenes y estudiantes, los cuales deben aprender a equilibrar. En estos mundos intervienen la biografía personal que es el producto de las características familiares, sociales, económicas, culturales y sus planes de vida (Dubet y Martuccelli, 1998: 331).

Hoy en día en contextos urbanos como los de la Ciudad de México y a medida que el tiempo en que se es estudiante se ha alargado, la juventud se ha vuelto una experiencia de masas que se ha vinculado con la escuela. Igualmente a medida que los estudios se alargan, se alarga la juventud. Hoy en día a la juventud se le han reconocido ciertos atributos. Uno de ellos es la posibilidad de adoptar los modelos de una cultura de masas juvenil, de formarse a través de gustos, de looks, de estilos, de modas que son otras tantas maneras de subir a escena como joven. Estas culturas juveniles hoy se han

---

interpretaciones intelectualistas de la realidad que se apoyan en esquemas logicistas o causales. Frente a esta racionalidad instrumental propone una racionalidad convencional, que pone el acento sobre la dimensión intersubjetiva y local de las interacciones concretas que no pueden ser reducibles a postulados racionalistas e iluministas. Es una «ciencia de lo concreto», en la que la atención concedida a los "acontecimientos" específicos sería prioritaria sobre la percepción de las "estructuras" generalizables, un bricoleur, yendo de la parte al todo. Así la racionalidad instrumental correspondería a una lógica instrumental, mientras que la convencional a una de lo concreto que da cabida a las desviaciones, conflictos y paradojas de la experiencia humana en la medida en que ésta responde, simultáneamente, a planes proyectados y a procesos de acción que son más o menos divergentes en relación con esos planes. (Díaz de Rada: 1996: XV-XVII)

vuelto significativas y ha conformado parte importante de las identidades juveniles y permitiendo la expresión de sensibilidades ideológicas y sociales que atraviesan a la juventud. El rock, el rap, el reggae, el punk. Las cuales son a la vez productos de consumo corriente y lenguajes infra-políticos, estéticos y morales que testimonian las mil caras de las experiencias juveniles. Así los principios de esta cultura juvenil que son los de la expresión y placer, los del testimonio inmediato, los de la identidad de masa, dan la espalda a los valores fundamentales de la cultura escolar: el trabajo, la forma académica, la virtud de las pruebas personales (Dubet y Martuccelli, 1998: 330).

El ritual en la escuela es parte de la experiencia por la cual los jóvenes establecen una relación tanto con sus estudios como con el mundo de la cultura juvenil. Así por un lado la escuela como institución establece dispositivos rituales que le permiten al joven adoptar la identidad otorgada por sus estudios formales centrados más en adquirir certificaciones útiles para realizar una carrera profesional que en ser educados; y por otro lado los jóvenes participan en actividades rituales propia de la cultura juvenil, los que están al margen de la institución y en ocasiones en oposición a sus autoridades o a ciertas prácticas académicas o administrativas, lo que no implica que dejen de usar sus recursos materiales. No obstante, en ocasiones, un ritual puede tener diferentes cualidades; así una fase puede ser institucional, otra no institucional y otra más anti-institucional.

Dentro de la vida de la escuela se produce una relación si bien de diferenciación también de complementación, entre las ceremonias organizadas por las autoridades que suelen ser convencionalizadas, estereotipadas de más formalidad, y las que organizan los alumnos que suelen ser más flexibles, causales, improvisadas, de menor formalidad, pero ninguna de las dos es pura formalidad o informalidad. Ambas ceremonias pueden expresar una oposición de los alumnos no sólo a las autoridades o lo académico, sino también actitudes o gustos de los propios alumnos. Los jóvenes no sólo expresan una inconformidad de edad, sino un eco del malestar social. Por esto las ceremonias de los alumnos son más carnales. Se observa que cada momento festivo remite a un grupo o sector del plantel –profesores, trabajadores, alumnos- que tiene su lugar resguardado, vale decir, su hora y su oportunidad en el marco de la vida social del colegio.

Los diferentes tipos de prácticas rituales pueden generar en los alumnos vocaciones, pasión y gusto por una disciplina. Hay alumnos que al participar en una obra de teatro de fin de semestre descubren que el teatro les da un sentido, o jóvenes que en una

conferencia descubren la pasión por un campo del saber, pero también jóvenes que al participar en una marcha o en un acto político descubren su gusto por la política, ya que la experiencia ritual, es una de las que se viven porque el estado juvenil también despierta las vocaciones.

Al respecto Dubet y Martuccelli señalan: “La integración social se torna más compleja pues el liceísta –a diferencia del alumno de secundaria- es también un joven a quien se le reconoce cierta autonomía en la organización de su vida, en sus elecciones, sus gustos y sus relaciones. Estos autores antes señalados se preguntan ¿en qué medida esta experiencia juvenil es compatible con la vida escolar?, ¿en qué medida se puede “crecer” en la vida, estando presos en la organización escolar? (Dubet y Martuccelli, 1998: 315). Interrogantes que adapto al propósito de mi investigación: ¿qué papel juega el ritual para hacer compatible la experiencia juvenil con la vida escolar? ¿El ritual tiene eficacia para ayudar a los alumnos a “crecer” en la vida, estando dentro de una organización escolar?

A través de las prácticas rituales de la escuela, los jóvenes encuentran una forma de relacionar por un lado lo institucional e instrumental a través de sus estudios formales, y por otro lado la experiencia juvenil de la proxémica. Las experiencias rituales de los jóvenes en su paso por el bachillerato cumplen un importante papel en la forma en que éstos relacionan su vida en la escuela como institución y como espacio de vida juvenil, creando un ethos que se reconoce como medio de formación y generador de algunas características que posibilitan a los alumnos abrir una grieta para poder modificar su condición social, como medio para adquirir autoestima y valoración social, y superar las limitantes de capital cultural, étnicas y de género. Por ello el plantel Sur del CCH no se puede designar como simple reproductor de condiciones estructurales, ya que como veremos, es un contexto que permite generar una reflexividad. Por tanto el ritual significa el espacio y el tiempo, a través del intercambio de emociones, normas, reglas o símbolos y, construye comprensión y significados al establecer y procesar a la vez el saber cultural.

A diferencia de los que buscan la mirada de los jóvenes marginados, nuestra mirada a los ceceacheros del Sur es para comprender la pluralidad de los jóvenes que están en construcción de un sentido de vida y de futuro. Conuerdo con Feixa cuando señala que hay que pasar del énfasis de la marginación a la identidad, de las apariencias a las estrategias, de la delincuencia a la festividad, de las imágenes a las prácticas (Feixa, 1998:60). Por tanto la noción de microculturas juveniles, retiene al conjunto de significados, de prácticas, discursos, creencias, valores, actitudes, estilos genéricos y

vagamente planteados que ayudan a delimitar “ámbitos” “universos”, “dimensiones” “presencias”, agregaciones y agrupaciones específicas de la vida social: en realidad, más un punto de partida que uno de llegada (Carles Feixa 1993, citada por Urteaga, 1998: 56).

#### **1.4.1. Las culturas juveniles**

El concepto de culturas juveniles implican a su interior pluralidad, heterogeneidad y un permanente transformación, sus fronteras son flexibles y los intercambios entre los diversos estilos numerosos. Los jóvenes cambian su identificación a un estilo, ya que adoptan influencias de varios, llegando a establecer un estilo propio. Todo ello depende de los gustos estéticos y musicales, pero también de los grupos primarios con quienes el joven se relaciona. A un nivel más operativo, las culturas juveniles se construyen por un lado, con materiales provenientes de las identidades generacionales, de género, clase, etnia y territorio, siempre en función de la condición social entendida como el conjunto de derechos y obligaciones que definen la identidad del joven de una determinada estructura social, y por otro, por el conjunto de atributos ideológicos y simbólicos, ya sea asignados o apropiados por los jóvenes, que constituyen imágenes culturales, así las culturas juveniles se traducen en estilos más o menos visibles, que integran elementos materiales e inmateriales heterogéneos, provenientes de la moda, la música, el lenguaje, las prácticas culturales y las actividades focales (Feixa, 1998:62).

Las culturas juveniles refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida institucional y en un sentido más restringido “microsociedades juveniles”, con grados significativos de autonomía respecto de las “instituciones adultas”, que se dotan de espacios y tiempos específicos, y que se configuran históricamente en los países occidentales después de la segunda guerra mundial, coincidiendo con grandes procesos de cambio social en el terreno económico, educativo, laboral e ideológico. Por tanto habla de culturas (y no de subculturas, que técnicamente sería un concepto más correcto), para esquivar los usos desviacionistas predominantes en este segundo término (Feixa, 1998; 60).

A diferencia de Feixa considero que las culturas juveniles del CCH plantel Sur no pueden ser consideradas como “culturas de los sectores dominados”, ni que se caracterice por su precaria integración en la cultura hegemónica, y en ciertos grupos sí presenta una voluntad de oposición explícita, como señala el autor al referir que en condiciones desiguales de poder y recursos, determinados grupos juveniles han sido

capaces de mantener niveles de autoafirmación considerables. Coincido con Feixa que lo que diferencia a la condición juvenil de los alumnos del CCH plantel Sur, de otras condiciones sociales subalternas (como la de los campesinos, las mujeres y las minorías étnicas), es que se trata de una condición transitoria: los jóvenes pasan a ser adultos, pero nuevas generaciones los reemplazan. Este carácter transitorio de la juventud, "*una enfermedad que se cura con el tiempo*", ha sido utilizado a menudo para menospreciar los discursos culturales de los jóvenes (Feixa, 1998; 60).

Para abordar la tensión dialéctica y dialógica entre los estados juveniles y del estudiante, considero interesante retomar la propuesta de Hall & Jefferson, de que las culturas juveniles puede abordarse desde tres escenarios. En el primero la *cultura hegemónica* que se plantea como reflejo de la distribución del poder cultural a escala de la sociedad más amplia. La relación de los jóvenes con la cultura dominante está mediatizada por las diversas instancias en las cuales este poder se transmite y se negocia: escuela, medios de comunicación, etc. Frente a estas instancias, los jóvenes establecen relaciones contradictorias de integración y conflicto, que cambian con el tiempo. Así las culturas juveniles provenientes de una misma cultura parental pueden negociar de forma diferente sus relaciones con la cultura hegemónica: las culturas juveniles obreras pueden adoptar soluciones adaptativas (el "buen estudiante", el "chico laborioso") o disidentes (el "bandolero", el "gamberro"); las culturas juveniles de clase media pueden seguir itinerarios normativos ("situarse", "hacer carrera") o contestatarios ("desmadrarse", "rebelarse"). En el segundo, *las culturas parentales*, en el seno de las cuales se desarrollan las culturas juveniles y refieren a las normas de conducta y valores vigentes en el medio social de origen de los jóvenes. Pero no se limitan a la relación directa entre "padres" e "hijos", sino a un conjunto más amplio de interacciones cotidianas entre miembros de generaciones diferentes, en el seno de la familia, el vecindario, la escuela, las redes de amistad, las entidades asociativas, etc. Mediante la socialización primaria, el joven interioriza elementos culturales básicos (uso de la lengua, roles sexuales, formas de sociabilidad, comportamiento no verbal, criterios estéticos, criterios de adscripción étnica, etc.) que luego utiliza en la elaboración de estilos de vida propios y en tercero, las culturas generacionales que refieren la experiencia específica que los jóvenes adquieren en el seno de espacios institucionales (la escuela, el trabajo, los medios de comunicación), de espacios parentales (la familia, el vecindario) y sobre todo de espacios de ocio (la calle, el baile, los locales de diversión). En estos ámbitos circunscritos, el joven se encuentra con otros jóvenes y empieza a identificarse con

determinados comportamientos y valores, diferentes a los vigentes en el mundo adulto (Hall & Jefferson, 1983 citado por Feixa, 1998; 61).

Velázquez señala un conjunto de razones por las cuales la noción de micro-culturas juveniles es pertinente; porque se trata de un "un modo de vida" que se gesta en pequeños grupos; su ámbito de acción es la vida cotidiana; pueden tratarse de minorías contestatarias, pero no necesariamente; supera una deficiencia reiteradamente atribuida a los estudios subculturales; se centran más en la desviación que en lo convencional; implica un análisis comprensivo de lo juvenil capaz de explicar no sólo la desviación y el rechazo sino también la convención y el consentimiento; amplía el análisis hacia las culturas juveniles femeninas (además de las masculinas); avanza del análisis del discurso hegemónico a las polifonías juveniles (Velázquez, 2007:37).

La vida en la escuela puede implicar una diversidad de experiencias tanto seductoras como desagradables. Así el alumno a través de su experiencia escolar, de estar ahí, desplegará un abanico de posibilidades, que van desde el significado de una vida agradable hasta una desapacible. Su vida se desarrollará como las formas de un calidoscopio a cada momento y según los movimientos, de múltiples maneras, formas y colores: a veces bien, otro mal, dependiendo las relaciones con los profesores que les toquen, el turno, el grupo, los amigos, la presencia o no de un proyecto. La vida en la escuela será una experiencia distinta para cada uno. Ya que dos alumnos que viven en el plantel Sur el mismo turno y grupo no forjan la misma experiencia.

Cada alumno es único, no obstante, se dan identificaciones y se comparten valores, gustos, amistad y conocimientos que los aglutina en torno a grupos y subgrupos, lo que en sí, tan solo en el plantel representan una gran diversidad. ¿Cómo, en esa enorme diversidad generar un orden o clasificar? La única solución es escuchar a los propios estudiantes y su organización, perspectiva que proporcionan los significados que dan a su experiencia. Porque si bien la escuela tiene como objetivo enseñar conocimientos científicos y humanísticos a través de un currículo, esta situación rebasa los objetivos y conforma un mundo juvenil donde se da una cultura propia jóvenes-alumnos de ese ethos del plantel Sur del CCH, en donde se interconectan muchos elementos como las estructuras de tiempos, espacios, organización y otros elementos administrativos y académicos, pero también influye la cultura de los medios, la situación social de la ciudad de México, los antecedentes escolares de los alumnos, la memoria colectiva y tradiciones del colegio y el plantel, y el hecho de que el colegio y el plantel sur sean parte de una universidad como lo es la UNAM.

El ethos implica por parte de la cultura escolar del plantel Sur una labor de inculcación de disposiciones como determinados gustos que siendo en principio una “elección” de los signos externos en los que se expresa la posición social, como la ropa, pero también la conducta o el lenguaje, hacen que todos los agentes sociales sean portadores de signos distintivos -los signos de distinción no son más que una subclase de éstos- apropiados para ser reunidos o separados con tanta seguridad como las barreras y las prohibiciones explícitas. Más que los signos exteriores al cuerpo, como son las premios o reconocimientos, son los signos que van unidos al cuerpo, como todo aquello a lo que se llama modos, modos de hablar -los acentos-, modos de andar o de comportarse -los andares, los modales, la compostura-, modos de comer, etc., y el gusto, como principio de la producción de todas las prácticas destinadas, con o sin intención, a significar la posición social, por medio del juego de diferencias distintivas, los que están destinados a funcionar como tantas llamadas al orden por medio de las cuales se recuerda, a los que lo olvidan, el lugar que les asigna la institución (Bourdieu, 1993: 120). Lo anterior, desde nuestro punto de vista, no implica, como señala Bourdieu, que los agentes no tengan cierto grado de autonomía. Los alumnos presentan resistencia a la inculcación institucional y a la de ciertas subculturas juveniles.

La interrelación cotidiana entre la perspectiva del mundo juvenil y la del mundo escolar de la racionalidad instrumental e institucionales, se dan dentro del campo educativo<sup>36</sup> y en un lugar que es el plantel Sur,<sup>37</sup> donde se realizan prácticas, las cuales a su vez le confieren a éste su particular distinción. Es dentro de este lugar que se expresan los dos estados de interacción, el juvenil y del estudiante. Cada una de estos estados desarrolla en el plantel sus propios tiempos y espacios, y en ocasiones los estados son ejecutados al mismo tiempo, en ocasiones un estado tiende a imponerse; en otras pueden fusionarse a través del ritual, que como nos señal Turner puede juntar polos de la

---

36 La teoría de los campos es una construcción teórica constituida por una triada de elementos: campo, capital y habitus (Wacquant, 2004). El concepto de campo como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1997). Los campos constan de productores, consumidores, distribuidores de un bien e instancias legitimadoras y reguladoras, cuyas características, reglas y conformación varían de acuerdo con su historia y relación con el campo de poder.

37 La noción de lugar indica que la distinción entre espacios no reside en su distribución dentro de un territorio físico, sino en la manera en que se llevan a cabo distintas prácticas dentro de cada espacio. La consecuencia más importante es que, dentro de un mismo territorio físico, pueden construirse diferentes lugares, en la medida en que en ellos los diferentes actores realizan diferentes prácticas estableciendo así diferentes tipos de fronteras, y por lo mismo diferentes identidades.(Chichu, 2002).

experiencia (Turner, 1981). No obstante en ambos casos se puede distinguir los diferentes significados.

Considero que por un lado la institución, de manera relativa, tiende a homogenizar a los alumnos a través de sus dispositivos rituales los cuales los integra: la situación de pertenecer y ser del CCH plantel Sur les diferencia a los alumnos de otras escuelas y los integra o fusiona. Pero igual la situación de estar en un turno los diferencia de manera relativa del otro, de pertenecer a una microcultura los diferencia de otra, de estar en un grupo académico los diferencia de otro.

La homogenización de los alumnos es un propósito tácito de la institución y de sus dispositivos, encuentra resistencia por parte de los alumnos; entendiendo resistencia como un comportamiento de oposición del alumno que tiene significado simbólico, histórico y "vivido" y que impugna la legitimidad, el poder y el significado de la cultura escolar oficial en general y de la instrucción en particular<sup>38</sup>. McLaren señala que la resistencia entre los descontentos y los reprobados es más bien a menudo tácita, informal, torpe e inconsciente. Esto se debe a que enfrentan algo más que un corpus de reglas y preceptos formales: se resisten a la distinción entre la cultura informal coexistida de ser joven y la cultura dominante formal de la escuela (1995; 159).

La resistencia de los alumnos pone en acción otros dispositivos rituales, a través de los cuales presentan una oposición a la requerimiento de la institución, con lo que surge el cuestionamiento de si estos dispositivos rituales establecen una tensión entre homogenización y heterogeneidad en las interacciones entre los alumnos ya que dentro del sistema ritual éstos participan en rituales específicos en donde se traslapan institucionalidad y vida juvenil no institucional y en ocasiones anti-institucional. Para los alumnos hay una tensión entre resistir y adaptarse, ya que los alumnos, en su mayoría, saben que deben participar en algunos rituales formales, porque de éstos depende cumplir el objetivo de pasar a ser estudiantes de licenciatura; si, los alumnos terminan incorporándose, "más o menos", a las prácticas de otros alumnos, a las de los profesores y las autoridades; ya que la institución intenta fijar el currículo, el orden, la disciplina; pero algo se le escurre y en ese sentido hay diferentes tipos de prácticas rituales.

La resistencia anti-autoridades puede ser organizada, como cuando los alumnos pararon actividades y tomaron el plantel por cinco días, prohibieron la entrada de autoridades y suspendieron las clases, hasta que se cumplieran sus demandas (la principal era que renunciara el secretario general). Finalmente las autoridades cedieron a

---

38 (por ejemplo, el programa explícito y el oculto).

la mayoría de sus peticiones. Este evento implicó todo un dispositivo ritual y en él, un drama social con sus cuatro indicadores culturales que son: ruptura, crisis, corrección y reintegración o reconocimiento del cisma, y en él se involucraron los diferentes sectores de la comunidad escolar, recordándonos que la resistencia organizada a la política escolar, en forma de comités de lucha, es en gran medida organizada por alumnos de las clases más favorecidas en cuanto a capital cultural o pertenecientes a familias con tradición en la lucha política.

Así, la pregunta ¿qué relaciones de poder, autoridad, conflicto y cambio son expresadas en la ritualidad en que participan los alumnos? nos lleva a recurrir al diseño analítico que supone la interacción que se da entre el estado juvenil y el estado del estudiante. Interacción en la que son puestos en juego símbolos, que no llevan a preguntarnos cuál es el significado y sentido que adquiere el espacio y tiempo en estas prácticas rituales de los alumnos. Así asumir para el CCH plantel Sur, un diseño analítico como el arriba señalado en el que se resaltan dos aspectos: la estructura social y el carácter proxémico de la socialidad: dejando claro que la escuela es un todo complejo y que el diseño es con fines metódicos. Por tanto esta dualidad no es estática, sino procesual, ya que ponen en escena rituales que expresan significados sociales que se van generando en un contexto y por tanto a la vez son, por un lado el tiempo y espacio de vida juvenil y por otro el tiempo y espacio académico y de estudio. Pero este intento de imponer un discurso y un modo de conducta y cultura dominante entra en conflicto con las culturas juveniles y el estado salvaje, no domesticado que los estudiantes portan como jóvenes (McLaren, 1995: 159).<sup>39</sup>

En el estado juvenil se desempeñan en distintos dominios y en diferentes espacios sociales en los que comparten actividad de los más diferentes tipos que pueden ser desde música, anime, patinetas, activismo político etc. Los jóvenes buscan con quién compartir la pasión por una práctica determinada lo que llega a ser importante por tres razones. En primer lugar, los ayuda a validar sus inclinaciones, señalándoles que no están solos con sus pasiones. Un segundo aspecto es el de encontrar inspiración en sus compañeros de que comparten su microculturas. En tercer lugar, compartir un lugar les permite desplegar sinergias con otros miembros que los pueden llevar a nuevos terrenos en sus prácticas.

---

39 Para McLaren el origen de las resistencias se ubicaba en la antiestructura, donde la contradicción y el conflicto competían con la continuidad de los símbolos rituales y los metafóricos y donde los alumnos intentaban perturbar, obstruir y evadir las exigencias morales que incumbían a los ritos instruccionales.

Es en este contexto, inmerso en lo cotidiano, el lugar donde el alumno desde su subjetividad se enfrenta al otro, lo ajeno, lo nuevo, lo desconocido. Así lo cotidiano es el lugar fundamental de intersección entre el individuo y la sociedad, y se da en lugar y en un tiempo que constituyen una urdimbre que se teje sobre la certeza de su repetición y que organizan para los practicantes las prácticas simbólicas que garantizan la reproducción del orden construido, no sin dejar intersticios desde los que éste se subvierte al ser rechazado o transformado.

El mundo estructurado e instrumental del estado del estudiante puede implicar la condición para instaurar y perpetuar el poder, no obstante es también el impedimento para su absoluto dominio. Se produce una fuga, un excedente de sentido; se crea la situación de la subversión o inversión (Lindón, 2000:11). Así el CCH Sur como institución de Estado, tiene frente a sí prácticas sociales concretas a través de las cuales los jóvenes elaboran y reelaboran proyectos, estrategias de vida (y/o sobrevivencia) e identidades individuales y colectivas. En el contexto del plantel intervienen tanto la tradición como la interacción, para proporcionar una comprensión del mundo, siendo un proceso eminentemente simbólico que tiene su expresión en las narrativas, esto es en los discursos, los relatos, las lógicas, los mitos, con los que los individuos interpretan al otro y al mundo, y en consecuencia actúan (Lindón, 2000:13).<sup>40</sup> Por tanto la vida cotidiana tiene su tiempo y su espacio a contrapunto del tiempo y del espacio de excepción del ritual, de los cuales extrae, sin embargo, la fuerza de sentido para explicarse a sí misma. En el espacio y el tiempo de los rituales, políticos, sociales que la interrumpen, la vida cotidiana encuentra su sentido y renueva su gestión (Reguillo, 2000).

#### **1.4.2. Las microculturas juveniles y los estados de interacción**

Los alumnos en el estado juvenil, pueden entender exitosamente los códigos institucionales sobre el uso del tiempo y el espacio, y en él adaptan su socialidad<sup>41</sup>

---

40 El énfasis en el espacio-temporalidad del hacer, de las prácticas, es una herencia directa del pensamiento de Schutz. Para las sociologías de la vida cotidiana, la dimensión espacio-temporal supone el reconocimiento de que la acción práctica siempre tiene un posicionamiento en un «aquí» y un «ahora», desde donde se ve al otro, desde donde se ve de una particular forma al mundo, claro, se trata del «mundo a mi alcance».

41 La dimensión (convencional) vivencial de la experiencia tiene dos propiedades que la hacen, por decirlo así, invisible a los ojos:

1. Por un lado, al generarse en la vida cotidiana y en el sentido común, se constituye en buena parte a base de acciones y concepciones aparentemente triviales y sin sustancia. Y cuando éstas cristalizan en las grandes ceremonias y rituales por los que los grupos sociales reconocen y reafirman temporalmente sus vinculaciones, lo hacen expresando tal desproporción entre los

Mientras que los profesores y funcionarios, en su mayoría, tratan de ajustar los tiempos institucionales a cumplir con el programa, consiguiendo en muchos casos aplicaciones mecánicas de las prácticas instruccionales, con una trivialidad irreversible de las materias de estudio, un flujo falto de emotividad y constante de sucesos aburridos, la desoladora inevitabilidad de la repetición y la invariación (McLaren, 1984 :160). Los jóvenes hacen un uso estratégico, ya que cuando la asistencia no les interesa o el profesor no les es grato, realizan una administración de sus ausencias y tareas para pasar la asignatura, y si el trabajo que se les asigna es mucho o el profesor no les es grato, llegan a abandonar la materia y presentarla en examen extraordinario (Avalos, 2007). No obstante, los alumnos planean para minimizar los riesgos, siendo raro que se ausenten con particular frecuencia en una sola materia. Los estudiantes tratan de evitar el peligro de reprobar o acumular un bajo promedio, por lo que elaboran un complejo sistema donde tratan de ir cumpliendo con su papel de estudiantes, pese a que el estado juvenil les convoque.

Viñeta: un alumno que le toca estadística, me platica que es una materia que no le entiende nada, que le disgusta. Que va estudiar historia, que para qué le dan esa materia, que deberían darles materias que les interesaran. Otra alumna me cuenta que en matemáticas nomás se queda las dos horas esperando a que la clase termine, que no entiende por qué le asignaron esa materia, que ella va a estudiar Letras Hispánicas.

En el estado juvenil, el tiempo lúdico enmarca las interacciones de los jóvenes, y entra en tensión con la trayectoria académica. Así la importancia del tiempo del estado del estudiante se va transformando a lo largo de esta trayectoria, resultando más prioritario a partir del 5° semestre cuando el umbral hacia la licenciatura se hace más patente. En el estado juvenil les interesa más estar juntos y hacer cosas en grupo y estar bajo el principio de empatía o en palabras de Maffesoli es la "pérdida" del individuo dentro de un sujeto colectivo (Maffesoli, 2004: 56-57);<sup>42</sup> es el estado donde es mayor la proxémica.

---

medios y los fines, que cualquier racionalización espontánea —incluida la de los propios protagonistas— tiende a sucumbir.

2. Cuando el análisis racionalista de la ciencia trata de comprender tales acciones y concepciones, éstas se ven rodeadas de un tono misterioso e impenetrable, quizás el mismo que hizo a Durkheim acuñar la categoría de lo "sagrado" para referirse a la hipóstasis religiosa del sentido colectivo de la experiencia (Durkheim, 1982). Al tratar sobre la magia Kachin para el cultivo del arroz, Edmund Leach se refirió exactamente a lo que yo indicaré con las expresiones "dimensión" o "racionalidad" convencional:

42 Maffesoli señala: [...] propuse la metáfora de la "tribu" para dar cuenta de la metamorfosis del vínculo social para atraer la atención hacia la saturación de la identidad y de su expresión, el individualismo. Lo que trae consigo el tribalismo posmoderno es lo cotidiano y sus rituales; las emociones y sus pasiones colectivas, simbolizadas por el hedonismo de Dionisio; la importancia

En el presente estudio en lugar de utilizar la metáfora tribu o tribalismo posmoderno, desde la perspectiva del sociólogo francés Michel Maffesoli, empleo la idea de microculturas juveniles (microgrupos) que son los agrupamientos identitarios. Ya que como señala Nateras; “en una parte de la literatura sociológica y antropológica de la juventud, hemos empleado la categoría de "tribus urbanas", las más de las veces de una forma poco rigurosa y además para referir a cualquier situación con lo relacionado a los tiempos sociales contemporáneos” (Nateras, 2002; 186).

Las microculturas juveniles ponen en entredicho el arquetipo cultural que exige un adulto fuerte y racional, y en su lugar da cabida a un actor que mediante sus actos, sus maneras de ser, su música, la puesta en escena de su cuerpo, reafirma ante todo su fidelidad al aspecto pagano, lúdico y desordenado, de la existencia (Maffesoli, 2002; 231). Por contraparte en el estado del estudiante, es más importante el tiempo determinado por los ciclos y horarios administrativos<sup>43</sup>, inicio y fin de semestre con sus evaluaciones y periodos de exámenes por lo que este tiempo es predominante cuando la organización temporal del contexto escolar es prioritaria para tomar diversas decisiones en cuanto a cómo usar ese tiempo, que es un tiempo racional. Lo anterior no implica que el estado juvenil no sea influenciado por el calendario y horario administrativo. Pero pierde importancia y se vuelve sólo referencial cuando la socialidad que despliegan los estudiantes no depende de la disponibilidad de un lapso de tiempo para este fin, ya que la socialidad se basa en otros aspectos como la compañía física, el convivir, y el disfrute de estar juntos.

La jornada escolar o macrorritual del alumno duran 6 horas de clase y suele estar compuesta por 3 microrrituales de 2 horas.<sup>44</sup> Si bien a lo largo de la jornada hay alumnos y grupo de alumnos instalados en el *estado juvenil*, es después de la jornada de clases de 7 a 13 horas y de 15 a 21, correspondiente a los turnos matutino y vespertino respectivamente, que los alumnos quedan con tiempo libre para hacer su vida social, lo cual no deja de implicar que usen las instalaciones de la escuela como espacio tanto para sacar del aula el *estado del estudiante* y ponerlo en acción de manera autónoma, como igual sucede cuando llevan al aula el estado de la tribu.

Viñeta: Los días previos a semana santa, y a sólo medio mes de terminar el año escolar, el ethos de la escuela se empieza a transfigurar. Los profesores

---

del cuerpo que se da en espectáculo y del goce contemplativo; el revivir del nomadismo contemporáneo. (Maffesoli, 2002: 226-227)

43 Ver calendario del CCH. El horario es explicado en el capítulo II.

44 Si bien el modelo del colegio del colegio busca fomentar en los estudiantes la autonomía en los procesos de aprendizaje por medio de la realización de actividades extra-clase.

empiezan a organizar obras de teatro, conferencias y eventos académicos como exposiciones con materiales de los trabajos de los alumnos. Sin duda las obras de teatro son las que más atraen y gustan a los alumnos, ya que a éstas acuden más de 200 alumnos, los cuales se muestran divertidos y disfrutando. Estos eventos se juntan ya que muchos profesores los usan para otorgar la calificación final.

El tiempo del estado juvenil y del estudiante, conforma en su conjunto un ritmo que es parte esencial del ethos del plantel y que tiene diferentes niveles, desde el más cotidiano, que está aunado al inicio de cada clase, al de una jornada de un día, pero como ya antes se dijo, también al tiempo de una semestre, un año y un ciclo de tres años que concluye para una generación de alumnos con el egreso, pero empieza con el ingreso para otra, en un proceso que empieza cada nuevo ciclo escolar. Así todos estos tiempos pueden ser ritualizados desde lo institucional o desde lo juvenil<sup>45</sup>. De hecho, los rituales a lo largo de los diferentes, lapsos y ciclos que componen el paso por el plantel de los alumnos marcan, pausan e incorporan a la memoria individual y colectiva los sentidos y significados que son vivenciados por éstos: una clase puede ser especial como la primera a la que acude un alumno en el CCH o la última unos días antes de egresar, o el fin de semestre impar o par pueden tener diferentes cargas simbólicas: los pares implican el fin de un año administrativo, mientras que el impar va asociado al fin de año del calendario del conjunto de la sociedad.

Los alumnos desarrollan una cultura joven que gira en torno de su vida en el plantel, siendo ésta en la mayoría de los casos más fuerte que la que pueden tener en otros núcleos de relación con sus pares fuera de la escuela, (cuestión que desde luego no incluye a la familia). Por las propias características del colegio, a su interior no existen prefecto ni un fuerte control sobre los alumnos: existe vigilancia por algunos funcionarios pero de hecho es mínima y sólo se vuelve constante los días viernes que es el día que los alumnos más favorecen para instaurar el estado juvenil.<sup>46</sup>

---

45 Para McLaren el microrritual en el aula, y si bien se podría pensar que de esta manera se termina viendo rituales en todos lados, pienso que una clase no es ajena a lo ritual ya que cualquier práctica y gesto puede ser ritual. Al respecto McLaren destaca que la importancia que se da a un gesto humano sobre otro, nos dice algo vital sobre un grupo social que lo desarrolla y señala "Intento llevar esta investigación más allá de lo que puedan ser considerados los rituales prototípicos del salón de clases (por ejemplo, las oraciones matutinas, los ejercicios iniciales, las asambleas escolares) con el fin de ubicar la dinámica de los procesos rituales tanto en sus características de performance de las lecciones diarias como en sus distintas formas de resistencia a la instrucción (McLaren, 1995:21).

46 Los días viernes las autoridades conjuntan a todos aquellos que en busca de algún favor o por cubrir una función burocrática deben de cumplir con el papel de vigilantes. Ya que en los viernes el

El plantel Sur al ser parte de la UNAM, goza de autonomía, esto es, en el interior de la escuela no pueden entrar policías, ni autoridades ajenas a la UNAM, motivo por el cual los alumnos al interior y no al exterior del espacio físico del plantel, se instalan a plenitud en el estado tribal, situación por la que los alumnos se sienten con una mayor seguridad dentro, que fuera de la escuela. El estado juvenil se compone de una serie de atributos que, cuando se agrupan, constituyen una manera de relacionarse con los ambientes, los acontecimientos y las personas. Cuando se encuentran dominados por él, los estudiantes se adueñan de su tiempo como colectividad. Actúan los papeles y el estatus que predominantemente reflejan la dinámica de las relaciones e identidades de sus compañeros, las que han forjado en la calle o en el patio de juego y de las acciones en el estado juvenil puede surgir un esquema predecible.

El estado juvenil permite a los alumnos forjar una identidad al proporcionar una distinguibilidad cualitativa y específica, al crear una red de pertenencia social y una serie de atributos, que van conformando la narrativa de cada alumno y de las subculturas dentro del plantel a las que se afilia, apropiándose e interiorizando partes del mundo simbólico-cultural que conforman las culturas jóvenes del plantel Sur.

Así el espacio físico del plantel coadyuva a formar la identidad en los alumnos, constituyéndose en parte por el arraigo al sitio, a este escenario en donde cotidianamente se ejecutan las representaciones de la cultura juvenil, las que a su vez le adjudican a ese lugar una significación y distinción singular. Si pensamos que cada día la ciudad es más agresiva para los jóvenes, un lugar como el plantel es un refugio de ese mundo urbano. Es un lugar donde se vive una atmósfera<sup>47</sup> en la que reina una socialidad, un predominio de lo empático: y si bien no es ajena a cierta violencia como veremos en el “ritual de las faldas”, ésta es sometida, en parte por los dispositivos rituales: de hecho en el plantel se vive conflictos que expresan una tensión, ya sea por incapacidad de la estructura institucional de proveer a algunos jóvenes o microculturas juveniles lo necesario para lograr las metas que de éstos se exige.

Viñeta: En clase los alumnos de antropología presentan un video sobre las tribus urbanas del plantel: el video fue precedido por una investigación y en él entrevistan a alumnos de cada una de las subculturas. Lo que mencionan

---

ambiente de fiesta es mayor. Pero este ambiente de fiesta también es vivido por autoridades, trabajadores y autoridades que lo usan para socializar.

47 Atmósfera lo utilizó para describir las relaciones existentes en el interior de los microgrupos sociales, y, por otra, para especificar la manera como estos grupos se sitúan en su entorno espacial: ecología, hábitat, barrio (Maffesoli, 2004:56)

la mayoría de los entrevistados, es que en el plantel puede cada quien ser como quiere, sin ningún problema. Los alumnos señalan la libertad que hay en el espacio del plantel para que cada quien muestre su identidad y pase su moda.

La escuela constituye un punto de referencia central en la socialidad de los jóvenes. Desde la cual se propician diversas interacciones, como la que se da entre la identidad estudiantil y la vida juvenil. Interacciones que dan pie a múltiples formas de apropiación del tiempo y espacio del plantel. La apropiación es en esencia cultural y un logro colectivo, que proporciona acceso a las prácticas de los sujetos según éstos utilizan los recursos disponibles dentro de situaciones sociales particulares (Rockwell, 2005: 29-30). A través de la experiencia que les da su estancia en el plantel, los alumnos aprenden a reconocer los recursos de los que pueden echar mano, a seleccionarlos de acuerdo a sus intereses y a utilizarlos según les conviene, de acuerdo con las situaciones que tanto la institución como el grupo de pares les plantean.

Ya sea que al alumno tenga, poco o ningún interés en las cuestiones propias del estado del estudiante, moverse en los distintos espacios, conocer las áreas que conforman la escuela y utilizar el calendario en su favor, resulta de utilidad en las interacciones de los jóvenes con sus pares y con los otros sectores de la comunidad. La apropiación implica utilizar conveniente los recursos ya que lo que les interesa es vivir lo juvenil pero cumpliendo, al menos en apariencia, con las reglas de la institución. Es innegable que los jóvenes actúan en oposición a lo académico, pero no lo hacen abiertamente, sino de manera sutil (Ávalos, 2007: 59).

En el uso del tiempo en la escuela se entrelazan dos perspectivas: la instruccional y académico de la escuela con una visión de racionalidad instrumental<sup>48</sup> y la del mundo juvenil.<sup>49</sup> Cada una de ellas nos plantea una visión propia sobre el uso del mismo periodo de tiempo, con características muy particulares. En el aula tiende a dominar el uso del tiempo con fines instruccionales y académicos, explícitamente relacionados con los contenidos de las asignaturas, en contraposición, en el tiempo juvenil las interacciones entre pares buscan compartir prácticas, discursos, creencias, valores y actitudes. Este

---

48 Una forma de racionalidad de entre todas las que de hecho operan y circulan como modos de interpretación de la vida. Esta forma de racionalidad, a la que denominaré en lo sucesivo racionalidad instrumental, ha penetrado radicalmente en nuestras comprensiones de los contextos institucionales formalizados, y supone una visión objetivadora del mundo, anclada en el ideal universalizador de la ciencia moderna, y caracterizada por interpretaciones intelectualistas de la realidad que se apoyan en esquemas logicistas o causales. (Díaz de Rada, 1996: XV)

49 Díaz de Rada denomina racionalidad convencional, de diverso orden a la instrumental y que pone el acento sobre la dimensión intersubjetiva y local de las interacciones concretas. (Díaz de Rada, 1996: XVI)

tiempo juvenil se instala en cuanto desaparece el tiempo instruccional que de manera general se limita en el plantel a las clases al interior del aula, siempre y cuando esté presente el profesor. Sin olvidar que en la misma clase se pone en tensión el tiempo monótono del estado del estudiante y el juvenil, y que el calendario del colegio ordena para la mayoría de los alumnos el transcurrir de su tiempo. Desde luego que el tiempo de la escuela está relacionado con los otros ciclos de la sociedad, tanto civil como religiosa.

Viñeta: El profesor Manzano me da acceso a su clase de historia para que hable con sus alumnos, los cuales están sentados a lo largo del aula haciendo un trabajo en grupos de 4 o 5 integrantes, aunque es claro que algunos están instalados en pleno estado juvenil. El profesor les habla y como no le hacen mucho caso, me señala “es que se sientan por tribus”. Veo que en el grupo que está sentado más cerca de la puerta y del profesor esta una chica que es una de las organizadoras de las protestas contra las autoridades y que a su alrededor se sientan otras 5 chicas que comparten su actividades afuera del aula.

Viñeta: Una alumna describe la explanada del plantel; respecto a los horarios, están desde las mañana y hasta las dos o tres de la tarde unos tocando música, haciendo patineta, otros haciendo malabares.

Los alumnos se apropian y significan en sus vivencias cotidianas, y lo distinguen como suyo, separándolo mediante el establecimiento de fronteras que permiten definir quiénes están adentro y pertenecen al lugar (y obtienen una identidad positiva) y quienes deben ser excluidos (y obtienen una identidad negativa) convirtiéndose en un isla cuando la sociedad mexicana es flagelada por la violencia e incertidumbre. Lo que permite ir más allá de la definición geográfica de localidad como un conjunto de coordenadas que definen en un mapa una porción de territorio.

En el semestre 2009-I, al entrar los alumnos de vacaciones a clases en agosto se encontraron que el colegio había sufrido una remodelación en casi todos sus espacios. Los datos de oficiales de esta remodelación fueron expuestos en un suplemento denominado “Nuevas obras en prepas y CCH” que se entrego con la gaceta UNAM. Los alumnos de los diferentes semestres señalaron:

Alumna: El entusiasmo se asoma como cada año en mi mente, sin embargo el último año de bachillerato estuvo marcado por la admiración que me causó ver que el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur había cambiado, si al ver que el cambio de varias instalaciones; entrada, cafetería, explanada, salones, baños etc. Ya no eran los mismos que no despertaban esa sed de estudiar a las siete de la mañana, ahora todo era colorido, nuevo se respiraba otro aroma en la escuela.

Alumna: Por ejemplo la entrada antes era una pequeña puerta que con trabajos cabíamos unas cuantas personas, y ahora la cambiaron de lugar y es más grande, hicieron rampas para los compañeros discapacitados o para un rápido traslado, en la otra entrada pusieron unas brillosas y doradas letras que decían Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, pero ¡oh! sorpresa la que me llevé al estar en las jardineras de la explanada las habían reforestado y aparte podaron algunos árboles, en los sanitarios cambiaron lavaderos y espejos, algunas entradas en la parte de los niños, los salones tenían mesas nuevas las anteriores eran café y ya se veían un poco viejas, ahora el color azul de las sillas y el gris de las mesas lograban una combinación de armonía en todo los salones. [...] Algunos comentarios de mis amigos sobre los cambios que le hicieron a la escuela me interesaron por que su pensamiento es parecido al mío, ya que dicen que los jóvenes de ahora están faltos de cultura y que ahora nosotros por más que les pongamos carteles, propaganda para que cuiden sus instalaciones no lo van hacer, y que eso se debe de inculcar desde la casa. Pero en fin, me gustó mucho la idea de estos cambios, lo único que me queda por decir es que la conciencia existe en solo algunas personas.

Alumna: Al llegar a la escuela lo primero de lo que me di cuenta cuando estaba aún en la calle fue que pintaron los barandales de la entrada, que antes; aunque estaban del mismo color, ya estaban desgastados y algunos chuecos. Además, antes la entrada estaba más hacia la derecha, pero la modificaron y la pasaron más hacia abajo, cerca de donde están las cafeterías. Ahí mismo construyeron una rampa. Antes sólo había unos escalones. [...] Ya dentro del colegio me percaté de que en una barda de piedra que hay en la entrada colocaron un letrero con el nombre del plantel, en un color plateado, que para mi gusto se ve muy bien; antes no estaba y le dio un toque "sofisticado". En la explanada de la escuela me di cuenta de que podaron los árboles y a algunos les cortaron las ramas. Esos árboles son muy grandes y por las tardes; cuando el sol está muy fuerte y quema, dan sombra. Aunque ahora esa área sombreada se reducirá.

Alumna: El mobiliario también cambió. Antes las bancas eran como de madera, medio maltratadas, viejas y pintadas por los alumnos. Las sillas eran azules e incómodas, al entrar me llamó la atención darme cuenta de lo formales que se veían los asientos, pues les grabaron en el respaldo el escudo de la UNAM. Las mesas son grises, del mismo tamaño de las de madera, pero dan un mejor aspecto. [...] La tecnología llegó estas vacaciones a CCH, cuando el semestre pasado contábamos con dos pizarrones; uno para gis y otro para plumones, ahora contamos con esos dos, pero el que era de gis también es de plumón, y se adaptó. [...] cerca del techo un proyector, que sirve para las exposiciones en las que se requiera el uso y proyección de imágenes, diapositivas, etc. En computadora. Antes eso no estaba, y para muchos fue una sorpresa. Yo considero que fueron muy buenos los cambios, es algo que influyó en mi estado de ánimo para con las clases. Considero que el medio en el que nos desarrollamos, físicamente hablando, influye mucho en otras cuestiones, como el estado de ánimo e incluso la atención en la clase.

Alumna: En el semestre 2009-I, se modificaron los salones de clases con ventanas, puerta, pizarrones electrónicos, cañones de proyección y equipo de cómputo, así como la mejora en otros espacios, tales como baños y también fueron cambiadas las clasificaciones de los salones, según me comentaron antiguos alumnos, pues su numeración estaba desde el número uno al cien (o donde llegara, no recuerdo bien) y ahora están los números diferentes.

Para la mayoría de los alumnos, sus vidas en el tiempo y espacio en el plantel, teje una urdimbre en la que su vida juvenil les absorbe como un hoyo negro atrae significados y energía, cualidad que también es propia de los símbolos

Viñeta: Profesor: Al trasportarme de ida y vuelta en camión del metro C. U al plantel, que coincide con las horas de entrada o salida de clases en el plantel, la mayoría de los que viajan son alumnos que se dirigen a clases. He escuchado lo que platican los alumnos y me he llevado una sorpresa. Una buena parte de sus platicas son sobre asuntos académicos: cómo van en sus materias, qué profesor les cae bien o mal, qué asignatura les gusta y cual no, qué carrera piensan estudiar y por qué. Si bien platican de sus amigos o sus novios lo hacen refiriéndose a su mundo en el plantel. Incluso un viernes a eso de las 6:30 a.m. mientras me dirigía al plantel Sur en pesero (autobús o minibús), a unos asientos delante de mí venían tres chicos platicando, uno de ellos era un alumno que se auto nombraba anarco [esto autodefinición me la dio en una entrevista posterior], el cual usa copete punk y chamarra con estoperoles y con una A anarquista estampada en la dorso, los otros dos no vestían nada distintivo. A este alumno lo había visto vendiendo a un periódico de izquierda. La plática entre ellos tres, en la primera mitad del trayecto de unos 20 minutos, trató sobre los asuntos académicos, la clase de historia y la lucha obrera, el alumno anarco se expresaba con voz fuerte queriendo que lo escucharan con su discurso crítico sobre el capitalismo y su reivindicación del anarco-comunismo y la clase obrera, y cuando lo hacia lo acompañaba de una torrente de groserías, la segunda mitad del viaje fue sobre la reunión después de clases, en las torres de transmisión de electricidad y en las fuentes para embriagarse que están fuera del plantel. En otra ocasión a esa misma hora una chica platicaba con otra sobre su novio, al que había ayudado a estudiar y que éste no lo aprovechó, cosa que le llevó a decir a la chica que le acompañaba, que ella sí estimaba a su ex chico, pero que ya no sentía nada por él. Ese mismo día de regreso a casa, a eso de las doce de la mañana, una alumna y un alumno platicaban sobre qué carrera elegirían, ella le decía que ya no estudiaría diseño gráfico porque todos ya hacen diseño con las computadoras y que a lo mejor estudiaba relaciones internacionales, ya que podía entrar a comercio internacional, ya que ahí estaba el futuro. El chico si bien habló poco, ya que desde mi perspectiva se veía más interesado en conquistarla que en su futuro, le contó que no le gustaban las materias que llevaba y que antropología le aburría, que la había tomado pero que creyó que tenía que ver con la historia. La chica le pregunto de qué trataba y él le respondió que de las culturas. La chica le señaló que antes de que les dieran

a elegir materias (eran de quinto semestre) les debería decir de qué trataban.

La escuela en su parte racional instrumental y “oficial” tienden a privilegiar los procesos enseñanza-aprendizaje en el aula, y dejan en un segundo plano o relegan el análisis de lo que acontece fuera del salón de clase (en los patios, corredores, jardineras, estacionamientos, baños, salas de audiovisual y biblioteca etc.). Al respecto Díaz de Rada señala:

En el caso de la escuela, creo que no me engaño al sugerir que es amplia la aceptación de que los "ademanos afectados" y las "ornamentaciones técnicamente superfluas", que se imbrican con el proceso racionalizado de los esquemas instrumentales, constituyen una realidad de segundo orden; o en todo caso, una realidad que la escuela, institución racionalizadora por antonomasia, debería esforzarse por relegar a un segundo plano. A mi juicio, sin embargo, estos "ademanos" y "ornamentaciones" están pidiendo a voces una comprensión expresiva de la cultura y una profunda revisión de las presunciones estructural-funcionalistas sobre la constitución de la realidad sociocultural, pues contienen la fuerza de esos «imponderables de la vida real» en los que Malinowski vio la solidificación —y habría que añadir también la disolución— del cemento social (Díaz de Rada, 1996).

Los alumnos en el mundo juvenil descubren y aprenden a desarrollar sus talentos, las habilidades y aptitudes, independientemente del campo de conocimiento (arte, música, ciencia, literatura, deportes, baile), y en ocasiones a contracorriente del mundo racional instrumental donde tienen que aceptar un conocimiento que se les impone y que en muchas ocasiones rechazan. He dicho en ocasiones, ya que según testimonios de algunos alumnos hay profesores que asumen el tipo liminal y que siembran en ellos el gusto por un campo del saber establecido en los programas y sus contenidos. Una alumna señala que odiaba la química, pero que tuvo un profesor que se quedaba con ellos más tiempo del de su clase para explicarles y que éste sembró en ella el gusto por la disciplina. Yo viví el caso de alumnos que al tomar mi curso de antropología pensaron en la opción de estudiar antropología, lo que no quita que había alumnos que sentían un desagrado por la asignatura. Ningún profesor es monedita de oro. Así, el estado del estudiante puede generar flujo y a ellos contribuyen ciertos profesores y algunos contenidos de la disciplina con los que los alumnos fluyen y en ello puede ocupar un lugar preponderante la ejecución de ciertos rituales asociados a la clase: Las exposiciones de diseño ambiental y la presentación y ejecución de experimentos fisicoquímicos en la

biblioteca y las explanada del plantel; las obras de teatro de los profesores de taller, griego y latín; la semana de la filosofía con una organización de una macro comida.

El participar en actividades y experiencias, como el juegos, la fiesta, las reuniones para echar relajo o la vida amorosa, donde los alumnos dejan de percibir el tiempo que pasa, son parte fundamental del estado juvenil, ya que es en este estado que los alumnos se adhieren o identifican saberes y quehaceres cercanos a los intereses juveniles, a contraposición con lo instrumental de la escuela que privilegia ciertas disciplinas como las matemáticas y el lenguaje en contraposición de las humanidades y aún más de las artes, las cuales se ven como una parte complementaria<sup>50</sup>.

Viñeta: Hace algunos años para el mes de noviembre, faltando unas semanas para el fin de semestre vi que la mayoría de mis alumnos, todos del turno vespertino, estaban reprobados por no hacer tareas o porque de plano no asistían. Ante la reprobación y la inasistencia decidí decirles que si participaban en los tapetes del *Día de Muertos*, con temas históricos les daría puntos para pasar. Como no hubo tiempo de inscribirse de manera oficial, decidimos tomar un espacio en uno determinado pasillo. Yo nunca había hecho tapetes ni la mayoría de ellos. Sin embargo, se aplicaron y el día de su puesta, llegaron antes de las 7 de la mañana y empezaron a trabajar con un ahínco que me sorprendió. Chicos que no entregaban tareas o no llegaban a clase, estuvieron trabajando en el proyecto más de doce horas. Me dije: estos chicos no son flojos, no puede ser flojo un chico que trabaja con esa pasión y entrega durante tantas horas. El resultado final me sorprendió. En las horas de elaboración se vivió un ambiente un carácter proxémico de la socialidad del cual mí autoridad de profesor me sustraía. A las 9 de la noche me retire y ellos aún cuidaban su trabajo. Que poder el de la proxémica. Ese día me sentía realizado, yo había fluido como profesor. Sin proponérmelo me sentía tan satisfecho y orgulloso.

Ser joven y alumno en el CCH plantel Sur, implica asumir el oficio de estudiante y por tanto aprender sus contenidos institucionales. Este aprendizaje coexiste con las riquezas de las experiencias rituales, como veremos en el *Día de Muertos*, en donde se gestan, en diversos momentos, tanto el estado juvenil como el estado del estudiante, y donde se aprende por un lado contenidos disciplinares del currículo, pero también contenidos actitudinales al aprender a través del el juego y los rituales<sup>51</sup>. Estas prácticas son parte significativa de la identidad individual y colectiva de los estudiantes.

---

50 Basta ver las asignaturas dedicadas a las artes frente a las disciplinas pertenecientes a las ciencias exactas..

51 Rodrigo Díaz señala: De este modo los rituales son susceptibles de erigirse en genuinos componentes activos de la historia que se hace, inconclusa, dramática y abierta, y sí bien son productos de una tradición y costumbre no dejan de contribuir a desordenar y ordenar a esa singularidad que es el hombre, inevitablemente transicional, inclinado por la vida ritual. (Díaz, 2000)

No obstante la parte instrumental que se expresa en el trabajo institucional y académico, tiende a jalar más a los alumnos hacia el estado del estudiante,<sup>52</sup> dándose en el aula una tensión donde la contraparte es la resistencia del estado juvenil , que es un dolor de cabeza para los profesores. Pero en el aula, al igual que en el estado juvenil fuera de esta, en la cual los alumnos interaccionan entre ellos, desarrollándose una enseñanza-aprendizaje dialógica y más horizontal. De tal suerte que ambas pueden despertar vocaciones de vida, tales como aprender a tocar música o participar en actividades política tales como algunos de los múltiples comités políticos denominados cubos<sup>53</sup> o en elecciones para ser representantes alumnos ante las instancias universitarias como son los diferentes consejos de la UNAM y del CCH y donde en las elecciones las autoridades organizan a los alumnos para enfrentar a los alumnos radicales; donde los dos grupos aprenden. Ambos elementos confluyen en la conformación de una trayectoria escolar, si bien la parte instrumental ha definido en la UNAM la trayectoria de manera oficial, como “el recorrido que sigue un grupo de estudiantes en un tiempo determinado, a partir de su ingreso a un plan de estudios. Permite determinar índices de abandono, rezago, egreso y titulación” (Dirección General de Evaluación, 2002). Esta trayectoria también se gesta en las interacciones y vivencias de las culturas juveniles del colegio con sus espacios y tiempos, los cuales se interaccionan con los estudios del colegio que plantean una trayectoria de tres años, lo que corresponde a la duración establecida en el plan de estudios para ser considerado alumno regular y se agrega un cuarto año en el que el alumno tiene derecho a permanecer inscrito para regularizar su situación.

Así en el plantel Sur, los ritos de instrucción, no sólo se desarrollan en el salón de clases, sino que se extienden al exterior, ya sea como clase o como práctica de aprendizaje, dentro o fuera del plantel. Por ejemplo, tenemos que en el primer caso el dispositivo ritual del *Día de Muertos* y en el segundo las visitas a museos o a conciertos. Estas actividades también son importantes y constituyen acciones performativas que marcan profundamente a los alumnos, ya que las viven de manera significativa. Así, la escuela instruye en el salón de clases, pero no solo en éste; de hecho, dentro del modelo

---

52 El estado del estudiante implica aprender el oficio de ser estudiante. Hay alumnos que aprenden este oficio en los primeros semestres o al salir del colegio, otros no. Es más, nunca lo aprenderán.

53 Se le llama cubos porque los espacios que son apropiados son cubículos. En el caso del CCH Sur son aulas también.

del CCH desde sus inicios se plantea la autonomía del aprendizaje y esto implica necesariamente actividades fuera del aula.

Alumno: Ahora en estos dos últimos semestres también he crecido ya que he conocido a otro tipo de gente que me ha mostrado otra clase de cosas, otra clase de música, otra forma de ver las cosas y me refiero a mi amigo Rubén y mi novia Lois, que con su forma de pensar diferentes a las que yo había visto, con cierta filosofía de vida y de las cosas, con estilos de música diferente que me han abierto más la mente a cosas nuevas e ideas nuevas.[...] En conclusión mi vida de CCH me ha dejado marcado para siempre, recordaré para toda la vida los amigos que hice aquí y las experiencias que tuve, en verdad el CCH Sur es lo mejor que me ha pasado.

En el ser ceceachero del Sur ocupa un lugar fundamental las ritualizaciones, lo que implica que se formen identificaciones comunes de ser estudiantes del plantel Sur, a través de diferencias sociales profundas. De hecho en el plantel se crea un red social por turno –matutino y vespertino- donde la mayoría se conocen y se ubican quién es quién (No es ésta una función de la escuela según la teoría de la reproducción), de ahí que es la formación de identidad del alumno, y no solamente las prácticas “oficiales” de la escuela como las clases, lo que incide fuertemente en la reproducción de estructuras y desigualdades sociales.

El ser parte del plantel establecen un nivel de identidad e igualdad entre los alumnos. No obstante, en la vida cotidiana, ésta identidad se relativiza y se crea un nivel de separación en torno a los turnos. Muchos alumnos, profesores y autoridades apuntan a que realidad hay dos planteles. El turno matutino y el vespertino. En la cotidianidad cada turno guarda sus particularidades. Los alumnos de la mañana tiende a estar más en el estado del estudiante, es donde los alumno son uno o dos años mayores de edad, que en jóvenes de 16 o 17 años es significativa, y generalmente, algunos tiende a ser de un nivel socioeconómico menor, no todos. Así más que una cuestión socioeconómica, que la hay, considero que es una cuestión cultural del ethos es más propicio hacia estatus determinado por los compañeros, lo lúdico, la proxemia, la agudeza verbal, el humor, la fluidez. Como se verá más adelante, en el capítulo III, el ingreso, los alumnos que son asignados al vespertino en función de los aciertos en su examen de ingreso. No obstante en eventos especiales en los que convive toda la escuela durante todo el día como el *Día de Muertos* se muestra la diferencia entre turnos:

Viñeta: Además al escuchar sus comentarios acerca de cómo ellos veían la unión de los estudiantes tanto de la mañana como de la tarde, pude apreciar que tanto unos como otros defendían su punto de vista. Pero lo más curioso

es que las personas de la tarde nos veían como “hijos de mami” los cuales por estar en el turno matutino éramos muy fijados de con quién nos juntábamos, que teníamos un cierto grupo de amigos y a los que eran diferentes a nosotros los veíamos con desprecio, y que ellos por ser “más grandes” tenían una forma diferente de ver el mundo, libres de prejuicios, acerca de a quién le hablaban, ya que según ellos no discriminaban a nadie y no se fijaban en detalles superficiales. Con respecto a este modo de pensar yo no estoy de acuerdo debido que yo tomo clases tanto en la tarde como en la mañana y lo que he percibido que tanto unos como otros son muy similares y que ambos tienen puntos de vista muy parecidos y lo que realmente les interesa es socializar y conocer a más gente, cierto los alumnos de la tarde tienen otra forma de ver su entorno y muchas veces no diferimos, pero yo considero que tanto unos como otros necesitamos de una mejor convivencia.

Elegimos el ritual porque es donde se conjunta la parte instrumental de la vida de la escuela, con la parte vivencial de la cultura juvenil del plantel Sur en el que se conjuntan los dos estados y prevalece lo señalado por Mary Douglas: “Los rituales crean unidad de experiencia. [...] mediante ellos, algunas configuraciones simbólicas se elaboran y exponen públicamente. Dentro de ellos las configuraciones de los elementos dispares se relacionan y las experiencias dispares se relacionan. [...] Actúan en dos niveles, uno instrumental y el otro expresivo. (Douglas, 1973: 21)

## **1.5. El Método**

Para abordar los rituales y su simbolismo en lo que participan los alumnos en el CCH plantel Sur, elegí una forma de proceder metodológica: la etnografía. La cual resulta propia de la memoria argumental antropológica que hoy expone la importancia que tiene lo ritual en las sociedades modernas, y que va más allá de ser simples envolturas simbólicas que viven en el armario de la cultura.

Grimes señala que los rituales poseen una dimensión simbólica tanto como utilitaria, y que no pueden ser examinados únicamente en función de lo material, lo palpable, lo tangible. Un ritual debe ser entendido como un proceso en fases, no un juego de rejillas sistémicas, el ritual no refleja simplemente valores sociales mensurables, sino que sostiene la fuente generadora de cultura y estructura (Grimes, 1982a, pp. 150-151).

Desde esta perspectiva, el presente trabajo estuvo dirigido en un primer momento a elaborar una descripción de la acción simbólica de los alumnos que se expresa en las prácticas, discursos y contextos en que participan en los rituales escolares del plantel Sur, y en un segundo momento, comprender las significaciones que tienen sus acciones

simbólicas en relación a sus experiencias en la escuela, reconociendo que éstas se viven desde un ambiente de interacción entre los estados de juventud y del estudiante. Por tanto, hemos optado por una perspectiva etnográfica que es una descripción e interpretación de un grupo o de un sistema social o cultural, que tiene sus orígenes en la antropología social: la etnografía se ocupó del estudio de los grupos humanos, que por carecer de escritura y de una supuesta razón científica fueron designados como primitivos, posteriormente, los etnógrafos estudiaron grupos dentro de su propia cultura y es en tiempos recientemente que su ámbito se ha extendido a la escuela.

El optar por una perspectiva etnográfica, no implica que se dejen de lado o no se recurra a datos estadísticos. Considero que si bien la etnografía es una perspectiva cualitativa, no toda perspectiva cualitativa es etnográfica, se aspira a interpretar la subjetividad de los agentes –alumnos y sus familiares, profesores y funcionarios- y comprender los significados que construyen en un contexto determinado –escuela- , es con el objeto de comprender el sentido que atribuyen a sus prácticas y acciones simbólicas. La perspectiva etnográfica parte del supuesto de que la realidad es construida por los individuos, a la vez que ésta misma estructura sus conductas, de modo que el comportamiento humano deriva de una estructura de relaciones que operan en la realidad en un determinado contexto social, cultural e ideológico tanto como de las significaciones que el individuo construye en función de ellas.

Asumir un enfoque etnográfico implica un continuo ir y venir entre material empírico y teoría que proporcione algunos atisbos para su explicación y que al volverse a confrontar con los datos, permita estructurar categorías conceptuales propias. Una cosa es qué la pregunta de investigación se adecua al suceso, y otra es que la pregunta nos asigne la búsqueda de un referente empírico que le entre con calzador.

La etnografía nos ofrece los instrumentos metodológicos para acercarnos a una imagen de la realidad concreta, dando cuenta de lo que ocurre al interior de la escuela, recuperando la actualidad e interpretación de los sujetos que son parte de los eventos escolares por medio de la observación participante, diario de campo, entrevistas, etcétera, que permitan documentar y ofrecer un contenido concreto de la conceptualización teórica de proceso social que se vive en una comunidad escolar a través de los rituales. Honorio Velasco señala que existen pocas cosas que sean específicas de una etnografía de la escuela y que no hay recetas: “Tanto en sus aspectos metodológicos como en las claves epistemológicas que orientan su investigación, la etnografía escolar surge simplemente como consecuencia de haber seleccionado un tipo particular de campo” (Velasco: 1997).

La etnografía es una forma de mirar, pero no es echar una mirada más, su propósito es la mirada extraña de un investigador que describe lo que ejecutan cotidianamente o en ocasiones extraordinarias las personas en un lugar o contexto determinado, para buscar los significados e interpretarlos, presentando sus resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso social.

La etnografía suele requerir un estudio prolongado dentro de un contexto social, utilizando de manera preferente la observación participante, en la cual el investigador se encuentra inmerso en las actividades cotidianas del grupo, o bien realiza entrevistas individuales con sus miembros. El investigador estudia los significados del comportamiento, la performance y la interacción del grupo con una cultura común. Una investigación etnográfica no puede quedarse en lo meramente descriptivo; debe profundizar, con preguntas adicionales, en el significado de las cosas para las personas estudiadas. El interés de hacer etnografía es conocer lo *emic*, es decir, la percepción desde adentro, en nuestro caso, lo que de sí mismos perciben los alumnos como grupo social. Lo anterior sin dejar de tomar en cuenta los aspectos *etic*.

¿Pero qué se entiende por etnografía? La etnografía se entiende, por un lado, como un conjunto de técnicas para recolectar, analizar y presentar datos (observación participante, entrevista abierta, análisis cualitativo, descripción narrativa) y por otro lado, como un procedimiento para la investigación socio-cultural, los cuales integran necesariamente técnicas con una perspectiva analítica-explicativa” (Paradise: 1995). Así para los antropólogos hacer etnografía es una tarea de interpretación de significados. Para interpretar es menester reflexionar cómo los hombres y mujeres organizan y entienden sus comportamientos a través de los significados que para ellos tienen los objetos, las personas y el ambiente en el cual se desarrollan. Estos significados son creados en las interacciones sociales, en última instancia, por ellos mismos, como miembros de grupos sociales con cultura.

Considero que lo arriba señalado sirve de marco referencial para introducir a Víctor Turner cuando éste señala:

“Yo pedí a los Ndembu (grupo étnico de África del sur), tanto a los especialistas religiosos como a los simples fieles, que interpretaran los símbolos de su ritual. Como resultado de ello obtuve un importante material exegético. Me pareció que era metodológicamente importante -por razones que en seguida se verán- mantener separados los materiales de la observación y los de la interpretación. Me encontré también con que no podía analizar los símbolos rituales sin estudiarlos en una secuencia temporal en su

relación con otros acontecimientos, porque los símbolos están esencialmente implicados en el proceso social” (Turner: 1980).

Más adelante Turner señala:

“Cada tipo de ritual es un proceso pautado en el tiempo, cuyas unidades son objetos simbólicos y aspectos serializados de la conducta simbólica” (1980).

Cabe preguntarnos el por qué de la importancia de esta separación – separar los materiales de la observación y los de la interpretación- para la etnografía del ritual. Por qué los símbolos rituales pueden estar explícitamente formulados o pueden ser inferidos a partir de la observación de las acciones de los sujetos. Víctor Turner señala:

“Los símbolos que observé sobre el terreno eran empíricamente objetos, actividades, relaciones, acontecimientos, gestos y unidades espaciales en un contexto ritual” (Turner, 1988:23).

De tal manera, lo que caracteriza al ritual, es que implica una ejecución o acción donde participan los actores humanos y no humanos, y donde las creencias expresadas por los participantes no necesariamente se corresponden con lo performado. Hay ocasiones en que se dan considerables discrepancias entre las interpretaciones que ofrecen los informantes y la conducta que exhiben los participantes en situaciones dominadas por un determinado simbolismo.

¿Cómo se puede explicar esas contradicciones entre las creencias o valores y la práctica? Al respecto Mary Douglas señala:

“No es excesivo decir que el rito significa más para la sociedad que las palabras para el pensamiento. Pues es muy posible entrar en conocimiento de algo y hallar luego palabras para ello. Pero es imposible mantener relaciones sociales sin actos simbólicos” (Douglas, 1973).

Así, Víctor Turner destaca el papel de la exégesis de los participantes en el ritual desde el punto de vista simbólico y de la participación humana en el mismo y para tal efecto propone que la estructura y las propiedades de los símbolos rituales pueden deducirse a partir de tres clases de datos: 1) forma externa y características observables; 2) interpretaciones ofrecidas por los especialistas religiosos y por los simples fieles; 3) contextos significativos en gran parte elaborados por el antropólogo.

Esta perspectiva etnográfica concuerda con la de María Bertely, quien propone una orientación epistemológica en diferentes niveles de reconstrucción y considera a la cultura como producto de las subjetividades que se dan en las múltiples interacciones sociales,

las cuales se configuran a partir de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías: 1) categorías sociales; incluyen las representaciones y acciones sociales inscritas en el discurso y prácticas lingüísticas y paralingüísticas de los actores, 2) las categorías del intérprete; fusionan el propio horizonte significativo de quien interpreta y el del sujeto interpretado, 3) categorías teóricas; son producidas por otros autores relacionado con el objeto de estudio en construcción (Bertely: 2000).

Para Geertz la etnografía es descripción densa: “Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después” (Geertz: 2000: 23).

Esta descripción no es para ubicarse en la óptica de la propuesta ilustrada de buscar lo empírico en tensión con lo racional, sino en buscar las prácticas simbólicas, metafóricas y su comprensión desde el mismo contexto donde se actúan, esto es una interpretación para reflexionar las propias prácticas de la propia interacción del investigador y los alumnos en un contexto preciso; es una narrativa desde un lugar de producción determinado es un *estar allí* y un *estar aquí*. Así, el reto es hacer cosas con palabras aunque nos encontremos con la “cárcel del lenguaje” de la que habla Geertz o la inadecuación de las palabras a la experiencia, y su tendencia a remitir a otras palabras. Que si bien es nuevo para algunos etnógrafos y los ha conducido, a algunos de ellos, a confusión, no lo es para poetas y matemáticos quienes lo saben desde hace tiempo (1989: 148).

Retomando la propuesta de Turner, en mi caso se trataría de colocar los rituales ejecutados en una escuela, en el marco de su campo significativo (el ciclo académico del bachillerato de la UNAM), y describir la estructura y las propiedades de ese campo. Cada alumno que participa en la “Ceremonia de bienvenida”, “*El Día de Muertos*” o “La ceremonia de egreso oficial” lo observa desde su peculiar ángulo de visión. Tiene su propia perspectiva. Su punto de vista está circunscrito por el lugar que ocupa, su posición en el evento, o por las relaciones propias y sus tensiones ya sean en la estructura del colegio o el grupo y en el propio ritual.

Como participantes en el ritual, los alumnos pueden considerar los ideales y los valores simbolizados en éste, como incuestionables. En cambio, el etnógrafo, ha realizado

un análisis de la estructura social del colegio, ha aislado los principios de su organización, ha distinguido sus grupos y sus relaciones, puede observar las interconexiones y los conflictos reales entre personas y grupos en la ejecución del ritual. Lo que para un alumno en su acción dentro del ritual puede no significar nada, para el antropólogo que observa puede ser significativo para su trabajo de investigación.

Para el etnógrafo resulta importante el ideal dialógico: prácticas conversacionales con los informantes. También cuando observa –bajo el esquema de dialogo- a los agentes y trata de representar en su registro las conductas significativas y de imaginar el sentido de las acciones en su contexto. Este ideal dialógico implica que durante el trabajo de campo, se busque captar el significado que tiene, para los sujetos, sus propias acciones, discursos e instituciones, aunque este significado pueda no ser común a todos los agentes del grupo (Velasco: 1997).

Reforzando la ideas que acabo de exponer, Díaz de Rada señala: “Todo conjunto de datos es estratégicamente válido si uno es capaz de establecer la relación entre la “estructura” que queda codificada en ellos y los procesos responsables de esa configuración. El valor de los productos viene dado por su capacidad para mostrar los principios de la estructuración social en relación con los cuales tales <<datos>> han sido producidos” (Díaz de Rada; 1995).

Por tanto hacer texto del universo simbólico en el cual un grupo humano se reconoce como tal y constituye su cultura, es inventarlo a través de la revitalización de la letra, una huella que fije lo hablado-dialogado, lo actuado o ejecutado; un poema, una pintura y una representación teatral, una peregrinación o marcha (ritual en movimiento). Todos, ejemplos de texto; van más allá de los enunciados, entendiendo texto como documento, diálogo y acción significativa. Sin olvidar que los textos visibles sólo se vuelven significativos dentro de su contexto, el cual está formado por una institución (tradición) y por unos protagonistas sociales relacionados con la esfera de lo simbólico y de la reproducción-mimesis social de la cultura.

### **1.5.1. El trabajo de campo**

El trabajo de campo en la presente investigación lo efectúe en dos planos intercalados y complementarios. Por un lado el investigador y profesor, y por otro los alumnos y alumnas de tres grupos académicos de la asignatura de antropología asignado con el número

507.<sup>54</sup> En el transcurso de los años: 2008, 2009 y 2010; durante tres generaciones distintas. Así en lo metodológico no se observó un grupo académico específico o un grupo de control al que se le proporcionara seguimiento durante tres años. Bien por el contrario, se observó un proceso cultural en el contexto del plantel Sur, donde la cotidianidad se va transformando año con año. Por tanto, además de observar la transformación en personas determinadas, se observa un proceso social.

Los cerca de 100 alumnos de estos tres grupos de antropología, constituyeron la muestra del estudio y proporcionaron un material tanto descriptivo como interpretativo fundamental para la investigación. Es a través de la mirada de estos alumnos que abrimos la ventana para ingresar a las prácticas simbólicas de los alumnos. Por lo que no es la mirada de los más de 10,000 alumnos del plantel, sino la de algunos. Así, sí bien es cierto que el total de los alumnos de los grupos de antropología no son la totalidad y pluralidad que hay en el plantel, y que la presente investigación está sujeta a un sesgo, considero que su elección me proporcionó una guía metodológica para ordenar esa diversidad, que me permitió asomarme de manera procesual a las prácticas rituales y al sistema simbólico en que éstos viven. Otorgándome acceso a los significado y sentido, así como a las expresiones que éstos adoptan al ser puestos en escena por los alumnos dentro del tiempo y espacio de una comunidad escolar y cómo son utilizados para ser re-significados a partir de las prácticas rituales.

Cabe señalar que los alumnos que componen la muestra, iban a estudiar carreras tan diferentes como letras, ciencias de la comunicación, psicología, veterinaria, medicina, ingeniería, biología, etc. Desde luego que algunos escribían bien y uno que otro llegó a expresarme su vocación por la escritura, pero esto no correspondía necesariamente con la carrera de elección. La mayoría cuando entregaban sus trabajos, y los discutíamos en clases, por lo general, de manera verbal volvían a sostener lo escrito sin gran discrepancia.

Se optó por un grupo específico dentro de cada año, en este caso el 507, ya que los alumnos de quinto y sexto semestre tienen una mayor capacidad de comprometerse con el trabajo, esto debido a su maduración y que en los últimos semestres de CCH es donde se enfrentan a la necesidad de aplicarse más como estudiantes para cumplir sus metas de pasar a una facultad, debido como veremos más adelante en el capítulo 5, a que se les exige para elegir carrera, un tiempo y promedio determinado. Otra razón de la elección de este grupo se debió a considerar que ya habían pasado por el transcurso de un ciclo de

---

54 Antropología I y II se imparte en quinto y sexto semestre.

tres años lo cual proporciona una perspectiva procesual, a diferencia de un grupo y alumnos de primer y segundo semestre. Así mismo, la situación de ser su profesor, me permitió aproximarme al esclarecimiento del ritual relacionado con la vida comunitaria juvenil, su mundo sociocultural y a los tiempos y espacios policromáticos en el que instauran el estado juvenil.

