

Socialización escolar y experiencia subjetiva de la desigualdad. Una aproximación teórica

School socialization and subjective experience of inequality. A theoretical approach

ALEJANDRA DE LA TORRE DÍAZ*

En este artículo se presenta una propuesta de abordaje teórico para el análisis de las desigualdades sociales mediante las nociones de socialización y experiencia subjetiva desde la sociología comprensiva y la perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz. La intención es destacar la dimensión subjetiva en el fenómeno de la desigualdad, que se refiere a la naturalización que ocurre a través de las categorías mentales que se usan para mirar y construir el mundo social, y que resulta un aspecto que se suma fuertemente a los condicionamientos estructurales de este problema. En particular, se propone estudiar este fenómeno en el contexto de la socialización escolar en la escuela secundaria, dado que representa un periodo de vida particular en el que los adolescentes se apropian de categorías identitarias y en relación con el orden social en el que se desenvuelven. Los resultados, desde dicho abordaje, proponen rescatar el papel de la institución educativa en la incorporación subjetiva de este problema y, con ello, atender las prácticas escolares y sus efectos objetivos sobre las vidas del estudiantado.

Palabras clave:
desigualdad social,
socialización,
experiencia
subjetiva,
educación, escuela
secundaria

Recibido: 18 de agosto de 2022 | **Aceptado para publicarse:** 17 de marzo de 2023 |

Publicado: 22 de marzo de 2023

Cómo citar: De la Torre, A. (2023). Socialización escolar y experiencia subjetiva de la desigualdad. Una aproximación teórica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1462. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-009)

This paper exposes a theoretical approach proposal for the analysis of social inequalities through the notions of socialization and subjective experience, from a comprehensive sociology and Schutz's phenomenological perspective. The intention is to emphasize the subjective dimension in the phenomenon of inequality, which refers to the naturalization that occurs through the mental categories that we use to look at and build the social world, and that results in an aspect that strongly adds to structural conditioning of this problem. In particular, it is proposed to study this phenomenon in the context of high school, since it represents a particular period of life in which teenagers appropriate identity categories and in relation to the social order in which they operate. The results, from this approach, propose to rescue the role of the educational institution in the subjective incorporation of this problem, and, with it, address school practices and their objective effects on the lives of students.

Keywords:

social inequality, socialization, subjective experience, education, high school

* Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, unidad Occidente. Profesora del Departamento de Formación Humana del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Líneas de investigación: desigualdad social y educación, dimensión subjetiva de la desigualdad social, jóvenes en contextos rurales y semiurbanos, y espacios y procesos de formación ética y participación social. Correo electrónico: alejandra.dlatorre@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0001-7772-6289>



INTRODUCCIÓN AL ABORDAJE DE LA RELACIÓN ENTRE DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN

La desigualdad social, como uno de los principales problemas que aquejan a las sociedades en pleno siglo XXI, es resultado de “distribuciones inequitativas de recursos y de acceso a oportunidades entre individuos o grupos” (El Colegio de México, 2018) producidas y reproducidas, dentro del sistema capitalista, por estructuras sociales que institucionalizan las diferencias de ingreso, inmovilizan todo tipo de recursos y capitales, y naturalizan las posiciones sociales. Es el problema más destructivo de nuestras sociedades y, sin embargo, se ha asumido como un fenómeno natural resultado de un sistema basado en las libertades individuales y en los méritos ganados. Una creencia errónea que ha permeado más de lo que nos gustaría admitir. La realidad es que la riqueza de unos se finca sobre la pobreza de muchos otros. Para estos últimos, las desventajas se retroalimentan de manera interseccional (entre la clase, la etnia, el género, la generación y la discapacidad) y se acumulan en el trayecto de vida. La pobreza de las familias se intensifica ante la ausencia de servicios sociales básicos, los bajos salarios, la precarización laboral, la pobreza de la oferta escolar pública, entre otros factores, en un ciclo sin final.

