

## **JUVENTUDES, TERRITORIALIDADES Y DISPOSITIVO ESCOLAR**

Hugo César Moreno Hernández

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

### **Juventud(es)**

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Territorialidades y socialidad**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Dispositivos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Fuentes de información

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

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