Otro motivo a elegir a grupos de la asignatura de antropología, fueron los contenidos conceptuales del programa indicativo de ésta,<sup>55</sup> propone que el alumno conozca el método etnográfico y realice investigaciones de diversos temas. Así los trabajos y discusiones que realizaban los alumnos dentro como fuera del aula, se convirtieron en textos valiosos para acceder a la cultura joven y sus significados.<sup>56</sup> Como parte de su trabajo académico los chicos filmaban y hacían reportes de eventos en los que incluían textos, fotos y videos, auto-biografía que presentábamos y discutíamos en la clase.<sup>57</sup> Por otro lado como profesor propuse como eje conductor del programa operativo el tema del ritual, y a través de éste articular los contenidos del programa, de manera que los alumnos investigaron los rituales de su entorno cotidiano a partir del trabajo etnográfico, aproximando a los alumnos a un saber hacer, que para algunos, llegaría a ser divertido: investigar las culturas juveniles y los rituales en los que se involucraban y su importancia en nuestro fluir cotidiano.<sup>58</sup>

Así mismo, el ser el profesor, me permitió ampliar las oportunidades para observar lo juvenil en todos los espacios dentro y fuera de la escuela. Eso explica por qué en mi experiencia las conversaciones más animadas ocurrían cuando estaba fuera del salón con mis alumnos de antropología. Justamente terminé convertido en un docente investigador, y de acuerdo con lo señalan Shagoury y Millar: “La investigación es una palabra que asusta a mucha gente, esto es innecesario [...] la investigación es un esfuerzo por hacer mejor las cosas, y que el momento de cambio no nos encuentre

---

55 Los programas del CCH son indicativos, lo que implica que el profesor los utiliza como guía para hacer su programa operativo el cual adecua a los conocimientos previos de sus alumnos, entre otros elementos. Cabe recordar que en la UNAM y por tanto en el CCH existe la libertad de cátedra.

56 Se anexa al final programa indicativo de antropología I y II.

57 Dando lugar a que el que escribe realizara la etnografía de las clases: así en ocasiones yo me integraba como un coordinador de su trabajo de campo y en otras era un observador participante más. En otras yo actuaba como investigador independiente al margen de mi trabajo como profesor. Cabe aclarar que estas condiciones fueron mi pre-texto y horizonte desde el cual guíe mi investigación.

58 Para ubicar a los alumnos en los conceptos de ritual, su desarrollo y problemática realizaron lecturas y discusiones del texto de Víctor Turner “El símbolo ndembu”, del libro La selva de los símbolos, y los capítulos I y III del texto Ritos religiosos y civiles de Jean Maisonneuve.

dormidos. Si estás dispuesto a cambiar y a crecer junto con tus alumnos, la investigación puede ocupar un lugar en su vida profesional” (Shagory, 2000: 37).

Como adulto y profesor –autoridad-, muchas situaciones y eventos escaparon a mis ojos y tampoco era posible que pudiera estar el suficiente tiempo en todos los espacios de la escuela para dar cuenta sobre el uso que de ellos hacen los jóvenes, sin embargo al apoyarse en el trabajo de los alumnos de antropología lograba mayor cobertura y acceso a información que de otra manera me estaría vedada. Aunque los espacios abiertos en general siempre estaban repletos de jóvenes que iban, venían, corrían, jugaban, escribían y tenían un sinnúmero de actividades, no en todos ellos se puede acceder a los alumnos.

Este trabajo por un lado es parte de mi labor como profesor, y por otro lado es parte de mi trabajo como investigador que implica el doctorado y que al estar involucrado en este proceso que involucra seminarios y asesorías, me otorgó la posibilidad de percibir cosas que estaban en mis narices y no había visto. Por el lado de ser profesor se puede argüir que al trabajar con mis propios alumnos se reduce la objetividad, no obstante considero que lo que se pierde de objetividad, se gana conociendo más a fondo y de primera mano, lo que se vive en el aula, facilitando la recolección de datos y reduciendo la reacción al investigador:<sup>59</sup> Quizá se hubiera investigado a los profesores o autoridades mi extrañamiento sería difícil, pero estudié alumnos, al otro del ser profesor. Al involucrarme en la perspectiva de ser investigador se amplió la mirada de extrañamiento. Como en las ceremonias de ingreso y graduación que sólo después de realizar su etnografía y examinarlas en gabinete me permitió dilucidar aspectos de la propia vida del plantel y sus alumnos que desconocía. Otorgándome una perspectiva diferente y haciendo que mi mirada buscara nuevos referentes teóricos.

Así en la narrativa a lo largo del trabajo, cuando se anota “Alumno o Alumna” seguidas de un testimonio, nos referimos a la voz escrita o hablada de éstos dejando de lado su nombre verdadero y la edad, pues en general es de entre 17 y 18 años. Se omite sus verdaderos nombres, excepto la de algunos alumnos que permitieron que se utilizara al igual que su fotografía.<sup>60</sup>

---

59 Gluckman se veía a sí mismo parte de su trabajo de campo desarrollado entre 1936 y 1938, dando importancia al hecho de ser un sudafricano blanco, investigando sobre las relaciones entre africanos y blancos en el territorio norte de los zulúes. Ambos ponían en discusión la neutralidad de la posición del antropólogo, considerando que estar ahí en interacción influía en el proceso de construcción de conocimiento. (Gluckman, 1958)

60 Desde un inicio de la investigación se planteó guardar el anonimato los datos de los alumnos. En algunos casos éstos me expresaron que podía usar el material que me proporcionaban y algunos que usara sus verdaderos nombres y sus fotografías.

Ejemplo:

Alumna: yo nunca había montado una ofrenda, ni un tapete, ni siquiera en casa, actitud que denota que mucha de nuestras tradiciones se está perdiendo en el tiempo, pero la experiencia del combinar todos los elementos, los colores para lograr un significado me hizo sentir que era algo importante

Cuando se anota Viñeta, me refiero a un texto que es una observación de campo o una entrevista realizada por el investigador a alumnos, padres de familia, profesores y funcionarios.

Ejemplo:

Viñeta: un alumno que le toca estadística, me plática que es una materia que no le entiende nada, que le disgusta. Que va estudiar historia, que para que le dan esa materia, que deberían darles materias que les interesaran. Otra alumna me cuenta que en matemáticas nomás se queda las dos horas esperando a que la clase termine, que no entiende porque le asignaron esa materia, que ella va a estudiar Letras Hispánicas.

A partir de los grupos seleccionados y su contexto, pretendemos acercarnos a su práctica ritual, como conforma la identidad, y la especificidad que puede asumir ésta. Los grupos de antropología 507 de quinto y sexto semestre turno matutino tenían una edad de 17 a 18 años y estaba compuesto, en 2009 por 14 alumnos y 25 alumnas. En 2010 por 19 alumnas y 10 alumnos, en 2011 por 21 alumnas y 7 alumnos, destacando que la mayoría siempre fueron mujeres y que éstas en general se desempeñaban con más dedicación al trabajo escolar. La clase se realizaba los martes y jueves de 7 a 9 de la mañana. En los tres años el porcentaje de deserción fue de un alumno en 2009 y dos en 2010, y ninguno en 2011. Por lo que el éxito en los grupos fue elevado, llegando a reprobar uno o dos por semestre, y esto debido a faltas, ya que los grupos tenían su hora de entrada a la 7 a.m.

En la observación participante que llevé a cabo en el grupo 507; utilice un diario de campo para registrar la dinámica de la clase y comportamientos de los alumnos fuera del aula, donde se anotaron los datos del grupo, la forma de participación, conductas manifiestas y observaciones particulares, puntualizando, la atmósfera y los comportamientos presentes por parte de los alumnos en cada sesión, con el propósito de anotar las impresiones que surgían en el momento mismo de su realización, para comprender intuitivamente nuestro fenómeno de estudio. Sin embargo también empleé vídeo grabaciones, las cuales se convirtieron en plataforma para captar y comparar la información en secuencias y detalles de las conductas y del continuum técnico-ritual del cuerpo, los gestos y los hechos cuyo centro sería la acción humana en sus aspectos sensibles, y porque, nos permitían también, acceder al evento en su conjunto. La imagen

permite reconstruir lo que se le oculta al ojo: una determinada tecnología material y simbólica, estilos de hacer que se despliegan en el tiempo y en el espacio, hacer en el que entrar en juego el valor del cuerpo, que si bien se mete en el acto corporal, no es en sí el acto corporal. (Delgado, 1999: 98)

Por otro lado los alumnos del grupo 507 entrevistaron como parte de las actividades académicas y de su trabajo de investigación etnográfica a otros alumnos, con lo que coadyuvaron en dos situaciones; primero, en la recolección de datos; y segundo, mostraron otra perspectiva de los eventos ocurridos en la escuela.

Otro instrumento valioso fue la biografía que solicite a los alumnos de los tres grupos que contenían material fotográfico y cartas de reflexión de los padres, así como líneas del tiempo de la vida del alumno con el propósito de obtener la información referente a los datos generales tales como los antecedentes familiares, escolares, nivel socioeconómico, razones por las que ingresaron al colegio, expectativas personales y familiares de su formación, y a la obtención de un capital cultural o la aspiración de lograr un título profesional de la UNAM. Cabe hacer notar que la biografía arrojó gran cantidad de información valiosa (que sin dejar de ser importante, no es posible incluir aquí), para conocer quiénes eran los alumnos que de otra resultado del trabajo manera no habría sido posible.

Utilizo también la entrevista informal abierta, conversaciones grabadas para obtener información acerca las preguntas que iban surgiendo en la investigación. Se les pidió a los alumnos del grupo 507, que describieran y/o explicaran qué representación y significación tuvo para ellos su participación en la cultura juvenil y en los diferentes eventos ceremoniales o rituales.

Los reportes de investigación elaborados por los alumnos del grupo 507 de Antropología, como parte de su trabajo académico, fueron también incluidos. El grupo se dividió en varios equipos, a cada uno de los cuales se les asignó un trabajo cuyo objetivo temático, se desarrolló en dos ejes: el primero, consistió en la concepción del trabajo etnográfico y cómo realizarlo, y el segundo, los contenidos temáticos referentes al ritual, su vida cotidiana en la escuela, sus características y su relación con la cultura juvenil. El propósito de estos reportes no sólo era la formación académica sino que para los fines del estudio, permite acceder a la información desde el punto de vista del participante en el propio ritual, su observación, descripción y registro, dentro de la vida cotidiana de la escuela.

Todo lo anterior no implicó que como investigador dejara de realizar observación participante aparte del trabajo con los grupos de antropología, llevando a cabo observaciones en los patios y en los alrededores del plantel. Dialogando con alumnos, familiares, trabajadores y funcionarios. Estos registros fueron sistemáticos ya que lo ritual presenta generalmente y no siempre, períodos específicos e invariables de observación, destacando el registro de acontecimientos y episodios. Vinculados con las prácticas antes mencionadas, desde el lugar que ocupó como profesor en el plantel. Registros que resultaron fundamentales en el ritual de ingreso, donde la observación participante fue favorecida por el conocimiento y acceso del contexto, y a la vez fuera de cualquier función institucional.

De manera recurrente los esbozos del trabajo de gabinete y las notas que recogía en el trabajo de campo, al margen de mi labor con el grupo 507 de antropología, así como los trabajos que éstos me aportaban (Se realizaron frecuentes recorridos junto a mis alumnos o participaba e diversas actividades) eran discutidas con ellos en clase, generando una relación dialógica en la cual mis interlocutores y yo revisábamos lo que se iba escribiendo para la investigación, generándose un proceso activo, así el texto se iba construyendo en la mutua adecuación de escribir considerando la opinión del otro, de los actores principales, los jóvenes alumnos para aproximarnos a las significaciones de cómo perciben su proceso en el colegio, cómo ingresan y egresan, cómo se relacionan, cómo tiene actitudes colectivas y conforman grupos. La investigación como actividad discursiva y dialógica se desarrollo bajo la interacción cotidiana, lo que no implicó dejar de salvaguardar la distancia con ella, a través de los mecanismos de triangulación -como plantea Víctor Turner-, formalización, intencionalidad, por sus vínculos con el espacio público y por la evidencia del papel diferenciado que cumplen sus protagonistas.

Partí de reconocer mi horizonte como etnógrafo en la construcción del trabajo, en los diferentes énfasis que puse al articular la descripción y en las limitaciones que tuve para ver algunas cosas y no otras. Porque el etnógrafo no es tabla rasa, observa desde una cultura, esto es desde un horizonte, desde el que ve e intenta comprender a los otros. Por tanto es importante, tratar de hacerse conscientes los prejuicios con los que uno parte en la investigación y cómo y por qué se elige a los sujetos y el contexto; cosa que se consigue a través del trabajo teórico-analítico permanente, de la relación dialógica con los jóvenes alumnos y los tres asesores institucionales de esta investigación. Por tanto considero que mi mirada en el trabajo de investigación, fue otra, causando a veces asombro por ver cosas que eran evidentes y nunca había visto, por descubrir una arista

del asunto que no me imaginaba y poder situarme en la actitud de mirar adentro del plantel sur, pero desde otro lugar, porque los procesos de descripción, reflexión, e intento de comprensión no sólo cambia como miramos sino también como nos miran. Así lo substancial, no es negar que uno está también ahí, sino que sean los otros, su conocimiento local y sus significados, los que se coloquen en primer plano.

Hay que aceptar que para dar un contexto a la descripción analítica se tiene que acudir a elementos que, desde una etnografía ortodoxa, podrían descartarse. Me refiero al repaso histórico que hago del Bachillerato de la UNAM, del Colegio de Ciencias y Humanidades y del plantel Sur, así como una breve referencia a su situación presente. Situación que implicó en algunos momentos del trabajo recurrir a datos estadísticos o cualitativos, ya que se busca bosquejar su problemática para comprender lo que sucede de lo más general a lo más particular, ya que su sentido está puesto en destacar aspectos que desarrollándose a nivel macro, se encuentran y repercuten en la vida de la escuela en particular.



## **CAPÍTULO II. EL CCH SUR Y SU CONTEXTO**

### **2.1. El contexto de creación del CCH**

La UNAM tiene su origen en el siglo XVI con la Pontificia Universidad de México siendo una de las primeras en América, con lo que se convirtió en la Universidad de México después de la Independencia, la institución fue clausurada en repetidas ocasiones en el turbulento siglo XIX hasta transformarse finalmente en la Universidad Nacional de México en 1910 gracias al esfuerzo del maestro Justo Sierra. Según la tradición los alumnos recibían el grado de bachilleres en artes y luego podían optar el grado de licenciado o maestro.

En 1867 con Benito Juárez en la presidencia se llega a la convicción de que para que México alcance su lugar entre las naciones debe contar con instituciones educativas que le permitan su desarrollo. La educación que en ese momento se encontraba en manos del clero, adquiere un carácter de laico y positivista. En este año se crea la escuela Nacional Preparatoria que inicia su ciclo escolar en 1868 con 900 alumnos y cinco años de duración, dirigida por Gabino Barreda; el cuerpo académico estuvo formado por los más destacados científicos y humanistas mexicanos de ese momento.

En 1869 se aprueba una normativa que sintetiza y organiza todas las escuelas de carácter profesional que van a ser el cimiento para la fundación de la Universidad Nacional en 1910. No es sino hasta principio de los años veintes, en que José Vasconcelos ocupa la rectoría de la UNAM y luego la de la Secretaría de Educación Pública con lo que se da un impulso a la educación con una visión nacionalista, sin perder su sentido universal, lo que llevaría a la creación del lema de la Universidad Nacional de México *“Por mi raza hablará el espíritu”*.

En 1929 la Universidad vive un momento trascendental cuando un movimiento estudiantil culmina con el otorgamiento de la autonomía convirtiéndose en la Universidad Nacional Autónoma de México considerada hasta hoy, según la opinión de Carlos Monsiváis, como la mejor y la mayor universidad del país y América Latina, ya que en la actualidad su matrícula es de más de 250,000 estudiantes y se hace investigación

científica y tecnológica en todos los niveles: desde bachillerato a doctorado. En 1952 se inaugura la ciudad universitaria al sur de la ciudad de México, situación que facilitara la formación de los profesionistas necesarios para la expansión económica que produjo el crecimiento estabilizador de los años cincuentas y sesentas.

En la segunda mitad de la década de los sesentas el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz no expande el gasto a la Universidad, con base en la proporción del crecimiento del PIB, que era del 6.8%, justificando el no aumento de recursos con el argumento de que la Universidad debía ser para pocos estudiantes y por los conflictos políticos ocurridos en las universidades, como la entrada del ejército en Michoacán en 1965, y a Sonora en 1967.

Las universidades públicas mexicanas no siguen el modelo norteamericano donde el *high school* es totalmente independiente mientras que en México la formación preparatoria es una de sus tareas fundamentales. A finales de los años sesentas la UNAM concede el pase reglamentario a los alumnos que concluyen el ciclo de bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), contexto en el que surge el CCH.

En el contexto nacional, donde de cada mil habitantes que ingresan en la primaria 597 la terminan; de éstos, 526 ingresan en la secundaria y sólo la concluyen 388, a su vez de estos 245 ingresan a nivel medio superior y terminan 142, de los cuales 86 ingresan a la licenciatura concluyendo 44, de tal suerte que, ingresar y concluir el bachillerato es un privilegio al que la gran mayoría de los mexicanos no accede.

En el mundo actual en plena globalización, la distancia entre ricos y pobres se ha acentuado, sólo se ve como útil lo que es rentable en términos económicos promoviendo la comercialización de la educación y ahorcando a la educación pública, en especial a la Universidad a través de la reducción del presupuesto que se le otorga.

## **2.2. La creación del CCH en la UNAM**

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene dos bachilleratos: la ENP y el CCH. Ambos subsistemas cuentan con planes y programas de estudio diferentes. El primero responde a una programación anual y el segundo está planeado por semestres: ambos se cursan en tres años.

En los años 70's se da un mayor acceso y demanda a la educación en México debido la expansión del nivel medio superior y superior con la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales; Universidad Autónoma Metropolitana, Colegio de Bachilleres y el CCH. La educación se convierte en una de las vías privilegiadas de

movilidad social en nuestro país, por lo que la presión de las clases emergentes obligó a la multiplicación de instituciones educativas. La expansión del nivel medio superior repercutió en la expansión del nivel superior. En la Universidad Nacional Autónoma de México se desarrolla una reforma educativa impulsada por el doctor Pablo González Casanova con el propósito de democratizar la educación de manera que más alumnos tuvieran acceso a ella. Dentro de este contexto surge el proyecto del CCH el cual formo parte de la apertura democrática y de la Reforma educativa que el entonces presidente Luís Echeverría había impulsado en todos los niveles de educación; esto, como resultado del movimiento estudiantil de 1968 que aún no **cicatrizaba**, y que dio oportunidad a la Reforma Universitaria de la que surge el CCH. Así, Echeverría plantea una educación nacionalista que permitiera la participación activa en todos los niveles de la sociedad, incluso, Díaz Ordaz en su último informe presidencial planteaba la urgencia de una Reforma Educativa aportando métodos pedagógicos modernos; el proyecto CCH fue un proyecto pedagógico que buscaba, no solamente recuperar el consenso del Estado, después de la represión estudiantil en Tlatelolco o de las necesidades de modernización de éste, sino un logro político alternativo en el terreno educativo para las clases subalternas que habían expresado su inconformidad desde 1968.

El proyecto del CCH pretende innovar la educación en la UNAM, cuestionando el concepto tradicional de cultura o formación general, para dar paso al de cultura o formación básica en humanidades, ciencias naturales y sociales, apoyado en el dominio de los lenguajes disciplinarios básicos (la lengua y las matemáticas), y en métodos de investigación, para formar a los alumnos en los estudios superiores y para la vida, además de la preparación técnica para el ingreso al mundo del trabajo. Así el 26 de enero de 1971 el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la creación del CCH bajo el principio de innovación permanente y cambio. El colegio se planteó como un órgano descentralizado que a futuro ofreciera, también, estudios de licenciatura y posgrado para realizar investigación científica y humanística. Cuyos objetivos fueron:

1. Vincular a la escuela Nacional Preparatoria a las Facultades y Escuelas profesionales, así como con los institutos de investigación.

2. Preparar a los alumnos para cursar estudios que vinculen las humanidades, las ciencias y la técnica a nivel bachillerato, licenciatura y doctorado.

3. Crear un órgano permanente de innovación de la universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema de cambios y requerimientos de la propia universidad y del país.

4. Proporcionar nuevas oportunidades de estudio acorde con el desarrollo de las ciencias y las humanidades del siglo XX y hacer flexibles los sistemas de enseñanza para formar profesionistas especializados, que puedan adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica, la estructura social y la cultura.

Así el CCH es creado con dos ciclos, uno de posgrado y el otro de estudios de bachillerato, a este último se le atribuye un carácter propedéutico y terminal en los estudios del alumnado, el cual tiene una duración de 3 años y entre sus propósitos busca:

- El desarrollo integral de la personalidad del educando, su realización plena en el campo individual y su cumplimiento satisfactorio como miembro de la sociedad.
- Proporcionar la educación a nivel medio superior indispensable para aprovechar las alternativas profesionales o académicas tradicionales y modernas por medio del dominio de los métodos fundamentales del conocimiento (métodos experimental e histórico-social) y de los lenguajes (español y matemáticas).
- Construir un ciclo de aprendizaje en que se combina el estudio en las aulas, el laboratorio y la comunidad.
- Capacitar a los estudiantes para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios, por su capacidad de decisión e innovación, sus conocimientos y la formación de su personalidad.

De manera que, se planteaba el aprendizaje como una actividad que va más allá del salón de clases y ve a la realidad como una fuente de aprendizaje desplazando al enciclopedismo. Se esperaba que, el alumno al finalizar los tres años, supiera aprender, informarse y estudiar sobre materias que aún ignoraba sin pretender que la universidad a través del bachillerato, le diera una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarias y el hábito de aplicarlos a problemas concretos para adquirir nuevos conocimientos, es decir, que el alumno no sólo se informara, sino se formara, que aprendiera a revisar y corregir sus adquisiciones, en otras palabras que aprendiera a aprender.<sup>61</sup> Así el plan de estudios del CCH se concibe bajo el concepto de enseñanza-aprendizaje pues permite ver al alumno como sujeto pensante y actuante, pasando a ser un individuo activo más que pasivo. Los cuatro pilares que sustentan la impartición de conocimientos son: el método experimental, el método histórico-social, las matemáticas y los talleres de redacción y lectura los cuales involucran experimentación y la discusión. El plan de estudios es la primera operación que se hace de los elementos teóricos y

---

61 "La metodología en el CCH". Gaceta UNAM. 3ª. Época V. III, C. U., México 15 de noviembre de 1971, p 3.

filosóficos que fundamentan un proyecto educativo. El caso del modelo CCH buscó estructurar los objetivos de aprendizaje organizándolos pedagógica y administrativamente sobre la base de los contenidos necesarios para impartirlos en un período de tiempo determinado de sexto semestres. En un primer momento no existían programas de estudio oficiales, por este motivo a partir de 1975 la secretaría académica de la unidad del ciclo de bachillerato realiza, con apoyo de los profesores, la compilación de los programas de las asignaturas que recogían la experiencia en los planteles. Sin embargo éstos nunca se oficializaron, lo cual creó dos problemas básicos, la gran cantidad de información que integraban los programas y la imposibilidad de los alumnos de discutir y debatir en sesiones de una hora la gran cantidad de contenidos.

En 1971 fecha de creación del colegio, la oferta educativa para los estudiantes de secundaria era menor que la demanda. En ese año había 30, 000 solicitudes para ingresar al bachillerato de la UNAM, y la Escuela Nacional Preparatoria, sólo contaba, con 13 000 lugares. La primera generación que ingreso al CCH fue de 15, 000 estudiantes distribuidos en los planteles Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo. Con la apertura de Oriente y Sur, en 1972 la población aceptada se incrementó a 25 000 que sumados a la generación de 1971, daban una población total de 40, 000 estudiantes.

Con la llegada de Jorge Carpizo, y su sucesor, José Sarukhán a la rectoría, se intentaron modificaciones al bachillerato de la UNAM, en particular al CCH, incluso su separación de ésta, ya que ante la opinión pública era un modelo técnicamente ineficiente y políticamente inestable. Estas modificaciones se corresponden con las políticas de modernización impulsadas desde el gobierno que en los 80's adopta el proyecto neoliberal en busca de productividad y rentabilidad, con lo que pone fin a las políticas de desarrollo social de la década anterior de donde emerge el proyecto CCH.

Este proyecto neoliberal se impulsa bajo una crisis económica nacional que contrae el crecimiento económico, reduciendo los presupuestos a la educación pública y buscando la privatización de todas las esferas de la actividad social incluyendo la educación. En 1987 se crea una comisión de diagnóstico de los problemas del bachillerato del CCH con grupos de trabajo de profesores organizados por áreas para evaluar el plan de estudios. En 1992 se propone su revisión a partir de un diagnóstico en el que se reconocen las limitaciones tanto del perfil del egresado, la cultura del nuevo tiempo y los problemas docentes como la dificultad de los alumnos para lograr un aprendizaje de forma autónoma, la atribución de sesiones de una hora a las asignaturas de todas las área; el incremento de una docencia verbalista e informativa que privilegia la

información sobre las habilidades del trabajo intelectual, la heterogeneidad de los docentes y sus insuficiencias en el ámbito disciplinar y didáctico.

### **2.3. Plan de estudios actualizado**

En 1996 se presenta el Plan de Estudios Actualizado<sup>62</sup> (PEA) que conserva elementos esenciales del plan de estudios de 1971, como un bachillerato caracterizado como propedéutico, general y único; que parte de una cultura básica; reconoce al alumno como sujeto de la cultura y de su propia educación; la orientación pedagógica de los educandos orientada hacia el aprender a aprender; un bachillerato como espacio de crecimiento en la libertad y la responsabilidad; el profesor como facilitador de aprendizajes; el plan de estudios estructurado a partir de la agrupación de las materias en áreas semestres.

Dentro de los cambios que se producen es importante destacar:

1. El incremento en el número de horas de trabajo de un grupo escolar, con el fin de responder a las comprobadas necesidades de apoyo de los alumnos para lograr una progresiva autonomía en sus aprendizajes.

2. El establecimiento de sesiones de dos horas en todas las asignaturas para facilitar el trabajo en taller, el desarrollo de habilidades y la participación de los alumnos.

3. La actualización, selección y reorganización de los contenidos-propósitos, objetivos específicos y la temática de los programas en todas las asignaturas y la renovación de sus enfoques disciplinarios y didácticos.

4. La modificación, actualización y reorganización de las asignaciones de contenidos de los programas de las materias de los cuatro primeros semestres del área de matemáticas.

5. La ampliación en un semestre del tiempo asignado a Física, Química y Biología en los primeros cuatro semestres del área de ciencias experimentales.

6. La búsqueda del logro de los propósitos educativos de la actual materia denominada “Método científico experimental, física, química y biología”, no era una

---

62 “Plan de Estudios Actualizado”, Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, cuadernillo núm. 70. El Plan y los Programas de Estudio de 1971 dieron origen al Plan de Estudios de 1996 que precisó formas de trabajo en el aula, modificó la duración del horario y de las clases, incorporó los perfiles profesiográficos, actualizó contenidos de los programas y otros aspectos. Otra transformación fue la que se llevó a cabo en 2004, que se limitó a un ajuste de los programas del Plan de 1996.

asignatura separada sino en relación con los contenidos de las asignaturas de química, física y biología de todos los semestres.

7.El aumento de un semestre a Historia Universal Moderna y Contemporánea, ampliando en una hora semanal más de asignatura del área de los primeros cuatro semestres, transfiriendo teoría de la historia a 5º y 6º semestre como optativa.

8.La inclusión en el plan de estudios de la materia de lengua extranjera- cuyo aprendizaje había sido un requisito- y la asignación a cuatro semestres de cuatro horas semanales con los créditos correspondientes.

9.La introducción en el plan de estudios de la materia Taller de Cómputo en un curso semestral de cuatro horas semanales.

10. El establecimiento de cuatro horas como mínimo por semana en la frecuencia de todas las asignaturas de 5º y 6º semestre.

11. La introducción en esos semestres, como materia optativas nuevas, Antropología y otras.

12. La adecuación de los criterios para la selección de materias de 5º y 6º semestre propuestas de esquema preferencial según la afinidad de las materias con las presuntas carreras profesionales de destino, sin abandonar el carácter general del plan de estudios.

En general el nuevo plan es una actualización del anterior ya que conserva en esencia lo que se refiere al modelo educativo del colegio, entendiendo por éste los lineamientos teóricos que ofrece la institución a los escolares para que los comprendan, copien o imiten. Esto es que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace énfasis más en el aprendizaje que en la enseñanza, fomentando la iniciativa y potencial de investigación y análisis de los alumnos, sin embargo hay que recordar que una cosa es la currícula formal y otra la currícula oculta o lo que se dice y lo que verdaderamente se hace.

## **2.4. El CCH-SUR y su contexto actual**

Los planes y programas del colegio se aplican en los cinco planteles. En el plantel Sur existe una situación específica que marca diferencias con los otros cuatro planteles. Uno de los elementos más sobresalientes es la ubicación geográfica, siendo una extensión del espacio que conforma a ciudad universitaria y el cual está enclavado en una zona urbana con alto nivel socioeconómico.

Para la presente investigación resulta de gran importancia el espacio donde se desarrolla la vida de los personajes centrales, es decir, los alumnos. Por esta razón, se describen los diferentes espacios que conforman el plantel, ya que de la forma de uso y las apropiaciones de los espacios que le dan los diferentes miembros de la comunidad, es como se constituye uno de los elementos centrales de la interacción entre ellos y de los rituales en los que participan. El conjunto del plantel está ubicado en un terreno de una extensión de 6 hectáreas (ver anexo número 1 plano del plantel), con una considerable cantidad de áreas verdes, el plantel se encuentra rodeado, en parte, por el vivero alto de la UNAM. Al estar ubicado en un bosque, la construcción se encuentra en desniveles, por lo que moverse en su interior implica un constante subir y bajar. El plantel cuenta con 29 edificios en los que se ubican 106 salones y 29 laboratorios. Los edificios son identificados por letras que van de la A a la Z: dentro de éstos se encuentran las cuatro academias, una por área, dos edificios con cubículos de profesores, los laboratorios de expresión gráfica y, los departamentos de idiomas, inglés y francés. Sin letra y fuera de los anteriores se encuentran los ocupados por la dirección y sus servicios de apoyo como control escolar, opciones técnicas y difusión de la cultura.

Un segundo elemento a considerar es el del tiempo, tiempo institucional que marca la vida de los miembros de la comunidad y que es compartido por todos los planteles de bachillerato la UNAM, y que se diferencia con el del resto de la UNAM, en que empieza tres semanas antes y termina tres después, ya que los alumnos deben de realizar sus trámites para pasar a licenciatura. Si bien en el calendario sobresalen las fechas de inicio y fin de un ciclo anual. El CCH trabaja por semestres.

El plantel cuenta con, aproximadamente, 11,668 alumnos, y una planta docente de 746 profesores, en más o menos 200 grupos académicos, 64 de primer y segundo semestre, el resto de quinto semestre. Sin embargo al existir materias optativas su número siempre varía.

EL horario está dividido en dos turnos, uno matutino de 7 a 13 horas, y otro vespertino de 15 a 21 horas. La totalidad de las clases son de dos horas con lo cual dentro de cada turno hay tres subdivisiones de dos horas, donde los alumnos cambian de salón y edificio. Desde que ingresan al primer semestre, los alumnos se incorporan a un grupo académico que se mantiene unido a lo largo de todas las materias, excepto cuando acuden a los laboratorios donde el grupo se divide en dos secciones. Estos grupos permanecen como tal en primero y segundo semestre, en tercero se configuran nuevos grupos que se mantienen unidos hasta el cuarto semestre, aunque hay cambios de salón

y edificio, no de compañeros. En quinto y sexto semestre cada materia se constituye en un grupo nuevo, ya que los alumnos cambian de salón, edificio y de compañeros.

## **2.5. Un panorama socioeconómico de los alumnos del colegio**

### **2.5.1. Proporción por género y edad<sup>63</sup>**

Las mujeres superan por una diferencia de 6% a los hombres, cifra casi proporcionalmente inversa al 8% más de hombres que ingresaba en 1996.<sup>64</sup> Respecto a la edad de los alumnos desde hace diez años, se observa que a su ingreso al Colegio prevalece una cifra superior al 85% en el rango de 16 años o menos; en segundo lugar se encuentra el rango de 17 a 20 que corresponde al 10%.

Estos datos confirman que la mayor parte de la población en el Colegio se encuentra en la etapa de la adolescencia y que los estudios previos se han cursado en el tiempo establecido en el plan de estudios por la Secretaría de Educación Pública.<sup>65</sup> En promedio, 3% de las madres y 2% de los padres no tienen instrucción; 60% de las madres tiene estudios de primaria o secundaria en comparación con el 50% de los padres que se ubica en el mismo nivel de estudios; finalmente 8% de las madres y 16% de los padres tienen estudios superiores. Cabe destacar que ambos padres de los alumnos de la generación 2009 muestran un mayor nivel de escolaridad en comparación con las generaciones anteriores. Más del 90% vive con sus padres y hermanos; en segundo lugar, un promedio de 2% reporta vivir con otros familiares. Esta situación es similar en todos los alumnos de las generaciones estudiadas. De igual forma, los indicadores económicos muestran que alrededor de 85% de los padres de los estudiantes de las generaciones analizadas, realizaba una actividad remunerada al momento del ingreso de sus hijos al Colegio, en

---

63 Para el caso de las características socioculturales de los estudiantes del CCH que a continuación se describen, se ha tomado información relativa al cuestionario de datos socioeconómicos —instrumento aplicado al ingreso de los estudiantes—, proporcionada por la Dirección General de Planeación de la UNAM y la obtenida por el CENEVAL en el proceso de registro para el ingreso al bachillerato. En el caso de las generaciones 1996 y 1997 la información corresponde a una muestra del 20% de la población inscrita a primer semestre, mientras que para el resto de las generaciones el análisis considera al universo de los estudiantes incluidos en las bases de datos mencionadas (v. Tabla 1).

64 Fuente: DGPL (2004) Población Escolar UNAM Estadísticas 1998-2003(2004), México Secretaría Escolar del Consejo de Planeación p.36 / DGPL (2008) Cuestionario de Datos Estadísticos de Primer Ingreso de la Generación 2008-2009.

65 Fuente: CENEVAL (1999) Hoja de Datos Generales, Examen Metropolitano de Ingreso al Bachillerato, 1999

cambio el porcentaje de madres que realizaban una actividad remunerada se ha incrementado de 47% en 1996 a 62% en 2009.

Viñeta:

1.- Al platicar con los alumnos la mayoría no expresan que vivan en una situación de carencias económicas. Dicen no tener lujos, pero tampoco viven una situación de carencias. El análisis cualitativo es muy importante, pues dice cosas que los datos cuantitativos no ocultan. Al respecto...

2.- En relación a mis padres, los dos son universitarios y tienen buenos trabajos; mi padre trabaja en Bancomer (en la central, la cual está junto al metro Coyoacán) Está en el área de bienes adjudicados del banco. Mi madre trabaja cómo psicóloga y es maestra de preescolar, siempre está haciendo materiales didácticos para niños de 5 años y preparando sus clases de una manera sencilla y explícita para que sus alumnos la entiendan. En conclusión, los dos están laborando en lo que estudiaron y yo siento que están contentos con lo que hacen o por lo menos realizan sus labores de una manera conforme y tratan de sacarme adelante, en todos los aspectos que les sea posible y que yo aproveche al máximo mi educación y los privilegios que ellos puedan darme. Con relación a lo anterior y al esfuerzo que en conjunto realizan mis papás para sacarme adelante, yo me considero de clase media "*media*" (no alta ni baja) ya que a pesar de que en todas las familias siempre hay problemas, siempre encontramos la forma de salir adelante, claro siempre de la mejor manera, algunas veces con ciertos lujos y privilegios (como el internet, televisión por cable, una pantalla LCD, celulares, computadoras, etc.) eso sí, aclaro, que dependiendo a la situación por la que el país está pasando y abriendo los ojos a la realidad, no estamos en condiciones de derrochar y malgastar el dinero en cosas inútiles y muchas veces innecesarias, para creernos más para estar a la moda y con las tendencias actuales.

Por otra parte, se observa que al menos 35% de los padres es empleado, 15% es trabajador de oficio o por su cuenta y 10% se dedica al comercio. Es importante mencionar que el porcentaje de padres que no trabaja se ha incrementado y disminuye el de obreros. Respecto de una actividad adicional a la de estudiar, más de 75% que ingresa al Colegio reporta no trabajar, del restante, 25% que lo hacen, la mitad lo hacen de manera temporal. Un indicador importante sobre la situación económica de la familia se refiere al tipo de casa donde viven los estudiantes; mientras en 1996, 74% vivía en casa propia, para 2009 sólo 60% continúa en esta misma condición. Por el contrario, en 1996 sólo 7% habitaba la casa de un familiar y en 2009, alrededor de 15% expresa vivir en esa circunstancia. En cuanto a los bienes y servicios de que ha gozado cada generación, se observa en orden de importancia un crecimiento en la adquisición de teléfono celular, horno de microondas, computadora e internet; por el contrario, el porcentaje de quienes cuentan con tostador de pan y personal de servicio, ha disminuido.

Actualmente, un promedio de 62% de la población reporta un ingreso mensual familiar entre menos de dos y hasta cuatro salarios mínimos; es decir, las familias sobreviven con ingresos mensuales que van de menos de \$1,644 M.N. hasta un máximo de \$6,576 M.N. Sólo 8% cuenta con un ingreso de ocho o más salarios mínimos. Un dato a destacar es que más del 56% tiene acceso a internet al entrar al colegio. (El colegio les da acceso a todos los alumnos a este servicio).

En el aspecto relativo a bienes y servicios que reporta cada generación de alumnos, sobresale el incremento gradual en el uso del teléfono, computadora y acceso a internet (55% en la generación 2009) y, en consecuencia una disminución en el uso de fuentes como los periódicos y libros. Frente a esto, una actualización curricular deberá plantearse el desafío acerca de cómo incorporar el uso de la cultura digital en los procesos de acceso, selección y uso óptimo de la información; en términos de ser una línea de formación transversal y hasta dónde poder hacer coexistir en todas las materias, el uso de los nuevos recursos tecnológicos con los medios y mecanismos convencionales.

### **2.5.2. Alumno irregular o con rezago escolar**

Se entiende por alumno irregular o con rezago escolar bajo la óptica institucional, aquél que al término de sus tres años establecidos en el plan de estudios adeude entre una y 37 asignaturas, así como aquél que al término de cada semestre cursado en el lapso de esos tres años adeude una o más asignaturas.

En ese sentido, a manera de comparación la proporción de la generación 2002 que concluyó sus estudios en seis semestres fue de 40.1 %, en tanto la generación 2005 fue 48.6% y de la generación 2007 egresó 53.1%, lo que da un incremento en el egreso de 9% entre las dos primeras y de 13% entre la 2002 y la 2007; al mismo tiempo, nos muestra la población en situación de rezago.<sup>66</sup>

En contraparte, con relación a los factores de carácter sociocultural, se observa en términos estadísticos una asociación media entre el desempeño escolar de los alumnos

---

66 Al establecer las correlaciones entre factores de carácter económico y sociocultural, frente al aprovechamiento escolar de las generaciones de las cuales ha transcurrido su tiempo de estudios regulares, se concluyó que en términos generales no existe una clara asociación entre los factores económicos y la trayectoria escolar. Es decir, los ingresos mensuales familiares no son un factor determinante en la situación académica de los estudiantes; el análisis deja ver que entre los alumnos cuyos ingresos familiares son de cuatro o menos salarios mínimos, el fenómeno del rezago y la regularidad escolar se dividen en partes iguales. En ese terreno sólo hay una particularidad; respecto a los bienes y servicios se aprecia que un mayor porcentaje de alumnos regulares respecto de los irregulares, cuenta con computadora y automóvil; a la inversa, más alumnos que adeudan asignaturas tienen televisión por cable y teléfono celular.

con respecto al género; es decir, las mujeres muestran significativamente un mayor porcentaje de regularidad respecto de los hombres en las generaciones 2002, 2005 y 2007, al término de tres años. Así, los hombres, en 2007, eran el 48.29 del total, de los cuales el 20.90% eran regulares y el 27.39% irregulares, frente a las mujeres que eran el 51.71 del total con 32.32% de regulares y 19.39% de irregulares.

El análisis de antecedentes socio escolares nos deja ver que la composición de la población escolar en los últimos 15 años se ha modificado parcialmente; es decir, hay una mayor proporción de mujeres que de hombres; la composición familiar es básicamente la misma; si bien, el nivel de escolaridad de los padres es ligeramente más elevado en los últimos cinco años. La situación económica para la mayoría de los estudiantes sigue siendo precaria, aunque se observa en la posesión de bienes, y paradójicamente, a prescindir de servicios que hablan de un menor poder adquisitivo (televisión por cable y servicio doméstico).

Además, el 95% de los alumnos que ha ingresado al Colegio realizó sus estudios de secundaria en tres años lo cual reafirma que en general, los estudiantes de primer ingreso no han tenido contratiempos para realizar sus estudios y que predominan en la población actitudes de constancia y atención a los estudios. Es a partir de ahí que surgen preguntas tales como: ¿Cómo establecer entre los estudios de tercer año de Secundaria y el primer semestre del plan de estudios del CCH un adecuado “puente didáctico” que garantice al alumno, en términos académicos, una integración a su nuevo ambiente escolar y el desarrollo oportuno de nuevas formas de aprender? ¿Resulta pertinente la oferta educativa como conjunto para las exigencias que opone el actual contexto sociocultural y laboral a los alumnos?

### **2.5.3. Trayectoria y aprovechamiento escolar**

La trayectoria escolar se ha definido en la UNAM, como “el recorrido que sigue una generación de estudiantes en un tiempo determinado, a partir de su ingreso a un plan de estudios<sup>67</sup>. Permite determinar índices de abandono, rezago, egreso y titulación”. Para María Elsa Guerrero, la trayectoria se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción (Guerrero, 2006). En el caso del Colegio, los estudios se centran en la trayectoria de tres años, lo cual corresponde a la duración establecida en el plan de estudios para ser

---

67Dirección General de Evaluación, 2002

considerado alumno regular y se agrega un cuarto año en el que el alumno tiene derecho a permanecer inscrito para regularizar su situación.<sup>68</sup>

En el análisis de la trayectoria escolar de los estudiantes del CCH, se ha observado en diversas generaciones, que existe una correlación significativa entre los antecedentes escolares, la acreditación de asignaturas en ordinario y el egreso en tres años. Es decir, los alumnos que obtuvieron en secundaria un promedio igual o superior a ocho, obtuvieron puntajes medios en el examen de ingreso al bachillerato y los puntajes más altos en el examen diagnóstico de ingreso, han logran acreditar todas sus asignaturas en el primer año, tienen más del 90% de posibilidades de egresar en tres años y, aun quienes mantienen un rango de asignaturas reprobadas (una a seis) presentan una alta probabilidad de egreso en tres años.

Los alumnos que adeudan hasta 11 asignaturas al sexto semestre, tienen probabilidad de egresar en cuatro años. Finalmente, los que adeudan 12 o más asignaturas desde tercer semestre, se clasifican como potenciales desertores, ya que aun cuando cuentan con la opción de reinscribirse un cuarto año, acreditar las asignaturas en periodos extraordinarios o a través de las formas previstas por el Colegio, concluir sus estudios les implica generalmente un tiempo igual o mayor a los tres años transcurridos.

#### **2.5.4. Eficiencia terminal**

La razón de ser de la escuela en las sociedades contemporáneas está instituida por la aspiración de que los alumnos que ingresan a ellas, realicen sus estudios en el tiempo que ha sido establecido. Este tiempo tiene que ver con una concepción de la función de la educación en la sociedad y forma parte de los códigos que se establecen en torno a las diferentes funciones que se le exigen: en España el bachillerato dura dos años, tiempo que duraba en México en los años cuarentas y cincuentas del siglo pasado. Así, el tiempo para que logren el desarrollo de aprendizajes, habilidades, valores y actitudes propuestos en el perfil de egreso es relativo a la tradición cultural del campo educativo de cada

---

68 El hecho de que un alumno curse el plan en tres, cuatro o más años es un punto que merece reflexión. El que se realice en tres años no garantiza que el joven tenga madurez para su paso a la licenciatura, ni que uno que lo hace en cuatro no vaya a ser un buen alumno en el nivel posterior. El seguir la trayectoria de algunos jóvenes, desde una perspectiva etnográfica, en la licenciatura daría un panorama mucho más completo de la cultura de los jóvenes del plantel Sur. De los datos que he obtenido de pláticas informales con ex alumnos del plantel Sur, muchos que eran malos estudiantes, no obstante buenos lectores o con habilidades artísticas como la fotografía o la música, tienen un buen desempeño en sus carreras universitarias.

sociedad. Por ello, se hace indispensable detenerse en el análisis del comportamiento de una trayectoria escolar con una mirada crítica y reflexiva.

El porcentaje histórico de alumnos que concluyeron sus estudios en tres años en el CCH, se mantuvo cercano o debajo del 30%, hasta la generación 1993 en la cual empezó a despuntar el porcentaje de egreso hasta llegar, en la generación 95, al 40%. Conviene recordar que esta generación egresó en 1997, año particularmente difícil para el Colegio, ya que se modificó el plan de estudios y los alumnos pararon actividades durante varios meses.

En los años siguientes, se presentó un descenso que tuvo su momento más crítico en las generaciones 2000 y 2001, la primera ingresó en pleno conflicto estudiantil de 1999 en el cual los estudiantes tomaron las instalaciones de la UNAM y declararon una “huelga” que duró 10 meses, obteniendo de las autoridades la eliminación de cuotas o colegiaturas.<sup>69</sup> La segunda, prácticamente recién concluido el movimiento antes señalado, originó, en principio, una baja en la demanda de ingreso y por tanto el aumento de alumnos con antecedentes escolares que presentaban serias deficiencias.

Después de ese momento, el porcentaje de egreso ha ido en aumento hasta alcanzar su máximo histórico con la generación 2007, con el 53%. Considerando que las condiciones de estudio en el Colegio en particular y de la UNAM en lo general, apuntan a una amplia libertad en la permanencia en la escuela y la duración de los estudios, a pesar de estar reglamentada la asistencia a las aulas,<sup>70</sup> –situación que no existe en ninguna otra institución del país–, alcanzar esas cifras son un signo positivo de la institución; hablan de la búsqueda de soluciones y la atención sistemática a las necesidades de la población escolar.

---

69 Desde nuestra perspectiva el éxito de este movimiento logro conservar a la UNAM, como el ethos que tenía y tiene. Las cuotas o colegiaturas, impulsadas por las políticas neoliberales globales, recibieron una respuesta que pocos sectores de la sociedad mexicana dieron a éstas, logrando que la UNAM siguiera siendo una puerta abierta a todos los sectores de la sociedad mexicana. Lo anterior no implica que neguemos que la UNAM pueda generar diferencias y que las tenga a su interior, pero también ofrece oportunidades a amplios grupos de la sociedad mexicana, no sólo en la enseñanza, sino también, en la divulgación y difusión de la cultura y el conocimiento.

70 El hecho de que en el Colegio se dé una amplia libertad en la permanencia en la escuela y la duración de los estudios, a pesar de estar reglamentada la asistencia a las aulas, es un hecho importante en lo que yo llamo el estado juvenil, que se da dentro del colegio y no fuera de él cómo es la concepción de Peter McLaren, quien a su vez lo retoma de Paul Willis. Esta situación de libertad crea una ethos muy particular, que la vuelve una institución diferente frente a otras incluyendo la Escuela Preparatoria de la propia UNAM. No obstante éste puede ser uno de los factores que les dan una ventaja al final a los alumnos, pues les facilita su ingreso a contextos parecidos como la FFYL, FCPYS O la ENAH.

Sin embargo, es insoslayable tomar nota que en este momento sólo uno de cada dos alumnos en promedio, logra concluir sus estudios en el tiempo establecido por la institución. No obstante, en comparación con instituciones particulares según comentarios de algunos profesores que han trabajado en este sistema, si bien existe mayor control en las escuelas privadas, también es cierto que se tiende a ser más flexible con la acreditación de los alumnos. Situación que vuelve más interesante el conocer qué papel juega la cultura y lo simbólico en la formación de la trayectoria de los alumnos.<sup>71</sup> Sin olvidar la población no sólo del colegio en su conjunto, sino la de el propio plantel Sur.

Para el CCH como institución existen tres formas de interpretar el egreso de los estudiantes; la primera, la eficiencia terminal, la cual se entiende como el egreso de los alumnos de una generación que concluye sus estudios en tres años, implicando el plazo obligado para concluir las asignaturas correspondientes al nivel de estudios; la segunda, la eficiencia acumulada de una generación, corresponde al egreso de los alumnos de esa generación a través de los años, por tanto es definida a partir de la conclusión de los estudios, independientemente del plazo en el que esto se logre; la tercera, la eficiencia institucional la cual se entiende como el egreso histórico de todas las generaciones que han transitado por el CCH. Así, de acuerdo con estas interpretaciones se pueden especificar diferentes formas de observar el egreso del Colegio.

El egreso acumulado o histórico, entendido como el número total de alumnos egresados del CCH respecto del total de ingresados (782,768), desde la primera generación (1971) hasta la última que ha egresado (2007), es de 433,238 lo que representa un 55.5%. Se compendia de esta información, que aun con el promedio del egreso acumulado por más de diez años (54.3%) en las generaciones ingresadas con el Plan de Estudios original, no se ha alcanzado la cifra del promedio de egreso de las generaciones ingresadas con el Plan de Estudios Actualizado (60.9%), incluida la 2007, que mostró un egreso histórico en tres años del 53%.

---

71 La escuela ordena parte importante del mundo de los alumnos, y si bien, desde el inicio he hecho hincapié en la división de los estudiantes en diferentes grupos o “tribus”, no se puede dejar de lado que ésta se lleva a cabo a través de la producción de significados diferenciales en torno a cómo significa disposiciones que los alumnos traen consigo a la escuela (capital cultural), y que son reforzados y reconfigurados mediante la interacción con la escuela como institución (y desde luego las prácticas de los profesores). No obstante, también los aprendizajes pueden estar íntimamente relacionados con las subjetividades que se producen en sus contextos familiares y sociales fuera de la escuela. Además los alumnos, practican, aprenden y prevén sus diferentes identidades y roles en la escuela, a través de la manera como ritualizan (participan en comités políticos, andan en patineta, exhiben su estatus). Mostrando las identidades -la materia de la diferencia social- y preformándolas en la escuela mientras tratan de negociar creativamente los significados dominantes de la escolaridad.

En los informes anuales de la Dirección General del CCH se ha dado a conocer la eficiencia terminal, la eficiencia acumulada de cuatro, cinco o más años y el egreso global obtenido a lo largo de todo el tiempo de vida del Colegio. En el año 2002, habían egresado 32 generaciones de alumnos del CCH, alcanzando un total de 695,130 alumnos que ingresaron a las aulas del Colegio a cursar su bachillerato, de los cuales egresaron - hasta el año 2004- 370,552 jóvenes (Muños, 2005:29).

En torno al comportamiento y la trayectoria escolar, se suscitan infinidad de estudios, la mayoría de los cuales tratan de dar respuesta al fenómeno del rezago y se centran, principalmente, en los asuntos de carácter académico o económico, porque los paradigmas educativos tradicionales hacen suponer que son esos los factores de mayor relevancia en el fenómeno, pero no se han estudiado relacionados con el sentido que los alumnos otorgan a su vida escolar, esto es, qué es lo que los jóvenes estudiantes realmente sienten y piensan o cómo conciben su mundo escolar.

Pocos son los que apuntan en otra dirección. Es en esta línea que se anota el presente trabajo.

La mayoría de los que trabajan a nivel institucional sobre esta temática, lo hacen bajo el mismo paradigma y estructuras burocráticas, perspectiva que excluye mirar desde la complejidad en la que intervienen las emociones, las perspectivas de vida, las trayectorias y las identidades sociales, étnicas y de género, así como factores estructurales como: la situación social, económica y política de la sociedad mexicana.

No obstante, en el ámbito institucional del CCH se han realizado algunos trabajos que constituyen una excepción, entre los que se encuentran: el *“Perfil del éxito escolar”*, el *“Punto de retorno”* y *“La experiencia escolar de los estudiantes del CCH. Una venta de investigación”*, estudios que destacan algunos de los factores sociológicos imbricados en el logro escolar. Ambos coinciden en que el “éxito escolar” consiste en la realización de cada etapa en los momentos socialmente establecidos, y lo que caracteriza a quienes se mantienen en ese camino, entre otros factores, es la claridad de las metas que buscan alcanzar, la determinación de avanzar en ese sentido y un escenario sociocultural que lo favorece. Junto con los factores socioeconómicos y los de la institución escolar como estructura de acogida, los actores alrededor de los jóvenes son quienes, en conjunción con las historias personales y el contexto resultan determinantes para mejorar la eficiencia terminal, al interaccionar en el sentido de la vida de los sujetos en la educación. Más que una cuestión moral es cómo se generan valores en los alumnos y cómo se integran a la comunidad, valorar su trabajo y su persona.

Sin embargo, esto contrasta con los resultados que arrojan los exámenes de ingreso al bachillerato, tanto los aplicados por la Dirección General de Evaluación de la UNAM, como por el aplicado por el Colegio. Esta falta de concordancia de resultados la entendemos como un problema en el manejo de los sistemas de evaluación de los respectivos niveles escolares, cuyas mediciones emplean criterios y procedimientos diversos.

### **2.5.5. Los alumnos egresados del CCH: el ingreso a la licenciatura**

A continuación referimos algunos datos del perfil de alumnos que egresa del CCH e ingresa a licenciatura. La síntesis de información que se presenta, se obtuvo de la Dirección General de Planeación de la UNAM (DGPL) y tiene como fuente la encuesta aplicada al momento del ingreso a la licenciatura. Cabe aclarar que los datos no corresponden al total o 100% de los egresados por impedimentos al momento de acceder a la información.

Es pertinente considerar que, en cada ciclo escolar se inscriben a la Facultad alumnos que concluyeron sus estudios en tres años (generación vigente), en cuatro años y en cinco años o más; las generaciones vigentes para los ciclos escolares analizados son 1995, 1998, 1999, 2000, 2002, 2005 y 2006.

Un 73 % de los alumnos del CCH que ingresan a la licenciatura hicieron su bachillerato en tres años, un 16.62 % en cuatro años y un 10 % en cinco años.

El porcentaje de alumnos que se coloca de acuerdo con la primera opción de elección, en el CCH en el año 2004 fue de 9,923 alumnos, esto es el 89%. Sin embargo, cerca de 1300 alumnos son enviados a la segunda alternativa (Muños, 2005). De tal manera que cumplir con el requisito de terminar en tres años con un buen promedio les posibilita ingresar a la carrera más acorde con los proyectos personales, incluso en las carreras saturadas o "tradicionales", además, ello augura mejores posibilidades de éxito escolar en la licenciatura.

De las 89 carreras que ofrece la UNAM, Derecho es la que recibe más egresados del CCH, con un porcentaje de 14% que representa a 1,575 alumnos. Del resto, seis carreras rebasan 4% del total, éstas son: Psicología 8.17% con 913 alumnos, Médico Cirujano 6.60% con 737 alumnos, Administración 5.67% con 634 alumnos, Cirujano Dentista 5.63% con 629 alumnos, Contaduría con 4.87 con 554 alumnos, Ciencias de la Comunicación con 5.22 % y 583 alumnos. Estas siete carreras en conjunto absorben más de la mitad de los 11,000 alumnos que cada año pasan de los cinco planteles del CCH a

las licenciaturas. En lo que se refiere a la distribución por entidad académica se aprecia que alrededor de 42% de la población se asigna a una Facultad de Estudios Superiores (FES), 3% a una Escuela Nacional externa a Ciudad Universitaria (CU), 0.5% a Centros o Institutos y el 54.50 % a alguna Facultad o Escuela de CU.

Un indicador que es relevante es el relacionado con los alumnos egresados del colegio que concluyen sus estudios de licenciatura. Los datos de los alumnos egresados del nivel licenciatura de la UNAM, son tomados en el momento en que realizan la solicitud del certificado de estudios completo o la revisión de estudios para titulación; se organizan de acuerdo al bachillerato de procedencia: Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de Ciencias y Humanidades, Colegio de Bachilleres, otros bachilleratos públicos y bachilleratos privados. En 2006-2007 se graduaron 5,045 alumnos que estudiaron CCH, esto es 36.3% del total de graduados de licenciatura de la UNAM.

El primer dato que destaca es el porcentaje promedio de egresados que estudiaron en el CCH. Asimismo, se encuentra ocho y medio puntos porcentuales arriba de la dependencia que le sigue, la Escuela Nacional Preparatoria, y juntos conforman el 72% de los egresados de licenciatura (casi tres cuartas partes).

En este periodo, se ha venido elaborando el contexto del colegio, considerando la cultura organizacional y los espacios institucionales del CCH. Esto ha implicado buscar datos sobre el espacio físico (escolar), ingreso-egreso, eficiencia terminal, número de alumnos por semestre, sexo, datos socioeconómicos, rezago escolar, ingreso y eficiencia terminal. Datos que se han venido problematizado en función del propio trabajo de campo. A guisa de ejemplo señalo el hecho de que los alumnos del CCH al ingresar a las licenciaturas de la UNAM, en los exámenes que se les hacen para evaluar sus conocimientos previos, obtienen evaluaciones menores a los de otros bachilleratos, no obstante, lo anterior, son los alumnos que más logran obtener un título, esto es, que concluyen el ciclo licenciatura. ¿No será que esa identidad de estudiante y las aspiraciones juegue un papel importante? Estos datos, invitan a las siguientes preguntas: ¿De qué manera estas ritualizaciones contribuyen a la identificación y solidaridad entre los alumnos y de estos con la escuela? ¿Cómo contribuyen las ritualizaciones en las transformaciones de las identidades y las aspiraciones de los alumnos?

Es pertinente recordar que el mayor porcentaje de la matrícula en licenciatura lo integra los egresados del bachillerato universitario, motivo por el que la comparación de este dato con los bachilleratos externos podría resultar poco significativa; sin embargo, al considerar los datos de ingreso a licenciatura sólo del bachillerato universitario, así como

los resultados en los exámenes diagnóstico y en el aprovechamiento escolar del primer semestre de estudios, donde la Escuela Nacional Preparatoria muestra un desempeño superior al del Colegio, torna de particular relevancia el hecho de una mayor proporción de los alumnos que concluyen el ciclo de licenciatura provenga del CCH.

Al respecto, en un primer acercamiento a esos datos se infieren algunas hipótesis: si bien, en lo que respecta a una formación que tiende a la apropiación de contenidos, se muestra un déficit al inicio de los estudios de licenciatura en los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades en comparación con otros bachilleratos como la Escuela Nacional Preparatoria y algunas particulares, el perfil específico que busca lograr en sus egresados está relacionado con el desarrollo específico de habilidades que permiten a los estudiantes repuntar en su desempeño a lo largo de los estudios y concluir el ciclo incluso con promedios semejantes o superiores al resto de los estudiantes.

## **2.6. La planta docente del colegio**

Un elemento a considerar en el contexto del plantel es la planta de profesores. Quiénes, cuántos y cómo son sus características.

Después de la revisión del Plan de Estudios terminada en 1996 y los ajustes a los Programas entre 2002 y 2004, el Consejo Técnico del CCH aprobó la Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado, documento que en su contenido señala la orientación disciplinaria de las áreas y su sentido educativo.

De las cifras totales de profesores del Colegio cerca del 60% corresponde a egresados de las licenciaturas de la UNAM, lo que se explica porque ésta cuenta con el mayor número de carreras en las diferentes áreas de conocimiento, y porque en la ponderación que hace el Colegio de los planes de estudio de nivel superior, las licenciaturas de la UNAM son la fuente primaria que incluye materias relacionadas con las asignaturas que se imparten en el Colegio.

Los profesores que proceden del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) es menor, ya que representan en conjunto, aproximadamente, del 20%. De este porcentaje se observa que la contribución del IPN comparada a la de la UAM es mayor, lo cual se explica porque al revisar los perfiles profesiográficos se encuentra que hay un mayor número de carreras del IPN que pueden cubrir, entre otras asignaturas: Matemáticas I a IV, Cálculo Diferencial e Integral I-II para

el Área de Matemáticas, Química I-IV, Biología, y Física I-IV del Área de Ciencias Experimentales.

En el caso de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), los aspirantes a profesor se integran principalmente al Área Histórico-Social, específicamente en asignaturas como Historia Universal e Historia de México que son materias obligatorias y en Teoría de la Historia y Antropología que son optativas. En 2009, el colegio contaba con 3,057 profesores, de los cuales 1,740 o el 57% son de sexo masculino y 1317 o 43% son del sexo femenino. En cuanto al rango de edad el 29% tiene entre 20-30 años, el 42% tienen entre 31-40 años, el 20% entre 41-50 años y 8% entre 51-60 años. De los 3,030 profesores, 823 o el 27% son de carrera y 2,207 o el 73% son de asignatura.

El 34% de los profesores contratados en los últimos cinco años pertenece al Área de Matemáticas. Esto se explica porque una de las acciones del Subprograma del mejoramiento de la enseñanza de las matemáticas, derivado del Programa estratégico sobre aprovechamiento escolar, fue la conformación de grupos de 25 alumnos en Matemáticas I a IV, por lo que hubo necesidad de contratar nuevos profesores.

El Colegio ha implementado acciones encaminadas a fortalecer el Proyecto para el mejoramiento de la enseñanza del inglés, que tiene como propósito proporcionar a los alumnos el desarrollo de cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir.

Para el logro de lo anterior, fue necesario disminuir a 25 el número de alumnos por grupo, es decir, los grupos de primero y tercer semestre se duplicaron, por lo que se requirió contratar más profesores. De esta forma el 20% de profesores contratados recientemente, pertenece al Departamento de Inglés.

## **2.7. El espacio físico**

El plantel Sur del CCH cuenta con una extensión de 6 hectáreas y un diseño arquitectónico adaptado a un terreno de piedra volcánica llena de vegetación con desniveles que fueron aprovechados para construir edificios de dos y una plantas conectados por corredores y escaleras. El plantel es parte de Ciudad Universitaria, se ubica en los límites de ésta y la colonia, de clase social alta, Pedregal de San Ángel. A partir de su apertura, en 1973, el plantel ha estado bajo un proceso de modificaciones en sus edificios y espacios los cuales no han estado ausentes de una polémica entre aquellos que promueven la modernización y los que consideran que se debe de conservar el espacio en su forma original y el respeto a las áreas ecológicas propias de la zona y

aquellos que consideran que los jardines dan una impresión más ordenada y más limpia de la escuela. En el semestre 2008-I, se modificaron los salones de clases con ventanas, puerta, pizarrones electrónicos, cañones de proyección y equipo de cómputo, así como la mejora en otros espacios, tales como baños.

Todos los edificios del plantel, tiene la misma superficie y las mismas dimensiones, lo que puede variar es que tengan uno o dos pisos, con la excepción de algunos edificios como biblioteca, audiovisual o el Sistema de Laboratorios para el Desarrollo y la Innovación (SILADIN). Su ubicación en un terreno volcánico, a las faldas del cerro Zacatépetl: atrás de este cerro se encuentra el centro comercial Perisur, al cual, según los alumnos no acuden con frecuencia. No obstante el plantel presenta un descenso del terreno que va desde la biblioteca y las canchas deportivas que son la parte más elevadas, a la explanada y entrada principal que son la parte más baja, y que da a una avenida amplia con grandes torres de electrificación y que da a avenida periférico. Esta avenida bordea el cerro Zacatépetl que a sus alrededores se ubican casas de un altísimo valor comercial, algunas llegando a valer millones de dólares y que dan una impresión del paisaje urbano que por un lado rodea al plantel, ya que a espaldas del plantel se encuentra el jardín botánico de la ciudad universitaria. Lo anterior no implica que entre los edificios se formen terrazas que pueden estar en ciertos momentos más abajo, para al siguiente edificio volver a estar más arriba. Así, la idea de espacio plano no existe más allá de pequeños espacios, el plantel es un subir y bajar, un estar arriba y bajar, para subir otra vez.

Si bien, al interior del plantel no existe ninguna división física entre los edificios, salvo la barda que rodea de las “canchas” deportivas. En el plantel hay una división por espacios en los que se imparten determinadas asignaturas en áreas específicas de los edificios, excepto en el caso de los laboratorios los cuales se encuentran repartidos por todo el plantel. Las clases de matemáticas se dan por general en los edificios A, B y C, e historia en los edificios W, V Y M. Las 4 academias tratan de que sus clases se den en los edificios próximos a los lugares de ubicación de éstas. Por lo que los alumnos son los que cambian de aula y edificio cuando cambian de asignatura. En el espacio de seis horas pueden ir y venir cientos de alumnos por el plantel. En el caso de los alumnos de quinto y sexto semestre éstos tienden a concentrar sus clases los edificios O, H y R. Para los alumnos, determinados lugares concretos se asocian a ciertos grupos o microculturas. Las escaleras del edificio S en un tiempo fueron ocupadas por los alumnos gay.

Sí bien, los salones pertenecen al tipo de aula no tradicional, donde los alumnos se sientan en dos filas de mesas contiguas que quedan una frente a la otra, y que permiten el trabajo en equipo entre alumnos y a modo de seminario entre éstos y los profesores, organización que es propicia para los profesores progresistas, la mayoría de los profesores tienden a ser tradicionales en el sentido de que dan clase de forma tradicional. No obstante, lo numeroso de los grupos, de 45 a 55 alumnos, vuelve difícil hacer funcionales las aulas que al momento de la fundación del CCH rompían con el esquema tradicional de pupitres alineados frente a un pizarrón donde el profesor dictaba su clase. En los salones del plantel hay dos pizarrones –ahora electrónico uno- a ambos lados del salón.

El punto central del plantel para los alumnos es la explanada de la entrada de éste. ¿Cómo se llega a ella? A partir de la calle de Oyamel una reja amarilla separa al plantel del mundo exterior. Las puertas de esta reja dan lugar a un paradero de autobuses o peseros. Mismo que conforma parte del colegio. A la hora de entrada o salida de clases, (13 a 13:30 horas, de 15 a 15:15 y de 20:30 a 21 horas) se atesta de autobuses que maniobran entre un río de alumnos. Es claro que resulta a todas luces insuficiente el espacio para una población del tamaño del plantel, pero fuera de las horas pico no se nota una aglomeración. Es obvio que cuando se diseñó el plantel nunca se planeó la infraestructura para una escuela con este número de alumnos. Al lado y a unos metros de ésta se encuentra un muro con letras plateadas que anuncia *Colegio de Ciencias Y Humanidades*. Estas letras y la mayoría de los espacios fueron reformados hace unos cinco semestres durante el período vacacional. El espacio donde se encuentra el muro con letras plateadas, durante muchos años fue un espacio amplio donde se daba la tertulia y desmadre para los alumnos, un espacio donde se consumía mucha cerveza, se fajaba y se fumaba marihuana. Con las reformas al espacio, esto se acabó. Ya que la barda de rejas amarillas no existía y ese espacio era separado por una alambrada, por los que los que pasaban por ahí veían tan solo una imagen de la escuela. El plantel, a partir del rector José Ramón Narro Robles, ha visto una sustancial inversión en infraestructura, tanto en obras como en equipo.

Una reja de lado derecho de la parada de peseros y a unos 10 metros debajo de la entrada principal, se encuentra una reja amarilla que separa un espacio, llamado por los alumnos las *cafetas* o *caballerizas*, a los cuales se accede al bajar 10 escalones, los cuales dan paso a una zona donde se encuentran de un lado 9 locales que venden todo tipo de comida y bebidas (una mezcla de pequeñas tienda y cafetería), los cuales son

concesionados a los trabajadores del plantel. En el centro se encuentra una jardinera que hace las veces de banca, cama y mesa. Al frente una papelería y un dispensario para asistencia psicológica (no me he enterado de algún alumno que acuda). Más adelante otra escalera de 10 escalones que baja a una cafetería (esta sí es formalmente un restaurante) donde se vende comida y cuenta con mesas y una barra de servicio y una rockola donde se puede escuchar música variada.

Viñeta: En la entrada del plantel encontramos la cafetería, como su nombre lo dice, es el área de comidas para alumnos y profesores. Detrás o a un costado de la cafetería, encontraremos el estacionamiento para alumnos.

A lado izquierdo de la parada de autobús, una reja separa a la escuela de una calle cerrada que al final da con una reja amarilla: esta calle se cerró ya que antes era el lugar por el que salían y entraban miembros de la comunidad, pero lo vecinos la cerraron (privatizaron).

Una barda negra de piedra volcánica separa al espacio de la parada de microbuses o peseros, la cual cuenta con una puerta de tubos verticales de color amarillo que forman una puerta con rejas de unos 20 metros de ancho, con una caseta de vigilancia al lado derecho y que se levanta a 2 metros del nivel del suelo. Esta puerta es la entrada al colegio. Cuando los alumnos han tomado las instalaciones, éste es el punto que establece un adentro y un afuera del plantel para las autoridades que pueden estar en el espacio que ocupan el paradero de peseros, oficialmente parte de la UNAM y tiene la condición de autonomía. Esta reja da a un pasillo que después de 20 metros, da a una jardinera con un árbol que a su lado y de frente tiene una caseta que da entrada a la explanada principal. Esta segunda caseta siempre ha sido de los alumnos, de los activistas. Hasta hace poco ahí se instalaba un sonido al que llamaron “el radio” y desde el cual emitían mensajes y música al plantel, pero las protestas de profesores que escuchaban la música e interrumpía clases hizo que se les redujera su tiempo de transmisión de 13 a 15 horas: cabe aclarar que las prohibiciones implican más una negociación que un mandato.

Después de esta caseta se abre la explanada del plantel, que cuenta con varias jardineras, utilizadas para sentarse y platicar. Estas jardineras son importantes para los alumnos pues su ocupación y uso implica la pertenencia a un grupo específico. Estas son el centro de la vida social y cultural de los alumnos. Si bien hay una explanada que se encuentra entre la dirección y el edificio I, y ésta es el centro del colegio para los otros grupos de la comunidad como trabajadores, profesores y autoridades, no lo es para los

alumnos en cuanto jóvenes, los cuales sólo le dan un uso político pues en él se asienta la autoridad.

A partir de esta explanada, centro del plantel, que lo convierte en el espacio eje del colegio. En el año 2007, se registró un ataque de porros a las 5 de la tarde, al que respondieron los alumnos concentrándose en ese espacio y realizando un mitin que culminó con la toma de colegio por 5 días. En este espacio los trabajadores realizan sus protestas contra las autoridades. En frente de la dirección se encuentra el edificio I que cuenta con cuatro salones en el segundo piso. En él se imparte las asignaturas de Antropología (el grupo 507), Ciencias de la Salud y Economía para 5° y 6° semestre y Biología para tercero y la Academia del Área ciencias experimentales. En la planta baja hay 4 laboratorios (L-21 L-22 L-23 L-24) y el departamento de horarios, el cual se ubica de frente a la escalera de este edificio. En este departamento los profesores firman su asistencia y se les entregan notificaciones, por lo que es un área muy transitada incluso por los propios alumnos o padres de familia.

De lado derecho de la dirección y 2 metros más abajo, se encuentra el edificio con los Departamentos de Control Escolar e Intendencia, así como un baño para mujeres. Este edificio, de un piso, es en el que los alumnos tienen que realizar todos sus trámites y en el que se forman largas filas en periodos de inscripción o exámenes extraordinarios. Entre la explanada y este edificio se encuentra un montículo de piedra volcánica.

De lado izquierdo a la dirección se encuentra el edificio F el cual cuenta, en el primer piso, con dos laboratorios (L-15 L-16) y la oficina jurídica, la cual representa para los alumnos la autoridad represiva del colegio y donde se suele consignar a los alumnos que cometen una falta. En el segundo piso se encuentra la academia del Área de Matemáticas y 4 salones.

Viñeta: Un alumnos dice del edificio F: El edificio F (el cual es la academia de matemáticas) podemos notar que no sólo se imparten matemáticas en los edificios, sino además materias como filosofía, taller de lectura y redacción, latín y estadística. En la parte de abajo encontramos dos laboratorios (de química y biología), una pequeña oficina administrativa y el salón f1, me refiero específicamente a este salón porque en él, todo el día se imparten materias (de 7 a 7). En la parte de arriba del edificio, lo primero que encontraremos al subir las escaleras es la academia de matemáticas, en la que cualquier alumno puede consultar el horario de los maestro, además que la mayoría de los maestros de (matemáticas) suben, ya que allí guardan sus cosas y pueden relajarse durante algunos momentos.

Siguiendo el recorrido, a la izquierda, se encuentra la zona que corresponde a los edificios A B, C, D, E los cuales son edificios que generalmente imparten las materias de matemáticas (cálculo y estadística), física, química y biología, es decir las materias de ciencias exactas y experimentales. A la izquierda de los edificios C y B, en los límites del plantel con las casa del pedregal de San Ángel se encuentra el edificio de cómputo. Este espacio hasta épocas recientes se encontraba ocioso, por lo que los alumnos lo usaban como un espacio para el recreo. A lo largo de la barda perimetral del plantel se halla un camino que es usado por los alumnos para ir y venir de forma poco notoria. En los edificios C y B los salones normales fueron divididos en dos para las clases de matemáticas por lo que en conjunto cuentan con 22 aulas. Esta división se debió a que ante el fracaso de los estudiantes en esta asignatura se decidió dividir a los grupos de 50 alumnos a la mitad para ver si se lograba alguna mejoría, sin embargo el resultado no ha sido el deseado.

Viñeta: Un alumno describe este espacio: El edificio A ésta compuesto de 4 laboratorios, donde lo ocupan los alumnos de primer semestre. El edificio B se encuentra el salón donde dan informes sobre las becas y trámites. Aún lado se encuentra el centro de cómputo, al que los alumnos sólo pueden entrar con credencial.

El edificio C está compuesto por 4 laboratorios y también por 9 salones, se encuentra el área de matemáticas y también el departamento de opciones técnicas. En el edificio D está compuesto por 3 salones, al parecer es donde dan los recursamientos de matemáticas y los laboratorios 11 y 12. El edificio E está compuesto por laboratorios 13 y 14 ahí se encuentran los baños de los hombres, al igual que un cubículo.

Viñeta: Por ejemplo podemos notar que el edificio C se utiliza para matemáticas, al igual que el aula de cómputo que se encuentra en la parte de abajo (junto a las escaleras), la cual es utilizada para resolver, ecuaciones matemáticas, problemas de física, etc. Y es utilizada tanto por maestros de primer semestre, como también por maestros de quinto semestre que imparten la materia de cálculo y estadística. Este edificio cuenta con tres salones en la parte de abajo, tres en la parte de arriba pero da la casualidad que justo arriba del centro de cómputo, encontraremos un cubículo de información acerca de las becas (en especial la de prepa sí), así como información de las asesorías (que maestros la imparten, en que horario, que día: regularmente lunes y miércoles y en donde puedes encontrar a los maestros).