Así, la escuela es parte y es resultado de este fenómeno social. Sociólogos han señalado el papel que históricamente esta ha ejercido para reproducir –mediante la ideología– la estructura social desigual que hemos heredado hasta nuestros días (Gramsci, 1967; Althusser, 2008). 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 con mayor especificidad– los efectos en la brecha social que originó el rezago educativo (Latapí, 1964) y, luego, para analizar cómo el sistema continúa reproduciendo las desventajas sociales al brindar una educación segmentada en términos de infraestructura, recursos, calidad y resultados educativos (Latapí, 1974, 1993; Tenti, 2007).

En este ángulo de análisis se enclava este trabajo. La desigualdad educativa en México y en Latinoamérica está asociada con la inequidad en la distribución de las oportunidades educativas respecto 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 los propios estudiantes (El 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. Esto genera una mayor crisis de sentido sobre la función de la escuela. Tenti (2007) refiere una “escolarización con exclusión social”. Además, la exclusión también se experimenta al interior del mismo sistema educativo reproduciendo las inequidades.

De acuerdo con Tenti (2007), “lo que la escuela reproduce no es una estructura estática de desigualdad, sino un sistema de distancias o diferencias sociales” (p. 97). De esto, importantes trabajos, desde Coleman (1966) hasta estudios recientes

como el de Blanco (2014, 2021), han destacado la segregación y jerarquización del sistema educativo no solo hacia afuera, sino desde dentro del propio sistema, particularmente sobre los roles y las relaciones sociales que se gestan en la escuela y en el salón de clases. 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 por el propio diseño de sus sistemas, como menciona Blanco (2021).

Sin embargo, poco se ha dicho sobre el papel de la subjetividad en la desigualdad social como parte de este mismo fenómeno, y del modo en que participan los esquemas de percepción, valoración, las disposiciones y 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 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, p. 43). Los jóvenes que llegan a involucrarse en actividades delincuenciales experimentan factores de riesgo y situaciones que, de manera acumulada, causan el fenómeno violento. Esto ocurre a través de la asunción subjetiva de valores y del posicionamiento personal ante la realidad propia y la realidad social más amplia.

Coleman (1966) planteó, en su momento, como factores relevantes del éxito escolar, en términos de permanencia, 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). Bourdieu (1999) 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, sobre el mundo físico y el mundo social. Estas tomas de posición o disposiciones se forman por las regularidades de la experiencia (situadas y fechadas), lo cual 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, y participan procesos de socialización que Bourdieu reconoció como “acciones pedagógicas diarias”, así como los ritos de las instituciones.

En estos ritos institucionales, la escuela tiene un importante papel. Esta es una de las instituciones que refuerza el “habitus” a través de la “acción pedagógica”, que, para Bourdieu, no es más que la imposición de significaciones y su legitimidad, lo que oculta la arbitrariedad cultural de estas. En el caso mexicano, Latapí (2009) señaló que, “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 [...]. La escuela es un gigantesco dispositivo de intoxicación valoral” (p. 61).

Blanco (2014), en estudios más recientes, señala, con base en la noción de “educabilidad”, cómo “ciertas características individuales y colectivas, derivadas de la experiencia asociada a la posición social, hacen que los alumnos obtengan resultados de aprendizaje muy diferentes ante un mismo modelo de escolaridad” (p. 78), cuestión que no se refiere a una capacidad individual, sino a la relación entre las disposiciones socialmente condicionadas y el modelo educativo que las atiende.

Así, el sistema educativo resulta ser un espacio relevante para el mantenimiento o la transformación de la desigualdad. Especialmente, es un campo clave para el análisis sobre la formación de la subjetividad en la infancia y la adolescencia y el papel que ejerce en el fenómeno de la desigualdad social; en función de ello, puede ser un espacio clave para trabajar nuevas significaciones y posicionamientos que permitan hacer contrapeso a este fenómeno en las vidas directas de cada estudiante.

