

La experiencia subjetiva y la socialización de la desigualdad social para jóvenes de la escuela media en México

The Subjective Experience and Socialisation of Social Inequality for Young People in Middle School in Mexico

Alejandra de la Torre Díaz¹

Resumen

Se presentan los hallazgos de un proyecto de investigación en marcha acerca de la socialización que ocurre en la escuela del nivel medio (secundaria) en México, en relación con las desigualdades sociales, y lo que ello resulta como parte de la experiencia subjetiva de las y los adolescentes. Se realizó un estudio de corte cualitativo, con grupos de discusión de una escuela urbana, y en los que participaron estudiantes de los tres grados de secundaria, además de la aplicación de un cuestionario a la totalidad del alumnado. Entre los resultados, se encontró que las y los adolescentes asimilan contenidos normativos (en relación con la disciplina, el trabajo, el esfuerzo y el consumo) con los cuales construyen distinciones de tipo moral frente a los otros que sostienen las lógicas de inclusión y exclusión. Al respecto, se analizan sus efectos en cuatro sentidos: el reforzamiento del discurso meritocrático, la negación de la desigualdad en términos de clase, las distinciones y tipificaciones según su adscripción escolar, y la homogeneización de la experiencia que invisibiliza la desigualdad. Se presentan, como conclusión, las implicaciones de estos efectos a la luz de la perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz, en el sentido de señalar cómo la socialización alrededor del mérito construye subjetividades compartidas que hacen un fuerte contrapeso a la experiencia personal inmediata en cuanto a la desigualdad, además de subrayar la importancia de continuar estudiando el fenómeno desde las nociones de sentido común, y desde su dimensión subjetiva en este grupo de edad.

Palabras clave

Socialización, experiencia subjetiva, escuela secundaria, adolescentes, desigualdad social.

Abstract

This paper presents some findings of an ongoing research project about the socialization that occur in high school in Mexico, in relation to social inequalities, and what this results as part of the subjective experience of the teenagers. A qualitative study was carried out, with discussion groups from a high school, in addition to the application of a questionnaire survey to all the students. Among the results, it was found that students assimilate normative content (in relation to discipline, work, effort and consumption) with which they construct distinctions of a moral sense compared to others and that support the logic of social inclusion and exclusion. In this regard, its effects are analyzed in four ways: the reinforcement of the meritocratic discourse, the denial of inequality in terms of class, the distinctions and typifications according to their school affiliation, and the homogenization of experience that makes inequality invisible. In conclusion, the implications of these effects are presented from the point of view of Alfred Schutz's phenomenological perspective, in the sense of pointing out how socialization around merit shapes shared subjectivities that make a strong counterweight to the immediate personal experience regarding inequality, in addition to underlining the importance of continuing to study the phenomenon from common sense notions, and from its subjective dimension in young people.

Keywords

Socialization, subjective experience, High school; teenagers, inequality.

Cómo citar/Citation

de la Torre Díaz, Alejandra (2023). La experiencia subjetiva y la socialización de la desigualdad social para jóvenes de la escuela media en México. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (2), 186-197. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.2.24843>.

Recibido: 08-07-2022
Aceptado: 24-04-2023

¹ Alejandra de la Torre Díaz, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, aledelatorre@iteso.mx.

1. Introducción

La estructura social se sostiene por el reconocimiento (aceptación, normalización, legitimación) de los diferentes estratos sociales, es decir, por una dimensión subjetiva producto de condiciones objetivas, que al mismo tiempo reproduce esas condiciones objetivas. Es un ciclo sin fin de estructuras jerárquicas, interiorizadas culturalmente, que se mantienen en una retroalimentación permanente.

Con esto, se desea señalar centralmente el efecto a nivel subjetivo de la estructura social, cuya participación resulta igualmente trascendente en la construcción de la desigualdad social. El estudio que aquí se presenta pretende analizar la manera como esta dimensión toma forma en los niños/as y adolescentes, a través de espacios privilegiados de encuentro como son las escuelas, en donde construyen una identidad y se reconocen pertenecientes a una sociedad, ocupando una determinada posición.

Se trata de un proyecto de investigación en marcha cuyo propósito es indagar en los procesos de socialización que ocurren en la escuela del nivel medio (secundaria) en relación con las desigualdades sociales, y lo que ello resulta como parte de la experiencia subjetiva de las y los adolescentes.