Junto al edificio B podemos notar que hay dos salones en la parte de abajo y junto encontramos dos laboratorios de química dividido por un pequeño cuarto de los laboristas en los cuales guardan las sustancias,

materiales necesarios para las prácticas y algunas cosas útiles para la elaboración de trabajos en el laboratorio. En la parte de arriba podremos notar que hay 3 salones de distinto tamaño y en los cuales no varían mucho en las materias que se imparte, además, hasta el fondo del edificio encontraremos un aula de información, en la cual se encuentran los folletos de los talleres y algunos cursos que los alumnos pueden tomar.

En el fondo los dos edificios A y B, se encuentra el edificio de cómputo el cual es una obra reciente por lo que se sale de los edificios típicos del plantel cuenta, contando con una forma cuadrada y dos pisos.

VIÑETA: cualquier alumno la puede usar y el único requisito que necesitas es enseñar tú credencial en la entrada y que durante tu estancia realices tus trabajos escolares, ya que si te ven jugando, viendo videos o



entrando a alguna red social (hi5, facebook, my space, twitter) te piden que te retires de ahí. Menciono esta sala ya que a partir de este semestre es el único lugar en que los estudiantes pueden usar las computadoras y realizar sus tareas escolares (en semestres anteriores tenías la opción de ir a la biblioteca, pero ya no es posible; además que la ventaja es que es gratis usarlas y sólo te cobran las impresiones en caso de que necesites imprimir algún trabajo escolar.

Los edificios A y B son de un piso, el primero tiene 4 laboratorios, en el segundo 2 y un baño. El edificio D tiene 3 aulas y dos laboratorios. Perpendicular al edificio E se encuentra el edificio G, en el cual se encuentra el Depto. de inglés, en 8 aulas. Próximamente las clases de inglés se realizaran el edificio M. En esta parte del plantel se forma una explanada.

Atrás del edificio G se encuentra el H y el O, el primero con cuatro laboratorios e igual número de salones y el segundo con 8 aulas. Ambos edificios uno enfrente del otro. Esta parte del plantel no es una zona transitada. A lado izquierdo de estos edificios y rodeando los límites del plantel, hay un camino, el cual es el lugar donde los alumnos se



“reunían” para realizar actividades ocultas de las autoridades. De lado derecho a estos edificios y a unos 3 metros del desnivel hacia abajo se encuentra el edificio con las Salas Gamma y Alfa. Enfrente se encuentra el edificio de la sala de audiovisual y las salas de video A y B, así como el Dpto. de Audiovisual. Esta sala es el centro de los eventos de todo tipo, incluyendo los institucionales y los instituidos, en ella tienen lugar las ceremonias formales más importantes, así como aquellas ceremonias que son instituidas por profesores y alumnos como obras de teatro, conferencias y asambleas políticas. Las salas de video A y B, siguen siendo usadas aunque menos

demandadas ya que la mayoría de los salones tienen pizarrón electrónico y cañón de video. El Dpto. de audiovisuales es el lugar donde se prestan videos (cuenta con una extensa videoteca) y equipos como cañones de proyección y Lap Tops. Entre clase y clase se llena de alumnos y profesores que buscan servicios. Enfrente del Dpto. de Audiovisuales se acaba de construir un baño para mujeres el cual después de seis meses de construido todavía no está en uso.

Enfrente y a la derecha del edificio de audiovisual, se encuentra el edificio S con una sala de juntas y dos laboratorios en el primer piso, 3 aulas en la parte de arriba, de las cuales 2 hasta hace dos años eran salas de video (eran aulas provistas de un televisor y equipos de video).

Frente a este edificio y hacia el norte, unos 10 metros arriba, se encuentre el edificio R, que en la parte alta tiene el Dpto. de Psicopedagogía y la sección de Asuntos Estudiantiles, que es el lugar donde los alumnos son autorizados para presentar exámenes extraordinarios (en las ocasiones en que los alumnos se salen de la normatividad de dos exámenes por semestre: cosa que sucede comúnmente) y donde se

supervisa las tutorías, las cuales consisten en que a un profesor le asignan un grupo para que supervise su desarrollo académico.

Continuando hacia la parte alta del plantel se encuentra el edificio O, de un piso y con dos laboratorios. Aquí se encuentra el Dpto. de laboratorios y atrás de este edificio en la parte más alta del colegio ocupado por el edificio de la biblioteca, el cual es el edificio más grande de todos. En éste se agrupa gran parte de la vida académica de los alumnos. En el primer piso están las estanterías de libros que se dividen en cuatro áreas dependiendo de las asignaturas, dos de ellas están dedicadas a humanidades y ciencias sociales. Hasta hace un semestre en una espacio que separaba dos alas de la biblioteca se ubicaba una sala amplia con unas 40 computadoras que tenía servicio de internet e impresión, las cuales siempre estaban saturadas con alumnos. Ahora han sido llevadas al edificio de cómputo al lado de los edificios A y B. En la parte superior la biblioteca cuenta con un amplio espacio para que los alumnos trabajen y con unos 5,000 libros de consulta. Así como una sala para publicaciones periódicas y revistas, la cual se cambió al primer piso en donde estaba la sala cómputo para alumnos. Al fondo, se encuentra, totalmente separada la sala de planeación de clases para profesores, la cual tiene 20 computadoras, impresora, escáner y una sala para que éstos reposen. El archivo bibliográfico de la biblioteca es de más de 100, 000 ejemplares. Lo que la convierte en una biblioteca con un acervo cuantioso para una escuela de este nivel. A lado derecho de la biblioteca se encuentra el edificio CH. En sus aulas del segundo piso, se dan clases de danza, música, teatro y pintura. En su parte inferior, hay otros 2 laboratorios y una estación meteorológica. Atrás de este edificio está el fin del camino que rodea la barda perimetral del plantel, la cual da la envés a casas de un alto nivel socioeconómico, formándose un pequeño espacio donde los alumnos se tiran a retozar.



De lado derecho de la biblioteca se encuentran las canchas deportivas, son 7 canchas para básquetbol y un pequeño gimnasio. Esta área fue separada por una reja de color amarillo y su acceso es controlado ya que durante un tiempo se dieron en esta zona problemas de venta de drogas. En este espacio se dan actividades deportivas como futbol, Volibol, basquetbol y frontón.

Viñeta: Junto a la biblioteca están las canchas que están rodeadas por una reja amarilla hay dos canchas de básquetbol, tres de voleibol y una de fútbol rápido esta área es utilizada, principalmente, por alumnos de primer ingreso ya que ellos tienen la materia de Educación Física. También es utilizada por otros chicos que van en distintos semestres ya que se organizan partidos de fútbol.

Hacia el sur de las canchas y descendiendo se encuentran el edificios X de una planta y que cuenta con cuatro laboratorios. Frente a éste, diez metros más abajo el edificio W con 4 aulas en la parte superior y la secretaría de Apoyo al Aprendizaje. En la parte inferior 3 aulas y el Cubo o espacio de los Técnicos Académicos. Enfrente del edificio W se encuentra el V, donde está el Área de Historia y Dpto. el de francés, con las



aulas para dar dichas asignaturas. Abajo la Coordinación de Tutorías y tres aulas. Desde la parte alta de este edificio se puede ver un jardín ecológico que se encuentra entre este edificio y el M el cual cuenta con 6 salones, cuatro laboratorios y un balcón de este da de frente al edificio V. Esto segundos pisos se convierten en

miradores desde los cuales se pueden observarse el cerro Zacatépetl y las lujosas casas que rodean las faldas de éste. Las aulas de los edificios X, W, V y M son usadas para dar clases de historia en los cuatro primeros semestres. Cabe señalar que, en tardes despejadas y luminosas desde balcones como el del edificio V o el S, se obtienen unas vistas espectaculares de la ciudad de México y, con suerte hasta logran verse los volcanes del Popocatépetl y el Iztaccíhuatl.

Viñeta: L: Lectura y redacción 1° y cuenta con 9 salones. Los edificios M y V de igual manera están de frente y en medio de éstos se encuentran dos jardines pequeños y en uno de ellos hay piedras y plantas de tipo cactus.

Frente al edificio M y unos 10 metros abajo, en desnivel se encuentran los edificios L y K ambos de dos pisos y con balcones uno frente de otro. El hecho de que los balcones de los edificios se encuentren, frente a frente, es importante porque a través de ellos se dan relaciones interpersonales y de grupo, además sirven de observatorio del espacio. A manera de metáfora se podría decir que se forman unas crujías, de un lado es plano y con un árbol y del otro una fosa de piedra volcánica que cuenta con una barda de unos 50 centímetros de altura y que sirve de banca a los alumnos. Este espacio es conocido como la pañalera (acaban de entrar: los del pañal), ya que en estas 15 aulas y 4 laboratorios se encuentran por lo general grupos de primeros semestres, y entre clases es un ruido y movimiento de alumnos numeroso. Baste señalar que, en un cambio de clase pueden entrar y salir de este espacio más de mil alumnos y 30 profesores. En los cubos que se forman en las escaleras siempre están grupos platicando y tocando música o usando sus patinetas en las escaleras. Estos dos edificios y uno que está enfrente del K, hacia el sur, en donde se encuentran el edificio de intendencia con los Dpto. de Impresiones, Aprovechamiento e Inventario y Mantenimiento están en un foso con respecto a las resto del colegio. Por lo que para llegar a la pañalera los alumnos usan un camino de terracería entre las piedras volcánicas.

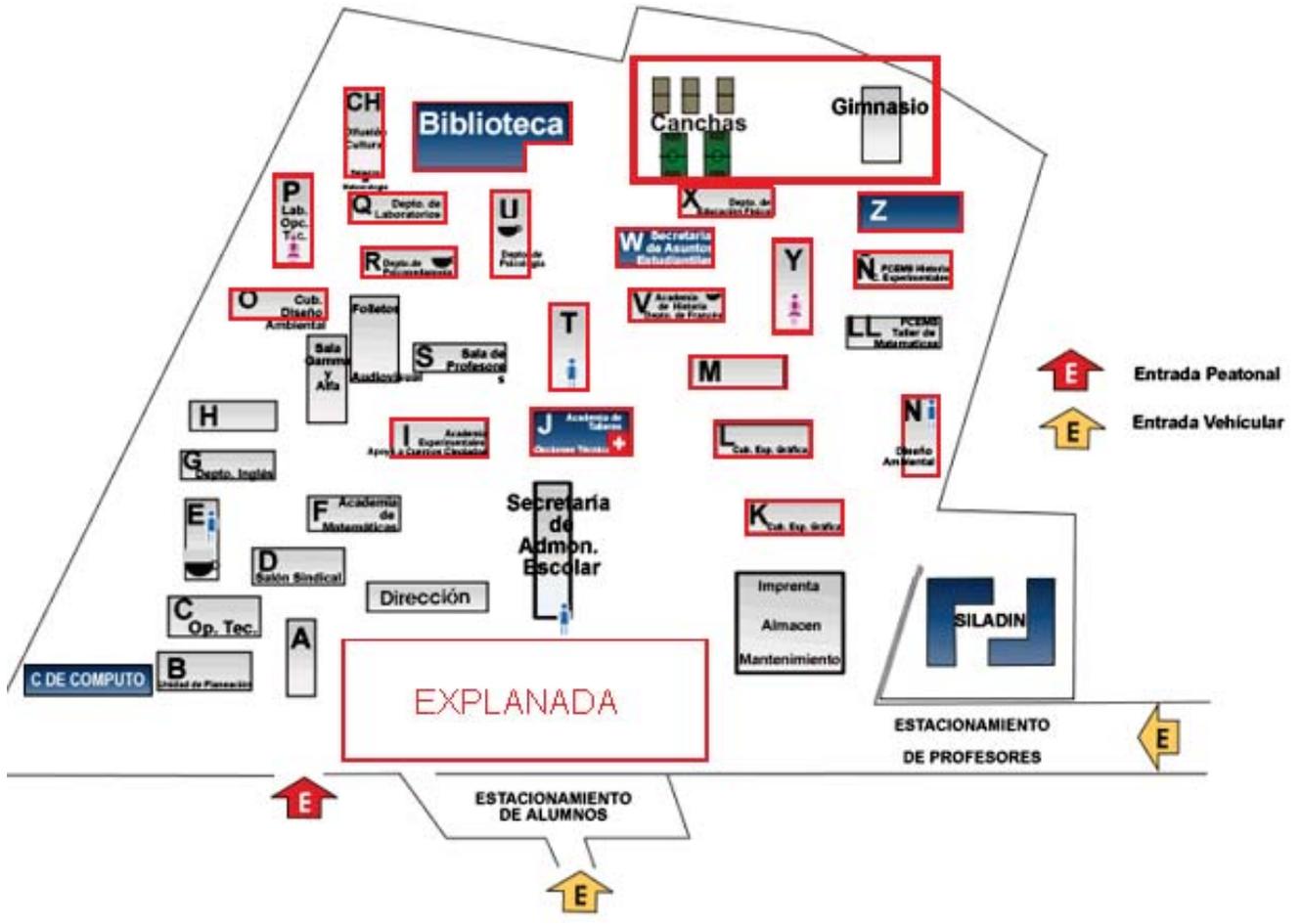
Enfrente al edificio de intendencia se construye el edificio de inglés, el cual contara con numerosos salones adaptados para dar esta asignatura.

Viñeta: ...el edificio M, es el edificio más nuevo (ya que se construyó durante el transcurso del semestre pasado y durante las vacaciones) este complejo es un edificio diseñado para impartir lenguas extranjeras, más específicamente francés e inglés para estudiantes de nuevo ingreso es un complejo de 4 salones (bastante pequeños para mi gusto), los cuales están divididos por un baño de maestros y estudiantes (curiosamente es el único baño que he visto que limpian constantemente). En la parte de arriba se encuentran los cubículos de asesorías, los cuales fueron implementados durante este semestre y sirven como apoyo en las materias de: matemáticas I-IV, cálculo, estadística, física y química. En la entrada se halla una señorita que tiene una lista en la mano y ella es la responsable de indicarte qué maestros están disponibles y qué materia imparten. Lo bueno de este tipo de asesorías es que son más enfocadas a uno mismo y puedes entender mejor los temas que si fueran una clase común.

Enfrente de esta obra en fase de terminación, se encuentra, al lado contrario el edificio de SILADIN el cual cuenta con laboratorios, salas de cómputo y un auditorio para conferencias. Este edificio se encuentra totalmente bardado y da la impresión de ser otro espacio diferente al plantel.

Desde el SILADIN y subiendo hacia el norte, a donde están las canchas se pasa por el edificio Ñ de un piso, a unos 5 metros del nivel del SILADIN. Aquí se inicia también un camino que conduce a los edificios Ñ y LL que son los PECEMS o cubículos de los profesores de carrera. Por lo general, cuentan con poca actividad si se compara con otros edificios pues son pocos los profesores que usan sus cubículos más allá de un lugar donde depositar tareas y trabajos de los alumnos. Atrás del edificio Ñ se encuentra el Z, con aulas en las que se da psicología y se encuentran las Coordinación de Psicología y Cómputo.

Viñeta: el edificio Z más que referirse a salones ordinarios quisiera mencionar que es el sitio en donde se imparten las materias de computación y cibernética tanto para alumnos de primer como de segundo semestre (dependiendo en qué semestre te toque tomar computación, ya que algunas de las materias de primer semestre se intercalan con las de segundo. El edificio Z consta de dos pisos, en la parte de abajo cuenta con dos salones, pero más que salones son como una especie de talleres en donde se imparten materias didácticas como psicología, comunicación, expresión gráfica, etc. (son salones muy amplios con mesas redondas en el centro y a juzgar por lo que se oye desde afuera podemos notar que no son sólo aulas comunes, entre estos dos talleres encontraremos la coordinación de computación (ya había mencionando anteriormente la función de una coordinación), al subir las escaleras están tres aulas con computadoras, específicas por materia y semestre perteneciente (el salón de en medio y el del fondo, que se encuentra al lado derecho, s utilizado por estudiantes de primer y segundo semestre, y en el fondo del lado izquierdo encontraremos el aula específica para estudiantes de cibernética, el cual cuenta con un espacio más grande y computadoras más específicas para poder realizar los programas que te dejan durante el curso)



Plano del plantel Sur del CCH

## CAPÍTULO III. EL INGRESO

### Introducción

Viñeta: Mientras realizo esta investigación, acudo a la librería del Fondo de Cultura Económica a buscar un texto de Jean Maisonneuve. Al tiempo que entro a ésta, sale una joven, que en lugar de seguirse de frente, se da vuelta y me afronta para expresarme con una sonrisa la frase “*profesor se acuerda de mí*”. Me pongo a buscar entre miles de caras de mis ex-alumnas y recuerdo borrosamente la de esa joven. Le digo que sí, que la recuerdo, aunque después de tantos años los rostros se vuelven borrosos. Después de los acostumbrados intercambios de discursos, ella me cuenta en pocas palabras su trayectoria de vida: Obtuvo su licenciatura en sociología en UNAM y un doctorado en el mismo saber en la Universidad de Barcelona. Actualmente es profesora en la Universidad de la Ciudad de México. Entonces reflexiono en lo afortunada que fue esa chica en 1999 cuando ejecutó el rito de paso de secundaria al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur de la UNAM.

En este capítulo me propongo entender cómo los alumnos viven el paso de secundaria al bachillerato del CCH plantel Sur de la UNAM. Así como su encuentro con la institución y con otros jóvenes. Ambos implican la vivencia y ejecución de dispositivos rituales, a través de los cuales los jóvenes alumnos, aunque no sólo ellos, se definen a sí mismos como son, como aspiran ser y como procuran que los demás los definan, y van más allá de ser simples actuaciones de situaciones sociales, ya que involucran a los agentes que, ejecutan y recrean prácticas, discursos, creencias, valores y actitudes, memorias y proyectos políticos y culturales para hacerse visibles y existentes (Díaz, 2002).

Las ejecuciones en que se involucran los alumnos, no son máscaras de algún poder, conforman en sí mismos una clase de poder, que apunta a la creación e imaginación del futuro deseado. Entiendo así que los alumnos viven dentro de este proceso un paso de una estructura a otra y que este paso les permite cambiar de estatus y que es de gran valor para su trayectoria de vida.

Este paso y encuentro con la institución y otros jóvenes me plantea las siguientes preguntas ¿Qué rituales ejecutan los alumno al ingresar al Colegio? ¿El ritual de ingreso

es de acogida? ¿En qué momento y cómo se atraviesa ese umbral simbólico que vuelve a los alumnos ceceacheros? ¿Qué símbolos son puestos en juego y cuál es el significado y sentido que adquiere el espacio y tiempo en estas prácticas rituales de la comunidad para recibir a los alumnos? Con el fin de responder a estas preguntas en primer lugar abordo el ritual de paso que tienen que vivenciar, ejecutar, sufrir y franquear los alumnos para ser ceceacheros del plantel Sur de la UNAM, y que es el examen para ingresar a la educación media superior que realiza el COMIPEMS-CENEVAL,<sup>72</sup> y que va más allá de un simple examen, al convertirse en todo un dispositivo ritual en el que los significados que se ponen en juego contienen una gran carga emotiva y constituyen parte de la identidad de los sujetos; y si bien en este rito de paso participan cientos de miles de alumnos, no todos se incorporaran a la UNAM y menos al CCH plantel Sur. En segundo lugar, abordo el encuentro con el CCH plantel Sur que tiene lugar con la semana de bienvenida, la cual es un conjunto de ceremonias y ritualizaciones que vivencia el alumno y sus padres con el plantel como contexto específico de acogida. Considero que estos dos apartados me permiten comprender cómo surge el alumno del CCH plantel Sur y cómo es recibido por la institución; y no obstante que en estos momentos aún no aparece el conflicto, ya se deja ver que se le espera. Porque como señala Auge: “Ni la sociología ni la antropología se dan hoy por satisfechas con una concepción funcionalista según la cual toda parte constitutiva de una sociedad global contribuye a su equilibrio general. En efecto, si en toda sociedad existen mecanismos cuya función y efecto es asegurar la cohesión, también el conflicto y las contradicciones son elementos constitutivos de la misma” (Auge, 2005:60)

Con el fin de contextualizar y clarificar las repuestas a las preguntas de este capítulo, así como el significado de los símbolos del rito de paso y el dispositivo de la semana de bienvenida, me propongo a través de las narrativas de los alumnos dar una visión del encuentro con la Institución, con los otros compañeros, con su primer grupo y cómo ellos mismos se incorporan a este ethos. Con tal fin agregué dos apartados más en este capítulo; un tercero en el cual exploro los motivos y situaciones que me llevaron a elegir o aceptar esta opción de bachillerato entre múltiples posibilidades; un cuarto en el que expongo cómo vivieron los alumnos su cambio de secundaria al CCH plantel Sur de la UNAM, en el cual se incluyen relatos de cómo los alumnos vivieron el inicio de su vida

---

72 (COMIPEMS) La Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, integrada por nueve instituciones públicas de educación media superior, se encarga de realizar cada año, desde 1996, el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A. C.). Desde que se aplicó por primera vez ha sido objeto de polémica (Rivera, Guerrero y Sepúlveda, 2006)

como miembros del plantel a través de sus primeras experiencias, permitiéndonos acceder a los significados de su encuentro con la institución CCH-Sur y con sus pares, que tiene lugar de inicio en su primer grupo académico el cual se convierte en sí en su estructura de acogida básica, a la vez, en su primer espacio de enfrentamiento y conflicto con este nuevo mundo.

Es así que los alumnos empiezan a adquirir la cultura e identidad del ethos del CCH plantel Sur, lo cual nos permite entender su posterior desarrollo y transformación. Partimos de la perspectiva procesual en la que para entender los rituales o los símbolos, así como la conformación de una identidad, es necesario ubicarlos en la dinámica de la vida social, y con tal fin pretendemos dar una visión de conjunto de la experiencias de los alumnos al ingresar a una nueva estructura social y cultural, estructura que está en proceso.

### **3.1. El ritual de paso de secundaria a la UNAM**

Alumna: ¿Y si no me quedé?, ¿qué voy a hacer?, no me voy a un CONALEP ni de loca, eso sí que no. O me quedo en el CCH o me quedo, no hay de otra -, la adolescente reflexiona, se preocupa, está ansiosa, nerviosa, se muerde las uñas, se muerde los dedos, en el reloj ve las 23:45, en 15 minutos los resultados estarán en Internet, - mejor no los veo, me duermo y los veo en la mañana, así si no me quedé pues no lo tendré que saber hasta mañana y si sí me quedé los resultados ahí seguirán - después de esta resolución apaga la computadora, se arrepiente, la vuelve a prender, ¡reecorcholis!, no entra a Internet, piensa que debe ser una señal, no, eso no existe, mejor checa el cable, hay muchos cables, el azul, no, el rojo, en eso, ve un cable suelto. Ni rojo ni azul, negro, encaja en el modem, excelente, pone “chonguitos”, sí, hay Internet, 23:59, ¡la página!, movimientos frenéticos de teclas, entra a la página, los resultados, el folio, ¡¿la curp?!, busca en fólder, ir en carpetas, lo encuentra, anota sus datos en la página, presiona ENVIAR, [...] Cierra los ojos, después de varios segundos abre un poco el ojo derecho y el internet Explorer no puede mostrar la siguiente página..., ¡¿Qué?! No, da actualizar, otra vez, otra vez, otra vez, ¡listo! cierra los ojos de nuevo, ahí está, el resultado. Al abrir sus ojos encontrará todo, CCH o CONALEP, abre un poco el ojo izquierdo y lo ha logrado, 110 aciertos, CCH sur en la mañana, grita, salta, sus padres se despiertan, los vecinos se despiertan, y ella ahora puede dormir. [...] Fin del caos, los nervios y la incertidumbre, todo pasa ligero, ya es parte de la Universidad Nacional Autónoma de México, un mes de descanso y felicidad, hasta que los nervios y la incertidumbre vuelven, ahora tiene que asistir a la escuela. Su nueva escuela, donde descubre que a diferencia de la anterior, ésta es grande, no hay prefectos, hay sólo seis materias, horas libres, puede faltar a las clases y nadie le dice nada, nadie la molesta, pasa horas en la explanada con sus amigos, donde se divierte, y sus clases pues ahí. (Testimonio de una alumna que curso el 5° semestre).

Van Gennep esclareció el orden lógico de los ritos de paso. Éstos están compuestos por tres fases: la de separación, la de margen y la de incorporación y que cada una de estas fases no se encuentra desarrollada del mismo modo en un solo conjunto ceremonial. La mayoría de los alumnos que ingresan al sistema bachillerato público en el área metropolitana de la ciudad de México, viven un rito de paso, que comienza con su egreso de la secundaria, donde son separados de la secundaria donde viven una ceremonia de despedida. Luego viene la fase de margen compuesto desde nuestra perspectiva por las etapas del proceso de ingreso, en nuestro caso de estudio, a la UNAM-bachillerato, pasando a ser seres transicionales: dejaron de ser lo que fueron y todavía no son lo que serán. Es un lapso de tiempo en el que se tendrán que preparar para enfrentar una dura prueba o examen, presentarlo, velar y esperar el resultado del cual depende su futuro. Una vez que reciben los resultados y confirman que han sido aceptados al CCH plantel Sur, han sido incorporados y como en todo ritual hay felicidad e infelicidad, quizá en esto estribe el papel de los rituales en las sociedades complejas, en que no todos los que participan reciban la felicidad esperada. Así *“la evaluación del desempeño de los rituales –nos dice Rodrigo Díaz- no se hace en función de su validez, sino en términos de sus adecuaciones y relevancia institucional y o cultural; la evaluación descansa en la <<felicidad>> o <<infelicidad>> de su realización; no obstante, en antropología muy poca atención se ha dado a los rituales <<infelices>>”*. El ritual de paso al CCH plantel Sur fue feliz en la medida que fue consumado, legítimo y pertinente.

Dentro de los autores que han abordado el paso de secundaria a bachillerato sobresale el trabajo de Gimeno, quien retoma la perspectiva del “rito de paso” de Van Gennep, para analizar las transiciones y pasos entre etapas escolares, señalando que pueden ser caracterizaciones de fenómenos y tiempos de la vida dentro de los sistemas escolares, para fijar momentos cruciales para el porvenir de los estudiantes, saltos y discontinuidades en el devenir de la experiencia escolar. Gimeno no deja de reconocer el carácter procesual del “rito de paso” y agrega:

En el sistema escolar se dan situaciones en las que el concepto “rito de paso” se podría mostrar apropiado para aplicarlo a los cambios de status que tienen lugar con las transiciones entre niveles. El rito tiene importancia en sí mismo por los significados que acumula si bien, desde la perspectiva que a nosotros nos interesa, su trascendencia reside en el hecho de ser un indicador de rupturas y separaciones entre estilos o modelos educativos [...] Desde el punto de vista metodológico, estos conceptos, aplicados de forma análoga a la educación, tienen un valor importante al proponer una perspectiva de

investigación al modo de experimentos naturales con un diseño "antes-después", definiendo escenarios que se suceden unos a otros, en los que es posible analizar fenómenos que tienen un desarrollo procesual. Si bien los estudios originarios sobre esos problemas se encuadran en los ámbitos de la antropología, de la sociología y de la psicología social, podemos utilizarlos para iluminar los fenómenos que tienen lugar en momentos de la vida de los estudiantes, a medida que progresan en su experiencia por el sistema educativo (1997: 15-17).

Dubet y Martuccelli fuera del campo de la antropología y sin una perspectiva teórica de lo ritual, han planteado que el ingreso al nivel medio –Liceo– puede constituirse en un “gran rito de exclusión” (1998:437) que encubre los fines selectivos del sistema escolar y que pone a los estudiantes frente a situaciones inéditas que habrán de plantearles retos, y que implica una trama de significados y expectativas por la que transita cada individuo en formación, precisamente en el periodo más activo en la construcción de sus significados y de su identidad (Pérez, 1999: 17).

El tránsito de la secundaria al CCH plantel Sur, en la práctica implica por un lado el ingreso a la UNAM para una minoría y la exclusión para la mayoría. Son diversos los autores que han analizado la importancia que tiene para los alumnos que ingresan al bachillerato ver éste como un paso a la realización de una carrera universitaria (Guerra, 2000 y 1998; Guerrero, 2000 y 1998; Miller, 2000 y; Saucedo, 2001, entre otros). Así, para los 270 mil jóvenes que en el área metropolitana de la ciudad de México presentan el examen de ingreso a la Educación Media Superior es un rito de paso que les puede permitir cambiar de estatus de alumno de secundaria a alumnos de bachillerato, sólo 34 mil logran pasar de secundaria a la UNAM.<sup>73</sup>

Este dato resulta significativo al contrastarlos con dos informaciones: por un lado, que de estos 270 mil alumnos, que pasan de secundaria a bachillerato, 155 mil ponen

---

73 En 1997 la Comisión Metropolitana para el Ingreso a Escuelas de Nivel Medio Superior instauró el examen para todos los aspirantes a ingresar a escuelas públicas del nivel medio superior en la Ciudad de México y zona metropolitana, con lo que supuestamente se terminaría el problema de los “alumnos rechazados”. Al respecto Guerra señala: Por otra parte, aunque la aplicación del examen único, ha contribuido a resolver las presiones, políticas, derivadas de una demanda desigual hacia las instituciones que ofrecen educación media superior (excesiva, en algunos casos, o muy escasa, en otros) y haya sido aplicado buscando resolver varias necesidades: la de racionalizar el tránsito del egreso de secundaria a bachillerato y equilibrar la oferta con la demanda; la de incorporar egresados a las modalidades tecnológicas del bachillerato y la de poblar los planteles con escaso atractivo para los aspirantes, entre otras (Observatorio Ciudadano de la Educación, 1999); no deben soslayarse sus efectos en la actitud que asumen los estudiantes frente al proceso de selección que enfrentarán y mucho menos, sus efectos en las vidas que canaliza. (Guerra, 2008: 102)

como su primera opción algún bachillerato de la UNAM;<sup>74</sup> y segundo que para el año 2011, la UNAM estimó que más de 110 mil aspirantes presentarán el primer examen de selección para ingresar a licenciatura (que se aplicará en febrero), y de éstos, sólo alcanzaron un lugar cerca de 11 mil, es decir, casi 90 por ciento fue rechazado: los alumnos del bachillerato UNAM poseen pase reglamentado que se ha confundido con ser automático.<sup>75</sup> En el concurso de ingreso a licenciatura pueden participar jóvenes egresados de escuelas de nivel medio superior que no pertenecen al sistema de bachillerato de la UNAM. La oferta depende del número de espacios disponibles en cada licenciatura. Esto es: si para la carrera de medicina se dispone de 100 lugares, ingresarán los 100 estudiantes que logren el mejor puntaje. En 2010, 115 mil 736 estudiantes presentaron el primer examen, de los cuales 10 mil 350 (8.9 por ciento) obtuvieron un lugar. Un año antes hubo 112 mil 107 aspirantes y 9 mil 290 obtuvieron un espacio en la Institución. Al respecto Guerra señala que a pesar de que los estudios de bachillerato se perfilan como cruciales para una mayoría de la población joven, en tanto constituyen una alternativa frente a las dificultades que plantea la sociedad actual para integrarse a la vida adulta y productiva, y pese a que en los últimos veinticinco años se ha dado una mayor participación de la población joven en la educación media aún persisten procesos de segmentación y de consecuente inequidad en los resultados que el nivel ha podido ofrecer (Guerra, 2007: 70).<sup>76</sup>

---

74 Los puntajes más altos del examen del Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en su totalidad colocaron en su primera opción a la Universidad Nacional Autónoma de México. Y es que esta casa de estudios fue la que más solicitudes tuvo, al citarla en su primera opción un total de 155 mil 220 aspirantes, aunque sólo pudieron ingresar a ella poco más de 34 mil jóvenes. En tanto, las Preparatorias del Estado de México estuvieron en la preferencia de 49 mil 273 aspirantes, aunque estos planteles ofrecieron en total 56 mil lugares, mientras que al Instituto Politécnico Nacional lo solicitaron en primer lugar 48 mil 669 aspirantes, en contraste con los 21 mil 640 lugares ofrecidos por esta institución. En U 2000 Crónica de la Educación Superior. Lunes 2 de agosto de 2010. Año XXI, número 689

75 El pase reglamentado, mal llamado "pase automático", permite el ingreso a las carreras universitarias de la UNAM a quienes cursaron el bachillerato en esa institución. Según aparece en el artículo ocho del Reglamento General de Inscripciones de la UNAM, los requisitos para tener derecho al pase reglamentado son haber concluido el bachillerato en un máximo de cuatro años contados a partir del ciclo de ingreso, y obtener un promedio mínimo general de siete (<http://inf04.juridicas.unam.mx/unijus/frames/unv.htm>).

76 Según la UNESCO (1995), en algunos países se han alcanzado tasas de escolarización superiores al 50 %, como es el caso de Argentina y Uruguay, países que mantuvieron una tasa bruta de escolarización en el nivel medio, por encima del 70 % en 1992; mientras que países como Chile, Perú, Panamá y Colombia registraron tasas por arriba del 60 %. México y Ecuador tuvieron tasas mayores a 50 % en el mismo año y entre los que registran tasas inferiores se encuentran Brasil, Costa Rica, Nicaragua, Bolivia, Venezuela, Paraguay y Honduras. El Salvador y Guatemala, mostraron los porcentajes más bajos en el mismo año, correspondientes a 26 % y 24 %, respectivamente.

Además para los jóvenes que no logran pasar de secundaria al bachillerato de la UNAM, sus posibilidades de ingresar a sus licenciaturas se verán seriamente reducidas ya que la imposición de un nuevo examen de ingreso para concursar por un lugar en la universidad, se convierten en algunos de los obstáculos y desventajas que imponen estas instituciones educativas y que imposibilitan a los estudiantes de otros sistemas de bachillerato continuar una carrera profesional (Guerra, 207: 77). Así que, para muchos jóvenes el ritual de paso a ser alumnos de bachillerato será exitoso, pero no el de pasar a ser de la UNAM. 125 mil alumnos habrán fracasado en este ritual de pasar a bachillerato. Es un ritual que incluye y excluye. Así el proceso de cambio, acontece tanto en condiciones subjetivas como objetivas. Dentro de las primeras encontramos la autopercepción y expectativas personales que tienen de sí los alumnos y dentro de las segundas el proceso de selección para el ingreso, el tipo de escuela asignada, su propuesta educativa, su estructura física. Ambas se van desarrollando en función de las interpretaciones que el estudiante ha elaborado respecto a la situación en la que enfrenta el cambio (Guerrero, 2008: 101).

El ritual de paso que vivencian los alumnos establece una dialéctica entre los ejes presente/pasado e ingreso/egreso señalando e instaurando una diferencia entre los alumnos que continúan con sus estudios de bachillerato y los que no; dentro de los que quedaron, los que lo consiguieron en la UNAM y los que no; y entre los que estudian en escuelas públicas y los que estudia en escuelas particulares. Si bien como veremos más adelante algunos alumnos pasan de secundaria a CCH Sur por el pase reglamentario.<sup>77</sup> El hecho es que un buen número de alumnos se formulan planes de vida, que mucho dependen de dar ese paso a un tipo de bachillerato que, de acuerdo con sus cálculos e información, constituye en ese momento, la mejor opción, ya que les permite estar en la UNAM. En realidad como muestran las narrativas de los alumnos y padres de familia, la cuestión era quedar en la UNAM, si no les tocaba la prepa 6 o el CCH, no es considerado como un fracaso, sino bien por contrario, un éxito. Además aquellos que no están convencidos, como veremos más adelante, pronto sienten una gran identificación por el CCH plantel Sur.

Desde nuestra perspectiva el rito de paso que dan los alumnos es un rito de legitimación o de "institución" según lo plantea Bourdieu al señalar:

---

77 La Escuela Nacional Preparatoria 2 de la UNAM cuenta con iniciación universitaria imparte el nivel de estudios secundarios.

Hablar de rito de institución es señalar que todo rito tiende a consagrar o legitimar, es decir a hacer desconocer en tanto arbitrario y reconocer en tanto legítimo, natural, un límite arbitrario. [...] al tratar de manera distinta a los hombres de las mujeres, el rito consagra la diferencia, la instituye, instituyendo al mismo tiempo al hombre en tanto que tal, [...] y a la mujer en tanto que mujer (Bourdieu, 1993).

Los ritos de paso desempeñan una función fundamental para ser alumno. Se trata de que los alumnos se inicien en un nuevo papel, para que éste adquiera un estatuto social-escolar distinto al que poseía, así el paso de secundaria a bachillerato ratifica y reconoce una diferencia que adquiere su plena existencia social. Al respecto Aguado y Portal señalan que es esta capacidad de incidir en el ordenamiento y existencia de los fenómenos sociales está dada por el poder que tienen los ritos de institución para actuar sobre lo real, al actuar sobre las representaciones de lo real (Aguado y Portal, 1992:56).<sup>78</sup>

Cabe señalar que no considero que este ritual institucional de paso, que se da entre dos instituciones educativas de diferente nivel, sea exclusivo del paso de la educación básica a la media superior. El campo educativo instrumenta este tipo de rituales en sus diferentes niveles. Quizás lo importante aquí es ver cómo es vivido y significado en situaciones específicas de cada grado y sistema. Como veremos en el capítulo cinco, los alumnos del CCH plantel sur vivencia otro rito de paso para ingresar a la licenciatura, pero éste tendrá sus particularidades con respecto al resto de los alumnos de otros sistemas de bachillerato. Al respecto la trascendencia de una transición no sólo reside en su notoriedad o en el grado de brusquedad y en la falta de gradualidad que plantea, sino que depende también de la cantidad de cambios que se acumulen para los sujetos al pasar por una de ellas y del nivel de maduración de aquéllos desde los que acometan esas alteraciones.<sup>79</sup> Dicho, de otro modo: el carácter problemático de un cambio para los alumnos no sólo reside en los desniveles o discontinuidades a superar, sino también en el tipo y número de alteraciones que acumule, y en función del significado que esos cambios

---

78 Los rituales de institución se pueden dar dentro de las instituciones del Estado como es el caso de la UNAM, lo que no implican que ésta sólo genere prácticas culturales de legitimación hegemónicas en la sociedad mexicana. La riqueza de entender las prácticas rituales en que éstas forman parte de un proceso de continua tensión tanto en lo político como en lo cultural. Así los rituales de institución no sólo hacen referencia a un proceso domesticado, sino también al lado salvaje.

79 Siempre habrá que cuidar y atender la experiencia personal de cada alumno, aunque se adopten medidas estructurales u organizativas en los centros para suavizar las transiciones por el sistema escolar, sea que se refiera a transiciones en general o a alguna de ellas en particular, conviene tener presente que, desde el punto de vista de los sujetos, el significado que puedan tener los pasos entre ambientes depende de las circunstancias de cada sujeto.

supongan para ellos. Una transición puede significarse como tal porque en torno a ella se susciten pequeños pero acumulados cambios.

No obstante que el sujeto de estudio son los alumnos plantel Sur, considero interesante asomarnos a lo que implica no ingresar a la UNAM, a través del trabajo de Rafael Palacios, *Ser estudiante del CETIS*<sup>80</sup> (2001), quien señala en su estudio cómo los alumnos de este sistema de bachillerato tecnológico, perciben al bachillerato propedéutico de la UNAM el más prestigioso:

La conformación de la planta estudiantil del CETIS, -a partir de que participan en el examen único del COMIPEMS-CENEVAL- se ha integrado con aspirantes a bachillerato que, en su mayoría, no han elegido el plantel como una de sus primeras preferencias y, en algunos casos, ni siquiera sabían de su existencia. Lo anterior es comprensible si atendemos a la preferencia de los egresados de secundaria en la Ciudad de México y en la zona metropolitana, quienes buscan cursar sus estudios de bachillerato en las principales instituciones públicas de educación superior del país: la UNAM y el IPN. Las opciones públicas de bachillerato que constituye la oferta educativa de la SEP en este nivel no tienen la preferencia principal de los aspirantes a bachillerato, por lo que su asignación a cualquiera de estas opciones (entre ellas los CETIS) no es inicialmente satisfactoria ni motivante, al grado de manifestar su rechazo al plantel asignado. En los textos podemos destacar las percepciones siguientes (Palacios, 2007: 131).

“La verdad es que no era (el CETIS) de mi agrado totalmente porque yo quería ser alumna de una preparatoria de la UNAM en el turno matutino” (Leslie, de 17 años al entrar al C-56, a la carrera de administración, en 1997).

Mi primera opción era la prepa 3, la segunda era la prepa nueve, la tercera opción el CCH Vallejo y el CETIS era la opción 13 y me tocó porque tenía mi certificado (de secundaria) con 7 y ya nos habían dicho que a los buenos estudiantes les iban a dar la escuela que querían. (Federico, que ingresó a la carrera de administración, a la edad de 15 años en 1997).

Los alumnos del CETIS, desde 1997, participan en el examen único del COMIPEMS-CENEVAL, Palacios señala: “pude observar en mi investigación que el sentido de devaluación de sí mismo, en tanto que alumno, prevalecía en las generaciones actuales y se sustentaba en la creencia de que la asignación de escuelas se otorga principalmente por méritos escolares” (Palacios, 2007: 137). Otro dato que nos permite tener un

---

80 Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios, SEP.

panorama más amplio de quiénes son los alumnos que ingresan al Bachillerato universitario lo proporciona Guerra, quien realiza un análisis comparativo entre alumnos del bachillerato universitario y los del CETIS, en el cual señala que los padres y hermanos de los que ingresan al bachillerato universitario poseen mayores niveles de escolaridad, que reciben mayor apoyo de su familia para realizar sus estudios y poseen una mayor cantidad de bienes culturales objetivados en libros; situación que no hace sino evidenciar una distribución diferenciada en las ofertas educativas para distintos grupos de la sociedad, que ha sido señalada en estudios recientes (2007: 75).<sup>81</sup> Durante nuestro trabajo de campo se les preguntó a los alumnos de plantel Sur cómo percibían su situación económica y la de su familia, y la mayoría expresaba que no se consideraban pobres y que tenían lo necesario para vivir ellos y sus familias.

Los rituales de paso en los que participan los alumnos son performance y como tales, actos que crean presencia. Son acciones, cosas hechas que transforman y confirman el paso de un nivel a otro, que modifica y consagra ya que se pasa de ser alumno de secundaria a alumno del bachillerato de la UNAM (Díaz, 2002). Los ritos de paso, en efecto, constituyen un performance paradigmático que tiene sus tres fases de separación, margen e incorporación. Los ritos de paso modifican a los participante, sus redes de relaciones sociales, sus compromisos, y permite cruzar umbrales temporales (de un año a otro, de una etapa a otra, de un ciclo a otro);<sup>82</sup> pero también confirma y consagra en una sociedad las fronteras establecidas, las divisiones del tiempo, las clasificaciones de las edades, formas de vida, estatus y posiciones sociales que precisan cruzar los grupos e individuos, o bien a las que ciertos grupos e individuos están imposibilitados de cruzar. Así los alumnos afrontan un cambio de vida, que modifica de forma sustantiva su hacer, supone una transformación de la identidad, lo que creemos conduce a valorar, reflexionar y diferenciar la posición que ocupará en adelante.

---

81 Guerra señala “en América Latina, los estudios de Brunner (1987), G. Rama y C. Figueira (1991) y Tedesco (1995), abordan los problemas de la diferenciación interna del sistema educativo en los niveles medio y superior. En otros, como el de Rama (1992), tratan el fenómeno en el nivel medio básico, enfocándose no sólo al origen social de los estudiantes, sino también a la estratificación observada en los procesos de enseñanza y aprendizaje resultantes. En México destacan los trabajos de Muñoz (1996) sobre los orígenes y consecuencias de las desigualdades educativas y el de Bracho (1991), que trata la problemática de la diferenciación curricular y social en el nivel medio superior. Autores como Baudelot y Establet (1971) y Guichard (1995) han referido procesos semejantes para el caso francés”. (Guerra, 2007:76)]

82 En el caso de los alumnos modifica sus status, pero no en el sentido de que cambien de posición estructural dentro de un marco jerárquico: sigue teniendo profesores y una autoridad académica y administrativa, por tanto siguen dentro de una estructura y dentro del campo educativo. Así no dejan de ser alumnos.

Este rito de paso de secundaria al CCH plantel Sur, es precedido por la obtención del certificado de secundaria y la separación de su mundo social y cultural de secundaria, que como todo cambio genera por un lado, el natural temor a lo desconocido y la pérdida de amigos, y por otro expectativas nuevas.<sup>83</sup>

Alumna: En la despedida de la secundaria, nos pusieron las golondrinas y me dieron mis diplomas de excelencia académica. Nos despedimos llorando y lo que más me dolió fue despedirme de Cristián, lloramos mucho y nos abrazamos. Le dije que nos veríamos en el CCH y que ahí lo esperaba, él sólo asentía con la cabeza. Toda la tarde mi grupo se la pasó jugando y aventando harina, huevos, confeti espuma. Me despedí de todos mis amigos y amigas, no podía creer que todos nos iríamos a una nueva etapa de nuestras vidas, lejos de todos. Ese día me fui pensativa a mi casa, muy emocionada y al mismo tiempo muy triste.

Alumna: Considero que cualquier persona le tiene miedo a los cambios, aunque hay unas que se acostumbran con mayor rapidez que otras. En lo particular, a mí me costó mucho trabajo, porque sinceramente disfruté mucho la secundaria y tenía muchos amigos.

El rito de paso que designo para nuestros sujetos del CCH plantel Sur es el examen de ingreso, que está compuesto por las siguientes etapas:<sup>84</sup> la convocatoria se publica el 17 de enero en los principales periódicos de circulación nacional y en la página de internet de la COMIPEMS o de la SEP; los aspirantes seleccionan sus opciones vía internet del 18 de enero al 5 de febrero en la página de la COMIPEMS, aun cuando seleccionen sus opciones por Internet deben acudir personalmente a efectuar su registro en la fecha y lugar que les corresponda; el registro es un trámite que deben realizar todos los aspirantes del 17 de febrero al 4 de marzo de acuerdo con la letra inicial de su primer apellido en el Centro de Registro que les corresponda; el examen se presenta el 26 o 27 de junio, en el horario, sede y grupo que se indica en el Comprobante-Credencial que recibe el aspirante en la etapa del registro; los resultados se publican el 30 de julio en la Gaceta de Resultados y en las páginas de Internet de la COMIPEMS y de la SEP.

El paso de secundaria al CCH-Sur se trata una experiencia que genera profundas transformaciones o “virajes en direcciones del curso de vida” (Elder, 2003, cit. en Blanco y Pacheco, 2003:163). El transcurrir de la vida está compuesto por bruscas interrupciones, por quiebres o pliegues, que hacen que la vida del hombre contenga flujo y reflexividad. Así los alumnos al pasar de secundaria al bachillerato están construyendo su trayectoria de vida la cual se refiere “a una línea de vida o carrera, a un cambio a lo largo de toda la

---

83 Separación: el alumno deja la secundaria, obtiene su certificado.

84 Separación, margen e incorporación.

vida, que puede variar o cambiar de dirección, grado o proporción” (Elder, 1991: 63, cit. En Blanco y Pacheco, 2003:163). Así la trayectoria no implica una sucesión o frecuencia unívoca de acontecer, e involucra la interacción todos los ámbitos de la vida social y cultural, en donde se entretajan las actuaciones de agentes sociales como individuales. Las trayectorias de vida de los alumnos pueden ser planeadas y deseadas hacia metas definidas, pero en la interacción del proceso social éstas pueden cambiar, ser alteradas y modificadas: si se pasa o no al bachillerato y sí al dar el paso se da a la UNAM o no. Las trayectorias conforman la identidad de los agentes individuales y colectivos porque implican una memoria y tradición, una determinada vivencia y un proyecto de futuro, en donde estos tres factores se transforman. La trayectoria tiene que ver con el sentido que los jóvenes alumnos van dando a su vida. Los alumnos al dar el paso enfrentan un proceso que como ritual puede implicar la paradoja sufrimiento y placer –la incertidumbre y angustia del examen y el disfrute de el éxito o salida a una nuevo nivel de escolaridad–, que tiene consecuencias tanto en la memoria e identidades de personas y grupos, así como en su interacción social. Así el paso de la secundaria a CCH es parte de una trayectoria de vida e implica transformaciones paradójicas, las identidades se transforman a pesar de que se sigue siendo el mismo. Una transición–paso corresponde a sucesos específicos en determinado momento de la vida no necesariamente predeterminados o definitivamente predecible. Representan episodios en el curso de la vida que a diferencia de los cotidianos, constituyen una transformación extraordinaria y por tanto son importantes en una trayectoria de vida. Las transiciones son liminales y por tanto cambian el rumbo de la existencia y las formas de concebir el mundo. Porque toda transición implica el paso de un mundo de relaciones a otro, de un ambiente conocido a otro más retador, por lo que también puede ser vivido por los alumnos como una oportunidad y valorada como una anticipación positiva, ya que es una promesa de ir a otro mundo de más libertad, de menos control sobre la vida personal, de encuentro con los pares de mayor edad, y seguir por un camino con otro status y aunque sí bien puede crear grados de ansiedad, éstos pueden ser estimulantes y no sólo fuente de perturbación (Gimeno, 1997: 83). Las transiciones siempre están contenidas en las trayectorias de vida, que son las que le dan forma, sentido y significado.

Los jóvenes candidatos a bachilleres, que esperan continuar con sus estudios, al salir de la secundaria quedan en un tiempo de espera, donde –junto con sus padres– tienen que elegir y decidir sobre su futuro. Así como preparase para presentar el examen único del CENEVAL, el candidato vive una fase marginal o liminal, donde es un ser

transicional, ya que no pertenece ni a la secundaria, ni a ningún bachillerato; donde ya dejó de ser lo que era y todavía no es lo que será; en esta fase no está ni aquí ni allá: está entre lo uno y lo otro. Los atributos de las personas liminales o “gentes de umbral” son necesariamente ambiguos: eluden o se escapan del sistema de clasificaciones que normalmente establecen las situaciones y posiciones en el espacio sociocultural. Los alumnos como seres transicionales, no tienen estatus de alumno, ni escuela, ni se sienten identificados con el símbolo –escudos– de la UNAM y CCH, pero ya no usan más el uniforme de secundaria, nada en suma que los deslinde estructuralmente de aquellos compañeros con quienes experimentan o viven la transición: los que presentaron el examen y esperan los resultados. Los alumnos desde que salen de secundaria, hacen su examen de CENEVAL y reciben su resultado están en el margen de su pertenecía al campo educativo-escolar y las reglas que lo rigen, son lo opuesto de los alumnos que participan en la semana de bienvenida. Son jóvenes que esperan pero a diferencia de los ninis –ni estudian, ni trabajan- que no esperan nada, éstos tienen que tomar una decisión ya que la elección del bachillerato implica una elección de trayectoria de vida, por tanto vislumbran lo que esperan: lo anterior lo demuestra que más de la mitad de los que presentan el examen del COMIPEMS eligen la UNAM. Los candidatos al vivenciar esta fase de margen rompe la fuerza de la costumbre y abre paso a la reflexión, es el ámbito de lo que podría ser en oposición a lo que es, del mundo imaginado de un modo distinto a lo que es (Díaz, 2002). Parafraseando a Turner quien expresó: “los neófitos son alternativamente forzados y animados a pensar sobre su sociedad, su universo y los poderes que los generan y sostienen a ambos, se trata de un estadio de reflexión” (1980: 117-8).

Durante el trabajo etnográfico con los alumnos, éstos destacaron en sus narrativas cómo el momento más significativo del ritual de paso la notificación de resultado, etapa con la que culminan, ya sea con el éxito o el fracaso el rito de paso, las narrativas de que disponemos son de alumnos que lograron tener éxito, la contraparte ya la vimos con los comentarios de Palacios. No obstante algunos mencionan el examen, la preparación para el mismo, o la elección de una opción momentos que preceden a la notificación. En las narrativas se encuentran desde alumnos que se presentan sin más al examen:

Alumno: Salí con certificado de 8.5 de la secundaria, mi próxima meta el CCH Sur, la verdad no estudié para el examen COMIPEMS más que un día antes repasé la guía, todo el tiempo estuve en reuniones del grupo y amigos, muchos compañeros no asistieron por estudiar, me divertí sanamente, hasta la fecha no tomo ni fumo, algo que me agrada en lo personal y mucho menos me drogo y nada de esto me llama la atención. El día que revisamos resultados

para ver dónde nos quedamos cheque a las 8 a.m. en internet y para mi sorpresa me quedé en mi primera opción y con la sorpresa de que todos mis amigos que sí estudiaron y se perdieron de reuniones y todo, se quedaron en CONALEP, Bachilleres, Cetís o CCH pero Azcapotzalco o Naucalpan, y la sorpresa de que los mas disfrutamos el fin de curso nos quedamos en CCH Sur que nada mas fuimos dos, otro en Prepa 6 y dos en prepa 5.

Pasando por alumnos que toman cursos para enfrentar el examen:

Alumna: Pasó rápido el tiempo, y comenzaron a presionarnos para prepararnos para el examen único. En realidad sentía mucho miedo, ya que no me sentía muy preparada. Tomé cursos intensivos de estudio gratis en la UPN.

Y otros que presentan el examen en repetidas ocasiones:

Alumna: En cuanto salí de la secundaria hice mi examen para entrar al CCH pero no me quedé. Salió en la hoja con derecho a otra opción, así que decidí entrar a estudiar inglés, reforzar lo que ya tenía y aprender más, así que entré a Harmon Hall. [...] Al terminar ahí mis estudios inicié lo que fue el bachillerato en el sistema abierto porque era necesario que yo sacara el certificado para poder trabajar o hacer algo de provecho. [...] así que hice el bachillerato en sistema abierto, tardé 5 meses en terminarlo. En ese tiempo volví hacer examen para entrar al CCH pero nuevamente no me aceptaron, así que seguí estudiando en el bachilleres 4, en sistema abierto [...] a mediados del ciclo escolar mi familia me dijo que no estaría mal hacer nuevamente el examen para el CCH y quedar dentro de la UNAM pues el sueño de toda mi vida habla sido estar en el CCH sur en especial, así que cuando salió la convocatoria hice todos los trámites correspondientes y así pidiendo permiso en mi escuela para faltar, hice trámite y examen [...] en cuanto salió el resultado del examen del CENEVAL mi familia me llamó para darme la noticia de que había sido seleccionada así que me tomó mucho trabajo decidir, pero tomé mi decisión muy difícil pero tuve el valor de ir detrás de un sueño que me habla costado lagrimas de sangre pero lo habla logrado, estar dentro del CCH sur, ser parte de la UNAM al igual que mis hermanos. Tomé mis maletas y fui detrás de mi sueño regresé a mi casa con mi familia dejando atrás todo lo que viví en la universidad –estaba inscrita en la Universidad de Chapingo–, y me encontraba de vuelta en el DF, así que al día siguiente fui a ver qué había en el CCH, checar la dirección, me di cuenta que al día siguiente me tocaba hacer trámites así que pasó todo el proceso de trámites y llegó el gran día.

El momento de la notificación del resultado es donde se ve el momento de mayor expectativa e incertidumbre, pero una vez pasado aparece el júbilo, la alegría, la satisfacción:

Alumno: Cuando menos me di cuenta la fecha de los resultados del examen de admisión había llegado, un día antes por la noche no podía dormir por el nervio o miedo de no quedarme en mis opciones, porque solo puse cinco opciones y esas cinco eran de alta demanda, hasta que al final me gano el sueño, al amanecer como a las 7 a.m. me fui corriendo al puesto de periódico pero resulto que ya no tenían, yo no lo podía creer, pensé que esto significaba mala suerte, así que decidí ir al otro

que estaba como a 10 minutos, en éste si lo encontré ,aunque sólo ya quedaban pocos, al llegar a mi casa, me fui a mi cuarto en busca de mi folio para saber el resultado, cuando llegue a mi folio, no lo podía creer me había quedado en mi primera opción si en el CCH SUR, me sentía aliviado, sentía como que me había ganado la lotería, me sentía feliz.

No todos desean ser del CCH, de hecho su intención en primero ingresar a la UNAM, y la opción de quedarse en el CCH no es mayoritaria,

Alumno: Terminé la secundaria en el 2007, iba en una secundaria técnica que no está muy lejos de donde vivo. No obtuve un promedio muy alto, pero tampoco del que no me sintiera satisfecho, saqué ocho, no me desagradó ni tampoco a mis padres. En el examen para ingresar a la prepa, escogí como primera opción el CCH-sur por la cercanía a mi casa y porque ahí han ido varios de mis primos, y tenía ganas de ingresar al colegio por lo que me habían contado. Bueno salí bien en el examen y si me quede, aunque no eran muchos aciertos como para una prepa. Me sentí feliz por haber logrado ingresar, aunque sabía que si bien quedarse era importante, la parte difícil era salir con un buen promedio para poder escoger la carrera que fuera de mi preferencia sin ningún problema. Mi familia estaba feliz por haberme quedado el colegio de ciencias y humanidades plantel sur pero no dudaron en darme el discurso de "*Ahora que tienes la oportunidad debes echarle ganas a la escuela no vayas a salir como tu hermano que solo nos vio la cara...*" y más cosas con respecto a la escuela y no reprobar ningún semestre.

Alumna: Esta comienza en la salida de la secundaria, yo estaba punto de saber en qué escuela me quedaría, los resultados salieron y yo estaba muy nervioso, al verlos me di cuenta de que me quede en mi primera opción, que fue el CCH Sur, a pesar de que no quería, porque, estaba muy lejos, no hubo de otra y me quede ahí. Al inicio tuve que ir a unas pláticas y a inscribirme, después inicio el semestre, la verdad yo al principio del bachillerato estaba muy indignada porque yo no quería esa escuela. Pero pasando el tiempo me fue acostumbrando y se me hizo una buena lección.

En estas narrativas los alumnos dejan ver que desean ser universitarios y expresan las significaciones que le da pertenecer a la UNAM; que quieren ser alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur y deja ver la intencionalidad y visión de futuro que implica el ingreso a una de las mejores Universidad del mundo.

Los alumnos que logran dar el paso de secundaria a la UNAM, han logrado una actuación exitosa –abrieron la puerta– y refuerzan una percepción positiva de sí mismos, la imagen de un alumno "que consiguió sortear con fortuna los obstáculos que impidieron que otros continuasen en la misma dirección (...) una minoría que tuvo el privilegio de cursar estudios universitarios" (Bartolucci, J. 1989, 65). Pero no olvidemos que la reflexión sobre el *paso* o transición, la obtienen los alumnos de forma más clara una vez que

concluye, ya que mientras se ejecuta, se siente inquietud porque se sabe la determinación del futuro que se está engendrando.

### **3.2. El encuentro con el Plantel Sur: el dispositivo ritual de bienvenida**

Alumno: Por eso considero que tanto la secundaria como la preparatoria representan una etapa importante en nuestra formación. La secundaria "te forma" responsabilidad y disciplina, y en la preparatoria es la fase donde comienzas a madurar porque es donde eliges qué hacer con tu vida (seguir estudiando, ya no seguir estudiando y trabajar, casarte etc.) y pones en práctica el grado de responsabilidad y disciplina que tienes y te han estado formando tus padres durante tu vida. En esta etapa de la vida se decide el rumbo de nosotros los jóvenes y no es de extrañarse que, lamentablemente, muchos se vayan quedando a la mitad y no acaben la preparatoria.

El encuentro con la Institución a través de las actividades de la semana de bienvenida implica la ejecución de rituales, ceremonias y ritualizaciones, en los que los alumnos, pero también los padres y autoridades, se definen a sí mismos como son, como aspiran ser y como procuran que los demás los definan, lo que implica a los participantes con sus memorias y perspectivas. En estas ejecuciones, en que se involucran todos los actores del plantel Sur, se definen un esquema de autoridad, límites, deberes y derechos dentro de la comunidad, que apunta a la instauración e imaginación de las perspectivas de cada una de sus miembros.

Con fines expositivos primero describo la semana de bienvenida y en segundo lugar realizo su análisis. Este proceso es un dispositivo ritual de acogida, ya que permiten a los agentes sociales instalarse en su mundo cotidiano y a la vez participar en un proceso pedagógico, que dota de competencia simbólica a los actores para orientarse a través de la vida, de tal manera que paulatinamente, el mundo vaya convirtiéndose en su mundo. Así los rituales son dispositivos simbólicos que producen aprendizajes, que implementa la sociedad para enseñar de manera emocional y cognitiva los significados de los símbolos dominantes del proceso cultural.

El dispositivo de bienvenida implica reconocer que quien ha ingresado ya dio el paso de su anterior rol de alumno de secundaria al nuevo de alumno del CCH plantel Sur, pero si enfrenta nuevos cambios y su integración a una nueva forma de pensar, de actuar, de ser y hacer. Los alumnos experimentan un proceso de transformación a lo largo de su trayectoria escolar, que implica cambios entre un nivel educativo y otro. El CCH plantel Sur se encuentra en movimiento y constante transformación, por la tensión entre

la acción de los actores sociales y los rastros, señales, indicios de ciertas metáforas producto de su historia, las cuales se presentaban como realidades indiscutibles: la adquisición de una educación universitaria asegura un futuro y acrecienta el valor social e individual de los alumnos. Sin embargo, en el discurso de la semana de bienvenida, bajo una perspectiva domesticada, se denota que es el alumno quien se debe de asimilar en su tránsito por el colegio, adaptándose a las exigencias y demandas de la Institución.

Los alumnos al entrar a CCH plantel Sur, entran no sólo en un conjunto de convicciones prácticas sino en un modo de ejercer la inteligencia (Bruner 1996: 154 cit. pos Pérez, 1999: 199). Así los alumnos en su cotidianidad no son pasivos, contribuyen con su acción diaria a darle sentido y forma a la compleja trama social desde su propio ámbito, por pequeño que éste pudiera parecer, y sus acciones repercuten más allá de su estrecho universo.

Para la mayoría de los alumnos, pero también para los padres, es el primer encuentro que tendrán con la institución<sup>85</sup> y son una clara muestra de celebraciones rituales, que como señala Víctor Turner, contiene fases específicas de los procesos sociales por los que los alumnos llegan a ajustarse a sus cambios internos, y a adaptarse a su medio ambiente (Turner, 1980: 22). Para entender los símbolos de la semana de bienvenida, es necesario conocer a los actores tanto humanos como a los no humanos y conocer los diferentes significados que tienen para los múltiples participantes, los cuales se van construyendo en torno a *ser* universitarios, de la UNAM. Ya que si bien los ritos, celebración y ritualizaciones de la semana de bienvenida pueden contener otros símbolos instrumentales, como actividad técnica e instrumental tanto como un “saber científico” o las adquisición de ciertas competencias o habilidades disciplinares, las cuales forman parte del proceso ritual, donde si bien importa saber que tan competentes son los alumnos para el inglés o las matemáticas, o sus conocimientos previos y su “estado de salud”: cabe recordar a Edmund Leach cuando señala que al trabajar sus campos los Kachin, utilizaban prácticas rituales. Ya que no sólo hacen algo instrumental, sembrar, sino que están comunicando significados culturales. Así me propongo ir más allá de esta parte instrumental, para ver cómo en estas prácticas o performances se constituye sentido e identidad. Así nuestra intención es pasar de ver éste evento como un proceso instrumental, a pasar a comprenderlo como proceso donde

---

85 En los días de esta semana el alumno por internet obtienen su comprobante de inscripción y su horario de clases.

se construyen significados y pertenencias, se interiorizan valores, y se adquieren compromisos.

### 3.2.1. Lo acontecido

Los 3,600 alumnos de nuevo ingreso al plantel Sur del CCH, cuando reciben el aviso a través de su carta de aceptación, también son notificados del turno al que han sido asignados, ya sea matutino o vespertino, y son instruidos de que tienen que presentarse el día lunes 2 de agosto, según al turno al que fueron asignados, los del matutino a las 8:00 horas y los del vespertino a las 12:00 horas. Este lunes con la presentación de los alumnos al plantel con su carta de aceptación da inicio la semana de bienvenida durante la cual las autoridades<sup>86</sup> han preparado para los miles de alumnos de nuevo ingreso un conjunto de actividades tanto instrumentales como convencionales que denominan de bienvenida y que incluyen el mismo lunes un examen diagnóstico de inglés y en los días posteriores una reunión informativa y el registro escolar; la aplicación de la encuesta médica automatizada y vacunación: y un examen académico diagnóstico de ingreso.

Para entender el propósito de la semana de bienvenida considero apropiado dar la voz a las dos funcionarias encargadas de organizarla; la jefa del departamento de psicopedagogía y la jefa de la unidad de planeación:

Jefa del departamento de psicopedagogía (Trae un suéter abierto azul con el escudo de la UNAM).

Es el primer encuentro con los padres de familia, pero sobre todo con los alumnos. Para que se facilite la incorporación y la pertenencia hacia un lugar que es la universidad, darles la bienvenida a chavos y padres y se han preparado una serie de actividades.

Lo que yo coordino es la práctica de bienvenida que tiene tres grandes contenidos:

- Vida académica
- Vida comunitaria
- E información relevante que tiene que ver con trámites y su condición como estudiante de CCH.

Los padres sí están participando más que en otras ocasiones y se debe a los programas que hemos estado diseñando. Las Tutorías –programa de profesores tutores de alumnos- que facilita y favorece la participación de los padres de familia en la vida universitaria, no. Porque son cuestiones que

---

86 Podría decirse cuerpo directivo, que no incluye a toda la burocrática administrativa.

pueden estar o no afectando a su hijo, ahora alumno nuestro. En este programa de bienvenida que también participan los padres de familia, tan es así que vienen acompañados, aunque en la carta de aceptación no se dice que vengan con los papás. Las preguntas que hacen, las cosas que hacemos nosotros son cuestiones que sí nos permiten pensar que hay más participación.

La jefa de la unidad de planeación del plantel CCH Sur expone los propósitos y comentarios de las actividades de bienvenida generación 2011.

Proporcionar información que la dirección considera relevante en cuanto a conocer el plantel en cuanto a servicios e instalaciones, irlos introduciendo a la cultura de la universidad, felicitarlos, establecer un vínculo con ellos y explicarles cómo es el horario, explicarles información académica administrativa más puntual.

Los alumnos tienen que asistir a una serie de eventos donde se cumplen estos objetivos. Entre ellos la plática informativa donde se les pasa un video de bienvenida a la UNAM, la información en *power point* donde se explica la vida académica y la vida comunitaria, organizada en tres rubros: la vida académica donde les explican las tutorías, las asesorías, las jornadas de balance, los programas de psicopedagogía y difusión cultural, y cómo se organizan en comunidad como los programas enlace, que hay que respetar la normatividad, que hay que cuidar el inmobiliario, la zona ecológica en la que estamos. Cómo bajar su horario desde internet, cómo hacer su inscripción, que tienen derecho a una beca. Es el primer contacto con ellos y en este caso también se cita a los padres para establecer alianzas con ellos. Los padres asumen que ya están grandes y vienen y nos los dejan y se van. Nuestra dinámica social ha cambiado y se quiere que se extienda más tiempo el vínculo familiar. (El director en la reunión les señala a los padres que no se trata de agarrar el colegio de guardería.) Otro asunto es cómo promover en los jóvenes la autonomía, pero sin tener que tener aquí a los padres todos los días, pero que si estos supervisen que sus hijos entren a clases y hagan las tareas. Un punto importante que les explicamos es el modelo educativo del colegio donde el alumno es considerado un agente activo y que el escenario en que va estar en clases es alguien que propone, que colabora. El profesor es un guía en colaboración con los alumnos. Este es un cambio importante que tiene de secundaria. Por tanto esta autonomía es importante tenerla en casa. Este es el mensaje a los padres.

En las presentaciones hay diferencias en cuanto a la conformación y la integración además dependen del espacio físico [las salas alfa y beta parecen más propiciatorias], y de los funcionarios que dan las pláticas. Hay grupos que desde que llegan vienen muy contentos, ven el video y ya se sienten parte de la universidad y otros que son más introvertidos, más tímidos, que cuesta hacerles una dinámica más activa.

¿Cuál fue tu participación en la organización del evento?

En la discusión de qué aspectos comunicar en la presentación de *power point*, todos queríamos hablar de lo nuestro –cada funcionario de su departamento- se trató de resumir y darles la esencia. Platicarles todo con lo que cuentan y que ellos pueden acercarse. Más que darles la información se trata de motivarlos.

¿Crees que los padres tienen una participación en la vida del plantel?

Considero que tienen una participación muy limitada.

De manera más personal es contagiarlos de todo lo que significa ser universitario que es lo que ven en el video, que la universidad es de nosotros que es una caja de oportunidades y que es difícil hacer llegar información a 3,500 alumnos para eso se organizan estas bienvenidas.

El día lunes se les solicitó a los alumnos que acudieran con su Carta de aceptación y un lápiz de 2 o 21/2. En el acceso se les revisa la carta de aceptación y se les entrega una hoja con un calendario escolar y un mapa del plantel. Posteriormente se les permitía pasar al corredor entre la reja amarilla y explanada principal. Ahí los alumnos son formados por los miembros del grupo enlace<sup>87</sup> y conducidos a diferentes salones del plantel donde se les aplica el examen diagnóstico de inglés. Para la mayoría de los alumnos es la primera vez que entran al plantel.<sup>88</sup>

Los días martes, miércoles y viernes y según las letras inicial del apellido paterno, los más de tres mil alumnos –junto con sus padres- son asignados en cuatro turnos, dos matutinos a las 9 y 11 horas y dos vespertinos a las 15 y 17 horas a participar en una reunión informativa para después realizar su registro escolar.

Las reuniones informativas variaban de una a otra, no obstante para el presente trabajo seguí al primer grupo, el cual tuvo su reunión el martes 3 de agosto a las 9:00 horas. Así el primer grupo de alumnos y padres se aglutinaban en el acceso principal del plantel a las 7:30 a.m. para participar en la reunión informativa de bienvenida que es una ceremonia donde participarán juntos padres, alumnos y autoridades. A 10 metros del acceso al plantel e igual que el día anterior, las autoridades ponen un cordón el cual es vigilado y organizado por alumnos del grupo enlace, funcionarios y vigilantes de seguridad UNAM. A los alumnos y sus padres de primer ingreso se les revisa que porten la carta de aceptación, y se les permite acceder al pasillo que da a la explanada principal, el cual ha sido adornado con cartelones sobre los logros de la UNAM. Padres y alumnos hacen filas de 100, y se entrega una revista donde se explica el modelo

---

87 Los alumnos enlace portaban una camiseta y una gorra blanca. La primera con el escudo del colegio en un costado en el pecho y en la espalda la leyenda en azul “enlace generación 2010”. La gorra con el logotipo del CCH. Los alumnos enlace que organizan a los padres en el espacio entre la entrada y la explanada, discuten sobre qué es mejor si los de la mañana o los de la tarde. Los que están haciendo fila son a los del turno matutino. Esta discusión aparentemente trivial de los alumnos y que los padres y los iniciados al CCH no captan del todo, pronto se convertirá en un abismo que divide a la unidad del plantel Sur. Los alumnos lo hacen con gusto, y forman relaciones de amistad que llega a poner una ofrenda el Día de Muertos.

En la sala de juntas del edificio S se instaló el centro desde el cual se coordinaban las operaciones de los funcionarios, de los alumnos enlace y de los alumnos de servicio social de las facultades que asisten a apoyar.

88 El objetivo es asignarles un grupo según sus conocimientos y habilidades.

educativo del colegio, el plan de estudios, los derechos y obligaciones y la planta docente, y en la contraportada un calendario escolar del ciclo; un tríptico de las actividades de la bienvenida a la generación, y una hoja con la protesta universitaria que contiene las responsabilidades y sanciones que les otorga la legislación universitaria. Luego son conducidos a las salas Gama, Beta o audiovisual donde se realizan al mismo tiempo la reunión de información.

La reunión informativa se realizó en las salas, primero se les pasa un video explicando qué es la UNAM y su bachillerato. Sus tareas en docencia, investigación y extensión de la cultura. Así mismo, en éste se señala que la UNAM ha dado los tres premios Nobel de México, que la UNAM es la universidad nacional y que la UNAM ofrece un mundo de posibilidades a sus alumnos. Que responde al presente y mira al futuro como el proyecto cultural más importante del país.

Luego el director dirige unas palabras a la audiencia:

La UNAM ha sido reconocida como la mejor de América Latina. Este hecho es para celebrar para ponerse contentos, pero es también para entender esa responsabilidad. Bienvenidos a esta institución. Donde cada uno de ustedes son muy importantes. [...] Tenemos que reconocer el esfuerzo de sus hijos porque ellos han tenido un gran mérito [...] Y les pido también –se refiere a los alumnos- agradezcan el apoyo que sus padres lo que les han dado, y que muchas veces algunos no saben valorar. También les pido a ustedes alumnos que les den un fuerte aplauso a sus papás. Pero hay que reconocer el apoyo de los padres que algunas veces no lo saben valorar [...] Les voy a pedir a los papas un aplauso muy fuerte para sus hijos en. [Los padres aplauden]. Voy a pedir también, porque no llegaron por casualidad, llegaron porque durante todos estos años estuvieron sosteniendo, apoyando. Felicidades. [Se escucha un fuerte aplauso] [...] Dentro de dos años y medio ustedes van a elegir una carrera, van a elegir qué cosa les gustaría hacer. Esa decisión empieza a tomarse hoy. Hay que empezar a trabajar hoy es decisión para que sea la que eligieron. Quien obtenga los mejores resultados será quien lo va a lograr. [Habla de que las carreras son asignadas según las calificaciones] [El director camina por el pasillo y el público le observa con gestos serios]. Van a tener nuevos amigos, van a aprender nuevas cosas. Van a pasar diez meses del año en el plantel.

Antes de concluir el director hace que alumnos y padres realicen la protesta con un “Sí, me comprometo” la siguiente proclama. Ustedes se comprometen [las responsabilidades son de los hijos] a cumplir las responsabilidades académicas que como universitario he adquirido al ser aceptado por nuestra universidad y a respetar la normatividad vigente de la institución. ¿Se comprometen ustedes? Al unísono los padres responden: *Sí, me comprometo*. Todos echan una Goya. Al final los alumnos entregan la hoja de protesta universitaria con su firma.

Una vez concluida la reunión, se les indica a los padres que esperen a sus hijos afuera del plantel. Al salir a cada padre le entregan el diccionario nahual-español de Carlos Montemayor. Ya afuera son organizados en una fila y conducidos por los alumnos enlace a la entrada principal. Lo que evita según las autoridades que el plantel se llene de padres.