LA ESCUELA SECUNDARIA COMO AGENTE SOCIALIZADOR DE LA DESIGUALDAD

El nivel de secundaria de la educación básica, que en México ocurre entre los 12 y los 15 años de edad, transcurre en un momento biográfico importante, pues, en esa edad, los adolescentes comienzan a incorporar significados clave sobre el orden social y las pautas morales que se esperan de este, además de categorías identitarias y de pertenencia que configuran sus propias relaciones sociales y con su entorno. En particular, la escuela secundaria en México tiene como principal función ayudarles en la formación de una personalidad integral, a la vez que prepararlos para los niveles superiores, o bien, para el mundo laboral. Parte de su perfil de egreso, en el marco del modelo de la nueva escuela mexicana, es

reconocerse como ciudadanas y ciudadanos que pueden ejercer su derecho a una vida digna, a decidir sobre su cuerpo, a construir su identidad personal y colectiva, así como a vivir con bienestar y buen trato, en un marco de libertades y responsabilidades con respecto a ellas mismas y ellos mismos, así como con su comunidad (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 86).

Estos propósitos de formación, más allá de los contenidos escolares, tienen una carga valoral importante en relación con los valores éticos y ciudadanos (particularmente con la autonomía, la diversidad, los derechos humanos, el cuidado, el pensamiento crítico, la convivencia y la vida democrática). Sin embargo, en estudios latinoamericanos en torno a la formación ciudadana de jóvenes y adolescentes en la educación formal se ha mostrado que los aprendizajes están relacionados en mayor medida con valores como el orden, el control, la autoridad, la obediencia y la disciplina (Elizondo et al., 2007), que, al mismo tiempo, les hace reconocer la escuela como espacio de contención que no encuentran en otros ámbitos en sus vidas (Tessio et al., 2019; Míguez, 2021).

De esta forma, la escolarización secundaria comienza a adquirir otros sentidos distintos a los objetivos sociales del sistema educativo impuesto. Estos sentidos tienen su peso especial en la ampliación y valoración de las relaciones sociales que entablan los jóvenes, esto es, en las actitudes y disposiciones que adoptan para mantener lazos afectivos, de amistad o enemistad entre sus pares y hacia los adultos. Si las desigualdades se producen en el campo de las interacciones, resulta imperativo revisar la naturaleza de las relaciones configuradas en la institución de la educación secundaria.

Al mismo tiempo, en este nivel, según Tenti (2007), las pobrezas se potencian, pues los maestros tienden a tener bajas expectativas en cuanto a las capacidades de aprendizaje de los estudiantes que provienen de hogares con carencias, lo que resulta un elemento subjetivo que refuerza la eficacia de los factores estructurales. Respecto a este papel que tiene la subjetividad, 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 con desventajas sociales de otro con ventajas es justamente la capacidad de hacer elecciones sobre su vida. Esto lo destaca un estudio realizado en México por El Colegio de México titulado “Desigualdades en México, 2018”.

Así, vemos cómo las diferencias en el acceso a educación media han disminuido, pero se han acentuado en los resultados educativos, esto es, en la dimensión de la calidad de los aprendizajes y en 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” (Dubet y Martucelli, 1997, p.15) y construyen su futuro.

La escuela secundaria, entonces, tiene un papel importante (aunque no el único) en la formación de ciudadanos, desde la socialización moral y política que ahí se gesta: en el sentido de vivir experiencias de democracia, tomar decisiones y responsabilidad ante las consecuencias, argumentar, debatir, evaluar, es decir, experiencias necesarias para dotar de autonomía al estudiante y, además, en la configuración de percepciones y valoraciones para dar sentido a hechos y acontecimientos referentes al uso de poder, a las relaciones sociales que son atravesadas por ese uso del poder (en especial las relaciones de clase, género y generación) y con la desigualdad social resultante.