Se parte de la idea de que el nivel de secundaria de la educación básica, que en México ocurre entre los 12 y los 15 años, transcurre en un momento biográfico importante, pues en dicha edad, las y los adolescentes comienzan a incorporar significados clave sobre el orden social y las pautas morales que se esperan de éste, además de categorías identitarias y de pertenencia que configuran sus relaciones consigo mismos, con los otros y con su entorno.

En este sentido, hay una consideración especial hacia la escuela como agente socializador, todavía con un fuerte peso en la formación de ciudadanía si se toman en cuenta sus propósitos formativos, pero también desde la socialización moral y política que ahí se gesta: en el sentido de vivir experiencias de democracia, tomar decisiones, tomar responsabilidad ante las consecuencias, argumentar, debatir, evaluar, es decir, experiencias necesarias para dotar de autonomía a cada joven; pero además, en la configuración de percepciones y valoraciones para dar sentido a hechos y acontecimientos relacionados con la estructura social, con el uso del poder, con las relaciones sociales que son atravesadas por ese uso del poder (especialmente las relaciones de clase, género y generación) y con la desigualdad social resultante.

Para dar cuenta de ello, en esta indagación se trabajaron las nociones de socialización y de experiencia subjetiva de la desigualdad, desde la sociología comprensiva y desde la perspectiva fenomenológica, con el fin de analizar, por un lado, los procesos de interiorización del mundo social, cuyo resultado es la configuración valorativa-normativa desde la cual cada sujeto ubica la posición que ocupa en el espacio social (Berger y Luckmann, 2006); y los contenidos de la conciencia, a través de los cuales existe para cada persona todo el mundo objetivo, en virtud de cómo lo experimenta, lo percibe, lo recuerda, etc., y en función de un contexto intersubjetivo que le da sentido (Schutz, 1974). Ambas nociones orientaron el análisis para destacar el papel de la subjetividad en el fenómeno de la desigualdad.

2. Metodología

Esta misma perspectiva orientó la estrategia metodológica retomando la perspectiva de Schutz (1962), quien resalta el carácter intersubjetivo del conocimiento, y su necesaria relación con el mundo de la cultura, es decir, con el universo de significación sobre el que nos orientamos. De esta forma, se realizó un trabajo cualitativo, de corte etnográfico, que plantea una duración de tres años, que consiste en tres fases:

una primera en una escuela de un contexto urbano, una segunda en una escuela de un contexto de la periferia urbana y la última fase en un medio rural.

Para esta primera fase, se trabajó en una escuela secundaria del sector público ubicada en la ciudad de Guadalajara (capital del estado de Jalisco, México) durante la segunda mitad del 2021 (de septiembre a diciembre). La escuela atiende una población urbana de un estrato social medio, con 470 estudiantes en total, atendidos por 21 profesores, quienes residen en una amplia diversidad de zonas de la ciudad, de 5 municipios colindantes: Guadalajara, Zapopan, Tlajomulco, Tlaquepaque y Tonalá, lo que recupera una amplia diversidad de procedencias y niveles de vida.

Mediante el estudio etnográfico pudieron observarse los procesos de socialización que se dan de manera intencionada desde los espacios educativos formales —concretamente en los cursos curriculares orientados a la formación ética y cívica—, además de los procesos de socialización que se dan fuera de las actividades curriculares, como los espacios de convivencia entre estudiantes, profesores/as y personal de las instituciones. Asimismo, la recuperación de la información estuvo centrada en la perspectiva del estudiantado, a través de la aplicación de seis grupos de discusión (dos por cada uno de los tres grados de secundaria), que representó el 13% del alumnado, y en los que participaron mismo número de mujeres y de varones (5 mujeres y 5 varones en cada grupo).

En estos grupos de discusión se trabajaron aspectos de la experiencia y de la convivencia de las y los estudiantes, específicamente con respecto a la manera como se perciben en relación con otros jóvenes, las situaciones de convivencia y conflicto que se desarrollan entre ellos/as (al interior de la escuela), sus experiencias de discriminación y la manera como entienden y asumen la desigualdad.

De manera complementaria se aplicó un cuestionario general a la totalidad de la población del plantel, con una participación de 439 estudiantes en total (una muestra del 93% de la población total), con la intención de caracterizar al estudiantado en cuanto a las siguientes variables: edad, sexo, ocupación y escolaridad de los padres, tiempo dedicado a la escuela, otras actividades incluyendo el trabajo, percepción sobre la escuela, peligros y percepción del riesgo, valoración de sus relaciones entre pares y hacia las autoridades escolares, y autopercepción de clase.