Los alumnos se quedan solos en la sala, son organizados en una fila y conducidos al departamento de control escolar a realizar su registro, donde se les pide su carta de aceptación, el pago de inscripción que tiene un costo mínimo de 0.30 centavos y la solicitud de credencial. Los alumnos hacen fila afuera de control presupuestal y en una mesa administrativa, uno a uno, les revisa su carta de aceptación, la orden de pago y la solicitud de credencial, se les recoge la mitad de la orden de pago, se les sella la solicitud y pasan a tomarse una foto. Salen y están libres por ese día.

La encuesta médica automatizada y vacunación se realizó el martes y miércoles de 9 a 11 horas en el turno matutino y de 11 a 17 horas en turno vespertino. Los alumnos responden un cuestionario, se les proporciona un condón y un cepillo de dientes y se les da su afiliación al IMSS.

Un alumno de 6° semestre que terminó su ciclo y salió este año del plantel y que colaboró como miembro del grupo enlace organizando el examen médico señala:

Para realizar el Examen Médico Automatizado (EMA) a los alumnos de nuevo ingreso del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur, fue necesario ir un día antes de la aplicación, para instalar en cada lugar las hojas del examen, un carnet médico del IMSS, un cepillo de dientes, un condón masculino y algunos folletos de servicios médicos y deportivos por parte de la UNAM.

El EMA tiene muchas utilidades tanto para la Universidad como para su comunidad, para la Institución es de gran utilidad para saber las estadísticas de cómo se encuentran de salud, (física, sexual y psicológica) los alumnos de nuevo ingreso a las Escuelas Nacionales y Facultades. Una vez detectados los problemas de cada alumno, durante su estancia en la Universidad van médicos y te dicen a dónde tienes que ir para que te atiendan los problemas que padeces (odontológicos, ópticos, psicológicos, etc.). En el EMA un especialista (regularmente estudiantes de la Facultad correspondiente) revisa uno a uno a los alumnos, hay quienes se encargan de revisar los dientes, otro que revisa los ojos y por último pasan a vacunarse. Todos los alumnos tienen que indicar su peso y altura.

Se les menciona que por ser parte de la UNAM ya están asegurados con el IMSS (con la intención también de comenzar a hacerlos razonar del gran orgullo que es pertenecer a la UNAM).

Antes de iniciar el examen se les hace entender o se busca que los alumnos piensen que responder el examen es una oportunidad y un privilegio que la UNAM les da por haber entrado a la máxima casa de estudios del país, al mismo tiempo que se les da entender la importancia de cuidar su

salud y visitar al médico, por eso creo que se les da el condón y el cepillo de dientes como un incentivo para cuidar su boca y tener relaciones sexuales con protección debido a que el bachillerato es una etapa fundamental para el ser humano porque a esa edad es cuando comienzas a descubrir aspectos de la vida adulta y al mismo tiempo comienzas a definirte en tu entorno.

Yo como promotor y expositor de los pasos a seguir para responder el examen también trataba de darles a entender la importancia de aprenderse su número de cuenta y de tal forma invitarlos a aprendérselo porque es un número que lo van a utilizar en toda su vida académica dentro de la UNAM.

El examen diagnóstico académico de ingreso se realizó el día jueves a las 8:00 horas turno matutino y a las 14:00 turno vespertino. Al llegar los alumnos en la puerta de entrada se les pide que muestre su carta de aceptación y un lápiz de 2 1/2, son formados en filas de 50 por los alumnos enlace y son llevados a una de las aulas.

### **3.2.2. Análisis de la semana de bienvenida**

La *semana de bienvenida* es un dispositivo ritual, que es entendible sólo dentro del proceso del ritual del plantel, y tiene como finalidad acoger a los nuevos alumnos, introducirlos, facilitar su incorporación a una nueva identidad, la que como toda identidad es parte de una cultura, en este caso la de la UNAM, y en segundo lugar la del plantel Sur del colegio de Ciencias y Humanidades. Las narrativas y ejecuciones de los alumnos, padres y funcionarios, dejan ver que el símbolo dominante es la UNAM, más que el CCH plante Sur.

Padre de familia: "Para mi hija este plantel fue la primera opción. Mi hija viene de prepa particular, de escuela de monjas. [...] El evento me pareció muy bien, muy bueno, contento y orgulloso. La UNAM sigue siendo la mejor de América Latina. Yo creo que a partir de ahora todos le vamos a los pumas [...] El evento fomenta el orgullo".

Padre de familia: "Porque el prestigio de la universidad abre muchas puertas, hacia el desarrollo de su carrera, cuando la culmine.

Padre de familia: "Estoy contento de que se quedo en la UNAM. Con su examen, tuvo 112 aciertos a pesar de que no fue a los cursos que dan para ingresar y se quedo en la opción que él quería".

Como dispositivo, las identidades relativas de CCH plantel Sur lo harán a través de la identidad mediadora que es la UNAM. El alumno –un 60 % lo de los que ingresan lo consiguen- en tres años transitarán a pertenecer alguna Facultad o Escuela como

estudiantes de licenciatura. El CCH plantel Sur como cualquier CCH o preparatoria posee su particular ethos, moviéndose su identidad relativa pero su identidad mediadora que seguirá siendo la UNAM. La jefa de la unidad de planeación narra que se busca contagiarlos de todo lo que significa ser universitario y no de lo que significa ser del CCH Sur. En el video que se les pasa en la reunión de información, se señala: la universidad es de nosotros, que es una caja de oportunidades. El director expone que es la mejor – Universidad- de América latina, no el mejor bachillerato. El significado es ser Universitario y esto implica la creación e imaginación del futuro deseado de padres y alumnos. Así la ceremonia de bienvenida dramatizar la identidad, la cohesión y unidad todos los interesados en el plantel Sur. Si bien no se puede inferir que el grupo sea así.

La semana de bienvenida como dispositivo ritual que crean presencia, que no sólo está siendo ejecutada en un sitio nuevo para los alumnos, sino que es atestiguado por otros –padres, alumnos enlace, y autoridades- y por los mismos celebrantes, en palabras de Díaz “es un hacer que focaliza esa presencia en tanto acto de creación” (Díaz, 2000). Pero esta ejecución, no sólo intervienen actores humanos, sino también *actores no humanos* (Díaz, 2000).<sup>89</sup> Así la carta de aceptación, el calendario y el mapa son actores no humanos, contienen un significado especial. Durante la semana, esta carta será el mensajero que confirma que se ha dado el paso de secundaria a CCH-UNAM, es a la vez, un salvoconducto para concluir el proceso de ingreso, ya que se les solicita de manera continua en cada una de las etapas de la semana de bienvenida. El mapa y el calendario son los indicadores de las nuevas coordenadas espacio-temporales dentro de las cuales vivirán los próximos años de su vida, y como veremos más adelante son de gran utilidad para el manejo de los alumnos en su vida cotidiana.

Otro aspecto que cabe resaltar es el de que los discursos que dan las autoridades, y en especial el director del plantel, y que va más allá del decir algo con las palabras, ya que éstas, siguiendo a Pierre Bourdieu, para ser eficaces, esto es ser performativas,<sup>90</sup> necesitan que las diga alguien con autoridad (con una posición determinada en un campo

---

89 Al respecto Rodrigo Díaz señala que ha sido Michel Callon quien propuso esta categoría, en un sentido no determinista, a partir de sus estudios sobre innovación tecnológica; por analogía definiendo que los objetos simbólicos no son elementos pasivos en la ritualización, sino constitutivos de ellos.

90 Bourdieu señala: si hay enunciaciones, como señala Austin, cuyo papel no es sólo descubrir un estado de cosas o afirmar un hecho cualquiera sino también ejecutar una acción, eso quiere decir que el poder de las palabras reside en el hecho de que quien las pronuncia no lo hace a título personal, ya que es sólo su portador: el portavoz autorizado sólo puede actuar por las palabras sobre otros agentes y, a través de su trabajo, sobre las cosas mismas, en la medida en que su palabra concentra el capital simbólico acumulado por el grupo que le ha otorgado ese mandato y de cuyo poder está investido (Bourdieu, 1993).

de competencia). La eficacia es por tanto externa a la palabra, y viene de una autoridad delegada y legitimada, lo que no deja de implicar tanto la manera como la materia del discurso. Para Bourdieu, el verdadero principio de la magia de los enunciados performativos reside en la delegación de autoridad, al respecto señala:

Como máximo, el lenguaje se limita a *representar* esta autoridad, la manifiesta, la simboliza: en todos los discursos de institución, es decir, de la palabra oficial de un portavoz autorizado que se expresa en situación solemne con una autoridad cuyos límites coinciden con los de la delegación de la institución, hay siempre una retórica característica. Las características estilísticas del lenguaje de los sacerdotes y de los profesores y, en general, de todas las instituciones, características tales como la rutinización, la estereotipización y la neutralización, proceden de la posición que ocupan en un campo de competencia esos depositarios de una autoridad delegada (Bourdieu, 1985: 69).

De la misma forma, el simbolismo ritual que está en las alocuciones,<sup>91</sup> no actuaría por sí mismo sino sólo en tanto que representa (en el sentido teatral) dicha delegación (Bourdieu, 1993: 71-75). El ritual genera actitudes para dominar el comportamiento de la gente. Bourdieu lo llamará magia social, la cual tiene su fundamento el capital que el grupo ha acumulado por su trabajo y cuya condición se subordina a todo un conjunto de condiciones. La magia social está dotada de una gran capacidad simbólica. Por tanto, la eficacia simbólica del ritual le es otorgada por las características del ritual que él llamará condiciones de felicidad y por la posición del actor, posición legitimada y sobre la que se da una "Delegación de la autoridad" (Rementería, 2006: 109).

Para las alocuciones de la ceremonia de ingreso tenga eficacia simbólica deben ser vivida como legítima, ya que su función simbólica es esencialmente manifestar que quien actúa como autoridad no lo hace por la suya propia o a título personal, sino en tanto que depositario de un mandato el cual le es otorgado por el conjunto de las condiciones institucionales tales como agentes, instrumentos, momentos, lugares, integrados en un sistema coherente y homogéneo. Así la institución es quien debe reunirse para que sea reconocido un *discurso* como legal, es decir, recibido y aceptado como tal (Bourdieu, 1985: 73).

Los antropólogos que se han ocupado de la fuerza mágica de las palabras (Tambiah, 1985; Díaz Cruz, 1998; McCreery, 1995) advierten que es necesario tener presente que el

---

91 Discurso, generalmente breve, que un jefe o superior dirige a sus subordinados o que es pronunciado por una autoridad en una ocasión especial.

resultado que se desea del discurso no es algo garantizado y predecible, así las palabras especiales como los discursos rituales pronunciados durante los rituales no son forzosamente infalibles y todopoderosos. La posibilidad de fracaso por conseguir los efectos que se esperan producir con la ayuda del lenguaje, prevista por los rituales, demuestra que estos últimos no son espectáculos con guiones rígidos. Al contrario, cada ritual es un acto único y significativo que requiere de una participación activa de la gente que lo celebra y cuyo resultado “feliz” no es garantizado ni predecible, sino más bien situacionalmente condicionado. De hecho el tratamiento adecuado del aspecto de la falacia de las palabras rituales puede llevar a conclusiones sugerentes respecto a la significación social que las prácticas rituales tienen en la vida de una sociedad dada. (Sidorova, 2000:96). Por lo tanto es preciso subrayar que es difícil que la comunicación no verbal (los símbolos y las acciones rituales) y la verbal (los conjuros, exorcismos, negociaciones, etcétera) sean comprensibles y efectivos la una sin la otra. Ciertamente, Rodrigo Díaz señala que el ritual congrega o reintegra las creencias y las acciones, los decires y los haceres (1998: 307-308).

### **3.3. La metáfora raíz “somos UNAM”**

Para entender la metáfora raíz “somos UNAM”, y el significado que los alumnos dan a su nuevo estatus de alumnos del plantel Sur, considero necesario explorar los motivos que llevaron a elegir o aceptar esta opción de bachillerato entre múltiples posibilidades<sup>92</sup>.

Estos motivos muestran cómo los alumnos construyen sus compromisos y saberes desde las vivencias en contextos diferentes. Así al ingresar al plantel viven su experiencia desde el tamiz de las expectativas que son construidas en parte en su núcleo familiar y social: bien sea por la influencia de padres u otros familiares como hermanos o primos. Sin olvidar que en cada caso hay situaciones particulares. Los alumnos que sus padres o cualquier otro pariente realizaron el bachillerato en un CCH, estimularan a sus hijos a hacerlo, mientras que aquellos que lo hicieron en preparatorias de la UNAM o particulares se inclinarán por las preparatorias. Los propósitos de construir una trayectoria de vida se

---

92 José Gimeno Sacristán señala: “La decisión importante para las familias es la elección en el momento de la transición, después se acomodan a lo decidido. La investigación en otros países indica que son los padres junto a los alumnos los que toman esa primera decisión conjuntamente en la mayoría de los casos, si bien el papel del alumno varía con la edad. En la elección puede intervenir desde el clima social del centro que se percibe desde fuera hasta la apariencia del edificio. La cercanía al hogar, la disponibilidad de transporte, el deseo de ir adonde van los amigos y el coste económico son los factores más decisivos que toman en consideración las familias” (Gimeno, 1996: 75).

va perfilando al ingresar a su opción deseada de bachillerato, lo que tiene un impacto fuerte en las vivencias estudiantiles. Los jóvenes alumnos y sus padres se formulan perspectivas que pueden ser cumplidas al ser admitidos al CCH Sur, que de acuerdo con sus cálculos e información, constituye la mejor opción. Sin embargo, aquellos que eligieron otro bachillerato de la UNAM y fueron asignados al CCH plantel Sur, pronto son imbuidos por la cultura escolar específica donde se apropian de los significados específicos de este ethos.

Guerrero en su investigación pregunta a 4, 725 alumnos de los diferentes semestres –segundo, cuarto y quinto- y los cinco planteles del CCH ¿qué harás cuando termines el bachillerato? A lo que el 73.9 % responde que una carrera profesional. Durante el trabajo de campo, encontré que mis los alumnos del 6° semestre, con algunas contadísimas excepciones, tenían claro que carrera querían estudiar. Incluso, al comienzo del 6° semestre de los 37 alumnos 30 sabían qué licenciatura estudiar, y los otros 7 estaban indecisos, pero por elegir entre dos o más carreras. Incluso algunos alumnos ampliaban su perspectiva al plantearse la posibilidad de realizar estudio de posgrado. No hay que olvidar que la idea de ir más allá de una licenciatura puede tener que ver con una mayor demora en el ingreso al mercado laboral de los jóvenes y por las transformaciones de sociedad, cada día más compleja, en donde el mundo laboral exige mayor especialización y conocimiento, y con la competencia y devaluación de los títulos de licenciado, producto de un mercado laboral cada día más competitivo, saturado y demandante de cualificación. Guerrero encontró que de 4,725 alumnos encuestados sólo 84 pensaba modificar su trayectoria escolar de realizar una licenciatura en la UNAM, por la de realizar una carrera corta o técnica. Para el resto, la posibilidad de continuar estudios superiores constituye una de sus aspiraciones futuras. En otras palabras: 4,039 jóvenes de un total de 4,725 tenían la intención de continuar estudiando y 645, o sea 13.7 desean combinar los estudios con el trabajo. (2007: 215) En la sociedad actual, si bien el realizar una carrera universitaria en la UNAM y más aún dentro de las campus de Ciudad Universitaria,<sup>93</sup> ya no tiene el prestigio de hace algunos años entre ciertos sectores de las clases sociales altas y en ciertas carreras vinculadas al sector empresarial, aún mantiene un gran valor en términos de prestigio social y de la adquisición de un capital cultural,<sup>94</sup> ya que la

---

93 Situación que se hace patente al asignar por pase reglamentario a los alumnos con promedios inferiores a las instalaciones periféricas de la UNAM. Esto tiene que ver con el problema de la centralización en C.U. de la investigación y difusión de la cultura.

94 La noción de capital cultural de Bourdieu, se refiere a los antecedentes culturales, el conocimiento, la disposición y las habilidades que son transmitidas de una generación a otra. El

adquisición de una cultura a través de la educación aún es muy valorada, independiente de las posiciones socioeconómicas de procedencia de los alumnos. Así la educación por hoy constituye un medio para lograr la movilidad social.

Así una vez que se logró el ingreso al CCH plantel Sur, ahora se trata no sólo de terminar el ciclo, de salir, sino de hacerlo con los mejores resultados posibles para poder ingresar a la carrera que finalmente se elija, elección que en muchos casos el alumno va construyendo o modificando en su trayectoria de 3 años;<sup>95</sup> de hecho ésta es una de las funciones del CCH, ser propedéutico y permitir a los alumnos explorar una diversidad de opciones disciplinares, posibilidad que ya no tendrá en la licenciatura.

Según las opiniones de los alumnos del CCH Sur, éste por su ubicación y prestigio es la mejor opción de los CCH's, y después de prepa 6, la mejor opción del bachillerato UNAM. No dudo que en un trabajo etnográfico con alumnos de otro CCH o prepa, señalen que su escuela es la mejor opción. La cercanía del plantel a sus casas es un criterio importante, si bien no es decisivo. En especial para los alumnos que viven en las zonas más al sur de la ciudad de México. Esto es, más alejado de C.U. como Tlahuac y Xochimilco. Así para la mayoría de los alumnos el tiempo destinado para desplazarse a su nueva escuela es mayor al que ocupaban en la secundaria. Es posible que esta situación obedezca al hecho de que existan más planteles de educación básica que de educación media superior de modo que cada plantel de bachillerato recibe a los egresados de un amplio conjunto de escuelas de educación secundaria en parte cercanas, pero también de otras un tanto más lejanas (Guerrero, 2007:110). El ingreso al CCH Sur incrementa la lejanía de la escuela respecto del hogar familiar y constituye una condición que modifica la relación de los estudiantes con el espacio urbano, situación que los vincula con un nuevo paisaje, que en el caso del plantel Sur es muy grato. (Gimeno, 1997:76). Así los alumnos tienen un aprendizaje, en el que conocen e integran a su vida cotidiana nuevos escenarios urbanos, ampliando su mirada más allá de sus entornos inmediatos como pueden ser su colonia o barrio. Ser alumno del plantel Sur implica experimentar un espacio que va más allá de lo que pasa dentro de la propia escuela.

---

capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, como disposiciones duraderas de la mente que se adquieren en forma inconsciente y suponen un proceso de inculcación y asimilación; en estado objetivado, es decir, bajo la forma de bienes y objetos culturales como libros, diccionarios, obras de arte, etc. y en estado institucionalizado, que constituye una forma de objetivación por medio de títulos y certificaciones escolares (Bourdieu, 1978, pág. 11).

95 La elección de carrera en un punto fundamental de la trayectoria del alumno en el colegio, por lo que la abordamos más ampliamente en el capítulo V.

Alumno: Antes que nada demos algunos antecedentes, nací el 12 de abril de 1992 en el DF, estuve en el Colegio Erasmo de Rotterdam desde preescolar hasta salir de secundaria. [...] A mediados de tercero de secundaria comenzamos a ver los trámites a realizar para entrar al bachillerato y fue más que nada influencia de mis papás y mi primo que me decidí por entrar al CCH sur; Fue entonces que mis papás me pagaron un curso en CONAMAIT para prepararme para el examen de ingreso en el cual, obtuve 90 aciertos que fue suficiente para entrar al plantel [...] unas semanas antes mi primo nos dio a mi prima y a mí un pequeño recorrido por el CCH Sur, que en ese entonces era algo totalmente nuevo, jamás había estado en una escuela tan grande con tantos salones, vegetación, etc. Ahora que lo pienso, ese día del recorrido el CCH me pareció muy diferente a como lo veo ahora.

Alumno: Salí de la secundaria en el 2007, mi primera opción fue la prepa 6 pero por 2 aciertos no pude entrar así que me quedé en el CCH Sur [...] Al principio estaba muy enojada por no haberme quedado en una prepa, pero con el tiempo me gustó más y más el ambiente los maestros y que las personas no eran igual que en mi anterior escuela. Iba en una en donde se juzgaba a las demás personas por lo que traían y por lo que usaban. En cambio aquí a las personas les vale si traes o no traes dinero, cómo te vistes o como hablas, aquí lo que importa es cuantos amigos puedes tener. También me gusta que aquí nadie te obligue a nada. Aprendes si quieres y si pasas o no muy tu problema.

Alumno: Terminé la secundaria en el 2007, iba en una secundaria técnica que no está muy lejos de donde vivo. No obtuve un promedio muy alto, pero tampoco del que no me sintiera satisfecho saqué ocho, no me desagradó ni tampoco a mis padres. En el examen para ingresar a la prepa, escogí como primera opción el CCH-sur por la cercanía a mi casa y porque ahí han ido varios de mis primos, y tenía ganas de ingresar al colegio por lo que me habían contado. Bueno salí bien en el examen y sí me quedé, aunque no eran muchos aciertos como para una prepa me sentí feliz por haber logrado ingresar, aunque sabía que si bien quedarse era importante la parte difícil era salir con un buen promedio para poder escoger la carrera que fuera de mi preferencia sin ningún problema.

### **3.4. Cómo viven su cambio de secundaria al CCH plantel Sur**

Alumno: Para mí los cambios más notorios al entrar al CCH fueron las clases, los maestros, el ambiente, el horario, los eventos, y la ropa.

Al revisar las narrativas que elaboraron los alumnos referidas a cómo habían vivido su cambio de secundaria al CCH plantel Sur de la UNAM se decidió agruparlas en los siguientes ítems: Libertad/ responsabilidad; Relaciones de amistad; Uniforme; Espacio-tiempo; Enseñanza-aprendizaje; mi primer grupo. En su conjunto conforman una trama de significados y expectativas a los que se enfrenta cada alumno en su encuentro con la cultura local, la cual se conforma, en parte, por la ejecución de prácticas simbólicas en las

que participan sus jóvenes compañeros, los profesores y el personal administrativo, y en la que muy pronto asumirá su nueva identidad de ceceacheros del plantel Sur, y como toda trama implica interacciones que se despliegan con sus crisis, conflicto, ruptura y reparaciones, como en todo drama social, implicando a la institución como estructura y a los actores individuales y colectivos que interactúan a su interior.

El cambio de secundaria al CCH plantel Sur de la UNAM suceden bajo determinadas condiciones estructurales tales como el proceso de selección para el ingreso, la filosofía educativa que implica planes y programas de estudio que a su vez determinan su tiempos, su estructura física, y por condiciones subjetivas, como la auto-percepción que tengan de sí los agentes, sus expectativas personales y los intereses de cada grupo al interior de la escuela. Por tanto, el alumno va conformando su nueva identidad de alumno ceceachero del plantel Sur en función de las interpretaciones que va elaborando respecto a la situación a la que se enfrenta. Los alumnos viven un cambio de cultura escolar, que implica todos los aspectos y que va más allá de un cambio de escuela, implicando un cambio de cultura escolar. Los alumnos a través de sus prácticas culturales van realizando apropiaciones plurales que siempre transforman, reformulan y exceden los productos culturales apropiados, tanto materiales como simbólicos, sorteando los diversos dispositivos que intentan sujetar y regular los significados y usos de los mismos (Chartier, 1997: 26-27; 1995: 32). Esto es entrar en un nuevo ethos el que imprime un tono afectivo a las experiencias e indica también el prisma de sensaciones que envuelven las relaciones humanas que se establecen en ella (Gimeno, 1996:91). Así el CCH plantel Sur es un espacio escolar específico con sus ritmos pautados que incluyen las interacciones que se establecen entre los diversos actores que conviven en la escuela tales como directivos, profesores, trabajadores administrativos, estudiantes, los planes y programas de estudios, las formas de trabajo académico, y sus normas formales e informales, que rigen la Institución. Todas ellas, sujetas a las historias institucionales que proponen un nuevo escenario para los estudiantes de ingresan, quienes perciben y valoran estos ambientes desde del marco de su propia biografía y condición socioeconómica, cultural y escolar (Guerrero, 2007: 114).

#### **3.4.1. Libertad/ responsabilidad**

Los alumnos ingresan a una escuela en la que a diferencia de las secundarias, ya sean públicas o privadas, el orden y control de los profesores se limita a las aulas y la

duración de la clase. Este nuevo espacio que es el CCH plantel Sur en su interior, a diferencia de la secundaria, ve vivenciados microsociedad juvenil, con grados significativos de autonomía con respecto a las instituciones adultas de autoridades y profesores, que se dota de espacios y de tiempos específicos (Díaz, 2002). Si bien las autoridades supervisan la escuela a través de algunos funcionarios que ejercen actividades de vigilancia, ésta es limitada y restringida. De hecho a diferencia de la secundarias u otras escuelas, en el CCH plantel Sur el estado juvenil es mayor al interior del espacio escolar que en su exterior. Así los alumnos se enfrentan a un contexto donde los padres ya no tienen un control y por tanto los alumnos asumen una mayor autonomía, la cual para algunos pueden implicar cierta confusión, pero a la vez libertad, que puede ser más pronta o más tardía, va asociada con una responsabilidades y madurez. Así el alumno es responsable de entrar o no a clases, mantener un promedio o reprobado, pues ahora no están padres, autoridades y profesores para supervisarlos. Ahora tiene más libertad.

Al respecto Hernández expone que para el alumno del CCH, la libertad posee el significado de poder decidir sobre sus actividades escolares, particularmente si se cumple o no con ellas, y la capacidad para reflexionar que ya no pesa sobre él la presión de una autoridad externa como los padres y los maestros, sino como resultado del ejercicio de la autonomía la cual implica un compromiso con uno mismo y hacerse responsable de la propia formación (2007: 50). Un punto a destacar es que los alumnos que vienen de secundarias particulares sienten menos drástico el cambio, con respecto a disciplina y la libertad, que los alumnos que ingresan de escuelas públicas: en general las secundarias particulares tienden a tener sistemas más permisivos. Situación que nos interroga de dos formas diferentes de ejercer y entender el papel de la educación, temática interesante, pero que escapa a las posibilidades del presente trabajo.

Alumno: Lo que también me agradó era que las puertas de la escuela permanecieran abiertas, y no hubiera la presencia de prefectos que estuvieran tras nosotros para que entráramos a la clase.

Alumno: Cuando entré a la preparatoria fue un cambio muy drástico para mí ya que yo venía de una escuela privada, y en esta escuela teníamos un prefecto que no te dejaba estar fuera de tus clases y mucho menos salirte de la escuela como en el CCH, porque tenían vigilantes en las entradas.

Alumna: Una de las cuestiones es que en el colegio comienzas a forjar de cierto modo una independencia ya que no tienen como ningún tipo de contacto con los padres como en la secundaria, por ejemplo la firma de

boletas, las juntas de inicio o fin de cursos; aquí ya es cuando empiezas a poner a prueba tu grado de responsabilidad porque ya no hay nadie quien te diga qué hacer, cómo hacerla, con qué, etc. Entonces es cuando muchos se descontrolan porque están acostumbrados a ese tipo de trabajo y ese es un aspecto que me gusta mucho de la escuela que ya no te tengan controlado porque la verdad es que es demasiado fastidioso

Alumna: Los cambios al entrar al CCH representaron para mí un crecimiento, individualidad, madurez, libertad. Fue un cambio tan drástico, para empezar los tramites de Inscripción los hice yo, ya no me iban a dejar hasta la puerta de la escuela y mucho menos iban a ir por mí.

Alumna: También un cambio que me afectó mucho fue que mis problemas los arreglaba mi mamá hablando con la directora, en cambio aquí yo los tenía que arreglar, así fui tomando responsabilidad.

### **3.4.2. Relaciones de amistad**

El alumno ingresa en un nuevo contexto, donde tiene la oportunidad de interactuar con miles de nuevos compañeros, no sólo con los que ingresó, sino con los que ya están, y que lo ponen frente a una multitud de nuevas perspectivas políticas, sociales y culturales que para él eran desconocidas y lo estimulan para conocer y percibir nuevas posibilidades de ser y estar. Así los alumnos tendrán que irse adecuando a las nuevas formas que implica este gran abanico cultural de la cultura joven de la ciudad de México. Quizá ésta sea una de las mayores virtudes de la UNAM el poder convivir con la pluralidad en todos sus aspectos. Así en un grupo pueden ir alumnos que tienen una conciencia política de izquierda, otros que son fresas y viven en el pedregal de San Ángel, otros que son darks o punketos y viven en Santo Domingo o Iztapalapa, otros que son hippies de Copilco o Coyoacán. Un mundo nuevo en el que también las relaciones de pareja son más abiertas y libres. Así el plantel Sur les pone ante una nueva perspectiva donde pueden obtener cosas nuevas a cambio de otras y es imposible prever si el resultado será favorable o no. No obstante están frente a un desafío con su fluir y reflexionar.

Alumna: En cuestión de las relaciones amorosas, en la secundaria no eran permitidas o por lo menos no se permitía que se tomaran de la mano, se abrazaran ni mucho menos besarse a lo contrario que pasa en el colegio que todo mundo hace lo que quiere en donde quiere y nadie les dice absolutamente nada. En todos los aspectos se muestra la libertad que existe en el plantel, es muy variado y sobre todo muy padre, me encanta mi colegio.

### 3.4.3. Uniforme

Una diferencia del CCH con la secundaria, es que la mayoría deja de usar uniforme. Sólo aquellos que vienen, de algunas secundarias privadas no lo usaban. Aunque no usar uniforme implica la libertad de vestirse como se quiere, también involucra la responsabilidad de elegir la ropa adecuada para comunicarse, integrarse o distinguirse dentro del ambiente escolar. La forma que ahora adopta el alumno al vestir ayuda a delimitar ámbitos, agregaciones y agrupaciones específicas de la vida social. El vestir tiene que ver con cómo se desea ser vistos, y es parte de la conformación de una nueva identidad.

Así la ropa que se elige usar tiene que ver con la identidad personal y de grupo. Los alumnos, señala Hernández, desarrollan su experiencia escolar vinculando su condición de jóvenes y su trabajo como estudiantes. La vida juvenil que realizan se acomoda a los contextos que frecuentan y, especialmente, a una búsqueda de su compatibilidad con las actividades de estudio. Estas dos facetas de su experiencia los hacen diferentes a otros jóvenes y les da un sentido propio a su identidad (2006:460). Cuando se dialoga sobre el tema del uniforme con los alumnos, éstos expresan que les es un tema significativo y es uno de los elementos más importantes en su cambio de secundaria a CCH. El vestir tiene que ver con el ethos del colegio donde la importancia de estar a la moda comercial existe, pero no es tan importante como en otros contextos. La nueva libertad de vestir implica una necesidad de comunicar, al igual que sucede con la música, expresiones o actitudes, en las cuales se despliegan relaciones de poder, las asimetrías en sus variadas formas, el control de y acceso diferencial a los recursos escasos y valorados, sean éstos políticos, económicos, simbólicos. Al respecto Guerra señala que este nuevo espacio que descubren los alumnos de nuevo ingreso en el CCH, en un primer momento se les presenta como un espacio de vida juvenil, un ámbito en donde se genera un ambiente propicio para el establecimiento de relaciones e interacciones sociales entre los jóvenes, donde confluyen distintos grupos, subculturas y generaciones que los coloca en la posibilidad de interactuar con sujetos que portan distintas visiones de mundo, intereses y expectativas y que les permite ampliar su horizonte sociocultural. Para el alumno que ingresa, este espacio es habitado por desconocidos, muy heterogéneos, portadores de visiones de mundo a veces discrepantes con la propia, configure un ambiente con experiencias culturales inéditas que formulan nuevas oportunidades de desarrollo y que, sin embargo, puede tornarse amenazante (Guerra, 2008:117 y Guerra, 2007: 449).

Alumna: Un cambio muy importante fue el uso del uniforme, cuando iba en la secundaria usaba un uniforme color morado con gris, empezando por el color era patético porque nos apodaban los "barniz" y eso no me molestaba pero me apenaba y pues obviamente no me gustaba usarlo, cuando íbamos a concursos éramos los que nos distinguíamos por el color.

Alumno: Con respecto a otras cosas como el uniforme pues sí tenía cierto temor con mi ropa, porque pensaba que dirían los demás al verme en un tiempo futuro con la misma ropa. Con el tiempo me di cuenta que eso no importaba, porque había gente que se ponía la misma ropa en la semana e incluso la misma ropa diario.

Alumna: Otro cambio que me gustó mucho es que en CCH no te piden uniforme, y yo pues estaba acostumbradísimo al uniforme ya que éste lo usaba desde el kínder, entonces esto fue algo que me agradó mucho ya que el uniforme no me gustaba porque la verdad todos los que lo usan se ven relativamente igual y eso es algo que me desagradaba, en cambio al entrar al CCH vas viendo la forma de ser o de pensar de cada quien con el simple hecho de cómo se viste, y así mismo se van formando grupos sociales distintos.

Alumno: Considero que el hecho de ya no llevar uniforme es como una forma de crear tu identidad, de identificarte y mostrarte como realmente eres, pero tampoco es motivo para estereotipar o criticar ya que cada quien es como es, es ir formando una autonomía.

#### **3.4.4. Espacio-Tiempo**

El tamaño del plantel en una extensión de 60,000 metros cuadrados, con amplios jardines y múltiples instalaciones dentro de la que destaca la biblioteca con más de 100,000 volúmenes, comparadas con las de una secundaria general promedio al inicio les cuesta a los alumnos ubicarse y no perderse, es por eso la importancia del mapa que se les da al inicio de la semana de bienvenida, el cual es de gran utilidad para ubicarse, ya que cada clase de dos horas cambian de edificio y salón según el tipo de asignatura que les corresponda. El horario parece no afectarlos, si bien las jornadas son de seis horas seguidas y no hay nada que se parezca de manera formal al recreo.

Alumna: Desde el kínder mis escuelas habían sido pequeñas, pero el CCH me pareció en un principio una escuela muy grande, la primera vez que entré fue para hacer el examen diagnóstico y cuando terminé el examen esperé a que otras personas lo hicieran para salirme disimuladamente con ellas, pues sentía que me iba a perder.

Alumna: En cuanto al espacio creo que sí hubo un cambio radical ya que la secundaria a la que yo asistía era o es un tanto pequeña, y en cambio al entrar al colegio pues la verdad casi me pierdo ya que al principio se me hacía inmenso. Además de que éste posee gran variedad de zonas verdes lo cual en la secundaria carecía.

Alumno: mi primer día en el CCH no tenía conocidos ni nada andaba divagando al igual que muchos buscando mi grupo y edificio al principio me sentí desorientada al igual que varios, cuando encontré mi grupo y edificio fui conociendo a mis compañeros y así salíamos en busca del siguiente edificio clase tras clase, hasta que todos comenzamos a hablarnos, tras conocernos bien hice mis primeros amigos.

Alumna: Con respecto a las clases que duran dos horas, la verdad no tuve mucho problema porque como taller de secretariado duraba a veces hasta 4 horas continuas, pues en realidad, eso no fue un gran cambio, al contrario, el horario me pareció corto y las materias pocas a comparación de las que teníamos en la secundaria.

Alumna: Las clases duraban 50 minutos, a excepción del taller de secretariado, que duraba de cuatro horas los miércoles y dos horas los viernes, teníamos nuestro receso de 20 minutos que duraba de 10:20 AM a 10:40. La hora de salida era a la 1:45 p.m.

Alumna: mi primer día en el CCH no tenía conocidos ni nada andaba divagando al igual que muchos buscando mi grupo y edificio al principio me sentí desorientada al igual que varios, cuando encontré mi grupo y edificio fui conociendo a mis compañeros y así salíamos en busca del siguiente edificio clase tras clase, hasta que todos comenzamos hablarnos, tras conocernos bien hice mis primeros amigos.



## CAPÍTULO IV. SOCIALIZACIÓN: SER Y ESTAR EN EL PLANTEL SUR

La fiesta es un juego... que engalana la vida, la completa y es, en este sentido, imprescindible para la persona, como función biológica, y para la comunidad, por el sentido que encierra, por su significación, por su valor expresivo y por las conexiones espirituales y sociales que crea; en una palabra, como función cultural. Da satisfacción a ideales de expresión y convivencia.

(Huizinga 1968:22)

### Introducción

En éste capítulo me propongo a través de la descripción y análisis del dispositivo ritual del *Día de Muertos*, comprender cómo se pone en escena esta dialéctica entre los estados, en el cual los alumnos se afilian a las culturas juveniles y la de estudiante. El ser joven y estudiante no implica una oposición radical. En el ámbito de los estudios empíricos del dispositivo ritual pretendemos mostrar cómo ambas visiones convive como formas de experiencia y participación. No hay que olvidar que todo ritual surge de la estructura social y que ninguno es puro estado juvenil o del estudiante, ya que se traslapan institucionalidad y vida juvenil no-institucional y en ocasiones anti-institucional.

Es a través del ritual del *Día de Muertos* que los alumnos muestran un relativo dominio en la capacidad de interpretar las reglas y transgredirlas, ya que durante los años que pasan los alumnos en el CCH Plantel Sur, su vida transcurre en un ethos, en el que por un lado están los acontecimientos que forman parte de la rutina de lo cotidiano, llamado el “día a día”, como las clases dentro del aula, y los que quedan fuera de ese “día a día” repetitivo y rutinario, y en el que son puestos en escena una gran diversidad de rituales que incluyen exposiciones de pintura y/o fotografía, marchas, paros de actividades y toma de la dirección, altares, ofrendas, tocadas de rock, presentaciones científicas, premiaciones etc. Estas ejecuciones rituales distancian –no separan– entre el ámbito del mundo cotidiano del aula y el universo de los acontecimientos rituales o extra-ordinarios.

El paso de un ámbito a otro está marcado por modificaciones en el comportamiento, y esos cambios crean las condiciones para que se perciban como especiales.

Los rituales en el plantel Sur pueden ser solemnes, festivos, académicos, más, con un carácter jerárquico y un estatus determinado por la institución, y participan en la formación del alumno tanto o más significativamente que la instrucción en el aula donde el estado juvenil tiende a ser más controlado. No obstante, en estos rituales del estado juvenil coexiste, llegando en algunas ocasiones a imponerse.

La elección del dispositivo ritual del *Día de Muertos*, que es cíclico, festivo, repetitivo, y que permite ver la tensión, siempre de manera procesual y dialógica, donde interactúan los estados interactivos del estudiante y juvenil. Ya que éste dramatiza valores generales, críticos e incluyentes de la sociedad mexicana, y a la vez, es un caleidoscopio en que se puede observar un prontuario de la expresión plural de la cultura joven del plantel Sur y de la UNAM, y examinar sus relaciones implícitas, y donde se despliega ante sí misma, se mira en su propio espejo social y, proyectando múltiples imágenes de sí, en su lucha y dilema entre permanecer o cambiar. Por tanto considero que el ritual del *Día de Muertos* da acceso al significado y el sentido que los alumnos y sus microculturas juvenil adoptan al ser puestos en escena en el tiempo y espacio de la comunidad escolar y cómo son utilizados para ser re-significados a partir de las culturas juveniles, la tradición y los aspectos instruccionales e institucionales.<sup>96</sup>

Es a través de la dialéctica que se pone en práctica el ritual *del Día de Muertos* entre los estados interactivos del estudiante y juvenil, que los alumnos dejan ver una transformación y a la vez una adscripción a ser ceceachero del Sur, jugando un papel importante la afiliación al oficio de estudiante, ya que es a través de éstas prácticas simbólicas y sus significaciones que los alumnos descubren y asimilan la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza y en la vida cultural de la escuela, desde donde se construye una identidad escolarizada, construida en relación con los relativamente no escolarizados.

La institución por un lado, y los alumnos por otro como jóvenes, ponen en práctica estos dispositivos rituales, que les permiten progresivamente instalarse y afiliarse al ethos

---

96 De ese modo, el punto de partida es el presente, con el objetivo de establecer su genealogía: para escribir la "historia del presente" se debe de considerar la historia en términos de cómo es vista por el "presente" (Foucault, 1975), estrategia de análisis que contiene en su interior una serie de elementos que deben considerarse en la medida en que el presente soporta una carga, un peso que viene del pasado, y la tarea del presente consiste en poner esta carga en una dimensión que permita entender en qué se ha ramificado; ciertamente el pasado no se repite a sí mismo hasta hoy, pero el presente no juega fuera de aquél, sino que innova utilizándolo (Arteaga, 2010: 54).

del plantel, el que incluye tanto la parte instrumental como a la de carácter proxémico de la socialidad de la vida juvenil. Es a partir del segundo semestre que el alumno ya está plenamente instalado en el tiempo de la afiliación en el que se observa un dominio que se manifiesta en la capacidad de interpretar las reglas, e incluso transgredirlas (Velázquez, 2007: 22-23). El joven alumno no sólo se afilia al tiempo del estado del estudiante que es un tiempo estructurado por los ritmos institucionales, sino también a su contraparte, el del estado juvenil.

Pero antes de abordar el dispositivo ritual del *Día de Muertos*, y para dar un panorama del conjunto de las culturas juveniles del Plantel Sur, presento una visión general de las formas en que los alumnos viven el conflicto y la violencia en su cotidianidad dentro del plantel. Estos puntos no son un objetivo específico del presente trabajo, pero considero que de manera adyacente proporciona un horizonte más amplio para la comprensión de la socialización de los ceceacheros del Sur, y a la vez, como preámbulo al dispositivo ritual de “las faldas”. El cual, a su vez, permite un contrapunto con el dispositivo ritual *del Día de Muertos*.

El dispositivo ritual de “*Las Faldas*”, es organizado exclusivamente por grupos de alumnas y alumnos, donde sólo participan éstos, mostrándonos que las culturas juveniles pueden ser misóginas y violentas. El ritual de “*Las Faldas*” es un ritual reparador y no corrector, cuyo acontecer no es cíclico, ya que se ejecuta una sola vez y concede márgenes a la improvisación, no obstante se mantiene fiel a ciertas reglas, que son según Cazeneuve, las que constituyen lo que en él hay de ritual (Cazeneuve, 1971: 16). Así éste ritual contiene elementos previstos e imprevistos por las prácticas rituales de la cultura juvenil del Plantel Sur. Mostrando por un lado la vitalidad pero también la contradicción de las culturas juveniles, que permite ver qué relaciones de poder, autoridad, conflicto y cambio se dan, no contra lo institucional, sino contra las propias culturas juveniles, que en ocasiones se muestran machista e intolerante.

#### **4.1. Conflicto y violencia en el Plantel Sur**

Quizá valga retomar una pregunta que se hace Bradley Levinson para una escuela secundaria para el CCH Plantel Sur: ¿El qué los alumnos entren con diferentes capitales sociales y culturales crea un conflicto? (Levinson, 2002) Para Levinson la escuela en lo académico trata de homogenizar, pero en la práctica favorece a los alumnos de capital cultural más alto. No obstante lo anterior, en nuestro caso, igual que Levinson en el suyo,

encontré que el mundo juvenil de la escuela amortigua esta diferencia, el mundo juvenil que es diverso y heterogéneo.

Alumna: A pesar de no contar con estrictas medidas de seguridad por parte del sector jurídico del plantel, como la identificación al momento de entrada y la constante vigilancia de sus alumnos, no se identifican alarmantes señales de violencia. A esto se podría atribuir a la formación principalmente humanística y social por la que aboga el CCH desde su creación en 1973, pretendiendo crear como principal objetivo estudiantes responsables y autodidactas. En una escuela con miles de estudiantes y miles de personalidades, habrá cabida para personas más tolerantes que otras, como puede haber personas más agresivas al igual.

Job Avalos quien realizó una investigación en el CCH plantel Sur señala:

En este grupo de cuarto semestre había alrededor de cuarenta estudiantes con edades entre los 16 y los 17 años. [...] En diversas ocasiones las ponis<sup>97</sup> me dijeron que no se sentían del todo bien en el grupo, ya que ahí “no las aceptaban” por su forma de ser. Sin embargo, yo nunca percibí actitudes de rechazo por parte de sus compañeros, y como veremos posteriormente, más bien se trataba de un problema de antagonismo con otro grupito de amigas. (Avalos, 2007:48)

La perspectiva que recupero en el presente trabajo es la de los alumnos. Por tanto es la voz que escuche y leí en mis grupos de antropología y en el trabajo de campo en general. Otra cosa es lo que puedan percibir las mujeres de clase alta del pedregal que pasan por enfrente de la escuela y ven a jóvenes greñudos y hippies que por su apariencia son estigmatizados como drogadictos sin poder vislumbrar que estos jóvenes se pueden juntar y tocar *Les Barricades Mystérieuses* de François Couperin con chelo, violín, guitarra y flauta en una sala del plantel. O algunos profesores, padres de familia y funcionarios que creen que ciertas acciones, gustos, expresiones y actitudes de jóvenes son de vándalos: para algunos de ellos ser músico, artista plástico, hacer danza o teatro no son una profesión, son pasatiempos, carreras serías son las ingenierías o la medicina. Recordando que cada quien mira desde su horizonte, y que éste siempre está en transformación, trátese de quien se trate.

A través de conversaciones, dentro como fuera del aula con mis alumnos de antropología y sus amigos abordé el tema del conflicto y la violencia. La perspectiva de éstos, es que el plantel no es muy conflictivo o violento. Que hay conflicto y violencia, era innegable, en que grupo social no lo hay, pero no parecía ser una preocupación a

---

97 Un grupo de alumnas que son amigas y cursan en un grupo académico de 3° y 4 en el Plantel Sur del CCH. Ávalos las designa como tribu juvenil. (Ávalos, 2007)

destacar es sus vivencias cotidianas dentro del plantel. Si el mundo fuera del plantel parecía más conflictivo y violento, los alumnos no expresaban una extrema preocupación por la alarmante situación del país, aunque hay que señalar que la situación en el sur de la Ciudad de México no es la misma que atraviesa otras zonas del país y a pesar de eso, veremos como la muerte también se hace presente.

Las dos situaciones que más se destacaron en las discusiones en el aula con los alumnos eran los conflictos con el departamento jurídico<sup>98</sup> y los gritos y chiflido a las alumnas que llevaban falda, éste último caso será abordado en el siguiente inciso de la tesis. Sí bien estos no fueron los únicos. No cabe duda que el conflicto se da en el plantel entre alumnos con alumnos, autoridades y profesores, entre trabajadores y autoridades, entre profesores y trabajadores, entre trabajadores con trabajadores, entre profesores con profesores y entre autoridades con autoridades. No obstante sólo abordo el conflicto entre alumnos con alumnos, de alumnos con profesores y viceversa, y de alumnos con autoridades. Lo cual me permite completar una imagen de conjunto de cómo es el paso de los alumnos por el CCH, y finalmente una pequeña mirada a lo que se vive en las inmediaciones de plantel, esto es en la calle, en el no lugar.<sup>99</sup>

### **Alumnos-alumnos**

Que la violencia entre los alumnos no sea un gran problema, no quiere decir que los amigos no peleen, que no existan rivalidades por los novios, que no existan pugnas por ser o no de un grupo o un espacio. Hay como en todo contexto acoso escolar pero no es un problema grave y recurrente desde la óptica de los alumnos, lo cual no implica su justificación, y mucho menos que por lo mínimo que pueda ser, se le deba tolerar.

Viñeta: El tema del conflicto al interior del plantel entre los alumnos lo discutí en clases con éstos, y al parecer no parecen entre sus preocupaciones principales. Hablaban del Bullying (acoso escolar) pero salvo algunos casos no

---

98 El jurídico según las narrativas de los alumnos, va más allá del departamento jurídico. En este concepto eran incluidos funcionario que asumen funciones de vigilancia: jefes de departamento, jefes de área, jefes de sección y otros que son denominados de manera genérica "jurídico".

99 Para Marc Augé el lugar implica una estabilidad mínima pues conjuga identidad y relación donde los itinerarios individuales se cruzan y se mezclan, donde se intercambian palabras y se olvida por un instante la soledad: están cargados de sentido, y cada nuevo recorrido, cada reiteración ritual refuerza y confirma su necesidad. En cambio, el no lugar es para la circulación acelerada de personas y bienes como los medios de transporte o los grandes centros comerciales. No obstante cabe señalar que para Augé el lugar y el no lugar son polaridades en las cuales, el primero no queda nunca completamente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente: son documentos donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y de la relación (Augé, 1996).

era una práctica muy extendida. Lo que lejos de justificarlo, considero que es un problema a revolve por mínimo que sea. Los alumnos de primero y segundo semestre son los que pueden tener una mayor conflictividad al interior del aula y esto debido a que son 52 o 55 jóvenes de 15 años en un espacio que no tiene la capacidad para tener ese número de alumnos, en ocasiones se tienen que salir los chicos a buscar sillas para sentarse. Así un profesor me comenta: “Se dividió a los grupos en matemáticas en dos secciones, y se les metió en medios salones, por lo cual la estreches sigue siendo la misma, demostrando que los funcionarios creen que están en una fábrica que con dividir se soluciona el problema<sup>100</sup>”.

Viñeta: en clases durante una discusión, le pregunto a un alumno que me diga que diferencias ve entre lo compañeros del grupo -él que viene de una escuela particular y tiene un capital cultural más alto que el resto del grupo y ha viajado repetidas veces al extranjero- y parece que va decir algo, pero de repente se queda callado. Le señalo que diga lo que piensa, a lo cual sólo mueve la cabeza con un no. A la salida de la clase le pregunto por qué no respondió en clase, y me señala que por respeto a sus compañeros. Los alumnos si bien discuten siempre lo hacen con respeto y sí llegan a subir el tono es por cuestiones más apegadas a lo académico o ideológico que pleitos personales. Uno de mis alumnos que era español y había hecho la secundaria en Madrid, en sus escritos señala que el plantel Sur era una escuela única por la diversidad y la poca importancia que daban a las cosas materiales y la posición social. No dudo que exista clasismo, pero en el plantel con comités de izquierda y con una proporción de jóvenes con inquietudes culturales y artísticas, estas manifestaciones pierden su relevancia, pues un alumno con una pose de riquillo sería rechazado de manera unánime por la mayoría de la comunidad de alumnos.

Viñeta: Entrevistador: ustedes piensan que hay un problema de violencia al interior del plantel.

La mayoría de los alumnos dicen que no.

Alumno 2: yo creo que cada quien habla como le va en la feria.

Alumno 3: a mí no me ha tocado

Entrevistador: hay Bullying en la escuela

Alumna 2: qué es Bullying

Un alumno le señala que es cuando molestas a una persona/ agredir a los alumnos.

Alumna 1: pero son pocos casos no

Alumna 2: yo si conozco dos, pero...si es algo muy feo pero fuera de eso no conozco ninguno.

Entrevistador: me puedes contar

Alumna 2: es que hay un chavo que va conmigo en química/ pues me cuenta/ antes llegaba temprano/ me contaba que había un tipo que según era su amigo y que le abría la puerta cuando iba al baño/ y que lo desvestía y que le tiraba sus cosas/ y que una vez en su mochila le rompían huevos/ o sea si cosas muy feas la verdad y que los ponen en interne además. Otro es uno que me contó de unos chicos que también le hacían cosas feas y que ponían su mochila en el bote de la basura y lo molestaban todo el tiempo en clases.

Entrevistador: quien más conoce de estos casos

---

100 La DGCCH decidió dividir a los grupos de la asignatura de matemáticas de 1° a 4° en dos secciones con sus respectivos profesores, para lo cual dividió los salones en dos.

Alumna 4: en primero/ tenemos un compañero/ bueno que tiene problemas psicomotores/ entonces como que cuando piensa no /piensa igual que todos y muchas veces pero se confunde con lo que está diciendo y lo que está pensando eso no lo explico el maestro una vez que no vino/ se pasaron de lanza y les digo oyes...primero como que se reían de él/ pero que eran como sus amigos y le decían pégale a ese tipo/ ve y dile a esa chava que te gusta y así/ como que por una falta de autoestima/ más bien no creo que sean tontos/ más bien lo que él quería era conocer y tener amigos/ y por eso lo iban aceptar tenía que hacer tonterías no/ yo creo que le costó mucho trabajo reconocer que la éstas regando y lo que éstas actuando o que eres manipulable.

## **Alumno-Profesores**

Viñeta: Hay profesores que nos hacen sentir mal porque no queremos estudiar lo que ellos enseñan, si no estudias lo que a ellos les gusta no vales.

Viñeta: Entrevistador: Hay Bullying hacia los maestros...

Alumna 1: [Los alumnos se ríen y dicen, Si] por ejemplo el maestro de estadística llega y... [Como que la da vergüenza a la chica contarme. Se ríe con los del grupo] pues ese maestro es una persona diferente...

Entrevistador: porque es diferente.

Alumna 2: No... [El grupo se ríe y dicen no largo, extendido] No cumple con lo que estamos acostumbrados a/ huele feo así/ como que es una cuestión de discriminación [una alumna agrega "es chiquito"] es chaparrito tiene una voz de chillona, y se ríen todos, y es que si tiene si bigotito, luego no se lo acomoda bien tiene un pedazo aquí y uno no/ tiene ciertas características pues que si dan risa no [las chicas se ríen es obvio que más dos o tres toman clases con él y que el resto lo conocen: algunos chicos cometan pero no se escucha en la grabación] está fuera de los estereotipos o estándares comunes de apariencia no se/ y entonces hay unos chicos/ como cinco que siempre le están diciendo cosas feas [una alumna agrega "se están burlando de él"] le ponen así las axila [se ríen las alumnas] no dice nada.

Alumna 1: es muy tolerante/ no dice nada solo por favor por favor pero se aguanta muchísimo/ cualquier otro ya los hubiera dado de baja.

Alumna 2: y así escribe y le dicen idiota no dice nada y le avientan cosas

Alumna 3: a mí me han contado que en otro grupos el maestro a llorado porque lo encierran/ este y pues yo no creo que sea un tal mal maestro incluso/ bueno no se que tanto valga que sean titulares, todo eso/ pero pues es un maestro titular/ es un buen maestro si aprendes si pones atención/ pero tampoco dejan que pongas atención/ si es muy feo lo que le dicen al maestro y si le dicen cosas muy feas.

## **Los alumnos-autoridades**

El conflicto entre alumnos y autoridades tiene dos aristas las cuales se entrelazan. Por un lado ciertos sectores de alumnos activistas miembros de los cubos y los funcionarios; los profesores y trabajadores pueden apoyar a cualquiera de los dos

bandos, en el caso de los primeros siempre cargando más al lado de los funcionarios. Por otro lado entre la vida juvenil y las autoridades, ya sean en el aula o en el plantel como un todo cuando los chicos ejercen su vida de socialización juvenil como beber, fumar marihuana, estar en cortejo o echar relajo. Es obvio que a los jóvenes en sus modas de punks, de darketos, de anarcos u otros asustan a algunos sectores de profesores que son conservadores.<sup>101</sup>

Viñeta: unos alumnos del *cubo O* son entrevistados y filmados por 3 alumnas de antropología, mientras hacen la entrevista dentro del cubo un de los activistas-alumno está cocinando en una parrilla eléctrica, junto a una licuadora, comida vegetariana y se observa una bicicleta y un sofá donde una chica activista teje a mano, otro de los chico activistas lee una fotocopia y escribe en una Lap top en una mesa que se usan en los salones. Una de las Alumna de antropología le pregunta ¿qué haces?

Activista: estoy estudiando.

Alumnas de antropología le pregunta al activista-alumno que cocina: Qué estás haciendo tú.

Activista: salsa para *soya la mexicana* que van a vender y sacar dinero.

Alumnas de antropología: ¿cómo consiguieron el cubo?

Activista: lo tomaron y se suponen que era una oficina.

Alumnas de antropología: no se enojan los profesores por la música –la cual es un rap a todo volumen-.

Activista: no, los profesores –de los salones adyacentes- cuando se enojan nos dicen y le bajamos sin pedo.

Alumnas de antropología: ¿qué relación tienen con la dirección?

Activista: la dirección nos vale madres, lo que digan no la tomamos en cuenta. No buscamos respuestas en ellos porque no las vamos a encontrar.

Alumnas de antropología: ¿qué relación tienen con los otros cubos?

Activista que cocina: los otros cubos piensan cambiar el mundo con el arte o son trotskistas.

Finalmente una de las alumnas de antropología pregunta a éste chef anarquista de 16 años si cree en la revolución y suelta “La revolución es personal, no. Hay unos que creen que la revolución es mundial, no. Sólo podemos cambiar nosotros mismos, no”. La última escena del video es la de los activistas vendiendo su comida vegetariana en una mesa junto a la radio en la entrada principal del plantel.

Alumno: La violencia en el CCH sur se divide en varios tipos: violencia física y psicológica. La primera es raro encontrarse porque en mi instancia no he visto muchos casos de ese tipo de violencia más que en algunas ocasiones por gente del área de jurídico que son un poco agresivos al momento de regañar o llevar a algún alumno al área. Me tocó en una ocasión observar un acto así, mis amigos jugaban en el edificio frontón y se les acercó una persona de jurídico y sin ni siquiera hablar con ellos, jaloneo de manera brusca a un compañero que iba a atrapar la bola y sin más le dijo que se lo iba a llevar, y

---

101 La mayoría de los profesores son personas mayores de 50 años y por tanto su visión de los jóvenes se transforma, y si bien éstos no son nuestro tema, hay que señalar que esa idea de que los profesores son liberales no es tan real. La “izquierda” también es machista e intolerante.

sin más se fue, lo dejó ir y le quitó sus pelotas que tenía. Otro caso que me tocó observar fue que uno de los encargados de la impresión de gacetas a un compañero y se llevó su balón sin ni siquiera llevarlo a jurídico.

Alumna: En alguna ocasión también, los alumnos se pusieron de acuerdo para exigir la construcción de un muro que sustituyera el que se había tirado.<sup>102</sup> El muro había sido pintado por los propios alumnos y destacaba como símbolo de expresión artística y liberal proveniente del movimiento del 68. Se tomó la dirección y hubo un descontrol total por parte de las autoridades y alumnos. Había quienes estuvieron en contra argumentando que la radio y el muro se utilizaban simplemente para el libre consumo de marihuana. Esto provocó la cólera de los defensores que a poco los insultaron, no sin haber recibido una reacción similar de los atacantes.

### En las inmediaciones del plantel

Finalmente señalo la violencia que se vive en las inmediaciones del plantel. Los alumnos en los alrededores o cuando se dirigen de sus casas al Plantel Sur o viceversa han sido asaltados y lamentablemente en uno de éstos un alumno resultó muerto.

Viñeta: la secretaria docente me comentó del problema que es para las autoridades del plantel los porros que en las inmediaciones del plantel se ponen a quitar dinero a los alumnos.

Viñeta: El martes 9 de agosto, a las 21.30, Cesar Alberto Hernández Hernández, estudiante del CCH Plantel Sur, fue asesinado por asaltantes cuando salía clases y se dirigía a San Ángel en un pesero por la avenida Paseos del Pedregal. Una alumna del CCH Plantel Sur que venía en el pesero el funesto día del evento narra lo sucedido. Retomo el texto en extenso aparecido en internet, ya que nos parece un documento valioso:

Alumna: Anoche estaba regresando del CCH, fui a la parada y me subí a un San Ángel: El *Chofer* nos dijo: Suban rápido que llevamos prisa. Pensé que venía haciendo carrera, así que me senté y me prepare para levantar los brazos en las bajadas.

Llegamos a la media del Pedregal, el camión iba repleto, yo sentada y los celulares retumbaban canciones que yo, por suerte, desconozco, las puertas de suerte cerradas, si no ya no habría estado tan lleno para cuando, de la nada, un tipo gordo, de rojo, del que por desgracia no recuerdo más, gritó: Esto es un maldito asalto y somos muchos, no sé si quieran un balazo. Los payasos del metro, literalmente, nos han acostumbrado a esto, lo cual produjo indiferencia en el camión. Al segundo entendimos que no era lo mismo. Una mujer de rosa en la parte delantera del camión grito más o menos lo mismo, el de atrás empezó a exigirle a los que estaban de pie sus pertenencias y a una chica, no sé de qué edad, no sé de qué semestre, no sé nada realmente de ella, prácticamente le arrebató la bolsa para hurgarla. Casi nadie reaccionó con pánico, casi nadie le dio nada, excepto las chicas que, al desgraciado paso de ese infrahumano, tenían que darle lo que tuvieran en las manos.

---

102 Es el muro que se hallaba en la explanada de la entrada y las autoridades tiraron en las vacaciones de 2010. Lo que demuestra falta de conocimiento de las autoridades y profesores a las culturas juveniles de la escuela.

Somos muchos, no quieren un balazo, ni madres quítate... ¡Tu hacia dónde vas!- El gordo de rojo jaló bruscamente a una chica, que, en su miedo, intento irse a la parte de adelante, donde la mujer grosera y estúpida, arrebató lo que podía a los que se dejaban, pero el gordo se quedó en medio, y de la nada desperté de mi indiferencia. Una pequeña luz plateada salió, seguida fracción de segundos después de un ruido que provocó que el camión entero se agachara. Acababan de disparar. Busque un hoyito en el techo, un vidrio roto, una abolladura, no la hubo. El gordo estaba en medio, gritando, amenazando, sintiendo que un arma podía mover a las multitudes, empujaba sin razones, simplemente para marcar su asquerosa presencia a menos de 2 metros de mí, sintiéndose nuestro dueño. La mujerzuela, si me permiten llamarle así, enfrente ayudando con gritos al pánico en el que los menores sucumbían... ¿Quién disparo atrás?

Se fueron con celulares tabiques, con viejos y nuevos modelos, con la música de uno aún sonando; también, parte de su gran motín, fueron carteras que al final de un día, están vacías de dinero, llenas de recuerdos, de cartas, de credenciales recién sacadas, de tarjetas de teléfono, de cariño. ¿Qué les quitaron? ¿Qué se llevaron? ¿Qué les quitan a estudiantes a las 9 de la noche? Muchos números de cuenta, mucho valor, mucha seguridad, números telefónicos.

¿Estás bien? No te preocupes. ¡Estarás bien! Atrás encontré el lugar de la bala. El cuerpo de un chico. Empezaron a gritarle al Chofer que fuera a las clínicas, y él, así lo hizo... Íbamos a lo que daba en el Pedregal, que jamás se me hizo tan largo como anoche. Me levanté, y aún en una preocupada indiferencia, entre abrazos y chicas llorando, pidiendo permiso, llegué al chico, sentado en los escalones de la puerta trasera, pálido, grité que no dejaran que se durmiera, me pidieron dulces, no traía. Cuando lo tomé para hablarle, 40 segundos después de la luz, el chico estaba desmayándose, le grité que no se durmiera, que por favor resistiera, que estaría bien, estaba durmiéndose, pero tenía que buscar agua o lo que fuera que pudiera mantenerlo en este lado.

¿Qué hay de ese chico? Y su familia, ¿estarían esperando? ¿Tenía tarea? ¿Lba con sus amigos? ¿Tenía asma? ¿Está bien mientras yo escribo esto? ¿De qué año era? ¿Por donde vivía? Me preocupa más de lo debido, me asusta pensar que esté mal y que no pudimos hacer nada. Que un hombre con arma es realmente más fuerte que el conocimiento, que los libros, que nosotros. Es estúpido todo esto.

Nadie, ni yo, anotamos matrícula, nadie pregunto por el Chofer, nadie recuerda casi nada... nos dispersamos. Lloraban por el miedo, por sus cosas... El chico ni siquiera tenía la fuerza física para hacerlo. Llegaron a llorar con sus padres, a explicarlo. El no llegó. Quizá su familia le sigue esperando, yo qué sé. ¿Cómo se les avisa? ¿A dónde?

Fue un teatro tan perfecto...  
Solo tuvo un error...

## 4.2. El dispositivo ritual de “las faldas”

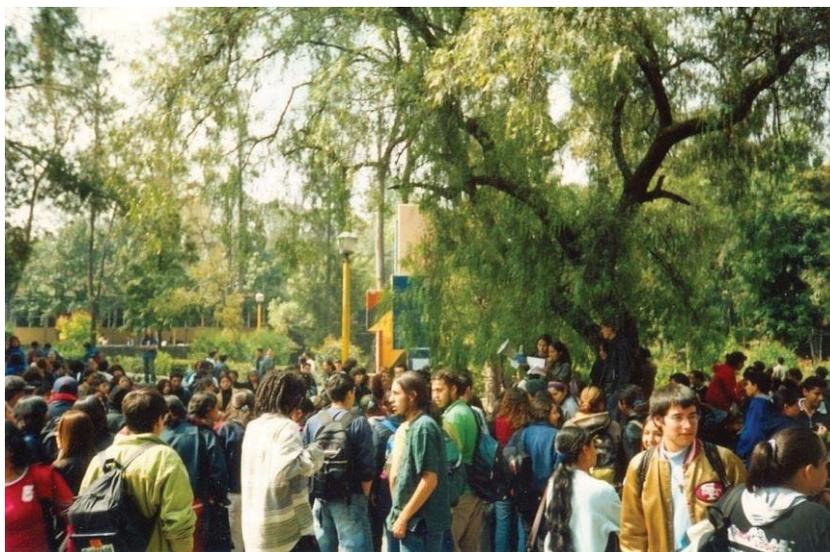
### 4.2.1. Antecedentes

Alumna: Aproximadamente a la una de la tarde, en la explanada principal del colegio se podía escuchar cómo la mayoría de los alumnos que se encontraban ahí; al ver pasar a una mujer con falda corta o vestida con ropa ajustada, y a personas que usaban algún uniforme, eran agredidas con chiflidos o gritos ofensivos.

Alumna: El CCH se veía constantemente como un claro ejemplo de la falta de respeto e intolerancia hacia las mujeres o hacia personas que vinieran vestidos con algún uniforme.

Viñeta: desde hace tiempo, cuando los alumnos de ambos sexos que se encuentran en el patio y la explanada del plantel Sur, veían entrar a cualquier estudiante de sexo femenino vistiendo con falda, empiezan a chiflar y a gritar palabras ofensivas como “zorra”, “ramera” etc. hasta que las pierden de vista, pero lo sorprendente es que en muchas ocasiones son alumnas que al estar junto a sus compañeros se hacen eco de la agresión. Esto sucede entre las hora en que se da el cambio de clases, entre las 13:00 y 13:30, 17: 00 y 17:20, que son el momento cuando hay más alumnos en el plantel, por lo que el griterío se extiende como un regadero de pólvora y los gritos se amplían por gran parte del plantel.

### 4.2.2. Asamblea del respeto



Viñeta: Eran muchos los que habían visto mal estos hechos, así que un grupo de amigos, para quienes su centro de reunión es esta explanada, [Algunos

alumnos forman parte de los comités o cubos], comenzaron a pegar carteles en la escuela con una serie de frases que llamaban a analizar la situación, ya conocida por todos y convocaban a una asamblea.

Alumna: La asamblea empezó con muy poca gente pero poco a poco se fueron acercando más personas, de todos los semestres y de todos los tipos de alumnos que se pueden encontrar en el Colegio, pero había un común que sobresalía, apoyando desde abajo, o sólo permaneciendo al frente durante toda la asamblea. Ese común eran los compañeros tipo "CGH"<sup>103</sup>, lo obvio es que mucho de ellos buscaban obtener un reconocimiento con su participación.

Viñeta: Las alumnas y alumnos que forman los cubos son los promotores principales en la organización de la asamblea y son los que llevarán la batuta durante la marcha.

Alumna: En la asamblea se habló principalmente de este problema como una actitud cobarde y machista de las personas que gritaban porque, según decían, esas personas en el fondo querían acostarse con estas compañeras y no podían o las mujeres que les gritaban querían vestirse de ese modo pero no se atrevían. Se habló del machismo como algo estúpido y del feminismo como una corriente que es igual que el machismo, pero que empezó por la necesidad de la mujer para poder defenderse de actos de violencia como el que ahora se está viendo en el CCH. Se recordó a las mujeres asesinadas de Ciudad Juárez y se hizo una comparación con las mujeres ofendidas del Colegio [plantel Sur], algunas compañeras pasaron a hablar de cuando a ellas les habían ofendido. Constantemente se invitaba a que los alumnos pasaran y expresaran su punto de vista, pero fueron muy pocas las personas que pasaron y al final sólo repetían lo ya dicho porque como ellos dijeron: "no hay mucho que decir; las personas que gritan y faltan al respeto no se encuentran en esta asamblea, porque definitivamente no les interesa". Finalmente se decidió, dentro de diferentes acciones, realizar una marcha dentro del plantel el miércoles siguiente.

#### **4.2.3. El tema del respeto se aborda en clase**

Alumna: Cuando en mis clases por ejemplo se mencionaba el tema todos parecían estar en desacuerdo y nadie apoyó a las personas que gritaban o chiflaban, sin embargo, muchos de esos compañeros yo los había visto gritarles a las mujeres, y los había visto varias veces. Hice un comentario a uno de ellos para ver qué era lo que pensaba, y lo que me contestó es que él no justificaba a "esas personas que les gritan", pero que gran parte de culpa lo tienen las alumnas por venir vestidas de esa manera porque "los hombres son hombres", y ellas sabían que venir vestidas de ese modo implica que les van a gritar, entonces que lo hacían porque las gustaba. [...] Pero otra compañera contestó y platicó que a ella una vez le habían gritado: ¡Zorra! o ¡Ramera! mientras pasaba por la explanada: "si yo quiero venir con una minifalda, yo

---

103EI CGH, son las siglas del Consejo General de Huelga. Un cubo político dentro de varios que hay en CCH plantel Sur

puedo venir así, o hasta sin ropa, y nadie tiene porque gritarme nada, y mucho menos en mi escuela".

#### 4.2.4. La marcha de las faldas

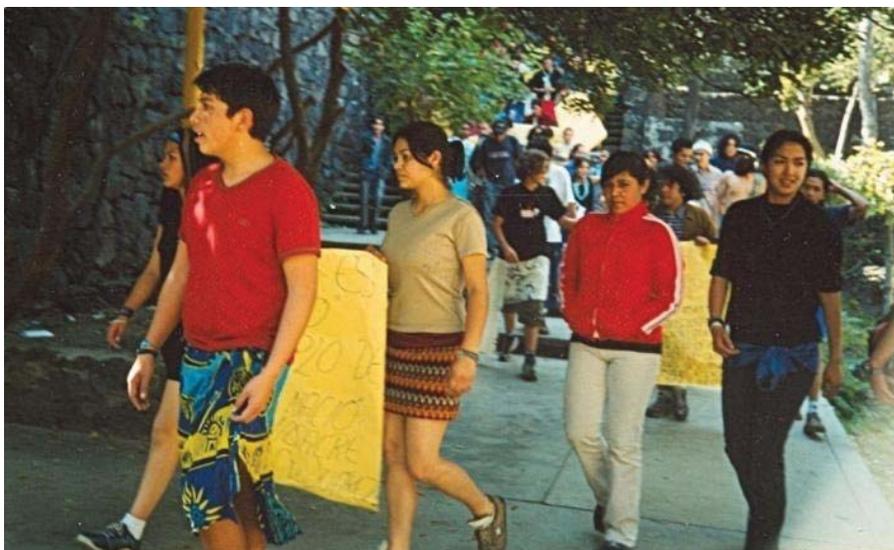


Viñeta: Algunos alumnos destruyeron alguno de los carteles que promovían la marcha. Una alumna señala: Aun así la marcha se llevó a cabo, y este grupo que parecía no estar muy de acuerdo no volvió a verse.



Viñeta: tres días después de *La Asamblea por el Respeto a las diferencias*, se convocó a una marcha para expresar el desacuerdo contra las acciones de algunos alumnos al faltar al respeto a las mujeres que iban vestidas con faldas

cortas o a quienes usaban algún uniforme. [...] La marcha empezó a la una de la tarde, partiendo de la explanada principal; conforme iba avanzando entre los pasillos del colegio se fueron incorporando más alumnos, el requisito era ir con falda o vestido, sin importar si eran hombres o mujeres. Aunque el requisito era conocido por todos, menos de lo mitad de los participantes iban vestidos como fue requerido. Muchos portaban cartulinas o mantas con frases que hablaban de la libertad que deben tener las mujeres de vestirse o confrontando a los alumnos que hacen estos agravios con preguntas que cuestionaban su integridad como estudiantes, hijos o como seres humanos.



Alumna: La participación de los alumnos que sobresalieron en la asamblea, no fue distinta en esta ocasión, sólo que ahora compartían el alta voz con personas pertenecientes a los colectivos, principalmente, el Colectivo "Emiliano Zapata". Pero poco a poco estos alumnos fueron desplazando a los alumnos que habían dirigido la asamblea.

Alumna: Algunos expresaron su malestar contra esta exclusividad de "los fósiles"<sup>104</sup> para ser los únicos que hablaban, aquellos que se quejaron fueron exactamente los que habían tenido esta exclusividad en la asamblea. Lo que las personas del colectivo decían, no era muy diferente a lo que se dijo en la asamblea ni a lo que al principio habían dicho otros alumnos, así que sí, al final se iba a decir lo mismo.

#### **4.2.5. Análisis del ritual "Las faldas"**

Cuando un grupo de alumnas soporta una situación desagradable que amenaza constantemente su integridad y dignidad, se produce el rechazo a tal situación como

---

104 La alumna adjetiva así a alumnos que se quedan más de 3 años en el plantel y hacen una vida más en el estado de juventud que de estudiante.

mediación para resolver un orden de cosas agresivo y sexista y en ese sentido este grupo de mujeres toma la decisión, apoyadas por los comités estudiantiles convocan a una asamblea, donde deciden que esto no se repita y resuelven realizar una marcha por el plantel para protestar por estas agresiones, que son ejecutadas por sus propios compañeros y en donde participan también mujeres.

Alumna. Cuando les pregunté qué pensaban al respecto, expresaban lo mismo; una indignación por el hecho de que en una escuela de nivel medio superior, existieran tales muestras de prejuicios y falta de respeto hacia algo diferente.

Este grupo de alumnas y alumnos convoca y realiza la citada marcha que recorre todo el espacio del plantel Sur, donde algunos alumnos y alumnas que participan visten “faldas”, portan carteles con mensajes como: ¿Mides tu educación por el largo de una falda? ¿Y si fuera tu mamá? mensajes que hablan de respeto, tolerancia, libertad de vestir, actitud cobarde de los agresores; mientras marchan gritan consignas, cantan y finalizan con un mitin en la explanada. Este ritual es organizado por estudiantes exclusivamente, no hay intervención de profesores o autoridades, y si bien no es institucional, tampoco es anti-institucional. Es una crítica desde las culturas juveniles a las actitudes de las y los jóvenes, y retoma parte del ethos del colegio y de la UNAM, donde la asamblea y la marcha, son parte de la tradición ceremonial del movimiento estudiantil. La marcha guarda las características de un movimiento ritual en el espacio, como la peregrinación y procesiones (Grimes, 1973: 49).<sup>105</sup> Las marchas son ritualidades ceceacheras, universitarias y estudiantiles por excelencia. Recordando que para Turner desfiles y procesiones, pueden ser liminales; tienen lugar en los resquicios entre estructura y los procesos de la realidad cultural ordinaria (Turner, 1988). Así la marcha es la parte antiestructura del ritual, pero éste, es sólo la contraparte de la estructura social, que es desde donde se genera el ritual; desde el machismo.