En este sentido, se ha estudiado la deserción en la educación media y media superior por motivos económicos (necesidad de trabajar) o que tienen que ver con la escuela (convivencia, ambiente hostil, *bullying*, falta de sentido, inserción laboral, escisión con los intereses de los jóvenes), pero sin enunciar su vínculo con la experiencia subjetiva de la desigualdad y las aspiraciones educativas:

Sobran evidencias empíricas que muestran que la disposición al esfuerzo escolar, el gusto por los estudios, etc., no tienen un comportamiento aleatorio en la población. Existen asociaciones sistemáticas entre aspiraciones educativas y posición en la estructura social, ya que las aspiraciones subjetivas tienden a corresponderse con las probabilidades objetivas (Tenti, 2007, p. 115).

Responder a eso requiere instituciones fuertes, capaces de cumplir la tarea de socialización y, a su vez, de subjetivación. Recuperando un viejo ideal de Latapí (1980), “es posible estimular transformaciones graduales —tanto estructurales (cambio de relaciones de poder entre las clases sociales) como valorales— que aceleren la evolución de la sociedad hacia formas más justas de convivencia y la educación tiene contribuciones significativas que hacer a este proceso” (p. 230).

Esto cobra aún un mayor sentido en el contexto de aislamiento social por la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2, en la que las escuelas continuaron, en cierta medida, la formación mediante la educación a distancia gracias a la señal televisiva y, en algunos otros casos, por la educación a distancia mediada por las tecnologías de la información y la comunicación. Esto ha originado una mayor desigualdad en los resultados educativos por la cobertura limitada de la señal (solo ha llegado a 20 entidades federativas y a menos del 49.7% de la población estimada, según la encuesta ENCOVID-19 levantada por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo

con Equidad de la Universidad Iberoamericana (2021), unido a otros factores, como la falta de apoyo de maestros, de libros y material didáctico, así como las limitaciones propias de cada hogar para acompañar a los menores.

LA DESIGUALDAD SOCIAL DESDE LA DIMENSIÓN SUBJETIVA: SOCIALIZACIÓN MORAL-POLÍTICA Y EXPERIENCIA SUBJETIVA

Toda persona está sujeta a un proceso de interiorización de normas que le permiten incorporarse a la sociedad. Este proceso es concebido como socialización, que, desde la fenomenología (Schutz, 1974; Berger y Luckmann, 2006), se estudia como un proceso mediante el cual se interioriza el mundo social, por lo que es de carácter permanente y se lleva a cabo a través de agentes socializadores o instituciones como la familia y la escuela. Su resultado es una configuración valorativa-normativa desde la cual cada sujeto ubica la posición que ocupa en el espacio social. Esto significa que en los procesos de socialización se asume el mundo social, un mundo en el que ya viven otros y que se ha institucionalizado (estructura social objetiva).

La socialización que acontece en la escuela refiere a un proceso tanto formal, producto de intenciones pedagógicas explícitas, como informal, producto de las interacciones cotidianas y de la cultura escolar. En ambos casos se trata de una socialización de tipo secundaria (distinta a la socialización primaria que ocurre en la familia) que se traduce en la “internalización de submundos institucionales” (Berger y Luckmann, 2006, p. 172) determinados por la distribución social del conocimiento. Se refiere a 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 asimila 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 escolar, lo que significa tener una referencia más allá de su núcleo doméstico.

Esta socialización ocurre a la par de la de otros agentes socializadores, siempre como un proceso diferenciado para cada sujeto (según su socialización primaria y la adquisición de recursos personales) y 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, p. 178). A ello se añade la selección por parte de la institución, en este caso de la escuela, de aquellos aspectos del mundo según la situación que los individuos ocupan en la estructura social o en virtud de idiosincrasias concretas (Berger y Luckmann, 2006), lo que se transfiere a elementos de la identidad de cada persona, en este caso, de cada infante.