Así, se destaca la participación de un 90% del estudiantado participante entre las edades de los 14 y 15 años, con una ligera mayoría de participación de mujeres (59%), un 73% de estudiantes que no trabajan y que dedican a la escuela más de 8 horas de su día; entre los datos cualitativos se subraya la centralidad que tiene la convivencia entre pares para las y los estudiantes de secundaria, los significados de la escuela asociados a su preparación para un mejor futuro, y, en ese sentido, perciben la desigualdad sólo en cuanto a diferencias de opinión, de formas de pensar y de gustos. La mitad tiene planes de estudiar hasta el nivel licenciatura y trabajar en una opción profesional que les guste. Poco menos de la mitad considera que logrará hacer todo lo que se proponga a futuro, y estos resultados serán producto de su propio esfuerzo.

3. La escuela secundaria y su rol ante la desigualdad

La escuela es parte y es resultado de la desigualdad social. Numerosos sociólogos han señalado el papel que históricamente ha ejercido la escuela para reproducir —mediante la ideología— la estructura social desigual que hemos heredado hasta nuestros días (Gramsci, 1967; Althusser, 1970). Algunos autores han acercado la lupa para señalar cómo el sistema educativo impone la cultura de los grupos dominantes al

reproducir las relaciones de clase y sus jerarquías (Bourdieu y Passeron, 1977). En el contexto latinoamericano, se han recuperado estas teorías para analizar —aún más específicamente— los efectos en la brecha social que generó el rezago educativo (Latapí, 1964), y, posteriormente, para analizar cómo el sistema continúa reproduciendo históricamente las desventajas sociales al brindar una educación segmentada en términos de infraestructura, recursos, calidad y resultados educativos (Latapí, 1974; 1993; Tenti, 2007). La desigualdad educativa en México y en Latinoamérica está asociada con la inequidad en la distribución de las oportunidades educativas en cuanto al ingreso, a la permanencia y al logro, además de las características de las instituciones escolares, y de las distintas expectativas sobre la educación por parte de las familias y del propio alumnado (Colegio de México, 2018). De ahí que, aunque se han tenido avances en las últimas décadas en cuanto a garantizar el acceso a la educación básica, no se ha podido responder ante el sistema de estratificación de nuestra sociedad.

Resulta paradójico que, mientras la escuela escolariza a proporciones cada vez más elevadas de niños y jóvenes, la economía y el mercado de trabajo excluyen a un cada vez mayor porcentaje de la población. Algunos autores como Emilio Tenti (2007) hablan de una «escolarización con exclusión social». Pero, además, la exclusión también se experimenta al interior del mismo sistema educativo reproduciendo las inequidades.

Dicho así, y siguiendo a Tenti, «lo que la escuela reproduce no es una estructura estática de desigualdad, sino un sistema de distancias o diferencias sociales» (2007: 97). De esto, importantes trabajos han resultado en torno a la segregación y jerarquización del sistema educativo no sólo hacia afuera sino desde dentro del propio sistema (Coleman, 1966); y sobre los roles y las relaciones sociales que se gestan en la escuela y en el salón de clases (Spence, 1978). Los resultados demuestran el papel relevante que ejercen las condiciones sociales de origen sobre cada estudiante (características de clase, origen étnico, familia-hogar, lugar de residencia) que trascienden a la escuela, pero que ahí se endurecen.

Sin embargo, poco se ha dicho sobre el papel de la subjetividad en la desigualdad social como parte de este mismo fenómeno; de la manera como participan los esquemas de percepción, valoración, las disposiciones y las emociones para reproducir la desigualdad social, sin omitir el papel de las instituciones (entendidas como el sistema de normas que estructuran las prácticas sociales). Un ejemplo evidente son los efectos que producen las condiciones de vida, de exclusión y vulneración sobre la subjetividad de los y las jóvenes. «Las formas de la exclusión y precarización en los diferentes ámbitos de la vida social aportan su contribución en la generación de personalidades y comportamientos desintegrados y desintegradores» (Tenti, 2007: 43). Esto ocurre a través de la asunción subjetiva de valores y del posicionamiento personal ante la realidad propia y la realidad social más amplia.

James Coleman (1966) planteó como factores relevantes del éxito escolar los sentimientos sobre el control real que cada persona tiene sobre su entorno, y lo que eso produce en la modificación de sus aspiraciones y a nivel emocional (las motivaciones). Pierre Bourdieu retomó la valoración del sujeto como un yo inscrito en un *habitus* asociado a tomas de posición que no son más que opiniones, representaciones, juicios, etc., sobre el mundo físico y el mundo social (1999). Estas tomas de posición o disposiciones se forman por las regularidades de la experiencia (situadas y fechadas), lo que tiende a anticipar las siguientes regularidades por parte del sujeto, lo que se conoce como «comprensión práctica del mundo». Los efectos son profundos y duraderos, nos dice este autor. Participan procesos de socialización, que Bourdieu reconoce como «acciones pedagógicas diarias», así como los ritos de las instituciones.

La escuela es una de las instituciones que refuerza el *habitus* a través de la «acción pedagógica», que, para este autor, no es más que la imposición de significaciones y de su legitimidad, ocultando la arbitrariedad cultural de éstas. Ya lo decía Latapí para el caso mexicano: «para el futuro socioeconómico de los alumnos resultan más decisivos los valores que viven en la escuela que los conocimientos que aprenden de ella, y esos valores son principalmente los determinados por las élites de poder y de propiedad» (Latapí, 2009: 61).

Así pues, la escolarización secundaria tiene un papel importante (aunque no el único) en la ampliación y valoración de las relaciones sociales que los jóvenes entablan, por ejemplo, en las actitudes y disposiciones que adoptan para mantener lazos afectivos, de amistad o enemistad entre sus pares y hacia los adultos. Estos contenidos toman fuerza como parte de la experiencia subjetiva de la juventud en cuanto a las distinciones sociales, la integración o la exclusión y la desigualdad.

Por otra parte, hay una desigualdad social manifestada durante la educación secundaria que se evidencia en el porcentaje de finalización de este nivel (82%). En el año 2015 en México, el 33.8% no logró transitar a la Educación Media Superior, de este porcentaje, el 18% se debe a que no concluyó el nivel secundario. Ante esta cifra, las mujeres han tenido una ligera ventaja en el porcentaje de egreso con un 84.1%, frente al 80.1% de los varones (Solís, 2018).

En este nivel, según Tenti (2007), las pobreza se potencian, pues los maestros tienden a tener bajas expectativas con respecto a las capacidades de aprendizaje de estudiantes que provienen de hogares con carencias, lo que resulta un factor subjetivo que tiende a reforzar la eficacia de los factores estructurales. Respecto a este papel que tiene la subjetividad en la desigualdad social, es bien sabido que somos nuestro pasado y nuestro presente, pero también somos nuestro futuro, en el sentido de cómo nos vamos conformando como personas en función de aquello que vemos como posibilidad o no. Lo que más diferencia a un alumno/a con desventajas sociales de otro con ventajas es justamente la capacidad de hacer elecciones sobre su vida. Esto lo destaca fuertemente un estudio realizado en México por parte de El Colegio de México titulado *Desigualdades en México, 2018*.

Así, diferentes estudios han documentado cómo las diferencias en el acceso a educación media han disminuido, pero se han acentuado en los resultados educativos (Coleman, 1966; Spence, 1978; Bourdieu, 1980; Tenti, 2007; Latapí, 2009). La brecha en los logros educativos guarda relación con la dimensión de la calidad de los aprendizajes, pero, más importante, por lo que resulta en cuanto a «la manera con que los alumnos construyen su experiencia, fabrican relaciones, estrategias, significaciones, a través de las cuales se constituyen en ellos mismos» (Tenti, 2007) y proyectan su futuro. De esta manera, la subjetividad construida en el marco de la educación secundaria dirige una mirada renovada al estudio de la relación entre desigualdad y educación.

4. La experiencia subjetiva de la desigualdad como parte de la socialización escolar

La socialización escolar es considerada una socialización de tipo secundaria que se traduce en la «internalización de submundos institucionales» (Berger y Luckmann, 2006: 172) determinados por la distribución social del conocimiento. Se trata de la adquisición de conocimiento especializado según los roles sociales, lo que implica la aprehensión de un contexto institucional. En el caso de la escuela, la persona aprehende contenidos normativos y valorativos de sí misma y de su ubicación en el mundo social, como parte del contexto escolar y desde el propio discurso institucional, lo que significa tener una referencia más allá de su núcleo doméstico.

Esta socialización puede resultar, en algunos casos, conflictiva. «Algunas de las crisis que se producen después de la socialización primaria se debe realmente al reconocimiento de que el mundo de los padres no es el único mundo que existe, sino que tiene una ubicación social muy específica, quizá hasta con una connotación peyorativa» (Berger y Luckmann, 2006: 172). De ahí que puede representar una ruptura fundamental en los contenidos de la socialización primaria.

Algunos de los estudios al respecto en Latinoamérica (Unda, Mayer y Llanos, 2015) señalan esta socialización como clave en la vida de las niñas, niños y jóvenes escolarizados, considerando el lugar que ocupa la escuela para «hacer vida en el presente», especialmente en contextos adversos; además de dotarles de un futuro propio en el cual pensar. Así, se destaca el lugar de la escuela como «espacio central de socialización de las nuevas generaciones» (Grinberg, Machado y Dafunchio, 2015: 239), y ligada a una promesa de formación como posibilidad de futuro (con la reserva de que realmente pueda resultar en una promesa de ascenso social).

Entre los hallazgos más importantes de esta investigación se constata lo anterior, en el sentido de observar el relevante papel que ocupa la escuela como espacio de convivencia ligada a la formación curricular. La situación de la pandemia, que orilló a las escuelas a continuar con los procesos educativos a distancia durante todo el año 2020 y la primera mitad del 2021, evidenció que la escuela es el espacio más importante que tienen las y los adolescentes escolarizados para entablar relaciones entre pares. Se trata de un espacio deseado y esperado y, sin éste, el aprendizaje pierde sentido (un 65% de quienes participaron en el cuestionario aplicado mencionó que lo que más extrañó de la escuela es la convivencia con sus compañeros, mientras que otro 20% considera que esta convivencia les hacía tener una mayor disposición hacia el aprendizaje); lo que nos habla de la relevancia de los espacios de sociabilidad y su vínculo con el currículo.

Según los significados que tiene la escuela para ellas/os, es claro el papel central que representa en sus vidas actuales, en cuanto ámbito de sociabilidad y de aprendizaje (pues para el 34% de quienes participaron en el cuestionario se trata de «un lugar donde se educan, se forman, y adquieren valores»); y en cuanto a proyectar sus vidas a futuro, en el sentido de ser un espacio que les permite pensar en él y les prepara para tener una buena vida (para el 21.6% es «un lugar que define quiénes serán y les dará un mejor futuro»).

Como parte de estos procesos de socialización en el contexto escolar, se encontró que las y los estudiantes alimentan sus rasgos identitarios frente a la alteridad que representan sus pares, con una fuerte carga en la apariencia física y en sus objetos de uso cotidiano (ropa y accesorios estéticos, teléfono móvil, videojuegos, entre otros). En este sentido, asumen normas y valores asociados a la imagen, al consumo, al trabajo, al esfuerzo y a la disciplina. Lo que refiere a contenidos normativos con los cuales construyen distinciones de tipo moral frente a los otros y que, como se mostrará más adelante, sostienen las lógicas de inclusión y exclusión.

Un primer efecto de ello es que poco más de la mitad de la población escolar considera que logrará hacer todo lo que se proponga a futuro, y estos resultados serán producto de su propio esfuerzo. La mitad tiene planes de estudiar hasta el nivel licenciatura y trabajar en una opción profesional que les guste (52.3% de los participantes del cuestionario). Así pues, están muy condicionados a las normas de la escuela y al sistema de notas calificadoras de su desempeño (entrevista coordinadora académica).

La escuela sigue siendo un lugar donde se refuerza socialmente el discurso meritocrático pues forma parte de la promesa de formación (y de igualdad de oportunidades) del actual sistema económico. Y, aunque este discurso tiene su cara entusiasta en cuanto a reconocer la agencia y la libertad; tiene una cara oscura, como bien señala Sandel (2020), en el sentido de que «cuanto más nos vemos como seres hechos a sí mismos y autosuficientes, menos probable resulta que nos preocupemos por la suerte de quienes son menos afortunados que nosotros. Si mi éxito es obra mía, su fracaso debe de ser culpa suya» (2020: 79). Refuerza la convicción de que cada persona merece el destino que le ha tocado.

Los efectos para un o una joven están a la vista. Ser socializado bajo la norma del mérito representa, entre otras cosas, asumir una fuerte carga de responsabilidad personal sobre las condiciones de vida propias, y, al mismo tiempo distanciarse de su responsabilidad frente a las de los demás. El mérito afecta la percepción que se tiene de sí mismo y de la propia posición social al tiempo que justifica las distancias sociales en términos desiguales.

Diferentes estudios de la escuela secundaria en América Latina han documentado los efectos de la meritocracia en cuanto a los desiguales rendimientos escolares y la selección que se genera de ello y que, en buena medida, corre a cargo de los propios profesores (al evaluar individualmente al alumno) (Nobile, 2014); además de la confianza en el mercado escolar, y su consiguiente segmentación (Araujo y Martuccelli, 2015).

En este sentido, un segundo efecto identificado en el estudio ha sido una particular negación de la desigualdad y de la existencia de clases sociales por parte de las y los adolescentes entrevistados en los grupos de discusión, argumentando la importancia de considerarnos personas iguales y con las mismas oportunidades para superarnos. La mayoría considera que las clases sociales no existen, pues eso genera una distinción que no debiera ser considerada para tratar a la gente. «No existen las clases. Porque todo al final de cuentas es algo material, o sea que, aunque yo tuviera mejor ropa que Carlos, si me quito esa ropa, Carlos y yo somos iguales. La ropa hace diferencia en la gente que cree que de verdad es rico» (Grupo de discusión, grupo 2^a). No obstante, las diferencias que sí perciben (y son válidas) se refieren a diferencias fenotípicas o de las características físicas de una persona (42% de los encuestados), además de las discrepancias en las formas de pensar y en los gustos (36% de los encuestados).

Esto está relacionado con sus experiencias personales en cuanto a discriminación, que, para un 42% de los encuestados que la han padecido, se deben a su aspecto físico —su apariencia y su cuerpo—. Que, de acuerdo con Schutz (1974), se refieren a «tipificaciones», es decir, formas de identificación-clasificación producto del contexto histórico y cultural, y que tienen su propia «relevancia» para cada sujeto. Para el autor, las «relevancias» son reveladoras sobre cómo se establecen y se priorizan las tipificaciones en función de una historia personal.

Estas nociones de «tipificaciones» y «relevancias» resultan sumamente útiles para analizar la experiencia subjetiva de la desigualdad pues son imposiciones de unos hacia los otros que les llevan a asumir o padecer la discriminación. En función de esto, los/as jóvenes entrevistados experimentan tipificaciones mayoritariamente por el aspecto físico, por lo que pareciera que tienen más presente la desigualdad por motivos de género o de racismo, pero no lo asocian con la clase o la desigualdad económica.

Por su parte, insisten en que estas tipificaciones (las diferencias ya expresadas y validadas) no les impiden formar lazos de amistad con cualquiera de sus pares (dentro y fuera de la escuela), sin embargo, en

los hechos, mencionan no relacionarse con estudiantes que tienen otra forma de hablar, por ejemplo, o con estudiantes de otras escuelas que son consideradas de menor rigor académico, pues consideran que les podrían influir negativamente, y este es considerado un tercer efecto de los contenidos normativos de la socialización escolar en relación con el esfuerzo, la disciplina o el trabajo. Un alumno lo expresa así: «en la 46 sí hay mucha diferencia. No sé... allá hay puro *cholo* o *naca*. Es que allá casi no hay disciplina y yo conozco a varios de allá que a cada rato se están peleando, pues de que vienen de su casa y yo creo que eso lo ven ahí» (grupo de discusión, 3b). Así, el tener una formación estricta lo asocian con recibir educación de calidad (aprender más), y recibir una buena atención (grupo de discusión, 1c).

Aparecen, pues, diferencias que sí son significativas para entablar sus relaciones y con las que hacen distinciones, y una de ellas tiene que ver con la propia educación formal que reciben, en el sentido de señalar o ser señalados por ser estudiantes de una escuela considerada buena o mala (y cuyos criterios los relacionan con recibir atención por parte de sus profesores, el cumplimiento de los planes de estudio, las normas de control y disciplina, la enseñanza del idioma inglés, entre otros.). Este aspecto ha resultado otra «tipificación» relevante como resultado del peso de la educación y de la escuela al alimentar las desigualdades entre los jóvenes poniendo como foco la experiencia subjetiva, pues esta involucra la comparación con otros pares que experimentan una situación similar. Ahora bien, de acuerdo con López (2016), nos revela qué comparaciones son importantes para estos jóvenes en el establecimiento del significado de las jerarquías sociales y su lugar en ellas.

Esto guarda una relación estrecha con la norma del mérito dado que sostiene asimismo una dinámica de jerarquización escolar. Dubet (2011) lo expresa claramente: «más se cree en la igualdad de oportunidades, más se confía a la escuela la abrumadora misión de realizarla en cada nueva generación; pero más se adhiere a esta utopía, más se piensa que las jerarquías escolares son justas y se deben sólo al mérito individual» (2011: 84).

Una estudiante entrevistada admite que le daba miedo entrar a una secundaria pública, pues siempre había estado en colegios privados. Ese miedo estaba asociado, según sus palabras, con sentirse insegura por haber menos medios de control por parte de las autoridades de la escuela. Se sintió segura una vez que vio este control a través de la imposición de normas y el establecimiento de medidas de cumplimiento:

[...] a mí cuando me inscribieron pues la verdad no quería porque siempre había estado en colegios donde me sentía más segura, y yo decía es que las escuelas de gobierno me dan miedo, no sé, siempre pensaba eso, pero cuando entré aquí pues creo que todo mundo es casi igual, nada más que la diferencia es que esta es de gobierno y la otra es privada. O tal vez es porque esta escuela es... no sé cómo explicarlo, pero siento que hay otras escuelas como en la que va mi amiga que hacen lo que quieren y aquí no, aquí es como mucho control y mucha responsabilidad...

En esta dicotomía, que, en clave de Schutz (1964), se refiere al endogrupo y al exogrupo, está otra clave para analizar la experiencia subjetiva. Entre los miembros del propio grupo o, en este caso, de la propia escuela (el endogrupo) y quienes están en otro grupo, o en otra escuela (el exogrupo), se construyen distancias simbólicas que van desde la definición misma de la escuela, la formulación de significatividades acerca de la educación recibida, la dialéctica de los prejuicios, la jerarquía de las discriminaciones, entre otras.

Así, las lógicas de inclusión y exclusión se fundamentan, en buena medida, en las tipificaciones alimentadas en el propio contexto escolar. Un joven escolarizado construye una imagen de otro u otra joven en función de lo que el primero considera ser y tener (incluyendo su escuela). Se establece una forma de diferenciación desigual desde un «dominio de significatividades» que, para Schutz (1964), consiste en establecer jerarquías de tipificaciones entre elementos homogéneos. Este dominio es transmitido desde la socialización escolar.

Daniela López, interpretando la teoría Schutziana, considera que el origen de la experiencia de la desigualdad puede rastrearse en la imposición de tipificaciones cuando no se considera el significado subjetivo del otro (López, 2016), así como en la confrontación que se deriva de ello. Los y las jóvenes estudiantes se imponen, unos a otros, etiquetas difíciles de mover, y que terminan asumiendo, incluso como parte de su identidad. El alumnado de la escuela analizada (90% del estudiantado) se percibe —en promedio— perteneciente a un nivel socioeconómico medio-alto, y se describen como estudiantes con un mayor interés y mayor capacidad de estudio (grupo de discusión 1c); se consideran más «educados», y más responsables (grupo de discusión 2a). Por su parte, quienes pertenecen a la escuela secundaria vecina se perciben como jóvenes más rebeldes y malos para el estudio, pero con más experiencia para el trabajo (grupo de discusión 3b). Los efectos que puede generar esta tipificación saltan a la vista y pueden ser muy dañinos.

Finalmente, es posible deducir, como otro aspecto para continuar la indagación, que la escuela no hace nada explícito, pero congrega a jóvenes de una misma condición social, es decir, homogeneiza la experiencia, y esto contribuye a normalizar la desigualdad. En el contexto escolar puede verse el efecto del endogrupo en cuanto a la ficción de la igualdad. Tal como Gonzalo Saraví lo señala en relación con jóvenes de un contexto urbano:

La ausencia de experiencias compartidas con otros sectores sociales produce simultáneamente un profundo desconocimiento del resto de la sociedad y sus miembros, y una naturalización y reificación de la propia realidad. El «otro generalizado» en este proceso de socialización es otro socialmente muy homogéneo y parcial (Saraví, 89: 2015).

Así, las tipificaciones, de acuerdo con Schutz, distorsionan la percepción que se tiene de la realidad cuando se construye la experiencia en un espacio más o menos homogéneo, y producen otra forma de desigualdad a través de su dimensión subjetiva.

Finalmente, conviene reflexionar sobre las posibles consecuencias de estos resultados de la experiencia subjetiva de la desigualdad en los espacios de socialización escolar. Por un lado, nos lleva a pensar en la dimensión emocional que estos resultados generan en las y los adolescentes, concretamente, en la gestión de sus deseos, en el manejo de las frustraciones y del fracaso, en la depreciación de la confianza, en la incapacidad de empatía, entre otras posibles. Por otro lado, se abre la posibilidad de analizar una dimensión social, en la que las relaciones sociales padecen también sus efectos en el sentido de aumentar las distancias y de disminuir las responsabilidades que esas distancias nos reclaman. Y, finalmente, en asumir un fenómeno como algo que no es posible cambiar.

5. Reflexiones finales

Evidentemente, los/as jóvenes de estas escuelas consideran importante nombrarse como iguales, y van formando una sensibilidad significativa en torno a ciertas manifestaciones de desigualdad en cuanto al género, el color de la piel o la apariencia física en general, pero no en cuanto a la clase, y esto, al parecer, es resultado de la normalización de la llamada meritocracia. Y aunque la experiencia de cada individuo es única, esta socialización alrededor del mérito construye subjetividades compartidas que hacen un fuerte contrapeso a la experiencia personal inmediata en cuanto a la desigualdad. De ahí que cabe continuar preguntándonos por la socialización escolar como un proceso en el cual también se imponen sistemas de significatividades —formas de tipificar— a otros sujetos, a otras experiencias, y a sí mismos, y cuyo efecto puede trascender la experiencia subjetiva individual.

Bien se ha dicho que las escuelas son reservorios de las tensiones sociales, no obstante, el propio sistema educativo que clasifica la diversidad de los centros educativos fragmenta los servicios y concentra e iguala los perfiles del alumnado y, por lo tanto, su posible experiencia ante la diversidad de problemas sociales.

De esta forma, estamos de acuerdo con Schutz (1964) en que las escuelas son organizaciones que ordenan el mundo social en zonas de diversa distancia social, más allá del currículo e incluso más allá de su dimensión más personal y subjetiva. E incluso puede condicionar de alguna manera la experiencia subjetiva fuera del entorno escolar.

Por su parte, estos resultados señalan la relevancia de los estudios sobre el vínculo entre la noción de igualdad y el sentido común (o su dimensión intersubjetiva más amplia), para analizar los mecanismos más profundos en que nuestra estructura social alimenta su legitimidad a través de la incorporación de estas «creencias», y que hoy resultan un aspecto que demanda una atención seria y desde diferentes frentes. Hoy sabemos que la igualdad como significado se nutre del reconocimiento de la subjetividad de los otros.

Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2008.
- Araujo, Kathya y Danilo Martuccelli (2015): “La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena”. *Revista Educação e Pesquisa*, 41, núm. spe, 1503-1520. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141653>.
- Berger, Petter y Luckmann, Thomas (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Colegio de México, El (2018). *Desigualdades en México 2018*. México: El Colegio de México, Red de Estudios sobre Desigualdades.

- Coleman, James (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office, Johns Hopkins University.
- Dubet, Francois (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gramsci, Antonio (1967). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Grijalbo.
- Grinberg, Silvia; Machado, Mercedes y Dafunchio, Sofía (2015): “Jóvenes y escuelas secundarias en contextos de extrema pobreza urbana: entre el desencanto y la utopía” en René Unda Lara, Liliana Mayer y Daniel Llanos Erazo (coords.): *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Latapí, Pablo (2009). *Finale prestissimo: pensamientos, vivencias y testimonios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, Pablo (1993): “Reflexiones sobre la justicia en la educación”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39 (1-2), 249-284. Recuperado a partir de: <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/432>.
- Latapí, Pablo (1974): “Las necesidades del sistema educativo nacional” en Miguel S. Wioncsek (ed.): *La sociedad mexicana: presente y futuro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, Pablo (1964). *Diagnóstico educativo nacional: Balance del progreso escolar de México durante los últimos seis años*. México: Centro de Estudios Educativos.
- López, Daniela Griselda (2016): “La experiencia subjetiva de la desigualdad en la vida cotidiana. Contribuciones de la sociología fenomenológica de Alfred Schutz”. *Revista Trabajo y Sociedad*, 27, 221-232. <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/27%20LOPEZ%20GRISELDA%20DANIELA%20La%20experiencia%20subjetiva%20de%20la%20desigualdad%20en%20la%20vida%20cotidiana.pdf>.
- Nobile, Mariana (2014): “Redefiniciones del mérito en secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 18, 87-110. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/34165/nobile-merito-secundaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Sandel, Michael (2020). *La tiranía del mérito ¿Qué ha sido del bien común?* Barcelona: Penguin Random House Grupo editorial.
- Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso-México, CIESAS.
- Schutz, Alfred (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- Schutz, Alfred (1964). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- Spence Boocock, Sarane (1978). “The Social Organization of the Classroom”. *Annual Review of Sociology*, 4, 1-28. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.so.04.080178.000245>.

Solís, Patricio (2018): “La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal”. *Perfiles Educativos*, 40 (159), 66-89. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58412>.

Tenti Fanfani, Emilio (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX.

Unda, René; Mayer, Liliana y Llanos, Daniel (coords.) (2015). *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Nota bibliográfica

Alejandra de la Torre Díaz es doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), en México. Actualmente se desempeña como profesora en el Departamento de Formación Humana del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.