La *marcha de las faldas* es un ritual situado entre lo formal y lo imprevisto, ya que combina la formalidad del ritual del ethos universitario como es la marcha y la asamblea,

---

105 Para Ronald Grimes las actividades típicas que se desarrollan en las procesiones son caminar, transportar, mostrar, ver, rezar, cantar y ser visto. En una procesión, estas acciones humanas ordinarias cobran extraordinaria significación simbólica. Las procesiones y los movimientos rituales semejantes, como las peregrinaciones, son importantes para muchos pueblos, especialmente para los de origen hispano. Cualquier gesto humano puede formar parte de un ritual; por tanto, la importancia que se da a un gesto sobre otro nos dice algo vital acerca del pueblo que lo realiza (Grimes, 1973: 50).

pero es a la vez resultado de drama ritual, más allá de estado del estudiante, pero sin llegar al relajado. Es un performance que surgen como respuesta a una crisis de la socialidad,<sup>106</sup> en la que parte de las jóvenes impugnan actitudes dentro de sus vidas cotidianas.

Alumna: El problema a tratar era algo que era obvio para la mayoría de los alumnos, pero nadie había decidido hacer nada hasta que un pequeño grupo de alumnas lo decidió, esto se muestra en la cantidad de personas que participaron en la marcha o en los alumnos que sin ir incorporados a ella, la miraban con mucha curiosidad, y al escuchar lo que se decía por el altavoz o en los carteles, afirmaban con la cabeza su aprobación al motivo principal de la marcha.

No es un ritual anti-institucional, no es contra las autoridades como lo fue un ritual de anti-autoridad en el cual los alumnos, ante un supuesto ataque de los porros, se tomaron las instalaciones por varios días, y luego de asambleas, mítines y reuniones de la comunidad, se consiguió por parte de los alumnos aliados con los trabajadores una serie de medidas como la destitución del secretario general.

*“La marcha de las Faldas”* expresa explícitamente las tensiones de los jóvenes y además las representa, magnificándolas, y se enmarca en lo que Gluckman designó como rituales de rebelión, ya que restablece la unidad del grupo a pesar de los conflictos sociales que les sirven de referencia y que ellos se encargan ampliamente de dramatizar: Gluckman señala “Argumentaré que estas rebeliones ritualizadas proceden en sistemas tradicionales de sentido [...] donde existen impugnaciones sobre específicas distribuciones del poder, y no sobre la misma estructura del sistema. Los rituales de rebelión permiten una protesta institucionalizada, y de formas muy complejas renuevan la unidad del sistema” (Gluckman 1963b: 112).

*La marcha de las faldas* es un ritual que critica las prácticas, discursos, creencias, valores y actitudes de los jóvenes por los propios jóvenes, desplegándose entre ellos un debate y conflicto entre sus discursos, creencias, valores y actitudes. Por lo que no es la expresión o representación que un grupo de la sociedad adulta atribuye o impone a otro,

---

106 La socialidad es una concentración de microculturas que se empeñan, en la medida de sus posibilidades, por avenirse, adaptarse, transigir entre ellas [...] El sentimiento de pertenencia, la constitución de redes horizontales, la simbiosis de los estados afectivos y los procesos de contaminación que todo ello provoca. Tal es el orden o la razón interna de la socialidad. (Maffesoli, : 241) [ ... ] en la palabra socialidad. Encontramos en ella [...] los distintos elementos que la caracterizan: relativismo del vivir, grandeza y tragedia de lo cotidiano, pesadez del dato mundano, que se asume mal que bien, todo ello expresado en un "nosotros" que sirve de argamasa y que ayuda precisamente a soportar el conjunto (Maffesoli, 1990: 133).

es la lucha que se establece entre las culturas juveniles, que nos habla, de que en éstas se da la intolerancia y la misógina. Este ritual nos enseña que las culturas juveniles no son sólo resistentes a los discursos y practicas hegemónicas, sino que estas culturas también reproducen las estructuras de dominio de la sociedad adulta. Quizá valga la pena recordar lo señalado por Rodrigo Díaz: “Entonces, si no me equivoco, ese conjunto de prácticas, discursos, creencias, valores y actitudes, de representaciones y auto-representaciones, no son, no pueden ser, exclusivas de ningún grupo o colectividad —en contra de la máxima sectaria—, y son enfáticamente variables, inestables y abiertas, desgarradas y en conflicto, al interior de cada colectividad o grupo, a lo largo del tiempo y del proceso social —en contra de la “ansiedad del personaje de telenovelas” (Díaz, 2000: 60).

Al día siguiente de la ejecución de la marcha cesan las agresiones, recordándonos lo señalado por Lévi-Strauss: la eficacia de un rito está en su capacidad simbólica de restablecer el orden y hacer pensable una situación impensable dada al comienzo del proceso (Lévi-Strauss, 2008). El ritual ha tenido su eficacia simbólica. La comunidad ha exorcizado la violencia simbólica. Con lo cual el ritual ha permitido que los alumnos y alumnas, obtengan una percepción que sólo puede ser entendida a través de la ejecución del rito, ya que éste vivifica los modos habituales y sociales de percibir: la eficacia del ritual puede ocupar un primer lugar en la formulación de la experiencia. Puede permitir el conocimiento de lo que de otro modo no se conocería de forma alguna (Douglas, 1973 Pureza y peligro).

El inicio de las exclamaciones y chiflidos provocado por alguna alumna al pasar por la explanada vistiendo con falda, reciban gritos ofensivos. Situación que puede tener su origen en la reacción de rechazo de los alumnos del plantel a las alumnas de secundaria que entran con uniforme y que generalmente llevan falda. Quizá el hecho que las propias alumnas también gritan, sea debido a que el uniforme y la falda estén asociados al rechazo de los alumnos del plantel a la condición autoritaria que tienen los ethos de las secundarias públicas, en contraparte al del plantel Sur, que como señalan los alumnos, implica menos control de autoridades y más autonomía de éstos, en donde ven el espacio del plantel Sur como un espacio más libre, donde no se usa uniforme. Los gritos afrontan al símbolo autoritario de la secundaria, y si bien no a las portadoras de manera directa, lo hacen de manera indirecta y cuanto más que el dispositivo ritual así lo marca. Ahora bien, no todos los alumnos tienen un recuerdo negativo de la secundaria como autoritaria, ni todos vienen de secundarias publicas y con uniforme. Al igual que no todas las alumnas y

alumnos participan en los chiflidos y gritos. Lo anterior no quiere que esas actitudes sean machistas e intolerantes.

El dispositivo ritual de *"Las Faldas"*, tanto la asamblea, como la marcha, ha permitido, a algunos jóvenes, adquirir un saber y unas habilidades, desde la cultura juvenil y la escuela, que les implica asumir y ejecutar roles que tienen que ver con la relación de pareja, con la amistad, pero también con el que se les reconozca un estatus, ya sea como líder de un cubo o comité, o como parte de las microculturas que se conforman alrededor del activismo político, interpelando su imagen ante sí mismos y ante su grupo y el conjunto de la comunidad: estatus que se puede extender a la facultad. En tal sentido, los alumnos se identifican y adaptan a los diferentes estatus que caracterizan las microculturas, a través de formas y esquemas preestablecidos que les permiten la articulación y pertinencia para la acción.

Alumna: Este tipo de acontecimientos son, sí, para ayudar en que este tipo de problemas puedan evitarse, pero también para que se pueda reafirmar un estatus dentro de los alumnos, es decir cuando se empezaron a pegar los carteles empezó por algunas compañeras que no eran "tan populares" pero que se acercaron a un grupo de amigos que tienen un estatus dentro del Colegio o al menos entre las personas que se reúnen en la explanada principal del Colegio; En la asamblea, las compañeras que empezaron con esto, no hablaron más de una vez, sin embargo los compañeros de este grupo fueron los que encabezaron esta asamblea, más de una de las personas que participaron no fue sino porque sus amigos les estaban influyendo a eso, incluso cuando estaban arriba decían algo ya dicho y terminaban diciendo a sus amigos: "sí me atreví, ¿ya ven?"

Experiencia harto interesante donde se observa el esfuerzo u opción tomada libremente: la autonomía; establecieron sus propios criterios y los expresaron ante toda la comunidad, donde pudo verse la consistencia al preocuparse por las circunstancias que presenta la comunidad del colegio.

Los y las alumnas que gritaban, durante un tiempo lo dejaron de hacer, unos quizá porque el dispositivo ritual los volvió más cautos. Lo anterior no indica que este dispositivo ritual socave el machismo y el sexismo del conjunto de la comunidad estudiantil, lo que sí hace es exponerlo y permite la reflexión sobre él a una parte de la comunidad de alumnos. Cabe señalar que no todos los alumnos de la escuela se involucraron o están de acuerdo con la puesta en escena del dispositivo; un claro ejemplo es que algunos carteles invitando a la asamblea son quemados; además de los alumnos que participan, algunos lo hacen en el flujo de la acción, lo que no implica que se dé necesariamente una

reflexividad y que estas prácticas simbólicas necesariamente formen parte de los aprendizajes de capacidades sociales y aspectos más generales de la vida, ya que no todos aprendemos igual. La marcha es un alto en la cotidianidad, es una ruptura en la rutina, donde por un tiempo desaparecerán los gritos y chiflidos.

Poniendo en lugar de la obra poética y la palabra, el ritual como metáfora, podemos decir que la función principal de la metáfora ritual, al modificar nuestra visión habitual de las cosas y enseñarnos a ver el mundo de otro modo, consiste también en modificar nuestro modo usual de conocernos a nosotros mismos, en transformarnos a imagen y semejanza del mundo abierto por la metáfora ritual (Ricoeur, 1999: 57).

### **4.3. El dispositivo ritual del *Día de Muertos***



#### **4.3.1. La tradición del *Día de Muertos***

En México el *Día de Muertos* se celebra desde tiempos coloniales y con un legado mesoamericano único y, por ende, un símbolo de la nación misma. Es a primera vista un evento apolítico, una ocasión en la que familias recuerdan y conmemoran a sus familiares y demás seres queridos que han fallecido. Para la definición de esta celebración, se usa un término específicamente mexicano que se refiere a la versión mexicana de dos festividades católicas panromanas: el día de todos los Santos y el de las ánimas, abarca una conjunto de actividades interrelacionadas en el conjunto de la población comprende todo el periodo que se inicia el 31 de octubre y acaba el 2 de noviembre. Es dentro de

estas fechas que se preparan, decoran y velan los sepulcros de los familiares con arreglos florales, velas y alimentos en honor de los difuntos. La mayoría de las actividades y ofrendas artísticas ligadas a esta festividad tales como ofrendas de comida, la vigilia en el cementerio, los altares y demás, son manifestaciones populares completamente desligadas de los requerimientos litúrgicos de la institución eclesiástica católica. Esta festividad se celebra en el mundo católico, mayoritario en México, con la convocatoria a misas especiales que son parte oficial de este. No obstante la mayoría de los observadores coinciden, que la misa constituye la parte menos resaltante de la festividad (Brandes, 1981). Así el país se vuelve testigo de ritos coloridos, y de manifestaciones populares desligadas de los requerimientos litúrgicos.

En México la celebración ha asumido un simbolismo asociado a la mexicanidad y representa un símbolo clave de la identidad nacional. En opinión de Octavio Paz (1959:52)<sup>107</sup>, mientras que para los habitantes de Nueva York, París o Londres, la muerte es un hecho más, que se elimina de la vida diaria y del cual nunca se habla, para el mexicano, por el contrario, esta ocasión ritual muestra que se relaciona con la muerte de manera que la frecuenta, la burla, la adula, la cultiva, se abraza con ella, la festeja, es uno de sus juguetes favoritos y su amor más permanente, que la mira cara a cara, con impaciencia, desdén o ironía. El "*Día de Muertos*" y la actitud hacia la muerte que representa ha llegado a simbolizar lo mexicano. Nada más opuesto –nuestra relación íntima con la muerte, que se consume en sí misma y a sí misma se satisface- a esta actitud que la de los europeos y norteamericanos.

Brandes critica la concepción que plantea la festividad del *Día de Muertos* como parte de la esencia del carácter de lo mexicano, pues lo mexicano, como toda identidad se ha ido transformado a lo largo de varias generaciones en virtud de la enorme diversidad cultural del país; por lo que en la actualidad ésta festividad debe ser entendida en un contexto ideológico -y por tanto político-, ya que se utiliza para fortalecer la unidad e identidad nacional, haciendo referencia a la compleja relación entre México y los Estados Unidos, dejado entendido que la identidad no es una esencia, sino procesual y relacional (Brandes, 2000: 7-20).

Hoy la festividad del *Día de Muertos* en el México urbano y moderno ha asumido una concurrencia, entre la tradición y modernidad. Asistimos en la primera década del siglo XXI, a un proceso de consolidación y evolución de grandes rituales, a procesos de

---

107 Poeta y premio Nobel, con un enorme peso en la visión de lo que asumimos como nuestro autoconcepción de lo que es México.

recuperación de celebraciones moribundas o desaparecidas, y a la creación de nuevas formas de celebrar rituales; el día de la virgen de Guadalupe, el día de las madres, los mundiales de fútbol.

Un ejemplo de lo arriba señalado es la festividad del *Día de Muertos* que lleva a cabo en la UNAM, celebración que alcanza notoriedad y participación por parte de la comunidad; contexto en el que esta festividad, es marcadamente profana, de manera que, los eventos asociados a ésta, pueden ser ubicados dentro del concepto de rituales públicos, que incluye la religión civil, pero también aquellos aspectos con carácter de religión no civil, como el catolicismo, pero que va más allá de ésta, implicando a la ciudadanía, y no restringe su influencia a ninguna religión particular, de manera que, la identidad de esta celebración se centra en la mexicanidad y su alteridad, y no en los aspectos religiosos. Es una fiesta cívica y no eclesiástica la que hoy la UNAM vive.

El ritual del *Día de Muertos* celebrado en el CCH plantel Sur, está entre la tradición y la modernidad, entre lo religioso y lo profano. Así una festividad antes religiosa y que gozaba de gran popularidad se ha mantenido o incluso cobrado un fuerte auge. Situación que debe ser explicada en la modernidad y no sólo en base a la perduración de rasgos tradicionales. Brandes, siguiendo a Handler y Linnekin, propone que hay que entender la tradición del *Día de Muertos* como un modelo del pasado, inseparable de la interpretación de la tradición en el presente, ya que la tradición es un modelo consciente de modos de vida pasados que la gente emplea para construir sus identidades (Brandes, 2000). Para Víctor Turner la quinta esencia de la tradición es la condensación de muchas costumbres seculares y muchas regularidades naturales (1980:55).

Xavier Costa señala que la tradición es un mecanismo estructurador del mundo de la vida, que es más flexible de lo que se suponía, por lo que no es incompatible con la modernidad, ya que entre las cosas que perduran de la tradición coexisten y establecen un diálogo con la experiencia presente, una parte de la cual es típicamente moderna (Costa, 2006: 13). El *Día de Muertos* tiene una profunda tradición en México y no obstante, es una fiesta de la modernidad ceceachera de la UNAM, que crear una sociabilidad festiva o un estado con un carácter proxémico de la socialidad. Por lo que no es un ritual sólo de trasmisión de tradiciones, sino de producción de tradiciones, un ejercicio constante de tradicionalización selectiva de la vida cotidiana (García, 2006: 80).

Alumno<sup>108</sup>: Son cinco alumnos del quinto semestre del turno matutino los que integran este equipo. Ellos hacen el tapete porque es una tradición del C.C.H., y lo hacen por seguir con esta tradición y porque les gusta cómo se ve el colegio, su diseño es de la diosa del inframundo azteca, eligieron el diseño porque es un tema prehispánico y lo hacen por gusto propio.

Aguilar quien estudia la ceremonia-ritual del desfile de primavera en un preescolar del Teca, Baja California, señala que las ceremonias escolares han escapado prácticamente a la mirada antropológica, aunque recientemente se han realizado algunas aproximaciones inspirándose en ella (Aguilar, 2005). Dentro de los estudios de la cultura juvenil en la UNAM y su bachillerato CCH (Avalos 2007, Hernández 2007, Guerra 2007, Guerrero 2008). No se le ha considerado el papel que el ritual cumple en una institución por excelencia situada en la modernidad. Así el ritual del *Día de Muertos* puede ser interpretado dentro de la institución tanto como sinónimo de espontaneidad, carácter proxémico de la socialidad y antiestructura como de estructura y orden (Turner, 1988). Los rituales en el plantel Sur como los del resto de la UNAM, se ejecutan en un contexto institucional de modernidad y pueden ser interpretados como fenómenos de cohesión de la comunidad y como mecanismos activadores de identidades del CCH plantel Sur, de la UNAM y nacional, vinculadas tanto al acelerado proceso de globalización en el que está inserta la institución y su discurso instrumental, como a la cultura joven de los alumnos. El *Día de Muertos* lejos de desaparecer o ser suplantado como festividad con un origen tradicional y religioso, muestra haber entrado en una fase de expansión en el nuevo contexto político y cultura de la sociedad mexicana. Al respecto Maffesoli señala:

La costumbre que en su acepción más amplia, y también más próxima a su etimología (consuetudo): el conjunto de los usos comunes que permite que un conjunto social se reconozca por lo que es. En este sentido, es lo no dicho, el "residuo" que funda el estar juntos. Yo propuse llamar esto la centralidad subterránea o la potencia social (contra poder) buena parte de la existencia social escapa al orden de la racionalidad instrumental, no se deja finalizar ni puede limitarse a una simple lógica de la dominación. La duplicidad, la astucia, el querer-vivir se expresan por medio de una multiplicidad de rituales, de situaciones, de gestualidad, de experiencias que delimitan un espacio de libertad. A fuerza de ver siempre la vida como alienada, a fuerza de anhelar tanto una existencia perfecta y auténtica, olvidamos a menudo, testarudamente, que la cotidianidad se cimienta sobre una serie de libertades intersticiales y relativas. Así como se ha reconocido

---

108 Este texto es parte de su trabajo etnográfico.

en el terreno de la economía, podemos estar de acuerdo sobre el hecho de que existe una socialidad oscura cuyas distintas y minúsculas manifestaciones se pueden rastrear con facilidad (Maffesoli, 72).

La modernidad implica nuevas lógicas sociales y prácticas rituales, las cuales se dan dentro de un contexto de modernidad, múltiple, masivo y heterogéneo, por lo que resulta imposible un ritual donde participen todos, por lo que se hace necesaria la aparición de autoridades cuya programación y gestión garantice el ritual para todos (Cruces, 1999). Así las formas de practicar se han visto modificadas sustancialmente de su horizonte tradicional (Velasco, 1996). Ariño y García señalan que en la modernidad la conexión del ritual con un cuerpo de creencias sistemáticas se desdibuja, apareciendo en torno a la misma múltiple exégesis, anudada exclusivamente en torno al consenso sobre las prácticas, lo que obliga, a su vez, a reconsiderar el papel del dispositivo básico de la acción ritual el cual es la tradición (Ariño y García, 2006), requisito transtemporal e ineludible de toda sociedad, que la convierte en un mecanismo de anclaje del presente en el pasado, que proporciona modelos de conducta y actúa así como principio regulador de la vida social (Shils citado por García Pilán, 2006:81).

El ritual del *Día de Muertos* en el plantel Sur es muestra de cómo las formas de practicar el ritual se han visto modificadas sustancialmente de su horizonte tradicional (Velasco, 1996: Cruces, 1999b). La conexión del ritual con sus significados originales y tradicionales se sincretiza. Lo que da lugar a que la celebración ritual genere alrededor de la misma diversas interpretaciones y que queda vinculada únicamente en torno al consenso sobre las prácticas. Al verse incapaz la sociedad de incorporar bajo una sola visión a una sociedad "postradicional" (Giddens, 1997), ésta deja de ser una mera herencia del pasado, para constituirse a través de los usos que se hacen de la misma en las prácticas rituales, sirviendo como dispositivo identitario y para construir una comunidad imaginada, con lo que su eficacia, queda así supeditada al marco del ritual (García Pilán, 2006).

El ritual del *Día de Muertos* si bien es en su origen una fiesta asociada a la tradición religiosa católica, cómo las prácticas rituales navideñas o del *Día de Muertos*, no dejan de ser religiosas, y sin embargo, escapan inequívocamente de la religiosidad eclesial. Pasando a ser parte de lo que Salvador Gines denomina religión civil, la cual sacraliza a través de rituales públicos algunos rasgos de la vida comunitaria otorgando un carácter numinosa a símbolos mundanos o sobrenaturales así como una carga épica a su historia (1994: 137). El ritual público permite desenvolver el carácter proxémico de la socialidad de

manera incluyente y general, estableciendo vínculos sociales concretos, como la sociabilidad o las comunidades de práctica, llegando así a reafirmar el valor genérico de la humanidad (Ariño y García, 2006). La relación del *Día de Muertos* y modernidad implica el problema de la secularización al ser éste un ritual que tiene incluso un sincretismo con los símbolos de las religiones católica y prehispánicas, la cual no supone el fin de la capacidad del ritual para producir el sentido de vida que tenía en la tradición sagrada-religiosa. Así, el ritual en sociedades modernas, mantiene las preocupaciones culturales del *ethnos* y del *civitas*,<sup>109</sup> lo que implica la pérdida de su monopolio por parte de las religiones instituidas (católica), a la que incluimos al Estado nacional mexicano, con su nacionalismo: el ritual vale tanto para expresar devociones trascendentes como immanentes, operándose una transferencia de sacralidad en el objeto celebrado, que permite compatibilizar prácticas religiosas tradicionales con nuevos modelos de religiosidad des-institucionalizada, e incluso formas de religión civil (Ariño y García, 2006).

Así a través del análisis de las particularidades de este dispositivo ritual del *Día de Muertos* en el plantel Sur, me propongo acceder a los significados que dan los alumnos a su vida como jóvenes y estudiantes, expresados a través de las prácticas que se dan en el ritual y que reflejan los elementos propios asociados al *ethos* del CCH plantel Sur y de la UNAM y a sus símbolos dominantes, donde no se refiere tanto a la estructura social como a los significados simbólicos, lo que marca las diferencias entre *civitas* que designa los símbolos relativos a las preocupaciones ciudadanas destinados a generar la cooperación espontánea y el respeto mutuo, y *civilitas* que denota los símbolos con contenido político, gubernamental u oficial.

Las fiestas y los rituales de "*Día de Muertos*", tienen un marcado *ethos* que se refiere "al tono, al carácter, el humor y la calidad" de la vida de la sociedad mexicana, dando un particular estilo que se refleja en su sistema de símbolos que se ejecutan en la comida y los altares que tienen un fuerte contenido popular, y aunque se discute su origen queda claro que han llegado a simbolizar a México y la mexicanidad, retomando valores y símbolos que son herencia de la cultura indígena y prehispánica.

---

109 Ronald Grimes entiende que el ritual público es más amplio que el de religión civil, así se desmarca de la dicotomía durkhemiana sagrado-profano en los rituales, que ya el propio Leach había diferenciado. El ritual público contiene a la religión civil, pero también aquellos elementos de la religión no civil, que implican a toda la ciudadanía y no restringen su influencia a alguna religión particular; como el caso de la navidad que es pública pero no es civil, en el mismo sentido que la ceremonia del día de la independencia. Grimes distingue tres modos de organizar y poner en práctica las preocupaciones culturales: La *civitas* (mentalidad ciudadana); la *eclesial* (procedimiento religioso); El *ethnos* (estilo organizativo típico de cada cultura). (1985: 33).

Esta celebración popular contemporánea que incluye la construcción de altares, elaboración de dulces, la presentación de flores, velas y alimentos, así como realización de plegarias ritualizadas son parte del mundo católico, sin embargo lo que tiene singularidad en México es en primer lugar el término “*Día de Muertos*”, y en segundo la abundancia y variedad de panes de muerto y dulces como las calaveras de azúcar, y tercero, el humor y el júbilo que permean la festividad; así esta celebración ha adquirido la reputación de un resabio indígena prehispánico que con un barniz de catolicismo que hunde sus raíces en la mezcla de creencias y prácticas de los rituales prehispánicos en las antiguas religiones de Mesoamérica.

Sin embargo hoy día, en el proceso de globalización el Halloween una celebración propia de la tradiciones anglosajonas más relacionada con los niños y con un sentido profano, secular y comercial, ha introducido en “del *Día de Muertos*” elementos que se sincretizan. Aunque la celebración del Halloween se puede remontar al festival celta (irlandés, escocés y galés) de Samhain, del año nuevo celta, que se celebraba el primero de noviembre (Turner, 1988: 185-186). No obstante, las dos celebraciones, “si bien tienen orígenes y símbolos comunes -señala Stanley Brandes- en modo alguno se borran las importantes diferencias entre el Halloween, por un lado, y los festejos de Todos los Santos y de las Ánimas, del otro” (Brandes, 1997). Resulta claro en el análisis de los símbolos y los rituales “de *Día de Muertos* en la UNAM”, se juega un papel cultural nacionalista; es decir, el Halloween y el *Día de Muertos*, pueden mostrar algunos rasgos similares, pero se han convertido metáfora de la relación entre México y Estados Unidos. El Halloween ha resultado de hecho, un símbolo del imperialismo gringo, mientras que el *Día de Muertos* devino en un símbolo de identidad nacional.

El plantel fue testigo de esta conmemoración que cada año se llevó a cabo “el *Día de Muertos*”. La Academia de Historia y el Departamento de Difusión Cultural del plantel lanzaron una convocatoria abierta dirigida a toda la comunidad para participar en el concurso de ofrendas que con el tema “Recorriendo los estados con la Catrina”, se llevaría a cabo a partir del 29 de octubre 2010. Esta celebración ha sido abordada en el contexto del CCH-Sur, y me he apoyado con trabajos de alumnos del grupo 501 de la asignatura de Antropología, quienes describen en éstos, desde su perspectiva, cómo se fue desarrollando el conjunto de actividades tanto en el plantel como en ciudad universitaria y que incluyen la construcción de ofrendas, conferencias, etc., culminando con una procesión hacia ciudad universitaria la noche del evento, para incluirse en los eventos de la “la mega ofrenda” que se lleva a cabo en la Ciudad Universitaria.

Alumna: parte de su reporte sobre el *Día de Muertos*: Los orígenes de la celebración del Día de Muertos en México son anteriores a la llegada de los españoles. Hay registro de celebraciones en las etnias mexicana, maya, purépecha, nahua y totonaca. Los rituales que celebran la vida de los ancestros se realizan en estas civilizaciones por lo menos desde hace tres mil años. En la era prehispánica era común la práctica de conservar los cráneos como trofeos y mostrarlos durante los rituales que simbolizaban la muerte y el renacimiento. El culto a los muertos era símbolo de amor y unidad familiar para los aztecas.

Alumnos: Los mexicanos tenemos esta hermosa tradición llamada "Día de Muertos" que no debemos de perder. En el CCH Sur todo se puso hermoso. Creo que hubo mucha motivación y entusiasmo, hubo mucha energía por parte de los alumnos, hubo mucha creatividad y de todo tipo de tapetes y adornos. Algunos hablaban de la muerte, de las calaveras, de conmemoraciones como el dos de octubre, de Rock, del CCH, etc. Entre el olor a incienso y a flores de cempasúchil, así como el olor a comida, a café, a tamales, a mole se distinguían entre toda la escuela. Era agradable observar el paisaje de la celebración de los difuntos. Asimismo, se podían apreciar sentimientos por parte de los alumnos que tenía algún amigo fallecido y que ponían su nombre en el tapete, también se podían observar algunas celebridades como "El Santo", Jack y artistas de Rock como Guns N' Roses y Iron Maiden. El nuestro había quedado muy bien, a pesar de que un perro se había acostado en él. Unos compañeros aportaron más que otros, pero todos cooperaron. Considero que esta celebración es muy bonita y que no debemos perder nuestra cultura que nos identifica por otras como el "Halloween".

#### **4.3.2. *Día de Muertos* en el CCH-Sur**

Alumna: "Ese día para mí empezó a la 7 de la mañana y terminó alrededor de las casi seis de la tarde, después de recorrer la escuela para ver los demás tapetes. Fue un día bastante agotador, pero puedo decir que el "*Festival de Día de Muertos*" es mi evento favorito de todo el año en el CCH".

El *Día de Muertos* en el CCH-Sur es un dispositivo ritual en los que se advierten diferentes modos como ceremonia, conmemoración, celebración, peregrinación y ritualización. Estos modos, se traslapan entre sí, aunque uno de ellos generalmente domina la jornada escolar, en la que se representan una diversidad de ejecuciones que van desde montar la ofrenda y hacer tapetes, pasando por cuidar éstos, hasta la procesión a Ciudad Universitaria; por tanto, entendemos al ritual festivo, como un proceso que permite a los alumnos enmarcar, negociar y articular su existencia social y cultural. (McLaren, 1995). Estos rituales, se estructuran en un nivel de acción diferente de lo

educativo cotidiano, ya que ocurre en tiempos diferenciados anuales conmemorativos, y espacios también diferenciados (jardines, pasillos y jardineras del plantel), siendo previsibles y cíclicos. Su contenido es diverso ya que alude a diferentes valores sociales (símbolos patrios, símbolos de cultura juvenil, símbolos cultura popular, ceremonias y personajes históricos etc.); ésta fiesta, es también parte del proceso formal de instrucción, pero sucede en días especiales, por lo que se le considera como un ritual festivo; su papel refuerza el mensaje cultural emitido en el ciclo diario del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se constituye en parte del currículo, esto es de los programas, la enseñanza aprendizaje y la evaluación. Los actores de este nivel de acción son: el maestro, que dirige la acción y los alumnos que la performan.

La relación entre el ritual festivo *del Día de Muertos*, y lo cotidiano del salón de clases, en parte permite entender las significaciones que se construyen en el aula a través de los contenidos curriculares de las clases en el aula; es decir que al modificar el uso del espacio, las ejecuciones de los ofrendas y altares, el desfile de las catrinas y la peregrinación, logran que se dé la reapropiación del mensaje de la enseñanza, desde un contexto recreado, reordenado, no cotidiano y muy explícito que rompe con la rutina. Así el discurso escolar del *Día de Muertos* en el plantel Sur, tiene su base sobre la tradición de la enseñanza de asignaturas como la Historia de México, antropología, Taller de redacción y diseño, entre otras, lo que ayuda a habilitar la eficacia del ritual, cuya función es legitimar prácticas culturales e identitarias (Fernández, 2007). Por tanto, el exhorto a la tradición y su supuesta "autenticidad" en el *Día de Muertos* es empleada, por un lado como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por otro lado, puede expresar la apropiación creativa desde los intereses y gustos juveniles: como un tapete en que los alumnos re-escenifican a personajes icónicos de la Historia de México como miembros de diferentes tribus urbanas. Por lo que el ritual conjunta por un lado, un mecanismo simbólico sancionador de cambios sociales y por otro de cambios, ya que como todo ritual el del *Día de Muertos* tiene un aspecto político ya que puede tanto incorporar y transmitir ciertas ideologías o visiones del mundo, como tener un carácter impugnador e invertir las normas y valores del orden social dominante.<sup>110</sup>

---

110 El *Día de Muertos* presenta una tensión que señalan Bernstein y McLaren: para el primero los rituales escolares conciernen a la esfera instrumental y comunicativa de la cultura escuela, son "códigos restringidos" cuya principal función es la del control social (1966); el segundo ve en el desorden entre los estudiantes resistencia ritual que están inconstantemente dirigidos contra un orden social opresor (1982)

A partir de 2009, las autoridades han tendido a ejercer un mayor control sobre la celebración del “*Día de Muertos*”, reduciendo el número de tapetes a 300, excluyendo de la convocatoria a los alumnos de primer semestre, permitiendo equipos de 5 miembros, lo que ha conducido a contener el estado juvenil, o mejor dicho, se ha reducido el estado juvenil de la fiesta, si bien éste emerge.

En la vida cotidiana del plantel se da una diferencia entre el turno matutino y el vespertino. Los alumnos cuando se les pregunta qué diferencias ven entre los turnos, señalan que en la tarde hay más flojera, son más abiertos y que hay más convivencia y más ambiente, mientras que en la mañana hay más compromiso y son más reservados. Los profesores señalan que los alumnos del vespertino tienden a estar menos en el estado del estudiante; así en un grupo vespertino pueden reprobar a la mitad, mientras en la mañana un 10%. Los chicos les asignan el turno vespertino por su menor promedio y en general son de familias con menores ingresos. Esto desde mi perspectiva, implica que en la mañana se tiende más al estado del estudiante y en la tarde juvenil; pero los dos coexisten y se yuxtaponen a lo largo del *Día de Muertos*. Es en la mañana entre las 7 a.m. y las 1 p.m. que los tapetes y ofrendas son instalados y en la tarde es cuando se aprecia mayor ambiente festivo. Siendo en este aspecto el dispositivo expresión de la cultura del plantel: sin embargo es uno de los pocos días del año que los dos turnos se funden en una sola jornada. Es a través del trabajo mismo que implica hacer un tapete u ofrenda que se conforma la socialización de estar juntos, así el cooperar, el discutir el diseño, el compartir materiales que sobran o ir a buscar algún elemento que se puede incluir o salir a realizar las compra de más anilinas, el relajo, el ligue, el compartir el refresco o la comida, lo central es la socialización, el estar juntos, la proxemia. Así el medio y el fin se conjugan en el performance y que logra que una actividad académica con fin de conseguir una calificación se funda en el simple placer de participar, que se convierta en un juego donde se paso de lo obligatorio al fluir. Donde más allá del tapete en sí, lo primordial es el propio trabajo colectivo cargado de solidaridad: lo substancial es la performance de hacer el tapete, no el resultado. Lo anterior no quita que en muchas ocasiones el resultado sea una evidencia artística, que es efímera y colectiva.

Viñeta: Uno de los chicos del Cubo cultural señala: Esta vez, estratégicamente la dirección no anunció las ofrendas. El año pasado y antepasado se atascó de ofrendas, no había ni donde caminar. Todo mundo puso tapetes y la verdad eran unos súper tapetes creativos.

Hay que señalar los trabajadores de intendencia, en lo que respecta a esta celebración tiene una significación distinta, ya que tienen que realizar el enorme trabajo de barrer pisos y tirar aserrín y otros materiales de cientos de tapetes y ofrendas. Esta es la razón que la fiesta se celebre en un tiempo que corresponde a los intereses de autoridades, trabajadores y la mayoría de los profesores que no tienen mayor vida cultural en la comunidad que la de dar sus clases.

Viñeta: Durante un recorrido por el plantel el día del evento de día de muerto, en la tarde cuando el sol se pone, yo y un compañero del posgrado de antropología que me acompaña a realizar trabajo de etnográfico, no top con el director, él cual le pregunta a mi acompañante cómo ve el evento. Éste contesta que le gusta mucho como los chicos incorporan símbolos prehispánicos a su vida cotidiana desde sus propias formas de pensar y ver el mundo, desde lo punk hasta lo rastas. También expresa “sobre todo el habiente, está muy padre”. El director le contesta: este año está muy chiquito, hace tres años no desbordaba; se volvió inmanejable por todos lados había tapetes, no podías ni caminar; era un ambiente mucho más intenso pero se complicó, incluso el manejo de la basura se volvió muy difícil.

Al comienzo del año 2002 la celebración del *Día de Muertos* en el CCH plantel Sur fue una actividad que surgió por iniciativa de profesores y alumnos. Pronto la celebración tuvo un carácter artístico y una mayor participación entusiasta a la que se sumaron más de éstos sin mayor interés que enriquecer la vida cultural del plantel. La participación en un par de años se volvió masiva. Esta situación que se conjuntó con el temor de las autoridades ya que el plantel fue tomado por los alumnos en 2008, en protesta por la entrada de porros y culminó con la destitución del secretario general. Así el temor a que la masiva participación y gran euforia de celebración se saliera de control y produjera un problema llevó a las autoridades en los últimos años a tratar de limitar la participación y hacerla más ordenada.

El día de la festividad el tiempo cotidiano cambia su significado habitual, se extiende a toda una jornada, dejando de lado los horarios preestablecidos de las clases, el espacio exterior al salón, cambió su función convirtiéndose en área y escenario de trabajo, y los alumnos de todos los grupos se mezclaron para desempeñar su trabajo.

Alumno: Mientras hacemos nuestro tapete, son las 12 aproximadamente pero no nos percatamos muy bien de la hora pues en todo momento ha habido gente en la escuela.

Alumno: Somos varios amigos trabajando, apoyándonos entre todos y hasta brindando "entrevistas" a los que también deben reportar dicho evento que se sale completamente de la cotidianidad.

Una de las formas en que esta naturaleza de la fiesta se manifiesta con claridad tiene que ver con el tiempo: la fiesta pone en relación de simultaneidad a los diversos tiempos, que interaccionan en ella. Gadamer entiende la condición existencial humana a través de la capacidad para la «unificación de pasado y presente, en la simultaneidad de los tiempos, los estilos, las razas y las clases», que nace y crece como memoria, el secreto de la tradición para dar permanencia a lo fugitivo (Costa, 279).

Alumno: Y así es como terminó ese día de mi reporte etnográfico en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur, la cotidianidad se rompió en una fecha tan especial.

Este aprendizaje activo de la tradición otorga un sentido a la comunidad y al sujeto sobre su propia condición. La sociabilidad festiva permanente atiende también a este sentido del tiempo que, según Gadamer, acerca a la fiesta y al arte. Este «tiempo propio» es un tiempo lleno, que invita a demorarse para retener lo efímero, lo fugitivo, el sentido de la finitud (Gadamer, 1991:116). Los alumnos reflexionan sobre esta temporalidad, en la cual se da una tensión entre el tiempo de la autoridad y el juvenil:

Alumno: En el CCH Sur esta festividad se conmemora realizando un concurso de tapetes de acuerdo con esta fecha, muchos alumnos participan en este concurso. Este año se realizó el miércoles 29 de octubre a lo cual, la mayoría de los alumnos, según entrevistas que realicé, no les pareció ya que era un día muy pesado por ser entre semana aparte de que jueves y viernes sí había clases. Muchos de los alumnos no sabían el por qué se había hecho el miércoles y no en fin de semana como años anteriores, fueron muy pocos los que sabían el por qué, la razón era porque el jefe del departamento de difusión cultural tenía que ir al evento que se realizaría en Ciudad Universitaria y este era el día más cercano a la fecha que estaba disponible.

Alumna: Todo el movimiento comenzó a las 9:00 am, se observaba mucho movimiento como es que había intercambio de material, empezaban a pintar aserrín, dibujar, decorar, entre otras cosas. Como a las 11:00 am muchos equipos terminaban sus tapetes, otros más empezaban a hacerlos, otros ya llevaban la mitad, se observaba un ambiente de compañerismo y convivencia.

Alumno: Llego a las seis con ocho a la escuela, al punto de reunión con mis amigos, quienes al parecer se han olvidado de a qué hora habíamos quedado, pues estoy solo, pero sólo por un par de minutos, pues después de un rato, llega Talla, una buena amiga mía que me acompaña durante casi una hora, pues debo ir a mi salón a tomar clase de filosofía... bueno, no, sino que debo ir a pedir permiso para faltar a la clase, pues con esto del tapete necesitaremos tiempo. La profesora llega con un retardo de 12 minutos, apenas entra y no soy el único que va a faltar a clase, pues alrededor de ella hay muchos compañeros con el mismo motivo. Ella nos pide que hagamos una lista de los que iremos a hacer tapete, cosa que hacemos casi al instante y nos salimos. Para cuando regreso con Talla, ella ya no está sola, pues han llegado amigas

suyas, con quienes hará un tapete, además del que hará conmigo. Fernando llega un poco más tarde, y Joss, otra amiga, llega poco después de las siete y media.

La fiesta del *Día de Muertos* es una fiesta seductora que encuentra su sentido en la performance de la experiencia artística. Algunos de sus símbolos fundamentales pueden evidenciarlo para un observador no participante: las flores, la música, el estallido de colores, el arte de los tapetes y ofrendas, concursos de disfraces de catrinas.

Alumna: Todos teníamos clases, pero algunos decidimos no asistir porque el tapete era, para nosotros, más importante. Creo que esos días no deberíamos tener clases, o si las tenemos, deberían ser relativas a la fecha pues representan que no sólo algunos profesores y los alumnos participantes estén interesados en la magia del día, sino que todos formamos parte de la misma actividad y de la misma celebración. Con el paso del tiempo, nuestro tapete iba tomando forma; y, por fin, cerca de la una, ¡terminamos! Fue maravilloso ver cómo después de tantas horas de dedicación, nuestro esfuerzo había valido la pena, pues habíamos construido algo muy bello. Al finalizar, casi todos tenían que irse; así que me quedé con dos amigas velando un rato por nuestra obra y estando presente en los concursos que se daban en Jardín del Arte a las tres. Los concursos realizados fueron de disfraces y de catrinas. Me encantó ver la creatividad de los participantes para crear atuendos de gran belleza. En Jardín del Arte, la audiencia era maravillosa pues aplaudía y reía ante la pasarela y los participantes.

El ritual festivo del *Día de Muertos* se nos presenta como espacios de catarsis colectivas, como prácticas que tienen en común un aspecto: son un gran juego, donde lo irreverente, la efervescencia son puestos en escena con una fuerza capaz de constituir una evidencia común. Así el ritual festivo se nos plantea la correspondencia con el juego. García señala que los rituales tienen la doble dimensión de juego (play) y juego (game), de lo lúdico como tal y del juego de reglas. (García, 1991: 14). El juego permite que en la celebración, se conjuguen los aspectos instruccionales con los de la proxemia de socialización en un proceso integrado e interrelacionado que en la performance del evento, se expresan en acciones serias y lúdicas. En las primeras están las normas establecidas y la planeación del evento, así como el poder conseguir una calificación. En las segundas es donde la libertad es la condición base en su desarrollo, dándose las aptitudes, el uso de recursos materiales y monetarios, de espacios de ocio y de ligue y amor. Muchas cosas pueden ser pensadas desde el juego permitiendo la creatividad. Así el juego muestra tener una función social y cultura, que trastoca los papeles establecidos

y permite a los individuos ir más allá de lo que son, fuera de sí mismos, a la utopía de lo deseable, de lo aún no vivido (Duvignaud 1977:128).

En los eventos del *Día de Muertos* los alumnos llegan a entrar en flujo y dentro de éste, el juego, el cual nos habla de emociones que se despliegan cuando su actuar se construye sobre un espacio y propicia que el participante se situé, en parte, fuera de un ordenamiento y seriedad del trabajo escolar, pero no de su creatividad ni de su capacidad de aprendizaje, ya que permite transformar la situación a fin de encontrar un estado, un mundo de improvisación. Así lo importante es cómo se juega a hacer el tapete, ya que si bien hay un boceto, este se debe subordinar a los recursos que se tienen y se pueden conseguir, a la vivencia de estar en la acción, a estar durante la elaboración.<sup>111</sup> Si bien el resultado es importante, un hermoso tapete, un disfraz de catrina, una mojiganga o una calificación, los alumnos expresan que el jugar a hacer, es la parte agradable. Cabe destacar que frente a lo organizado y regulado del juego, con sus espacios y tiempos definidos, se presenta lo azaroso, que no se somete a una lógica, y se escapa de la sistematización y que hace infructuosos los esfuerzos por imponerla. Lo fortuito siempre se presenta en el juego. Los intentos por establecer el dispositivo ritual del *Día de Muertos* proyectado o planeado, enfrentan lo imprevisto que como en todo juego implica apostar y competir ¿Cuál será el tapete premiado? ¿Qué disfraz de catrina ganará? ¿Lloverá? ¿Será un día soleado y caluroso?, es por eso que cada año la festividad es diferente y a la vez permanente, esto es una espiral procesual. Lo que da cuenta de la importancia de la participación de los alumnos de primer semestre. Víctor Turner llamó la atención sobre otro de los componentes del sentido de "juego", el de libertad innovadora, el de indeterminación que subyace a todo mundo culturalmente construido. Así las obras exhibidas por los alumnos en los momentos del ritual y a pesar del tiempo y esfuerzo empleados en construir las, son finalmente destruidas (García, 1991: 14).

La repetición del ciclo de la tradición festiva no es mera conservación sino transmisión, puesta al día, traducción para el hoy, aprendizaje para concebir y expresar las cosas de nuevo en el momento presente. Como se vio arriba, las autoridades al excluir a los alumnos de 1° semestre de manera oficial a través de su convocatoria subyugan un enseñar y aprender. Esta situación fue notada por los propios alumnos de 5° semestres que lo hicieron notar.

---

111 El juego es movimiento con bifurcaciones, idas y venidas, con cruces, y rupturas, en donde la linealidad no sigue una ruta fija. El juego como señala Gadamer es: "Autorrepresentación del movimiento de juego" (Gadamer 1991:68).

Alumna: Por otro lado, que no permitieran la participación de nuestros compañeros de primero fue como si les dieran a entender que no formaban parte de la escuela y que su presencia en ella era innecesaria. Creo que deberían tomarlos en cuenta porque, además de lo anterior, participar en un evento de la magnificencia y belleza como al que nos referimos es gratificante y les da una experiencia de vida.

Es claro que según lo expresa la alumna el participar es ser ceceachero, pero el que las autoridades al prohibir la participación de los que ingresan, no sólo dilata la trasmisión de un saber sino la integración a una comunidad. Lo anterior no implica que los alumnos de 1° no participen, lo hacen desde el estado juvenil, uniéndose a compañeros de otros semestres o realizando su tapete al darse de alta como de tercer semestre en el concurso, así al participar en la festividad *de Día de Muertos*, los alumnos de 1° y 3° semestres tienen una tarea por hacer el año próximo. De este modo la tradición es siempre recreación periódica: es el aprendizaje de la renovación efectiva de la experiencia.<sup>112</sup>

Alumna: Son alumnos del primer semestre del turno vespertino y el equipo está formado por alrededor de diez integrantes. Ellos realizan el trabajo por simple gusto, realizan el diseño de una ofrenda que la escogió porque les pareció lo más representativo del dos de Noviembre, lo hacen con gis y aserrín. Para ellos esto representa una tradición que se puede expresar en el plantel. El diseño lo escogieron porque la ofrenda es una tradición mexicana y la tradición del C.C.H. son los tapetes.

Alumna: Comenzamos a filmar desde la entrada de la explanada principal a las personas que hacían sus tapetes, muchos de los entrevistados habían hecho su tapete porque el maestro se los había pedido, en unas de las reglas del concurso no se podía marcar el suelo con gis, el que lo hiciera quedaba descalificado, tampoco se podía pintar en la escuela el aserrín pero muy pocos hicieron caso a esa regla, también resultaba difícil encontrar a compañeros de primer semestre participando en los tapetes y si estaban haciendo tapetes entraban en los que lo hacían por calificación. Después llegamos a las ofrendas que en su mayoría son realizadas por compañeros de 5to. Semestre, al igual que con los tapetes la mayoría de las ofrendas eran para calificación. Sólo encontramos dos personas que eran de 1er. semestre haciendo ofrenda, además que según ellos la hacían por gusto y no por calificación.

Alumno: Pues como dije la mayoría eran de tercero. No encontré a nadie de primero y de quinto encontré muy pocos, la mayoría de los de quinto me contestaron en la pregunta anterior, que lo habían hecho porque ya era su último año.

---

112 Al año siguiente, mientras hacía la redacción final de éste trabajo, las autoridades permitieron que los alumnos de 1° semestre participaran.

Con el ritual festivo *del Día de Muertos*, cambió el uso del espacio; es decir que el espacio físico formal: pasillos, jardines y jardineras, fueron adornados con ofrendas y tapetes elaborados por los alumnos, (el ritual educativo se transforma al modificarse el uso espacial con objetivos educativos, culturales y sociales claros, se posibilitan las significaciones sociales para elaborar puntos de referencia para la acción).

Alumno: Por toda la escuela se observa a los compañeros organizándose para elaborar sus tapetes y ofrendas, se ve actividad y un gran colorido, los temas son propios de la identidad del colegio, como el símbolo del CCH-SUR, el puma de la UNAM, etc., la mayoría de los alumnos dejaron de entrar a clases. Desde el día anterior se sentía ese ambiente de fiesta, que a las 7 PM ya paraliza casi todas las clases, pues los grupos se estaban poniendo de acuerdo. Al día siguiente las cosas van en incremento, de por sí el pretexto de puente, de fin de semana y con una jornada cargada de eventos, hacen que se perciba ese cambio en el tiempo y el espacio.

Alumno: En fin, en este día pudimos observar a todos tipos de alumnos del colegio y de cualquier semestre y turno haciendo los tapetes ya sea por propio gusto o por una calificación de por medio o tan solo por seguir con la tradición cecechera para conservarla.

Se da una relación distinta entre los usuarios (maestro-alumno, y entre los alumnos que trabajan en el evento-comunidad, y entre los propios integrantes del grupo), también se transformaron los lugares de los actores: los alumnos pasaron a ser personajes activos, los maestros dirigentes ocultos de esta actividad, y la comunidad se convierte en espectador, se facilita también la participación ya que los alumnos actores de esta actividad no sólo explican a los integrantes de su grupo su trabajo, sino que lo hacen a los integrantes de la comunidad que se acercan, también observé la solidaridad cuando los alumnos del grupo cuidan y explican no sólo su trabajo, sino el de los otros equipos también. La celebración vincula y señala un aspecto del aprendizaje y simboliza en torno a él las normas sociales de la comunidad como el trabajo en equipo, el objetivo común.

Alumno: al momento de realizarlo fue una experiencia padre, por una parte porque yo nunca había hecho un tapete y por otra porque estuvimos conviviendo todos como grupo.

Alumno: el trabajo en equipo estaba vigente. Por un lado sobre la escalera los tapetes de los compañeros de primero (que también hicieron una obra artesanal, producto del ingenio y la comunicación en común), y por nuestro lado intentado mantener de pie la carpa o capillita, -o como ustedes quieran llamarle-, dedicada a los acontecimientos históricos.

Alumno: en mi opinión, el haber participado en este evento es algo muy especial por muchos motivos: el primero de ellos es haber podido convivir con personas de otros semestres y deshacernos del prejuicio de que no hay

unidad y organización. Me sentí importante de trabajar con otros de semestres más adelantados.

El tiempo del docente es el que marca el ritmo de la acción, el tiempo del alumno también cambió ya que dejó el horario de clases para utilizar toda la jornada en la participación a este evento, anotaremos que los alumnos no sólo participaron en el horario formal matutino, de 7 a 13 horas, sino que lo extendieron al turno vespertino de 15 a 21 horas, y que se dieron interacciones entre alumnos de diferentes turnos y semestres.

Participaron 25 ofrendas y más de 300 tapetes, más 10 disfraces de catrinas, que tuvieron por escenario los diferentes puntos del plantel abarcándolo casi en su totalidad, ejecutados por todos los sectores de la comunidad, pero en lo básico de forma masiva por alumnos y haciendo uso de una de las características de los rituales, ser multimedia, ya que hace acopio de múltiples y heterogéneos canales de expresión: sonidos y música, tatuajes y máscaras, cantos y danzas, colores y olores, gestos, disfraces y vestidos especiales, alimentos y bebidas, reposo y meditación, silencio; constituyen un género híbrido.

Alumno: Llegó el día y la verdad yo no veía entusiasmo en el equipo, lo cual me quitó emoción además, cabe resaltar que las limitaciones por parte de la escuela y el frío lo hacían más difícil, yo la verdad muy irresponsable no llevaba material más que muy poco aserrín llegue a mi salón y me encontré con gente de mi equipo nos pusimos de acuerdo ellos se adelantaron y cuando yo llegué al lugar la imagen ya estaba trazada en el piso aún no eran las 9 y ya estamos descalificados, la verdad eso me entusiasmo quizás fue una manera de rebeldía aunque muy tonta pero a mí me encanto la idea de seguirlo haciendo como a las 9 y media todo el equipo empezó a llegar y solucionamos los problemas de una manera increíble pedimos aserrín pintamos utilizamos de todo al principio no nos gustaba y la verdad como a la hora que todos trabajábamos se llenó de entusiasmo ese trabajo me encantó todos participando eso era una fiesta!, después... problemas, nos faltaba aserrín verde para terminar, rápido fui y lo conseguí así que nuestro trabajo terminó y quedó bonito, nos llenó de satisfacciones en la cara de todos se podía ver una gran alegría por trabajar en equipo y armoniosamente pero mientras hacia ese tapete también hacía el de mis amigos recordando a mi amigo yo en un lugar que no era el de nosotros ni siquiera nos inscribimos eso me gustó porque de cierta manera, no éramos parte de su control me gusto mucho trabajar así mis compañeros se hicieron mis amigos y creo el trabajo fue bueno y muy bonito.

#### **4.3.3. Momentos significativos del desarrollo del *Día de Muertos***

Si bien los alumnos hacen tapetes como parte de una tarea académica y por tanto la obtención de una calificación, hay alumnos que realizan tapetes por gusto o como actividad de un cubo o grupo del plantel y algunos combinan tarea y iniciativa propia.

Alumna: Todo comienza días anteriores, nos inscribimos para participar en el concurso "la muerte al ras del piso". Yo lo hago tanto con mi grupo de antropología como con mis amigos, aunque por motivos diferentes, es un mismo fin, participar.

Muchos alumnos realizan el tapete a solicitud de su profesor -en su mayoría de historia, filosofía, talleres y diseño-, pero éstos no intervienen en el diseño, obtención de materiales y elaboración de los tapetes, les pueden señalar que se apeguen a un tema relacionado con el programa y los temas del concurso, pero no más. Situación que da una libertad creativa a los alumnos.

La participación de los alumnos en el ritual de *Día de Muertos*, se da tanto por buscar puntos de la calificación, como por el simple deseo de participar en la en la proxémica de cultura juvenil de la escuela. Al participar desde el estado del estudiante y el estado juvenil, se cumple con dos características de los rituales: la capacidad de fusionar áreas contrarias de experiencia y negociar y articular significados mediante ritmos distintos (McLaren, 1995: 67).

Alumno: Son alumnos del quinto semestre del turno vespertino y son cinco integrantes. Lo hacen por gusto propio y por trabajo de unas clases, pero sinceramente lo hacen por gusto. Usaron aserrín, colorantes y flores y el diseño lo escogieron entre todos los integrantes del equipo.

El realizar esta tarea como parte del trabajo académico da muestras de cómo pueden ser utilizados en la enseñanza prácticas rituales que generan un sentido de pertenencia y un aprendizaje permitiendo que participen el cuerpo y que se genere una expresión artística. Porque finalmente todos los tapetes son un libro abierto donde entre ellos se muestran con sus inquietudes y deseos.

Viñeta: Se le pregunta a un profesor ¿Qué opinión le merece el *Día de Muertos*?

Profesor: Les dije a mis alumnos que si con esa motivación, con ese entusiasmo lo hicieran para todas las clases, para todas las materias, el CCH sería vanguardia [...] Es una actividad en la que yo veo una gran energía desbordada, mucho optimismo, mucha creatividad, es un día de fiesta. Muy bonito. Con lo de los tapetes, la verdad los felicito, unos más bellos y unos menos.

Profesor: Me invitaron mis alumnos a ver los que hicieron. Uno que dedicaron a Tintan. Quería hacer a John Lennon, pero, está dedicado a Tintan. El profesor se ríe. Me gusto mucho esta fiesta. Hubo una procesión, no la vi. Se vistieron de catrinas. Sí, le ponen mucho entusiasmo, ganas, vibra, deberás le ponen mucho entusiasmo y eso también a uno como profe,

generacionalmente como andamos, pero te da muchas ganas de seguir trabajando.



El sentido de participación de los alumnos se modifica, inician su organización desde lo académico-oficial (calificaciones o puntos extra), hasta que se involucran íntimamente y se apropian el tiempo espacio y se caracterizan al vestirse de negro, se colocan máscaras, cantan, lanzan consignas, danzan, prenden velas y marchan, primero alrededor del plantel y luego rumbo a ciudad universitaria.

El ritual educativo, puede transformarse en parte por su uso espacial, es decir que al modificar el uso del espacio físico (con objetivos culturales y sociales claros, posibilita las significaciones sociales para elaborar puntos de referencia para la acción), como usar los pasillos y jardineras como escenario para las ofrendas y tapetes construidos durante la jornada, se da una relación distinta entre los usuarios y se facilita la participación, así mientras unos alumnos construyeron el trabajo, otros lo cuidan, pero no sólo el suyo sino el de todos, y otros explican los contenidos y lo que les significa.

#### **4.3.3. Los alumnos describen los antecedentes**

Alumna: El miércoles 29 de octubre se dieron las actividades de elaboración de tapetes, de ofrendas y los concursos de disfraces. Los tres dieron comienzo algunas semanas antes, en las que los participantes debían registrarse. Para los tapetes nos encontramos con una nueva norma: que sólo

habría trescientos lugares disponibles y que únicamente los alumnos de tercer y quinto semestre podré participar. Me pareció que no debía ser así, ya que la cantidad de tapetes, sin importar el número, adornan la escuela de una forma maravillosa y la llenan de un ambiente alegre.

Alumna: A las siete de la mañana de ese miércoles, nos señalaron los lugares en que debí colocar nuestras obras de arte. Nuestro lugar se encontraba en Jardín del Arte, casi para llegar a las escaleras que conducen al estacionamiento de maestros, cerca de la entrada del plantel. Con el paso de los minutos comenzaron a llegar los equipos con los que compartiríamos aquel lugar. Por primera vez en mis tres años de participación, dentro de las normas del concurso, se establecía que debí utilizar algún material como tela o papel sobre el cual debí montar el tapete. La idea, supongo, ayuda a que el suelo no quede manchado, pero incluso eso me gustaba, porque si no alcanzabas a ver un tapete, podías ver su boceto y darte una idea de lo que había adornado ese pedazo de suelo. Con muchas ganas, Magali, Alba, Galo, Balan, Karen, Ikal y yo comenzamos a armar nuestra figura. Fue algo relativamente fácil, pero muy tardado por los detalles con los que debí tener cuidado. Nos habíamos repartido el aserrín que usaríamos por colores y Alba había llevado flores. Todos teníamos clases, pero algunos decidimos no asistir porque el tapete era, para nosotros, más importante. Creo que esos días no deberíamos tener clases, o si las tenemos, deberían ser relativas a la fecha pues representan que no sólo el departamento de Difusión Cultural y los alumnos participantes está interesados en la magia del día, sino que todos formamos parte de la misma actividad y de la misma celebración. “El grupo 501 se organizó en equipos, la mayoría de ellos se reunieron con anticipación para elegir y planear el tema, lo que resultó muy apasionante, discutir a quién representaríamos, y por qué algunos decidieron un dibujo tradicional como la calavera, otros quisieron un tema político, cada equipo votó y así decidió su tema, ya que de esto dependía lo llamativo de la ofrenda, y tapetes de aserrín y pétalos de flores; el problema consecuente fue conseguir los materiales y el lugar donde se exhibiría y que permitiera que el trabajo durara cuando menos hasta el final del día. Aunado al costo de colocar la ofrenda, el trabajo que implica y cuidarlo durante todo el día. Los que lo hicieron por obtener puntos, terminaron encontrándole un objetivo más allá de la calificación, otros lo disfrutaron y algunos hasta sufrieron”.

Alumna: fue un trabajo que hicimos en equipo, aunque varios lo hicieron por la calificación, pero en verdad lo hicimos con mucho gusto porque son cosas que se aprenden a hacer (tapetes y ofrendas), nos da oportunidad de expresar lo visto en clase y a entender lo que significan los componentes con que se construyen, y aparte, mantienen las tradiciones. Gracias a los alumnos que lo hicieron por gusto, porque así no las estamos perdiendo.

Alumno: Tanto unos como otros hacemos y proponemos ideas para el boceto. Con mis amigos, hacemos una propuesta, muy sujeta a cambios el día viernes 24. Lunes 27 de octubre. Compramos los costales de aserrín y el colorante.



Imágenes del diseño del boceto.

Alumno: En su mayoría las personas que están aquí son alumnos de 5º semestre que tienen entre 17 y 19 años, pero también se encuentran de 1º y 3º. Muchos están en grupos de 3 a 5 personas, algunos esperando por lo que se ve, a que llegue el profesor y que se les asigne el lugar en donde van a construir y mostrar su trabajo.

#### 4.3.4. El día del evento

7 a 8 AM. Empiezan a llegar los compañeros, hay alumnos de la mañana y de la tarde con casi todo el material que se había juntado.

Alumna: como a las 8 AM éramos aproximadamente veinte alumnos y comenzamos a trabajar. Nos dividimos en dos comisiones, una encargada de hacer los tapetes, y otra de montar lo que sería la ofrenda. Claudio por voto unánime, fue el encargado de llevar el modelo que se haría de la ofrenda, cuando estuvimos de acuerdo en que se haría así, tuvimos que pedir unas mamparas para nos sirvieran de respaldo para colocar algunas leyendas.

Alumna: La elaboración del tapete fue divertida, primero llegamos temprano para tener un buen lugar, en este caso las escaleras para que todos al pasar lo vieran, esperamos a que llegaran todos los compañeros con los materiales que habíamos acordado traer y que necesitaríamos para el tapete. Después que llegaron todos, realizamos el dibujo, lo empezamos a rellenar. Mientras unos hacían una cosa, otros hacían otra, pero siempre ayudándonos unos a otros compañeros, para que quedaran bien. La elaboración del tapete y la ofrenda nos llevó casi medio día, porque empezamos a las 9:00 AM y terminamos casi a las 4:00 PM.



Alumna: Son las siete de la mañana del miércoles 29 de octubre, llegan estudiantes que traen consigo costales de aserrín de diversos colores, flores de cempasúchil, arena, fruta y todo lo indispensable para comenzar el levantamiento de ofrendas y la puesta de tapetes. Mientras las ofrendas eran colocadas enfrente de la dirección y en los pasillos, los tapetes estaban por empezarse en todas las partes del colegio, los temas eran diversos, pero se repetían un poco en cuanto al material la mayoría uso aserrín pero no faltó quien uso otros tipos de materiales.

8.30 AM. Como ya esta asignando los lugares, desde el día anterior (pasillos, jardineras, jardín del arte) los compañeros ya empezaron a trabajar, aunque hay un gran caos porque algunos maestros ya tendrían que haber llegado y sus alumnos todavía no tienen lugar asignado o el que se les asignó ya está siendo ocupado y se encuentran molestos.

Alumno: Son mamadas que el maestro nos cita tan temprano y no llega, si no llega me largo. Otro le responde, sí mano pretextos para irte, total nosotros ya podemos empezar ¿no?

Alumno: Los lugares para poner ofrendas y tapetes se habían asignado desde el día anterior, pero cuando se llegó para dar inicio a los trabajos, los espacios supuestamente asignados ya se encontraban ocupados, por lo que se buscó dónde ubicar los trabajos, y el lugar indicado fue una explanada enfrente del edificio de la academia de historia, de donde desciende una escalinata, contiguo a la explanada, dos metros abajo se encuentra un jardín de piedra volcánica. Oye mano, este lugar está muy problemático cómo vamos a trabajar sobre la piedra, chale.

Alumno: Desde la llegada al CCH, se nota no es un día como los demás. Bajando del camión y al pasar las primeras rejas, me esperan mis amigos

con las bolsas de aserrín, que pintamos y otras más. Con mis amigos también arreglé el cambio de lugar para poner el tapete, lo pusimos en la explanada. Los demás también se preparan para poner su tapete u ofrenda. El ambiente escolar es diferente esta mañana. Muchos se encuentran aún consiguiendo material faltante, otros esperando a los demás integrantes de sus equipos. Poco a poco pasa el tiempo y son aproximadamente las 8 de la mañana. Algunos continúan buscando material, mientras otros se preparan y ponen su boceto sobre el cual se trabajará. La mayoría se decide por el aserrín, pues como está prohibido usar comida en las elaboraciones de los tapetes, quedan pocos materiales. Los equipos del grupo hemos quedado relativamente cerca y cada quien comienza por su lado. Nosotros trazamos el boceto y con los materiales comenzamos a trabajar. Llevamos latas de pintura en aerosol, aserrín, colorante y ganas, pues además no somos pocos.

Alumno: Alrededor hay más tapetes, algunos todavía no los comienzan y otros ya están dejando secar el aserrín que les faltó, y preparando los últimos detalles.

9.30 AM. La mayoría de los convocados ya está presente, algunos trabajan y otros platican, coquetean, están desayunando, se organizan para salir a comprar flores o conseguir aserrín, aunque se han juntado una gran cantidad de materiales, no son suficientes.

Alumno: A mí me mandan, junto con un amigo por las flores cempasúchil olvidadas. Lo más rápido que podemos vamos hasta su casa y pasamos por lo último. Al llegar vemos a algunos poniendo calaveritas a la entrada y escritos, encontramos a algunos que viéndonos llegar con las flores nos piden, pues a ellos también les faltan. Ya se ha avanzado en ambos tapetes y de inmediato bajo a ayudar. ¡Nos ha faltado aserrín! Aquí es cuando se aplican las amistades y sobre todo a mis amigos, pues llevamos todo el aserrín que pudimos. Mientras voy a ver otro tapete. Más complicado aún. 1, 2, 3, 4, 5... Somos muchos ayudando, aunque de momento nos aturdimos. Algunos están rellenando las orillas, otros el fondo y unos más hemos comenzado con las calacas y su vestuario.

10.30 AM. Mientras los alumnos están trabajando, algunos profesores observan el trabajo de sus alumnos sin intervenir. En muchos casos por falta de material, o por la creatividad que se da entre el proyecto en papel y su ejecución, se tiene que dar algunas modificaciones y a manera de bricolaje aplicar los recursos a las condiciones de la construcción. En sí el realizar un tapete es un performance que implica al cuerpo.

Viñeta: Los alumnos del Cubo Cultural<sup>113</sup> señalan: Somos alumnos del quinto semestre, pero participan compañeros de diferentes semestres, 1° y 3°.

---

113 Colectivo de estudiantes que pretende crear consciencia, por medios artísticos, políticos e integrando a la comunidad. O sea, lo mismo hacemos una conferencia sobre diferentes temas y también manejamos la parte artística, de diferentes formas, por ejemplo la ofrenda.  
¿Hacen actividades políticas?

Turnos de la mañana y de la tarde. En esta ofrenda, participaron todos los alumnos que quisieran, sin importar el semestre ni el turno. Está en una ofrenda que sería el tercer año que se realiza, es una ofrenda viva. En lugar de ser una ofrenda cuadrada y sobre una mesa, es una ofrenda sobre el piso, como tapete y tiene en el centro un espacio para actuar, leer calaveritas. Es entre cosas prehispánicas y cosas contemporáneas. Además de ser una ofrenda alrededor hay un tapete de figuras prehispánicas. De hecho queremos hacer un calendario alrededor que mezcla cosas de los mayas y los aztecas. El centro es para hacer representaciones o donde actuamos. Nosotros vamos a pintarnos la cara y va a ser una ofrenda con nosotros mismos, para que así la gente vea cómo los muertos vienen por el banquete. Para hacer lo ofrenda usamos lo clásico: aserrín, copal, calabaza, copal, veladoras. Vamos a poner la foto y va a ver poesía y ciertas cosas. La poesía no la vamos a poner en imágenes porque la gente luego no la lee, la idea de la ofrenda viva es que nosotros vamos a recitar la poesía. Vamos a actuar e incluso yo voy a hacer algo de magia dirigido hacia los muertos, vamos a bailar a hacer música, va a ser un festival, una fiesta.



Ofrenda y tapete del cubo cultural

---

También, pero sin posicionarnos a un grupo o partido político. De hecho hemos organizado ciertos círculos de estudio.

¿Sobre qué temas?

Sobre marxismo, anarquismo y zapatismo.

¿Ustedes tienen cubo?

Sí estamos en el edificio E, al lado del baño de los hombres.

Muchas veces a los cubos, a los colectivos o a los estudiantes que se organizan en pro de algo, se les criminaliza se les tacha de vagos y drogadictos, o de radicales o con una mente cuadrada. Puede suceder que existan personas dentro de los grupos que no tengan un conocimiento amplio sobre las tendencias que practican, pero no son todos. Hay muchos estudiantes organizados o que no pertenecen a grupos y que tienen el sentido de luchar por su escuela por su entorno, de informarse y de hacer un mundo mejor. Pero tienen el sentido de luchar por la escuela, por su entorno, por informarse y hacer un mundo mejor.

¿Quién les sugirió el tema? Es una idea que surgió de los compañeros. De hecho esta ofrenda viva, que es ofrenda y representación nunca ha estado dentro de los concursos. De hecho la forma de juntar para hacer la ofrenda es por medio de vender dulces. Una semana antes nos dedicamos a vender dulces y recaudamos el dinero.



Ofrenda y tapete del cubo cultural

Alumno: Los imprevistos no podían faltar, como en el otro tapete. Me dirijo a buscar a un amigo que pintará unas cosas, mientras observo los demás tapetes y ofrendas. Hay unos muy coloridos, otros más simples pero también con un significado, algunos de plano son un tema muy libre. Regresando a mi tapete, sólo me falta poner la frase, pero como cubrimos la que estaba en el boceto, ya no calculamos bien y no cupo completa. La idea fue la misma, pero reducida: La muerte no es el fin, es el comienzo al siguiente poso. ¿Por qué pusimos esta frase? Porque no creemos que todo acabe con la muerte de una vida terrenal, en realidad no sabemos lo que sucederá ni lo que nos espera pero, ¿por qué decir es el fin completamente? Ese es el motivo de nuestra frase y del colorido tapete que hicimos.

Alumno: Asoleados, sin comer y aturdidos, pero hemos terminado. Ya es tarde a comparación de los demás que ya han terminado. El toque final son las flores de cempasúchil y hojas secas que hemos recogido previamente, las ponemos alrededor del tapete, barremos la basura y residuos dejados.

12 AM. Algunos de los tapetes ya están tomando forma y mientras unos se ponen a platicar, otros están perfeccionando los detalles de su tapete, y otros se van a ver los de otros equipos, aunque nunca se quedan solo el tapete se monta una “guardia” para que no le pase nada al trabajo.

Alumno: Mientras Diana, una chica con unos rizos bastante marcados dibujaba, Marilú y yo mezclábamos los colores con el aserrín. Cerca de las doce del día, el diseño estaba acabado, y ya comenzábamos a rellenarlo con aserrín pintado, a más de la mitad, es decir, ya estaba bastante elaborado.

Alumno: En este tipo de eventos se pueden apreciar a los estudiantes haciendo mayoría del colegio ya estaba decorado con tapetes, ofrendas, murales entre los más sobresalientes hubo por eso de las dos en adelante concurso de catrinas y otras actividades.

Alumno: me dio mucha satisfacción, me sentí bien fue padre ver cómo todos nos apoyábamos, y si nos faltaba algo ver cómo había unión en toda la escuela y el respeto de los demás compañeros hacía nuestro trabajo y no tuvimos que entrar a clases.

Las ofrendas elaboradas son pocas en comparación a los tapetes, y si bien hacer una ofrenda es más costoso, involucra menos trabajo que los tapetes. Las ofrendas en general tienden a apegarse más a su tradicional elaboración, por lo que sus elementos como las flores de Cempasúchil, frutas como mandarina, naranja, tejocotes, cañas de azúcar, ollas platos y artículos de barro con mole y calabaza cocida, papel picado, incienso y botellas de cerveza, tequila y mezcal, cigarros. Las bases de las ofrendas, que no estaban al ras del suelo, eran generalmente de forma rectangular, hecha con mesas y silla. Las colocadas en el suelo se combinaban con los tapetes. Una de las más grandes fue en forma circular, elaboradas con pétalos de flores y velas. Los temas de las ofrendas eran muy diversos, desde el uso frecuente de figuras prehispánicas caricaturizadas, hasta alusiones a los 40,000 muertos por la violencia del narco, y el Sida, personajes de la revolución mexicana<sup>114</sup>, el 2 de octubre, símbolos asociados a la UNAM como el puma, su escudo y los del CCH-Sur.

---

114 En el 2010 se celebró el bicentenario de la independencia y el centenario de la Revolución mexicana.

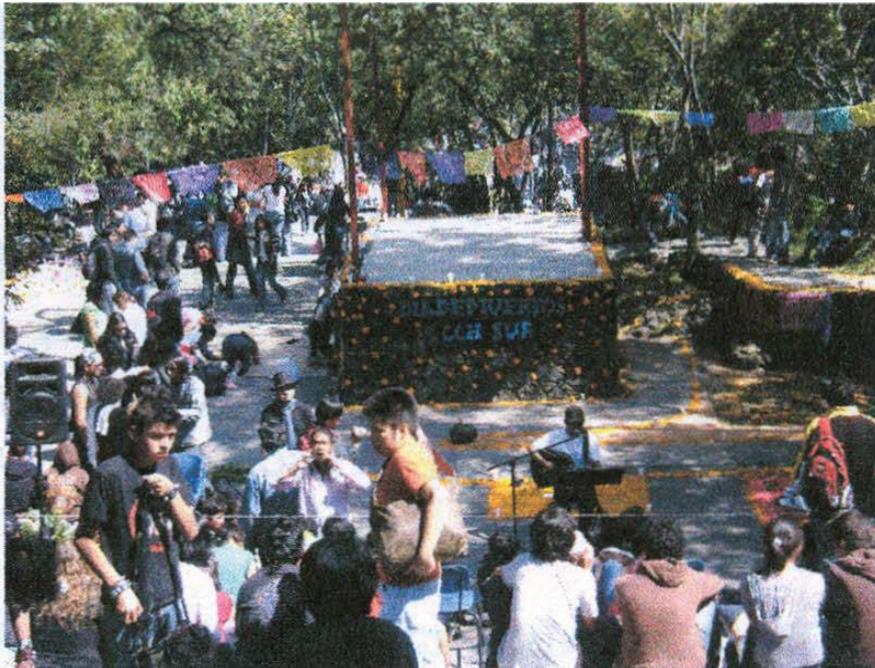


Ofrenda dedicada a los muertos de SIDA

1 PM. En el jardín del arte uno de los muros de la plataforma que da frente a las escaleras, y escenario de un concierto de música, y después del concurso de catrinas en el *Día de Muertos*, se termina de colocar a manera de Tzompantli, más de 100 máscaras elaboradas por lo alumnos, y un tapete a los pies de éstas con una catrina y a ambos lados de ésta las iniciales CCH SUR y UNAM.



1.30 PM. Empieza un concierto de música tradicional mexicana con canciones de Chava Flores y también de otros autores.



#### 4.3.5. Desfiles de catrinas<sup>115</sup>



3 PM. Muchos alumnos se reunían en el jardín del arte para presenciar el concurso del desfile de catrinas, que se organizó de la siguiente manera: alumnas y alumnos elaboran un disfraz de catrina en el que expresan su ingenio y creatividad. A las 3 PM horas fueron citadas las catrinas participantes. Éstas debían de recorrer una pasarela que comenzaba desde la rampa que se ubica en el lado derecho de la explanada de la escuela, esta rampa acaba en el jardín de arte de ahí las participantes debían mostrar su vestido al jurado y dar una vuelta en el jardín del arte. A las 10 participantes les otorgaron un número para identificarlas en la pasarela. La pasarela duró entre 10 min y 15 minutos.