Para el estudio de la socialización en torno a la desigualdad social, nos atañe la socialización en su dimensión moral, entendida como la incorporación de códigos sociales relacionados con los juicios y el comportamiento, que se plantea como una pregunta por el sentido de vida buena y el rol que adoptamos en ella, que trasciende un aprendizaje sobre el correcto actuar. Esta perspectiva pretende enfocarse en “aquellos sentidos morales subjetivos que se configuran en condiciones de existencia particulares” (Echavarría, 2003), en este caso, los propios significados asociados a la desigualdad social (poder, pobreza, clase social, origen étnico, género) que

construyen los adolescentes a partir de condiciones sociales que dan rostro a las interacciones que transcurren en la vida cotidiana y en la escuela en particular. Es un enfoque que se distancia de una perspectiva cognitiva-racional vinculada al desarrollo del pensamiento, tal como Piaget (1971) y Kohlberg (1997) lo plantearon.

Por su parte, la socialización en su dimensión política responde a la incorporación de significados en torno al poder, la autoridad, la justicia y lo que conlleva la propia convivencia (sus divisiones y desigualdades). Se retoma la perspectiva de Alvarado et al. (2005) como “un proceso mediante el cual las personas se relacionan con el pacto social y sus normas” y en el que se construyen “disposiciones subjetivas para construir nuevos pactos de convivencia y nuevas formas de organización social” (p. 6). De esta forma, la socialización política se considerará como el proceso mediante el cual una persona construye su percepción y valoración del orden social y del ejercicio del poder.

¿Cómo se relacionan la socialización moral y la socialización política? Si consideramos la política como el campo donde se ponen en juego las relaciones de poder tanto a nivel formal-institucional como en las relaciones sociales, la socialización política responde a la capacidad para tener en cuenta esas estructuras y actuar en ellas, mientras que la moral nos planea valoraciones, principios y normas necesarias para la vida en común, que corresponde a la regulación de la propia vida en relación con la de otros. Así, ambos procesos ocurren simultáneamente a través de agentes como la escuela, en donde se establece un marco mediante el cual se construyen esas disposiciones subjetivas en torno a los pactos de convivencia y al orden social. La escuela propone una comprensión del mundo, de sus relaciones y sus estructuras, con las que transcurre nuestra vida y que, desde esta perspectiva, resulta relevante su análisis.

Por su parte, siguiendo con la línea de la sociología comprensiva y, en específico, de orientación fenomenológica, la noción de experiencia subjetiva resulta útil para estudiar la configuración de la subjetividad en cuanto a los distintos fenómenos con que se relaciona cada persona (lo dado) y, con ello, identificar su acción sobre el mundo (Schutz, 1974). Esta perspectiva nos ayuda a identificar la impresión que los fenómenos producen a nivel individual.

Partiendo de las premisas de Schutz (1974), cada individuo se sitúa en la vida de un modo particular, desde su “situación biográfica”, la cual se refiere a la totalidad de la experiencia que una persona construye en el curso de su existencia concreta y que, al mismo tiempo, se alimenta de tipificaciones del mundo del sentido común que, según el autor, nos son dadas en formas culturales e históricas de validez universal. “Esta acumulación de tipificaciones es endémica en la vida del sentido común. Desde la infancia el individuo continúa amasando una gran cantidad de recetas que luego utiliza como técnicas para comprender, o al menos controlar, aspectos de su experiencia” (Schutz, 1974, p. 18).

Así, el mundo de la vida nos es otorgado como un mundo cultural, esto es, como un mundo de significaciones que los seres humanos han contribuido a crear, esto es, un mundo dotado de sentido de manera intersubjetiva. El mundo de la vida es, desde el primer momento, intersubjetivo.