---

115 ¿Qué significa la catrina? El nombre original es "La Calavera Garbancera", "garbancera" es la palabra con que se conocía entonces a las personas que teniendo sangre indígena intentan ser como los europeos, ya fuera españoles o franceses (este último más común durante el porfiriato) y reniegan de su propia raza, herencia y cultura. Esto se hace notable por el hecho de que la calavera no tiene ropa sino únicamente el sombrero, desde el punto de vista de Posada, es una crítica a muchos mexicanos del pueblo que son pobres, pero que aun así quieren aparentar un estilo de vida europeo que no les corresponde.

Fue Diego Rivera quien la dibujó por primera vez vestida en su mural "Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central", donde la calavera aparece como acompañante de su creador: José Guadalupe Posada. Asimismo fue el muralista quien la llamó "Catrina" nombre con el que se popularizó posteriormente, convirtiéndola así en un personaje popular mexicano

La Catrina fue creada para hacer una representación metafórica de la clase social alta de México antes de la revolución mexicana. Posteriormente se hizo el símbolo oficial de la Muerte, el 2 de noviembre en México en el Día de Muertos. El mexicano se burla de la muerte y juega.

Sin embargo no fue hasta las 16:00 horas que empezó el desfile, momento para el que el sol estaba en su cenit y hacía un calor fuerte. Las escaleras y rampas que rodean al jardín del arte se encontraban atestadas de alumnos, chiflando y cotorreando en la espera. Una vez iniciado el evento contó con una participación activa de los cientos de participantes, unos por apoyar a una compañera o compañero que se disfrazaron o por el solo motivo de echar relajo.

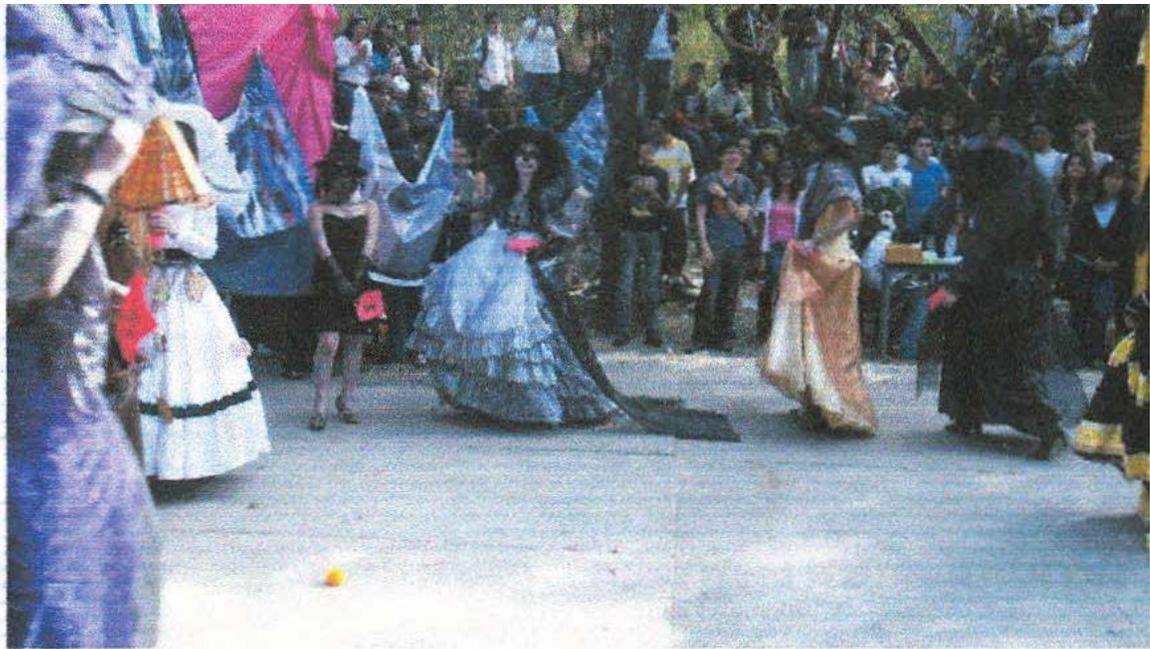
Alumna: El concurso comenzó con la primera catrina a la que casi no le aplaudieron ya que su traje no tenía nada que ver con la catrina. La segunda catrina fue de las más lindas ya que combinó su vestido blanco con hojas secas, se veía muy original, la que le continuaba era una catrina con un estilo muy oriental. La cuarta catrina estuvo muy simple su vestuario, la quinta arrastró con gritos del público ya que su vestido era de la época de la revolución y su actitud fue muy buena. La sexta catrina fue muy sencilla pero su maquillaje fue muy lindo. La catrina número siete fue también muy aplaudida ya que su vestido resaltaba mucho porque era muy grande. La octava catrina tenía un vestido muy simple. La novena catrina fue todo un espectáculo ya que esta catrina tenía de particular que la representaba un hombre, y la última catrina no tenía nada que ver con el traje de la catrina.



Alumna: En mi visión como participante me agradó mucho participar en el evento ya que fue muy emocionante poder vestirme de catrina, ya que significa mucho para mí poder interpretar a un icono tradicional de nuestra cultura México que obviamente es la catrina.



Alumna: Los concursos realizados fueron de disfraces de catrinas. Me encantó ver la creatividad de los participantes para crear atuendos de gran belleza. En Jardín del Arte, la audiencia era maravillosa pues aplaudía y reía ante la pasarela y los participantes.



Alumno: El concurso fue muy reñido en cuanto a catrinas, pero no quedamos conformes con el resultado en el de disfraces, porque estábamos a favor de un chico disfrazado de calabaza que no ganó nada.

Alumna: El desfile de las catrinas estaba un poco mal organizado ya que no se ponían de acuerdo con la música, la presentación de las catrinas sin contar que la maestra de ceremonias era muy gruñona ya que cada vez que se escuchaban porras para las catrinas los callaba muy feo.

Alumna: En nuestro trabajo etnográfico les preguntamos a las participantes ¿por qué participaron? y ¿qué significaba para ellas estar vestidas de catrinas? varias concursantes respondieron a la primera pregunta que fue por gusto y otras cuantas por obligación, a la segunda pregunta la mayoría respondió que es elegancia, es un vestuario muy tradicional de México, que significaba diversión.

6 PM: Este día de octubre es soleado. Desde el pasillo a la explanada principal y sus alrededores entre tapetes y ofrendas se ve una multitud de alumnos poco común que departen, escuchan y tocan música con guitarras y bongos. Algunos cuantos siguen haciendo su tapete, otros cuidando la ofrenda-tapete de que algún perro de los que hay en la escuela, se eche aprovechando la cama que forma el aserrín. La ofrenda principal es la del comité estudiantil del cubo cultural, que han instalado en el centro de la explanada; a su alrededor hay jóvenes que tocan música, bailan y crean un ambiente de fiesta, ya que en esta ofrenda las autoridades y profesores no tienen ninguna participación. En el extremo derecho de la explanada algunos alumnos de manera subrepticia toman alcohol y fuman marihuana. Mientras otros escuchan música en grabadoras.



7:00 PM. La mayoría de los alumnos que están en las explanadas y pasillos donde hay ofrendas y tapetes, están conviviendo, ya casi no hay clases excepto uno que otro profesor. Los alumnos se ven contentos de su trabajo aunque algo cansados, en muchos quedó la duda de quién habría ganado el concurso a otros los tiene sin cuidado, porque no fueron a ver la premiación, porque se les olvidó o porque no les importaba, porque en principio estaban ahí por la calificación, pero ahora ya se sienten contentos de participar y hay emoción porque en este momento se están encendiendo las velas que adornan cada tapete y las ofrendas y todos se ven muy impresionados ya que el CCH ha tomado un ambiente de fiesta pero al mismo tiempo de respeto por el trabajo de cada compañero que ha logrado esto.

Alumno: Asunto solucionado. Terminamos de pintar más aserrín para algunos detalles. Terminando entre varios la figura principal y detalles grandes. Estamos algo cansados, pero como nos hemos turnado para trabajar, a alguien más le toca ahora. El sol no perdona el día de hoy y sin comer, bueno, estamos peor, pero avanzamos y más amigos se unen ayudando. Como somos demasiados, continúo yendo y viniendo de un tapete a otro. Me quedo en el otro y estamos a punto de terminar, sólo falta el fondo. Creamos y formamos una combinación de texturas y colores que me gustó. Listo. Sólo faltan unos detalles de color que hacemos con las latas y tomar fotos.

#### **4.3.6. La Procesión**

7:30.PM. El ritual en movimiento: la procesión.

Alumno: algunos compañeros y profesores empiezan la realización de la "procesión de muertos" se visten de negro, se colocan máscaras, toman sus guitarras, prenden velas y cantando realizan una caminata que parte del edificio CH, la intención es llegar a las islas de ciudad universitaria para una vez ahí participar en la mega ofrenda que se realiza en ese lugar con la participación de todo los universitarios. Durante la caminata alrededor del plantel, emocionados se les unen otros compañeros, la procesión comenzó con aproximadamente 30 o 40 participantes y conforme avanzaba por el plantel, poco a poco se agregaban más participantes ya que los atuendos, máscaras, música y velas llamaban mucho la atención. A la cabeza de la procesión se encontraba el coro del plantel acompañado por algunos percusionistas con guitarras y una catrina de aproximadamente 2.5 metros de altura vestida de negro -una artista con zancos disfrazada de "la catrina"- fue llevada entre la multitud que se dirigía a Ciudad Universitaria, durante la peregrinación algunos alumnos llevaban velas las cuales alumbraban un poco el recorrido por el jardín botánico, recorrido que fue acompañado de música y cantos ensayados por algunos estudiantes algunos días antes del evento. La procesión dejó el plantel y se internó por el jardín botánico con el propósito de llegar a las "islas", para ese momento la procesión contaba con 300 participantes. La caminata ya llevaba mucho tiempo, por lo que se notaba el

cansancio y cierta desesperación pero finalmente después de unas horas salió del jardín, pasaron por abajo del puente de insurgentes y al llegar al destino deseado, todos tenían sus máscaras puestas, bailaban y cantaban, se podía observar una gran iluminación desde lejos, con grandes ofrendas, esculturas y trabajos excelentes de los estudiantes de las facultades fue como acabó decorada "las Islas" nombre que recibe el lugar en donde se realizó este evento, un ambiente lleno de música y mucha gente por el lugar hacia un gran inicio para el festival del *Día de Muertos*.



Alumna: Poco a poco se hacía de noche, la procesión llevaba más de una hora y media, algunos ya estaban muy cansados, la apatía se cambió por el malestar. Algunos preferían no hablar, mientras que otros se quejaban, parecían impacientes, y empezaban a murmurar contra los profesores, diciendo que les habían dicho que la procesión sólo iba a durar dos horas; ya llevaban mucho tiempo caminando y todavía no se veía el final del Jardín.

Alumna: Poco tiempo después salimos del Jardín, pasamos por debajo de la avenida Insurgentes, y la actitud: empezó a cambiar mucho: las canciones del coro se empezaron a escuchar más fuerte, algunos otros hablaban de lo bien organizado que estaba la procesión porque cada avenida que teníamos, que cruzar estaba cerrada por una patrulla, y el espectáculo de más de 100 personas vestidas de negro" con máscaras y velas, era impresionante.



Alumna: Todos empezaron a recordar la razón por la cual estábamos en esa procesión conforme nos acercábamos más a "las islas" tenían sus máscaras puestas, cantaban, bailaban y hacían todo "lo que las calaveras hacían..." según decía una canción. Cuando llegamos llamó mucho la atención por el entusiasmo que transmitía la procesión. La procesión llegó cantando a dar vueltas a las ofrendas colocadas en "las islas" y así poco a poco los participantes se fueron separando hasta que se perdió, por completo la procesión. Al preguntar al otro día qué habían opinado mis compañeros de la procesión, todos estuvieron de acuerdo en que fue buena, y que aunque la maestra no tomara en cuenta la asistencia en este evento, no se arrepentían de haber ido, porque como uno de ellos dijo "Participar en la celebración del *Día de Muertos* es algo que ya no se acostumbra, pero esta vez participar directamente, que es algo que no había hecho nunca, me gustó mucho... "

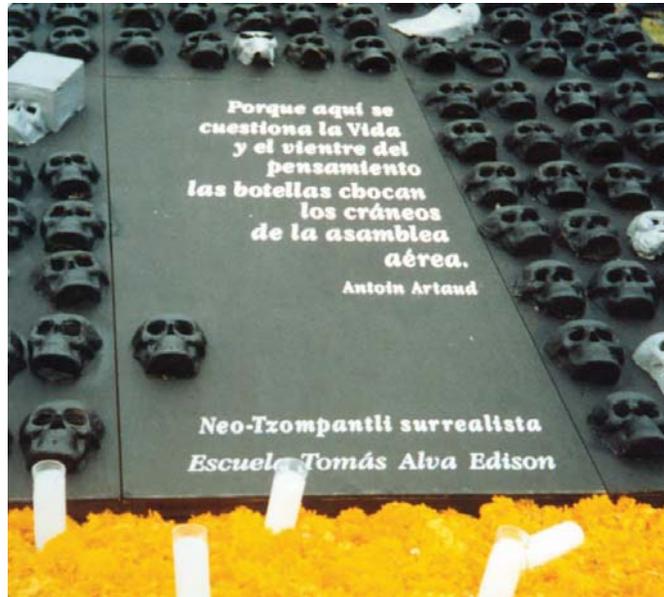


#### 4.3.7. La Mega ofrenda en C.U.

Alumna: La mega ofrenda, se ha convertido casi en una tradición en Ciudad Universitaria, en ésta, participan todas las facultades, Prepas, CCH' s, y demás escuelas incorporadas a la UNAM. Cada una de ellas participa colocando una ofrenda en las islas de CU, con un tema en especial o dedicado a un gran personaje. El lugar donde son colocadas es una amplia planicie cubierta de pasto, que fue dividida en varias, secciones según la actividad que se vaya a llevar a cabo. En un área (alrededor de las ofrendas) se colocaron cuerpo geométrico triangulares de dimensiones enormes, en cada una de sus caras estaba una pintura con algún tema alusivo a la concepción de la muerte pero desde un punto vista muy mexicano o prehispánico.



El área de las ofrendas ocupaba una extensión muy amplia del terreno, las ofrendas iban desde las más complejas en cuanto a temas y a presentación. Muchas facultades por ejemplo, colocaron sus ofrendas con relación a la facultad que se trate; la facultad de Veterinaria dedicaba su ofrenda a las animales y colocó algunos esqueletos. Mientras que la escuela nacional de Música, sobresalió por la austeridad de su ofrenda; se trataba sólo de una silueta de un chelo y un violín, incluso quienes la veían les sorprendía la sencillez de esta ofrenda.



La gente pasaba a ver con detenimiento cada una de las ofrendas: cada ofrenda reflejaba el carácter de cada escuela, desde los materiales que utilizaron, los personajes a quienes se las dedicaron, las dimensiones de su ofrenda, 'incluso si ponían una emblema o hasta un poema.



La ofrenda del plantel era una de las más grandes porque la compartieron con el resto de los CCH' s. llamaba la atención por las esqueletos de papel mache. Estaba conformada en su mayoría por flores de cempasúchil, cráneos y veladoras. Observé que le mayoría de las personas no fue superficie en la manera de ver las ofrendas, sino que por el contrario la veían, la analizaban y la comentaban; no bastaba con verlas desde un solo ángulo sino que se movían, para ver mejor. La cantidad de personas que estaba tomando fotografías era grandísima, lo mismo que videos. La cantidad de personas que acudían era muy grande no sólo universitarios (aunque sí eran mayoría), pero también se podía ver a familias que acudían a ver las ofrendas, el ambiente era por consiguiente muy grato. Había incluso algunos vendedores de luces fosforescentes o algunos otros

productos que en realidad sólo se pueden encontrar en un parque o en algún sitio muy familiar. Esto es un reflejo de las dimensiones de la universidad, es decir un evento de este tipo no es solo de interés para los estudiantes o maestros, sino también para egresados o mucha más gente que se vio interesada en ir y ver las ofrendas. Escuché decir a un padre de familia que para él y su familia era ya una tradición venir cada año a ver la mega ofrenda porque, según él decía, es muy importante conservar las tradiciones de nuestro país y él quería que sus hijos las conservaran y las valoraran. Fue mucha la gente que acudió, especialmente en la noche porque era ahí donde lucía más. Incluso se montó un escenario donde proyectaban películas o se presentaban obras teatrales, también se montó un espacio para conferencias o conciertos. También había unos jugadores que se dividían en dos equipos para meter gol en una única portería, pero lo raro de esto es que la pelota estaba envuelta en una llama de fuego.



#### **4.3.8. Un día después. Lo efímero**

Alumno: ¡Pan de muertos! Desde Copilco se me antoja, pues veo a Alba con la cajas de pan, más que sé debo esperar a mi clase. El momento llega. Todos los asistentes tomamos un pequeño pan y si pudiste y fuiste por el atole qué mejor. El CCH sufre los estragos de la basura dejada. Un tapete que tardamos horas, en verdad horas en poner, en menos de 20 minutos es quitado. NO me agradó esta idea, pues fue demasiado precipitado al día de 'muertos y ni siquiera duró nuestro trabajo, fue más efímero de lo esperado.

#### **4.3.9. Fin del festejo en C.U.**

Domingo 02 de noviembre, después de una semana de festejos llega el cierre del *Día de Muertos*, Ciudad Universitaria se encuentra llena de gente de todas las edades,

una gran cantidad de actividades se llevan a cabo, bailables música comida y un sinfín de cosas hacen el final para esta fiesta nacional llevada a cabo por toda la UNAM.

#### **4.3.10. Análisis del dispositivo ritual del *Día de Muertos***

El “*Día de Muertos*” es un claro ejemplo de ritual festivo en el CCH, es cíclico y previsible recordándonos que una de las características del ritual es la repetición en un tiempo y espacio preestablecido en contenido y forma. Estas ceremonias señalan de alguna manera las significaciones que se dan en el aula, pero desde un espacio diferente, no cotidiano y más claramente explícito, lo que le permite romper con la rutina transformando los espacios y los actores.

Esta celebración se articula desde el contexto CCH, con una visión pública, civil y religiosa de la sociedad mexicana. Los símbolos del *Día de Muertos* son ordenados desde el contexto CCH-Sur en un primer momento, y del UNAM en un segundo, como pertenecientes a la civitas, término usado para designar a los símbolos destinados a generar cooperación espontánea y respeto mutuo; y no de la civilitas, que son gubernamentales y oficiales, como lo pueden ser el día de la independencia o el trabajo.

Si bien el “*Día de Muertos*” posee un origen religioso, en el contexto escolar en el que lo abordé, tiene dos niveles que se interrelacionan. Por un lado, el de la intención oficial, con una visión y función civil y pública, asociado a los procesos de enseñanza mediado por los contenidos propios de la curricular de la escuela, desde donde se escritura un discurso de la identidad nacional y sus símbolos que son parte del ritual nacional civil, los cuales constituyen una última alteridad mediadora frente a la relatividad de las identidades del aula, del plantel, del CCH y de la UNAM, porque son relativas a algo que las trasciende como la nación, que la celebración del rito no anula todas las diferencias, sino las de alteridad mediadora. Por otro lado expresa las culturas jóvenes de los alumnos con sus prácticas simbólicas en busca la libertad, ocio, juego, de simplemente “estar ahí” y sentirse juntos, involucrando diversos gustos musicales, proyectos de vida, formas de vestir y significar el cuerpo (Maffesoli, 2004: 159). Lo anterior no se da sin contratiempos y se constituyen a través de procesos en los que se generan fuertes tensiones y contradicciones.

Así, el ritual del *Día de Muertos* en el plantel durante la jornada se despliega como un dispositivo restringido que marca la tensión entre identidad y alteridad, se inicia con la diferencia profesor-alumno, estado del estudiante—estado juvenil, que es trascendida y concluye con la mega ofrenda en CU, donde el pertenecer a la UNAM trasciende a las

demás diferencias al interior de ésta, la estructura institucional es trascendida por la comunidad.

Por otro lado es un dispositivo ritual extendido que se aplica simultáneamente al espacio material y una duración medible con efectos de diverso orden, buscados, esperados y elaborados por profesores y alumnos que lo planean y preparan cuidadosamente, este ritual es por su carácter una representación como espectáculo escenificado. El dispositivo ritual hace evolucionar las creencias, sentimientos, deseos, intereses, emociones, apreciaciones, los estados de ánimo y tiende a persuadir y a convencer intelectualmente.

Los alumnos viven la experiencia por un lado como una actividad académica de la escuela productora y mediadora de sentido social y legítimo, y por otro desde las formas plurales y múltiples de las culturas juveniles. En este dispositivo ritual se expresan tanto elementos tradicionales de arte popular, como instrumentales de la educación, como los gustos musicales y demás expresiones artísticas (literatura, pintura, cine, etc.) que forman de manera específica las culturas juveniles de rebeldía, diferenciación, construcción alternativa de vida, que no sólo corresponden a los alumnos, sino a algunos profesores que a veces entran en tensión con la parte oficial de la escuela. Así la cultura y sus símbolos enunciados desde el ámbito de la cultura joven y lo académico del plantel Sur, es interpelada e impactada por los medios masivos de comunicación digital, electrónica y las nuevas tecnologías de la informática que dan acceso a los saberes y entretenimientos culturales diversos y globalizados (Urcola, 2011, 11-31).

Es a través de la elaboración de ofrendas y tapetes, que los elementos tradicionales son actualizados en una renovada simbología, a partir del propio contexto del colegio, de la UNAM, haciendo patentes las habilidades, y en el que los alumnos ven el trabajo expresado tanto en una calificación, como en el descubrirse creadores y transformadores de su espacio, que es vivido en un estado de emoción, de efervescencia colectiva que recobra el sentido frente a una cotidianidad plana y monótona” (McLaren, 1995: 223).

Hacer un tapete u ofrenda implica además de un esfuerzo intelectual y creativo, un trabajo físico, que puede durar horas, y que va desde conseguir materiales hasta ejecutar la obra.

La Secretaria de planeación del plantel en una entrevista señala: Hacen *dibujos bonitos* pero no creo que todos entiendan los significados de lo que están haciendo. La secretaria desconoce que los dibujos son algo más que eso, que son tapetes. Como si un chico de 17 años fuera un carente de razón, como los primitivos del siglo XVI, para los

Europeos. O un moderno que se pregunte si los habitantes de una comunidad indígena saben qué significan sus imágenes y los símbolos de sus fiestas. La obra al elaborarse y mostrarse en la celebración se convierte en una evidencia, la cual sirve para enseñar a los alumnos que han ingresado y a los que no han hecho tapetes y ofrendas, y aquí es donde el ritual comunica y enseña ya no sólo la tradición *Día de Muertos*, sino el cómo y por qué de una práctica que es ya costumbre del plantel y de la UNAM; pero también unas visiones del mundo, unas ideologías, una estética, una utopía y un sentido e identidad en un momento y un espacio. Parodiando a Rodrigo Díaz, que parodia a su vez a Jorge Luis Borges; un aleph, punto donde se reúnen todos los puntos de una cultura concreta. Por tanto los alumnos de más reciente ingreso, aprenden de los alumnos que ya han hecho y hacen tapetes, para enseñar a los que les seguirán.

Así para los alumnos de nuevo ingreso, en el contexto de el CCH plantel Sur, a pesar de que no se les deje participar, la elaboración de tapetes y ofrendas es algo nuevo en el contexto escolar, no obstante, algunos desde el estado juvenil participan y aprenden a hacerlos, y junto al resto de sus compañeros logran un trabajo plástico, que los descubre como creadores y les dota de la experiencia ritual al participante de un tipo singular de “conocimiento ritual” (Wallace, 1966).

Alumna: yo nunca había montado una ofrenda, ni un tapete, ni siquiera en casa, actitud que denota que muchas de nuestras tradiciones se están perdiendo en el tiempo, pero la experiencia del combinar todos los elementos, los colores para lograr un significado me hizo sentir que era algo importante.

Se crea un ethos en el plantel Sur que se refiere al estilo propio que a través de los símbolos genera un tono, carácter y humor particular de las identidades. Hay que dar la palabra, a los participantes: “Los significados no están ahí, en el ritual, esperando a ser descubiertos para su posterior decodificación. Están aquí, en los participantes inventados, no en tanto que voluntades autónomas, sino como miembros de una sociedad con sus relaciones de poder e historia, de una forma de vida, con sus propias tradiciones, pero también con su propia imagen del futuro” (Díaz, 1998: 293).



Viñeta: Tapete que refiere a un mensaje comercial “por los que quieren salir” y parodia a los alumnos que deben materias y que quieren egresar. En el lado derecho una estudiante dark-calaca con su pequeño libro sobre un banco y de lado izquierdo otra calaca con su pequeño libro. Ambas rodeadas por los nombres de los alumnos. ¿Quiénes se quedaran un año más? Ya que una materia reprobada es suficiente.

En el plantel Sur se perciben el cambio que marca una diferencia con el tiempo precedente, la cotidianidad se transforma para la mayoría. Hay un ánimo que se aprecia en todos los espacios, éstos adquieren una plasticidad con colores y tonalidades diferentes que cualquiera que salga de un salón o camine en el área del plantel, pasa por un tapete u ofrenda, lo que aunado a las actividades que se realizan paralelamente, como el concurso de catrinas; comunican las expresiones simbólicas del contexto, los alumnos no pueden ignorar la transformación que se da en los lugares que ellos viven como habituales del estado juvenil, que tienen también una función de aprendizaje.

En los testimonios que recrean el ambiente, vemos cómo los estudiantes perciben el cambio en la cotidianidad, la atmósfera, los espacios tienen una plástica con colores y tonalidades diferentes que aunado a las actividades que se realizan paralelamente, transmiten información, apenas pueden ignorar las expresiones simbólicas del contexto, se adorna el estado juvenil, se instruye y se construyen habilidades y significados propios del ethos “el tono, el carácter, el humor y la calidad”. Respeto solidaridad, identidad:

Alumno: “El jardín del arte es el principal lugar donde podemos ver esta celebración: se colocó una gran ofrenda en una plataforma del jardín, se adornó con papel picado, veladoras y flores de cempasúchil, algunas

jardineras del colegio fueron adaptadas como cementerio, o si esto no era posible sólo se adaptaban tumbas con insignias escritas con aserrín o semillas. Estos dibujos cubrían los principales pasillos del CCH, y hasta algunos no tan principales también los había en jardineras no muy visitadas o debajo de la escalera, en un lugar donde se encontraban extensiones de terreno fue donde se les vio más. Los temas a los que se dedicaron estos dibujos eran muy variados obviamente todos con una relación con la muerte. La explanada donde se encuentra el asta de la bandera se adornó además con una gran cantidad de estos dibujos como calaveras que estaban colgadas de los árboles y con una especie de pirámide con adornos aztecas, fue en ese lugar donde vinieron la mayoría de las ofrendas porque también aquí se llevó a cabo un concurso a la mejor ofrenda.

Alumno: “En este momento también se están encendiendo las velas que adornan cada tapete y las ofrendas y todos se ven muy impresionados ya que el CCH ha tomado un ambiente de fiesta pero al mismo tiempo de respeto por el trabajo de cada uno de los compañeros que ha logrado esto.

Alumno: “Estuvo padre esto de hacer los tapetes porque me pareció muy divertido estar haciéndolos con aserrín y eso, y aparte pues algunos no tuvimos que entrar a clases y estuvimos conviviendo con nuestros amigos, estuvo chido, aparte la escuela se veía como rara con tantos tapetes y las ofrendas ,a mí me agrado.”

Alumno: “Me agrado mucho, la escuela se veía bien padre con tantos tapetes y ofrendas, lo que más me gustó es que entre todos nos echamos la mano y que la mayoría de los compañeros admiraron nuestro esfuerzo y no lo destruían como ha pasado en otras exposiciones.”

Si bien tapetes, ofrendas y catrinas comparten mucho del simbolismo tradicional de la fiesta de muertos y en las tres se presentan elementos que expresan temas tradicionales, como actuales y que forman parte de un ceremonial nacional y local, que permite a los jóvenes alumnos comunicar usando la tradición y contenidos académicos su perspectiva de su mundo y dándose la ocasión para revelarse y dialogar con los profesores, los trabajadores, los compañeros y los amigos. Retomando a Octavio Paz, podemos decir “Todo se comunica; se mezcla el bien con el mal, el día con la noche, lo santo con lo maldito. Todo cohabita, pierde forma, singularidad y vuelve al amasijo primordial” (Paz, 2009).

Los tapetes por su propia plasticidad, materiales de elaboración y tradición dentro del plantel, presentan una mayor libertad para expresar los significados de la cultura joven y porque no son elaborados por otros sectores de la comunidad: sólo los montan alumnos. En cambio las ofrendas también son puestas por la dirección, que hace una ofrenda oficial y los diferentes grupos de trabajadores ponen ofrendas como lo hace

cualquier mexicano. Mientras que las catrinas presentan una plástica diferente, no por eso menos creativa, aunque el costo y el trabajo de su elaboración es más oneroso y el número de alumnos que participan es menor.

Los temas que abordan los alumnos a través de la iconografía de los tapetes y ofrendas incluyen por parte de la tradición propia de la fiesta del *Día de Muertos* toda su simbología: calacas, pan de muertos, catrinas, etc. Así como sucesos y personajes de historia de México; elementos de iconográficos de las culturas prehispánicas; elementos de la cultura popular mexicana; problemas actuales de la sociedad mexicana y en especial de los jóvenes como el sida, la cultura más globalizada con su música pop y rock y desde luego los símbolos de la UNAM y el CCH.

Este conjunto heterogéneo se sintetiza y da paso a la formación de representaciones sociales distintivas que van más allá de lo estrictamente iconográfico, que se convierten en evidencias ya que su performance y materialidad las convierten en "es lo que es", por tanto se creen y se definen circularmente a sí mismas por lo que son, y siempre con una cualidad práctica que marca un punto de partida (Coromidas, 1980) y que configuraran y reconfiguraran una memoria compartida por los miembros del plantel Sur, recordando que las ideologías son esencialmente compartidas y por tanto necesitan ser definidas a nivel del grupo, esto es, el esquema de un grupo ideológico debería representar precisamente esas creencias fundamentales que son por lo general compartidas (adquiridas, utilizadas, reproducidas) a nivel de grupo, y contestar preguntas fundamentales como ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿quién pertenece a nuestro grupo?, ¿qué hacemos (habitualmente) y por qué?, ¿cuáles son nuestros objetivos y valores?, etc. Las respuestas teóricas (generales, ideológicas) a tales preguntas son, por consiguiente, continuamente enseñadas y repetidas en encuentros sociales, en interacciones simbólicas y otras actividades de grupo.

Los elementos iconográficos que expresan los tapetes y que plasman imágenes como las de Emiliano Zapata, Pancho Villa, Madero o movimientos como la Revolución Mexicana, o problemas de actualidad la desaparición de la Compañía de Fuerza y Luz del centro, el IVA, la epidemia de AHN1N1, al respeto a la diversidad sexual, a problemas de adicciones, a la música que expresa un elemento importante de cultura juvenil y problemas de la cotidianidad como el trasladarse a la escuela y desde luego los símbolos del CCH Sur y la UNAM.

A continuación propongo un recorrido por los diferentes tapetes:



Tapete de “*Día de Muertos*” con caudillos de la revolución mexicana al estilo tribus urbanas.

Los personajes emblemáticos de la Revolución Mexicana, que es tema asignatura de Historia de México, son retomados y actualizados al disfrazar a Villa, Zapata, Madero y Carranza como miembros de las tribus urbanas.



Este tapete-ofrenda. El tapete es una figura Quetzalcóatl, y a sus pies un mural hecho con dos rebozos, en medio de éstos un árbol, y ambos adornados con papel de china estampado con catrina. El suelo estaba cubierto por flores de cempasúchil y alrededor y a los lados flores naturales del plantel. Del mural cuelgan fotos de personajes históricos, como Carlos Marx, a su izquierda en la parte superior Stalin, Mao Zedong, Lenin, Ho Chi Ming, Francisco Villa, Ricardo Flores Magón, Cesar Augusto Sandino. Es obvio que las fotos reflejan una posición ideológica y política. Los personajes de las fotos son parte del memorial de las asignaturas de Historia Universal y de México. Los alumnos debieron buscar las fotos y escogerlas.



Alumna: Mucha de la cultura de lo que es México, está representada por los luchadores. Simplemente el Santo es un verdadero ídolo.

Un ejemplo de cómo se retoma la cultura popular, es la iconografía de los tapetes relacionados con la lucha libre. En una *el Santo* el enmascarado de plata, en la otra un luchador técnico representado como calaca y junto a él, el rudo como carneo a la punk. No olvidemos que las máscaras se han usado por los asistentes a eventos deportivos internacionales como una parte de la identidad mexicana.



Tapete con una imagen donde dos calacas se dan la mano con una bandera del movimiento Gay, y que tenía escrito la siguiente frase “Amor entre iguales no es diferente”.

Los rituales tienen aspectos políticos para sus participantes y pueden incorporar y transmitir ciertas ideologías o visiones del mundo (Lukes, 1975). En la memoria colectiva de eventos que se acumulan recuerdos grupales, como los diseños que describen los alumnos, donde encontramos símbolos del suceso real y la significación cultural se consolidan y se reproducen de generación en generación, a través del ritual que al crear estos símbolos, no deja de ser significativo, en el cual el aspecto ideológico reside en la relación e interdependencia entre símbolos. Temas como el Sida y la heterogeneidad sexual, muestran que las representaciones de la fiesta-celebración, se han vuelto más específicas y actuales, en el que se presenta la importancia de lo que la sociedad está viviendo.



O el tapete de un figura andrógina que es un ser que a la vez un esqueleto y una mujer.



O un bellissimo tapete donde la calacas viaja en un pesero microbús. Una parodia del maravilla película de Luis Buñuel "El deseo viaja en tranvía".

La iconografía de los tapetes al retomar y transformar elementos historiográficos de los contenidos de la asignatura de Historia de México, al mismo tiempo que aspectos cotidianos que forman parte de la cultura joven, así como preocupaciones e inconformidades que se comunica a través de las expresiones plásticas. Transformando los

alumnos una celebración originalmente apolítica de origen religioso, en una con un carácter político y de civitas con tintes críticos. La iconografía como parte del ritual, permite a los participantes volver sobre sus propios procesos de interpretación, así como su ubicación en la cultura dominante, poseyendo un aspecto político, con el que se pueden incorporar ciertas ideologías o visiones del mundo y pueden invertir las normas y valores del orden social dominante (Gluckman, 1978). Debemos dejar claro que la iconografía plasmada en el tapete, es parte del dispositivo ritual, como lo es el concurso de Catrinas y las ofrendas, ya que todas son parte de una serie de prácticas simbólicas que conforman la visión, no sólo de los participantes, sino de toda la comunidad. Porque si bien, cierto sector de los trabajadores, ve en el evento un aumento significativo de su trabajo por la basura que se dejan y que son propios de toda fiesta, la mayoría desde su propios espacios pone altares, o como los profesores y autoridades, que aparte de los de que elaboran con sus alumnos, ponen sus propios altares; ejemplos son los pequeños altares que montan los profesores dentro de las academias de su área respectiva.

Con los motivos prehispánicos o relacionados con la catrina de la obra de José Guadalupe Posadas y personajes de la cultura y la historia de México en tapetes y ofrendas, los alumnos se apropian del pasado y retoman los símbolos más distintivos de la fiesta "*Día de Muertos*", dando un sentido y visión particular de la historia en aula a la historia celebrada, -Enrique Florescano señala que la historia Mexicana es celebración-, donde participa el cuerpo y se graban significados profundos de la pertenencia a un pasado donde se contextúan preguntas que constituyen la identidad, los valores nacionales, más allá del ámbito educativo y familiar sintetizada en la historia patria.



Alumna: Era un cráneo, pero estaba dibujado con muchos colores, a manera de que se veía, al menos a mi gusto, bastante colorido y agradable. A ella también le pregunté que si pensaba que nuestra tradición se iba olvidando con el tiempo, y ella fue más concreta. Me dijo que no, al menos no en todas las personas, pues aún hay bastante gente que goza de poner ofrendas en su casa y detestan los disfraces de personajes estadounidenses, como Jason o Freddy Krueger. "cuando van niños a mi casa a pedir dulces, si van dos niños, uno disfrazado de Jason, y el otro de calavera, le doy un puñote de dulces al que está de calaverita, y al otro güey le doy uno o dos dulcecitos" dijo Karen.

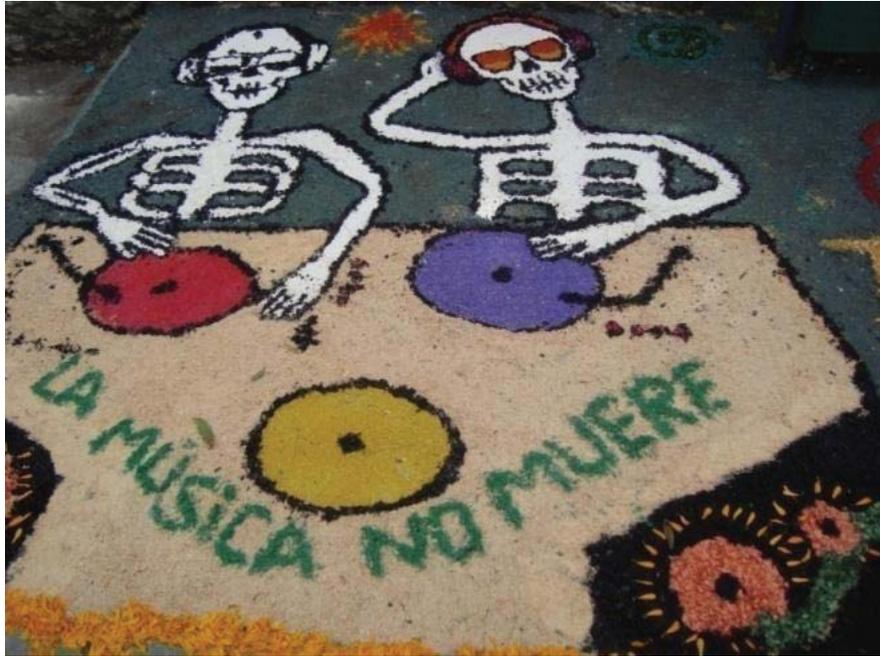


Alumno: "Los tapetes con calacas son tremendamente mexicanas como la del charro, el borracho y la Adelita; para los chavos significa es lo único que quedará al morir".



Alumno: Es una idea original, es el árbol de la noche florida y el Mictlán, la muerte es un árbol de donde salen diferentes símbolos como el perro que ayudaba a los muertos a cruzar el Mictlán. Yo no más los ayude porque son mis amigos, y no es como otros que son copiados de Google. Es un diseño de mi amiga, ella lo trajo lo trazo con gis y ya lo fuimos haciendo.

Los alumnos también advierten que se está dando una síntesis entre lo local mexicano y lo global, perciben la contradicción que se da entre las prácticas cotidianas y nuestras creencias; lo que va más allá y deja ver cómo, ritual y ruptura del tiempo cotidiano, permiten dejar de lado las contradicciones en la que todos los seres humanos nos vemos irremediamente involucrados en nuestra vida. Porque según la iconografía en el plantel Sur no son los objetos alusivos a Halloween tales como calabazas, disfraces, máscaras, etcétera, que son promovidos a través de los medios de comunicación, los que se hacen presentes sino el rock, la música pop y de la cultura juvenil globalizada, que se sincretiza con los elementos propios de nuestra cultura, y más cuando estos elementos son en lo fundamental de origen prehispánico.



Calaveras de disc Joker.

Alumna: lo que esta experiencia me dejó fue el hecho de luchar contra las tradiciones impuestas por la televisión y las tiendas, como "Halloween" y promover las nuestras, ya que además de tener sentido más coherente, están llenas de misticismo, solemnidad, espiritualidad, armonía entre "dos mundos"- hace referencia a el mundo indígena y el mestizo-y que por medio de este ceremonial pueden unirse, y lo más importante, que estas costumbres son únicas en el mundo y son parte de nuestra identidad, también es parte de nuestras raíces.



Tapete dedicado a Guns & Roses

Tapete dedicado a Guns & Roses donde se mezclan el rock con la iconografía prehispánica tradicional del *Día de Muertos*. Tapete realizado por alumnos que no entraron al concurso y que lo hicieron en un rincón de la explanada donde se supone no se deberían realizar tapetes ya que es entrada de vehículos.

Alumno: Como ya me habían dado las tres y media, también era mi hora de irme. Me despedí de Karen y de los demás amigos que la acompañaban, y me fui a mi casa. Caminé todo el boulevard Cataratas, hasta llegar a periférico, y tomé el pesero que va hacia canal de Chalco. Exactamente a las 16:28 hrs. Acabó mi día, en cuanto a Día de Muertos en el CCH se refiere. Después de todo el día de intensa labor, llegue a lo siguiente: En México, el Día de Muertos es lo único que existe, esto según los estudiantes de CCH, aunque sí hay un contraste bastante marcado entre lo que dicen, y lo que hacen, pues aunque un par de compañeros que olvidé mencionar, afirman que lo mexicano es lo mejor, en sus tapetes se podían observar cosas, digamos, bastante "agringadas", bastante contrastantes. Lo mexicano es lo de aquí, es verdad, somos muy maleables aún, por lo que muchas de nuestras tradiciones se ven deformadas con el tiempo, pero voy de acuerdo con lo que dijo Talla, me parece que hemos llegado a una unión de tradiciones, un punto medio entre ambas, con elementos de una y otra cultura.

Alumna. [En su trabajo de etnografía sobre el *Día de Muertos* expresa] En el C.C.H. se conserva la tradición, aunque se ve modificada, pues se agregan nuevos elementos los tapetes y ofrendas, y agregando nuevos significados. Sin embargo la tradición no es olvidada, simplemente se adapta a los nuevos tiempos y a las nuevas generaciones. La conclusión que se permite ver respecto a estas cuestiones es que el CCH ha permitido la entrada a una de las tradiciones más ancestrales que presenta en cuanto a la cultura mexicana española que posee, con el fin de no perder parte de su cultura esencial. Sino que además permite la globalización al dar paso a lo que con el tiempo se ha convertido en una tradición "nacional". Halloween y *Día de Muertos* han llegado al colegio de manera muy particular, pues se han fusionado en un gran festejo, sin dejar de ser dos tradiciones diferentes. En ciertos aspectos se ha mantenido la individualidad de cada celebración, pero por otro lado, la fusión ha cambiado parte de ellos en sectores sociales y culturales.

La cultura y dentro de esta el ritual son parte de un proceso histórico en el cual se recrea el pasado en clave de presente para ver hacia el futuro, y todos en un mismo momento, re-significándose continuamente, unos en función del otros, siempre en el aquí y ahora. Así el pasado como historia se hace presente y plantea los deseos del futuro que queremos.

Alumno: Pero, a pesar de esto, uno se puede dar cuenta analizando las ofrendas y tapetes, que en el CCH los alumnos tratan de reforzar nuestras tradiciones haciendo cosas más mexicanas y representando creencias del México antiguo como Mictlantecuhtli, Quetzalcóatl, entre otros. En las ofrendas rescatan las tradiciones de *Día de Muertos* colocando todos los elementos necesarios para una buena representación y tratando de evitar lo

más posible el uso de símbolos u objetos de prominencia directa del Halloween. De esta forma se está tratando de erradicar al máximo la influencia estadounidense para recuperar al cien por ciento nuestra cultura de tradiciones; costumbres y creencias tal vez mitológicas o mágicas, a través de la difusión y la participación de todos los estudiantes en estos eventos celebrados cada año.



Representaciones de Quetzalcóatl.

Las imágenes de carácter prehispánico están presentes en la mayoría de la iconografía de los tapetes, lo que puede ser interpretado desde la visión de la historia enseñada<sup>116</sup> que considera fundamental la enseñanza-aprendizaje del periodo prehispánico en el cual el origen de lo mexicano es asociado a éste periodo. Esta visión sustancialista, ha hecho mella en autoridades, profesores y alumnos, con la que se quiere vincular a la fiesta *del Día de Muertos*, cómo si ésta tuviera un origen en una supuesta pureza de lo prehispánico. No obstante lo anterior la iconografía prehispánica presente en muchos de los tapetes se conjunta con elementos de las culturas de los jóvenes, consiguiendo incorporar de manera sincrética lo que se ha considerado como la “tradición” y la modernidad, fusionando la crítica a la situación política actual, la músicos pop y personajes históricos de la más diversa clase y épocas: lo que demuestra cómo se van transformando las fiestas.

---

116 La historia enseñada es la que se pone en práctica en el aula por medio de la interacciones cotidiana entre los agentes, y por tanto no es la disciplina historia que se elabora en los centros de investigación o por los especialistas y que se concretiza en textos. (Fernández, 2007)



El presidente Felipe Calderón representado como un sacerdote de muerte con su banda presidencial, rodeado por su Tzompantli, abajo 30,000 muertos, y al lado derecho 100 años de UNAM y al izquierdo CCH UNAM.

Las imágenes relacionadas con la música y las actividades juveniles propias de las tribus que hay en la escuela, se presentan de manera sincrética, sobre todo rock y música pop, con representaciones de la plástica tradicional del *Día de Muertos*, conjuntando tradición y modernidad.



La muerte Rastafari



Skate

Lo anterior permite ver la importancia que tiene para los jóvenes y su cultura la música, la cual funciona como un atributo de distinción social<sup>117</sup>. Un dato a considerar es que los grupos o los músicos plasmados de manera artística en los tapetes, a excepción de Michael Jackson, figura pop que acababa de morir, en su mayoría pertenecientes a grupos de los 60's, 70's y 80's. Los alumnos proporcionaron esta Información durante la clase cuando se les solicitó que señalaran qué música escuchaban. Dentro de las imágenes referentes al rock encontramos las siguientes:



Figuras del Rock y la música pop global, como Michael Jackson

---

117 Los que escuchan reggaetón se les considera que tienen mal gusto o los que escuchan música comercial en español de la que promueven las mas media mexicanos como fresas y poco educados en música



Jimmy Morrison/ Doors: con un cartelón que dice *"La muerte hace de todos nosotros ángeles, nos da alas donde teníamos hombros, suaves como las alas de un cuervo"*.



John Lennon



Los Beatles

Alumno: “Los temas a los que se hizo alusión en las ofrendas fueron de carácter profano y trataron temas diferentes como los grupos de rock o temas como el sida”.

Alumno: “Me gusta que se realicen este tipo de actividades en el CCH ya que fomentan el que no se deje morir o que no cambien nuestras tradiciones, me gustó ver también los motivos prehispánicos en los tapetes.



Escudo de la UNAM

Los símbolos propios de la UNAM, ocupan un lugar importante en las imágenes de los tapetes. Después de la identidad nacional mexicana<sup>118</sup>, la identidad somos UNAM y somos CCH plantel sur, articula el sentido de la festividad entre el ser joven y estudiante, así el ritual conjura las tensiones que están presentes en el discurso de la escuela, afirmado en cuanto fuente de energía y creación de los significados en los que se alternan entre el ser joven, alumno de el CCH, oficiante de estudiante de la UNAM y mexicano.

---

118 La identidad nacional mexicana se determina por significados sociales y definidos no por un contenido cultural o un conjunto de rasgos, sino por el límite culturalmente significativo de un grupo social frente a otros, el ser mexicano no sólo por el uso de determinada lengua o vestimenta, sino por el significado social que tienen un conjunto de prácticas y de creencias, y en la manera en que se organiza y se apropian del mundo determinados individuos frente a otros. (Aguado y Portal, 1992; 55)



Escudo del CCH

Un tapete que muestra una síntesis, es el realizado por dos alumnas de 5° semestre que se auto identifican como “lolitas”, quienes explicaron el significado de su tapete, que realizaron por gusto y no por calificación. El tapete se divide en tres escenas: en la parte central está el puma, con sus lentes de intelectual, las iniciales UNAM, y a ambos lados y las fechas de 1910 y 2010. Al lado izquierdo, del 1910, el puma bebé, naciendo; al lado derecho, el puma que sangra en el pecho, y que trae sujeta a la pata arrastrando una bola de reo con el número 68, que hace referencia al movimiento del 2 de octubre de 68 donde mataron estudiantes de la UNAM; al centro hay una calavera de papel hecha por las alumnas. El tapete en sus tres partes tiene huellas del felino que simbolizando el camino que ha recorrido la UNAM: nacer, morir y renacer, el paso que es la vida.



El tapete consumado.

El referirse a los eventos del 2 de octubre del 1968, en el tapete antes mencionado no es un caso aislado, y máxime que el evento sucede a unas semanas del *Día de Muertos* y si bien no es mayoritaria la participación de su celebración, sí lo hacen algunos cubos o grupos estudiantiles.

Estos tapetes son otra muestra de que se retoma la conmemoración del 2 de octubre. En uno se ve un tanque y un militar desfilando, con las palabras México 68 de lado derecho, en el otro tapete, una alumna y un alumno que porta una boina roja leen sobre la tumba rodeada de flores que tiene el numero 68. Es claro que el 2 de octubre se atentó contra la identidad del ser estudiante y contra la UNAM, si bien no exclusivamente.



Tapetes que hacen referencia al 2 de octubre de 1968.

Estos ejemplos de figuras o elementos de naturaleza histórica, que permanecen como parte de la memoria colectiva y por tanto son criterios de identificación que sugieren que la identidades de los alumnos, como ser UNAM, no parecen estar limitadas a representaciones mentales compartidas, sino que incluyen la ejecución de un número

considerable de prácticas típicas como comida, flores, tapetes, altares, héroes y otros símbolos, hallando que los criterios de identificación son tanto las acciones y los objetos simbólicos, así como toda una construcción social colectiva o forma de representación social.

Alumno: "Las calaveras presentadas en los tapetes, tenían valor para quienes las hicieron pero también para los que las vieron, porque era como conectarse con la cultura, es saber que el día de los muertos y cómo se celebra en el CCH-SUR".

Alumno: "Me gustó mucho, la escuela se veía bien padre con tapetes y ofrendas, lo que más me agradó es que entre todos nos echamos la mano' y que la mayoría de los compañeros respetaron nuestros esfuerzo"

Alumno: "A mí me parece que está muy bien, es muy chido estar haciendo cosas para 'el *Día de Muertos*' que es una celebración muy importante para los mexicanos, estar conviviendo con toda la banda y ver como son solidarios unos con otros. También me gusta mucho ver cómo los que están admirándolos y preguntando por qué lo hace, aparte de la convivencia que estamos teniendo todos, bueno a mí me pareció que es lo mejor porque es un bien para la escuela"

Este tipo de eventos hacen del colegio un lugar donde se puede demostrar las capacidades creativas y las capacidades de socializarse de los que integran el plantel, más allá de una calificación, porque aquí es donde los alumnos nos enseñan las diferentes formas de interpretar el mundo y nos demuestra el universo plural existente en el colegio lo cual lo hace un lugar muy interesante.

Alumno: Pero, a pesar de esto, uno se puede dar cuenta analizando las ofrendas y tapetes, que en el CCH los compañeros tratan de reforzar nuestras tradiciones haciendo cosas más mexicanas y representando creencias del México antiguo como Mictlantecuhtli, Quetzalcóatl, entre otros. En las ofrendas rescatan las tradiciones del *Día de Muertos* colocando todos los elementos necesarios para una buena representación y tratando de evitar lo más posible el uso de símbolos u objetos de prominencia directa del Halloween. De esta forma se está tratando de erradicar al máximo la influencia estadounidense para recuperar al cien por ciento nuestra cultura de tradiciones; costumbres y creencias tal vez mitológicas o mágicas, a través de la difusión y la participación de todos los estudiantes en estos eventos celebrados cada año.

Estas manifestaciones a través de la iconografía de cultura juvenil, son acompañadas por el performance que implica su realización y su acompañamiento, ya que dentro del todo que son los 300 tapetes, este espacio es donde se proyecta el trabajo colectivo, que va más allá de lo plástico, pues implica conseguir materiales y acordar qué se quiere representar.

El performance de hacer el tapete proporciona la experiencia de interactuar tanto él hacer de estudiantes como de ser jóvenes, dándose una interacción entre los recursos proporcionados por la instrucción como por un contexto juvenil. El contexto educativo del CCH, al poner en acción éstas fiestas, logra una articulación entre estos dos procesos de formación identitarias, ser estudiantes y jóvenes. En la vida cotidiana muchos estudiantes los combinan de manera más o menos balanceada, en tanto que otros dedican demasiado tiempo a la vida juvenil (Hernández, 2007. Cap. III).

Los días en que se celebra el *Día de Muertos* en el plantel no se corresponden con el día oficial de su celebración que es el 1° y 2° de noviembre, ya que estos días son de descanso oficial. No obstante, la explanada principal de Ciudad Universitaria, que es un espacio abierto, es el escenario de una celebración del *Día de Muertos* donde participa toda la UNAM.

El final del *Día de Muertos* fue muy singular contó con la organización de lo que los alumnos designan como marcha, procesión o peregrinación. Las marchas son una forma común de ritualidad en el plantel, es a través de ellas que en ocasiones se constituyen los ritos de revitalización, que conforman parte del ethos del CCH y de la UNAM y en general. Durante estas marchas los alumnos con profesores, o sin ellos, caminan portando insignias y generándose brotes espontáneos de communitas, convertidos en protestas simbólicas. “Liberados temporalmente de restricciones estructurales-señala McLaren-, sexo y status, los alumnos derriban el corsé institucional del estado del estudiante”. Así se realizan marchas para mostrar y comunicar algo. Ronald Grimes señala “no quiero exagerar la diferencia entre las procesiones y las peregrinaciones [marcha] porque ambas organizan el movimiento a través del espacio, son después de todo, maneras rituales de demarcar el espacio [...] y las diferencias más importantes consisten en la intensidad” (Grimes, 1981, 67).

Alumna: “El profesor Carlos que fue de los que participó en la marcha, me contó la historia: En el plantel ya es una tradición para el *Día de Muertos* la exposición de ofrendas, la escuela se transforma ante la conjugación de ingenio y tradición, que da como resultado una gran variedad de expresiones que van desde la típica ofrenda, las siluetas de muertos, los panteones etc. Sin embargo yo recuerdo que no fue sino hasta el año de 1998 que se hizo la peregrinación a C. U., en aquella ocasión marchamos cerca de 300 alumnos igualmente todos vestidos de negro y con máscaras en blanco y negro. Después vino la huelga y no fue sino hasta el 2002 cuando retomamos la procesión, acompañados de una calavera catrina en zancos y con una buena dotación de percusiones.’

La peregrinación tiene un espíritu de relación no mediada entre individuos, que se caracteriza por las fases de transición de ciertos ritos de paso, caracterizados por su ambigüedad. Dentro de los rituales de movimiento el más tradicional en el CCH es el del 2 de octubre que ya es considerado parte de la vida de la UNAM, es uno de los rituales en que participaron y narraron los alumnos del grupo 507 de la clase de antropología como parte de su trabajo escolar. Esta marcha fue grabada, y al verla y comentarla en clase, se encontró que reunía todas las características para ser considerado parte del ciclo ritual del colegio, y más aún, que este acontecimiento es parte constitutiva del mito que dio origen al CCH.

Considero que por sus características las acciones realizadas el día 31 al entrar la noche son los de una peregrinación-marcha- ya que “es un ritual que de manera básica busca mostrar, dar, recibir y trasladarse en el espacio de una manera simbólica” (Grimes, 1981, 73), son expresión de participación ciudadana que se dan a través de símbolos destinados a generar cooperación espontánea y respeto mutuo, con un contenido histórico por el cual los muertos se convierten en una continuación del pasado en el presente.



Alumna: “La mega ofrenda se ha convertido casi en una tradición en ciudad universitaria, en ésta participan todas las facultades, preparatorias, CCH's y demás escuelas. Cada una de ellas participaba colocando una ofrenda en las islas de C.U. Este sitio no fue escogido sólo porque es amplio, sino porque es un lugar muy simbólico para

los miembros de la UNAM enfrente de este sitio se encuentra rectoría y la biblioteca central, que son sitios que casi obligatoriamente todo universitario tuvo que haber visitado al menos una vez. Además ahí se encuentran las dos esculturas pinturas que David Alfaro Siqueiros realizó: EL pueblo a la Universidad, la Universidad al Pueblo y Estudiantes que extienden sus brazos a la cultura, que son un símbolo representativo de la Universidad”.

Los alumnos y los profesores “servidores liminales” emprenden un viaje, cuyo objetivo es llegar a las islas, “al espacio que está allá” en el centro simbólico de la UNAM que se constituye en un sistema de símbolos públicos con sus recintos, edificios, objetos y personajes; que se expresa en un sistema de rituales públicos, insertado en una institución nacional de educación superior. Durante la peregrinación los alumnos lograron apropiarse de un espacio con un interés compartido de unidad y proxémica, buscando una topografía de los dominios inclusivos, desinteresados y altruistas. Algunos alumnos logran vivir durante la peregrinación un estado numinoso, que se da, en los rituales públicos de movimiento como lo señala Ronald Grimes “el patriotismo (los valores de identidad nacional), pueden ser tan absolutistas en sus exigencias como la religión, las virtudes cívicas y civiles simbolizados en las peregrinaciones pueden otorgar fuerte sensaciones al cumplimiento de valores sociales. A este respecto son tan comprometedores y por tanto “sagrados” como los valores religiosos. Los que iban en la peregrinación participaron en un movimiento ritual a través del espacio que en relación con sus vidas cotidianas, está desestructurado, es numinoso, carece de distinciones jerárquicas, a la vez que se caracteriza por la obligación y promesas voluntarias (Grimes, 1982: 67).

Alumna: “Encienden veladoras de varios tamaños y adornan lugares con papel picado multicolor, el ambiente es distinto y muy emotivo.”

Conforme se desarrolla el día, el trabajo fuera del aula se convierte en participación de la civitas, donde se deja de lado la estructura de la institución, para ser sustituida por un ambiente de carácter proxémico de la socialidad, en otras palabras, en escuela, algunos alumnos entran en la liminalidad que describe una existencia aparte de la jerarquía de la escuela (sociedad), se encuentra abierta a una realidad no controlada por restricciones sociales, donde los gestos se tornan más naturales en los actores, porque son los que se representan en un espacio que se ha transformado, se ha convertido en la cultura juvenil.

Este evento se lleva a cabo fuera del salón de clases pero intramuros originalmente organizado por la estructura académica-oficial, acontecimiento con un ethos secular marcado por la competencia y coronada por recompensas (libros y calificaciones), donde la función cívico-civil no se puede ignorar, ya que se hace presente con la presencia de funcionarios y maestros que orquestan, evalúan, informan motivan y premian. Evento que nos recuerda que la fiesta ritual como juego nos sitúa, por un lado, en la esfera del azar donde el jugador tiene como adversario al propio destino, por otro lado ese azar interfiere en la simulación y actuación del individuo o colectividad (Duvignaud, 1977).

Observe diferentes grados de compromiso por parte de los participantes que van desde los que lo consideran un evento académico, los que lo ven como “diversión”, y los que tienen una participación algo más que casual y que lo asumen como una tradición, como una expresión de vivir la propia cultura, ya que en la celebración hay un efecto cultural que no es verbal, y que no implica solamente la actuación de quienes realizan las ofrendas, sino a la comunidad en su conjunto.

En éste ritual celebratorio las expresiones de los alumnos dejan ver desde la creatividad artística los temas que les interesan a los jóvenes alumnos, que van desde cuestiones personales como la muerte de algún amigo, pasando por temas sociales y culturales como la violencia en México, la sexualidad, los gustos musicales, etcétera. Pero estas expresiones de los jóvenes también nos hablan del importante papel que juega un espacio escolar como el CCH plantel sur para permitir a los jóvenes vivenciar desde la lo escolar nuevo aprendizaje, valores, actitudes, pertenencia y sentido. Así los significados del ritual del *Día de Muertos* nos señalan como desde la particularidad de un contexto específico y local son reapropiados y reinterpretados lo significados más globales.

## CAPÍTULO V. EL EGRESO

### Introducción

Me gustaría plantear una última cuestión que me temo puede parecer un poco metafísica: ¿los ritos de institución, sean cuales sean, podrían ejercer el poder que poseen -pienso en el caso más evidente, el de los «sonajeros», como decía Napoleón, que son las condecoraciones y otras distinciones- si no fueran capaces de dar al menos la apariencia de un sentido, de una razón de ser, a esos seres sin razón de ser que son los seres humanos, de darles el sentimiento de tener una función, o, simplemente, una importancia, una importancia a secas, y librarles así de la insignificancia? El verdadero milagro que producen los actos de institución radica sin ninguna duda en el hecho de que consiguen hacer creer a los individuos que son consagrados, que su existencia está justificada, que su existencia sirve para algo. Pero, debido a una especie de maldición, la naturaleza esencialmente diacrítica, diferencial, distintiva, del poder simbólico, hace que el acceso de la clase distinguida al Ser, tenga como contrapartida inevitable la caída de la clase complementaria en la nada o en el ser menor.

Pierre Bourdieu.

En este capítulo nos proponemos describir y comprender las prácticas rituales que ejecutan los alumnos en su egreso del bachillerato para pasar a las licenciaturas de la UNAM.

Bourdieu al reflexionar sobre el planteamiento de los ritos de paso de Van Gennep, se plantea la función social del ritual y el significado social de la línea, del límite, a partir del cual el ritual legitima el paso y se pregunta si al hacer hincapié en el paso temporal, -de la infancia a la edad adulta, por ejemplo-, esta teoría no oculta uno de los efectos esenciales del rito, es decir, el de separar a aquellos que lo han experimentado, no de los que no lo han experimentado todavía, sino de aquellos que no lo experimentarán de ninguna manera, y el de instituir, así, una diferencia duradera entre aquellos a los que atañe este rito y a los que no les atañe (Bourdieu, 1993: 113). En este sentido hay que

referirse a ritos de consagración o de institución. Por consiguiente, el ritual estaría emparentado con un acto de magia social que puede ya sea crear la diferencia exprofeso, confiriendo "títulos sociales", ya sea más frecuentemente, al explotar diferencias preexistentes; al respecto Bourdieu señala:

La investidura (del caballero, del diputado, del presidente de la República, etc.) consiste en sancionar y santificar, haciéndola conocer y reconocer, una diferencia (preexistente o no), en hacerla existir en tanto que diferencia social, conocida y reconocida por el agente investido y por los demás. En resumen, so pena de que se impida que se comprendan los fenómenos sociales más fundamentales, y tanto en las sociedades pre-capitalistas como en nuestro propio mundo (un título pertenece a la magia tanto como los amuletos), la ciencia social debe tener presente el hecho de la eficacia simbólica de los ritos, es decir, el poder que poseen de actuar sobre lo real actuando sobre la representación de lo real. Por ejemplo, la investidura ejerce una eficacia simbólica completamente real en tanto que transforma realmente a la persona consagrada: en primer lugar, porque transforma la imagen que de ella tienen los demás agentes y, sobre todo, quizá los comportamientos que adoptan con respecto a ella (siendo el más evidente de estos cambios el hecho de que se le otorgue tratamiento de respeto y el respeto realmente asociado a esta enunciación); y, luego, porque transforma al mismo tiempo la imagen que la persona investida tiene de sí misma y los comportamientos que se cree obligada a adoptar para ajustarse a esta imagen (Bourdieu, 1993:116).

El egreso o rito de paso el CCH plantel Sur, es una imposición de una autoridad simbólica, se trata de una investidura que a los alumnos les significa un nivel de su identidad y es un mandato tácito para asumir un rol. Así, el ritual de paso les dice a los estudiantes: conviértete en lo que eres, un bachiller. Esta es la fórmula que subyace a la magia realizadora de todos los actos de institución. Al que no egresa le significa su nada (Maisonneuve, 2005: 95).

El egreso en el CCH plantel Sur, es acompañado por un rito de paso, el cual es parte de la ejecución de un dispositivo ritual, y por tanto es transformatorio, a través del cual los alumnos se sitúan ante sí mismos, ante la identidad construida en su trayectoria como estudiante y joven en el plantel, y ante la perspectiva que ofrece el reto de un nuevo proyecto, el que enfrentan con sus memorias y aprendizajes.

Este dispositivo es parte de un proceso en el que los alumnos pasan de un nivel a otro, pero ya no de una institución a otra, asignándoles un nuevo estatus en el que están

en juego las perspectivas de su trayectoria de vida<sup>119</sup>, las cuales involucran a sus familias y a la institución<sup>120</sup>, esto es, se consigue producir lo discontinuo a partir de lo continuo. Así el dispositivo ritual de egreso permite a los participantes, alumnos pero también familia y autoridades, reflexionar y hacer un balance sobre las fortalezas y debilidades de su paso por el bachillerato. Es un dispositivo ritual que trata, sobre el poder, el éxito, la legitimidad, el deber y el compromiso.

Viñeta: Un alumno diserta sobre el haberse quedado un año más: Supongo que uno debe de sentirse frustrado al encontrarse con el fracaso; el obstáculo que en el primer paso, no podemos cruzar y con la cabeza baja nos damos el lujo de descansar ante el intento para luego, volver al método con una nueva visión y propósito. Nos volvemos a encontrar con ese mismo problema justo ahora: en el momento de saber que en una asignatura, la calificación reprobatoria abunda sobre una lista, un promedio, una molestia de padres, un permiso, o ese juego de video que habías pedido en navidad. ¿Cómo me siento? Ahora mismo me siento con la necesidad de empezar a contar mis posibilidades, los horarios extraescolares (Todo el circo de tres pistas) para trabajar en las que no he podido pasar en los 3 años. Estoy bien pinche estresado, tengo sueños de 10 minutos en el camión de ida y regreso a casa, eso si no se dignan a asaltar el camión; Es un proceso de pesadumbre y ansias que se consumen en un par de horas en el facebook y grooveshark, de dormir tarde y de comer poco. Creo que, como todo lo demás que se combate con el tiempo, esto viene siendo parte de una etapa de recreación intelectual. Del compañerismo bachiller y el aprendizaje del final de la adolescencia que uno veía tan imposible de transitar, del emotivo sazón de ser parte del grupo y permanecer como una nueva familia. Después de todo este tiempo, ya a uno realmente le vale madre de qué lado está. Me doy el tiempo a veces de tener un momento a solas; ese libro de Jesús Blancornelas que nunca terminé, y la rolilla de Morrysey en la radio que les gustaba a mis padres a los veinte, de terminar de escribir para aquel concurso de los meses de invierno. Le doy el tiempo a los padres que te miran y dicen: carajo, a tu edad yo te vi nacer. A los colegas que exclaman: vas mal cabrón, la estás cagando; te digo todo esto porque te apoyo y estimo.

El egreso representa la última etapa de la trayectoria escolar dentro del CCH plantel Sur. Es un indicador que revela, de manera sintética, el desempeño y los logros de los alumnos cuando concluyen sus estudios: Bourdieu se complace en citar el ejemplo del "concurso, que crearía entre el último en aprobar y el primer reprobado una diferencia de todo o nada y para siempre: uno será universitario con todas las ventajas añadidas, y el otro no será nada" (Bourdieu, 1993:121).

---

119 El concepto de trayectoria de vida, ya lo has trabajado en los capítulos I, III.

120 No voy a ver la parte del proceso ritual que sigue en las licenciaturas. El dispositivo ritual de egreso es acompañado por otro dispositivo de ingreso a la licenciatura.

En 2004, 2,388 alumnos egresan del Platel Sur, de los cuales 60% obtienen calificaciones de entre 8 y 10, el 39% entre 7 y 7.9. Desaparecen prácticamente los egresados con menos de 7 de calificación. De los 5 planteles, el plantel Sur es el que logra colocar el mayor número de alumnos en la licenciatura de acuerdo con la primera opción seleccionada por ellos.

Promedio		
6 a 6.9	23	1%
7 a 7.9	931	39%
8 a 8.9	1,078	45 %
9 a 10	356	15
<b>Total</b>	<b>2,388</b>	<b>100%</b>

(Muños, 2005:58)

Para los alumnos del CCH plantel Sur, el paso del bachillerato a la licenciatura de la UNAM, les pone ante la posibilidad de elegir entre 89 carreras, que se imparten en seis campus, arrojando un total de 112 opciones carreras-campus. Algunas de ellas se imparten en más de un campus, por ejemplo, Derecho en tres: CU, Acatlán y Aragón, con tres planes de estudios distintos, mientras que Biblioteconomía sólo se imparte en CU.

CARRERAS	CALIFICACIÓN MÍNIMA PARA INGRESAR A CARRERA		CALIFICACIÓN DE ASIGNACIÓN A C.U.	
	Años Cursados	Promedio Mínimo	Años Cursados	Promedio Mínimo
ARQUITECTURA			4	7.7
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN			3	8.1
ADMINISTRACIÓN			4	8.20
CIRUJANO DENTISTA	4	7.5	3	7.9
CONTADURÍA			4	7.5
DERECHO			3	8.3
PEDAGOGÍA			3	7.9
MEDICO CIRUJANO	3	8.6	3	8.8
PSICOLOGÍA	4	7.9	3	8.5

Tabla realizada por la Dirección General de Administración Escolar de la UNAM

Este paso a licenciatura es reglamentario y no automático, esto es, que el alumno es inscrito una vez que aprueba el total de las asignaturas en tres años o cuatro años y obtiene un promedio adecuado. Para la asignación de la carrera, se consideran tanto los años transcurridos para finalizar el bachillerato, así como el promedio obtenido en el ciclo. Para las carreras más demandadas, el campus de Ciudad Universitaria solicita que el bachillerato se haya cursado en 3 años y obtenido un promedio 8.80: ejemplos de estas licenciaturas son Derecho o Medicina, dos de las carreras más demandadas. A continuación muestro una tabla de las 10 carreras más demandadas por los alumnos del CCH.

Esta situación representa la tendencia de los alumnos a elegir las carreras tradicionales o las que tienen mayores posibilidades laborales, ya que carreras como medicina alcanzan un alto grado de saturación, debido a que la oferta no corresponde con la demanda. Para los alumnos es favorable que egresen del CCH en tres años con un promedio mayor a 8.5: esto es la asignación de carrera y campus, influyen los años de rezago y promedio. Es necesario mencionar que cuando el alumno llena la forma oficial para pasar a licenciatura, tiene dos opciones para elegir carrera: en la primera opción selecciona carrera y campus y en la segunda únicamente carrera. Si no logra ser asignado en la carrera y campus de su primera opción, se le asigna la primera opción en otro campus. Si tampoco esto es posible, se le asigna la carrera de su segunda opción.

De los 2,388 alumnos que egresan del plantel Sur en 2004, 2,196, el 92%, fue asignado a su primera opción y 192, 8% a la segunda. Lo que indica que más del 90% de los alumnos del plantel Sur lograr ingresar a la carrera que desean.

Opción		
Primera	2, 196	92%
Segunda	192	8%
Totales	2,388	100%

(Muños, 2005, 58)

El tiempo requerido para egresar del plantel Sur en el año 2004, en relación a los 2,388 alumnos que se encontraban en esa condición, fue de 3 años para el 68%, de cuatro para el 18% y de cinco para el 5% y para más de cinco años de 9%.

Tiempo requerido para egresar del CCH plantel Sur	
Tres años	68%
Cuatro años	18%
Cinco años	5%

(Muñoz, 2005, 57)

Las carreras más demandadas por los alumnos en 2004 del plantel Sur fueron: Derecho con una 12%, Psicología 7.8%, Administración 6.67%, Médico Cirujano 5.9%, Contaduría con 5.4%, Ciencias de la Comunicación con 4.8 %, Arquitectura 3.9%. Mientras que la carrera de Ingeniería en computación tuvo una demanda de 2.6 % e Ingeniero mecánico 0.3%. (Muñoz, 2005: 59)

Un dato que llama la atención: del 100% de los egresados del plantel Sur que ingresan a las licenciaturas que ofrece la UNAM, el 69% son asignados a escuelas y facultades en Ciudad Universitaria, el 31% restante, se reparte en otros campus fuera de C.U. Sin olvidar que carreras como música, enfermería, optometrista, ingeniero agrícola y artes plásticas no se dan en C.U. No obstante, casi tres cuartas partes de los egresados son asignados para continuar sus estudios en CU.

En su conjunto los datos expuestos, plantean las siguientes preguntas ¿Qué rituales ejecuta el alumno al egresar del Colegio? ¿Qué rituales formales e institucionales pone el plantel en escena en el egreso de los alumnos? ¿Qué símbolo preside la ceremonia o rituales formales e institucionales de egreso? ¿Qué rituales son puestos en escena desde el estado juvenil en el egreso? ¿Cuál es el significado y sentido que adquiere el final del ciclo de bachillerato en los alumnos? ¿Qué significa quedarse o egresar? ¿Hay una tensión entre egresar, por el estado del estudiante y la de quedarse por parte del estado juvenil?

Con el fin de responder a estas preguntas, en primer lugar abordo en su conjunto el dispositivo ritual de egreso, ya que durante su puesta en marcha, se sitúan en escena diferentes rituales, llegando a ser un drama, tanto por los alumnos que ya no deben materias, dentro de los cuales algunos participan en el ritual de graduación, y no obstante enfrentan las tensión que se da por un lado el dejar un lugar donde la mayoría disfrutó de su vida de ser jóvenes y por otro lado la ambivalencia del miedo e ilusión de empezar una nueva etapa donde se vislumbra nuevas posibilidades de amistad y saberes. Por una parte el drama de los alumnos que deben materias e intentan egresar a través de cursos especiales y exámenes extraordinarios y por otra el de aquellos que se quedarán un año

más. Si bien los actores principales son los alumnos, en este dispositivo también se ven involucradas autoridades, profesores y la familia. Así desde las prácticas discursivas y no discursivas que viven los alumnos abordo los significados que se ponen en juego en el umbral que es el egreso, el cual contiene una gran carga emotiva.

En segundo lugar describo y analizo el ritual de egreso institucional, el cual forma parte del dispositivo ritual cuyo eje central, para nuestro análisis, es la ceremonia institucional de egreso, que organizan las autoridades e implica los propósitos y las realizaciones del sistema burocrático, centralizado y universalista de la escuela actual, en la medida en que el CCH plantel Sur se propone como institución dotar a los alumnos de conocimientos sistemáticos en las principales áreas del saber

Este rito de paso es para los alumnos que han conseguido terminar con éxito el bachillerato en tres años, esto es, los que pudieron asumir el oficio de estudiante. Lo cual no implica que todos los alumnos que concluyen con éxito participen la ceremonia institucional de egreso. Ni que los que han tenido éxito dejen de participar en los rituales del estado juvenil<sup>121</sup> de fin de semestre y ciclo del CCH. La ceremonia institucional de egreso es por excelencia un ritual del *estado del estudiante*, en el que el *estado de juventud* queda subordinado.