Parafraseando a Schutz (1974):

Nuestro mundo cotidiano es desde el comienzo un mundo intersubjetivo de cultura. Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, ligados a ellos por influencias y trabajos comunes, comprendiendo a otros y siendo objeto de comprensión para otros. Es un mundo de cultura porque desde el comienzo el mundo de la vida es un universo de significación para nosotros, es decir, una estructura de sentido que debemos interpretar, y de interrelaciones de sentido que instituímos sólo mediante nuestra acción en este mundo de la vida. Es también un mundo de cultura porque somos siempre conscientes de su historicidad, que encontramos en la tradición y los hábitos, y que es posible de ser examinada porque lo “ya dado” se refiere a la propia actividad o de otros, de la cual es el sedimento (p. 138).

Por su parte, las tipificaciones, que abarcan el acervo de conocimiento de cada persona, surgen de una estructura social. El conocimiento está socialmente distribuido. “Yo, ser humano, nacido en el mundo social y que vivo mi existencia cotidiana en él, lo experimento como construido alrededor del lugar que ocupó en él, como abierto a mi interpretación y acción, pero siempre con referencia a mi situación real biográficamente determinada” (Schutz, 1974, p. 45).

Así, la orientación fenomenológica expuesta por Schutz nos permitirá revisar la conciencia, en la cual, y a través de la cual, existe para cada persona todo el mundo objetivo, en virtud de cómo lo experimenta, lo percibe, lo recuerda, mientras que la sociología comprensiva nos ayudará a captar la subjetividad del individuo construida en relación con “los otros”, es decir, desde sistemas intersubjetivos más amplios. Estas perspectivas pueden ser herramientas indispensables para el estudio del fenómeno de la desigualdad social desde la experiencia en la vida cotidiana, entendiéndola en relación con formas básicas de acción intersubjetiva y con las propiedades objetivas de las realidades históricas y sociales.

En cuanto a la experiencia de la desigualdad social, la teoría de Schutz señala el papel implícito de la estructura social, pero condicionante de la biografía que define contextos típicos de experiencias, y actos y posibilidades de interacción social. A este respecto, Krause (2013) señala el importante interés por el significado subjetivo de las prácticas de clase, pero que no ha sido abordado lo suficiente desde la perspectiva de la fenomenología social. La autora ofrece algunas claves para abordar el tema considerando que “no tenemos acceso a los diferentes significados subjetivos salvo bajo la forma de constructos objetivados” (Krause, 2013, p. 19). Dichos constructos son transmitidos por semejantes como recetas sociales: una cierta gama de planes de vida y, dentro de esa selección, también el cómo concretarlos (Schutz y Luckmann, 2001). Igualmente, pueden analizarse los condicionamientos sociales implícitos alrededor de acciones rutinarias (típicas), en las tipificaciones de las pertenencias sociales y el sentido que estas tienen según la propia posición dentro de la estructura social (Krause, 2013, p. 21). Estas pertenencias pueden ser reelaboradas mediante las sucesivas experiencias que se acumulan en el mundo de la vida de cada individuo.

Otras pistas que sugiere este estudio, de acuerdo con López (2016), es el análisis de los grupos de pertenencia, tanto el endogrupo como el exogrupo, pues es lo que permitirá analizar la dicotomía entre el significado subjetivo y objetivo de la noción de igualdad “donde está la clave para rastrear el origen de la experiencia de la desigualdad” (López, 2016, p. 225). Asimismo, la discriminación es un elemento relevante como un tipo de experiencia de la desigualdad:

Cuando la tipificación impuesta rompe la integridad de la personalidad, identificando toda la personalidad del individuo, o grandes capas de ella, con el rasgo o la característica particular tipificada, el individuo se ve obligado, en cierta forma, a identificarse como totalidad con un rasgo o característica particular; en términos del sistema impuesto de relevancias, en una categoría social no incluida por él y su grupo de pertenencia como relevante. Esa reificación que conlleva la identificación de toda la personalidad del individuo con la característica tipificada impuesta es uno de los motivos básicos de la experiencia subjetiva de discriminación en la vida cotidiana (López, 2016, p. 226).

Finalmente, para esta autora, será relevante “la confrontación con otros que poseen el poder de imponer su propio sistema de tipificaciones y relevancias (significaciones) al individuo en contra de su voluntad, de un modo reificante” (López, 2016, p. 228). Esto es, la identificación de cualidades y condiciones impuestas por otros, que les estigmatizan.

Así, en la recuperación de la experiencia de la desigualdad son relevantes los aspectos que ponen en la mira la manera como cada persona construye su existencia respecto a un mundo intersubjetivo de cultura, un mundo de sentido común, que está organizado estructuralmente y que, por lo tanto, define la experiencia desde contextos desiguales y siempre frente a los otros que construyen y reflejan una imagen particular desde sus propias tipificaciones y biografías.

En el caso de un estudio como el que aquí proponemos, con jóvenes estudiantes, este enfoque deberá involucrar aspectos tanto del mundo subjetivo de cada joven, por ejemplo, las tipificaciones que construyen sobre sí mismos y sobre los otros, como de los constructos objetivos que pueden manifestarse en experiencias de discriminación y en planes de vida, entre muchos otros. Esto, metodológicamente, implicará abordar ese mundo experimentado desde sus propias narrativas, es decir, desde la manera como relatan y se cuentan su vida, con las consideraciones éticas que se requieren, como la participación voluntaria, el respeto al anonimato, la aceptación por parte de los tutores (dado que se trata de menores de edad), la mediación de la escuela, así como el cuidado en el manejo de la información solo para fines académicos.

CONSIDERACIONES FINALES

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

Esto no significa que la desigualdad sea solo subjetiva, sino que hay un efecto a nivel subjetivo que se alimenta y reproduce en términos culturales y a través de las instituciones. Una parte de esto se reproduce en las escuelas (espacios privilegiados de encuentro) en donde los niños/as y adolescentes construyen una identidad, y adoptan juicios y un comportamiento, como resultado de esa interiorización de normas y su experimentación (formulación) desde el medio social donde se desenvuelven.

La propuesta esbozada pretende encaminar el análisis de la desigualdad social hacia esos espacios en los que la subjetividad se construye, está presente y participa en el mantenimiento de nuestras estructuras sociales; en este caso, desde la socialización que se gesta en contextos escolares. Este abordaje teórico intenta rescatar

el importante papel que tiene la institución escolar, más allá de su evidente rol reproductor de oportunidades, esto es, en la configuración normativa-valorativa para los jóvenes ante el orden social que comienzan a reconocer, en la incorporación de códigos sociales para sus juicios y comportamiento, y en la impresión a nivel personal de las estructuras sociales.

Esta subjetividad es posible reconocerla y analizarla por medio de aquello objetivado, esto es, esos constructos con los cuales es posible señalar lo que resulta de lo anterior en los jóvenes integrados al sistema escolarizado, por ejemplo, su reconocimiento como ciudadanos, sus pertenencias, sus trayectorias, sus rutas de vida posible y sus planes a futuro, es decir, su horizonte vital.

La aportación es, pues, reconocer la formación de subjetividades como una dimensión relevante para el estudio de las desigualdades, además de su posibilidad como vía de análisis empírico. Esto permitiría, a su vez, atender desde las prácticas escolares esta construcción subjetiva, y sus efectos objetivos, para su transformación; lo anterior implicaría revisar diversos aspectos de la cultura escolar para su modificación: concretamente, las significaciones que se refuerzan desde el discurso, desde las prácticas -curriculares y extracurriculares- y desde las relaciones; en particular, desde la naturaleza de las interacciones y lo que se legitima desde ahí, el trato diferenciado que puede experimentar cada joven estudiante, aquello que se le invita a imaginar como horizonte, entre muchos otros aspectos que permitirían alterar -de manera suficientemente profunda- la socialización de cada joven respecto a su lugar en la desigualdad social.