Considero que el capítulo V, permite comprender, en parte, cómo se ha conformado el alumno del CCH plantel Sur. Al final de sexto semestre el alumno ya se ha integrado al ethos del plantel, lo cual aporta una base para entender su posterior desarrollo y transformación en la licenciatura, tema que escapa a la presente investigación, por lo cual ofrecemos una visión de las experiencias de los alumnos al egresar del CCH Plantel Sur a un nuevo nivel dentro de la estructura de la UNAM.

## 5.1. Dispositivo ritual de egreso

Viñeta: Nota del último día de clases. Es el último día oficial de clases del semestre par, el cual a diferencia del non, implica para los de los semestres 2° y 4°, pasar a un nuevo período escolar dentro del plantel –todos pasan, lo que no implica que deban materias– donde cambiarán de grupo académico y de asignaturas: los de segundo, dejarán de ser los que ingresaron, y pasarán a ser los que están en el centro mismo del proceso de vivir el Colegio, los de cuarto tendrán la perspectiva de la salida más cerca y de frente. Para los de 6° semestre, la mayoría que egresan<sup>122</sup>, implica dejar un contexto e ingresar a otro [la licenciatura], situación que los pone entre el deseo de vivir lo nuevo y dejar lo

---

121 Siento que debo de discutir más el concepto de tribu con relación a lo juvenil en el capítulo I.

122 Los datos de egreso o eficacia terminal son importante para contextura esta narrativa. Si el 60% terminan sus estudios en tiempo, estos son los que van a salir. (confirmar)

conocido, una tensión que mueve emociones que caminan al corazón mismo de el proceso que implica transformarse y cambiar sin que dejen de ser ellos mismos, una continuidad en el cambio<sup>123</sup>. Si bien un grupo de alumnos no saldrá y se quedará para re-cursar asignaturas o presentar extraordinarios. Este grupo se incorporarán a los que quedan de generaciones anteriores o a los que pasan de cuarto al quinto semestre. [...] Este viernes de fin de curso, la escuela amaneció sin electricidad, lo que provocó que muchos profesores no usaran las aulas, laboratorios e instalaciones: la mayoría de estos espacios requieren de electricidad, mas no todos, por lo que profesores, alumnos y funcionarios se ubicaron fuera de las aulas, provocando que los corredores y espacios entre edificios se vieran más saturados de personas de lo acostumbrado. A esto se aunaba una atmósfera de fiesta: para los profesores y los alumnos en su conjunto ese día anuncia la llegada de las vacaciones y si bien todavía había alumnos que tenían que entregar trabajos la siguiente semana, ese día era de celebración, del fin y el comienzo de algo.

El dispositivo ritual de egreso, es sólo para los que cursan el sexto semestre o ya lo cursaron y deben materias, y por tanto es para los que salen debido a que finalizaron el ciclo escolar o realizan sus últimos esfuerzos por salir. Lo que tiende a dominar es la metáfora raíz “estudiante que cumplió”, “buen estudiante” o el que efectuó su “oficio de estudiante”. Así es el *estado* del estudiante el que se impone en el dispositivo ritual de egreso, en el cual separa o repara a los “reprobados”, recordándonos que los rituales incluyen y excluye, es en este sentido que funcionan para aprobados y reprobados, como un mecanismo enmarcado que es metacomunicativa; la característica de marco permite a los participantes del ritual interpretar lo que ocurre dentro de él.

En el dispositivo de egreso institucional se imponen las perspectivas del mundo escolar con sus evaluaciones, certificaciones, promedios, que supone un reconocimiento de aquellos alumnos que fueron exitosos en lo instruccional y que demostraron las capacidades y competencias que la escuela reconoce y estimula. Pero por el otro, el egreso institucional, no deja de implicar una parte de proxemia de la socialidad en lo institucional, en la cual se involucran padres, profesores y alumnos. Es un momento donde se deja ver la dialéctica entre ser estudiante e hijo de familia y ser joven.

Esta perspectiva del mundo escolar, en el egreso, se impone a la del mundo juvenil que en parte implica la diversidad de las racionalidades que transitan por la vida cotidiana de los jóvenes-alumnos.<sup>124</sup> Por tanto la visión del tiempo institucional se impone con toda

---

123 Aquí se denota la importancia de la elaboración de la categoría de identidad y de comunidad de práctica de la parte teórica.

124 Los estudios antropológicos nos llevan a considerar que los modos en que los seres humanos ordenan su mundo de experiencia y le confieren sentidos intersubjetivos son diversos. En esta constatación los estudios empíricos llevados a cabo por los antropólogos sociales se han visto apuntalados y animados por los trabajos realizados en la tradición de la sociología interpretativa

su fuerza. Es en este tiempo, para los que están en posición de egresar, donde se hacen más distinguibles las características entre el tiempo de los dos estados: los que deben materias se les recuerda que tienen que hacer un esfuerzo por no quedarse o que se van a quedar un año más.

Viñeta: Este es mi cuarto año y no culpo a nadie por cursar un año más es la primera vez que repito un año, la culpa fue completamente mía. En primer semestre pues como que bajó mi promedio de las calificaciones que estaba acostumbrado en la secundaria a las de CCH, para mi CCH era súper fácil, así que me confié demasiado y casi no entraba a clases segundo semestre fue en donde más me hice tonto, sólo pasé una materia con 6 de cinco materias que cursaba. Tercer, cuarto quinto, traté de ser lo más regular y antes de entrar a sexto semestre sabía que era muy difícil salir de CCH pero no imposible, así que decidí echarle muchas ganas y todo iba bien no tenía ninguna falta en ninguna materia hasta medio semestre decidí no entrar a ninguna clase una semana y en esa semana una maestra avanzó demasiado y me dio flojera ponerme al corriente hasta que vi que ya había reprobado la materia y vi que ya no salía y ahí fue cuando no entré a mis clases. Primer día de clases yo pensé que todo iba a ser genial pero ese día me sentí mal me dije qué hago aquí yo debería estar en la universidad y dije ahora hay que echarle ganas y es por eso que estoy haciendo esta tarea

En el quinto y sexto semestre, los alumnos experimentan una recuperación académica, seguramente por el impulso del futuro egreso, logrando una recuperación sustancial que se expresa en la terminación de los estudios en tres años: al término del primer semestre, más de 50% de los alumnos reprueban por lo menos una materia; sin embargo es en el tercer y cuarto semestres cuando los alumnos reprueban más. En el quinto y sexto semestre, los alumnos experimentan una recuperación académica, seguro por el impulso del futuro egreso, logran una recuperación sustancial que se expresa en la terminación de los estudios en tres años (Muños, 2005: 22).

Viñeta: Es el último día oficial de clases y a las 12 de la mañana, un grupo de alumnos de un colectivo, empiezan a organizar una celebración de fin de ciclo escolar y el egreso de una generación en el jardín del arte, poniendo un improvisado escenario y sillas frente a las escaleras que bajan de la explanada de la entrada, las cuales hacen de gradas. Las escaleras y sus alrededores estaban llenos de alumnos, el alboroto es fuerte, gritos de grupos buscándose y otros platicando. Los alumnos platican y echan desmadre. Todos hacen alboroto y se escuchan algunas goyas... [...] Es de destacar que en una entrevista posterior con un grupo de alumnos, éstos narran cómo se organizó el evento del último día de clases, y qué conflictos había tras bambalinas entre los alumnos, y cómo estaban vinculados a los intereses de la dirección, la cual busca mantener el control de los alumnos.

---

(Schutz y Luckmann, 1977; Berger y Luckmann, 1986), así como por las reflexiones emprendidas desde determinadas tradiciones filosóficas (Black, 1990; Habermas, 1989). (Díaz de Rada: 1996: XVI)

Así Narraron: “El hecho es que Horacio que era el consejero Técnico de Colegio y Juan que era el consejero interno del plantel, trabajaron con el hijo de un funcionario para organizar estos y otros eventos. El resultado fue un choque con el hijo del funcionario que según los alumnos antes mencionados, usaba su influencia para conseguir ciertas prebendas de la administración y los profesores. Estos alumnos eran contrarios a los del resto de los cubos, incluso a del cubo cultural, el cual más que una posición política de izquierda busca organizar actos culturales de manera autónoma a las autoridades pero con recursos del plantel. Según cuentan en la entrevista Horacio y José, el dirigente del cubo cultural el año pasado se fue a la Facultad de Derecho, y la dirección del movimiento se la heredó a su hermano”.

En la viñeta anterior vemos una distinción entre un ritual o ceremonia de despedida y el ritual institucional de egreso del CCH plantel Sur que analizaremos más adelante. El primero se ejecuta en la semana del fin ciclo escolar, de una manera más informal, y en los que los alumnos lo organizan, y el segundo, es más formal y es organizado por las autoridades. Esta situación nos recuerda que en el plantel Sur los rituales se dan en un continuum que va de lo informal a lo formal.<sup>125</sup> Por un lado, en lo más informal, están las situaciones organizadas por los alumnos como la ceremonia de despedida, lo que no implica una organización compleja, es despersonalizada y se corresponden al estado de juventud. Por otro lado, lo más formal como el ritual de egreso, que es organizado por las autoridades y donde la estructura jerarquizante aparece de modo manifiesto, con un carácter homogeneizador y secuencias delimitadas, donde el papel de la autoridad es determinante, con atribuciones institucionales y donde los participantes deben poseer características específicas (DaMatta, 2002: 18).

María Elsa Guerrero para su investigación sobre *las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato*, entrevistó a 20 alumnos CCH de los planteles Oriente y Sur y encontró que al preguntarles sobre el significado que tenía el bachillerato para ellos, estos respondieron que fundamentalmente es un “medio para el acceso a la educación superior”, y en segundo lugar, es un “espacio de vida juvenil”, relegando a un tercer lugar significados como “espacio formativo” y a cuarto “medio de movilidad social”. Lo que señala, que lo que más valoran los alumnos del CCH es acceder a la educación superior y

---

125 Aunque pudiera parecer lo contrario, con estas reflexiones iniciales deseo replantear la tradicional distinción entre "procesos formales" y "procesos informales", distinción que puede resultar operativa sólo cuando se la adopta —lo que no es frecuente— con un horizonte de síntesis: con sus interpretaciones y prácticas ordinarias, los agentes traducen formalidad en informalidad y viceversa. Es éste un hecho crucial que destacaré a lo largo de mi análisis y que ha sido también puesto de manifiesto en la observación de las prácticas educativas de las sociedades "tradicionales" (Díaz de Rada: 1996: XVII)

la vida juvenil, más que como espacio formativo (Guerrero, 2002: 14-15).<sup>126</sup> Lo anterior es reforzado por el apoyo y reconocimiento que reciben de los padres durante la trayectoria escolar, el cual es una fuerte motivación para continuar los estudios superiores y hacer la elección de carrera (Guerrero, 2008: 220). El hecho de que los padres se presenten como fuente de apoyo para que los hijos realicen estudios universitarios, ha sido documentado en diversas investigaciones llevadas a cabo sobre el Colegio, (Acosta, Bartolucci y Rodríguez 1981; Guerra, 1998; Cáceres y Cordera, 1992).

Para complementar la perspectiva de Guerrero, incluimos una tabla de Guerra donde se complementa la información arriba señalada y con la ventaja del comparativo con otros bachilleratos que no tienen pase reglamentario como la UNAM:

Significados atribuidos al bachillerato.				
Las diferencias más relevantes entre alumnos de bachilleratos distintos				
Significados	Bachillerato tecnológico CBETIS		Bachillerato universitario CCH	
	N° casos	%	N° casos	%
El bachillerato como medio para continuar estudios superiores	13	62	20	95
El bachillerato como espacio de vida juvenil	16	76	20	95
El bachillerato como espacio formativo	12	57	18	90
El bachillerato como medio de movilidad económica	18	85	10	50
Adquirir autoestima y valoración social	13	61	4	20

(Guerra, 2007:21)

Así, a un mes de finalizado el semestre y mientras se celebra la ceremonia institucional de egreso, muchos alumnos de la generación<sup>127</sup> que sale o anteriores están

126 Guerrero señala: También existen casos en los que los jóvenes se plantean la meta de continuar estudios superiores como una especie de reconocimiento a los padres, por el apoyo recibido durante la trayectoria escolar. El hecho de que los padres se presenten como fuente de apoyo para que los hijos realicen estudios universitarios, ha sido documentado en diversas investigaciones llevadas a cabo sobre el Colegio, (Acosta, Bartolucci y Rodríguez 1981;; Guerra, 1998; Cáceres y Cordera, 1992).

127 Una generación se compone por los alumnos que ingresan el mismo año al plantel. Al ingresar se les asigna un número de cuenta que tendrán a lo largo de su vida en la UNAM, ya sea bachillerato, licenciatura o posgrado. En lo teórico una generación es: "La contemporaneidad del nacimiento, de hacerse joven, adulto, viejo, no es constitutiva de la situación común en el espacio social; es por el contrario en primer lugar la posibilidad que se sigue de participar en los mismos acontecimientos, en la misma vida, etc. y, más aún, de hacerlo a partir de una misma forma de estratificación de la conciencia. Es fácil demostrar que la contemporaneidad cronológica no basta para constituir situaciones de generación análogas. [...] No se puede hablar de una situación de generación idéntica más que en la medida en que los que entren simultáneamente en la vida participen potencialmente en acontecimientos y experiencias que crean lazos. Sólo un mismo cuadro de vida histórico-social permite que la situación definida por el nacimiento en el tiempo

presentado exámenes extraordinarios o/y llevarán cursos intensivos con la idea de poder terminar el ciclo escolar y así salir del Colegio e ingresar a una licenciatura sin tener que quedarse un año más. Hay alumnos que están tomando clases en el programa de cursos intensivos, lo cuales consisten en que un alumno asiste cuatro horas diarias, durante dos semana a cursar una asignatura que debe, o se preparan para presentar exámenes extraordinarios, denominado especiales, y que son sólo para alumnos que ya cursaron el 6° semestre. La siguiente viñeta da una idea clara de lo que implica para alumnos este proceso:

Viñeta: Carta de la profesora. El día de la ceremonia institucional de egreso, al salir del plantel, me encontré con una compañera y le pedí que si por favor me podía escribir algo sobre los significados del evento que habíamos presenciado y cómo involucraba a los profesores. Al día siguiente recibí una carta por correo electrónico que me reafirmó en mi idea de la importancia de lo ritual en la vida social de la escuela. Estimado Maestro

Me parece bien interesante la ceremonia de graduación, para los padres, sobre todo para los alumnos me parece muy significativo, invité a los alumnos a participar en el acto unos días antes y me comentaron que no asistirían, porque únicamente era para los que ya habían salido y ellos aún tenían materias pendientes, al paso de los días me comentaron que eran sus últimos días en el CCH y sentían nostalgia, se comparaban con los otros alumnos que sus familias celebrarían y a ellos no les entregarían su reconocimiento, después me di cuenta que ellos pensaron que a cada alumna sin materias reprobadas le entregarían su documento de manos de las autoridades del plantel y que guardarían una foto de aquel momento clímax de su vida.

Para celebrar de alguna manera en el salón partimos un pastel, con mi cámara tomamos un par de fotografías, ellos también tomaron algunas, compartimos sólo dos semanas de clases, pero no era el tiempo que estuvimos en el salón, me parece que el punto fue que era para la mayoría sus últimos días de clases en el CCH.

Yo quise invitar a alumnas no sólo de sexto semestre, me parece que los alumnos de otras generaciones les es importante observar estas ceremonias para que se proyecten en el futuro y les motive a querer salir en tres años del CCH, les mandé correos, sobre todo a mi grupo que atendí el semestre pasado, que semanas antes les vi caminando por el plantel, me dijeron que ya se aburrieron en sus casas y que querían regresar al CCH.

En Estados Unidos se toman las ceremonias de graduación con mucho anhelo, apenas ingresan a la escuela y están pensando en la ceremonia de graduación, que se realiza dentro de las instalaciones y se toman fotos y

---

cronológico se convierta en una situación sociológicamente pertinente. Además, hay que tomar en consideración aquí el fenómeno de la estratificación de la experiencia [...] Positivamente, a cada situación le es inherente una tendencia a un modo de comportamiento, una manera de sentir y de pensar determinadas, tendencia que el sociólogo debe aprehender a partir del peso específico de la situación. En este sentido, hablaremos por tanto ahora de una tendencia inherente a cada situación, definible a partir de la especificar de la propia situación." (Mannheim, 1990: 45-53)

publica un álbum con las caritas de los graduados, y es un libro que se guarda entre los libros con historia. Estoy pensando que la ceremonia de graduación no sólo se les presenta a los alumnos cuando ingresan, es desde antes y mucho tiempo antes, los padres seleccionan la escuela x porque estudió allí tal persona, y porque realizan unas ceremonias de graduación con mucho reconocimiento y es el momento de unión familiar para familias divorciadas.

Yo creo que es interesante este día, porque permite cerrar un círculo para los graduados, ahora se van al nivel superior, son adultos y con mayores responsabilidades en la universidad.

Para los padres de los ceceacheros significa que sus niños lograron llegar a donde ellos no llegaron y les ven triunfadores, otros padres los ven como un paso natural entre la prepa y la universidad, un logro entre muchos que tendrán en su vida. El orgullo de los padres se les desbordaba yo creo que fue lo que tú registraste en tus entrevistas.

Un comentario a la carta de la profesora.

La carta de la profesora me recordó el inicio de mi interés sobre el tema del ritual en la escuela. Unos años antes, platicando con colegas de la asignatura de antropología les había planteado lo importante que era indagar sobre los rituales que se llevaban en la CCH, y algunos me respondieron que en el colegio no había rituales, que a diferencia del *High School*, donde al final del ciclo, a los alumnos se les organizaba una ceremonia grandilocuente, que por cierto el cine de Hollywood ha retratado en varios filmes de éxito comercial como *Carrie Brian* o *Grease* de los directores Brian De Palma y Randal Kleiser

Por aquel entonces estaba convencido que el ritual era parte ineluctable del hombre, que el hombre era un ser ritual, y que si bien, los rituales podían ser más o menos aparatosos, eran una parte intrínseca a todo grupo social. Si bien la mirada de lo que acontecía en la escuela me indicaba que había rituales como las marchas o el *Día de Muertos* entre otros muchos, pensaba que ciertas rituales no eran del ethos del plantel, y dentro de éstos pensaba en la ceremonia de graduación, más asociada a las autoridades y no al estado de juventud. No obstante, mi experiencia me indicaba que había muchas otros rituales que marcaban el egreso del colegio. Con el trabajo de campo me di cuenta que a diferencia de lo que yo creía, en éstos se daba la participación de las autoridades y de las familias, las cuales son personajes activos en este proceso, sin bien tienden a no estar en primer plano, tienen una intervención importante.

Una vez más la vida cotidiana de los alumnos en el plantel se presenta en un escenario donde los alumnos representan papeles tan diversos y aquello que parece tan homogéneo, empieza a denotar y connotar una heterogeneidad. No obstante todos son parte de un drama colectivo<sup>128</sup> que es el egreso del Colegio.

El drama es vivido por los alumnos de la generación que término de cursar el sexto semestre, unos lograron salir y otros se quedan: unos fluyen en el juego de ser estudiantes y otros se resisten. Los que fluyen en la vida del proxémico de la socialidad del plantel y los que reflexionan y a pesar de eso se resisten a jugar al estudiante dócil, se oponen a todo lo que huelga a autoridad, pero no obstante son estudiantes brillantes.

---

128 El concepto de drama es desarrollado por Víctor Turner y retomado por McLaren.

En el plantel Sur se tienen contempladas alternativas remediales para aquellos alumnos que han reprobado alguna asignatura, a continuación se describirán cada una de ellas y se presentarán los datos correspondientes: 1.- Recursamiento, consiste en cursar por segunda ocasión una materia de cualquier semestre. Esta alternativa se permitía para los alumnos que estaban en su quinto semestre, a partir del semestre 2008-2 se dio la oportunidad de recurrir a los alumnos que iniciaban su cuarto semestre pensando en que la carga académica sería menor (6 asignaturas) respecto a las 7 asignaturas que cursan en el 5° semestre. 2.- Programas de Apoyo al Egreso con cursos sabatinos e intensivos y 3.- exámenes extraordinarios.<sup>129</sup>

Así entre extraordinarios y cursos intensivos los alumnos que deben 4, 5 o más materias realizan un último esfuerzo por egresar. Todas estas oportunidades que les concede la institución, permiten ver que para ésta es importante que egresen el mayor número de alumnos: esto es, que la institución consiga una mayor eficiencia terminal (durante y al final de cada semestre se realizan exámenes extraordinarios, esto es dos periodos por semestre, más un tercero que son los especiales arriba referidos). El examen extraordinario especial crea diferencias de todo o nada. Uno será «estudiante de licenciatura», con todas las ventajas correspondientes, el otro no será nada. Así en la práctica hay un sistema paralelo de acreditación por exámenes extraordinarios.

Viñeta: Entro a la oficina del secretario general días después de la realización del examen extraordinario especial<sup>130</sup> y a unos días de que se cierre la posibilidad de que algún alumno sea canalizado a las facultades o escuelas, y éste está muy atareado con los casos de alumnos y alumnas que deben una materia. El caso de chicos que debe una sola asignatura filosofía y tienen promedio de 8.8 y van a estudiar Química, o alumnas que deben matemáticas y con un promedio de 8.5 y va a una licenciatura de letras. Para la institución dejar un año cursando una materia a un alumno o alumna, es crear las condiciones que se aumente el estado juvenil: un joven que durante un año en el plantel sólo cursa una asignatura. Para el profesor es un alumno que no sabía lo suficiente en su asignatura, y nada más.

---

129 De hecho las autoridades les dan a los alumnos la oportunidad de presentar más de más 2 exámenes extraordinarios, lo cual de entrada está fuera de la legislación de la UNAM, ya que ésta sólo permite 2 exámenes extraordinarios por semestre.

130 Los exámenes extraordinarios son rituales reparadores y periódicos ya que ayudan a readaptar a los individuos a las condiciones básicas de la vida social, en especial cuando éstas se han fracturado ya sea por procesos tecnológicos o por rupturas en las relaciones cruciales, tienen fecha fija en el calendario y son aceptados culturalmente como importantes dentro de la vida del plantel Sur.

Para que las celebraciones<sup>131</sup> llevadas a cabo cuando el bachillerato está por concluir asuman un verdadero significado y sentido, desde el estado juvenil y al margen de la celebración institucional, los alumnos que participan, deben de haber aprobado todas las asignaturas del plan de estudios.<sup>132</sup> Si un alumno asiste a una reunión social o fiesta<sup>133</sup> que sea de egreso, su sentido está en que han pasado a la licenciatura. No obstante se da el caso de alumnos que lograron egresar en cuatro o cinco años, ellos también celebran, al ir a las reuniones y fiestas de egreso, aplicándoles la máxima de más tarde que nunca, lo que no implica necesariamente que tengan menores capacidades o habilidades.

En las fiestas de egreso organizadas por los alumnos, pueden acudir alumnos de 2° y 4° semestre, o del barrio y colonia. Mientras que el que celebra su salida, el que ha cruzado un umbral que lo lleva a la licenciatura, celebra un logro, el haber alcanzado una meta: en la forma puede ser la misma fiesta pero el significado cambia. Las fiestas que organizan los alumnos y a las que asisten como parte de la celebración de egreso son parte del dispositivo de salida. Estas celebraciones o fiestas, a diferencia de las de las autoridades son de una gran variedad, tantas hay como microculturas juveniles.

Viñeta: Un alumno me escribe sobre las dos ceremonias: respecto a la ceremonia –de egreso institucional- en sí, no me pareció del todo atractiva, simplemente demostrar a los padres de familia lo que unos cuantos estudiantes habían logrado en ese año o durante su transcurso pero que en realidad la dirección no participó y solamente se adornaron con estos alumnos, los cuales sí lograron cosas bastante importantes. En cuanto a la ceremonia realizada el último día de clases en la que sólo asistieron alumnos, sí acudí aunque por poco tiempo porque debía irme temprano aunque ésta me agradó por el hecho de estar con los amigos y sin un protocolo tan estricto, aunque en la del 7 de junio estuvieron en contacto, padres, profesores y alumnos, miembro clave de la formación académica.

Viñeta: Entrevistador: y a qué fiesta se van a ir hoy, para final de cursos.

---

131 Los rituales invariablemente participan de seis modos: ritualización, decorum, ceremonia, liturgia, magia, celebración. Si bien estos modos se traslapan entre sí, uno de ellos generalmente domina. (Grimes, 1982 encuentra este texto).

132 El promedio es muy importante, porque sí éste es bajo, limita las posibilidades de acceder a la licenciatura deseada

133 La fiesta es el momento de encuentro colectivo a través de las actividades propias: religiosas, deportivas, danza, atracciones y juegos, fuegos artificiales, espectáculos, aperitivos y comidas, paseos. La fiesta es un conjunto de rituales y símbolos. Aparecen seres fantásticos y míticos (dragones, diablos, gigantes y enanos, gaitas,...) con o sin el mito que la había provocado. También es un momento de integración de los distintos sectores sociales y de sociabilización de los niños a través de la imitación y de la adjudicación de nuevas actuaciones sociales. (Colomer, 87:15)

Alumna María: ¿hoy? ¡Ah...! Es que hay tres fiestas (se ríe al finalizar la palabra) una está por la avenida...

Alumno Ramón: Pues si van haber tres y tienes que decidir a cuál ir, una es en la avenida de la Imán... otra por CU... y... otra... por Bosques...

Entrevistador: bueno M ahora si platícanos de las tres fiestas que va haber.

Alumna María: “a la que está por... CU ¡Ah no...! por el Estadio Azteca, por el Estadio Azteca.

Entrevistador: y tú a cual vas a ir R.

Alumno Ramón: no yo no, yo voy a ir con Juan, mi ex novia Paula, va a estar con sus amigas, ya quedaron en sus tiempos, como es su despedida ya de su grupo, o sea, de su grupo social, para que esté con ellas, para no estar yo ahí.

Entrevistador: “y por qué desprecias a esas chavas”

Alumna María: [pregunto sobre Jacqueline] ella es del grupo de Paola.

Entrevistador: “eres amiga de Paola ¿y qué te dijo?”

Alumna Jacqueline: ¡Ay nada! yo... yo escucho y callo (se ríe al decir la última palabra)

Entrevistador: Qué linda Paola ¿verdad?”

Alumno Ramón: “sí”

Entrevistador: ¿Qué va estudiar Paola?

Alumno: Medicina

Alumna Jacqueline: todo el fin de semana estuvimos juntas

Entrevistador: ¡Ah! ¿Sí?

Entrevistador pregunta a R: ¿tú a qué facultad vas?”

Alumno Ramón: “a Ciencias Políticas”

Entrevistador: ¿y tus papás están de acuerdo con lo que vas a estudiar?

Alumno: no están muy de acuerdo, es que mi papá es químico y... tiene una empresa de cosas químicas y necesita a alguien que siga y... este, mi hermana ahorita está estudiando comunicación, la otra quiere diseño de modas creo y yo quiero políticas y mi papá quiere un químico y ninguno de los tres...no... pero sí me apoya.

Entrevistador: Y tú ¿qué vas a estudiar María?

Alumna María: relaciones internacionales, bueno mis papás me dicen lo que tú quieras ¿no? Porque saben que yo siempre le echo ganas pero... pero... así como que tengo opiniones encontradas en mi familia porque una de mis tías me dice: “no no estudies eso te vas a morir de hambre” y otra me dice: “no tu échale ganas, estudia lo que tú quieras yo te apoyo” y entonces yo hago lo que yo quiero ¿no? Escucho pero yo hago lo que yo quiero, porque me decían que estudiara este...

Entrevistador: todo es alegría en la vida, e...

Alumna María: ¡Ah...! (se ríe)

Alumna Jacqueline: como que quería ir al Colegio de México, es que un día nos preguntó: “¿por qué se visten así los del Colegio de México?” dice: “es que cada día que pasas aquí no sabes a quién importante te vas a encontrar un día, y siempre tienes que estar así” y yo me quedé así... (Se ríe)

P: ¿quién te dijo eso?

Alumna Jacqueline: una alumna de ahí

Las fiestas organizadas por los alumnos difieren de las que organiza la autoridad o las familias para celebrar a alguno de sus miembros que egresa. Así después de la ceremonia de egreso institucional, muchas familias organizan reuniones, comidas o

fiestas para celebrar al graduado. La familia se reúne en casa y agasajan al que ha cursado con éxito los estudios exigidos por la Institución y ha recibido el pase de bachillerato al nivel siguiente, y que lo pone dentro de una carrera universitaria, situación que fortalece los vínculos y la identidad familiar, pues el graduado de bachillerato ha honrado a la familia, ha cumplido con las expectativas de ésta. Así, en el momento del egreso se hace presente para los alumnos y sus familias, en continuidad con su medio social cotidiano de clases, el valor instrumental de la escuela como una inversión en aptitudes y certificaciones, en concordancia con la demanda social de formar alumnos como capital humano.

Viñeta: E (entrevistador).- ¿Qué sienten?

La madre contesta: nos sentimos triples Pavo Reales.

E.- ¿En cuánto tiempo lo hiciste?

En tres

E.- ¿Ustedes qué piensan del Colegio?

El padre señala que él había estado en el CCH Sur y la esposa agrega: y él todavía no termina. El padre agrega: “a mi todavía me falta un año” y continúa: “desde que yo estuve el CCH ha habido muchos cambios, ha evolucionado bastante.

E.- ¿En qué siente que ha cambiado?

En todo. Cambiando la imagen, cambia todo por completo. Es obvio que los alumnos, va a haber burros, buenos y malos, de todo, ¿no? Pero de ahí en fuera es otra generación.

E.- ¿Es la primera hija que termina el CCH?

Madre: “ella es la mayor”

E.- ¿Usted cómo se siente?

La madre esboza una sonrisa de satisfacción y exclama: “¡hay bueno!”, se echó un año de bachillerato [bachilleres] y decía, no mamá es que esto no es lo mío, y no quiero esto, y quiero CCH.

Viñeta: P: con qué promedio saliste

Alumno: 9.4

Madre: siempre ha sido muy estudioso.

El mariachi que había dejado de tocar lo vuelve a hacer.

P: a la hermana del alumno le preguntó que en qué prepa va. La madre dice: “ella también quiere aquí -entrar al CCH-. No crea a ella le ha costado trabajo.

Entrevistador: le pregunto al alumno qué piensa estudiar:

Alumno: políticas.

Entrevistador: qué fue lo que más se transformó en ti en el CCH.

Alumno: quizás mi forma de ser, me volví más abierto porque antes era más cerrado, ahora como que acepto más ideas.

Entrevistador: Cómo van a celebrar su graduación

Alumno: Ha...el domingo

Entrevistador: El domingo qué van a hacer

Madre: pues mixiote...y se ríe.

Padre: está invitado...

En el egreso, los jóvenes estudiantes, enfrentan las consecuencias de haber asumido decisiones en su trayectoria escolar que han ejecutado e implica la autonomía en la organización de su vida, en su oficio de estudiante, en sus elecciones en el quinto semestre en cuanto a las asignaturas a optar y en su carrera a elegir. Así desde que ingresaron al CCH, deben de enfrentar su decisión más importante: decidir qué carrera estudiar y por tanto a qué facultad asistir. Cuando se opta por cursar una licenciatura, se dejan fuera muchas otras posibilidades, más o menos cercanas en función de los campos de saber –Contaduría o Administración, Antropología o Biología–: optar por una licenciatura y una determinada escuela o facultad es parte de un proceso de formación de identidad profesional y personal. Cuando salieron de la secundaria se les presentó un conjunto de opciones: ¿qué bachillerato voy a cursar? Y como vimos en el capítulo III, el realizar una carrera universitaria acotó su elección, ahora se abre una decisión frente a más posibilidades. No obstante hay alumnos que desde el inicio tienen muy claro esta decisión.

Viñeta: Alumnas responde a la pregunta ¿qué piensa de que ya egresaste?:  
Alumna: pues es como... una nostalgia pero a la vez...// como que te das cuenta que no vas a ser la misma\ o sea... sí pero lo que estás viviendo es un... cambio que igual desde la primaria y kínder también es un cambio ¿no? pero por ejemplo ahorita yo lo siento más fuerte porque ya la licenciatura lo que nos va a marcar para toda la vida/ por ejemplo el CCH es lo que platicaba con usted de que hay tantos recuerdos que por dónde empiezas a contarlos o a revivirlos// no sé si voy a extrañar mucho.

Viñeta: Alumna: yo creo que la cuestión no es que hice en el CCH ¿no? el problema también es lo que nos faltó/el castillo que construimos ya vamos a salir ¿no? ese castillo que construimos ya no vamos a poder ir a ese castillo porque ya tenemos que llegar a otro lugar que sabemos que vamos a construir otro castillo ¿no? los amigos... y también lo que no pude hacer ¿no? lo que me faltó por hacer lo que me hubiera gustado hacer/ ya tienes herramientas que puedes usar en la facultad.

El estar frente al umbral de salida del CCH, implica para los alumnos elegir la opción profesional que se acerque más a los propios intereses, los cuales, - nos señala Guerrero- en algunos casos, se constituyeron en etapas previas al ingreso al bachillerato y en otros, se van definiendo en diversos momentos de sus estudios en el nivel. Si bien, en contra de lo que podría suponerse, los estudios de bachillerato no operan necesariamente como ámbito de definición profesional en todos los casos, sí representan para muchos la posibilidad de mirar horizontes antes no vislumbrados<sup>134</sup> y aunque la amplitud de

---

134 Silvia Duschatzki también encontró en su trabajo la escuela como frontera que para muchos jóvenes argentinos de sectores populares, la escuela constituía una institución que no solo los

posibilidades, constituye un ingrediente que complica las condiciones de elección, también la enriquece (Guerrero, 2008: 217).

Viñeta: Pregunto a una madre y su hija el día de la graduación institucional de ésta ¿cuándo entró su hija al plantel sur que pensó? Me responde: “Pensé que era muy difícil que saliera. Le pregunto a la alumna que dos semanas antes de salir me comentó que no sabía que estudiar ¿ya decidiste qué vas a estudiar?

Alumna: Sí decidí meterme a Biología, estar ahí un tiempo y ver. La maestra Irene, ¿la conoce? estuve platicando con ella, y me dijo que podía llevar Antropología física en la ENAH y llevar, este reseñas...no me acuerdo cómo me dijo, propedéutico de Antropología. Porque vio que tengo aptitudes para las ciencias sociales...yo me acuerdo mucho del queso *gruyere* (*Es una metáfora con la cual les expresaba que se puede entrar a un campo de saber desde diferentes carreras: entrar a biología y luego hacer estudios de posgrado en antropología física*) Le pregunto a la señora, ¿es su primera hija que se gradúa?, y me responde “es la única que tengo”. *Reviro la pregunta ¿está usted contenta? La madre señala “Si estoy feliz, después del muchísimo trabajo que me costó para que entrara aquí.*

Viñeta: Un alumno al final de la ceremonia institucional de egreso sale con sus tíos: Un matrimonio, que se ve de mayor edad que los padres de la mayoría de los alumnos. En promedio los padres de los alumnos tienen entre 45 y 55 años, si bien como en el plantel generalizar es imposible. El alumno que durante todo el año portaba camisetas de equipos de fútbol como el Barcelona o la selección mexicana, en esta ocasión traía una camiseta de franjas paralelas, pantalón y tenis nuevos. Daba la impresión de ser un chico solitario. Era un alumno que siempre llegaba tarde a las clases, era muy serio y callado, y sin embargo redactaba muy bien. Algo que me sorprendió fue que este día traía en una bolsa unos regalos que le habían dado sus tíos, a quienes yo suponía sus padres. Su tío traía un bastón y caminaba con dificultad.

Les pregunto qué pensaron cuando entró al CCH

Tía: le digo que estudie mucho para que nos saque de pobres y se ríe, fijese, este, nosotros estamos muy orgullosos de él. Fuimos sus padrinos, y este, o sea, desde chiquito es excelente, un tipazo. Como parientes y...somos sus tíos y padrinos, pues estamos muy orgullosos de él, y queremos que estudie mucho para que nos saque de pobres...y la tía se suelta a reír, mientras el tío esboza una sonrisa aprobatoria y el alumno se queda serio y tan solo escuchando.

Pregunto: ¿siempre quisieron que estudiara en el CCH?

Tía: sí...

Tío: a mí cuando me preguntaba que pensaba. Es un colegio independiente de lo que son las prepas, en las prepas como que hay

---

preservaba de la orfandad social, sino que, además, ampliaba sus horizontes de expectativas. (1999: 116)

opciones para ir a otras carreras y aquí como que van centrados ¿no? y están picando más hacia ciencias y humanidades, como a filosofía y letras o a economía, más por ese lado, artes [En realidad cuando uno entrevista o describe las acciones de las persona, se dejen ver contradicciones. Pero que nos es normal que se seres contradictorios: que entre nosotros y en los grupos se ambivalentes]

La tía me suelta a quema ropa: “¿Qué opina de la carrera que va a estudiar?”

Asevero: “Vas para letras, ¿no?”, y el alumno con un gesto lo ratifica. Una vez vino aquí un arqueólogo muy famoso que ya murió, Livak King, a dar una conferencia y un alumno le preguntó qué si se podía vivir de la arqueología, a lo que el eminente arqueólogo le respondió que en México, si eres bueno en lo que haces, puedes vivir de cualquier cosa que estudies.

Tía: es una muy buena persona y estamos muy orgullosos de él. Ojalá que siga, continúe. Que si le digo que lo que estudie que se prepare muy bien en el inglés. Porque mi hijo esta, en Malasia, y ahí está formando un grupo pero es de distintas nacionalidades, o sea australianos, coreanos, malasios, de todos. Pero si no fuera por el inglés, nadie se comprendería, entonces, le digo: hijo estudia lo que quieras pero enfócate en estudiar el inglés, y muy bien, porque es una puerta que te abre el mundo.

El tío como que quiere hablar pero la tía no le da oportunidad.

Tía: yo quiero que un día sí se vaya a Malacia, la India, Egipto o así, que tenga la oportunidad de poderse comunicar que es con el inglés.

Le pregunto estos regalos te los trajeron por tu graduación.

Alumnos: el chico apenado dice: “no sé yo...este”. La tía contesta orgullosa que sí.

Pregunto si me dejan que les tome una foto con sus regalos. La tía expresa: “fíjate qué lindo”

Tomo la foto. [¿Qué fija la foto? Qué nos puede decir este texto producto de un artilugio de la modernidad. ¿Qué lo diferencia de la narrativa escrita? ¿Qué capta, qué muestra, qué enseña y qué deja escapar, qué oculta?] La tía se junto al tío y éste al alumno.

Me dice la tía: le agradecemos mucho. Respondo, es mi trabajo, y ella agrega: “pero el amor no es trabajo y es más bonito”. Me sonrjo

El dispositivo ritual, dentro del cual incluimos además de los cursos intensivos y exámenes extraordinarios señalados arriba, la participación actividades de fin de curso como obras de teatro,<sup>135</sup> presentar trabajos de algunas asignaturas, como de ciencias experimentales o expresión grafica en la explanada, en los cuales los alumnos exhiben sus trabajos finales que pueden ser la elaboración de un experimento o la presentación de un diseño, los cuales son acción simbólica, ya que subraya, resalta y vuelve especial una acción cotidiana (Vain, 1997). Esto último implica que no hay acciones esencialmente rituales, todo puede ser ritualizado si se lo convierte en condensación de algún rasgo significativo de una cultura, en este caso, la escolar del plantel Sur. Lo que está

---

135 Hay profesores que las planean y ensayan con sus alumnos a lo largo de un semestre o un año.

condensado es la significación central desde que ingresaron al plantel; pasar a realizar estudios profesionales en la UNAM, que es la razón de ser "Ceceachero". Así es requisito ser estudiante y no sólo alumno, al aprobar las materias con un promedio que permita ingresar a la opción deseada en la licenciatura.

Alumna: es difícil porque tú como que te quieres apoyar de algo no sé la escuela, que tienes amigos/ o sea todo lo haces tuyo pero tienes la ilusión de que sabes que esta otro sueño que es entrar a la facultad/ cuando entras al CCH es ya quiero terminar CCH para entrar a la facultad/ pero no piensas que cuando llega ese momento no quieres dejar el CCH/ es algo de ti es difícil dejar algo que es tuyo ¿no?

El dispositivo ritual de egreso, implica una ideología y una perspectiva institucional ya que se imponen las normas y valores de la realidad de las evaluaciones y los trámites oficiales, así como el pase a facultad. Pero el conjunto del dispositivo ritual de egreso es un instrumento de vitalización y renovación de los lazos sociales y compromisos de los participantes. Los alumnos del Plantel Sur pueden tener un malestar social,<sup>136</sup> pero el Plantel Sur como contexto institucional, es una estructura que da acogida, proporciona un sentido de vida. Una parte fundamental de las certezas de los alumnos está dada a través de los llamados capitales social y cultural. Aun cuando estos capitales son difíciles de cuantificar y de ver su operatividad, se han demostrado que, junto con otros capitales, como el de las relaciones familiares o sociales, constituyen un recurso vital para lograr confianza incluso ante las crisis. Se da por sabido que ante situaciones difíciles se podrá recurrir a un amigo, a un familiar o a una institución. Los distintos capitales parecen dotar a quienes los poseen de certezas, son elementos que aumentan los controles del presente y el futuro de que los individuos disponen, y por ello, propician mayor grado de previsibilidad a las acciones (Pérez, 2008:8).

Es difícil aceptar que el ser una alumno de promedio superior a 9 y recibir un reconocimiento institucional no es sólo un acto de obediencia y suspensión de la reflexividad. Los alumnos tienen cierta autonomía frente a la estructura escolar, y no obstante son actores en interacción sobre un escenario institucional. Así entre estructura y

---

136 Para la sociología, el malestar corresponde a lo que Max Weber llamó "desencantamiento del mundo", es decir, la sustitución de las formas tradicionales por la forma racional-legal, sustitución que crea nuevas burocracias y encierra a los individuos en una "jaula de hierro", proceso que hace que el mundo funcione y en el que el individuo pierde el control de las instituciones y organizaciones sociales. Como señaló Dilthey: "la sociedad se puede comparar con una gran máquina en movimiento, mantenida por los servicios de numerosas personas: quien se halle tan sólo provisto de la técnica [...] será un servicial instrumento de la sociedad pero no un órgano que la plasme conscientemente". En palabras de Horkheimer: "La época actual concibe al hombre como un nómada encerrado en sí, en una soledad trascendental. (Horkheimer, 2001: 130)

agencia se da una mediación a partir de la cual se puede interpretar el lugar de los rituales en el contexto de las prácticas educativas: estas prácticas tienen un tilde distintivo que es la dramatización, entendida como condensación de algún aspecto, elemento o relación que es focalizada o destacado (Da Matta; 1983).

El egreso es el momento en que se responden las preguntas que hace Dubet: ¿En qué medida esta experiencia juvenil es compatible con la vida escolar?, ¿en qué medida se puede "crecer" en la vida, estando sujetos en la organización escolar? (Dubet y Martuccelli, 1997: 316). Para todos los que egresan del plantel Sur, ya sea en tres o más años, desde nuestro punto de vista, la experiencia juvenil y la vida escolar son compatibles y les ha permitido crecer, ya que los significados en juego son la autoestima y la posibilidad de construir una identidad positiva a los jóvenes.

Alumna: pues más que nada es un cambio ¿no? un cambio que tal vez le tengamos miedo/ porque no sabemos lo que nos espera ¿no?/ pero es estar esperando el futuro pero realmente no sabemos si ese futuro va a ser bueno/ nosotros tal vez nos queramos quedar aquí porque nos han pasado cosas buenas un cambio que nos favoreció tanto mentalmente por todos los conocimientos que nos han dado los profesores tanto como de compañerismo porque también es la etapa ¿no? de la edad/ tienes más salidas... sales y convives más y tal vez por eso no queremos ese cambio/ porque sabemos que este cambio que viene son más responsabilidades de la edad.// pues sí... tal vez ese miedo/ lo queremos llenar con... lo bueno que puede venir en un futuro y pensar no sé/ acabar esa carrera que va a pasar con ese ciclo cuando se acabe voy a tener más bienes/ voy a ganar mejor... son dudas que son mentales ¿no?

Alumna: En el Colegio, puedo decir que estoy orgullosa de mis logros ya que me fascina aprender y conocer nuevas cosas, y estoy muy emocionada por lo que viene.

## 5.2. Los rituales de egreso del CCH

Viñeta: Un martes de principios de junio, a las 16 horas, salí del plantel acompañado de un sol radiante y con un ánimo excelente. Recapacitaba que el trabajo de campo realizado, había salido bien. A esa hora quedaban pocos alumnos y padres de familia, los pocos profesores que estuvieron presentes durante la jornada se habían marchado. La escuela recobraba ese sosiego y vacío que adquiere en las semanas en que no hay clases regulares. Al llegar a mi casa y empezar a escribir las notas sobre mi experiencia de campo, me asaltó una certeza: había vivido una experiencia tan magnífica y grandilocuente como la que vivió Max Gluckman en la inauguración del puente en Zualulandía. Lejos estoy de pretender emular al gran antropólogo británico. Lo que pensaba era que a diferencia de Gluckman, había observado un drama social que revelaba parte fundamental de la vida de una comunidad, en un espacio urbano donde los jóvenes son actores centrales y dentro del contexto de una sociedad contemporánea. Porque en este ritual participan padres de familia,

profesores, autoridades, y alumnos; si bien no son todos, ya que los que no participan, también están diciendo algo.

### 5. 3. El ritual de graduación institucional<sup>137</sup>

#### 5.3.1. Antecedente a la ceremonia de graduación

Viñeta: A esa hora estaba jugando la selección mexicana contra Italia en un partido amistoso en los Ángeles California.

En el pasillo de entrada pasando las letras plateadas que dicen *Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur*, que da a la explanada y a cinco metros de la jardinera con un enorme roble y que a su lado y de frente tiene una caseta (los alumnos la designan como la radio) que da entrada a la explanada principal se ubicó una mesa de registro, que en realidad es un *stand* muy bien construido, que tiene letreros bien confeccionados que dicen: *exclusiva para alumnos de alto promedio y actividades extracurriculares*.

Viñeta: Uno de los dos alumnos que atiende el *stand*, explica su función: para los que tienen un promedio arriba de 9.7 o ganaron algún concurso, el director le va a dar un reconocimiento en persona.



Se acerca una chica stand y dice: yo tengo promedio de 9.7  
Tu apellido: lo da, y el alumno que atiende en el stand le dice:  
Sí mira, te hago entrega del programa y la gaceta, y allí en el jardín del arte  
hay una silla con el nombre de los alumnos te buscas en orden alfabético y bueno.  
Mientras se escucha platicar a los alumnos que están alrededor:  
A.- ¿Cómo estás?

---

137 El dispositivo es el conjunto de estrategias que establece la Institución para que los alumnos salgan o egresen del plantel.

B.- bien, bien y tú  
A.- ¿vienen los papás?  
B.- y unos que vienen de traje  
A.- y yo vengo a acá

Otro alumno comenta que han venido muchos padres (es raro ver tal cantidad de padres en la escuela).

.- Cómo estás buey...  
.- Bien buey, tu buey eres (en tono de burla) de alto promedio.  
.- se ríe y dice, no, no mames.

Pasando la caseta<sup>138</sup> que divide en dos el pasillo que da a la explanada principal, inusualmente ocupada por alumnos y familiares, estudiantes que en esta ocasión son en su mayoría alumnos de sexto semestre y los familiares de algunos de ellos. El espacio de la caseta donde los activistas se ponen a vender dulces y se tiran a platicar, está ocupado por un improvisado *set* de fotografía, con las mamparas para las luces y dos banderas que estaban sobre una base de color azul y de madera, una de México y otra azul con el escudo de la UNAM, las dos juntas y de lado derecho, pegadas a la pared de piedra volcánica, escoltan a los alumnos que se paran a su lado con toga y birrete para la foto: toga y birrete que les proporcionan los encargados del stand.

---

138 Recordemos cómo narran en la cotidianidad este espacio los alumnos en el capítulo II [extraído de la narración de un alumno] “Esta segunda caseta se ubico en un espacio que siempre ha sido de los activistas. Hasta hace poco ahí se instalaba un sonido a que llamaron “el radio” y desde el cual pasaba mensajes y música al plantel, pero las protestas de profesores que escuchaban la música e interrumpía clases hizo que se les redujera su tiempo de transmisión de 13 a 15 horas: cabe aclarar que las prohibiciones implican más una negociación que un mandato. Después de esta caseta se abre la explanada del plantel, que cuenta con varias jardineras que los alumnos (estas son importantes para los alumnos pues su ocupación y uso implica una pertenencia a un grupo específico) usan para sentarse y platicar y que es el centro de la vida social y cultural de los alumnos”



Enfrente de la caseta y a unos 15 metros, se puso un stand que vendía camisetas y bufandas, con los logos del CCH Sur y de la UNAM. El stand era una caseta blanca con un mesa, a manera de mostrador y alrededor colgadas las mercancías alusivas al CCH Sur y la UNAM: la gente se aglutinaba a su alrededor.



### 5.3.2. La ceremonia de graduación

La ceremonia se realizó en el jardín del arte. En las escaleras que baja a una explanada de éste, las cuales servían de gradas, así como el jardín en forma de pendiente a un lado de ésta. A las 12:45 hrs. ya estaba llena la escalera así como la pendiente con los familiares y alumnos. La explanada que está después de la escalera, de lado derecho tenía sillas que estaban ocupadas por padres, las sillas de lado izquierdo que eran para los alumnos que serían reconocidos contaban con unas cuantas sillas

vacías. Enfrente a la escalera, en la plataforma de 3 metros de altura, se había puesto el proscenio con un “presídium” que consistía en cuatro sillas, a las espaldas de las cuales se puso una lona de 10 metros cuadrados que decía **Felicidades generación 2008** Y enfrente a estas sillas un micrófono.

Esta explanada, de lado derecho, da a un pedestal con una base de 10 metros cuadrados con una escultura que se levanta a 3 metros de altura, que a su vez da a otras dos explanadas que se encuentran en desnivel y que bajan hasta el estacionamiento.



Alrededor de la plataforma estaba lleno de alumnos y padres, excepto en la parte trasera donde se encontraban reunidos los funcionarios. En el lado derecho de la plataforma se dejó un corredor donde pasaban los que subían al proscenio, frente a éste se puso de lado derecho un pódium con micrófono, desde donde la maestra de ceremonias dirigiría el evento. Ella se encontraba atareada revisando las listas de los alumnos que serían reconocidos, en la ceremonia.

El director llega a las 13: 25 hrs. por la parte trasera de la plataforma y junto con otros funcionarios por el lado derecho se dirige a subir al podio. Se colocan en las cuatro sillas.

La maestra de ceremonia (es la coordinadora de planeación del plantel) da la bienvenida a los presentes:

Buenas tardes compañeros, bienvenidos padres de familia, cuerpo directivo, profesores, trabajadores que nos vienen a acompañar a esta ceremonia es muy importante que guardemos silencio para que nos puedan acompañar. Es un momento muy importante muy significativo para la comunidad universitaria el acto que vamos a iniciar a continuación. En esto momentos

estamos con muchos sentimientos encontrados, de alegría, de nostalgia, de amistad, de compañerismo, momentos entrañables. Compañeros los invito a disfrutar esta ceremonia, que el plantel ha organizado para ustedes. Para reconocer lo importantes que han sido en estos tres años. Para a iniciar le doy la bienvenida al cuerpo directivo que nos acompaña en el presidium.

[En el presidium se instalan el director del plantel, el secretario general, la secretaria académica y la secretaria de asuntos estudiantiles]. Cuando se menciona su nombre se escuchan aplausos y ningún silbido: estos cuatro funcionarios ocuparán en el igual número de sillas el presidio: el director y el secretario general su derecha.]

De lado izquierdo se sube al podio, ya que una rampa pasa por atrás de la plataforma. La rampa permite a los trabajadores evitar las escaleras y poder pasar con carros de ruedas.

Maestra de ceremonias: Nuevamente les invito a que escuchemos con atención y que estemos muy al pendiente de todo lo que vamos a experimentar en este **ceremonia** que tiene que ser emotiva y muy, muy festiva. Para continuar le pedimos a la alumna Mariela Martínez, en representación de la generación 2008 con promedio de 9.86. (Concluye su bachillerato con un alto promedio), dedique unas palabras en este momento:

La alumna que está en la tercera fila de sillas de la sección que da frente al podio para los alumnos merecedores de reconocimiento, se pone de pie y muy seria avanza y sube al podio por el lado izquierdo, pasa y besa a los cuatro funcionarios del presidio, mientras recibe un fuerte aplauso; saca su discurso de un fólter naranja y empieza a leer su discurso:

Alumna: Buenas tardes a todos los compañeros, académicos y padres de familia que nos acompañan. El día de hoy, como ya saben, se cierra el ciclo escolar de nuestra generación, por lo cual quisiera felicitar a todos por haber concluido su bachillerato, quisiera compartirles mi experiencia durante mi estancia en este plantel. Para mí el haber sido parte del CCH significó una gran etapa de mi vida, ya que durante esos tres años he conocido a muchas personas, de diferente caracteres, formas de ser, y sobre todo de diferentes ideales pero sobre todo he compartido con mis compañeros muchas experiencias, al igual que con mis profesores. Me llevo grandes experiencias, así como también grandes recuerdos, que me han ayudado a salir adelante en la vida, sabemos que con lo que nos enfrentaremos de ahora en adelante será más duro, pero con muchas ganas con mucho esfuerzo llegaremos a donde queramos, porque es muy importante el hecho de que si te caes, te levantes, y vuelvas a comenzar ya que si nos derrotamos no podremos lograr nuestros objetivos y tampoco realizarnos como personas, por último quisiera agradecer a mis padres que me han apoyado a lo largo de mi vida tanto en mis logros y desvelos, como en mi derrota, ya que sin el apoyo de ellos, no estaría donde

estoy ahora. También quisiera agradecer a mis profesores que me ayudaron con información, a todos mis compañeros y a esta institución por haberme brindado la oportunidad de pertenecer a ella, por haberme ayudado a aprender tanto académicamente, como personalmente. Bueno, para finalizar quisiera nuevamente felicitar a todos y desearles que le vaya muy bien y que cumplan sus objetivos y no se derroten personalmente. Bueno esos es todo de mi parte.

El final del discurso es seguido por un fuerte aplauso.

Maestra de ceremonias: da las gracias a la alumna y señala: Muchas Gracias. Por medio de su voz representa el sentir de toda la comunidad que forma esta generación 2008. Parte de este reconocimiento también lo queremos extender a los compañeros que durante su estancia realizaron un esfuerzo muy importante, un esfuerzo cotidiano, en el aprendizaje en el compañerismo en el compartir todos los días. Voy a llamar a los alumnos que recibirán sus reconocimientos. Les pido que acudan al presidio para recibir su diploma. El primer alumno que solicito su presencia con un promedio de 9.91, es la alumna Navarro Alemán Estefanía.

La alumna se para, pasa por el piano donde el profesor Andrade hace los preparativos para tocar. Sube por el lado izquierdo a la plataforma. Besa a los cuatro funcionarios –recibiendo del directo el diploma en un fólder color sepia - y baja para sentarse en su lugar: los aplausos y gritos son estrepitosos.

Se escuchan un grito de “chaparra” y fuertes chiflidos.

Maestra de ceremonias continúa: Ahora solicito la presencia de una alumna que con este promedio demuestra una capacidad y un esfuerzo importante, 10 cerrado de calificación para esta alumna: Araujo Ballesteros Mónica.

Los cientos de asistentes le dan un estruendos aplauso y bravos que dura 20 segundos, mientras ella pasa al pódium a recoger su reconocimiento.

Maestra de ceremonia señala: Estimados alumnos no sabemos si la selección llegue al cuarto partido [la selección jugaba en esos momentos] pero tener promedio de 10 sí se puede conseguir.

La maestra de ceremonias pasa una docena de alumnos que tiene promedios entre 9.75 y 9.95. Cada alumno al pasar es fuertemente aplaudido por los asistentes<sup>139</sup>.

Por último para cerrar la entrega de reconocimientos a los alumnos de altos promedios, la alumna Carina Puente.

Maestra de ceremonia. A continuación como parte de la ceremonia vamos a tener la intervención musical del coro Atlántida. Compartir y expresar los sentimientos, es lo que nos convierte en verdaderos seres humanos. Para ello

---

139 La coordinadora de planeación, quien fungió como maestra de ceremonias, me proporcionó, semanas después, toda la información que leyó y uso en la ceremonia.

está este coro dirigido por el profesor Andrade donde participarán los alumnos –da el nombre de dos-, que a continuación nos interpretaran Granada de Agustín Lara.

El maestro Andrade se prepara para tocar.

Viñeta: Un alumno sube al podio y se pone frente al micrófono acompañado por el piano empieza a cantar con una voz de tenor excelente. Al acabar es aplaudido con fuerza.

La maestra de ceremonia señala: Compañeros universitarios para que ve que hay música más allá del reggaetón, una risa generalizada la acompaña así como silbidos de desaprobación. Otra interpretación que vamos a escuchar es *Caro mío ben* de Giuseppe Giordani. Disfrutemos de esta bella interpretación.

Viñeta: La música es menos animada. Interviene la maestra de ceremonias: Felicidades, muchísimas gracias a Antonio Arce (el cantante). Para continuar voy a llamar a un estudiante (Rodrigo) que se destacó en las actividades académicas, pero también en la conformación de una comunidad universitaria. También para agruparse, que con su simpatía vamos a extrañar mucho.



Generación 2008, llegó la hora de hacer la historia para que otros la puedan escribir en un mundo mejor. Este sueño jamás terminará, ahora todos nosotros formamos parte de él y sin duda alguna es un sueño en el cual nunca dejaremos de soñar, hasta siempre CCH.

Al terminar se escucha un fuerte alboroto y nutridos aplausos de 20 segundos. Se ve que le encantó el discurso a los presentes.

Y el alumno agrega: “Ya, por ultimo –como disculpándose por el tiempo- ya prometo terminar, pero que les parece, si por último echamos un Goya.

Se escucha muy baja la voz de la maestra de ceremonias: “todos de pie”

El alumno desde el podio arenga: “Que se sienta, para que CCH, no olvide a la mejor generación” y se suelta una fuerte algarabía: el ambiente es muy festivo.

Los 700 u 800 participantes en una explosión de júbilo gritan: México, *pumas, universidad. Goya, Goya, cachun, cachun ra ra. Goya, Universidad.* Dentro de los asistentes había una mezcla de los diferentes sectores; alumnos, trabajadores, profesores, autoridades y familiares de los alumnos que egresaban. Muchos padres –tres casos que puede constatar- eran familiares y profesores y una trabajadora.

Maestra de ceremonias: Rodrigo muchas gracias por haber compartido esta sueño este viaje donde compartimos desde la carta hasta la conclusión del bachillerato. Ser universitario es una realidad.

Maestra de ceremonias: vamos a llamar a mas universitarios destacados, de las artes, de la educación física, de la ciencia, porque además de comer chamoy y miguelitos y las cosas exóticas que comemos haya afuera, también alcanza el tiempo, para acudir a estos talleres, a estos espacios donde también se construyen saberes, y nombra a alumnos que ganaron o recibieron premios o reconocimientos por alguna actividades que no están directamente vinculada a la currícula. Comienza a nombrarlos:

- Gabriela García por haber ganado el concurso: “Las leyes de Reforma” organizado por el CCH.
- Tercer lugar de Ciencias del la Tierra: “Las cascarillas de café para elaborar papel”.
  
- Fotografía
- 5 preseas en **gimnasia** en los juegos internos CCH
- Compromiso en el consejo interno Giovanni Hurtado García
- 3° lugar en fútbol femenino en juegos inter-CCH
- 1° lugar feria de la ciencia
- Olimpiada mexicana de matemáticas 2° lugar
- Representante ante el concejo técnico Rodrigo Berumen.
- 1° investigación de
- 1° categoría mayor juegos internos del CCH
- Congreso de la educación media superior
- 1° lugar en remo en la olimpiada 2010
- Estancia corta en [...] de la UNAM
- Participación en alfabetización para adultos
- 1° lugar en la feria de la ciencia

Maestra de ceremonias: a continuación vamos a escuchar las palabras del director del plantel.

El director se aproxima al micrófono del podio. No lleva ningún texto para leer, y empieza su discurso:

Muy buenas tardes a todos, muchas gracias por haber venido a una ceremonia que para nosotros es muy importante. Estamos cerrando un ciclo que abrimos hace tres años, hace tres años estos jóvenes que están aquí estaban terminado sus estudios de secundaria, y no se imaginaban que iba a haber muchos Rodrigos. El compañero que nos platicó aquí su experiencia en el colegio, y no sabía las cosas que le iban a suceder. A nosotros como parte del cuerpo directivo y como parte de los docentes de este plantel, nos llena de vida que ustedes hayan crecido tanto en todo este tiempo, tres años pueden parecerles poco a algunas personas, pero la cantidad de experiencias, la cantidad de sucesos que ocurre a cada uno de ustedes son para nosotros el motivo de nuestro trabajo cotidiano. ¿Qué quiere esta Universidad?, seguir siendo la mejor universidad que ustedes se puedan encontrar, además quiero reiterar a todos ustedes que están aquí. Que ésta es una Universidad que tiene características que no van a encontrar en ninguna parte. Esta es una Universidad pública, una universidad gratuita, una universidad laica. Que además con estos elementos esta reivindicando cotidianamente... un desmayado ahí...

Interrumpe su discurso... levanten por favor al compañero.

Un grupo de alumnos, de entre la multitud que llenaba la cuesta que se forma al lado de las escaleras que bajan de la explanada principal al jardín del arte, mientras el director da su discurso, chacotean y uno se tira al piso, formándose un círculo de alumnos.

Continúa el directo con su discurso:

Con estos elementos están formando parte de esta universidad. Yo quiero preguntarles a ustedes si están orgullosos de formar parte de esta Universidad.

La multitud afirma sí, pero es un sí no estruendoso.

No se oye.

Y la respuesta es un más fuerte sí.

Sí ustedes están orgullosos de estar formando parte de nuestra Universidad, quiero decirles que también el conjunto de la Universidad está orgulloso de ustedes, porque ustedes van a terminar su bachillerato, ya lo están terminando, en tres años, y esto es una meta, una tarea que a algunos compañeros se les dificulta por distintas razones. Hace un año este plantel marcó una cifra record de 60%. Sin embargo en este momento con la información de que dispongo, esta generación va a superar a la anterior.

Se suelta un griterío por el dato que da el director.

Y claro, esto para ustedes es un enorme orgullo, un reto que todavía tenemos que superar. Pero no lo hemos hecho de manera aislada. Yo he pedido que estén por aquí presentes algunos de nuestros maestros que han terminado de evaluar los cursos intensivos, estos profesores han hecho un esfuerzo suplementario, y para

ellos, para nuestros maestros de todo el plantel, les pedimos un fuerte y largo aplauso, por todo el esfuerzo...

Se escucha una fuerte ovación por parte de los asistentes.

Ustedes van a estar instalados en un nuevo desafío, en un nuevo reto, van a estar en la licenciatura que ustedes eligieron, y van a conocer otras personas y otros profesores, y van a venir para ustedes otros retos, ustedes son el orgullo, de todos nosotros, y por supuesto, también de una presencia que no siempre reconocemos, que no todos los hijos reconocen oportunamente, la presencia de los padres de familia, que con toda devoción, con todo esfuerzo han hecho que ustedes puedan terminar su bachillerato. A los padres de familia que nos acompañan aquí, les quiero dar nuestra más efusiva felicitación porque han logrado que sus hijos, hayan tenido éxito en un reto que es muy difícil, transitar por la adolescencia sin haberse quedado detenidos o haberse desviado en alguno de los muchos laberintos o recovecos que tiene esta etapa de la vida, son circunstancias que a nuestros jóvenes les causa mucho dolor, o les causa muchos problemas. Los que están aquí, los que están terminando, fueron jóvenes que fueron exitosos, y por lo tanto ese éxito es de un alto valor para la Universidad. Pero atrás de cada uno de nuestros jóvenes están sus padres. Estimados alumnos también a los padres les pido que les den este fuerte aplauso, este reconocimiento.

Se escucha un estruendoso aplauso.

Estamos seguros que este entusiasmo, esta alegría, es indispensable para la nueva etapa que ustedes van a iniciar a partir del mes de agosto. Les deseo de todos nosotros es que les vaya muy bien en las carreras que van a iniciar, van a experimentar otras cosas, de lo que estoy seguro es que nunca se les va a olvidar estar inscritos en el Colegio de Ciencias y Humanidades, que para ustedes ésta es una etapa de su vida imborrable, y que para nosotros es de una enorme alegría que se vayan, pero que terminen. Que efectivamente terminen, que geminen, y que habiendo terminado finalmente su estudio, les quiero decir una cosa. Este colegio es de ustedes pueden regresar cada vez que lo necesiten, a la biblioteca, a ver conocer los amigos, a regresar nuevamente, esta es su universidad y ustedes pueden regresar todo el tiempo que quieran. [Un fuerte aplauso]

Y a todos nuestros compañeros que no pueden estar en este momento, algunos de ellos han hecho cosas realmente importantes, ahora que estábamos dando algunos reconocimientos lo que estábamos intentando decirles a todos ustedes, es que la universidad les ofrece muchísimas alternativas, les ofrece muchísimas posibilidades de crecimiento. Los únicos que van a poner límites a lo que pueden conseguir son ustedes mismos, no se pongan límites, siempre busquen más, siempre aprendan otras lenguas, conozcan otras experiencias, fórgense como universitarios, porque lo que ustedes van a conseguir, como decía muy bien Rodrigo en su intervención: ustedes van a ser los médicos, los físicos, los astronautas, los arquitectos, los políticos, no sé que vayan a ser, pero lo que sí sé es que va a requerir de ustedes este enorme esfuerzo y todavía, por para que este esfuerzo, este enorme apoyo por parte de su familia durante tres años lo sigan, lo sigan realizando durante los cuatro o cinco años de esta carrera. Muchas gracias a todos, todavía van a recibir algunas indicaciones de esta ceremonia. Por lo que a mí se refiere quiero agradecerles a todos ustedes su presencia y decirles que estoy muy feliz, muy contento, porque para mí es un día muy importante, el verlos aquí reunidos

con este motivo y tener alumnos que han sido exitosos. Les deseo mucho éxito, mucha suerte, en este trabajo y felicidades a las familias y a cada uno de ustedes muchísimas gracias.

El final del discurso se escucha una fuerte ovación y gritería. 10 segundos.

Maestra de ceremonias: Gracias al maestro Jaime Flores Suastegui director del plantel, porque sabemos que para él siempre ha sido un trabajo muy importante y sabemos que él siempre está preocupado por el plantel y por el desarrollo de sus estudiantes. Un elemento importante, la razón de ser de los profesores son ustedes nuestros estudiantes, pero también un aliento una guía, una enseñanza la recibimos de nuestros profesores. A solicitud de unos de ustedes solicitamos la presencia del profesor, Jesús Pacheco que nos dirá unas palabras, a esta generación.

Viñeta: El profesor Jesús: Bien, buenas tardes a todos y todas, no son unas palabras lo que diré, es un poema dedicado a los compañeros y compañeras que egresan de este plantel. Es un poema, yo digo que la poesía no debe de estar excluida de las aulas y de una ceremonia como ésta. Tan importante. El poema lo titule *retornaran el esplendor de la hierba*: Una vez que terminó el poema del profesor Pacheco, llego el mariachi Monarca que desde abajo del estacionamiento subían tocando el son de la Negra...

Maestra de ceremonias: buenas tardes y fuerte el aplauso para todos los que nos acompañan. Un aplauso para una dama, una dama que canta. Un aplauso. Se escucha el griterío de *a jai*.

El mariachi sigue tocando mientras las familias y los alumnos se empiezan a retirar, unos rodeando el jardín del arte y otros por la escalera que sube de la explanada principal. La mayoría se toman fotos y, frente a stand donde se hacen fotos con toga, birrete y un set con la bandera de la UNAM y la nacional, se forma una fila de unos 70 alumnos y sus familiares para pasar a la foto. El día sigue con un sol radiante, y en algunas jardineras están grupos de alumnos que no participaron en la ceremonia institucional y esperan para ir, como lo aprendieron a hacer en el ethos juvenil, a celebrar su despedida.

### **5.3.3. Las evidencias, un diploma**

En la explanada que se encuentra bajo del jardín del arte, a lado izquierdo se pusieron unas carpas azules con mesas cubiertas de un paño azul y sobre éstas cajas con las diplomas de los alumnos que terminaron en tres años y que ya no debían ninguna materia, con promedio mayor a 6. Arriba de cada caja y pegado de frente en la carpa estaban las letras de los apellidos para dar mayor orden. En este espacio se encontraban

tres alumnos y dos trabajadoras de Psicopedagogía estaban dando las diplomas, pero con pocos alumnos.



Alumnos recogiendo su constancia de estudios después del ritual de graduación institucional.

Viñeta: Alumno: Posteriormente fui a recoger mi constancia del CCH y me retiré, ya no me quede al final aunque que llegaron mariachis, y una compañera me comentó que estuvieron un rato tocando música.

#### **5.4. Análisis del ritual de graduación institucional**

El campo de las instituciones –señala Jean Maisonneuve– es donde emanan para todos los regímenes los rituales más notorios: aparatos reglamentarios, con su protocolo, sus etiquetas, la teatralización de los papeles que pretenden solemnizar, cuando no sacralizar, la presencia del poder y de los representantes del orden social. Así el ritual de graduación institucional en el plantel Sur, es un rito en materia de poder y control: legitimación del poder (manifestaciones de fuerza, discursos); afirmación de jerarquías y status, que permiten a los personajes principales aparecer regularmente en ceremonias; dimensión moral confirmada por un sistema de recompensas (honos, condecoraciones), sanciones (condenas, suspensiones); en fin, función de animación gracias a concentraciones de estilo festivo o lúdico (Maisonneuve, 1991, 79).

El papel del ritual en las instituciones educativas, como el CCH plantel Sur de la UNAM, es un recurso con los que cuentan los grupos sociales asociados a ella como alumnos, padres, administrativos y autoridades, para darse a sí mismos certidumbre y

sentido en sus acciones. Estos recursos pueden ser objetivos institucionales, como la eficiencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje; o bien subjetivos, que también pueden ser institucionales o no institucionales, como los capitales culturales, sociales y familiar -relaciones familiares-. Una mayor eficiencia institucional, así como una acumulación de capitales, se corresponden con más elementos de control de vida, mayor previsibilidad, certidumbre, seguridad y bienestar en la vida de los miembros de la comunidad. Ese resultado tiene correspondencia con el *sentido* de vida de los actores individuales y colectivos y con su posición en un contexto que les proporciona dirección y un porqué de su existencia.

El ritual de graduación institucional es uno más dentro de los rituales del campo de la institución educativa CCH Plantel Sur, que se distingue por ser periódico y de distinción, su ejecución está marcada por el conclusión del calendario institucional y es significativo dentro de la vida colectiva de la institución ya que mediante él, por un lado se legitima la propia institución, y por otro se legitima y subraya las diferencia entre los alumnos que salieron en tres años con buen promedio y los que no lo consiguieron. Parafraseando a Bourdieu, podemos decir que a aquellos que han superado el bachillerato con las mejores notas se les ofrece la posibilidad de continuar sus estudios en la licenciatura con un cuerpo especial de profesores (los más prestigiosos) con vistas a la obtención de un título, que posiblemente determinará su carrera para toda su vida (Bourdieu, 1993: 112).

La metáfora raíz del ritual institucional de egreso es que el alumno ha tenido éxito, esto es, ha salido de un nivel, para pasar a otro donde podrá continuar aprendiendo conocimientos ya sea en las artes y las humanidades o en las ciencia y las tecnologías. Lo que implica continuar su trayectoria para adquirir capacidades y competencias, que le faciliten conseguir un mayor capital cultural y social, así como una posición para insertarse en el mercado laboral, cada día más dependiente de la economía mundo globalizado<sup>140</sup>. Millones de jóvenes mexicanos enfrentan el porvenir sin formación, lo que nos habla de que en 25 años seguiremos siendo una sociedad dependiente del conocimiento de otras que sí lo generan<sup>141</sup>. La acreditación de conocimientos en el campo escolar es la ejecución, en parte, del valor de cambio de la educación, el cual se asocia

---

140 La globalización es el más importante pues debido a ella los las culturas, los usos y costumbres se han visto afectados por situaciones que van más allá de lo local o nacional. La formación de la sociedad global modifica fundamentalmente las condiciones de vida y trabajo, las formas de ser, sentir, pensar e imaginar, además de modificar las condiciones de emancipación de los individuos, grupos, etnias, minorías y sociedades. (Pérez Fernández, 2008 )

141 Los mexicanos formamos y formaremos parte de la sociedad de la información, lo cual es distinto de ser una sociedad del conocimiento.

con premios y sanciones que se convierten en ocasión de autovaloración o zozobra. En la certificación se valora los conocimientos demostrados y se certifican conocimientos para una sociedad dominada por el mercado. La formación universitaria, títulos profesionales y conseguir empleo se ha convertido en un deseo de la mayoría, donde algunos lo verán cumplido mientras otros se verán frustrados.

El comentario anterior coincide con el señalamiento de Díaz de Rada, en el sentido que la mediación de rituales específicos de cada escuela han sido declaradas como ejemplo de una falla en los propósitos racionalizadores e ilustrados de una institución, en la que sólo deberían tenerse en cuenta los procesos docentes y la evaluación de rendimientos con arreglo a estructuras universales de conocimiento (Díaz de Rada: 1996: XXI).

Muchas familias que tienen a sus hijos en el CCH plantel Sur, creen que sus hijos deben adquirir capital cultural con estudios universitarios y que serán parte de ese 65% que trabaja en lo que estudia: una encuesta del Instituto Mexicano de la Juventud, muestra que la mayoría de los jóvenes mexicanos relaciona una buena educación con un mejor nivel socioeconómico, dejando de lado la formación integral y las repercusiones que puede tener en el bienestar. (La Jornada, Jueves 24 de marzo de 2011). Así donde el poder y la expansión de la sociedad del conocimiento<sup>142</sup> se encuentran reforzados por el desarrollo de la genética, la informática y los sistemas de comunicación que permiten el almacenamiento, el procesamiento y la difusión de los datos, una forma de no quedar marginado es obteniendo conocimientos y especializándose en un área del saber. El egresar a los estudios superiores, posibilita a los jóvenes el ingreso a la sociedad del conocimiento donde el objeto técnico-científico se asemeja a la magia que trata de

---

142 La economía del conocimiento es aquella cuyo funcionamiento se sustenta de manera predominante en la producción, distribución y uso del conocimiento y la información. Actualmente, más de 50% de Producto Interno Bruto (PIB) de las principales economías de la OCDE se basa en conocimiento. A diferencia de una economía tradicional, en una economía del conocimiento la información y la tecnología no son factores externos a los procesos de la producción, sino que influyen de forma directa en ellos. Así, a medida que las empresas adoptan insumos de conocimiento, se incrementa la demanda de empleados más calificados, se adoptan nuevas tecnologías y se generan paulatinamente nuevos conocimientos que son susceptibles de incorporarse en el proceso productivo. Las inversiones en conocimiento resultan claves para el crecimiento económico de largo plazo pues se caracterizan por incrementar los rendimientos. A diferencia de la economía convencional, en la cual el aumento de la inversión en capital, trabajo y materias primas llega al punto de disminuir su rendimiento, en las economías, industrias y empresas basadas en el conocimiento ocurre lo contrario: conforme aumenta la inversión en el conocimiento, el rendimiento no tiende a disminuir, sino que se incrementa. (OECD, *The Knowledge-Based Economy*, OECD, París, 1996.)

dominar la naturaleza, la vida y la muerte, o de ver cumplidos unos sueños ancestrales: velocidad, ubicuidad, conquista del espacio, de los astros (Maisonneuve, 1991: 78).

El ritual de graduación institucional es de distinción, recordándonos que la escuela es la institución jerarquizadora por antonomasia, ya que mediante el sistema simbólico diferencia entre los que lograron salir en tiempo y forma, de los que no lo consiguieron. El sentido de la distinción pasa por destacar la asociación entre las acciones disciplinarias de la escuela y las de la vida académica de los alumnos a lo largo de tres años. El CCH Plantel Sur como toda institución educativa por un lado incluye y premia y por otro excluye y sanciona. Esta tensión exclusión-inclusión genera una identidad, *ser* estudiante universitario, y por tanto la imposición de una condición social: ambas temporales y relacionadas con la práctica en el contexto. Esta distinción conlleva la diferencia, e inscribe a los alumnos en categorías que expresan diferencias de orden social y cultural. Así, el ritual de graduación institucional iguala simbólicamente a los participantes y refuerza su pertenencia a la institución escolar, pero a la vez resalta las diferencias, expresadas en ritual en quienes intervienen, dirigen, controlan, saben y quiénes no. La distinción diferencia entre los que se dedicaron a estudiar y quiénes no.

Al respecto Ronald Collins señala que el ritual produce una energía emocional común ligada a ciertos símbolos y a ciertos actos de culto a los mismos que deben reiterarse para mantener el aura del símbolo y la solidaridad entre los participantes: esa solidaridad supone también, como su reverso necesario y sombrío, la exclusión de los no participantes o desviantes; sin outsiders no hay insiders. Cada situación comprende procesos de interacción ritual que pueden ser fallidos y deprimentes de la energía emocional o lograda e impulsores de la misma. El encuentro cara a cara es condición inexcusable del ritual. Sin la presencia corporal, la fuerza del vínculo disminuye y el ritual pierde su fuerza de intensificación de la experiencia del culto (Collins, 2004: 47-50; 2005: 24-26).

La función del ritual de graduación institucional, es un instituir, es asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser (o de ser). Es notificar a alguien lo que es y notificarle que tiene que comportarse en consecuencia (Bourdieu, 1993: 118). El ritual de graduación institucional es una acción simbólica que fortalece las prácticas educativas aceptadas, y por el contrario, repudia las desviaciones de la norma institucional, ya que una función correlativa del ritual de institución es desalentar la tentación de trasgresión o de renuncia.

Dentro de la acción simbólica de la ceremonia oficial de graduación también se encuentran las alocuciones expresadas a lo largo del ritual, ya que como vimos en el capítulo III (Ver 3.2.2) , donde se trató el ingreso, las palabras tienen un efecto performativo, ya que son pronunciadas por miembros de la comunidad a los que es delegada y legitimada la autoridad: son discursos de autoridad: Las alocuciones del director, la de la alumna con promedio de 9.7 y el alumno consejero técnico, son eficaces ya que establecen una relación entre las propiedades del discurso, las propiedades de quien las pronuncia y las propiedades de la institución que autoriza a pronunciarlos. Para Bourdieu la eficacia simbólica de las palabras se da a condición de que los que la experimentan reconozcan que quien la ejecuta está autorizado para ello. Así los discursos, son parte del simbolismo ritual que tienen su eficacia en el espacio y tiempo específicos de la ceremonia ritual. Bourdieu señala al respecto:

Así, la especificidad del discurso de autoridad reside en el hecho de que no basta que ese discurso sea comprendido y que sólo ejerce su propio efecto a condición de ser reconocido como tal. Obviamente, este reconocimiento -acompañado o no de la comprensión- sólo se concede bajo ciertas condiciones, las que definen el uso legítimo: debe ser pronunciado en una situación legítima y por la persona legitimada para pronunciarlo, el poseedor del *skeptron*,<sup>143</sup> conocido y reconocido como habilitado y hábil para producir esta particular clase de discurso, sacerdote, profesor, poeta, etc. En fin, debe ser enunciado en formas legítimas (sintácticas, fonéticas, etc.). Las condiciones que podré llamar litúrgicas, es decir, el conjunto de prescripciones que rigen *la forma* de la manifestación pública de autoridad -la etiqueta de las ceremonias, el código de los gestos y la ordenación oficial de los ritos- son sólo, como se ve, un elemento, el más visible de un sistema de condiciones (Bourdieu, 1985: 71).

Para que la performatividad no se vea afectada, las alocuciones del director, funcionarios y alumnos se deben expresar de una forma adecuada, y de no ser así, se criticaría más la forma que el contenido del discurso. Aunado a lo anterior es importante que los participantes vistan de manera adecuada y realizan gestos propios de aquellos que han adquirido un capital cultural y social, los cuales forman parte del campo educativo escolar.

La parte institucional en CCH plantel Sur desalienta la trasgresión o las tendencias de los alumnos a permanecer en el estado juvenil, no obstante, existen pocos mecanismos para vigilar y castigar por parte de las autoridades, y si bien éstas tienen una

---

143 Signo de realeza. En la mano de un rey, juez o líder, la "vara" llegaba a ser un "cetro" o símbolo de autoridad.

preocupación por que los alumnos egresen y lo hagan lo mejor posible en lo académico, esto es con las habilidades y conocimientos para realizar estudios de licenciatura, en la práctica este propósito se ve alterado por múltiples factores, desde la realidad socioeconómica y capital cultural de alumnos y profesores, el contexto sociocultural de la sociedad mexicana, de la UNAM, del CCH y del plantel. Así el Plantel Sur del CCH ha constituido a través de su historia, acciones simbólicas ritualizadas en tiempos y espacios singulares que fragmentan el fluir de la vida cotidiana, y que disciplina el desempeño de los alumnos en la institución, modelando sus comportamientos. Otra cosa es que estas acciones no enfrente resistencia y rebeldía. Los alumnos accionan en la escuela a partir de la significación que las propuestas educativas tienen para ellos, pero no para todos implica la mismos significados, para algunos –la mayoría- esta significación se centra en acceder a realizar estudios profesionales, lo que implica una sujeción a las reglas del estado del estudiante, las cuales llevan implícita a su vez el conseguir ese acceso o pase a la carrera profesional que han elegido como parte de su trayectoria de vida.

Viñeta. Alumna: Al momento de darte cuenta cuanto tiempo desperdiciaste te sientes impotente, no sabes qué vas a hacer; te sientes presionado por ti, por tu familia, por tus amigos, cuando ves que varios de los que iniciaron contigo la escuela salen ya a la facultad, y no sólo conocidos sino que tus mejores amigos te dicen adiós, te sientes por una gran parte solo, sientes que no hay un incentivo para continuar, pero te das cuenta al mismo tiempo que realmente no necesitas que ellos estén ahí, al contrario, empiezas a pensar, le voy a echar ganas para poder salir de aquí y ya llegar a donde ellos están ahora. Si, es imposible sentirse mal cuando ves que no saliste en los tres años normales del CCH, pero siempre hay que pensar en el lado bueno del asunto, por más obscuro que esté el ambiente siempre hay que ver la luz al final del camino, en estos casos, aprovechar y sacar mucho más aprendizaje del que pudiste haber tenido, el punto es no desperdiciar el tiempo, hacer cosas productivas, ya vendrá la licenciatura para todos y debemos estar bien preparados para comenzar ese nuevo ciclo, y estar conscientes de que en ese ciclo nuevo no podremos hacer las tonterías que hicimos, la licenciatura es una responsabilidad más fuerte, así como hemos ido cambiando de cuando nos cuidaban en la primaria, en la secundaria y ahora en la prepa, la universidad es mucho más complicada en el sentido disciplinario. Para terminar, pienso que no deberíamos sentirnos así de mal todo el tiempo, en parte el sentirnos así también nos afecta en las clases que ahora estamos tomando, afecta por ejemplo en que se nos llegan a hacer tan pesadas las clases que nos da flojera, pero a pesar de la flojera entramos porque tenemos que hacerlo, porque realmente no nos queda de otra, es pasas o pasas, y entrando casi a la fuerza llegamos a casa de malas y eso nos llega a causar una bronca más con la familia, cosa que no necesitamos, entonces por mi parte le echaré ganas al asunto, haré lo que tengo que hacer, y lo que espero de este año es pasar el CCH, con un promedio bueno, y poder entrar a la carrera que quiero estudiar y por fin ver

cosas que realmente me interesan y me apasionan, ver para lo que realmente me siento totalmente capaz.

Alumno: La narrativa en su discurso en el ritual de graduación institucional: De vuelta a clases, tengo que ir a escuchar una plática para ver qué área voy a cursar el 5º y 6º semestre y podré elegir las materias que llevaré: ¿estadística, cibernética, CALCULO? ¡No! Ni a cual irle. Pronto tengo que elegir la carrera y la facultad en donde estudiare mi licenciatura.

El CCH es una institución que forma a una grupo privilegiado, del que quedan excluidos muchos alumnos de bachilleratos públicos y de muchos de los privados, ya sean propedéuticos o de cualquier otra modalidad. El CCH Plantel Sur ha instituido el sistema de normas y valores que orientan las conductas y el orden establecido de lo que es pertenecer al oficio estudiante universitario, en la mejor universidad del país<sup>144</sup>. El ritual de graduación institucional es un recurso simbólico que reafirma el principio de estratificación del conocimiento, en el que se fundamenta el sistema educativo, que se condensa en la *metáfora raíz* “Ser estudiante universitario”, e interrelaciona los estados del estudiante, de la familia y de civitas, y a todos estos les permite un involucramiento holístico en forma de flujo, el cual implica una “suspensión voluntaria de la desconfianza”, transformando a los participantes en miembros de diferente estatus sociales, así como en diferentes estados de conciencia.

En el ritual de graduación institucional el estado de la familia es puesto en escena con una gran carga de intensidad, tanto como en el ritual de ingreso, pero con una diferencia, en aquel aún no interaccionaban los alumnos con el estado juvenil del plantel. Los que participan en el ritual de graduación, son los que lograron combinar exitosamente los dos estados, del estudiante y juvenil, esto es, lograron resolver positivamente la tensión, y este éxito les permite estar en un escenario donde ellos muestran respeto hacia la autoridad y ante sus familias, interactuando con los miembros de ésta (madre, padre, abuelos, hermanos), esto es, en el estado de la familia. Pero esta situación tampoco nos permite suponer que los principios normativos en algunos hogares, son muy diferentes a los de la escuela. Al interior del estado de la familia, se da el drama, con sus cuatro fases ruptura, crisis, acción reparadora, y reintegración (Turner 2002: 45). De hecho el alumno durante su vida escolar vive de manera conjunta rituales del ámbito familiar, como bodas, divorcios o funerales. Pero la familia también se involucra en rituales propios del campo

---

144 Piénsese en los 7 millones de jóvenes que ni estudian ni trabajan, o en los 100 mil que intentaran fuera de este dispositivo y al margen de este ritual convertirse y dedicarse al oficio de estudiante universitario en la UNAM.

escolar como el pase al bachillerato propedéutico universitario y el paso-egreso a los estudios profesionales, los cuales otorgan prestigio y seguridad a la familia tanto en lo simbólico como en lo económico. El alumno egresado es reconocido y tratado como tal en primer lugar, por su familia, y este trato diferente y distintivo no puede más que alentarle a realizar su esencia, a vivir conforme a su contexto social. Porque éste encuadra y distingue dentro de ciertos límites establecidos y que le identifican. (Bourdieu, 1993, 118)

Viñeta. La alumna que pasa al estrado en la ceremonia de graduación señala: A mis padres que me han apoyado a lo largo de mi vida tanto en mis logros y desvelos, como en mi derrota, ya que sin el apoyo de ellos, no estaría donde estoy ahora.

Viñeta: Me encuentro con un alumno, saliendo de la ceremonia de graduación, al cual le di clases en primero y segundo semestre de historia hace tres años. Es acompañado por su familia, lo que incluye madre, padre, abuelos y hermana. Este alumno durante la ceremonia recibió un diploma por haber sido consejero interno del plantel. Todos traen ropas especiales para la ceremonia. De fondo se escuchan a los mariachis.

La madre se acerca y me dice “hola profesor yo soy la madre de Giovanni”. Me presenta al abuelo y la abuela del alumno “su abuelitos”, a su tío...y al resto de la familia, el padrastro y la hermana.

Profesor [P]: ¿Cómo se siente de que su hijo se graduó de bachillerato? les pregunto al grupo.

Abuela. Muy contenta.

P: y usted:

Madre [M]: estoy feliz y contenta porque es un gran hombre, un gran estudiante...todo lo mejor.

Abuelo: no, yo me siento el abuelo más feliz, la verdad, dios me mandó un nieto, unos nietos...pero ahorita es de lado de mi hijo, Giovanni, espero que dios lo acompañe y salga hasta arriba, hasta donde él quiere llegar, porque él se lo merece y le ha echado muchas ganas a su estudio, le echa ganas a su madre y a sus abuelos.

Padre: qué bueno que se graduó y que mejor que aquí en la UNAM, no.

Alumno: yo estoy emocionado porque es parte de un sueño. Ahora viene otra parte que es la importante que es terminar la carrera. Este es un paso que d.

P: (Se lanza la pregunta al grupo en conjunto): ¿cuando él ingresó, querían que entrara al CCH, o tenían otra perspectiva?

Madre: Era un gran sueño para mí, porque quería ser universitario... la madre se ríe.

Abuela: porque queda cerca de la casa

P: ¿Ustedes ya tenían una idea de qué es el CCH?

Madre: pues no, nadie habíamos llegado aquí. (Se ríe) Hora sí que fue de mi hijo desde siempre, quiero estar en el CCH fue su sueño de él.

P: le pregunto al alumno “¿Tú querías estar aquí”? Alumno: sí

En el ritual de graduación institucional, implica a los participantes en valores asociados a estado de la civitas. Así, los estudiantes, la familia y autoridades, se ven saturados por la conciencia de algo que es extraordinario y que los trasciende y es difícil de explicar en términos racionales, implicando un sentido de vida. Los alumnos pueden experimentar la culminación de una etapa y sentir que están realizando un proyecto de vida.

Viñeta: El director expresa en su discurso: Sí ustedes están orgullosos de estar formando parte universidad, yo quiero decirles, que también el conjunto de la Universidad está orgulloso de ustedes, porque ustedes van a terminar su bachillerato, ya lo están terminando, en tres años, y esto es una meta, una tarea que a algunos compañeros se les dificulta por distintas razones. [...] ¿Qué quiere ésta Universidad? Seguir siendo la mejor universidad que ustedes se puedan encontrar [...] Los únicos que van a poner límites a lo que pueden conseguir son ustedes mismos, no se pongan límites, siempre busquen más, siempre aprendan, otras lenguas, conozcan otras experiencias, forjense como universitarios, porque lo que ustedes van a conseguir [...] ustedes van a ser los médicos, los físicos, los astronautas, los arquitectos, los políticos, no sé que vayan a ser, pero lo que sí es que va a requerir de ustedes este enorme esfuerzo y todavía, por para que este esfuerzo, este enorme apoyo por parte de su familia durante tres años lo sigan, lo sigan realizando durante los cuatro o cinco años de esta carrera.

Alumno: narra en su texto que lee durante la ceremonia: Nos despertamos a cumplir la misión que nos encomendaste, cada uno de nosotros iremos a plasmar ideas al futuro, a pugnar por la justicia, a descubrir y descifrar la naturaleza, a evolucionar la tecnología, a diseñar construcciones, a gobernar sociedades, a fomentar el arte, a estudiar el pasado, a curar enfermos, entre otras muchas actividades, pero siempre fortaleciendo las ciencias y desarrollando las humanidades

El papel del director y el cuerpo directivo nos recuerda lo señalado Maisonneuve, que el ritual cuenta con la presencia de una autoridad que es tal por ser la portadora de la conciencia colectiva y llevado por ella (Maisonneuve, 1991: 80). La presencia de este cuerpo directivo confirma con su presencia, sus gestos y sus discursos, la importancia del acto: ellos como representantes de la institución, son los que le otorgan la eficacia simbólica al evento. De hecho el ritual empieza con la llegada de las autoridades, y se enmarca como algo poco común en la vida del plantel, donde se reúnen todos los sectores, más los padres de familia en un evento que es confirmatorio de los valores de la Institución; el orden y la disciplina que en sí es la esencia de la escuela. La maestra de ceremonias, el director y los alumnos que leen sus discursos son los portavoces autorizados, a aquellos que corresponde, hablar en nombre de la colectividad; es a la vez su privilegio y su deber, su función propia, en una palabra, su competencia (en el sentido

jurídico del término). La esencia social es el conjunto de estos atributos y de estas atribuciones sociales que produce el acto de institución como acto solemne de categorización que tiende a producir lo que designa. El ritual de graduación es un acto de institución y como tal es un acto de comunicación, pero de una clase particular: notifica a alguien su identidad, pero a la vez que expresa esa identidad y se la impone, la expresa ante todos y le notifica con autoridad lo que es y lo que tiene que ser. Así el llamamiento (alumna con promedio de 10), juicio de atribución propiamente social emitidos (alumno que ganó el primer lugar en...) asigna a quien es el objeto todo lo que está inscrito en una definición social: haber asumido el oficio de estudiante. Es por medio del efecto de la asignación, alumno con promedio de..., que el ritual de institución produce sus efectos más "reales": aquel que está instituido se siente obligado a ser conforme a su definición, a estar a la altura de su función (Bourdieu, 1993: 117-118).

Viñeta: Alumna: También quisiera agradecer a mis profesores que me ayudaron con información, a todos mis compañeros y a esta Institución por haberme brindado la oportunidad de pertenecer a ella, por haberme ayudado a aprender tanto académicamente, como personalmente.

Viñeta: La maestra de ceremonias: Para iniciar le doy la bienvenida al cuerpo directivo que nos acompaña en el presidium. Está con nosotros el director del plantel, Jaime Flores Suastegui (13:28). El secretario general. Luis Aguilar, la secretaria académica y la secretaria de asuntos estudiantiles. Cuando se mencionan sus nombre se escuchan aplausos y ningún silbido: estos cuatro funcionarios ocuparan en el igual número de sillas el presidio: el director y el secretario general al centro.

Es por eso es que la metáfora de la ceremonia son, los promedios más altos con sus alumnos, ya que éstos simbolizan el trabajo duro, el esfuerzo, son el icono de estado del estudiante.

Para continuar le pedimos a la alumna Mariela Martínez, en representante de la generación 2008, con promedio de 9.86. Concluye su bachillerato con un alto promedio, dedique unas palabras en este momento.

El que sea una ceremonia institucional, un ritual del lado domesticado, no implica que no se dé la communitas, ésta surge a lo largo de la ceremonia, es un communitas del estado del estudiante, del civitas y de la familia, y donde se deja entrever el estado de juventud, que difícilmente deja de ser parte de todo alumno. Pero esta communitas está en función de fortalecer la parte estructural institucional.

Viñeta: Alumna reconocida con promedio de 9.8 ante la audiencia: Para mí el haber sido parte del CCH significó una gran etapa de mi vida, ya que durante

esos tres años he conocido a muchas personas, de diferente caracteres, formas de ser, y sobre todo de diferentes ideales. Además he compartido con mis compañeros muchas experiencias, [...] al igual que con mis profesores. También quisiera agradecer a mis profesores que me ayudaron con información, a todos mis compañeros y a esta Institución por haberme brindado la oportunidad de pertenecer a ella, por haberme ayudado a aprender tanto académicamente, como personalmente.

Viñeta: la maestra de ceremonias: El primer alumno que solicitó su presencia con un promedio de 9.91, es la alumna Navarro Alemán Estefanía. Maestra de ceremonias continúa: Ahora solicito la presencia de una alumna que con este promedio demuestra una capacidad y un esfuerzo importante, 10 cerrado de calificación para esta alumna: Araujo Ballesteros Mónica. Maestra de ceremonia señala: La Maestra de ceremonias pasa una docena de alumnos que tiene promedios entre 9.75 y 9.95. Cada alumno al pasar es fuertemente aplaudido por los asistentes.

Los rituales provocan un aura de santidad por sus características morfológicas y por remitirse a entidades sobrenaturales que no son necesariamente espíritus sino sinónimos con aspectos de “trascendencia”, “importancia última” o “incuestionabilidad” (McLaren, 1995:67).

Viñeta: Maestra de ceremonias: Estimados alumnos no sabemos si la selección llegue al cuarto partido [la selección nacional de futbol jugaba en esos momentos] pero tener promedio de 10 si se puede conseguir.



En el ritual de graduación institucional, encuentra su magia social o eficacia simbólica en la escenificación de un conjunto de gestos, signos, objetos figurativos a los que otorga la significación de haber terminado el bachillerato en tres años y con un buen promedio, camisetas, fotos con la bandera de la UNAM, birrete y diplomas, aunados a la multitud de significados que componen los gestos ritualistas, son evidencias que proporcionan los referentes culturales para fortalecer modos de acoplamiento a las demandas del estado del estudiante.

Maestra de ceremonias. Parte de este reconocimiento también lo queremos extender a los compañeros que durante su estancia realizaron un esfuerzo muy importante, un esfuerzo cotidiano, en el aprendizaje en el compañerismo en el compartir todos los días. Voy a llamar a los alumnos que recibirán sus reconocimientos. Les pido que acudan al presidio para

recibir su diploma. El primer alumno que solicito su presencia con un promedio de 9.91, es la alumna... Sube por el lado izquierdo a la plataforma. Besa a los cuatro funcionarios –recibiendo del directo el diploma en un fólter color sepia– y baja para sentarse en su lugar: los aplausos y gritos son estrepitosos.

Así se ratifican ante el propio alumno, ante su familia, y ante la institución como un todo ante sí misma, una cosa que "es lo que es", no se cuestiona, se define circularmente a sí misma por lo que es, y siempre con una cualidad práctica que marca un punto de partida, para el alumno y su familia y la institución, la *metáfora raíz* de ser estudiante de licenciatura que eligieron en la UNAM, se ha vuelto realidad (Aguado y Portal, 1995: 44) El directo lo expone:

Ustedes van a estar instalados en un nuevo desafío, en un nuevo reto, van a estar en la licenciatura que ustedes eligieron, y van a conocer otra personas y otros profesores, y van venir para ustedes otros retos, ustedes son el orgullo, de de todos nosotros, y por supuesto, también de una presencia que no siempre reconocemos, que no todos los hijos reconocen oportunamente, la presencia de los padres de familia, que con toda devoción, con todo esfuerzo han hecho que ustedes puedan terminar su bachillerato.

Así el dispositivo ritual de egreso a través de prácticas simbólicas, representaciones escenifica los objetivos de la institución, la familia, del "ser estudiante", y las del mundo de la proxemia de socialidad de ser joven, situación que se extiende a las sucesivas etapas – licenciatura y posgrado- del oficio de ser estudiante, aunque si bien se modifica, no desaparecerá del todo: porque siempre en un rincón de todos los hombres hay un joven. Así las identificaciones ser estudiante de la UNAM se constituyen en evidencias sociales al ser apropiadas (proceso de asimilación) grupalmente (Aguado y Portal, 1995: 47). Recordándonos que los actos de magia social como la concesión de rangos o el acto de armar caballero, la imposición de una rúbrica, sólo pueden tener éxito si la institución, consigue instituir a alguien o algo en tanto que dotados de tal o cual estatus y de una u otra propiedad. Es un acto de institución, porque queda garantizado, por todo el grupo o por una institución reconocida por la creencia colectiva, atestiguada por la institución y materializada en los símbolos tales como los documentos legales en el que se otorga un derecho y testimonio como instrumento dado para pasar a Facultad (Bourdieu, 1993: 122).

Al final del dispositivo ritual de egreso, se produce una fase cognitiva de reajuste en los alumnos: por un lado en los que luchan por salir o se quedaron un año más, la situación les invita a la reflexión dentro del marco aportado por las formas y

procedimientos institucionales. Así Víctor Turner señala que la reflexión, la habilidad de comunicarse sobre el propio sistema de comunicación, está presente desde el principio, ya sea que la maquinaria correctiva se caracterice por ser legal, cuasi-jurídica o ritual (Turner, 2002: 106). Los que fracasaron, esto es no salieron, se preguntan por qué se dio esta situación y asumen su desinterés por su papel como estudiantes, situación que estará con ellos el tiempo que continúen en el plantel. Por otro lado, los que egresaron piensan sobre lo que viene, lo que tendrán que reajustar para continuar en el proceso.

## 5.5. Posdata al ritual de despedida

Viñeta: El texto que sigue es un correo que mande a mis alumnos la última semana de clases: La próxima semana, para la mayoría, es la última en que vivirán como alumnos del plantel Sur. Algunos dicen que les urge salir, y hay otros que están en el dulce fluir de vivir la experiencia de haber estado y sido de una tribu del Sur, de haber compartido el amanecer con vista a los volcanes, el sentir que existía un espacio que estaba firme como un isla cuando el mundo era azotado por la incertidumbre y la desesperanza que acompaña a todo mortal de vez en vez, porque ellas son parte de la fragante alegría de vivir; ya que si el día fuera un puro amanecer nunca nos detendríamos ante él y extasiarnos. Es la última semana en que estarán siendo ceceacheros del sur. Luego ya sólo serán ex. Quien se va sin la congoja que da dejar lo que se ama –por que el tiempo se lleva un poco día a día, pero nunca todo el amor, si fuera así también podría desaparecer todo el rencor y con ello la palabra perdón no sería tan difícil de sentir; sólo se aborrece lo que verdaderamente se ama- quizá es que dilapidó 3 años de su vida, muchos años; pregunten a un moribundo que se aferra por unos días más de vida; la vida es siempre en presente. Pero los alumnos del Moderno Americano o la Salle del Pedregal no sienten igual que los ceceacheros del Sur. Entonces: ¿Qué diferencia a los alumnos del CCH Sur de otras escuelas de nivel bachillerato? Su trabajo es un punto de partida para responder ésta pregunta... ¿Las prácticas rituales y simbólicas, pueden dar respuesta a esta pregunta?

Una araña que se atravesó por mi camino cuando salía del plantel Sur, me dijo; yo solo tengo que ser arañita. Volteo hacia los alumnos sus múltiples ojos saltones y me señalo con un movimiento de la pata 7; ellos tienen que ser alumnos, estudiantes del CCH Sur, jóvenes, darketos, ponketos, hijos y quien sabe que más...Pensé esta araña come moscas, no sabe que hay el curioso color del amanecer, que un cuaderno y un lápiz puede ser un instrumento para sacar las penas del alma, que la música es tan potente como una calculadora, que 1+1 no es 2, y que ser implica más que estar, implica responsabilidad: la araña nunca sabrá –me dije- lo que se siente que alguien que se responsabilizó con otro, le mire y con un gesto, pequeño y orgulloso, exprese su alegría porque ha pasado el bachillerato. El verdadero

amor es compromiso y responsabilidad. Los enanos empiezan desde pequeños.

Una alumna respondió el correo: Muy lindo su mensaje Profesor, me hizo pensar mucho no solo en la cuestión sentimental sino dando un enfoque antropológico de las razones por las cuales la melancolía aparece el aspecto moral, social, cultural... todo se mezcla en la antropología y es lo que me permite analizar todo esto de la graduación.



## CONCLUSIONES

Esta tesis se inscribió dentro del campo disciplinar de la antropología con sus conceptos de cultura, ritual, simbolismo e identidad los cuales proporcionan un perspectiva valiosa para el estudio de los contextos contemporáneos y dentro de estos, la escuela y los jóvenes que en ella transitan, lo que nos permitió describir, interpretar y comprender prácticas simbólicas, mostrándonos que los jóvenes alumnos necesitan de la experiencia cultural y simbólica de los rituales para que les doten de sentido a través del vínculo representado e instituido con los otros. Dichos rituales son el mecanismo espacial, temporal, intelectual, emocional y sensorial, que apelan a múltiples medios como gestos, música, plástica, para crear, reforzar o recordar dicho vínculo.

A lo largo del trabajo pretendí acceder al sistema simbólico de una comunidad estudiantil, a través de algunos rituales, para comprender su significado y sentido, así como las expresiones que estos adoptan al ser puestos en escena por los alumnos dentro del tiempo y espacio de una comunidad escolar y cómo son utilizados para ser resignificados a partir de las prácticas rituales.

Ante la diversidad de los jóvenes y sus prácticas me planteé la pregunta de cómo ordenar esa diversidad. La solución que encontré fue vincular los aspectos teóricos con los del trabajo etnográfico, a través de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías: 1) categorías sociales; incluyen las prácticas simbólicas inscritas en el discurso y prácticas verbales y no verbales de los actores 2) las categorías del intérprete; que fusionan el propio horizonte significativo de quien interpreta y el del sujeto interpretado 3) categorías teóricas de cultura, ritual, dispositivo, identidad.

La respuesta anterior nos llevo a preguntarme ¿cómo acceder a esas prácticas simbólicas inscritas en el discurso y prácticas verbales y no verbales de los actores? La respuesta fue escuchar a los propios actores y acceder a sus perspectivas, las cuales proporcionan los significados que dan a sus prácticas. Porque si bien la escuela tiene como objetivo enseñar conocimientos científicos y humanísticos a través de un currículo, esta situación rebasa los objetivos y conforma un mundo juvenil donde se da una cultura propia de los jóvenes y de un ethos propio del plantel Sur del CCH, en donde entran en interaccionan diversos elementos como las estructuras de tiempos, espacios,

organización y otros elementos administrativos y académicos, pero también influye la cultura de los medios, la situación social de la ciudad de México, los antecedentes escolares de los alumnos, la memoria colectiva y tradiciones del Colegio y el plantel, y el hecho de que el colegio y el Plantel Sur sean parte de una universidad como lo es la UNAM.

Para abordar la cultura, los rituales y su simbolismo lo hice desde la perspectiva antropológica que privilegió una forma de proceder metodológica: la etnografía, la cual me permitió describir, interpretar y comprender las experiencia escolar de los alumnos, y de otros miembros de la comunidad escolar, en el marco de sociedad contemporánea, donde la endoculturación resulta intrínseca a la cultura cómo el ritual al hombre. Fue desde el método etnográfico que se buscó elaborar un texto que recogieran la mirada y voz de los jóvenes alumnos ceceacheros del Sur y de los otros actores que interactúan con éstos en la escuela –familiares, profesores y autoridades–, para comprender sus prácticas simbólicas y la pluralidad de éstas, las cuales son parte de la construcción de un sentido de vida y de futuro, recuperando la propuesta de Víctor Turner quien propone que la estructura y las propiedades de los símbolos rituales pueden deducirse a partir de tres clases de datos: 1) forma externa y características observables; 2) interpretaciones ofrecidas por los especialistas religiosos y por los simples fieles; 3) contextos significativos en gran parte elaborados por el antropólogo.

Es desde los conceptos cultura y ritual, privilegiados por la antropología y asociados a la etnografía de la escuela, que efectúo mi investigación buscando la conexión entre el proceso ritual y la escuela, para entender las formas y funciones en que la acción ritual constituye los contextos y los escenarios escolares. Lo anterior me permitió observar y examinar algunas de las múltiples prácticas rituales en las que participan los alumnos para describir, interpretar y comprender la cultura del Plantel Sur. Es en estas prácticas rituales como el de *las faldas* y el del *Día de Muertos* donde las interacción de las microculturas juveniles, heterogéneas ellas mismas, logran crear un habiente que permita recoger los elementos significativo de esta cultura y sus interese, permitiendo incorporar a las prácticas de enseñanza-aprendizaje el propio sentido de creatividad de los jóvenes, además de brindarles un reconocimiento cuando adoptan las características de estudiantes, es decir, que la aspiración sería que la institución reconociera el papel de las prácticas rituales, que lejos de ser una pérdida de tiempo, son una poderosa aparejo para enriquecer todos los aspectos de la institución. Por tanto, lo escolar no sólo tiene cabida en el aula y en los momentos estrictamente necesarios, como en los casos donde hay una

calificación de por medio. Por eso parece pertinente señalar que si bien la vida juvenil invade la experiencia cotidiana de los estudiantes, también la escuela llega a hacerse presente fuera de su propio espacio. Recordando que los diferentes tipos de prácticas rituales pueden generar en los alumnos vocaciones, pasión y gusto por una disciplina. Así encontramos alumnos que al participar en una obra de teatro de fin de semestre descubren que el teatro les provee de un sentido, o jóvenes que en una conferencia descubren la pasión por un campo del saber, pero también, jóvenes que al participar en una marcha o en un acto político descubren su gusto por la política: la experiencia ritual puede despertar vocaciones.

El ritual en la escuela es parte de la experiencia por la cual los jóvenes establecen una relación tanto con sus estudios como con el mundo de la cultura juvenil. Así, por un lado, la escuela como institución establece dispositivos rituales que le permiten al joven adoptar la identidad otorgada por sus estudios formales centrados más en adquirir certificaciones útiles para realizar una carrera profesional; y por otro lado, los jóvenes participan en actividades rituales propia de la cultura juvenil, los que en parte de su celebración, pueden estar al margen de la institución y en ocasiones en oposición a sus autoridades o a ciertas prácticas académicas o administrativas, lo que no implica que dejen de usar sus recursos materiales. Por tanto un ritual puede tener diferentes cualidades; así una fase puede ser institucional, otra no institucional y otra más anti-institucional.

Como se advirtió en el presente trabajo las prácticas ceremoniales y festivas proporcionan a los alumnos por un lado una estructura de acogida y un proyecto de vida vinculado a los estudios universitarios: y por otro, valorar positivamente su identidad, obtienen autoestima, creatividad, orgullo de pertenencia, solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la valoración negativa o devaluada. Por tanto, nos propusimos al estudiar a los jóvenes alumnos, pasar del énfasis de la exclusión a la identidad, de las apariencias a las habilidades, de lo rutinario a la festividad, de los propósitos a las prácticas; éstos énfasis nos llevaron a recuperar las voces y miradas que forman la expresión de las microculturas juveniles que se interrelacionan en el espacio del Plantel Sur con los propósitos institucionales. Recordándonos que estas microculturas son expresión de heterogeneidad, ya que implican un conjunto de significados, de prácticas, discursos, creencias, valores, actitudes, estilos genéricos y vagamente planteados que ayudan a delimitar ámbitos, universos, dimensiones, presencias, agregaciones y agrupaciones específicas de la vida social.

Retomando el párrafo anterior cabe aquí responder dos preguntas que se hicieron en el trabajo ¿Qué papel juega el ritual para hacer compatible la experiencia juvenil con la vida escolar? ¿El ritual tiene eficacia para ayudar a los alumnos a “crecer” en la vida, estando dentro de una organización escolar? Según mi descripción, interpretación y análisis, las experiencias rituales de los jóvenes en su paso por el bachillerato, cumplen un importante papel en la forma en que éstos relacionan su vida en la escuela como institución y como espacio de vida juvenil, creando un ethos que se reconoce como medio de formación y generador de algunas características que posibilitan a los alumnos abrir una grieta para poder modificar su condición social, como medio para adquirir autoestima y valoración social, y superar las limitantes étnicas, de capital cultural y género.

Fue desde la perspectiva teórica y metodológica de la antropología que en la presente investigación me propuse comprender el proceso de transición que inicia con el ingreso al bachillerato y finaliza, en lo que respecta al CCH Plantel Sur, con el egreso a la licenciatura. Observé que el hecho de que un alumno que curse el plan de estudios en tres, cuatro o más años es un punto que merece reflexión. Pues el que se realice en tres años con un buen promedio, si bien garantiza su pase a la licenciatura que deseo. Esto no garantiza que el joven tenga éxito en su licenciatura, ni que uno que lo hace en cuatro y con un menor promedio no vaya a ser un buen alumno en el nivel posterior. El seguir la trayectoria de algunos jóvenes, desde una perspectiva etnográfica, en la licenciatura daría un panorama mucho más completo de la cultura de los jóvenes del Plantel Sur. De los datos que he obtenido de pláticas informales con ex alumnos del Plantel Sur, muchos que eran malos estudiantes, no obstante buenos lectores o con habilidades artísticas como la fotografía o la música, tienen un buen desempeño en sus carreras universitarias. Por tanto, la presente investigación deja abierta la puerta a continuar el estudio de los rituales que ejecutan los alumnos en su ingreso a cada facultad o escuelas y cómo influye su identidad ceceachera del Sur en su inserción en los ethos de cada una de éstas.

Este proceso de transición es acompañado por rituales dentro de los que encontré *ritos de paso*. Así hallé que los rituales acompañan y sancionan una serie de cambios en las vidas de los alumnos que afectarán de manera importante sus experiencias, su logro académico, sus trayectorias escolares y expectativas de futuro, mismas que jugarán un papel decisivo en el curso de sus vidas. Recordándonos que los rituales implican los aspectos de orden cognitivo, emotivo, afectivo, de organización social, de cambio y contradicción, porque el ritual también es un semillero de cambio social. Estudiar lo ritual requiere de la descripción y análisis de un ritual específico en su contexto, ya que cada

ritual es un acto único y significativo que requiere de una participación activa de la gente que lo celebra y cuyo resultado “feliz” no es garantizado ni predecible, sino más bien situacionalmente condicionado, por tanto, cada ritual puede cumplir diferentes funciones y características, y en éste los agentes también aportan su creatividad: el ritual recrea y reordenan nuestra experiencia por ellos mismos, formando parte ineluctable de la cultura. Por tanto, cualquier trabajo que busque investigar un ritual estará influido por el enfoque que se tenga de cultura. En nuestro caso, la entendemos como una trama de significados que proporciona a los hombres un horizonte desde el cual interpretar y conducirse sobre el mundo.

El concepto de dispositivo ritual fue una categoría central en mi análisis, la cual me permitió pensar la escuela de manera dinámica, como algo instituido e instituyente, con reglas explícitas e implícitas y no como algo rígido y jerárquico. Entendiendo por dispositivo la red de poder, saber y subjetividad que puede establecerse entre el conjunto de elementos que incluyen las prácticas simbólicas en las que intervienen tanto actores humanos como actores no humanos y que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho, puede ser discursivo o no discursivo, al ser sus elementos heterogéneos.

El funcionamiento del dispositivo ritual dentro de la escuela está determinado por las intenciones y se apoya sobre la organización estructurada de medios materiales, técnicos, simbólicos y relacionales que integran los comportamientos y conductas sociales, tanto académicas como administrativas, cognitivas y comunicacionales. Considero que el ritual es un dispositivo. Lo anterior me llevó a preguntarme ¿Existen dispositivos –culturales y de poder– que no impliquen lo ritual? Considero que es una pregunta abierta a responder en futuros trabajos que consideren el estudio de casos concretos, no sólo del campo educativo, sino de otros, como el de las comunicaciones en internet, judicial, deportivo, mass medias, crimen organizado o mafias, etc. Lo que me queda claro es que en los dispositivos que describí y analice en el plantel Sur, estuvo implicado lo ritual en su sentido antropológico.

El CCH plantel Sur recurre para su funcionamiento un dispositivo racionalizado e instrumental, pero su proceso específico consiste en trocar ese dispositivo en uno imbricado de sentidos colectivos donde entran en juego los valores, lo lúdico, lo recreativo y lo artístico, al cual los agentes se adscribían en su condición de miembros de una

comunidad y donde la vida social y su patrimonio cultural pueden ser utilizados estratégicamente por los agentes como capitales sociales y culturales.

Desde la perspectiva institucional, el dispositivo ritual intenta domesticar algunas las expresiones juveniles como desviaciones o prácticas disfuncionales a la escuela, y repeliendo algunos de los significados y las prácticas culturales de los jóvenes que la transitan. Lo antes dicho tiene como telón de fondo que en el CCH plantel Sur se dé una gran libertad dentro del plantel, por lo que ésta es una institución no sólo no total sino muy abierta. Situación que hace que los proyecto escolar y las experiencias juveniles no son vivenciados como incompatibles. El proceso escolar y los significados culturales juveniles han operado como procesos de constitución de subjetividad y de construcción de identidad.

Por tanto en la escuela, como en toda institución, se da lo instituido y lo Instituyente, donde coexisten fuerzas que están en continua tensión. Son fuerzas que, aunque conviven de forma procesual, se contraponen. Desde nuestra opinión lo instituido y lo instituyente tiene que ver con las dos lecturas de los rituales escolares. Por un lado una "domesticada" que se correspondería con lo instituido e implica tanto una función social que genera integración, solidaridad y cohesión de una comunidad, como una fuente de significantes y significados valiosos que expresan tradiciones, memoria y códigos culturales. Por otro lado una lectura "salvaje" que se correspondería con lo instituyente, donde se destacan los conflictos, las desigualdades y las segmentaciones.

La escuela ordena parte importante del mundo de los alumnos, y si bien, desde el inicio se ha hecho hincapié en la división de los estudiantes en diferentes microculturas no se puede dejar de lado que ésta se lleva a cabo a través de la producción de significados diferenciales en torno a cómo significa disposiciones que los alumnos traen consigo a la escuela (capital cultural), y que son reforzados y reconfigurados mediante la interacción con la escuela como institución (y desde luego las prácticas de los profesores). No obstante, también los aprendizajes pueden estar íntimamente relacionados con las subjetividades que se producen en sus contextos familiares y sociales fuera de la escuela. Además los alumnos, practican, aprenden y prevén sus diferentes identidades y roles en la escuela, a través de la manera como ritualizan (participan en comités políticos, andan en patineta, exhiben su estatus). Mostrando las identidades -la materia de la diferencia social- y preformándolas en la escuela mientras tratan de negociar creativamente los significados dominantes de la escolaridad. Uno de estos significados es "ser de la UNAM", ya que según vimos en las narrativas y ejecuciones de los alumnos, padres y

funcionarios, este símbolo significa que no se paso a un bachillerato más, se paso a formar parte de la universidad pública más importante de el país y la que tiene el mayor reconocimiento entre todas las universidades nacionales en el extranjero. Lo anterior va aunada al hecho que los alumnos aseguran su pase a facultad.

Los alumnos durante el proceso de transición que viven en el Plantel Sur se inscriben a una identidad específica del ethos de éste, del CCH y de la UNAM. Lo anterior no implica que los alumnos de algún modo consciente o con arreglo afines estén buscando una identidad concreta, ya que la formación de la identidad reside en la participación en prácticas simbólicas y la apropiación de sus significados, los cuales se internaliza como capacidades para actuar y hablar de éstas: Así la identidad nunca es sustantiva, en cambio sí es procesual, relacional y relativa, paradójamente es cambio en la permanencia. Sin olvidar que las prácticas simbólicas como parte de la cultura, constituyen la materia prima de las identidades que son tanto "modelos para" la acción, como "modelos de" la acción, y de este modo introducen un nivel de realidad representada que afecta constitutivamente a las prácticas en su proceso de formación.

En el CCH plantel Sur los jóvenes alumnos son parte de una gran diversidad de expresiones culturales, que se representan y viven cotidianamente, y que unen e identifican a éstos. Expresiones que van desde los grupos artísticos, políticos, académicos, etc., y que constituyen un espacio simbólico de creación e interacción cultural, donde los comportamientos particulares de éstos, hacen converger la creencia y la acción, que pueden generar rituales; de manera que para acceder a estos tienen que interactuar en este contexto cultural, determinando que la cultura es a los grupos sociales, lo que la inteligencia a los individuos; y que la cultura de los jóvenes se expresa, desde un espacio institucional a través del ritual, que en el marco de el ethos de CCH plantel Sur permite prácticas diversas, y que de ser reconocidas y entendidas por los docentes, permitirían una mayor comunicación, tolerancia y respeto posibilitando el desarrollo de los alumnos. Estar donde ocurren las cosas, donde se construyen las relaciones, vivenciar con los actores ¿no es una forma que nos transforma también a nosotros mismos?

En el CCH Plantel Sur la experiencia del estado del estudiante que implica los objetivos institucionales de la escuela, en la mayoría de los casos termina formando parte del estado juvenil y sus microculturas e identidades. No obstante, lo anterior, esta amalgama no evita a que se dé el drama social entre la autoridad institucional que busca imponer el orden y las culturas juveniles que buscan extender su frontera para poder constituir una identidad como alumno que incluya los gestos y símbolos juveniles,

situación que se ve con claridad en la celebración del *Día de Muertos* donde una tarea institucionalizada permite abrirse a las expresiones de las culturas juveniles y populares logrando una prácticas pedagógicas específicas. Así el ritual permite conjunta la parte instruccional de la vida de la escuela, con la parte vivencial de la cultura juvenil del Plantel Sur en el que se conjuntan los dos estados para crear unidad de experiencia, donde los elementos y experiencias dispares se relacionan y actúan en dos niveles, uno instrumental y el otro expresivo. Así, los rituales en su concreción de gestos, marchas, tapetes, música, danza, etcétera, son evidencias que constituyen las construcciones simbólicas que dotan a los jóvenes ceceacheros de pertenencia, identificación, diferencia y frontera con los otros.

Pero el estado juvenil en el Plantel Sur, incluso va más allá de ser puras expresiones culturales, de gozo y disfrute. Ya que en ocasiones están cargadas de contenido político, y quizá ésta es una de las virtudes del ethos del colegio: la producción cultural de los jóvenes del plantel Sur lleva una explícita, aunque dispersa, propuesta de crítica y acción política. Por tanto esta relación entre lo institucional de la escuela y la cultura juvenil no es estática, sino procesual, ya que ponen en escena rituales que expresan significados sociales que se van generando en el contexto del plantel Sur, y que están integrados tanto por los tiempos y espacios de vida juvenil, como académico y de estudio: por tanto el Plantel Sur del CCH no se puede designar como simple reproductor de condiciones estructurales del poder hegemónico. El intento de imponer un discurso y un modo de conducta y cultura dominante entra en conflicto con las culturas juveniles y el estado salvaje, no domesticado, que los estudiantes portan como jóvenes. Así el CCH Sur como institución de Estado, tiene frente a sí prácticas sociales concretas a través de las cuales los jóvenes elaboran y reelaboran proyectos, estrategias de vida (y/o sobrevivencia) e identidades individuales y colectivas.

Para el joven ceceachero del Sur ocupa un lugar fundamental las ritualizaciones, las cuales permiten que se formen las identificaciones comunes de ser estudiantes del Plantel Sur, a través de contradicciones sociales. De hecho en el plantel se crea un red social por turno –matutino y vespertino- donde la mayoría se conocen y se ubican quién es quién, de ahí que es la formación de identidad del alumno, y no solamente las prácticas “oficiales” de la escuela como las clases, las que incide fuertemente en los aprendizajes y relaciones sociales de los jóvenes.

Los alumnos al interior del plantel y como parte de sus interrelaciones expresaron que viven un ambiente poco agresivo. Si pensamos que cada día la ciudad es más

agresiva para los jóvenes, un lugar como el plantel es un refugio de ese mundo urbano. El Plantel Sur es un lugar donde se vive una atmósfera en la que reina una socialidad, un predominio de lo empático: y si bien no es ajena a cierto frenesí como los chiflidos y gritos a las alumnas que usan falda, ésta es contenida en parte por los rituales. Lo anterior no implica que en el plantel no se vivan conflictos que expresan una tensión, ya sea por incapacidad de la estructura institucional de proveer a algunos jóvenes o microculturas juveniles lo necesario para lograr las metas que de éstos se exige. Considero que para la mayoría de los alumnos, sus vidas en el tiempo y espacio en el plantel, teje una urdimbre en la que su existencia juvenil les absorbe como un hoyo negro que atrae significados y energía, cualidad que también es propia de los símbolos.

En la actualidad el CCH Plantel Sur debe continuar convocando y promoviendo las prácticas simbólicas que otorguen sentidos a los alumnos y fortalezcan un sentimiento de comunidad. En estas prácticas deben tener cabida las manifestaciones culturales divergentes a las de la institución, en este sentido, el desafío del CCH Plantel Sur es construir nuevas prácticas y representaciones culturales de pertenencia por medio de un dispositivo rituales que valorice prácticas, símbolos y creencias juveniles como expresiones imprescindibles en la constitución de individuos autónomos y responsables.

Es tarea social y pedagógica del Plantel Sur favorecer un diálogo que permita a los jóvenes objetivar y sostener la construcción de una identidad a partir de sus intereses, posiciones y deseos. El aula y otras instancias escolares deben permitir un trabajo reflexivo acerca de las experiencias reales de las prácticas culturales juveniles que son fundantes de sus identidades individuales y colectivas. De este modo, la escuela puede constituirse en una comunidad de prácticas que reconozca y dialogue con la diversidad que la habita, para favorecer la instrucción y desarrollo de una socialización juvenil.

Así el CCH Sur es un bosque simbólico de salones, pasillos, salas, auditorios, laboratorios, bibliotecas, jardineras, jóvenes alumnos, jóvenes estudiantes, tapes, ofrendas, carteles, pintas, cubos, comités, amistades, pasiones, descubrimientos, besos, abrazaos, profesores guía, profesores dolor de cabeza, profesores amigos, tocadas, obras de teatro, experimentos, patinetas, tenis, guitarras, balones, y cuadernos que al abrirse hablan de amores tan diversos que al caer la noche se tropiezan, se confunden y huyen y dejan un vacío en el que quedan solos los perros que aúllan porque amanezca y de nuevo todos vuelvan juntos a subirse a esa nave que va al futuro. Sí, todos. Porque la cultura, por malos que sean los tiempos, siempre implica un sentido, un futuro.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANDERSON, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas, Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica.

AGUADO, Juan Carlos y Mariana Portal (1992), *Ideología, identidad y ritual*, México, UAM-Iztapalapa.

AGAMBEN, Giorgio (2006), "*¿Qué es un dispositivo?*", Roma, Edizioni Nottetempo, versión en castellano disponible en <http://caosmosis.acracia.net/?p=700>

\_\_\_\_\_ (2005), *Profanaciones*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.

AGUILAR, Jesús (2005), "Ceremonias escolares y procesos culturales del norte de México. El desfile de Tecate", En *Religión y sociedad* Vol. XVII, Número 32. México, Colegio de Sonora.

ARTEAGA, Nelson (2010), *Rituales, dispositivos y performatividad*, México, Porrúa-Universidad Autónoma del Estado de México.

ARINO Villarroya, Antonio (1992), *La ciudad ritual; la fiesta de las fallas*, Barcelona, Anthropos.

AVALOS, Job (2007), *La vida juvenil en el bachillerato: una mirada etnográfica*, Tesis de Maestría, México, CINVESTAV.

AUGÉ, Marc (1996), *El sentido de los otros*, Barcelona, Paidós.

\_\_\_\_\_ (1998), *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, Barcelona, Gedisa.

\_\_\_\_\_ (1994), *Los "no lugares", espacios del anonimato*, Barcelona, Gedisa.

\_\_\_\_\_ (2001), *Los no lugares: Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa, 2001.

BAJTIN, Mijaíl (1987), *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*, Alianza, Madrid.

BARTOLUCCI, Jorge (1983), *El colegio de ciencias y humanidades (1971-1980): Una experiencia de innovación universitaria México*, México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza superior.

BAQUERO R. y Narodowski M., (1995), *¿Existe la infancia?* Revista del IICE, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Miño y Dávila, Buenos Aires

- BARTH, Fredrik (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, FCE.
- BALANDIER, Georges (1984), *El poder en escenas. De la representación al poder al poder de la representación*, Barcelona, Paidós.
- BATAILLE, Georges (200), *La felicidad, el erotismo y la literatura*, Ensayos 1944-1961. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- \_\_\_\_\_ (2002), *La oscuridad no miente*, Madrid, Santillana Ediciones Generales.
- BAUDELOT, Christian (1977), *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI.
- BAUDELOT, Christian y otros (1987), *Los Estudiantes, el empleo y la crisis*. Madrid, Akal.
- BECK, Ulrich, Anthony Giddens y Scott Lash (1997), *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid, Alianza.
- BECK, Ulrich (2006), *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- BERNSTEIN, Basil (1998), *Pedagogía y control simbólico e identidad*, Madrid: Morrata.
- BERTEN, André (1999), "Dispositif, médiation, créativité: petite généalogie", *Hermès*, número 25, pp. 33-47.
- BERTELY, María, (2002), *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- BLANCO M y Pacheco E (2003), Trabajo y familia desde enfoques del curso de vida: dos sub-cohortes de mujeres mexicanas, *Papeles de población* 38, México, El colegio de México/CIESAS/UAEM.
- BONFIL-BATALLA, Guillermo, (1993), *Nuevas identidades en México*, México, CONACULTA.
- BOURDIEU, Pierre (1978), "La juventud no es más que una palabra", en *Sociología y cultura*, México: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- \_\_\_\_\_ (1981), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laila.
- \_\_\_\_\_ (1982), *Ce Que Parler Veut Dire*, Paris, Fayard.
- \_\_\_\_\_ (1988), *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (1988 b), «Espacio social y poder simbólico», *Madrid, Revista de Occidente*, núm. 81, pp. 97-119.
- \_\_\_\_\_ (1993), El rito como acto de institución, Pittt-Rivers, Julian y J. G. Peristiany (Eds.), *En Honor y gracia*. Madrid, Alianza.
- \_\_\_\_\_ (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.

- \_\_\_\_\_ (2002), *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*, México, Taurus.
- \_\_\_\_\_ (2008), *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2009), *El sentido práctico*, México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1971), «Genése et structure du champ religieux», *Revue Française de Sociologie*, XII, pp. 295-334.
- \_\_\_\_\_ [1979] (1988a), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- \_\_\_\_\_ (1989), *Noblesse d'Etat*, París, Minuit.
- \_\_\_\_\_ (1990), *The Logic of Practice*, Stanford, Stanford University Press.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1967), *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.
- \_\_\_\_\_ (1995), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.
- BRANDES, Stanley (2000), "Día de Muertos, el Halloween y la identidad nacional mexicana". México, UAM-Xochimilco. *Revista Alteridades*, año 10, núm. 20, julio-diciembre 2000.
- BRUNER, Jerome (1991), *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- BRUNER, Jerome (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- CARON, Jean Claude, (1996), *La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos*, En Leví, G. Y Schmitt, J.C., "Historia de los jóvenes, II La edad contemporánea," Taurus, España.
- CAILLOIS, Roger (2006), *El hombre y lo sagrado*, México, Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1958), *Teoría de los juegos*, Barcelona. Editorial Seix Barral S.A.
- CALVO, Beatriz (1992), *Etnografía de la escuela*, En *Nueva Antropología*, XII, 42.
- COLLINS, Randall (2009), *Cadenas de rituales de interacción*, Barcelona, Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- COLOMER, Jaume (1987), *Fiesta y escuela: recursos para las fiestas populares*, Barcelona, Grao.
- COULON, Alan (1995), *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós.
- CHARTIER, Roger (1997), *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*, México, Universidad Iberoamericana.

- \_\_\_\_\_ (1995), *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII*. Los orígenes culturales de la revolución francesa, Barcelona, Gedisa.
- CHICHU, Aquiles coord. (2002), *Sociología de la identidad*, México, UAM-Iztapalapa/Porrúa.
- DA MATTA, Roberto (2002), *Carnavales, malandros y héroes: hacia una sociología del dilema brasileño*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DE CERTEAU, Michel (1995), *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, Universidad Iberoamericana, México.
- DELAMONT, Sara (1984), *La interacción didáctica*, Madrid, Cincel.
- DELEUZE, Gilles (1990), "¿Qué es un dispositivo?", en Varios Autores, *Michel Foucault filósofo*, Barcelona, Gedisa.
- DÍAZ, Rodrigo (1998), *Archipiélago de rituales*, Barcelona-México, Anthropos-UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2000), *La trama del silencio y la experiencia ritual*, *Alteridades*, 10-20 julio-diciembre 2000, pp. 59-74.
- \_\_\_\_\_ (1997), *La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia*, *Alteridades*, 1997, núm. 13. Págs. 5-15.
- \_\_\_\_\_ (2002), "La creación de la presencia, Simbolismo y performance en grupos juveniles", en A. Nateras, *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, Miguel Ángel Porrúa-UAM-I, 2002.
- DÍAZ DE RADA, Ángel (1996), *Los primeros de la clase y los últimos románticos: una etnográfica para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, México, Siglo XXI.
- DÍAZ DE RADA, A. y Cruces, F (1993), «Los misterios de la encarnación. Algunos problemas en torno al lenguaje analítico de la práctica», En *doxa*, series filosóficas, núm. 1, pp. 287-308.
- DUSCHATZKY, Silvia (1999), *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2001), *Chicos en banda*, Buenos Aires, Paidós.
- DUSCHATZKY S.-Corea C., (2002), *Chicos en Banda*, Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Paidós, Buenos Aires.
- DOUGLAS, Mary (1973), *Pureza y peligro, un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*, Madrid, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1978), *Símbolos naturales*, Madrid, Alianza.
- DUCH, Lluís (2002), *Antropología de la vida cotidiana*, Madrid, Trotta.
- \_\_\_\_\_ (1997), *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós.

DURAND, Gilbert (1968), *La imaginación simbólica*, Buenos Aires, Amorrortu.

DURKHEIM, Émilie (1986), *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Akal.

DUBAR, Claude (2002), *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*, Barcelona, Bellaterra.

DUBET, François y Martuccelli, Danilo (1998), *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.

DUVIGNAUD, Jean, (1977), *El sacrificio inútil*, México, Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (1966), *Sociología del teatro: ensayo sobre las sombras colectivas*, México, Fondo de Cultura Económica.

ERIKSON, Erik (1976), *Sociedad y adolescencia*, Buenos Aires, Tiempo contemporáneo.

\_\_\_\_\_ (1980), *Identidad: Juventud y crisis*, Madrid, Taurus.

ERICKSON, Frederick (1993), «El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase», en H. Velasco, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (comps.), *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta.

ELIAS, Norbert (1987), *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas*, México, FCE.

\_\_\_\_\_ (2000), *La sociedad de los individuos*, Barcelona, Península.

FASSIN, Didier (1996), *Espace politique de la santé, Essai de généalogie*, Paris, Presses Universitaires de France.

FALCONI, Octavio (2001), *En busca del diálogo: La construcción escrita de un espacio público entre estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades-Sur*. Tesis de Maestría, México, DIE-CINVESTAV-IPN.

\_\_\_\_\_ (2004), *Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?* En Revista de Temas Sociales, Universidad Nacional de San Luis, KAIRÓS, Año 8, N° 14 (Octubre/2004), <http://www.revistakairos.org>.

FERNÁNDEZ, Lidia M (1994), *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós.

\_\_\_\_\_ (1998), *El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*, Buenos Aires-México: Paidós.

FERNÁNDEZ, Raúl Horacio (2007), *La enseñanza de la historia y la identidad nacional en el CCH sur*, Tesis de Maestría. México, FFyL- UNAM.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. y Levin, H. M (1989), «Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa», *Revista de Educación*, núm. 289, pp. 49-64.

FEIXA, Carles. (1993). *La ciudad en la antropología mexicana*. Lleida: Universitat de Lleida.

\_\_\_\_\_ (1998), *El reloj de arena: culturas juveniles en México*, México, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud.

\_\_\_\_\_ (1999), *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*, Barcelona, Ariel.

FOUCAULT, Michel (2008), *El gobierno de sí y de los otros*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (2008b), *El nacimiento de la clínica*, Buenos Aires, Siglo XXI, Capítulo I. pp. 23-44.

\_\_\_\_\_ (2000), *Los anormales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 39~59.

\_\_\_\_\_. (1993), *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*, Tomo 2, Madrid, Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (1990), *Historia de la locura en la época clásica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (1986), *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, México, Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. (1985), "El juego de Michel Foucault", en *Saber y verdad*, Madrid, Ediciones de la Piqueta. Disponible en <http://www.con-versiones.com.ar/nota0564.htm>

\_\_\_\_\_ (1977), *Vigilar y Castigar, Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (1973), *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.

GADAMER, Hans-Georg. (1991), *La actualidad de lo bello*, Paidós: Barcelona.

\_\_\_\_\_ (1999). *Verdad y método: Fundamentos de un hermenéutica filosófico*, Salamanca, España, Sígueme.

GARCÍA AMILBURU, María (2002), *La educación, actividad interpretativa*, Madrid, Dykinson.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1989), *Culturas Híbridas Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Ed Grijalbo/CNCA.

\_\_\_\_\_ (2004) *Diferentes. Desiguales y desconectados*, Argentina: Gedisa.

GARCÍA Fanlo, Luis (2010), "Un análisis sociológico del reality show Gran Hermano 4 (Argentina)", en Revista LIS Letra, Imagen y Sonido, Número 4, Buenos Aires, pp. 25-40.

\_\_\_\_\_. (2011), "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben", en Revista A parte Rei, Revista Electrónica de Filosofía, Número 74, Marzo 2011. Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11792>.

GEERTZ, Clifford (1978), *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

\_\_\_\_\_ (1989), *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (1980), "*Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought*", American Schofar.

\_\_\_\_\_ (1983), *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*, Nueva York, Basic Books.

\_\_\_\_\_ (1966), "Religion as a cultural system", en M. Banton (comp), *Anthropological approaches to the study of religion*, Londres, Tavistock.

GEIST, Ingrid, Comp. (2002), *Antropología del ritual*, México, INAH- ENAH.

GIDDENS, Anthony (1997), "Vivir la sociedad postradicional" Beck, Ulrich, Anthony Giddens y Scott Lash, *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid: Alianza.

GIDDENS, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.

GIMÉNEZ, Gilberto (1992), La identidad social o el retorno del sujeto en sociología, en Revista Versión, "*Identidad cultural y producción simbólica*" No. 2, Abril, UAM-Xochimilco, México.

\_\_\_\_\_ (1993), Cambio de identidad y cambio de profesión religiosa. En Guillermo Bonfil Batalla (coord.), *Nuevas identidades culturales en México*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

\_\_\_\_\_ (1996), *Identidades religiosas y sociales en México*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.

\_\_\_\_\_, (2000), Materiales para una teoría de las identidades sociales, En Valenzuela Arce (Coord.), *Decadencia y auge de las identidades*, Tijuana: El Colegio de la frontera Norte.

- \_\_\_\_\_ (2002), Paradigmas de identidad, En Aquiles Chihu Amparan, (coord.) *Sociología de la identidad*, México, M. A. Porrúa UAM.
- GIMÉNEZ, Gilberto (Y otros.) (2007), *La teoría y el análisis de la cultura*, México, Dirección general de investigación científica y superación académica, Universidad de Guadalajara, Centro Regional de Tecnología Educativa.
- GIMENO Sacristán, José (1996), *La Transición a la educación secundaria*, Madrid, Morata.
- GINER, Salvador (1994), La religión civil, En Rafael Díaz-Salazar, Salvador Giner y Fernando Velasco (eds.), *Formas modernas de religión*, Madrid, Alianza.
- GOETHAS, Gregor (1986), *El ritual de la televisión*, México, FCE.
- GOFFMAN, Erving (1970), *Rituales de interacción*, Buenos Aires, Ed Tiempo contemporáneo.
- \_\_\_\_\_ (1981), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- GLEIZER, Marcela (1997). *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*, México, FLACSO-Juan Pablo Editor.
- GLUCKMAN, Max (1958), *Analysis of a social situation in modern Zululand*, Manchester, Manchester University Press, 1968.
- \_\_\_\_\_. (1978), *Política, derecho y ritual es sociedades tribales*, España, Akal.
- GRIMES, Ronald (1981), *Símbolo y conquista: ritual y teatro en Santa Fe, Nuevo México*, México, FCE.
- GUERRA RAMÍREZ, María Irene y Guerrero Salinas, María Elsa (2004), *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los Jóvenes*, UPN, México.
- GUERRA RAMÍREZ, María Irene. (2007). “¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes” en Guzmán Gómez Carlota y Claudia Saucedo, (coord.) *La Voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*, México, UNAM/ Ediciones Pomares.
- GUERRERO SALINAS, María Elsa (2000), La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (julio-diciembre).
- \_\_\_\_\_ (2007), “¿Para qué ir a la escuela? Las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato” en Guzmán Gómez Carlota y

Claudia Saucedo, (coord.) *La Voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*, México, UNAM/ Ediciones Pomares.

\_\_\_\_\_ (2008), *Los estudiantes de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*, Tesis doctoral, México, DIE, CINVESTAV-IPN.

HARGREAVES, Andy (2008), *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*, Barcelona: Octaedro, Hargreaves, David H (1979), *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea.

HALL, Stuart y Tony Jefferson (2006), *Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain*, New York, Routledge.

HERNÁNDEZ, Joaquín (2006), "Construir una identidad: vida juvenil y estudio en el CCH Sur", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29): 459-481.

\_\_\_\_\_ (2007), *La formación de la identidad en el bachillerato; reflexividad y marcos morales*, Tesis de doctorado, México, DIE, CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional.

HERNANDO, Almudena (2002), *Arqueología de la identidad*, Madrid, Akal.

HUIZINGA, Johan. 1968. *Homo ludens*. Buenos Aires, Emecé Editores.

HOLMES, Urban T. (1977), "What has Manchester to do with Jerusalem?", *Anglican Theological Review*, vol. 59, núm. 2, pp. 79-97.

KAMINSKY, GREGORIO (1990), "Sagas institucionales", en *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*, Lugar Editorial, Buenos Aires, pp. 9-15.

LANDESMANN, Monique, coordinadora (2006), *Instituciones educativas: instituyendo disciplinas e identidades*. México, Casa Juan Pablos.

LEACH, Edmund (1977), *Sistemas políticos de la alta Birmania*, Barcelona, Anagrama.

\_\_\_\_\_ (1982), *Cultura y comunicación: La lógica de la conexión de los símbolos*, Madrid, Siglo XXI.

LEVINSON, Bradley (2002), *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*, México, Santillana.

LÉVI-STRAUSS, Claude [y otros] (1981), *La Identidad*. Barcelona, Petrel.

JIMENO SALVATIERRA, Pilar (2004), *Rituales de identidad revitalizadora*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

LINDÓN, Alicia (coord.) *La Vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, México: Coedición con: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias; Anthropos. 2000.

LÓPEZ-AUSTIN, Alfredo (1980), *Cuerpo humano e ideología*. México, UNAM.

LÓPEZ, Ángela (1994). Ritos sociales y liturgias juveniles de espera. En Rafael Díaz-Salazar, Salvador Giner y Fernando Velasco (eds.) *Formas modernas de religión*, Madrid, Alianza.

JOAS, Hans (1991), Interaccionismo simbólico. En Giddens, Anthony y Turner, J, (editores), *La teoría social hoy*, México, Alianza.

MAFFESOLI, Michel (2002), Tribalismo posmoderno. De la identidad a las identificaciones, en Chichu, Aquiles (coord.) *Sociología de la identidad*, México, UAM-Iztapalapa/Porrúa.

\_\_\_\_\_ (2004), *El tiempo de las tribus*, México, siglo XXI.

MALINOWSKI, Bronislaw (1995), *Los argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona, Península.

\_\_\_\_\_ (1974), *Magia, ciencia y religión*, Barcelona, Ariel.

MAISONNEUVE, Jean (1991), *Ritos religiosos y civiles*, Barcelona, Ed. Herder.

MAUSS, Marcel (1974), *Introducción a la etnografía*, Madrid, Istmo.

\_\_\_\_\_ (2006), *Manual de etnografía*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

MÉLICH, Juan Carlos (1996), *Antropología simbólica y acción educativa*, España, Paidós.

MCLAREN, Peter (1984), *La vida en la escuela*, México, Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (1995), *La escuela como un performance ritual*, Madrid, Siglo XXI.

MORRIS, Brian (1995), *Introducción al estudio antropológico de las religiones*, Barcelona, Paidós.

MUÑOS, Lucia, Roberto Ávila y Juventino Ávila (2005), *Egreso estudiantil del CCH*, México, DGCCH-UNAM.

PALACIOS ABREU, Rafael (2001), «Ser estudiante de CETIS: sus significaciones y prácticas sociales», tesis de maestría en Enseñanza superior, México, UNAM-FFyL.

\_\_\_\_\_ (2007), "Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada" en Guzmán Gómez Carlota y Claudia Saucedo (coord.), *La Voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*, México, UNAM/ Ediciones Pomares.

PAZ, Octavio (2009), *El laberinto de la soledad*, México, Fondo de Cultura Económica.

PASSERON, J. C. (1983), «La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y el mercado de los bienes simbólicos», *Educación y Sociedad*, núm. 1, pp. 5-27.

PEETERS, Hugues y Philippe Charlier (1999), "Introduction. Contribution à une théorie du dispositif", en: *Le Dispositif: Entre usage et concept*, Hermès, Paris.

- PORTAL, Mariana (1997), *Ciudades desde el pueblo*, México, CONACULTA-UAM.
- PITTT-RIVERS, Julián y J. G. Peristiany, (Eds.) (1993), *Honor y gracia*, Madrid, Alianza.
- PINKUS, Jenny (1996), "Foucault", en (<http://www.massey.ac.nz/~alock/theory/foucault.htm>)
- RADCLIFFE-BROWN, A. R (1980), *Estructura y función en la sociedad primitiva*, Barcelona, Península.
- \_\_\_\_\_ (1975), *El método de la antropología social*, Barcelona, Anagrama.
- RAPPAPORT, Roy (2001), *Ritual y religión en la formación de la humanidad*. España, Universidad de Cambridge.
- REGUILLO, Rossana, (1998) El año dos mil, ética, política y estéticas: imaginarios, adscripciones y prácticas juveniles. Caso mexicano, En Cubides, H., Laverde, M.C., y Valderrama, C. E., (eds.) "Viviendo a toda", Jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades", Santa Fe de Bogotá, Universidad Central-Siglo del Hombre.
- \_\_\_\_\_ (2000), La clandestina centralidad de la vida cotidiana, En LINDÓN, Alicia, (coord.) *La Vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, México, Coedición con UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Anthropos.
- \_\_\_\_\_ (2003) Cascadas: Agotamiento estructural y crisis del relato. Pensando la 'participación' juvenil. En Pérez Islas y otros (Coords) *Nuevas Miradas sobre los jóvenes*. Colecciones Jóvenes N°13. Instituto Mexicano de la Juventud, México, D.F.
- RICOEUR, Paul (1989), *Ideología y utopía*, Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (1990), *Si mismo como otro*, México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2002), *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1999), *Teoría de la interpretación*, Siglo XXI, tercera edición, México.
- \_\_\_\_\_ (1999a), *Historia y narratividad*, Paidós, Barcelona.
- ROCKWELL, Elsie (1986), Etnografía y teoría en la investigación educativa. En: *Enfoques* (Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación). pp. 29-56. Bogotá, Colombia: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica.
- \_\_\_\_\_ (1987), Reflexiones sobre el proceso etnográfico, En documentos de investigación educativa, México, CINVESTAV-IPN.
- \_\_\_\_\_ (2001), Caminos y rumbos de la etnografía educativa en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social* (Buenos Aires) 13: 53-64.

- \_\_\_\_\_ (2005), La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares, En: *Memoria, conocimiento y utopía*, Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 1. pp. 28-38. Barcelona, Pomares.
- \_\_\_\_\_ (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- SHAGOURY, Ruth (2000), *El arte de la indagación en el aula: manual para docentes-investigadores*, Barcelona, Gedisa.
- SANDOVAL, Estelvina (1997), Una investigación en la escuela secundaria y sus sujetos, En *Memorias del IV congreso de Investigación Educativa* pp. 126-129. Mérida, Yucatán.
- SARRAMONA, Jaime (1998), *Educación no formal*, Jaime Sarramona, Gonzalo Vázquez, Antoni J. Colom, Barcelona, Ariel.
- SAUCEDO, C. (1998), *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*, México, IPN. CINVESTAV serie DIE, Tesis 28.
- SCARDULLI, Pietro (1988), *Dioses espíritus y ancestros*, México, FCE.
- SPENRBER, Dan (1978), *El simbolismo en general*, Barcelona, Antrophos
- SKORUOSI, John (1985), *Símbolo y teoría*, México, Premia.
- SARRAMONA, Jaime (1998), *Educación no formal*, Jaime Sarramona, Gonzalo Vázquez, Antoni J. Colom, Barcelona, Ariel.
- TAMBIAH, S. J. (1990). «Multiple Orderings of Reality: the Debate Initiated by Lévy-Bruhl», en *Magic, Science und Religión and the Scope of Rationality*. Cambridge. Cambridge University Press, pp. 84-110.
- TURNER, Víctor. (1980), *La selva de los símbolos*, Madrid, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1988), *El proceso ritual*, Barcelona, Taurus.
- \_\_\_\_\_. (2002), *Antropología del ritual*, GEIST, Ingrid (Comp.) México, INAH-ENAH.
- \_\_\_\_\_ (1974), Social Dramas and Ritual Metaphors, En *Dramas, Fields, and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*, New York, Cornell University Press. pp. 23-59.
- \_\_\_\_\_ (1982), *From the ritual to Theater*, New York, PAJ Publications.
- TYLER, W (1991), *La organización escolar*, Madrid, Morrata.
- URTEAGA, Maritza. (1998). *Por los territorios del rock. Identidades juveniles y rock mexicano*, México: CNCA-SEP.
- URCOLA, Marcos (2008), *Juventud, cultura y globalización*. Revista Perspectivas Sociales otoño, Vol.10, Núm. 2.

- VAN DIJK, Teun A (1999), *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.
- VAN GENNEP, Arnold (1997), *Los ritos de paso*, Madrid, Taurus.
- VELASCO, Honorio y Díaz de Rada A (1997), *La lógica de la investigación Etnográfica*, Madrid, Trotta.
- VELÁZQUEZ REYES, Luz María (2007), *Como vivo la escuela: oficio de estudiante y microcultura juvenil*, México, Lucerna Diógenes.
- VERÓN, Eliseo (1971), *El proceso ideológico*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- WENGER, Etienne (2001), *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.
- WILLIS, Paul (1986), Producción cultural y teorías de la reproducción, *Educación y Sociedad*, núm. 5, pp. 7-34.
- \_\_\_\_\_ (1988), *Aprendiendo a trabajar: Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.
- WOMACK, John (2004), *Zapata y la Revolución Mexicana*, México, Siglo XXI.
- WOODS, Peter (1987), *La escuela desde adentro*, Madrid, Paidós.