Asimismo, problemáticas escolares ampliamente estudiadas, que tienen que ver con las relaciones de convivencia, como el *bullying* o la violencia, pueden y deben ser abordadas también desde la experiencia subjetiva de la desigualdad, dado que sus causas, en su origen más vital, se refieren a significaciones de autopercepción y percepción del mundo social que derivan en tipificaciones y, por lo tanto, en hechos.

Las disposiciones, los significados y las categorías identitarias, todo aquello que nutre y de lo que se nutre nuestra dimensión subjetiva, se transforman en regularidades de la experiencia, es decir, en realidades. Sabemos que todo sujeto está igualmente expuesto a las condiciones y propiedades objetivas de su contexto, pero en la medida en que el sujeto “se hace”, cada uno fabrica sus significados y respuestas ante esos desafíos. Somos nosotros quienes damos a la realidad una parte de su fuerza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (2008). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan* (5ta reimpresión). Nueva Visión.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F. y Luna, M. T. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 3, núm. 2, pp. 213-255. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/r/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/305>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Blanco, E. (2021). Evolución de las desigualdades educativas. Hacia una inclusión precaria. En M. Altamirano y L. Flamand (coords.) (2021). *Desigualdades*

- sociales en México. Legados y desafíos desde una perspectiva multidisciplinaria.* El Colegio de México.
- Blanco, E. (2014). *La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México.* Papeles de Población, vol. 20, núm. 80, pp. 249-280.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas.* Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Editorial Laia.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity.* U.S. Government Printing Office, Johns Hopkins University.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Losada.
- Echavarría, G. C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 1 núm. 2, pp. 15-43. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/332>
- El Colegio de México (2018). *Desigualdades en México 2018.* El Colegio de México/Red de Estudios sobre Desigualdades.
- Elizondo, A., Sitg, A. y Ruiz, D. (2007, enero-marzo). Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. 12, núm. 32, pp. 243-260.
- Gramsci, A. (1967). *Los intelectuales y la organización de la cultura.* Grijalbo.
- Kohlberg, L. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg.* Gedisa.
- Krause, M. (2013). Sentido común y clase social: una fundamentación fenomenológica. *Revista Astrolabio*, nueva época, núm. 10. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/3308>
- Latapí, P. (2009). *Finale prestissimo: pensamientos, vivencias y testimonios.* Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII, núm. 2, pp.9-41. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/432>
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de la educación en México 1970-1976.* Nueva Imagen, Serie Educación.
- Latapí, P. (1974). Las necesidades del sistema educativo nacional. En Miguel S. Wioncsek. *La sociedad mexicana: presente y futuro* (2da. ed.). SEP-Setentas, Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P. et al. (1964). *Diagnóstico educativo nacional: balance del progreso escolar de México durante los últimos seis años.* Centro de Estudios Educativos.
- López, D. (2016). La experiencia subjetiva de la desigualdad en la vida cotidiana. Contribuciones de la sociología fenomenológica de Aldred Schutz. *Revista Trabajo y Sociedad*, núm. 27, pp. 221-232, Universidad Nacional de Santiago del Estero. <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/#N%C3%BAmero%2027,%20Invierno%202017>
- Míguez, D. P. (2021). Las percepciones estudiantiles de la escuela secundaria en Latinoamérica. Vínculos, pertenencia y valoración del conocimiento escolar en la modernidad avanzada. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 58, núm. 1, pp. 1-16. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3637/0>

- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Fontanella.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XIX.
- Tessio, Conca, A. et. al. (2019). Juventud vulnerable y escuela media: representaciones y experiencias sobre la autoridad escolar. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, núm. 21. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3637>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social* (2da. ed.). Amorrortu.
- Schulz, A. et. al. (2011). *International Civic and Citizenship Education Study 2009 Latin American Report: Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.
- Universidad Iberoamericana-Ciudad de México (2021). *Encuesta sobre los Efectos del COVID-19 en el Bienestar de los Hogares con Niñas, Niños y Adolescentes en la Ciudad de México (ENCOVID-19 CDMX)*. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad.