

GONZALO A. SARA VÍ

Juventudes fragmentadas

Socialización, clase y cultura
en la construcción de la desigualdad



Juventudes fragmentadas
Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad

Juventudes fragmentadas

Socialización, clase y cultura
en la construcción de la desigualdad

Gonzalo A. Saraví



FLACSO
MÉXICO



CIESAS

305.230972

S243j Saraví, Gonzalo Andrés

Juventudes fragmentadas : socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad / Gonzalo A. Saraví. -- México : Flacso México : CIESAS, 2015.

300 páginas : gráficas ; 23 cm

ISBN 978-607-9275-63-1 (Flacso México)

ISBN 978-607-486-305-5 (CIESAS)

1. Juventud Urbana -- Desigualdad Social -- México 2. Juventud Urbana -- Marginalidad Social -- México 3. Juventud Urbana -- Cultura -- México 4. Juventud Urbana -- Educación -- México 5. Juventud Urbana -- Aspectos Sociales -- México It.

Primera edición: 4 de junio de 2015

D.R. © 2015, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México, Carretera al Ajusco 377, Héroes de Padierna, Tlalpan, 14200 México, D.F.
www.flacso.edu.mx, public@flacso.edu.mx

D.R. © 2015, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Juárez 87, col. Tlalpan, 14000 México, D.F.
publi@ciesas.edu.mx

ISBN 978-607-9275-63-1 (Flacso México)

ISBN 978-607-486-305-5 (CIESAS)

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por parte de académicos externos nacionales e internacionales de acuerdo con el Consejo Editorial de la Flacso México y del CIESAS.

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor y, en su caso, de los tratados internacionales aplicables.

Impreso y hecho en México. *Printed and made in Mexico.*

*A Felipe Saraví, por ser.
A Cristina Bayón, por estar.
A México, por vivir.*

Índice

<i>Agradecimientos</i>	11
<i>Introducción</i>	13
Capítulo 1	
De la desigualdad a la fragmentación.....	25
Introducción.....	25
Exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales.....	31
La experiencia de la desigualdad y sus dimensiones subjetivas.....	37
Socialización y fragmentación: creciendo en mundos aislados.....	51
Capítulo 2	
La escuela total y la escuela acotada: construyendo los mundos de la desigualdad.....	57
Introducción.....	57
Las trampas de la universalidad: la inclusión desigual.....	62
La experiencia de la escuela en los mundos de la desigualdad.....	81
Los sentidos de estudiar: estudiar para pobres y formar líderes.....	104
Capítulo 3	
Las ciudades de los jóvenes: la fragmentación de la sociabilidad y las experiencias urbanas.....	133
Introducción.....	133
Contrastes urbanos: la producción espacial de la fragmentación.....	138
La ciudad exclusiva y la ciudad abierta: experiencia urbana de ricos y pobres.....	147

Encuentros y desencuentros: estigmas territoriales y de clase en la sociabilidad urbana.	170
Capítulo 4	
Cuando la desigualdad deviene una cuestión de estilo: prácticas de consumo y fragmentación social	191
Introducción.	191
La desigualdad a través del consumo	193
La jerarquía de los estilos y la construcción de la distancia sociocultural	205
Exclusiones recíprocas, una cuestión de estilo.	216
Capítulo 5	
Experiencias de la sociedad: desigualdad y relaciones de clase	225
Introducción.	225
Las percepciones de la desigualdad en el contexto de la fragmentación	229
La construcción de fronteras: nosotros y los otros en la estructura de clases.	248
El respeto y el reconocimiento en contextos de desigualdad.	265
Conclusión	277
Referencias	283
<i>Anexo 1. Jóvenes entrevistados. Características socioeconómicas y condición de clase.</i>	293
<i>Anexo 2. Jóvenes entrevistados. Condición de clase y experiencia de la juventud</i>	295

Agradecimientos

Varias instituciones merecen mi reconocimiento por brindarme la confianza y las condiciones necesarias para la realización de este libro. En primer lugar, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) que, además de ser formalmente mi lugar de trabajo, constituye un espacio académico estimulante y privilegiado para la investigación social; los colegas, los estudiantes, y el personal administrativo son parte fundamental en los resultados de mi labor. También debo agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, cuyo apoyo económico resultó determinante en dos momentos clave de este proyecto: primero, a través de una beca para la Consolidación de Jóvenes Investigadores (2008-2009), que financió el primer año de esta investigación, durante el cual realicé la mayor parte del trabajo de campo; y luego, a través de una beca para Estancias Sabáticas en el Extranjero (2012-2013), año en el cual escribí el primer borrador completo de este libro. Precisamente, mi agradecimiento también se dirige al Latin American Center (LAC) de la Universidad de Oxford, en el Reino Unido, donde realicé mi estancia sabática; durante mi adscripción al LAC como investigador visitante asociado, encontré las mejores condiciones para reflexionar y desarrollar las ideas y argumentos centrales de este libro. La ciudad y la Universidad de Oxford constituyen un estímulo permanente para la vida académica e hicieron de mi año sabático una experiencia inolvidable. Mi agradecimiento también se extiende a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México, en la cual pasé una parte de mi vida de estudiante, por haberse interesado en la publicación de este libro.

Las instituciones son importantes, pero no lo son todo. Este libro es producto de una investigación que se desarrolló a lo largo de casi cinco

años, durante los cuales muchas personas estuvieron directa o indirectamente involucradas. En primer lugar, la compañía de Cristina Bayón ha sido, y sigue siendo, esencial en mi vida: sin su presencia cada uno de esos días, todo hubiese sido más difícil y menos luminoso. Con ella tuve la posibilidad de discutir múltiples ideas, conocer nuevos estudios y autores, y pensar cada concepto y perspectiva teórica con más profundidad. Mi agradecimiento es por su lucidez para la crítica y por la vida juntos.

En segundo lugar, los capítulos que conforman el libro se fueron enriqueciendo a partir de presentaciones y conferencias en diversos congresos y eventos académicos, de conversaciones informales con colegas en México y en Oxford, y de esbozos preliminares discutidos y puestos a prueba de manera disimulada frente a mis estudiantes. Todos ellos merecen un reconocimiento. En este ámbito debo una mención especial a Pedro Abrantes, con quien compartí varias ideas durante sus dos años como investigador huésped en el CIESAS, y quien finalmente hizo una minuciosa lectura del último borrador, con valiosas aportaciones.

Finalmente, mi agradecimiento también es para todos los jóvenes que desinteresadamente participaron en esta investigación; sus nombres fueron cambiados para preservar su anonimato, pero recuerdo muy bien a cada uno de ellos al leer y releer sus testimonios, sin los cuales este trabajo no hubiese sido posible.

Más allá de todas estas contribuciones, todo lo dicho, con sus virtudes y defectos, y todo lo que faltó decir, es responsabilidad exclusiva de quien escribe estas palabras.

Introducción

Este libro y la investigación que le dio origen surgieron y se construyeron a partir de dos fuentes de inspiración. Si bien relativamente divergentes entre sí, ambas confluyeron en un mismo problema y desencadenaron mi interés por encontrar y proponer una interpretación plausible sobre el asunto en cuestión.

Por un lado, me encontré poco antes de iniciar este nuevo proyecto con uno de los tantos libros de Alain Touraine que han sido inspiradores para los latinoamericanos, y que lleva por título principal la pregunta *¿Podremos vivir juntos?* Aunque la temática del libro no resultó, en lo esencial, coincidente con el desarrollo posterior que tomaría mi propio interés y análisis, el título —esa pregunta en específico— me permitió sintetizar en tres palabras una marea de inquietudes y cuestionamientos que por aquel entonces todavía me planteaba de manera desordenada. Para mí, la pregunta de Touraine se reformuló y acotó a un problema más específico y a un contexto más local: ¿Cómo es posible vivir juntos en sociedades tan profundamente desiguales? El interés consistía en entender cómo se tolera, se rechaza o se padece la miseria frente y desde la fortuna; pero también cómo se tolera, se rechaza o se padece la fortuna frente y desde la miseria. Las preguntas nodales de una investigación siempre tienen cierta dosis de exageración en sus pretensiones y en su formulación —y este caso no es una excepción—, pero esencialmente me interesaba conocer cómo lidian social y subjetivamente las personas, y en particular los jóvenes, con la coexistencia de diferencias y desigualdades socioeconómicas y de clase tan marcadas y profundas.

Por otro lado, como suele ocurrir en el ámbito de la investigación científica y la reflexión académica sobre lo social, las preguntas y las

interpretaciones se encadenan unas con otras; cuestionamientos iniciales dan lugar a respuestas tentativas (que en su momento nos parecen definitivas), pero también a nuevos cuestionamientos que conducen a buscar nuevas interpretaciones y/o complejizar las previas. Algunos años antes del inicio de esta investigación, un conjunto de científicos sociales nos propusimos explorar las implicaciones teóricas y empíricas que suponía la transición *De la pobreza a la exclusión* (Saraví, 2007) en el contexto latinoamericano. Explorar las continuidades y rupturas de la cuestión social a lo largo de la región, nos permitió identificar la emergencia de un nuevo conjunto de problemas sociales asociados tanto al debilitamiento del lazo social entre los grupos más vulnerables de la sociedad, como a la inclusión desfavorable de amplios contingentes de pobres. La experiencia neoliberal en toda la región, y su persistencia en algunos países (entre ellos, México) dejó como uno de sus resultados, entre muchos otros, la exclusión de los más vulnerables (jóvenes, desempleados, madres solteras, minorías étnicas, migrantes retornados, etc.), pero también una inclusión desfavorable de amplios sectores de la sociedad en condiciones de desventaja y precariedad. Trabajé este tema de manera exhaustiva en una investigación posterior sobre las *Transiciones vulnerables* a la adultez (Saraví, 2009). El principal objetivo consistió en analizar los factores de riesgo y los procesos de acumulación de desventajas que afectan a los jóvenes de sectores populares en el proceso de transición a la vida adulta. Los principales hallazgos de esa investigación dejaron ver que, mientras las experiencias biográficas de algunos jóvenes quedan atrapadas en cadenas de desventajas que los empujan hacia condiciones duras de exclusión social, muchos otros —la mayoría de los que podríamos reconocer como sectores populares— experimentan transiciones a la adultez marcadas por la vulnerabilidad y la desventaja, que constituyen en sí mismas una forma —desfavorable— de inclusión.

La continuidad de las reflexiones sobre estos temas, por un lado, y la persistencia de la reformulada pregunta de Touraine, por otro, finalmente confluyeron en una misma hipótesis de trabajo: la posibilidad de reconocer espacios socioculturales de exclusión recíproca e inclusión desigual. Esta idea, sintetizada en el concepto de fragmentación social, no niega la existencia de condiciones, experiencias, y espacios de exclusión social dura; pero enfatiza el vínculo entre exclusión y desigualdad. Es decir, combina una perspectiva dicotómica y horizontal

(adentro-afuera) con otra múltiple y vertical (más-menos). Esta combinación de perspectivas me abrió la posibilidad de pensar en múltiples espacios de exclusión recíproca, cada uno de los cuales, al mismo tiempo, podía suponer formas de inclusión desigual. Una respuesta plausible a la pregunta de cómo es posible vivir juntos en sociedades tan profundamente desiguales podía empezar a construirse a partir de esta hipótesis de la fragmentación social.

Este libro presenta la construcción analítica de esa respuesta e intenta brindar una interpretación sobre la experiencia de la desigualdad en México. Sin embargo, no se trata de un estudio tradicional sobre la desigualdad. El argumento que desarrollo e intento demostrar en las páginas que siguen es que la coexistencia social es posible, aunque resulte paradójico, porque la desigualdad llegó a tal nivel que ha transmutado en fragmentación social. Si esta hipótesis es aceptada, entonces se nos abre un amplio abanico de planteamientos y cuestionamientos éticos sobre el tipo de sociedad que gestamos, y sobre los fundamentos de una cohesión social por momentos tan sólida y por momentos tan resquebrajada y débil.

Analizar la evolución de la desigualdad en fragmentación me condujo a considerar de manera privilegiada dimensiones sociales, culturales, y subjetivas tradicionalmente excluidas en los estudios más clásicos sobre desigualdad. La mayoría de estos estudios asumen una perspectiva de análisis cuantitativa, intentando identificar tendencias y asociaciones relevantes, o bien una perspectiva más estructural y ensayística cuya pretensión es rastrear la génesis y los mecanismos de reproducción de la desigualdad. Valiosos como son estos aspectos, no resultan suficientes para entender la fragmentación social, fenómeno que no sólo implica desigualdades sino también exclusiones e inclusiones.

Los espacios de exclusión recíproca e inclusión desigual en que se fragmenta la sociedad no surgen de manera espontánea ni son exógenos a los sujetos que forman parte de esa sociedad. Metodológicamente, era necesario explorar y analizar la relación individuo-sociedad a partir de la cual los procesos sociohistóricos se corporizan en biografías. Esto me condujo por un segundo camino: el análisis de la experiencia social de los sujetos y, más específicamente, de la experiencia social de los jóvenes. La centralidad otorgada a la experiencia de la juventud no se debe solo a mi especialización investigativa, sino también a que se trata, en

mi opinión, de una etapa del curso de vida clave en el proceso de socialización e internalización de una sociedad fragmentada. Muchas de las experiencias y sentidos que emergen y se analizan a lo largo de esta investigación no son exclusivas de la juventud, sino compartidas y en ocasiones exacerbadas durante la adultez. La particularidad de tratarse de un libro centrado en la juventud no deriva de las expresiones y manifestaciones empíricas de la fragmentación “en” jóvenes, como si estas fuesen necesariamente distintas a las de los niños o los adultos. Existen matices en la experiencia de la desigualdad en distintos momentos de la vida, pero la especificidad que da a esta investigación focalizarnos en los jóvenes, reside en las implicaciones que tiene esta etapa del curso de vida en relación con otras. Como plantearé con más detalle al referirme a los procesos de socialización, tomar como unidad de análisis a los jóvenes me permite explorar con especial precisión la génesis de esas experiencias y sentidos. Varios autores —entre ellos, y de manera destacada, Pierre Bourdieu y Basil Bernstein— han señalado que la condición de clase y las desigualdades asociadas ejercen su mayor influencia durante las primeras etapas de la vida del individuo, condicionando de manera determinante su capital lingüístico, cultural y social, y en líneas generales, sus futuras experiencias de vida. La idea detrás de *Juventudes Fragmentadas* es la de un proceso en el que se entrelazan individuo y sociedad en la producción y reproducción de la fragmentación social.

Es posible imaginar múltiples colectivos de exclusión recíproca e inclusión desigual pero, otra vez, una decisión teórico-metodológica me llevó a concentrar el análisis en la juventud de las clases populares y la juventud de las clases privilegiadas. Las clases medias están relativamente ausentes en este estudio; y digo relativamente porque en ese amorfo universo de los llamados sectores medios, varios de los jóvenes entrevistados se definieron a sí mismos como miembros de la clase media. Como el lector podrá notar a medida que avance en la lectura de los sucesivos capítulos, la clasificación en clases se realizó con un carácter indicativo y cierta laxitud; más no el análisis del concepto mismo de clase. No se trata de un estudio tradicional sobre desigualdad y, en ese sentido, no consideré necesario ni al alcance de mis posibilidades detenerme en una fina caracterización de la estratificación de la sociedad mexicana. Ese no es el propósito de esta investigación. Tampoco es consistente con la conceptualización de clase que sustenta este libro. Antes que una categoría predefinida, la

clase es para nosotros una experiencia común, emergente de condiciones de existencia compartidas, que se expresa en prácticas, sentidos, e incluso emociones que modelan, desde temprana edad, la vida cotidiana.

El objetivo de concentrarme en la juventud de las clases populares y las clases privilegiadas es poder dar cuenta, de manera paradigmática y operativa, de la profunda desigualdad de clase que apreciamos cotidianamente quienes vivimos en las grandes urbes de América Latina, como es el caso de la Ciudad de México. No pretendo partir (o alcanzar) una clasificación estricta de los jóvenes en base a variables individuales como el ingreso o la escolaridad, sino iniciar la investigación provisto de dos categorías de clase con la suficiente flexibilidad como para permitir al mismo tiempo asumir una condición de clase compartida y relevar etnográficamente una experiencia de clase común. Se trata de una operacionalización pragmática para poder responder cómo es posible la coexistencia social en contextos de tan profunda desigualdad.

Con este problema de investigación y estas primeras herramientas conceptuales, construí teóricamente una muestra de la que pudieran derivar datos cualitativos pertinentes para construir conceptos e interpretaciones que enriquecieran y fortalecieran la rudimentaria hipótesis inicial sobre la fragmentación social. Para dar con jóvenes cuyas experiencias de vida reflejaran la privación y el privilegio, y al mismo tiempo hacerlo de una manera sistemática que permitiera la comparación, decidí, después de evaluar muchas alternativas, concentrarme en jóvenes que estudiaran en la universidad; pero en universidades orientadas a los sectores populares y universidades orientadas a las élites privilegiadas, respectivamente. La educación es un espacio paradigmático y pionero en el proceso de fragmentación social, por lo cual me pareció pertinente tomarlo como una primera puerta de entrada para este análisis. Pero esa no fue la única razón para la construcción de esta muestra.

Las clases privilegiadas (y, dentro de estas, los jóvenes) son un sector minoritario en el conjunto de la sociedad, y en general —además— reticente a participar en una investigación social. Los jóvenes que acceden a la universidad también representan aún hoy un grupo minoritario en México, y dado que la mayoría de ellos pertenece a las clases medias y medias altas, es un grupo más reducido todavía cuando nos referimos a estudiantes de las clases populares. Sin embargo, una muestra teórica no se rige por criterios estadísticos de representatividad o procedimientos

aleatorios de selección de informantes; sin una idea anticipada de cómo y dónde encontrar a los jóvenes que me interesaba entrevistar, nunca hubiese llegado a ellos. Centrarme en estudiantes universitarios me abrió la posibilidad de una búsqueda sistemática y comparable de jóvenes pertenecientes a estas dos clases: las clases privilegiadas son reducidas y suelen aislarse, pero en las universidades privadas de élite se concentran muchos de sus jóvenes; aquellos de clases populares que llegan a la universidad, por otra parte, son pocos estadísticamente, pero ello no significa que no existan ni que difieran, en aspectos relevantes para esta investigación, del resto de los jóvenes de su misma clase que abandonaron los estudios antes de este nivel.

Trabajé así en cuatro universidades cuyas características me permitían anticipar la posibilidad de encontrar a jóvenes de ambas clases. Dos de estas universidades son públicas, sus planteles se ubican en el suroccidente de la ciudad, en los límites del Distrito Federal, y atienden a una población de jóvenes provenientes en su mayoría de los municipios populares del oriente de la zona metropolitana; a estas dos universidades las denominé en este libro Universidad Autónoma del Oriente (UNAOR) y Universidad Distrital del Sur (UDIS). Las otras dos universidades son privadas y pertenecen a congregaciones religiosas contrastantes, aunque comparten una misma orientación hacia la educación de las élites y clases altas de la sociedad mexicana. Sus planteles se localizan en el norponiente de la ciudad, en una zona de influencia sobre las áreas residenciales más exclusivas; también en este caso he preservado sus nombres reales sustituyéndolos por otros ficticios: Universidad Contemporánea y Universidad Prados Altos.¹

Realicé 27 entrevistas semiestructuradas y 2 grupos focales, con un total de 39 jóvenes: 17 mujeres y 22 hombres, cuyas edades van de los 19

¹ Los nombres reales de las universidades y de todos los jóvenes que participaron en esta investigación fueron sustituidos por otros ficticios a fin de preservar su anonimato. Para los fines de esta investigación, estas universidades, al igual que sus estudiantes, no son importantes en su individualidad sino en tanto instituciones y jóvenes cuyos atributos responden a la caracterización de las escuelas y miembros de las clases privilegiadas y las clases populares. El nombre verdadero no contribuye en nada a un análisis social de estas características, y preservar su anonimato, en cambio, me permite cumplir con el compromiso asumido con los jóvenes para que pudieran expresar sus ideas y experiencias con absoluta libertad. Cabe mencionar que el nombre de todas las otras universidades a las que los jóvenes hacen referencia no fueron sustituidos.

a los 28 años, y que estudiaban en las universidades mencionadas.² Sin embargo, “en el muestreo teórico el número de casos estudiados carece relativamente de importancia; lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social” (Taylor y Bogan, 1987: 108). Tal como esperaba, de los 19 jóvenes entrevistados en las dos primeras universidades, 16 fueron clasificados como pertenecientes a la clase baja o media baja; y de los 20 jóvenes entrevistados en las dos últimas, 17 como miembros de la clase media alta o alta. De los 19 jóvenes entrevistados en las dos universidades populares (a los cuales llamaré a partir de aquí “jóvenes de clases populares”), ninguno tiene un auto propio y, en promedio, consideran que un joven necesita 2,964 pesos mensuales para vivir, es decir, poco más de doscientos dólares a la tasa de cambio de aquel momento; de los 20 jóvenes entrevistados en las dos universidades de los sectores privilegiados (a los cuales llamaré a partir de aquí “jóvenes de clases privilegiadas”), 17 tienen un auto propio de uso personal y estiman que para vivir necesitan en promedio 12,210 pesos mensuales, cerca de mil dólares.³

Las 27 entrevistas semiestructuradas y los dos grupos focales fueron grabados, transcritos, y luego codificados y analizados con el software de análisis cualitativo N*Vivo. Las entrevistas duraron entre 60 y 90 minutos, los grupos focales alrededor de 2 horas, y todas las entrevistas (excepto dos) fueron realizadas en alguno de los 4 planteles universitarios a los que hice referencia antes, y en los cuales, además, hice varias y extensas estancias de observación sobre las formas de socialización de sus respectivos estudiantes. Con ninguno de los jóvenes entrevistados tenía una relación previa (ni cercana ni distante), y fueron contactados a través

² Además de las 27 entrevistas y los dos grupos focales expresamente diseñados para esta investigación, extractos de entrevistas de una investigación previa (Saraví, 2009) a jóvenes vulnerables de clase baja, que no llegaron a la universidad, fueron utilizados en algunos pasajes de este libro, especialmente en el capítulo 2 sobre educación. Las citas de las 27 entrevistas y los dos grupos focales con los jóvenes de los sectores privilegiados y de los sectores populares realizadas para esta investigación son identificadas con la letra A y B, respectivamente, antepuesto al número de entrevista o grupo focal; las citas tomadas de las entrevistas de la investigación previa son identificadas por la letra C.

³ En el anexo 1 se puede encontrar una tabla con las características más relevantes de los 39 jóvenes que participaron en la investigación, y los criterios utilizados para su clasificación en clases sociales.

de informantes en las respectivas universidades y luego por referencias mutuas. Para las entrevistas utilicé una guía semiestructurada de temas y preguntas, y para los grupos focales opté por un rol de moderador pasivo (o *low-moderator-involvement*), cediendo el control de la dinámica al propio grupo, para lo cual me basé en 5 fichas con temas de apertura, desarrollo y cierre previamente diseñadas, y que los participantes debían leer por turnos luego de agotar cada tema. Si bien las entrevistas, los grupos focales, y las notas derivadas de la observación constituyen el corpus de información más importante sobre el que se basa el análisis y los argumentos desarrollados en este libro, fueron complementados con la revisión y análisis de documentos, informes y estadísticas que permitieron contextualizar y complejizar algunos de los temas abordados, brindando un panorama macro sobre los asuntos tratados en cada capítulo.

Los datos obtenidos de la observación, las entrevistas, y los grupos focales entran en diálogo con los hallazgos y referencias de estudios empíricos previos, y ambos con mi propio bagaje teórico y conceptual. El objetivo es poder construir nuevos conceptos e interpretaciones que enriquezcan la idea de un proceso de fragmentación social. En este sentido, la muestra no busca ofrecer opiniones, prácticas o representaciones surgidas de las entrevistas como representativas de una u otra clase social; una muestra teórica como la aquí utilizada no está preparada para brindar ese resultado. Lo que nos ofrece son insumos para construir conceptos que a su vez nos ayudan a interpretar esos datos empíricos. Es por ello que a lo largo de este libro las extensas citas de los jóvenes entrevistados no siempre tienen la misma función; “la teoría fundamentada —advierten Glaser y Strauss al inicio de su libro clásico sobre esta estrategia teórico-metodológica de investigación social— es derivada de los datos, y luego ilustrada con ejemplos paradigmáticos de esos datos” (Glaser y Strauss, 1967: 5). En algunos casos, los datos empíricos derivados del trabajo de campo, pero también de estudios previos, ejemplifican conceptos e interpretaciones; en otros, forman parte de la construcción de esos conceptos. En ninguno de los dos casos pretenden verificar hechos, sino proveer interpretaciones válidas (Glaser y Strauss, 1967).

El libro consta de cinco capítulos y unas breves conclusiones. El capítulo 1 responde a un modelo ortodoxo de investigación social y tiene como principal propósito reflexionar, discutir y precisar, para el lector y para el propio autor, las herramientas teóricas que estructuran el análisis.

El eje central consiste en explorar de manera sistemática las posibles vinculaciones entre desigualdad y exclusión, y la forma en que estos dos conceptos han sido asociados o relacionados por otros autores y estudios previos. La fragmentación social se propone como concepto que permite dar cuenta de un fenómeno social emergente en algunas sociedades contemporáneas, en las que se combina la desigualdad con la exclusión. A partir de múltiples aportes teóricos, construyo y propongo una definición operativa de la fragmentación social como sistema societal de *exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales*. Así, la fragmentación sigue haciendo referencia a la desigualdad (pero ya no simplemente en un sentido lineal y continuo), e incorpora, al mismo tiempo, una dimensión excluyente (pero ya no sólo de los pobres y los más vulnerables). Una sociedad fragmentada no es el resultado exclusivo de la desigualdad económica (aunque sea determinante en última instancia), sino que dimensiones culturales, sociales y subjetivas resultan decisivas en dicho proceso. Es la confluencia y sedimentación de todas estas dimensiones las que contribuyen al distanciamiento sociocultural implícito en las exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales de una sociedad fragmentada.

Con este andamiaje teórico-metodológico, en los tres capítulos siguientes analizo cómo juegan y operan estas tres dimensiones en tres espacios clave de la experiencia de la juventud: la escuela, la ciudad, el consumo. Le elección de estos tres espacios no es arbitraria, sino que responde al interés y la necesidad de explorar cómo se construye la experiencia social de la juventud en tres ámbitos esenciales de socialización, construcción identitaria, y subjetivización durante esta etapa de la vida. Otros muchos ámbitos de la vida social teñidos por la desigualdad han quedado excluidos de nuestro análisis, y en parte ello se debe a que las decisiones que implica la construcción de un problema de investigación siempre suponen sacrificar y recortar otros posibles temas de interés. Sin embargo, la razón principal para concentrarme en la escuela, la ciudad y el consumo, dejando de lado otros espacios posibles como el mercado de trabajo, los servicios de salud o la participación política, por mencionar algunos, reside en que ellos presentan un carácter universal entre los jóvenes. Durante la niñez y buena parte de la adolescencia estos tres espacios constituyen parte de la experiencia de vida de la mayoría de los individuos, lo cual nos da la posibilidad de explorar sus diferencias por clase, lo que no necesariamente ocurre con el trabajo, la atención médica o la

política. La socialización y subjetivización, en los tres espacios explorados, durante este período del curso de vida, resultan determinantes en la construcción social del individuo, y por tanto de la sociedad de los individuos. Observando este proceso, intuí que sería posible analizar cómo se construye una sociedad fragmentada, y al mismo tiempo construir nuevos conceptos de alcance medio que den cuenta de ese proceso de fragmentación en espacios específicos.

El capítulo 2 se concentra en la fragmentación del sistema educativo. Por un lado, planteo que la institución escolar puede ser vista como un ejemplo paradigmático de inclusión desigual. La escuela abandona su pretensión de carácter universal, para segmentarse en paralelo con los clivajes de clase (esto no significa que abandone el objetivo de la universalidad, el cual alcanza precisamente a través de la fragmentación). Por otro lado, dado que la escuela es más que la escuela, en este capítulo presto particular atención al análisis del sentido y la experiencia escolares, a partir de los cuales se construye y (re)afirma el distanciamiento sociocultural entre diferentes (y desiguales) sectores de la sociedad. El capítulo 3 intenta ser una exploración de este mismo proceso en el espacio urbano. Luego de revisar algunas de las principales tendencias de la segregación socioespacial como dimensión clave en la producción del espacio urbano, el análisis se detiene y profundiza en las dinámicas de la sociabilidad urbana y la experiencia de la ciudad entre jóvenes de clases sociales antagónicas. El argumento principal es que una estructura urbana fragmentada se complementa con prácticas urbanas, pautas de interacción y estigmas territoriales que favorecen la exclusión recíproca, para dar como resultado la coexistencia de mundos aislados y distantes dentro de una misma ciudad. Esta distancia sociocultural, y en particular los mecanismos de exclusión-inclusión que contribuyen a sostenerla, son explorados a través de las prácticas de consumo y los estilos de vida en el capítulo 4. El disfrute del consumo físico de los bienes es sólo una de las cualidades que proveen las mercancías; otra de sus características, menos explícita pero no menos conocida para los antropólogos, es que las mercancías también comunican. En este capítulo, me detengo sobre ambas dimensiones en relación con el tema que nos ocupa. El disfrute diferencial del consumo es obvio y, por eso mismo, muchas veces es pasado por alto o subestimado como tema de análisis; sin embargo, aquí trato de demostrar cómo profundas desigualdades en términos de consumo son reformuladas en

términos de preferencias, lo cual contribuye a que las desigualdades de clase sean socialmente tematizadas como diferencias de estilo. Pero las mercancías también tienen una dimensión simbólica, que, como argumento en este capítulo, permite ordenar esos estilos en una estructura jerárquica y valorativa. Los bienes tienen la capacidad de construir murallas o abrir puertas, constituyendo al consumo en una dimensión clave de exclusión-inclusión en la sociedad contemporánea (sobre todo entre los jóvenes).

En el capítulo 5, el análisis salta hacia un espacio más abstracto y, aunque sigue fuertemente atado a una perspectiva desde el sujeto, se propone explorar la experiencia de los individuos de la sociedad; en este caso, de los jóvenes y de una sociedad fragmentada. Se trata de un terreno pantanoso, no sólo por lo ambicioso sino por la singularidad y relativa novedad del tema. Después de haber analizado en los tres capítulos previos el proceso de socialización y subjetivización de los jóvenes en una sociedad fragmentada, la pregunta que pretendo responder en este último capítulo es cómo esos individuos resultantes ven la sociedad para la que han sido contruidos y que ellos mismos (re)construyen. La lectura del capítulo puede resultar más clara e interesante que este breve adelanto, pero cabe advertir al lector que los temas emergentes de este análisis giran en torno a la reflexividad del sujeto sobre la profunda desigualdad de la sociedad en la que les tocó vivir. En las percepciones de los jóvenes sobre la mucha o poca desigualdad, en sus experiencias de clase, y en sus demandas por reconocimiento y respeto, emergen nuevas claves para entender una fragmentación social que oculta la desigualdad más no disipa sus tensiones sociales y subjetivas.

Finalmente, debo decir que las conclusiones estuvieron a punto de no formar parte de este libro; las creía innecesarias y, al mismo tiempo, me generaba cierta inseguridad cerrar un análisis que para mí había resultado complejo. Pero, como los personajes de Pirandello, las conclusiones terminaron por imponerse sobre el autor. Breves, modestas y tentativas. Será tarea del lector evaluar si esa imposición tuvo razón de ser.

Capítulo 1

De la desigualdad a la fragmentación

Introducción

En el transcurso de las últimas décadas, sobre todo a partir de los años ochenta del siglo pasado, la desigualdad socioeconómica en el mundo se incrementó. Diversos reportes señalan que, en coincidencia con un extendido consenso internacional en torno a políticas de ajuste neoliberal y la aceleración de los procesos de globalización, la desigualdad creció desde entonces en la mayoría de los países del orbe, independientemente de su nivel de desarrollo. Así, por ejemplo, de los 22 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la desigualdad creció entre 1985 y 2010 en 17 de ellos y solo descendió en 2 (Turquía y Grecia). Si bien América Latina presenta matices y su progresión temporal no fue lineal durante este período, en general ha seguido la misma tendencia. A pesar del incremento generalizado de la desigualdad en el resto del mundo y de haber experimentado en la última década un desempeño económico relativamente favorable, nuestra región continúa siendo la más desigual del mundo (CEPAL, 2011).

En México, la desigualdad ha marcado históricamente de manera profunda y persistente la estructura social. Desde su pasado colonial y en sus dos siglos de vida independiente, el país se ha caracterizado por los fuertes contrastes en las condiciones de vida de diferentes segmentos de la población. Pese a los innumerables avances logrados en diversos indicadores sociales, la desigualdad ha persistido e incluso, en algunos momentos, las brechas sociales se agudizaron. En los años más recientes, no ha habido cambios sustanciales, más bien, las mismas tendencias globales y

regionales mencionadas en el párrafo anterior parecen haber acentuado el carácter desigual de su estructura social.

La concentración del ingreso medida por el Índice de Gini, por ejemplo, se incrementó de 0.45 a 0.48 entre 1985 y 2010, alcanzando niveles muy altos en los años noventa. Los ingresos reales en el país crecieron mínimamente durante todo este período, pero mientras los ingresos del decil más pobre (aún con programas masivos de transferencias condicionadas) aumentaron 0.8%, los del decil más rico crecieron el doble (1.7%). Junto con otros factores, esto se tradujo en una ampliación de la brecha entre los más y los menos privilegiados. En los países de la OCDE, la relación entre el ingreso promedio del último y el primer decil es de 9 a 1, pero en México, el ingreso de los hogares ubicados en el decil más rico es 27 veces mayor que el ingreso de los hogares del decil más pobre (OCDE, 2011).¹

Estos indicadores muestran una brecha profunda que separa los extremos de la estructura social; pero la desigualdad no se reduce a la distancia entre estos dos polos. También se expresa en los contrastes entre la mitad de la población que vive en la pobreza y lucha cotidianamente para sortear múltiples privaciones y desventajas, y el 20% de las clases más altas que disfrutan estándares de vida equiparables o superiores a los de clases similares en países más ricos y desarrollados. De acuerdo con las estimaciones más recientes del CONEVAL para el año 2012, 53.3 millones de mexicanos son pobres, lo cual equivale a 45.5% de la población total.² La desigualdad también se deja ver en una pequeña clase media difícil de asir, pulverizada y vaciada de sentido como categoría unívoca, homogénea y perdurable, y que se ve atravesada por significativas desigualdades intracategoriales y diacrónicas.

Pese a su magnitud y centralidad en la sociedad mexicana, los estudios sobre la desigualdad han sido escasos y se han concentrado sobre todo en una sola dimensión de carácter económico. Como consecuencia, hoy predominan los estudios de carácter cuantitativo, centrados principalmente en el análisis de la distribución del ingreso a través de diversos

¹ El 40% más pobre de todos los hogares mexicanos concentra el 17.7% del total de los ingresos, y el 10% de los hogares más ricos el 30% (CEPAL, 2011).

² Al mismo tiempo, 15 familias mexicanas figuran en la lista Forbes de los mayores millonarios del planeta, incluyendo al número 1 entre los más ricos del mundo.

indicadores y en asociación con diferentes factores. La contribución de esta literatura ha sido y continúa siendo fundamental para conocer y entender mejor la dimensión objetiva de la desigualdad, su evolución a través del tiempo y su asociación con diferentes procesos socioeconómicos. Sin embargo, ni las bases de datos más amplias ni los modelos estadísticos más complejos son capaces por sí solos de transmitir una imagen correcta y completa de la realidad social (Collins, 2000). La escasez de estudios, por un lado, y el predominio de un perfil cuantitativo, por otro, limitan nuestras posibilidades de entender la vida y el orden social bajo tales niveles de desigualdad, y resultan insuficientes para responder cómo se vive *en y con* la desigualdad, o cuáles son sus consecuencias en las experiencias de vida individual y social.

La desigualdad no se reduce a una sola dimensión. Dubet (2001) ha señalado que en relación a la desigualdad pueden asumirse dos posiciones: intentar describir las desigualdades, sus escalas y registros, su crecimiento o su reducción, lo que supone escoger una dimensión particular, como el consumo, la educación o el trabajo; o analizar las desigualdades como conjunto de procesos sociales, de mecanismos y experiencias colectivas e individuales. Para encontrar una respuesta a las interrogantes anteriores coincido en que es necesario asumir esta segunda posición.

En sociedades profundamente desiguales como la de México, la desigualdad social trasciende la variable económica o de ingresos, y permea prácticamente todos los rincones de la vida individual y social. Nos enfrentamos con 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, por mencionar sólo algunos ejemplos de un mismo fenómeno que puede encontrarse en múltiples esferas de la vida social. La “superposición” y “coincidencia” de estos diversos ejes de desigualdad y diferenciación da lugar a la conformación de espacios de inclusión desigual y de exclusión recíproca. La coexistencia de mundos social y culturalmente distantes y aislados unos de otros es lo que en este libro denominaré *fragmentación social*.

Las dimensiones subjetivas de la desigualdad resultan esenciales para analizar y comprender este proceso. En la *fragmentación social* contemporánea confluyen tendencias estructurales y seculares. La transformación

de la desigualdad como categoría unidimensional de estratificación de los individuos sobre un solo eje, en fragmentación como categoría multidimensional de exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales, nos obliga a complementar la descripción objetiva de la desigualdad, con un análisis profundo de sus dimensiones subjetivas.

La *dimensión subjetiva* no significa ideacional o individual, sino centrada en el sujeto. Tampoco significa necesariamente micro en términos teóricos ni ontológicos, pero sí supone asumir una perspectiva metodológica micro. La dimensión subjetiva, en términos antropológicos, significa para nosotros centrar el análisis en la experiencia del sujeto de la desigualdad, lo que a su vez implica considerar dos grandes aspectos difícilmente escindibles entre sí como son las prácticas y los sentidos.

La experiencia de la desigualdad no debe confundirse tampoco con la vida de los pobres o en la pobreza. La desigualdad no son sólo los pobres, ni es un problema que sólo los afecte a ellos o pueda equipararse a la pobreza. La otra cara de este fenómeno es la riqueza y el privilegio; la desigualdad incluye también a los ricos y es un problema que atañe y afecta también a las clases más altas de la sociedad (Scott, 1994). Los estudios sobre la desigualdad, sin embargo, han sido muy reticentes a incorporar en el análisis la riqueza y el privilegio. Tal como lo sugieren Rowlingson y Connor (2010) hay múltiples razones que explican la prioridad otorgada a la pobreza, pero una de las más importantes es que mientras la pobreza es considerada un problema social, no ocurre lo mismo con la riqueza. Hace poco más de una década, Ray Pahl (2001) añadía otra posible explicación; señalaba que se podía ver en Europa un consenso emergente respecto a que los pobres no debían ser tan pobres, pero no se percibía, en cambio, ninguna insinuación siquiera de un consenso similar respecto a que los ricos no deberían ser tan ricos. Este comentario resulta válido para el caso de México y para muchos otros países de la región, y sugiere que la riqueza y el privilegio son temas expresamente olvidados, sino vedados, a la investigación social.

El análisis de la desigualdad, sin embargo, exige incorporar a unos y a otros, a ricos y a pobres, a las clases privilegiadas y a las populares. Pero la experiencia de la desigualdad no debe confundirse tampoco con un análisis de la vida en la pobreza y en la riqueza, o de los respectivos contrastes; es decir, no alcanza con una simple comparación descriptiva de estilos de vida en la precariedad y la opulencia. Se refiere, en cambio, al análisis

de la experiencia de vida de unos y otros, pero no en términos aislados y unitarios, sino como experiencias de vida relativas, permeadas y moldeadas por sus recíprocas existencias y por la distancia que las separa. No se trata de comparar las características de peras y manzanas, sino la relación entre las raíces y los frutos. Es un análisis de una dimensión relacional y social de la experiencia de vida.

Asumir estos supuestos sobre la desigualdad como experiencia colectiva, de carácter relacional y multidimensional, expresada en las prácticas y sentidos cotidianos de los sujetos, nos conduce a rescatar un concepto por momentos abandonado en la investigación social pero que la persistencia de la desigualdad ha revitalizado en estudios recientes: la clase social. Este libro se refiere a la desigualdad de clase o, dicho en otros términos, entre clases sociales. Los estudios sobre estratificación o los ensayos del marxismo ortodoxo, han utilizado tradicionalmente este concepto como una categoría colectiva preexistente en la cual clasificar y ordenar a los individuos de una sociedad según una variable continua o discreta, pero en ambos casos unidimensional (ya sea la ocupación, el ingreso o la escolaridad en un caso, o la relación con respecto a los medios de producción en otro). Pero la clase también puede ser concebida como experiencia, como una *experiencia de clase*.

“La clase se define por los propios hombres según y cómo vivan su propia historia; y, en última instancia, es la única definición posible”, señala Thompson en su ya famoso prefacio a *La formación histórica de la clase obrera* (Thompson, 1977: 10). Pese a la ambigüedad por la que se lo ha criticado, con esta frase —cuyas derivaciones han sido múltiples—³ el autor sugiere que la clase no existe afuera de la experiencia vivida por los sujetos, y solo es construida como categoría colectiva histórica o analíticamente. No se trata de una experiencia cualquiera, sino de una experiencia cuya especificidad consiste en estar asociada a la condición de clase, es decir, a las condiciones materiales de existencia derivadas de la inserción de los sujetos en la estructura social. La condición de clase se expresa (no determina) en una experiencia compartida o común de clase.

Esto no significa necesariamente la presencia de una identidad de intereses o de una conciencia de clase, lo cual en una perspectiva marxista

³ Véase Sewell, 1990.

se anticipa inevitable, y en una más ecléctica, como la de Thompson, se asume como resultado de su formación histórica. La identidad de clase, en un sentido más antropológico y menos político, no es un subproducto de la experiencia de clase (ya sea inevitable o histórico), sino que es constitutiva de esa experiencia. La clase como experiencia, despojada de ese debate, coincide así con lo que Bourdieu define como un *habitus* de clase, es decir un sistema de disposiciones socialmente construido a partir de condiciones de existencia compartidas (Weininger, 2005). De esta manera, la experiencia e identidad de clase se traducen en prácticas y sentidos (Savage, 2000), e incluso en sentimientos y pensamientos (Reay, 2005), todos los cuales son difícilmente asibles a través de una variable clasificatoria.

Los ingresos, la educación o la ocupación, entre otras posibles variables unidimensionales, no son bases sólidas para sustentar una identidad de clase, como señala DiMaggio (2012), aunque puedan sugerir cierto estatus (por ejemplo, ser universitario o profesional); a decir verdad, esas variables no agotan lo que significamos cuando hablamos de clase, y los agrupamientos que pueden producirse a partir de ellas, además, tienden a ser internamente heterogéneos respecto del resto. Por esa razón, la clase, para nosotros, es al mismo tiempo una herramienta heurística y no una categoría preexistente. La clasificación de los sujetos individuales en una clase puede ser más o menos precisa, pero ello no es lo más relevante para los intereses de esta investigación; lo sustancial es poder sustentar etnográficamente algunos aspectos de una experiencia común derivada de una misma condición de clase. Es así que en lugar de múltiples categorías estrictamente delimitadas, resulta conveniente para nuestros fines partir de categorías amplias y flexibles que denoten condiciones de existencia compartidas, tal como lo planteó Bourdieu al sugerir una distinción entre clases dominantes (*les classes dirigeantes*) y clases populares (*les classes populaires*) o, más modestamente, entre jóvenes de clases privilegiadas y jóvenes de clases populares, como se plantea en este libro.

En este sentido, la experiencia de la desigualdad puede concebirse como una dimensión incrustada en la experiencia de clase. En sociedades con una desigualdad persistente, nadie escapa a ella y se experimenta desde muy temprana edad; podríamos decir que desde que nacemos acompañamos y marca toda nuestra experiencia biográfica. DiMaggio ha sugerido algo similar, al señalar que la clase debería ser tratada como un constructo

analítico que modela nuestras interacciones a partir de su temprana influencia sobre el capital lingüístico, el *habitus*, la crianza, las redes sociales y las experiencias de vida de los actores (DiMaggio, 2012: 28).

Los estudios sobre la niñez y la juventud tienen precisamente esa particularidad de poder situarse en uno de los principales engranajes de la relación individuo-sociedad, en una instancia primordial de la construcción de una sociedad de individuos y de la formación misma del individuo (Elías, 2000). La transformación de la desigualdad social en fragmentación social no es un accidente ni un acontecimiento puntual, tampoco responde a un fenómeno específico y coyuntural; para decirlo con sencillez, no surge ni desaparece de un día para otro, y tampoco se altera con más programas de transferencias condicionadas, con un incremento en el impuesto a la renta, o con una desaceleración del crecimiento económico, por mencionar algunos factores indudablemente asociados.

La experiencia de la juventud (y la niñez) nos brinda una oportunidad única para explorar la emergencia de la fragmentación social. La niñez y la juventud representan períodos cruciales en el curso de vida de los individuos. Por un lado, las oportunidades y constreñimientos vividos en esta etapa marcan profundamente las posibilidades y condiciones futuras de bienestar e inclusión; las condiciones estructurales en este período dejan una fuerte impronta para el resto de la vida. Pero, por otro lado, es un momento crítico en los procesos de socialización y construcción de subjetividad que marcan con la misma profundidad los espacios de integración social y cultural de los individuos; las dimensiones subjetivas de la desigualdad resultan claves en esta etapa. Estos dos factores hacen que la experiencia de la desigualdad durante la niñez y la juventud constituya un aspecto fundamental en el proceso de fragmentación social.

Exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales

La hipótesis de la fragmentación social emerge en el cruce de dos líneas de análisis más o menos contemporáneas pero que permanecieron mutuamente indiferentes hasta hace muy poco tiempo: la exclusión social y la desigualdad social. En un texto de 2002, por ejemplo, Barry hacía notar la necesidad de profundizar la discusión y análisis de sus posibles relaciones, para lo cual aportaba una interesante reformulación conceptual.

En el ensayo introductorio de ese mismo volumen, Burchardt, Le Grand y Piachaud (2002), también manifestaban de manera explícita que el foco de atención de la exclusión social no debía buscarse en la pobreza o la distribución de los ingresos, sino en la discusión y análisis de procesos paralelos como la *polarización*, la *diferenciación* y la *desigualdad* (cursivas mías). En el desarrollo de mi propia investigación previa sobre juventud y exclusión (Saraví, 2009), la vinculación entre ambas líneas analíticas también resultó evidente y emergió como una reflexión teórica inicialmente no prevista pero necesaria para poder dar cuenta de ciertos procesos empíricos. La génesis de esta nueva investigación, cuyos resultados aquí presento, puede rastrearse en aquellas reflexiones y en los problemas irresueltos que me planteó la exigencia de una profundización en el análisis de la relación entre exclusión y desigualdad.

La exclusión social, en efecto, es una especie de síntesis que recoge todos estos problemas y pretende dar cuenta de una nueva cuestión social que emerge como resultado de esa combinación de aspectos: el debilitamiento del lazo social en determinados individuos y/o segmentos de la población (Saraví, 2007b). Las reformas sociales y la reestructuración socioeconómica que acompañaron la globalización a partir del último cuarto del siglo xx desencadenaron profundas transformaciones en los regímenes de bienestar y en los mercados de trabajo, que agudizaron la desprotección de los sectores más desfavorecidos y sumieron en la vulnerabilidad a muchos otros. La exclusión social se constituyó así en el núcleo de una “nueva cuestión social”, que desde entonces se extiende con mayor o menor intensidad en los más diversos contextos nacionales, y que se manifiesta en la forma de una persistente acumulación de desventajas sobre sectores vulnerables de la población: los pobres, pero también los desempleados, las familias monoparentales, un colectivo heterogéneo de individuos que han sufrido diversos accidentes biográficos, y, muy especialmente, los jóvenes.

La concentración y encadenamiento de desventajas conduce a un proceso de creciente vulnerabilidad y precariedad social, y amenaza con la posibilidad de que estos individuos y sectores queden entrampados en espirales de desventajas (Esping Andersen, 1999). La fractura del lazo social aparece así como el destino final al que puede conducir este proceso; sin embargo, los estudios sobre la exclusión no necesariamente ponen su mirada sobre los excluidos, sino sobre ese amplio espectro de zonas

grises y sectores vulnerables, y sobre el proceso mismo de acumulación de desventajas que mina la relación individuo-sociedad (Castel, 1997). En este sentido, la exclusión social hizo evidente la multidimensionalidad de la nueva cuestión social (Room, 1995; Bhalla y Lapeyre, 1999). De-Gaulejac y Taboada Leonetti (1997), por ejemplo, plantean la “desinserción social” como resultado último de una fractura simultánea en los órdenes económico, social y simbólico; Paugaum (1991), también destaca la confluencia de dimensiones objetivas y subjetivas en lo que denomina “descalificación social”; y Estivill (2003), reconoce de igual manera la acumulación de desventajas sociales, económicas, políticas y simbólicas en los procesos de “exclusión social”.

La perspectiva de la exclusión social evolucionó hacia una problematización cada vez más compleja de la cuestión social. Amplió el debate sobre la pobreza y lo económico, trayendo a la discusión la multidimensionalidad, la diferenciación y la desigualdad. Sin embargo, la esencia de esta perspectiva está ligada a los sectores más desfavorecidos y vulnerables de la sociedad; los estudios empíricos de la exclusión social se concentran mayormente sobre esos segmentos de la población. Pero el planteamiento general, y el desarrollo teórico y conceptual que se construyó en torno a la exclusión social, trascienden la especificidad de estos sectores y abren la posibilidad de nuevas hipótesis. Es posible sospechar, por ejemplo, que el debilitamiento del lazo social no es un problema exclusivo de los sectores más desfavorecidos. Y en efecto, paralelamente a la acumulación de desventajas, otros individuos y sectores de la población experimentan un proceso semejante, pero inverso, de acumulación de ventajas que también conduce a un distanciamiento respecto del resto de la sociedad.⁴ La acumulación de desventajas y ventajas podría conducir a un mismo destino definido por el debilitamiento del lazo social.

Estas dos posibilidades fueron discutidas, más o menos en estos mismos términos, desde otra perspectiva. En el transcurso de los años noventa, un grupo de sociólogos británicos comenzaron a reflexionar sobre la profundización de la desigualdad que experimentó Gran Bretaña a

⁴ Resulta pertinente recordar en este momento que el planteamiento original de esta idea es atribuible a K. Merton, quien se refirió precisamente a un proceso de acumulación de “ventajas” entre ciertos miembros de la comunidad científica. La acumulación de “desventajas” es un desarrollo posterior propio de los estudios sobre exclusión social.

partir de la ola neoconservadora inaugurada por Margaret Thatcher en esa nación y en gran parte del mundo occidental. Basándose en el trabajo pionero de Townsend sobre la pobreza, Scott (1994) sugirió que la riqueza podía concebirse en términos similares a la pobreza y bajo un mismo paradigma. El privilegio y la privación pueden concebirse, señala este autor, como expresiones similares de un mismo proceso de exclusión o distanciamiento social con respecto a los estándares de participación y bienestar social asumidos como normales en cada sociedad.

Los pobres son aquellos que están privados de las condiciones necesarias para llevar un vida adecuada en la sociedad en la que viven [...] Ser rico es disfrutar de un estándar de vida superior al normal para los miembros de una sociedad particular. Si la privación es la condición de vida de los pobres, el privilegio es la condición de vida de los ricos [...] La privación y el privilegio deberían ser vistos como términos complementarios y como indicadores de un alejamiento del estilo de vida normal de los ciudadanos. Así como es posible reconocer una “línea de pobreza”, también deberíamos reconocer una “línea de riqueza”: la línea de pobreza define el nivel en que comienza la privación, y la línea de riqueza define el nivel en el que comienza el privilegio. Desde este punto de vista, la privación y el privilegio son condiciones polarizadas de vida que reflejan la polarización de la pobreza y la riqueza (Scott 1994: 17).

La profundización de la desigualdad aleja cada vez más a los más pobres y los excluye de las actividades y condiciones de vida consideradas socialmente apropiadas en cada sociedad para sus miembros; la privación es así una condición relativa, definida en relación a un nivel estándar de vida y participación social del cual se está excluido. Este planteamiento inicial de Townsend, y que puede rastrearse incluso en la obra de Adam Smith, es llevado un paso más allá por Scott. La profundización de las brechas sociales, plantea este autor, también puede conducir al alejamiento y exclusión de los más ricos respecto de esos mismos estándares de vida y participación social. La privación y el privilegio, dice Scott, son términos que tienen incluso una misma raíz etimológica que da cuenta de este rasgo común a ambas condiciones: “los desfavorecidos (*deprived*) son excluidos de la vida pública; los privilegiados (*privileged*) son capaces de excluir al público [el resto de los ciudadanos] de sus ventajas especiales”

(Scott, 1994: 151). En última instancia, ambas condiciones pueden conceptualizarse como formas de exclusión con respecto a una común membresía ciudadana.

Dean y Melrose (1999) retoman este mismo planteamiento algunos años después para enfatizar precisamente este alejamiento o exclusión de la esfera pública asociado con la desigualdad. Ser pobre significa estar privado de los bienes que disfrutaban otros miembros de lo público, y ser privilegiado significa estar apartado o ser inmune al curso ordinario de la vida pública (Dean y Melrose, 1999: 157). En los dos casos, ambas condiciones significan un debilitamiento de la ciudadanía.

Finalmente, en el texto ya citado, Barry (2002) vuelve sobre esta misma idea señalando que en las sociedades contemporáneas no nos enfrentamos a una sola línea divisoria que separe un adentro y un afuera, a los integrados de los excluidos. En sociedades que combinan una economía de mercado y una democracia liberal —observa este autor— resulta común encontrarse con dos umbrales de exclusión: un escalón inferior, por debajo del cual están los sectores más desfavorecidos y privados del acceso a las principales instituciones y beneficios sociales, y un escalón superior, por encima del cual se encuentran los sectores privilegiados que tienen la capacidad para prescindir de esas instituciones y obtener los mismos servicios (pero de mejor calidad) de manera privada en el mercado. Los países latinoamericanos son mencionados por Barry en su artículo como un ejemplo paradigmático y extremo de sociedades en las cuales los umbrales inferior y superior generan profundos contrastes en las trayectorias vitales, los modos de vida y la relación con las instituciones.

El planteamiento de Barry es muy similar a la identificación de una línea de pobreza y una línea de riqueza que ya había propuesto Scott. Pero hay otros dos aspectos en el trabajo de Barry que resultan particularmente relevantes para nuestros intereses. El primero de ellos es la sistematización de la relación entre exclusión y desigualdad, para lo cual sugiere un concepto clave como es el de “aislamiento social”. La principal consecuencia de la profundización de la desigualdad es la posibilidad del distanciamiento y el aislamiento social de los extremos. El segundo aspecto, es la importancia atribuida a la inevitable ausencia o pérdida de experiencias sociales compartidas entre diferentes sectores sociales. La condición de ciudadanía y el sentido de una pertenencia o membresía se nutre de experiencias sociales e institucionales compartidas entre

diferentes sectores de la sociedad: encuentros e interacciones en escuelas, transportes, espacios públicos, etc. El incremento de la desigualdad desencadena un distanciamiento social que mina la solidaridad y la cohesión social.

Si leemos con detenimiento, veremos que todos estos autores coinciden en tomar como referencia para establecer umbrales de exclusión una extensa zona intermedia de la sociedad a la que podríamos asociar con las clases medias. 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. Como lo apuntaba Scott (1994: 17) en la cita previa: “la privación y el privilegio deberían ser vistos como términos complementarios, y ambos indicando un distanciamiento del estilo de vida normal de los ciudadanos”. Este supuesto, sin embargo, resulta difícil de sostener en otros contextos y estructuras sociales como las que predominan en América Latina, y en el caso de México en particular. ¿Cómo identificar una zona intermedia en una sociedad en la cual la mitad de su población es pobre? ¿Cuáles son los estándares dominantes y más extendidos en las condiciones y estilos de vida de la población: los de las clases medias o los de los pobres? ¿Podemos asumir que los estándares dominantes coinciden con los estándares normales o deseables de ciudadanía? Incluso cabe preguntarse si las condiciones de vida (o privilegio) de las clases medias altas mexicanas son deseables y viables para el conjunto de la población.

En contextos como los de América Latina, las condiciones de *exclusión relativa* del privilegio y la privación a las que se referían los autores previos, pueden pensarse mejor en términos de *exclusiones recíprocas*. En otros términos, esto significa pensar en la posibilidad de identificar espacios de inclusión diferenciada y desigual, que coexisten y se repelen mutuamente, sin un espacio intermedio significativo de amortiguación. Amartya Sen (2000), por ejemplo, sugirió que en países en vías de desarrollo la exclusión social asume con frecuencia la forma de una inclusión desfavorable. En un sentido similar, pero específicamente para América Latina, Bryan Roberts (2007) sugiere la presencia de una pobreza institucionalizada, lo que daría cuenta también de la emergencia de modalidades diferenciadas de integración con mayor o menor calidad (o una ciudadanía de segunda clase). Para este último autor, el concepto de exclusión social tiene la virtud de permitir analizar el funcionamiento

mismo de las instituciones modernas y sus mecanismos diferenciados de inclusión, y no solamente la falta de acceso a ellas, como fue la principal preocupación de los estudios sobre marginalidad de algunas décadas atrás. Pero así como la acumulación de desventajas consolida espacios de *inclusión desfavorable*, también debemos tomar en cuenta que la concentración de ventajas consolida espacios de *inclusión privilegiada*. Antes que exclusiones relativas se trata de exclusiones recíprocas; la privación y el privilegio dan cuenta de la coexistencia de mundos aislados (Saraví, 2008).

En México (y tal vez esta sea una hipótesis válida para el conjunto de América Latina), la fragmentación social representa una derivación de la desigualdad que ha devenido en la conformación de espacios mutuamente excluyentes de inclusión desigual. Se trata de una diferenciación de espacios en la que se combina la jerarquía propia de la desigualdad, con la ruptura de las relaciones entre categorías o segmentos de la población propia de la exclusión (Vranken, 2001 y 2009). Exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales.

La profundización y persistencia de la desigualdad objetiva, sin embargo, no es suficiente para poder explicar la evolución de la desigualdad en fragmentación. La ruptura supone un distanciamiento social entre esos espacios de inclusión desigual, el cual es producto de las brechas en las condiciones estructurales y de ingreso. Pero también es resultado de la emergencia de repertorios y fronteras socioculturales que los aleja y produce un extrañamiento recíproco. Tal como lo señalan Tiramonti y Ziegler (2008: 29), la fragmentación denota “una distancia que se expresa en términos de extrañamiento cultural y fronteras de exclusión”, lo cual nos obliga a examinar las dimensiones que dan forma a la experiencia del sujeto: sus prácticas y sentidos. Aunque aún poco exploradas, las dimensiones subjetivas de la desigualdad constituyen un factor determinante en este proceso de fragmentación social.

La experiencia de la desigualdad y sus dimensiones subjetivas

La desigualdad objetiva no es suficiente para dar cuenta de la fragmentación social. Las disparidades y contrastes en las condiciones materiales de vida, en la distribución de los ingresos, o en la asignación de otros

recursos y capitales, no explican ni generan automáticamente el distanciamiento social y cultural que define a la fragmentación social. La jerarquía como eje de diferenciación no se transforma por sí sola en fracturas sociales, aun cuando en su profundización esté inscrita la génesis de la fragmentación. Las condiciones estructurales de desigualdad favorecen, e incluso a partir de cierto nivel promueven, el aislamiento y distanciamiento social, pero lo hacen “a través de” y “en interacción con” otras dimensiones de desigualdad a las que aquí denominaré subjetivas, por estar basadas en la experiencia del sujeto.

Las dimensiones subjetivas de la desigualdad no son equiparables con las perspectivas subjetivistas o constructivistas de la desigualdad, para las cuales la desigualdad es en principio una interpretación socialmente construida, sin ninguna otra dimensión estructural relevante que la contenga (Harris, 2006). Tal como lo observa Reygadas críticamente, “en el constructivismo extremo la desigualdad se reduce al flujo siempre cambiante de las interpretaciones creadas en las interacciones entre los sujetos, perdiéndose de vista las estructuras que dan continuidad y persistencia a las inequidades” (Reygadas, 2008: 55). Dicho en otras palabras, se la reduce a un fenómeno exclusivamente ideacional desligado de sus condiciones objetivas. Nada más alejado de nuestro propio planteamiento.

Al analizar las dimensiones subjetivas, asumo como premisa fundamental que toda experiencia social está condicionada desde su inicio por los constreñimientos y oportunidades que impone el posicionamiento estructural de los individuos. Y esto es especialmente así en el caso de la experiencia de la desigualdad, en la cual, como expuse en algunas páginas previas, la condición de clase deviene un componente central.

Pero la experiencia social tampoco es una reproducción o representación actuada de las condiciones estructurales como pretenderían afirmar los estructuralistas más ortodoxos. Tal como lo expresa Dubet (2010), la experiencia del sujeto no es simplemente una forma de incorporar el mundo a través de las emociones y de las sensaciones, sino una manera de construir ese mundo. En este sentido, las dimensiones subjetivas no solo reproducen o actúan la desigualdad estructural sino que tienen autonomía y contribuyen directamente a la construcción de la desigualdad; es más, como sugiere nuestro análisis, son fundamentales para su transformación en fragmentación social. Es posible identificar al menos tres

categorías de dimensiones subjetivas de la desigualdad, todas ellas corporizadas (*embodied*) en la experiencia del sujeto: una dimensión cultural, una dimensión social, y una dimensión propiamente subjetiva.

La dimensión cultural parte de una definición antropológica de la cultura, entendida, en términos simples, como el trabajo de producción simbólica de una visión del mundo. En términos más específicos, y basándonos en Clifford Geertz —quien mejor ha logrado sistematizar y operacionalizar esta propuesta—, la cultura puede concebirse como un *ethos* compartido por un grupo social y, al mismo tiempo, como el proceso permanente de construcción (y renovación) de sentidos que alimentan ese *ethos* y que permiten significar el mundo y la presencia de los sujetos en él. La cultura da cuenta así de las formas simbólicas a través de las cuales los individuos construyen y expresan significados. Esta formulación antropológica y simbólica de la cultura, brinda la posibilidad de identificar una serie de herramientas a partir de las cuales los sujetos experimentan y significan la desigualdad y al mismo tiempo contribuyen a su producción y reproducción. Es decir, la dimensión cultural de la desigualdad se refiere a esa parte o espacio de significación y producción cultural ligada directa o indirectamente a la desigualdad.

Algunos autores se han acercado al análisis de esta dimensión privilegiando la identificación de valores, representaciones o creencias sobre la estratificación social y/o la distribución de la riqueza. Lubker (2004), por ejemplo, compara las percepciones sobre la desigualdad en diferentes países y regiones del mundo, centrándose en los niveles de aceptación y problematización de la desigualdad social. Crutchfield y Pettinicchio (2009) se refieren en términos similares a lo que llaman “cultura de la desigualdad”, entendida más que nada como el predominio de valores y creencias que favorecen una alta tolerancia hacia la desigualdad. Con algunas variantes conceptuales pero dentro de este mismo enfoque, Sachweh (2012) analiza la “economía moral de la desigualdad”, a la cual define como el conjunto de creencias morales y representaciones colectivas sobre la estratificación social que son compartidas por todos los miembros de una sociedad. Todos estos estudios, muy recientes por cierto, a los que podrían sumarse algunos otros, se acercan a mi propia perspectiva y han sido insumos esenciales para esta reflexión (véase especialmente el capítulo 5), pero difieren en dos aspectos importantes. La primera diferencia es que ellos parten de una conceptualización más

sociológica de la cultura, centrada y limitada a valores y creencias. La segunda, es que priorizan como foco de atención la dimensión más explícita y evidente de la desigualdad, es decir la estratificación o las diferencias de ingresos. Como resultado de estos dos aspectos, el análisis privilegia las interpretaciones y los significados explícitos atribuidos a la desigualdad estructural, los cuales suelen estar condicionados por las concepciones morales y los discursos ideológicos que asumen los individuos y que, cuando son dominantes, se imponen al conjunto de la sociedad.

Estas percepciones y representaciones sin duda forman parte del repertorio cultural que permite significar y experimentar el mundo, incluyendo la desigualdad. Pero constituyen su dimensión más externa y explícita, o lo que, siguiendo a Swidler (1986), podríamos interpretar como una fase ideológica en el desarrollo de un sistema cultural de significados. La concepción antropológica y simbólica de la cultura, nos permite descender a mayor profundidad en el entramado de significados a través del cual los individuos perciben y experimentan el mundo, para lo cual es necesaria una descripción mucho más densa que permita traerlos a la luz. En este sentido, la dimensión cultural de la desigualdad, por un lado, no se limita a los valores y creencias más explícitas y superficiales, y, por otro, tampoco se reduce a las interpretaciones o significados de la desigualdad en sí misma o en su forma económica más evidente.

La experiencia de la desigualdad es modelada o vivida a través de ciertos valores y creencias sobre la misma desigualdad, pero también y muy especialmente a través de un conjunto amplio de significados que forman parte del “sentido común” y cuya relación con la desigualdad puede parecer indirecta y lejana. “El ‘sentido común’, al final, es ese conjunto de supuestos tan inconscientes para uno mismo que parecen ser una parte natural, transparente, innegable de la estructura del mundo” (Geertz, citado en Swidler 1986: 279). En la transformación de la desigualdad social en fragmentación social, las percepciones sobre la desigualdad misma son tan importantes como estos otros aspectos culturales imperceptibles y enraizados en el sentido común que expresan y orientan las experiencias cotidianas (la cultura es un modelo de y para la experiencia). Se trata de aquellos elementos que nos ayudan a entender, por ejemplo, por qué las clases privilegiadas no usan el transporte público, o por qué los más desfavorecidos se sienten más cómodos en un tianguis, o por qué a las jóvenes de uno y otro sector social se las llama “niñas” y “chavas”,

respectivamente. Formas de actuar y de hablar, percepciones sobre los otros y uno mismo, estigmas y estilos de vida, preferencias, expectativas y prácticas cotidianas, entre muchos otros, son algunos ejemplos de los aspectos que intenta captar esta dimensión cultural de la desigualdad.

El repertorio cultural humano es muy amplio, y dar cuenta de él exigiría tanto o más esfuerzo que el que ha demandado descifrar el genoma humano, es decir nuestro repertorio genético. Sin embargo, en años recientes, distintas perspectivas de análisis han intentado captar bajo distintos conceptos estos múltiples y diversos aspectos que componen la dimensión cultural (ver Bayón, 2013). Límites simbólicos, marcos culturales, y repertorios culturales son algunos de estos conceptos, los cuales representan, antes que enfoques en competencia, esfuerzos complementarios de sistematización de la compleja dimensión cultural. Lejos de ser incompatibles o mutuamente excluyentes, cada uno de ellos nos remite a un conjunto o tipo distinto de aspectos culturales; es decir, a diferentes dimensiones culturales. Pero ellos no son los únicos ni agotan el universo de lo cultural; si aquí los destaco es porque su contribución resulta mayúscula en el proceso de construcción y reproducción de la desigualdad.

Los límites simbólicos consisten en distinciones conceptuales hechas por los actores para categorizar objetos, gente y prácticas (Lamont y Molnar, 2002). Tal como lo señala Cristina Bayón (2013), a partir de ellos se establecen jerarquías, similitudes y diferencias que trazan fronteras entre *ellos* y *nosotros*; es decir, los límites simbólicos son un componente fundamental en la construcción de lo que he denominado exclusiones recíprocas. Los marcos culturales, en cambio, son modos de entender cómo funciona ese mundo y nuestra posición en él, definiendo, entre otros aspectos, horizontes de posibilidades; por lo tanto constituyen una dimensión cultural considerable en la interpretación que los actores hacen de su propia condición y la de otros en la estructura social, y en la sociedad en general (Bayón, 2013). Y la tercera dimensión cultural que aquí me interesa se refiere a un repertorio amplio y diferenciado de prácticas culturalmente modeladas, a partir de las cuales los actores construyen sus cursos de acción (Swidler, 1986). Podría concebirse como la dimensión cultural de la acción, que, como es sabido, no está regida solo por valores o intereses conscientes e individuales. Tal como lo sugiere Swidler, las estrategias o cursos de acción que siguen los individuos no se construyen desde cero

cada vez, no se trata de una recreación original y constante, sino que resultan del encadenamiento de prácticas tomadas e hilvanadas a partir de un repertorio cultural predefinido. La idea detrás de los repertorios culturales se acerca mucho al concepto de *habitus* acuñado por Bourdieu como sistema de disposiciones estructuradas que inclina a los actores a actuar, pensar e incluso sentir de ciertas formas. Sin embargo, mientras el concepto de *habitus* pone mayor énfasis en la determinación de las condiciones estructurales del mundo exterior que han sido culturalmente internalizadas, los repertorios culturales dejan más juego o flexibilidad en la determinación estructural, abriendo un margen mayor para la agencia de los individuos. Ambos conceptos permiten explorar no sólo la corporización de la desigualdad en prácticas culturalmente definidas, sino también la producción y reproducción de esa desigualdad a través de la experiencia social.

En síntesis, no se trata sólo de opiniones o interpretaciones sobre la desigualdad; la dimensión cultural se interna en un mundo subterráneo y complejo de significados y prácticas que imperceptiblemente (y no tanto) profundizan la desigualdad y amplían el distanciamiento social y cultural. “La creación de una distancia cultural es fundamental para hacer posibles distancias y diferencias de otra índole,” señala Luis Reygadas (2004), para luego añadir que “el grado de desigualdad que se tolera en una sociedad tiene que ver con qué tan distintos, en términos culturales, se considera a los excluidos y a los explotados, además de qué tanto se han cristalizado esas distinciones en instituciones, barreras y otros dispositivos que reproducen las relaciones de poder”. La desigualdad puede ser más o menos tolerada según los valores y creencias sobre sus causas, los criterios que deben guiar el reparto de la riqueza social, o los malestares y conflictos sociales que se asocien a ella; pero también la desigualdad es aceptada y producida, a partir de las distancias, fronteras y jerarquías culturales que se establecen entre sectores de la población.

Las dimensiones culturales no están exentas de relaciones de poder y conflicto, ni tienen un carácter esencialista. “Vista desde el ángulo del poder —dice Sherry Ortner (2005: 35)— una formación cultural puede reconocerse como un cuerpo relativamente coherente de símbolos y significados, *ethos* y visión del mundo, y al mismo tiempo interpretarse esos significados como ideológicos, y/o como parte de fuerzas y procesos de dominación.” Este planteamiento nos conduce a explorar una segunda

dimensión subjetiva de la desigualdad; una dimensión social referida especialmente a las relaciones sociales.

La desigualdad no solo se expresa en las relaciones sociales, tal como sucede, por ejemplo, con las relaciones jerárquicas. También se produce en las relaciones sociales y está incrustada en ellas (Bottero y Prandy, 2003); no solo en relaciones de dominación, explotación o discriminación, por mencionar algunos ejemplos en los que la desigualdad resulta evidente, sino en muchas otras relaciones cotidianas que a primera vista pueden parecer inocuas, menores o privadas. Dado que los individuos están inmersos en redes de relaciones sociales y son inconcebibles fuera de ellas, esta dimensión social constituye una dimensión subjetiva clave de la desigualdad. La experiencia que los sujetos tienen de la desigualdad es eminentemente relacional; se vive y se oculta en las relaciones sociales, y se produce y reproduce en ellas. La privación y el privilegio no solo comparten un mismo origen etimológico, sino que la existencia de uno resulta y depende de la existencia del otro. La experiencia de clase es una experiencia relacional bajo cualquier perspectiva.

Desde una perspectiva eminentemente relacional, Charles Tilly (2000a) ha sugerido que las raíces más profundas de las desigualdades deben buscarse en distinciones categoriales persistentes entre grupos de personas y en las relaciones sociales que se establecen a partir de ellas. Es decir, las desigualdades sociales son esencialmente producto de relaciones intercategoriales. Estas distinciones de la población o de grupos específicos en categorías de personas constituyen, de acuerdo con el autor, el mecanismo por excelencia a través del cual los individuos organizan la distribución y control de recursos productores de valor. Básicamente, las distinciones categoriales posibilitan dos importantes mecanismos generadores de desigualdad: la explotación y el acaparamiento. Es evidente el antecedente marxista y weberiano del que se nutre Tilly al identificar cada uno de estos dos mecanismos respectivamente, pero la esencia de su análisis (que le permite reunirlos bajo una misma perspectiva) reside en que ambos suponen relaciones de exclusión entre pares binarios de categorías de personas que a la postre producen y reproducen desigualdad: la explotación, excluyendo a una categoría de individuos del producto de su esfuerzo, y el acaparamiento por medio del cierre de una categoría de individuos que monopoliza el usufructo de ciertos recursos productores de valor excluyendo al resto.

Estas relaciones no están exentas de diferencias de poder entre las categorías, pero tampoco de una dimensión cultural que contribuye a la construcción de esas distinciones categoriales. La desigualdad entre grupos no se funda en diferencias de atributos, capacidades, habilidades, conocimientos o disposiciones espontáneas y originales, o innatas, entre los individuos que forman parte de esos grupos; en el mejor de los casos, esos aspectos son un subproducto posterior de las desigualdades creadas a partir de distinciones categoriales previas o fundantes socialmente construidas. Las distinciones categoriales son invenciones sociales a partir de las cuales se organiza la distribución de recursos productores de valor, y se gesta y reproduce la desigualdad social. Las categorías surgen de la construcción de límites o fronteras que permiten aglutinar actores considerados semejantes y escindir actores considerados diferentes. Estos límites pueden nutrirse o apoyarse en diferencias preexistentes e inocuas (hombre-mujer, blanco-negro, joven-adulto, etc.), pero son fundamentalmente producto de aspectos culturales y sociales históricamente acumulados. A partir de estas diferencias, señala Tilly, “se generan historias que posteriormente los participantes usan para explicar y justificar sus interacciones”, y luego añade:

Esas historias encarnan nociones compartidas sobre quiénes somos nosotros, quiénes son ellos, qué nos divide, y qué nos relaciona. La gente las crea en el contexto de materiales culturales previamente disponibles: conceptos, creencias, recuerdos, símbolos, mitos y conocimiento local compartidos. Una vez introducidas, las historias coaccionan las posteriores interacciones a través del límite, y sólo se modifican lentamente en respuesta a ellas (Tilly, 2000a: 76).

Con otros términos y desde una perspectiva más sociológica, Tilly se refiere a lo que unos párrafos más arriba definí como una dimensión clave en la producción y reproducción de la desigualdad: los límites simbólicos. Pero lo que podemos percibir con mayor claridad ahora es la profunda vinculación entre las dimensiones culturales y las sociales; la cultura se entrelaza incesantemente con las relaciones sociales. Los límites simbólicos, los marcos culturales, los repertorios y *habitus* alimentan distinciones categoriales y pautan las relaciones recíprocas, pero al mismo tiempo las interacciones y relaciones sociales intercategoriales afectan, modifican

o refuerzan esas dimensiones culturales. Y aquí debemos añadir un aspecto más de esta dimensión social, no priorizado en este análisis de las desigualdades persistentes.

Si bien en algún momento Tilly señala que las personas que crean o sostienen la desigualdad categorial rara vez se proponen fabricarla como tal, en su análisis priman las relaciones sociales de poder intercategoriales. No es explícito, pero la dificultad del autor para explicar con leyes generales la puesta en práctica de los mecanismos de explotación y acaparamiento (e incluso de emulación y adaptación), se resuelve finalmente a partir de “una acumulación histórica diferenciada de poder” entre las categorías socialmente construidas. Es decir, en última instancia, las desigualdades intercategoriales tienen su origen en relaciones de poder que construyen y explotan diferencias entre dichas categorías. Pero la desigualdad social está incrustada en múltiples relaciones e interacciones sociales de nuestra vida cotidiana no directamente vinculadas con las relaciones de poder. Su persistencia es en gran medida debida a esta incrustación que hace que la desigualdad sea producida y reproducida, de manera inadvertida, por los propios individuos a través de sus relaciones sociales de la vida diaria: los amigos que hacemos en el club o en el barrio, las escuelas que escogemos para nuestros hijos, las preferencias y estilos de vida que adoptamos, etc.

Los procesos que generan matrimonios selectivos o la reproducción de la movilidad social son determinados, al menos en parte, por preferencias y hábitos más que simplemente por exclusión. Desde esta perspectiva, no es necesario que existan barreras en el orden social que impidan el movimiento o contacto social, sino que ellos pueden ser limitados por diferencias sociales y culturales. Procesos tan simples como la sensación de incomodidad e inseguridad en ciertas interacciones sociales puede prevenir la formación de relaciones cercanas entre individuos socialmente distantes, sin que sea necesaria ninguna estrategia para limitar el contacto o negar el acceso a círculos privilegiados. Las diferencias en gustos y modales, o la incomodidad en ciertas interacciones pueden describirse como exclusión social, pero sería más apropiado entenderlas como distancia social. Tales diferencias pueden emplearse como estrategias de exclusión o para construir barreras sociales, pero también es importante reconocer el modo en que la distancia social es rutinaria e inintencionalmente reproducida

recíprocamente y a través de las acciones sociales más cotidianas. Lo que-ramos o no, todos nosotros reproducimos rutinariamente detrás de nues-tras espaldas la jerarquía y la distancia social, y es importante distinguir esos procesos de las acciones explícitas de exclusión (Bottero y Prandy, 2003: 193).

Estudios recientes sobre la distancia social han puesto mucho énfasis en esta reproducción rutinaria de la desigualdad a través de la interacción social. A través de un proceso espontáneo de “asociación diferencial”, la gente con la que uno está y se siente más cercana tiende a ser similar también en muchas otras dimensiones de desigualdad, contribuyendo a un proceso no intencionado de exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales. Vivimos en barrios, asistimos a escuelas y cines, o adoptamos estilos que compartimos con otros con los que nos sentimos cercanos y a gusto. Esta afinidad no se sustenta exclusivamente en preferencias subjetivas o libres de todo condicionamiento social y estructural. Análisis sobre los patrones de asociación diferencial muestran que aun las elecciones más íntimas que hacemos en nuestras vidas, como parejas, amigos o vecinos están constreñidas por una distribución social previa de los individuos en ciertas escuelas, clubes, y barrios, que a su vez contribuyen a moldear nuestras preferencias (Bottero, 2007). Preferimos o nos sentimos a gusto en determinadas escuelas, barrios o cines, por ejemplo, porque esas preferencias fueron construidas en condiciones sociales compartidas con los “otros” que podemos encontrar en esas escuelas, barrios o cines. Es decir, nuevamente nos enfrentamos al entrelazamiento recíproco de las dimensiones culturales y sociales; en este caso marcos culturales y *habitus*. Tal como lo señalara Bourdieu, agentes ubicados en condiciones similares y sujetos a los mismos condicionantes tienen altas probabilidad de compartir posiciones e intereses similares, y en consecuencia de producir prácticas, actitudes y gustos también similares (Bourdieu, 1985, citado en Bottero, 2007).

Este mecanismo de asociación diferencial, con frecuencia inconsciente a nivel individual pero que es un componente esencial de la experiencia social individual, es crucial en el proceso de transición desde la desigualdad hacia la fragmentación social. La fragmentación social supone precisamente un profundo distanciamiento sociocultural entre categorías que ahora parecen autonomizarse de las relaciones de

desigualdad y poder que las unen. La afinidad y la diferencia de estilos, escuelas y barrios enmascaran o directamente oscurecen la desigualdad que las une y las sustenta. El resultado es la emergencia consiguiente de mundos de exclusión recíproca e inclusión desigual, lo que aquí he denominado fragmentación social.

Sin embargo, las dimensiones subjetivas de la desigualdad no se agotan aquí. La experiencia de la desigualdad tiene una dimensión cultural y otra social, ambas fuertemente entrelazadas y principales para su producción, reproducción y evolución hacia la fragmentación. Pero la experiencia social no existe por fuera de los sujetos o, dicho en otros términos, el sujeto no es una simple marioneta guiada en sus movimientos y percepciones por hilos socioculturales. Y esto aplica también para la experiencia de la desigualdad, en la cual una dimensión propiamente subjetiva introduce otros matices y especificidades, sobre todo cuando nos referimos a las sociedades contemporáneas. Como es de esperar en los planteamientos más estructuralistas y clásicos de la desigualdad (y por supuesto en los análisis cuantitativos y de la estratificación social), esta dimensión está totalmente ausente; pero aún en las perspectivas más relacionales como las de Tilly o Bourdieu que revisamos antes, la importancia de la subjetividad termina constituyendo un aspecto secundario y poco relevante en el análisis.

La inclusión de una dimensión propiamente subjetiva significa reconocer un espacio de libertad y agencia de los sujetos, pero también de reflexividad y sensibilidad. La subjetividad hace referencia a la condición de individuación del sujeto, que no solo es una voluntad o un deseo, como lo plantea Touraine, sino en algunos momentos un destino casi inevitable hacia el que son conducidos los individuos en la sociedad contemporánea. Es decir, la subjetivización es también una condición (social), que, claro está, emerge en algunos momentos e individuos con mayor transparencia que en otros.

Tal como lo señalara Sherry Ortner (2005), por subjetividad podemos entender lo que todo el mundo entiende, es decir “los modos de percepción, afecto, pensamiento, deseo, miedo y demás aspectos que animan a los sujetos actuantes.” Luhrmann (2006) lo expresa de manera similar: “seamos antropólogos o no, usamos la palabra subjetividad para referirnos al modo en que los individuos piensan y sienten”. Sin embargo, más allá de este consenso generalizado que trasciende la academia, el debate teórico se

concentra en los fundamentos de esta subjetividad: ¿es la subjetividad un fenómeno absolutamente individual, una dimensión exclusivamente psicológica, o un atributo del actor racional? Un consenso menos obvio pero igualmente sólido, y más restringido al campo de las ciencias sociales, es el rechazo de cualquiera de estas dos posibilidades. Ortner, por ejemplo, añade inmediatamente después de la frase citada más arriba que al referirse a la subjetividad lo hace también “a las formaciones culturales y sociales que dan forma, organizan y provocan esos modos de sentir, pensar y demás”. Pero, cómo compatibilizar entonces el condicionamiento sociocultural y la agencia individual que supone la subjetividad.

Al incluir una dimensión propiamente subjetiva en el análisis de la experiencia de la desigualdad, lo hago desde este consenso disciplinar, asumiendo el carácter sociocultural del proceso y la condición de subjetivización. Las dimensiones culturales y sociales que revisamos en párrafos previos, y en particular su definición como componentes de la dimensión subjetiva de la desigualdad, hacen evidente mi afinidad con esta conceptualización de la subjetividad. La experiencia que tienen los sujetos de la desigualdad o, lo que es lo mismo, la experiencia subjetiva de la desigualdad, está social y culturalmente modelada.⁵ La subjetividad es en sí misma una condición social.

Este reconocimiento, sin embargo, no debe interpretarse como un retorno a las perspectivas estructural-funcionalistas ya superadas. Paralelamente a las dimensiones culturales y sociales, se sitúa una dimensión propiamente subjetiva de la experiencia. Es decir, un espacio de libertad en que el sujeto se convierte o puede convertirse en actor de sí mismo. Más allá de la inevitable inmersión de los individuos en una atmósfera cultural y en un entramado de relaciones sociales, no todos respondemos ni sentimos siempre de la misma manera: los individuos tienen sentimientos diferentes, personalidades diferentes, y disposiciones diferentes tanto a lo largo del tiempo como en un momento cualquiera en particular (Luhmann, 2006). Como lo plantea este último autor, estamos incrustados y somos creados por lo social pero, al mismo tiempo, libres de lo social:

⁵ En retrospectiva, este argumento me permite además fundamentar y explicar al lector la decisión teórico conceptual de haber considerado (y denominado) la *dimensión subjetiva* de la desigualdad como el paraguas que abarca y contiene las dimensiones culturales, sociales y propiamente subjetivas.

“¿cómo entender, entonces, esta construcción social del mundo interior cuando los agentes individuales son tan diferentes entre sí?”, se pregunta Luhmann como corolario de esta reflexión. Su respuesta, a través de la interacción de seis factores que constituyen la estructura fundante de la subjetividad, no me resulta, sin embargo, del todo convincente. Su principal debilidad reside en que si bien esta estructura contempla factores sociales y psicológicos (e incluso biológicos), sólo da cuenta de una dimensión exclusivamente emocional de la subjetividad, y es incapaz de explicar o incorporar la reflexión, el pensamiento, la búsqueda de sentidos. La subjetividad es emotividad y reflexividad.

Para resolver este dilema, la sociología de la experiencia (Dubet, 2010) provee una salida que se ajusta mejor a mi perspectiva e intereses. El espacio de libertad para la emotividad y la reflexividad, expresado en la dimensión propiamente subjetiva de la experiencia, es producto o, mejor dicho, se sitúa en los intersticios que deja abiertos la confluencia de diversas —y a veces contradictorias— lógicas de acción. La subjetividad propiamente dicha tiene un origen social e incluso cultural como fenómeno, mas no necesariamente en su contenido. Este pequeño matiz tiene implicaciones sustanciales que permiten intentar una explicación menos retórica y más convincente de la agencia que la intentada desde la antropología. Esos intersticios se manifiestan como espacios de libertad, y al mismo tiempo de tensión, en los que el individuo se expresa como un sujeto que siente, piensa, reflexiona; un individuo que crea y busca sentidos.

Las combinaciones de lógicas de la acción que organizan la experiencia no tienen “centro”, no descansan sobre ninguna lógica única o fundamental. En la medida en que su unidad no viene dada, la experiencia social genera necesariamente una actividad de los individuos, una capacidad crítica y una distancia en relación a sí mismos. Pero la distancia en relación a sí mismo, la que hace del actor un sujeto, es también social, está socialmente construida en la heterogeneidad de lógicas y de racionalidades de la acción (Dubet, 2010: 85).

Estas tensiones o incongruencias sociales en las que se sitúa la subjetividad dan por el suelo con toda pretensión funcionalista respecto a una absoluta coincidencia entre el actor y el sistema (Touraine, 2000). Precisamente, el sujeto se constituye (o pretende constituirse) en actor al

enfrentar estos dilemas y contradicciones. Dicho en otros términos, no solo los roles ya no definen ni proveen una identidad subjetiva, sino que el *habitus* no siempre ni a todos provee de preferencias y respuestas satisfactorias, complacientes y tranquilizadoras para el sujeto. Por eso la subjetividad, como lo han hecho notar algunos autores, y como se percibe en múltiples estudios empíricos, tiende a manifestarse con mayor transparencia bajo situaciones de sufrimiento y angustia. Es decir, cuando el sujeto es puesto a prueba.

La subjetividad tiene como sus dos dimensiones básicas la emotividad y la reflexividad. La experiencia de la desigualdad no está exenta de estas dos dimensiones. Al menos como posibilidad teórica y, en muchos individuos, como manifestación empírica. La desigualdad sitúa a los individuos, pobres y ricos, ricos y pobres, frente a numerosos dilemas y contradicciones irresueltas; incongruencias entre diversas lógicas de acción. Son tensiones del propio sistema que cristalizan en la experiencia social de algunos sujetos; en esos intersticios se abren espacios de libertad para la agencia, aunque generalmente acompañados de conflicto, crisis y sufrimiento.

Mientras para muchos jóvenes la desigualdad ha devenido prácticamente imperceptible e irrelevante como consecuencia de la misma fragmentación social, para algunos otros y en situaciones no poco frecuentes ocurre lo contrario: la emotividad y la reflexividad afloran ante situaciones contradictorias o incongruentes que delatan la desigualdad tras el manto de la fragmentación. De manera menos evidente en el primer caso y más explícita en el segundo, en ambas circunstancias la subjetividad es una dimensión presente que marca la experiencia del sujeto. Por un lado, aun las situaciones de extrema fragmentación exigen un trabajo emocional de parte del sujeto; ignorar, incluso de manera inconsciente, exige al pobre pero también al rico, voltear la mirada y focalizar la emotividad en espacios menos desestabilizadores. Tal como lo ha observado Collins (2000: 38), “los individuos tienen la posibilidad de elegir en qué situaciones depositan su compromiso emocional; pueden retirar la atención de sus situaciones laborales para concentrarla en sus vidas privadas de consumo”, por ejemplo. El velo de la ignorancia o la indiferencia ante determinadas circunstancias es una construcción tan social como subjetiva. Por otro lado, aun en mundos aislados y distantes, la desigualdad se filtra a través de incongruencias o

contradicciones que exigen al sujeto. Tal como lo ha explorado Sennet (2003) la desigualdad puede crear malestar, y dar lugar a una cadena emocional y reflexiva en los sujetos sobre sí mismos, su inevitable posición social y su experiencia social.

Socialización y fragmentación: creciendo en mundos aislados

Retomando un precepto marxista que no ha perdido vigencia, podemos decir que la fragmentación social es un proceso en el que el hombre construye las circunstancias en la misma medida que las circunstancias hacen al hombre. Más allá del descuido de género de esta formulación —por otro lado, atribuible a una época— lo que me interesa destacar es el énfasis y el carácter de la relación individuo-sociedad. Aplicada a nuestro tema de interés, nos permite sugerir que la fragmentación social es socialmente construida, pero al mismo tiempo que los individuos nacen, crecen y viven en mundos aislados que condicionan sus experiencias de vida e incluso su propia subjetividad, produciendo y reproduciendo las condiciones de desigualdad que le dieron origen.⁶ Este planteamiento nos conduce irremediablemente a un problema clásico de la teoría social como es el de la reproducción social y, en términos un poco más complejos, al de la consistencia entre la realidad objetiva (o estructural) y la realidad subjetiva (o experiencial). Tanto en la sociología como en la psicología, y desde distintas perspectivas en cada una de ellas, la “socialización” ha sido el mecanismo por excelencia para interpretar y dar una respuesta a ambos dilemas.

En efecto, la socialización es la respuesta clásica al problema del orden social. Principalmente durante la niñez, pero continuando a lo largo de toda la vida, el individuo internaliza el mundo exterior, y su posición en él, a través de la mediación de otros significantes. Simultáneamente con este proceso de aprehensión de la realidad objetiva, también se construye una subjetividad acorde con ese mundo exterior. En este sentido, hay un doble juego constituyente (o constructivo) de la socialización: por un lado, una realidad cognitiva y semánticamente aprehendida que se convierte en realidad objetiva; y por otro, una forma de actuar y sentir

⁶ Esto no significa que no exista resistencia, conflicto y agencia. Precisamente son estos aspectos los que hacen que las circunstancias sean un producto social.

que es modelada a través de las interacciones y expectativas depositadas sobre el sujeto. De este modo la socialización, como educación y como control social, asegura o al menos provee los fundamentos para la integración social del sujeto (Dubet, 2010).

Este mecanismo de integración y orden social, resulta fundamental para entender el proceso de fragmentación social que nos proponemos analizar. Las dimensiones culturales, sociales y propiamente subjetivas de la desigualdad no son espontáneas, azarosas, o individualmente creadas y recreadas por los sujetos en cada situación o generación. Tal como lo expresa Dubet, cualesquiera que sean las posiciones, los gustos, o los intereses, el individuo hereda de una sociedad, de una lengua, de una cultura, esquemas corporales que se han hecho suyos sin ser, sin embargo, obra suya (2010: 129). Precisamente un paso trascendental en el proceso de transición desde la desigualdad a la fragmentación social es el proceso de internalización de las dimensiones culturales, sociales y subjetivas de la desigualdad que naturalizan la fragmentación social. Dicho en otros términos, el desafío que plantea el enfoque que he venido construyendo, consiste en explorar cómo los individuos apprehenden una sociedad fragmentada como realidad objetiva (y reificada), y cómo, acorde con esa realidad, desarrollan una experiencia social que produce y reproduce esa fragmentación. En nuestra opinión, el proceso de socialización durante la niñez y juventud resulta capital; una idea que, en parte, debemos a Norbert Elías, quien en una recomendación teórico-metodológica para los interesados en la investigación social, advertía que:

[...] toda la relación entre individuo y sociedad, nunca podrá ser comprendida mientras, como sucede hoy en día, la sociedad sea concebida esencialmente como una sociedad de adultos, de individuos “terminados” que nunca fueron niños y nunca morirán. Sólo podrá proyectarse verdadera luz sobre la relación entre individuo y sociedad cuando se incluya en la teoría de la sociedad la constante formación de los individuos dentro de una sociedad, el proceso de individualización. La historicidad de cada individualidad, el fenómeno del crecimiento y del hacerse adulto, ocupan una posición clave en la explicación de qué es la “sociedad”. El carácter social del ser humano sólo podrá ser visto en su totalidad cuando se comprenda verdaderamente qué significan para el niño pequeño las relaciones con otras personas (Elías, 2000: 42).

Para dar cuenta de la transición de la desigualdad a la fragmentación social resulta fundamental también entender la constante formación de los individuos dentro de la sociedad. Las dos dimensiones de la socialización a las que hacía referencia previamente son básicas en este proceso de formación. Ambas dimensiones, es decir la construcción de la realidad y la construcción de la persona, fueron ampliamente tematizadas por diversos autores; sin embargo, las perspectivas de Berger y Luckmann, por un lado, y de Mead y Elías, por otro, nos brindan los insumos y herramientas básicas para orientar nuestro análisis en una y otra dimensión, respectivamente.

A pesar de su aparente simplicidad conceptual, la socialización representa un proceso social complejo, en el cual, simultánea a la internalización de una realidad, esa misma realidad es construida. Desde edad muy temprana, el individuo reconoce y aprehende el mundo que le rodea a través del filtro de “otros significantes” que funcionan como agentes socializadores; ese filtro supone la posibilidad de creación y recreación de la realidad (condicionada por las características sociales y biográficas de esos interlocutores) y, al mismo tiempo, la objetivación de una realidad parcial y relativa, socialmente construida.

Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no sólo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo. Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la posición que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. El mundo social aparece “filtrado” para el individuo mediante esta doble selección (Berger y Luckmann, 1979: 166).

En espacios de inclusión desigual (y exclusión recíproca), este proceso por el cual una realidad parcial y relativa se transmite e internaliza como realidad única y objetiva resulta determinante en la consolidación y reproducción de la fragmentación social. La socialización del individuo

desde edad temprana en estos espacios, caracterizados por la homogeneidad social y estructural, inevitablemente profundizará la distancia no sólo económica, sino social, cultural y subjetiva entre ellos. De este modo se construye y reifica una realidad que niega, recíprocamente, la existencia de “una otra” realidad, con el resultado paradójico de diluir o difuminar la profundidad de la desigualdad social existente.

No se trata de la internalización y objetivación de un artefacto puramente ideacional, o dicho en otros términos, de asumir *una* concepción sobre la realidad. “El niño” —nos dicen Berger y Luckmann (1979: 171)— no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como *el* mundo, el único que existe y que se puede concebir, el mundo *tout court*.” La fragmentación social que emerge en la sociedad contemporánea y que trato de explorar en los capítulos siguientes tiene su fundamento, que a la vez es su atributo esencial, en la coexistencia de mundos aislados que se desconocen —y niegan recíprocamente (Saraví, 2008); cada uno de ellos constituye para sus integrantes *el* mundo y *la* realidad. Pero este no es un resultado social espontáneo, su génesis se encuentra simultáneamente en las condiciones estructurales y en el proceso de formación de la persona bajo esas condiciones.

Cada uno de esos mundos constituye la realidad para sus habitantes. No sólo una realidad cognitiva, sino una realidad en la que el individuo está inserto. La segunda dimensión de la socialización en la que me interesa detenerme es, precisamente, la responsable de esta inserción. La persona, para constituirse como tal, debe saber comportarse en esa realidad; así como se aprehende e internaliza una realidad, también se aprehende e internaliza una forma de ser y actuar acorde con esa realidad. Se trata de una socialización a partir de la experiencia práctica de la interacción social. En un pasaje en el que Elías se refiere a la adolescencia, señala que “el trato con otras personas produce en el individuo ideas, convicciones, afectos, necesidades y rasgos del carácter que constituyen su ser más personal, su verdadero “yo”, y en el que, al mismo tiempo, encuentra expresión el tejido de las relaciones de las que el individuo ha salido, en las que el individuo está entrando” (Elías, 2000: 50). Es decir, desde la niñez más temprana, el individuo es modelado en su condición de persona a partir de las interacciones y redes de relaciones sociales en las que es incorporado, y de las correspondientes expectativas depositadas en él o ella para

responder y participar con éxito en esa experiencia social. Como es ya por todos sabido y reconocido, el individuo inevitablemente nace ya inserto en un contexto de relaciones sociales, el cual además, sea de pobreza o de riqueza, no fue elegido.

George Mead destacó la relevancia del juego y el deporte como un entrenamiento en este proceso de socialización por medio del cual el individuo desde temprana edad aprende a integrarse y “ser” parte de un grupo social a partir de las expectativas depositadas en él o ella para la interacción. Pero el juego y el deporte son principalmente, para Mead, un ejemplo paradigmático del mecanismo implícito en el proceso de socialización que ocurre a nivel societal y por medio del cual la persona se constituye como tal; es decir, en el juego, y particularmente en el deporte, la participación solo es posible a partir de la incorporación de las actitudes y expectativas de todos los demás hacia *ego* (el *otro generalizado*): “Esa incorporación de las actividades amplias de cualquier todo social dado o sociedad organizada al campo experiencial de cualquiera de los individuos involucrados o incluidos en ese todo es, en otras palabras, la base esencial y prerequisite para el pleno desarrollo de la persona de ese individuo” (Mead, 1968: 185). La persona se constituye como el conjunto de respuestas a esas actitudes y expectativas que la sociedad deposita sobre el individuo.

Nuevamente, como ocurre con la internalización de la realidad, en contextos de inclusiones desiguales y exclusiones recíprocas, la homogeneidad social de las relaciones sociales y la distancia y aislamiento de esos mundos conduce a la conformación de personas que responden a un *otro generalizado* muy parcial y relativo. Desde la infancia, pero muy especialmente durante la niñez, adolescencia y juventud los comportamientos, actitudes, sentimientos, percepciones y estilos, por mencionar algunos aspectos, son modelados a través de la censura, la imitación, la aprobación y rechazo, o la necesidad de aceptación en los diferentes espacios en los que transita la experiencia biográfica de los individuos. Tal como lo expresaba Elías en una cita previa, en los rasgos del carácter de la persona se expresa el tejido social del cual el individuo ha salido. Como veremos a lo largo de los siguientes capítulos, la experiencia biográfica de los jóvenes más y menos privilegiados, respectivamente, transcurre en diferentes espacios igualmente homogéneos y distantes entre sí; en consecuencia el tejido social que se expresa en el carácter de su persona, es

siempre parcial, acotado, y poco abierto a la otredad y la diversidad. Este proceso de socialización, con escasas experiencias compartidas en espacios socialmente heterogéneos, se constituye en otra piedra angular del proceso de fragmentación social.

En los siguientes capítulos exploro algunos de los espacios clave en los que transcurre la experiencia biográfica de los adolescentes y jóvenes: la escuela, la ciudad, y el consumo. La hipótesis que me guía sugiere que en estos tres espacios atravesados y diferenciados por profundas y persistentes condiciones de desigualdad social, tiene lugar un proceso de socialización que favorece la fragmentación social. En estos tres espacios confluyen las desigualdades estructurales que dan lugar a espacios de exclusión recíproca e inclusión desigual. En estos mundos distantes y socialmente homogéneos, niños y jóvenes de las clases populares y privilegiadas, respectivamente, son socializados. En la construcción de la realidad y la persona, que tiene lugar en estos mundos aislados, se expresan las dimensiones culturales, sociales y subjetivas de la desigualdad que orientan la experiencia social de los individuos. La fragmentación social, trataré de argumentar a lo largo de las páginas siguientes, es resultado de este complejo proceso incrustado en la formación social de los individuos.

Capítulo 2

La escuela total y la escuela acotada: construyendo los mundos de la desigualdad

Introducción

Si se tratara de escoger un tema en el cual la sociedad moderna liberal-democrática ha anclado el debate sobre la desigualdad social, no resultaría arriesgado sugerir que ese tema es la educación. Distintas perspectivas teóricas y enfoques sobre política social encuentran en la educación las principales causas de la desigualdad y al mismo tiempo depositan en ella las mayores expectativas para su resolución. La perspectiva dominante nos ofrece una visión optimista, por momentos ingenua, sugiriendo que la educación es la base de la igualdad, o en términos más específicos, que allí se fundan los cimientos de la igualdad de oportunidades. El optimismo reside en que conociendo la respuesta al problema que nos aqueja, solo necesitamos mayores y mejores esfuerzos en la dirección correcta: más educación.

Esta perspectiva dominante sobre la educación como respuesta a la desigualdad ha tenido y tiene una influencia sumamente significativa en la región. En el transcurso de las últimas décadas y hasta la actualidad, el discurso sobre el capital humano es la principal fuente de respuestas a las desigualdades en las oportunidades no solo de los individuos, sino incluso de los países: individuos y países requieren más capital humano para competir mejor en los mercados de trabajo y en los mercados internacionales, respectivamente. En México, por ejemplo, los cambios introducidos en el sistema educativo desde los años ochenta, a los cuales Latapí se refiere como “el proyecto modernizador”, estuvieron guiados por este principio, concentrando los esfuerzos en la ampliación y extensión de la escolaridad. En la actualidad, esta idea sigue tan vigente como entonces.

La encontramos, por ejemplo, en México y toda la región, en los programas más importantes de combate a la pobreza, los cuales se basan en esquemas de transferencias condicionadas, sustentados precisamente en esos principios: las transferencias monetarias se harán efectivas si las familias pobres invierten en capital humano, el cual a su vez será la clave para superar su situación de pobreza, cerrando así un círculo virtuoso.

La perspectiva dominante sobre la relación entre desigualdad y educación no es hegemónica; menos aún en el debate sociológico. Las desigualdades educativas enuncian con total crudeza las debilidades de este modelo. Diferencias y contrastes en las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, sus familias y sus comunidades de origen condicionan severamente las oportunidades educativas de acceso, permanencia, y aprovechamiento escolar. En América Latina, por ejemplo, cerca de 85% de los jóvenes de 20 a 24 años del quintil más rico completan 12 años de educación, pero en el quintil más pobre lo logran menos del 25% de los jóvenes de esa misma edad, y en las poblaciones indígenas de áreas rurales tan sólo 20% de sus jóvenes alcanzan ese mismo nivel educativo (Hopenhayn, 2012). Las desigualdades educativas, además, no solo dependen de las características de la demanda. También se generan a partir de los contrastes en las condiciones de la oferta: la infraestructura escolar, los recursos humanos, físicos y pedagógicos de las escuelas, la currícula y la calidad educativa constituyen factores que también determinan nuevas desigualdades. Cada una de estas dimensiones por sí misma genera significativas desventajas, pero la tendencia es que ambas coincidan y se refuercen mutuamente: condiciones de vulnerabilidad y desventaja en los estudiantes tienden a coincidir con condiciones precarias y desfavorables en la oferta, lo cual exagera y amplifica las brechas de la desigualdad.

Las desigualdades educativas cuestionan el modelo anterior, pero lo hacen fundamentalmente en términos fácticos. Con algunos matices, dependiendo de las variantes que consideremos, enfatizar estas desigualdades no significa necesariamente trascender los límites del paradigma dominante; más bien se pone en duda su optimismo ingenuo, pero la apuesta por la educación para alcanzar la igualdad de oportunidades permanece más o menos intacta. La educación es fuente de nuevas desigualdades e incluso puede profundizar las ya existentes, pero contrarrestar las desigualdades educativas y favorecer la inclusión podría ser el camino hacia la igualdad de oportunidades. Sin duda América Latina tiene por

delante una larga distancia por recorrer en esta materia; sin lograr antes una reducción sustancial de las desigualdades educativas, es difícil siquiera imaginar que la educación pueda constituir la base de la igualdad de oportunidades.

La educación puede ser la llave maestra para alcanzar la igualdad de oportunidades; las desigualdades educativas pueden constituir el mayor de los obstáculos a vencer en la consecución de este objetivo; pero aun cabe una tercera posibilidad, y es que la educación en sí misma no conduzca necesariamente a ese resultado. Expandir y ampliar la educación, incluso eliminar las desigualdades educativas, podrían resultar esfuerzos loables, pero infructuosos. Los estudios de Paul Willis y Pierre Bourdieu han sido fundamentales para dar credibilidad y sustento a esta tercera hipótesis. Ellos sugieren que el sistema educativo antes que una vía para alcanzar la igualdad, constituye en realidad un sistema de reproducción de las desigualdades sociales. Con poco más de una década de diferencia en su publicación, *Les Héritiers* de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en 1964 y *Learning to Labour* de Paul Willis en 1976, concentraron su análisis en diferentes grupos de estudiantes para mostrar que la principal contribución del sistema educativo no reside en equiparar las oportunidades, sino en reproducir las desigualdades existentes, ahora transmutadas en socialmente justas y legítimas, gracias al discurso meritocrático que cobija al sistema educativo.

Si la educación es la llave hacia la igualdad, ella misma debe ser democrática y cada vez más incluyente. Sin embargo, Willis nos dice que el paso de los jóvenes de clase obrera por la escuela sólo los conduce a reafirmar su destino y condición de clase. Las prácticas y estilos contraculturales de estos jóvenes son expresiones de una resistencia cultural frente a un sistema dominante del cual la institución educativa es parte, pero paradójicamente se constituyen al mismo tiempo en los mecanismos que reproducen su posición de clase en la estructura social. La resistencia a la cultura escolar tiene el efecto no deseado de contribuir a la exclusión educativa de los jóvenes de clase obrera y relegarlos a las ocupaciones manuales y más precarias del mercado de trabajo. Willis recurre a los conceptos de penetración y limitaciones para dar cuenta de la operación de este proceso: las condiciones “objetivas” de existencia de la clase obrera logran penetrar en las manifestaciones culturales de estos jóvenes, las cuales evidencian su convencimiento de que la vía escolar podrá salvar a algunos

individualmente, pero es incapaz de revertir una condición de clase colectiva. Esta contracultura, sin embargo, es parcial y presenta fuertes limitaciones reforzadas por la ideología dominante. La escuela es parte de este juego en el cual la resistencia cultural pasa a tener consecuencias no deseadas o no esperadas que reproducen una estructura social desigual.

El análisis de Bourdieu y Passeron nos lleva de la clase trabajadora británica a los estudiantes universitarios franceses, pero igualmente desmitifica el rol de la educación como fuente de igualdad de oportunidades. La eliminación, la relegación, y el retraso o estancamiento son los mecanismos a través de los cuales la escuela reproduce las desigualdades sociales preexistentes: eliminando del sistema educativo a los niños y jóvenes de clases desfavorecidas, relegándolos a las disciplinas menos demandadas y peor retribuidas por el mercado, o condenándolos a un permanente retraso o estancamiento en la carrera escolar. Pero estos mecanismos no operan como reflejo automático y directo de las condiciones socioeconómicas, sino que, por decirlo de manera sencilla, son culturalmente procesados. Aunque pueda estar formalmente abierta a todos los estudiantes sin distinción de clase, aunque se limiten las desventajas apoyando económicamente a los más desfavorecidos, y aunque se permitan algunas excepciones, la escuela premia y retribuye sobre todo a los estudiantes pertenecientes a los sectores privilegiados. Bourdieu y Passeron enfatizan que sólo los herederos cuentan con el capital cultural sobre el que se funda la institución escolar, el cual, a su vez es privilegiado y exigido para asegurar el éxito escolar de los estudiantes. Si el paso por la escuela de los estudiantes británicos de clase obrera sólo los conducía a su destino inevitable y preanunciado de clase obrera, el paso por la universidad de los estudiantes de las clases acomodadas francesas sirve para reafirmar y legitimar su condición de privilegio.

Ambos estudios tienen la virtud de complementarse mutuamente al centrar sus respectivos análisis en grupos de estudiantes que representan a sectores sociales antagónicos. En ambos casos la educación formal reafirma sus respectivas posiciones de clase y reproduce las desigualdades preexistentes en la estructura social. El paso por la escuela no es totalmente inocuo ni es una simple correa de transmisión generacional de las condiciones de existencia; no solo no es una fuente de igualdad de oportunidades, sino que la escuela resulta fundamental

para legitimar y hacer socialmente justas las desigualdades sociales. Los estudiantes de los sectores populares han abandonado la escuela privándose a sí mismos de la posibilidad de un futuro mejor y de la movilidad social prometida; los estudiantes de sectores acomodados han obtenido los títulos y reconocimientos que les garantizarán las retribuciones merecidas y un futuro de bienestar y privilegio. Las desigualdades preexistentes tamizadas a través de la institución escolar re-emergen como desigualdades justas cuya responsabilidad recae en los propios individuos. La escuela se constituye así en una institución clave para sostener la ficción de desigualdades meritocráticas y de una igualdad de oportunidades posible.

Hemos pasado de la igualdad de oportunidades a las desigualdades educativas, a la reproducción de las desigualdades, siempre teniendo como eje la educación. La apuesta inicial por la educación como tema central en el debate sobre la desigualdad ha cobrado fuerza, pero la discusión no se agota en los planteamientos que hemos explorado hasta aquí. Es posible imaginar una cuarta relación entre educación y desigualdad: la negación de la desigualdad.

Al menos en América Latina, y especialmente en el caso de México, puede argumentarse que la escuela contribuye a la negación de la desigualdad. Esta hipótesis no significa necesariamente invalidar los argumentos anteriores, pero los reformula al cuestionar un supuesto básico subyacente en las tres perspectivas previas, y que consiste en asumir la existencia de una sola escuela. Este supuesto ha resultado válido durante mucho tiempo, pero la segmentación actual del sistema educativo nos obliga a repensar el significado de postular la educación como fuente de igualdad, a identificar las desigualdades educativas hoy realmente sustanciales, e incluso a explorar y analizar los nuevos mecanismos por los que opera la reproducción de las desigualdades. Para asumir estas tareas me focalizaré en el análisis de *la escuela total y la escuela acotada*, dos tipos ideales que representan los extremos de la fragmentación escolar y que reflejan nítidamente los contrastes y consecuencias de dicha fragmentación. Luego de este análisis dispondremos de los argumentos e insumos necesarios para sostener de manera más convincente la hipótesis de la escuela como negación de la desigualdad, y paralelamente habremos explorado un primer espacio, fundamental, de fragmentación social.

Las trampas de la universalidad: la inclusión desigual

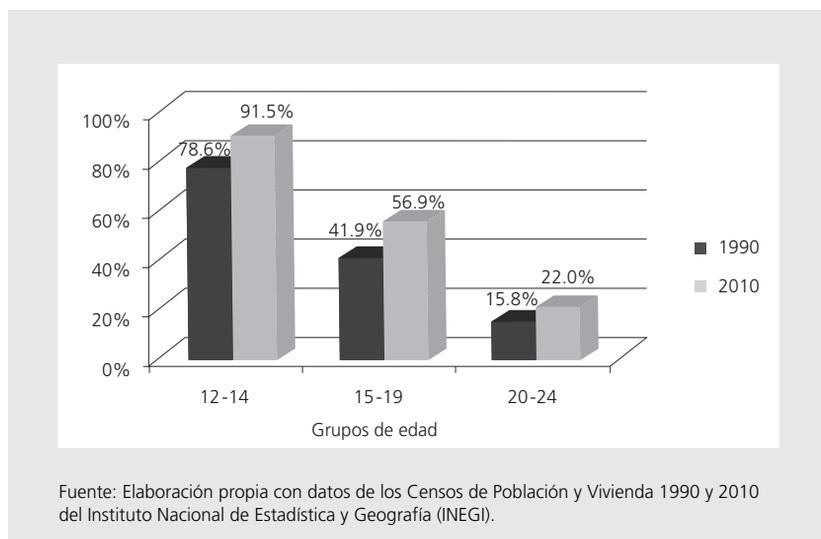
Asumir que la educación es la base para mejorar las condiciones de bienestar individual y social, y pilar de la igualdad de oportunidades, hace pensar en la expansión del sistema educativo como una prioridad indiscutible para las políticas de Estado. Extender la cobertura escolar, universalizar la educación básica e incrementar los años de escolaridad de la población representan metas que gozan de un amplio consenso, que cuentan con el respaldo de la opinión pública y de los más importantes organismos internacionales, y que logran trascender las divisiones político-ideológicas. Más aun, cuentan con la fuerza inigualable del “ejemplo” representado por los países avanzados en los que se combinan altos niveles educativos con estándares de vida y desarrollo igualmente altos. ¿Quién podría cuestionar la relevancia de estos objetivos o manifestarse en contra de ellos?

En el transcurso de las últimas décadas este supuesto ganó fuerza en toda la región latinoamericana, constituyéndose en un discurso dominante y disparador de una serie de políticas encaminadas en esa dirección. México, es tal vez un ejemplo paradigmático: a partir de la década de 1980 comienza a plasmarse una política educativa que no ha sufrido modificaciones sustanciales hasta el día de hoy, y que tiene como principales objetivos universalizar la educación básica, reducir el rezago educativo, ampliar los años de escolaridad y mejorar la infraestructura y calidad de los servicios públicos de educación (Latapí, 1998). Los lineamientos básicos de esta política trascendieron a los sucesivos gobiernos —aun a aquellos de diferente signo partidario— y conservaron una misma retórica que pone énfasis en la modernización del país a través de la educación.

Es así cómo a partir de 1993 se inician formalmente una serie de reformas constitucionales que modifican el artículo tercero referido a la educación, y aumentan progresivamente los años de escolaridad obligatoria. En ese mismo año, se incorpora el nivel secundario a la educación básica, con lo cual se extendió el ciclo obligatorio de 6 a 9 años. Menos de una década después, en 2002, dicho artículo constitucional vuelve a ser modificado para incorporar, a la educación obligatoria, tres grados de nivel preescolar. Finalmente, en los últimos meses de 2011 una nueva reforma constitucional incorpora la educación media superior, con lo cual

el ciclo de escolaridad obligatoria se extiende a 12 años, más 3 años de educación preescolar.¹

En paralelo a estas reformas constitucionales, en el transcurso de ese mismo período, la cobertura del sistema educativo se expandió sensiblemente y la escolaridad de la población creció de manera sostenida. Entre 1990 y 2010 la asistencia escolar de niños y jóvenes aumentó en todas las edades (gráfica 1): pasó de 78.6% a 91.5% entre los niños de 12 a 14 años de edad, y de 15.8% a 22.0% entre los jóvenes de 20 a 24. Como consecuencia de una mayor permanencia en la escuela, se ha dado también un incremento en los años de escolaridad: mientras que en 1990 los jóvenes de 25 a 29 años tenían en promedio 7.9 años de escuela, en 2010 alcanzaron una escolaridad promedio de 10.2 grados.



Gráfica 1. Asistencia escolar por grupos de edad (México, 1990-2010)

Lo anterior no significa, sin embargo, que las reformas y los progresos realizados sean suficientes, que apunten en la dirección correcta, o

¹ Este énfasis en los años de escolaridad (y con ello me refiero al énfasis en el aspecto numérico), también se expresa en otros documentos e iniciativas, como por ejemplo el último Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), que en materia educativa fija como uno de sus principales objetivos elevar los años promedio de educación formal de los jóvenes de 9.7 a 12.5.

incluso que contribuyan efectivamente a una mayor igualdad de oportunidades. La capacidad retórica, legitimadora, y movilizadora de este discurso (enriquecido por decretos y estadísticas) lo hace prácticamente incuestionable frente a la opinión pública, pero deberíamos permitirnos examinar de manera crítica los procesos sustanciales que han venido ocurriendo en materia de educación y desigualdad paralelamente a su expansión.

Un incremento de 42% a 57% en la asistencia escolar de los adolescentes de 15 a 19 años, en las últimas dos décadas, es muy significativo, pero también lo es que el 43% esté fuera de la escuela. Es destacable el incremento en el porcentaje de jóvenes que completan la educación media superior, pero aún hoy casi la mitad (el 48.3%) de los jóvenes de 20 a 24 años no cuenta con 12 años de escolaridad. Algo similar podríamos decir respecto a la educación superior, que si bien ha incrementado su matrícula, sigue siendo un nivel altamente excluyente —la cobertura entre los jóvenes de 19 a 23 años es de poco más del 30%, una de las más bajas en América Latina.

La expansión del sistema educativo, además, no es homogénea, por lo cual los promedios suelen ocultar desigualdades significativas entre distintos sectores de la población. Como es de esperar, prácticamente en todos los niveles los jóvenes más vulnerables son los más excluidos. A pesar de las reformas y avances, las desigualdades educativas se tornan persistentes. En términos generales, aquellos factores tradicionalmente asociados con situaciones de desventaja continúan siendo determinantes de diferencias significativas.²

Entre los jóvenes de 21 a 29 años, el 33% cuenta con educación media superior o más, pero este promedio varía de manera sustancial si consideramos los ingresos del hogar, la educación de los padres, el área de residencia o la condición indígena de los jóvenes y sus familias (por mencionar algunas de las variables más frecuentes de diferenciación social en México). Del 33% promedio de jóvenes con educación media superior o superior, el porcentaje desciende a 24.2% entre los jóvenes pobres de esa misma edad y se incrementa a 61.2% entre los no pobres. Si consideramos

² Una notable excepción es la desigualdad de género, la cual si bien continúa siendo significativa en algunos grupos específicos, en el conjunto de la población prácticamente ha desaparecido. En el universo de los jóvenes, las mujeres alcanzan mayores niveles educativos que los hombres.

los quintiles de ingreso obtenemos una radiografía aún más transparente y precisa de la estratificación de las oportunidades educativas: el 77.9% de los jóvenes tiene educación media superior o más en el quintil de mayores ingresos, poco más de una tercera parte en el tercer quintil (37.5%), y tan solo el 13.3% en el quintil de menos ingresos. Los contrastes son similares cuando tomamos el nivel educativo del jefe del hogar: la universidad es prácticamente inalcanzable para los hijos de padres sin instrucción —solo el 3.3% llega a ese nivel; 1 de cada 10 acceden a la universidad cuando sus padres completaron la educación básica; y cuando son hijos de padres universitarios, el 57.6% ya cuenta con educación universitaria (INEE, 2011).

Tabla 1. Educación de los jóvenes de 21 a 29 años según variables seleccionadas, en porcentajes (México, 2010)

	<i>Sin instrucción</i>	<i>Básica incompleta</i>	<i>Básica completa</i>	<i>Media superior</i>	<i>Superior</i>
<i>Quintiles de ingreso</i>					
Q.1	5.8	47.4	33.5	11.6	1.7
Q.2	3.4	32.4	39.2	21.2	3.7
Q.3	1.2	22.8	38.5	29.1	8.4
Q.4	0.7	11.6	33.1	37.8	16.8
Q.5	0.7	4.5	16.8	36.6	41.3
<i>Pobreza del hogar</i>					
Pobreza alimentaria	5.8	46.2	34.3	11.9	1.9
Pobreza capacidades	4.7	43.4	35.4	14.3	2.1
Pobreza patrimonial	3.8	34.8	37.2	19.7	4.5
No pobres	0.8	11.2	26.8	35.7	25.5
<i>Educación del jefe</i>					
Sin instrucción	11.8	35.6	33.2	16.2	3.3
Básica incompleta	2.3	37.4	31.2	21.1	7.6
Básica completa	0.8	10.3	55.3	23.5	10.1
Media superior	0.1	3.3	14.9	63.1	18.6
Superior	0.3	1.4	8.5	32.2	57.6
<i>Área de residencia</i>					
Rural	4.7	37.3	36.0	16.8	5.2
Semiurbana	2.6	25.3	37.1	25.8	9.2
Urbana	1.1	15.2	32.5	32.1	19.1
<i>Género</i>					
Mujeres	2.3	21.2	32.7	27.6	16.2
Hombres	1.8	21.1	35.1	28.6	13.4
Total	2.1	21.2	33.8	28.1	14.9

Fuente: Tomado del Informe 2010-2011 del INEE (cap. 2), con base en cálculos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2010.

Los datos previos muestran que existe una clara correlación entre las posibilidades y logros educativos de niños y jóvenes, y las condiciones socioeconómicas de sus hogares. Si bien no es el tema que aquí nos ocupa, cabe señalar que no se trata de una relación directa y automática. Diversos estudios etnográficos han mostrado que las condiciones socioeconómicas de los hogares actúan a través de diversos mecanismos indirectos. La falta de recursos materiales es tal vez el factor más evidente, pero confluyen también deficiencias de capital social y cultural en los hogares, condiciones precarias de las viviendas, falta de soporte, contención y estímulo, transiciones laborales y familiares muy tempranas, dificultades para sostener proyectos de largo plazo, e incertidumbre respecto a las retribuciones de la vía escolar, entre otros.

La exclusión de los sectores más desfavorecidos persiste y no necesariamente desaparece, sino que se traslada hacia niveles superiores. Sin embargo, es probable que en los próximos años se complete finalmente la universalización de la educación básica, y que en las décadas por venir la mayoría de los jóvenes concluyan el nivel medio superior.³ La aparente contradicción entre la creciente expansión, por un lado, y la persistente exclusión, por otro, del sistema educativo es un aspecto que permanece borroso, y a veces ignorado, en la discusión actual, pero que tiene fuertes implicaciones en términos de los procesos y formas contemporáneas de integración social.

La expansión del sistema educativo no necesariamente significa que los factores y procesos detrás de la exclusión de los menos favorecidos, hayan sido resueltos. El camino recorrido ha sido en sentido inverso: la escuela se ha adaptado a las desventajas de los sectores previamente excluidos. Dicho en otros términos, esto significa que las desventajas de los jóvenes menos favorecidos no desaparecen sino que son trasladadas o incorporadas a la escuela. Siguiendo el razonamiento de la perspectiva optimista y dominante sobre el capital humano, este paso por la escuela debería borrar o al menos diluir las desventajas de los estudiantes más vulnerables, y al final del recorrido encontraríamos la igualdad de oportunidades. Este razonamiento, sin embargo, no siempre se ajusta a la

³ Así por ejemplo, al aprobarse la obligatoriedad de la educación superior en la reforma constitucional de 2011, se establece que la universalización de este nivel para los jóvenes en la edad correspondiente (15 a 17 años) se logrará para el ciclo escolar 2021-2022.

realidad; de hecho, referencias empíricas sugieren que efectivamente esa no es la dirección en la que se avanza. La adaptación de la escuela a las desventajas de los menos favorecidos se ha dado a través de la segmentación del sistema educativo.

En décadas recientes, la expansión del acceso al sistema educativo hacia sectores tradicionalmente excluidos ha ido acompañada de una mayor segmentación de la oferta, con una fuerte expansión de los gastos de bolsillo y de las escuelas privadas. Por ello, según el origen socioeconómico de los estudiantes, tiende a segmentarse la calidad de la educación a la que acceden. La escuela privada se ha ido constituyendo, cada vez más, en un receptáculo de la clase media-alta y alta que busca preservar su diferenciación hacia arriba en la transmisión inter-generacional del capital humano y busca, también, sortear los problemas de calidad que acarrea la masificación de la educación pública (CEPAL, 2010: 96).

Las desigualdades de los estudiantes no se distribuyen aleatoriamente en el sistema educativo una vez que han sido “incluidos”. Diversos aspectos confluyen para que, a través de un proceso de autoasignación, los alumnos con mayores desventajas atiendan un tipo de escuela y los alumnos con mayores ventajas otro. En cierta medida, este proceso es una consecuencia socialmente espontánea ligada a los esfuerzos de las clases medias y altas por preservar sus ventajas relativas, pero también han contribuido las políticas públicas, ya sea por omisión o, en algunos casos, de manera activa.

La reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo, es decir su segmentación, tiene tres componentes principales: la homogenización social, la infraestructura pedagógica, y la calidad educativa. Dar cuenta en términos estadísticos de la segmentación en estas tres dimensiones no es sencillo, debido a que el universo escolar es demasiado amplio y diverso como para poder ser clasificado en unas pocas categorías. Si bien la división entre escuelas públicas y privadas, como lo sugiere la CEPAL, nos brinda algunas referencias muy significativas sobre este proceso, debemos tener presente que cada uno de estos dos universos es muy diverso y experimenta sus propios procesos de segmentación interna. Así por ejemplo, no es lo mismo una escuela establecida en una casa a medio terminar, en un área periférica de la ciudad, y con colegiaturas muy bajas, que otra

que ofrece una educación bicultural, localizada en un área residencial exclusiva, con infinidad de actividades extracurriculares, y cuyas colegiaturas pueden ser más altas que el ingreso mensual de la mayoría de los hogares mexicanos; aunque ambas sean establecimientos privados.

Teniendo en cuenta estas salvedades, los contrastes entre escuelas públicas y privadas representan una primera gran división que marca tendencias claras de segmentación en el universo escolar latinoamericano (CEPAL, 2010). A partir de la última década del siglo pasado, el sector de la educación privada creció de manera sostenida e incluso, en algunos países y niveles, se expandió más que el sector público, ganando terreno a la educación pública. En México, entre 1996 y 2007, el gasto en educación como porcentaje del PBI creció ligeramente pasando de 5.89% a 6.92%; en términos absolutos esto representó un incremento de 56.4%. Si diferenciamos el gasto público del gasto del sector privado, veremos que mientras el primero creció 46.9%, el gasto de la educación privada lo hizo de manera mucho más acelerada: 102%, durante el mismo período. La matrícula de estudiantes en el sector privado también creció de manera paralela; en algunos niveles lo hizo a un ritmo similar al crecimiento general, en otros muy por encima de la matrícula pública. En la educación secundaria, por ejemplo, el sector privado creció entre los ciclos escolares 1993-94 y 2007-08 un 35.1%, contra el 40.9% de la educación pública (aunque como veremos enseguida, este crecimiento es atribuible mayoritariamente a una modalidad en particular: la telesecundaria). En la educación superior, en cambio, la matrícula del sector privado creció 216% entre 1990-91 y 2005-06, mientras los estudiantes en universidades públicas crecieron 60%; esta diferencia tan marcada en el ritmo de crecimiento de ambas modalidades hizo que la matrícula privada pasara de 19.1% a 31.9%, lo cual significa que si al principio de los años noventa 1 de cada 5 estudiantes asistía a una universidad pública, para el 2006 era 1 de cada 3 (Gil Antón, 2005).

La composición social de ambas modalidades, a pesar de su respectiva diversidad interna, deja ver una clara tendencia a la segmentación social. En las escuelas privadas tienden a predominar los estudiantes que provienen de familias con mejores condiciones socioeconómicas, mientras en las escuelas públicas se da una mayor heterogeneidad y, en algunas de sus modalidades, una clara concentración de los sectores menos favorecidos. En las escuelas de nivel primario, por ejemplo, el 68.7% de los alumnos del

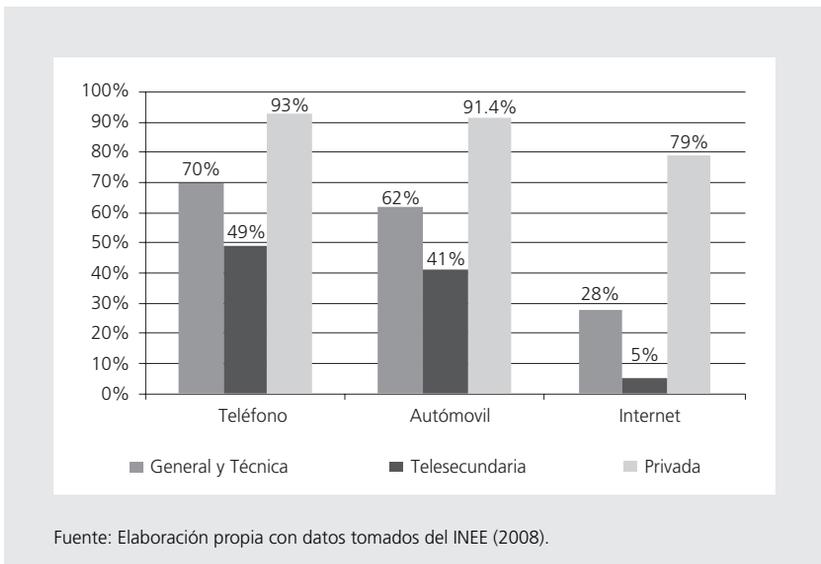
sector privado tiene padres con educación universitaria, mientras que este porcentaje se reduce a 35.2% entre los estudiantes de escuelas públicas urbanas, y a sólo 12.7% de los niños que estudian en las públicas rurales; en estas dos últimas modalidades de escuela pública, el 50% y el 80% de sus alumnos, respectivamente, tienen padres con educación básica o menos. Una segmentación similar ocurre cuando consideramos la posesión de algunos bienes; por ejemplo, la proporción de alumnos que poseen computadora en sus casas es 3 cada 4 en las primarias privadas, 3 cada 9 en las públicas urbanas, y solo 3 cada 24 en las públicas rurales.

En el nivel medio inferior, o secundaria, también hay indicios de segmentación social; los contrastes en este caso resultan aún más evidentes debido a la presencia de distintas modalidades educativas al interior de la educación pública que dan cuenta de su propia segmentación. Además de las escuelas secundarias generales o con especialización técnica, la telesecundaria es una tercera modalidad escolar pública creada en 1968 con la pretensión de atender a los jóvenes más vulnerables de comunidades pequeñas y marginadas, principalmente de zonas rurales. Si bien todas comparten un mismo plan y programa, la telesecundaria difiere de las demás modalidades por tener recursos y estrategias didácticas diferentes, un solo maestro para impartir todas las materias de un mismo grado, y carecer de un director con funciones específicas. Inicialmente pensada como una modalidad auxiliar del sistema educativo, a partir de 1993-94, cuando la secundaria fue incorporada a la educación básica obligatoria, la telesecundaria se constituyó en la principal herramienta para lograr la universalización de este nivel, expandiéndose no sólo en áreas rurales sino también urbanas. El protagonismo que se le asignó resulta evidente: en el período que va de ese momento (1993-94) al ciclo escolar 2007-2008 las matrículas de las secundarias generales y técnicas crecieron 18.7% y 44.9% respectivamente, pero la matrícula de la telesecundaria creció un 123.3%. De 1 774 350 nuevos estudiantes incorporados a la secundaria en ese lapso, 688 046 fueron “incluidos” a través de esta modalidad (INEE, 2008). Las telesecundarias captan hoy el 20.4% de todos los estudiantes de este nivel, las generales y técnicas el 72%, y las privadas el restante 7.6%.

En esta estructura educativa los contrastes en las características socioeconómicas de los estudiantes son notables. Así, en el caso de las escuelas privadas, 1 de cada 2 de sus estudiantes (el 52.5%) son hijos de madres que tienen al menos educación superior, pero esta proporción desciende

a menos de 1 cada 8 en las públicas generales y técnicas (16%), y a 1 cada 20 en las públicas de modalidad telesecundaria (4%); en contraste, en todas las modalidades públicas, las madres de los estudiantes mayormente tienen solo educación básica o menos (alrededor de 64% en las generales y técnicas, y 91% en las telesecundarias).

La telesecundaria se consolida como la modalidad escolar para los más pobres y desfavorecidos, las escuelas generales y técnicas, para las clases medias y medias bajas, y las escuelas privadas, más allá de la diversidad interna que no podemos diferenciar, como el refugio de las clases medias altas y altas. Como se observa en la gráfica 2, la posesión de algunos bienes también confirma estos contrastes. Los datos respecto a la disponibilidad de internet, otro indicador de una nueva exclusión digital, son ilustrativos: el 80% de los estudiantes de secundarias privadas tiene internet en su casa, sólo el 28% de los alumnos de escuelas generales y técnicas, y prácticamente ninguno (menos del 5%), cuando se trata de los adolescentes que asisten a una telesecundaria.



Gráfica 2. Estudiantes de secundaria según posesiones por modalidad educativa (México, 2007-2008)

En el caso de la educación superior, la segmentación a partir de las características socioeconómicas de los estudiantes es igualmente notable.

En este caso, sin embargo, la complejidad es aún mayor debido a la profunda segmentación que se ha venido dando al interior de cada sector. En ambos casos este proceso se debe principalmente a dos fenómenos: por un lado, la creación de nuevas instituciones bajo distintas modalidades destinadas especialmente a atender a sectores menos favorecidos que se encuentran en condiciones de acceder a este nivel, y por otro lado, la construcción de límites simbólicos que establecen distinciones de clase, estatus y nivel en la oferta universitaria. El resultado es que a una escala mayor los sectores público y privado parecen más heterogéneos de lo que son cuando se los mira a una escala menor. Esta “ilusión óptica” no debería llevarnos a subestimar la profundidad de la segmentación: en la escala del encuentro cotidiano y la interacción cara a cara, es decir al nivel de las universidades individuales, la homogeneidad social suele ser altísima.

Aún así, las estadísticas generales para el sector público y privado son capaces de captar algunos contrastes. Los estudiantes de instituciones de educación superior, por ejemplo, provienen de familias con un ingreso mensual promedio de 22 877 pesos, pero si sólo consideramos a los estudiantes de instituciones públicas, el ingreso familiar promedio es de 13 708. Si tomamos algunas modalidades y universidades en particular, las diferencias resultan aún más notorias (ver CESOP, 2005). Todos los indicadores muestran un mismo patrón de segmentación: estudiantes provenientes de familias en mejores condiciones socioeconómicas en la educación privada, una situación intermedia en las universidades públicas autónomas, pero aún con variaciones significativas entre ellas, y una concentración de los menos favorecidos en ciertas instituciones públicas como los institutos tecnológicos. Recordemos una vez más, que esta segmentación se da en un nivel educativo cuya cobertura ronda el 30%, es decir que una gran mayoría de jóvenes (7 de cada 10) no acceden a él.

Los contrastes entre el sector público y el privado, y entre algunas de sus modalidades, no terminan en los atributos socioeconómicos de sus estudiantes. La segmentación también se da a partir de las características de la oferta del sistema educativo. La infraestructura pedagógica se refiere precisamente a todas aquellas condiciones y recursos que las escuelas emplean y ponen en funcionamiento para cumplir con su cometido: desde instalaciones y materiales, hasta estrategias organizacionales y didácticas, o habilidades y capacidades de sus docentes y directivos. Los datos disponibles también sugieren una clara segmentación, fundamentalmente en dos

rubros: la infraestructura física y equipamiento de los establecimientos, por un lado, y los recursos y estrategias didácticas, por otro.

El 65% de los niños que asisten a escuelas públicas rurales lo hacen en establecimientos catalogados por sus directivos como “muy deficientes” o “deficientes” en términos de infraestructura; en las escuelas públicas urbanas, este porcentaje es de 50%, e inferior al 4% en las escuelas privadas, en las cuales el 88.3% estudia en establecimientos con condiciones consideradas “muy adecuadas”. En el nivel medio superior encontramos contrastes similares: en el bachillerato general, el 66% de los alumnos asiste a escuelas con necesidades de infraestructura y equipamiento “altas”, mientras este porcentaje es menor al 3% para los jóvenes que estudian en bachilleratos privados.

Estos contrastes se extienden más allá de las condiciones edilicias, y afectan también el equipamiento de las escuelas. En algunos rubros, como la disponibilidad de computadoras, de internet o de equipo de laboratorio, las diferencias son notables: el 56% de las escuelas primarias públicas tienen al menos una computadora, y el 45.4% una conexión a internet; estos porcentajes suben a 79.7% y 76.2%, respectivamente, cuando se trata de escuelas privadas. En la educación media superior, el fenómeno se repite: más del 90% de los directores de bachilleratos públicos generales dijeron contar con insuficientes computadoras para sus alumnos, pero menos del 30% de los directores de establecimientos privados dijeron tener este problema. Recordemos que la mayoría de los alumnos de escuelas privadas tienen computadoras en sus casas, y muy pocos en las públicas. Las opiniones de los directores respecto al equipamiento para el trabajo docente o para los laboratorios y talleres muestran los mismos contrastes. Algunos de los jóvenes entrevistados también relataron experiencias que denotan esta precariedad de la infraestructura escolar; por ejemplo, Jacqueline, una joven de 21 años que vive en el municipio de Salvador Atenco, del Estado de México, y que intentó estudiar en un instituto tecnológico de la zona oriente, me contaba:

Después volví a hacer los exámenes y tampoco me quede, entonces opté por irme a un “Tecnológico” que está por Chimalhuacán. Ahí yo estuve estudiando ingeniería química, pero lo que pasa es que como no era tan grande, entonces casi no había laboratorios, no tenían ningún equipo, entonces yo decía “para que quiero estudiar ingeniería química, si cuando

acabe no voy a saber nada”, y más que yo casi, en esa carrera tenía que vivírmela en el laboratorio, vivir en el laboratorio haciendo prácticas. Entonces estudié ahí dos semestres y me cambié a otro tecnológico que está más grande, y estaba mejor, el tecnológico de Ecatepec (Entrevista B-02, Jacqueline, 21 años, clase media baja).

Sin embargo, las diferencias más importantes tal vez no se encuentren en las condiciones edilicias o en el equipamiento tecnológico, sino en el uso que se pueda hacer de ellos. En la educación básica, por ejemplo, no se observan grandes diferencias entre tipos de escuelas por el uso que hacen sus maestros de recursos de enseñanza tradicionales como diccionarios, enciclopedias, mapas o láminas; sean públicas o privadas, todos parecen utilizar esos materiales. Pero cuando consideramos el uso de recursos didácticos más modernos e innovadores, los contrastes resultan notorios. Casi el 80% de los docentes de escuelas privadas, por ejemplo, utilizan programas de cómputo en sus clases, pero en las escuelas públicas urbanas, el 42.5%, y en las rurales solo el 17.2%. Los materiales audiovisuales y las computadoras también son poco utilizados por los maestros del sector público y mucho más frecuentes en las clases de las escuelas privadas.

Tabla 2. Uso de material y equipo para la enseñanza por estrato escolar, en porcentajes

	<i>Indígena</i>	<i>Rural</i>	<i>Urbano público</i>	<i>Privado</i>
Diccionarios, enciclopedias y libros de consulta	88.9	94.3	89.2	97
Mapas y láminas	86.8	93.3	90.8	94.2
Computadora	9.4	25.5	48.8	87.3
Material audiovisual	12.2	26.2	43.1	69.3
Programas de cómputo	4.4	17.2	42.5	78.6
Computadora con acceso a internet	2.5	4.9	17.7	42.4

Fuente: INEE, 2007a.

En la escuela pública, además, los alumnos tienen casi un 35% menos de horas de clase que en la mayoría de las escuelas privadas durante

la educación primaria. Formalmente, las primeras tienen un horario de 4.5 horas diarias de clase, contra —por lo menos— 6 horas en las privadas; a esta diferencia deberíamos añadir las actividades extracurriculares que suelen ofrecer estas últimas, y las horas-clase perdidas en las escuelas públicas por actividades administrativas, disciplinares o de otra índole no directamente vinculadas a la enseñanza y que algunos cálculos estiman en un 30%.⁴

Las condiciones de los docentes frente a los alumnos también difieren sensiblemente en el nivel medio superior. En los bachilleratos privados, poco más de la mitad de los profesores (51.3%) tienen hasta 3 grupos de alumnos a su cargo, pero en las escuelas públicas, alrededor del 70% de los profesores atienden 4 o más grupos. Paradójicamente, los grupos suelen ser notablemente más numerosos en las escuelas públicas. Datos recientes muestran que en las escuelas privadas de nivel medio superior, el 77% de los profesores tienen grupos de menos de 30 alumnos cada uno, y sólo el 3.7% debe atender a grupos con más de 40 alumnos; en los bachilleratos públicos generales ocurre lo contrario: el 37.5% de los profesores debe impartir clases a grupos muy numerosos que superan los 40 alumnos. En un caso los profesores trabajan con pocos grupos y de un tamaño adecuado para la enseñanza, mientras que en el otro deben atender más grupos y sobrepoblados.

Tabla 3. Número de grupos que atienden los docentes y promedio de alumnos por grupo en la escuela media superior según modalidad

	<i>Bachillerato General</i>	<i>Bachillerato Tecnológico</i>	<i>Profesional Técnico</i>	<i>Bachillerato Privado</i>
<i>Grupos por profesor</i>				
Hasta 3 grupos	28.5	29.7	31.4	51.3
De 4 a 6 grupos	38.1	47.7	56.9	36.2
Más de 6 grupos	33.1	22.4	11.6	12.2
<i>Alumnos por grupo</i>				
Hasta 30 alumnos	29.9	25.8	30	77
De 31 a 40 alumnos	30.1	39.5	37.7	16.6
Más de 40 alumnos	37.5	32.7	30.1	3.7

Fuente: Elaboración propia con datos del INEE (2011).

⁴ “En México, 30% del tiempo en la escuela se va en control disciplinario y papeleo: SEP”, en *La Jornada*, edición del 2 de abril de 2012.

Estos contrastes presentados numéricamente en la tabla anterior, tienen una expresión vívida y elocuente en el siguiente relato de Esteban, un joven de clase media alta que vive en una zona residencial de Cuajimalpa y que actualmente estudia en la Universidad Contemporánea. Por una razón circunstancial, Esteban conoció en su adolescencia a una chica que claramente él reconocía de una condición socioeconómica más baja, y a quien un día decidió ir a visitar en su preparatoria; este hecho casual nos dio la oportunidad de conversar sobre sus impresiones de ambos mundos escolares.

¿Y qué hiciste, esperaste? No, no, entré, pues me dijo “pues métete” o sea yo estaba afuera de su prepa, la estaba esperando y me dijo “no, sabes qué... es que tengo clases y en tres horas salgo” y yo así de ¿qué hago afuera, en Balderas, sentado?... ¡o sea! y me dijo “sabes qué...acércate a una ventana” entonces ya me acerqué y me aventó una credencial y me dijo “pásate con esta” y yo de “¿y si me cachan?”, “no, no te cachan”. Me pasé, me metí a la escuela y vi cómo daban las clases los maestros, aunque no llevaban las mismas materias, yo pude diferenciar cómo daban las clases ahí y cómo me las daban a mí. Una de las diferencias es que son grupos así “enormes”, en donde el profesor pierde absolutamente el control del salón. ¡Enorme! *¿Qué serían... como 40?* No, eran como 50. *¿Y tú estabas acostumbrado a cuántos alumnos por salón en tu escuela?* 25 máximo, en donde se distribuyen... o sea hay un espacio adecuado, mucho espacio. Ahí, aparte, los salones eran pequeños y las bancas... o sea no había espacio y yo así de “¿Cómo pueden trabajar aquí? ¡No puede ser!” Luego yo estaba recargado [sobre el banco], y de repente la paleta de la banca se cayó, yo así de “¿Qué?” Y mi amiga me dijo “¡Ah!, no, es que esa banca así está” entonces me paso a otra, y estoy escribiendo, me puse a dibujar, y había un clavo salido ¡y yo así! Alguien que ponga un cuaderno aquí y se ponga a apuntar y queda clavado... *Ni las mínimas condiciones...* No, no, y la otra es que no le ponen atención al maestro porque son muchos, entonces el profesor llega un momento en donde ya no hay ningún control del grupo (Entrevista A-11, Esteban, 19 años, clase media alta).

Este último aspecto es tal vez el más evidente, pero todos los factores de diferenciación que he mencionado hasta aquí, y que caracterizan a uno y otro tipo de escuela, tienen también un impacto directo sobre los

resultados de aprendizaje que obtienen los estudiantes. La consecuencia inevitable es la emergencia de una tercera dimensión de segmentación referida a la calidad educativa. En el transcurso de la última década, en México se han multiplicado las pruebas a alumnos de diferentes grados y niveles con la finalidad de evaluar la calidad de la educación que están recibiendo. Los resultados de todos estos exámenes (PISA, ENLACE, EXCALE), a lo largo de todos los años y niveles en que se los ha aplicado, muestran —con algunas variaciones propias— diferencias profundas en los resultados de aprendizaje obtenidos por alumnos de diferentes escuelas. Tan significativas son estas diferencias de puntaje que, por ejemplo, en el caso de la prueba ENLACE aplicada a los estudiantes del último año de la secundaria (media inferior), llegaban a representar 3.2 grados en español y 6.5 grados en matemáticas (INEE, 2007b). Estas diferencias no se distribuyen aleatoriamente ni pueden atribuirse exclusivamente al “mérito” de los estudiantes. Como en las dos dimensiones anteriores, en los resultados de los exámenes para medir la calidad educativa también se observa un patrón de diferenciación entre tipos y modalidades de escuelas.

Las evaluaciones disponibles son muchas y variadas, pero tomaré solo algunas de ellas para ilustrar estos contrastes. Los resultados de la prueba EXCALE 06 aplicada en 2007 muestran que, en las escuelas privadas, el 25% de los estudiantes del último año de primaria obtiene resultados de nivel básico o inferior; este porcentaje sube en las escuelas públicas urbanas y rurales a 60.5% y 75%, respectivamente. La misma tendencia se repite si consideramos la evaluación de matemáticas. Para la secundaria la situación no mejora: los resultados muestran el mismo patrón aunque en un contexto general de menor calidad y resultados muy bajos. La EXCALE 09 que se aplicó en 2008 arroja que el 12% de los estudiantes que concluyen la secundaria en escuelas privadas obtienen resultados por debajo del nivel “básico” en español, es decir, no alcanzan conocimientos que se consideran elementales para el año correspondiente; pero este porcentaje se incrementa a 35% en las escuelas públicas (generales y técnicas), y llega al 50% en la telesecundaria. En matemáticas la situación es más grave aun: 1 de cada 4 alumnos de las escuelas privadas no alcanza el nivel básico que debe esperarse al concluir la secundaria; pero en las escuelas públicas esto sucede con 1 de cada 2 estudiantes, y en las telesecundaria con casi 2 de cada 3. Recordemos que, desde que se estableció la

obligatoriedad de este nivel, la telesecundaria ha sido la principal estrategia para su expansión: su matrícula creció 123%, ha graduado al 35% de los nuevos estudiantes incorporados a la secundaria, y hoy atiende al 20% de los adolescentes que estudian este nivel.

Si nos detenemos en el nivel medio superior, el panorama cambia sensiblemente. En alguna medida las diferencias parecen achicarse, lo cual podría dar pie a una leve esperanza si no fuera porque los principales factores que explican esta tendencia son: primero, la deserción masiva del sistema educativo de los más desfavorecidos que no llegan ya a la educación media superior; y segundo, que este nivel estuvo fuera de la educación básica obligatoria hasta hace poco menos de un año. Los resultados de las pruebas PISA para lectura y matemáticas aplicadas en 2009 a los estudiantes que cursan el grado 12 muestran una leve ventaja de las escuelas privadas, y una situación más desfavorable en las escuelas públicas técnicas, pero sin alcanzar a reflejar la segmentación que observábamos en los niveles previos. Lo que resulta claro en este nivel, sin embargo, es que las modalidades semiescolarizadas o no presenciales son las que obtienen los peores resultados y con puntajes muy bajos. Actualmente, los sistemas abiertos, la educación a distancia, y los telebachilleratos captan una porción mínima (6.3%) de la matrícula total de educación media superior, pero han crecido notablemente en el transcurso de los últimos 5 años (INEE, 2011). Estas referencias, más la reciente incorporación de este nivel a la educación obligatoria con metas de cobertura preestablecidas, nos permiten anticipar una situación similar a la ocasionada con la telesecundaria; es decir, que sistemas no escolarizados, económicamente eficientes pero con muy bajos niveles de calidad, se constituirán en la principal vía de “inclusión” educativa en los próximos años.⁵

Si bien es cuestionable asociar los resultados de estas distintas pruebas de aprendizaje con la calidad de la educación, es clara la marcada segmentación entre las diversas modalidades educativas. Estos resultados, cualesquiera sean sus causas, socaban el principio ingenuo de la igualdad de oportunidades a través de la expansión del sistema educativo. La tabla 4 presenta el puntaje promedio que obtuvieron los alumnos de 6to grado de primaria y 3ro de secundaria cuando se les aplicó la

⁵ El mismo INEE en su Informe Anual 2010-11 ya advierte sobre este riesgo.

Prueba EXCALE 06, que evalúa los aprendizajes obtenidos al finalizar la primaria; el ejercicio (realizado en 2005) consistió en evaluar qué tanto saben los alumnos que están concluyendo la “secundaria” sobre los conocimientos que se adquieren en la “primaria”. La existencia de diferentes escuelas, profundamente desiguales, resulta evidente: en promedio los alumnos de primaria de escuelas privadas logran en español puntajes más altos que los alumnos del último año de la telesecundaria, y muy similares a los de los alumnos que concluyen la secundaria en las otras modalidades públicas; en matemáticas, las diferencias son más amplias, y en promedio, en ninguna modalidad pública los estudiantes que concluyen la secundaria superan el puntaje promedio de los estudiantes de 6to de primaria de escuelas privadas. Es decir, tres años adicionales de educación secundaria en las modalidades públicas general y técnica solo permiten alcanzar (en el mejor de los casos) los resultados que obtienen los alumnos de escuelas privadas al concluir la primaria; los estudiantes de telesecundaria, incluso, concluyen el nivel sin alcanzar ese objetivo.

Tabla 4. Puntajes obtenidos en matemáticas en la EXCALE 06 según tipo de escuelas

<i>Escuelas</i>	<i>Alumnos de 6to grado de Primaria</i>	<i>Escuelas</i>	<i>Alumnos de 3er grado de Secundaria</i>
Total	500.0	Total	570.4
Privadas	589.4	Privadas	646.3
Públicas urbanas	510.3	Públicas generales	573.2
Públicas rurales	471.2	Públicas técnicas	566.6
Indígenas	423.8	Telesecundarias	538.7

Fuente: INEE, 2008, tabla 33.

¿Pero dónde residen las causas de estas diferencias? En términos generales, no pueden atribuirse sólo al esfuerzo y las habilidades individuales, a la calidad de los docentes, o a las capacidades naturalmente desiguales de los alumnos. Distintos estudios concluyen que factores asociados al entorno, o la demanda, son fundamentales en los resultados de aprendizaje; específicamente, el factor clave parece ser el capital socio-cultural de los alumnos. Dicho en otros términos, las desigualdades de

origen se hacen presentes al interior de la escuela. En el último *Panorama social de América Latina*, la CEPAL señalaba:

En este marco, las condiciones socioeconómicas de los hogares y el nivel educativo de los jefes o jefas de hogar siguen revelándose como la causa principal de las diferencias en los resultados del aprendizaje. Entre estos atributos destacan los siguientes: i) los activos de capital físico (infraestructura de la vivienda, ingresos, equipamiento doméstico, entre otros), ii) el capital humano (clima educativo) y iii) el capital cultural (hábitos y valores afines a la ideología educacional). Las viviendas inadecuadas y las marcadas carencias de infraestructura habitacional, los problemas de hacinamiento y el gran número de niños, los escasos recursos de capital humano, la fragilidad de los vínculos con el mercado laboral y la inestabilidad de los ingresos son algunos de los factores que debilitan la capacidad de las familias para satisfacer las necesidades básicas y que se traducen en obstáculos, a veces infranqueables, para generar las condiciones que requiere la asistencia regular a la escuela y el logro de niveles de aprendizaje adecuados (CEPAL, 2010: 96).

En México, algunos estudios han estimado que entre el 50% y el 67% de la variación en los resultados de la prueba ENLACE de secundaria es atribuible al capital cultural escolar de los estudiantes (INEE, 2007b). Si se igualaran esas condiciones de origen, las diferencias entre alumnos, escuelas, e incluso comunidades o regiones disminuirían sensiblemente. Si comparamos, por ejemplo, el puntaje promedio que obtienen los alumnos de primaria del Distrito Federal con los de Chiapas, dos entidades con niveles de vida muy dispares, en la prueba de español encontraremos una diferencia de 102 puntos a favor de la primera; sin embargo, cuando se equipara el capital cultural escolar de los alumnos de ambos distritos, la diferencia se reduce en 42 puntos.⁶

En el marco de la Prueba PISA, el Índice de Nivel Socioeconómico y Cultural (ISEC) de las familias de los alumnos pretende captar la influencia de esos factores; este índice se construye tomando en cuenta tres dimensiones: el poder adquisitivo del hogar, el estatus ocupacional de los

⁶ En matemáticas sucede lo mismo: la diferencia pasa de 92 puntos a solo 35 cuando se eliminan las diferencias de capital cultural que separan a los alumnos de ambas entidades.

padres de los estudiantes y el nivel educativo que han alcanzado. En 2006, los resultados de la prueba en el área de ciencias, aplicada a los estudiantes de 15 años, arrojó que, en México, 1 de cada 4 alumnos ubicados en el cuartil más alto del ISEC obtenían resultados por debajo del mínimo de conocimientos básicos o elementales (nivel 0 y 1 para PISA). En sí mismo este resultado puede ser preocupante, pero lo que me interesa destacar aquí es la profunda desigualdad asociada con las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias: la proporción de alumnos que no alcanzan el nivel elemental en el primer cuartil del ISEC asciende a casi 3 de cada 4.

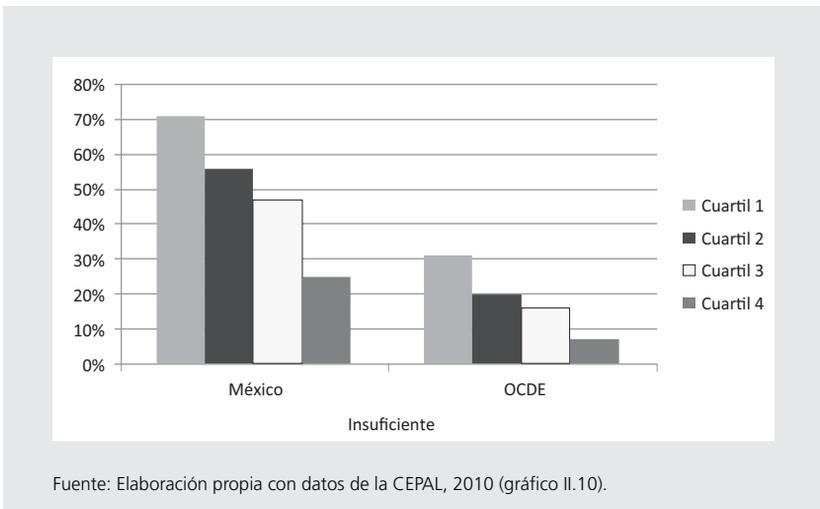


Gráfico 3. Estudiantes de 15 años que obtienen resultados de aprendizaje insuficientes en la prueba PISA de ciencias (México y países de la OCDE, 2006)

Las desigualdades en México, como en muchos otros países de la región, son tan profundas y permean de manera tan intensa la escuela, que prácticamente diluyen todo posible efecto igualador de esta última. La absoluta mayoría de los alumnos más desaventajados concluye la secundaria sin los aprendizajes mínimos, y lo mismo ocurre con la mitad de quienes provienen de familias con dotaciones intermedias de recursos socioeconómicos y culturales (cuartil 2 y 3). Para dimensionar la profundidad de la desigualdad que nos afecta, la gráfica 3 incluye los resultados promedio en los países miembros de la OCDE. Los cuartiles del ISEC

siguen asociados con diferencias en los puntajes obtenidos en la prueba PISA; pero en la OCDE no sólo los escalones de la desigualdad son sustancialmente más achatados, sino que la mayoría de los estudiantes de cualquier nivel socioeconómico y cultural al concluir la secundaria obtienen los conocimientos correspondientes. La escuela parece tener un mayor efecto igualador. ¿Qué sucede en México?

Lo que sucede es que los resultados de aprendizaje no se deben a un solo factor. El capital cultural y las condiciones socioeconómicas de los hogares de origen son cruciales, pero no son los únicos elementos que intervienen. Como lo dejan ver los resultados de la OCDE, y como lo sugieren diversos estudios, la escuela misma es otro de los factores clave a la hora de explicar las diferencias o desigualdades en los resultados obtenidos.

[Trabajos más recientes] encuentran proporciones de la varianza [en los puntajes] atribuible a la escuela que van de alrededor de 10% en los países más igualitarios, hasta alrededor de 50% en los que se caracterizan por mayor desigualdad. En México las cifras basadas en los resultados de PISA atribuyen a la escuela alrededor de un tercio de la varianza total (35%), y hay razones sólidas para pensar que en realidad debe ser más alta, probablemente en el orden de 50% (INEE, 2007b: 122),

En México, la diferencia que hace la escuela no compensa la desigualdad de origen de los estudiantes, sino que al contrario la refuerza y la potencia. Las desigualdades del entorno (el hogar) se superponen con las desigualdades de la oferta (la escuela), dando por resultado la peor de las combinaciones posibles: las escuelas con mejor desempeño son también las que concentran a los estudiantes con capital cultural escolar y condiciones socioeconómicas más altas; las escuelas con menor desempeño concentran a los estudiantes menos favorecidos. En lugar de una escuela que favorece la igualdad de oportunidades, la escuela ensancha las brechas de la desigualdad.

La experiencia de la escuela en los mundos de la desigualdad

La educación formal, y en concreto la escuela, es una institución histórica y esencialmente ligada a la juventud. Por un lado, la experiencia y el sentido

mismo de la juventud han ido cambiando paralelamente a los derroteros seguidos por el sistema de educación formal. La escuela constituye uno de los mecanismos de la sociedad contemporánea a través del cual se institucionaliza esta etapa del curso de vida. Por otro lado, la educación formal ha sido también el espacio por excelencia de construcción de ciudadanía o pertenencia. No es sola ni principalmente el dispositivo social que estructura el proceso de aprendizaje y transmisión de conocimientos entre generaciones; es sobre todo un espacio de socialización y construcción de subjetividades que permite empatar las necesidades del individuo y la sociedad para la producción y reproducción del orden social. La escuela reúne una serie de dimensiones y funciones sociales que hacen de la experiencia escolar un aspecto determinante de las modalidades de integración y cohesión social futuras.

Sin embargo, como vimos en el apartado anterior, el proceso de inclusión educativa a lo largo de las últimas décadas tuvo lugar junto con una profunda segmentación. La inclusión adquirió la forma de integraciones diferenciadas. La experiencia escolar no permaneció inmune a esta segmentación, y dejó de ser una vivencia homogénea y universalizante. Abandonando la pretensión de construir al sujeto y al espacio de una pertenencia común, la escuela hoy (re)crea los individuos y los espacios de pertenencia que corresponden a cada segmento de la sociedad. Emergen ahora, múltiples (y desiguales) experiencias escolares. Por eso difiero con Dubet (1994) cuando sostiene que la experiencia del estudiante ya no puede ser captada por determinantes sociales clásicos. En México, y en muchos otros países de América Latina, la experiencia escolar acompaña el proceso de segmentación educativa y los ejes de desigualdad social que la estructuran. La escuela total y la escuela acotada, por ejemplo, ofrecen a sus estudiantes su propia experiencia escolar.

La experiencia escolar tiene dos grandes dimensiones. La primera se refiere a la inclusión del individuo en una experiencia particular, tal como sucede cuando un nuevo personaje se incorpora a una novela y debe adaptarse y responder a la estructura que se le plantea para darle continuidad al guión. En términos clásicos, esta dimensión corresponde a la experiencia de rol. La segunda dimensión se refiere, en cambio, a la incorporación de una experiencia particular en la trayectoria individual, tal como sucede cuando el actor intenta darle un carácter personal a su personaje ligando la historia a su propia vida. En términos de la

sociología moderna, esta dimensión se refiere a la experiencia biográfica. En el caso de la escuela, ambas dimensiones coinciden para producir experiencias profundamente desiguales entre ricos y pobres. Por un lado, la escuela les ofrece no solo oportunidades, sino realidades diferentes. Como señalan Tiramonti y Ziegler (2008: 64) “los procesos de fragmentación educativa muestran una gama de propuestas que se corresponden con los valores, saberes y expectativas particulares de grupos o sectores sociales.” Por otro lado, es necesario tener en cuenta que a la escuela se le ofrecen biografías distintas. Los individuos experimentan, significan e incorporan la trayectoria escolar en sus vidas de maneras distintas. Esto no quiere decir simplemente que la aprovechan diferencialmente o que difieren en su rendimiento escolar, sino que la experiencia escolar es vivida de formas diferentes.

Es importante enfatizar la presencia de estas dos dimensiones, y más aún el hecho de que ambas tienden a empatar una con otra, reforzándose mutuamente. Se trata de un aspecto no sólo novedoso sino fundamental por su efecto sobre la segmentación educativa y sus implicaciones en términos de fragmentación social. La escuela ya no ofrece una experiencia común para biografías diferentes ni interpela a un sujeto único. La escuela ofrece realidades distintas para ricos y pobres; y pobres y ricos le ofrecen biografías distintas a sus respectivas escuelas.

La primera y más evidente referencia a esta mutua correspondencia está dada por la superposición de las tres dimensiones de la segmentación educativa. Como si se tratara de capas sucesivas que se depositan sobre un mismo eje, la homogeneidad social, la infraestructura pedagógica y la calidad educativa construyen los referentes y las fronteras de mundos escolares totalmente diferentes y desiguales. Hay un sistemático empate entre una demanda educativa con ciertas características que se corresponde con una oferta con condiciones también específicas, cuya confluencia precisamente profundiza la distancia y desigualdad entre esos mundos.

Los estudiantes que poseen computadoras, libros, y capital cultural en sus hogares asisten a escuelas mejor equipadas; esos mismos estudiantes tienen padres con mayor educación, reciben ayuda en el proceso de aprendizaje, y realizan diversas actividades complementarias; y, paradójicamente, son quienes pasan más horas en la escuela y reciben una educación más personalizada, en grupos pequeños; cuentan además con

mejores condiciones de vida, vivienda, y recursos en general, y precisamente asisten a las escuelas con las mejores instalaciones y la más completa oferta de materias y actividades curriculares y extracurriculares. Pero, más allá de estos aspectos tangibles que analizamos en el apartado anterior, la segmentación de la experiencia tiene otras dimensiones socioculturales difícilmente medibles pero sustanciales en la construcción del mundo de la vida. Para estos jóvenes provenientes de sectores privilegiados, la escuela tiene un carácter omnicomprendivo de su experiencia social. Gran parte de sus vidas cotidianas o bien transcurre en la escuela, o gira en torno a la actividad escolar, constituyéndose en una experiencia total. Por eso, dentro de la segmentación que sufre el sistema educativo, la escuela total, como tipo ideal, corresponde a la escuela de los sectores privilegiados.

Se caracterizan por ser escuelas privadas, generalmente católicas, bilingües, y pequeñas durante la educación básica —de mayor tamaño en años superiores, particularmente en la universidad. La escuela misma, en términos edilicios o espaciales, es mucho más que un simple lugar de estudio para sus estudiantes. Es un espacio de socialización, de actividades extraescolares, de formación de identidades, de definición de estilos de vida e interacción social, e incluso de consumo.

En este tipo de universidades como la Conte, ¿los estudiantes pasan mucho tiempo adentro? Sí, sí. De hecho no tenemos a qué salir porque todo lo tenemos aquí: la biblioteca..., “que necesito comprar un libro”, bueno ahí está Gandhi, “que me quedé sin dinero”, hay miles de cajeros por toda la universidad, además hay cuatro restaurantes, no hace falta nada (Entrevista A-11, Esteban, 19 años, clase media alta).

Esta experiencia totalizadora se vincula con otros aspectos característicos de la sociabilidad urbana contemporánea, en particular la inseguridad. El temor a la ciudad y el sentimiento de vulnerabilidad de las clases privilegiadas en las grandes urbes, las ha llevado a reducir al mínimo su presencia en espacios públicos abiertos, e incluso restringir el uso de la ciudad misma. Así como se han multiplicado las *gated communities*, o los centros comerciales, también las escuelas privadas y exclusivas se han constituido en espacios “semipúblicos” seguros y socialmente homogéneos para estos sectores. Tal como lo relata Esteban en la cita previa, en

este tipo de universidades privadas, los estudiantes pueden pasar la mayor parte del día en el campus, pero no necesariamente en horas de clase o en actividades directamente ligadas al estudio, sino también como un espacio de encuentro con amigos y socialización; tal como pude observarlo en la Universidad Contemporánea y en la Prados Altos, allí juegan dominó o póquer con los compañeros, escuchan música o leen en los jardines, usan sus *laptops* y *tabletas* en forma recreativa, caminan y conversan, se sientan a tomar un café, participan en actividades no académicas, entran en una librería o en una tienda de Apple, programan una salida y compran los boletos allí mismo en un módulo de Ticketmaster, o salen a desayunar y/o almorzar con amigos en restaurantes de los alrededores. Arturo, alumno de la Universidad Prados Altos, me daba el siguiente ejemplo:

Si tienes clase a las siete y acabas ocho y media, y tienes libre de ocho y media a once, entonces vete a desayunar y no es un desayuno así de que se te antoja un taco y te vas a comer un taco a donde quieras no, es irte a desayunar bien y pagar bien, pagar una cuenta bien grande. Es lo que se acostumbra a hacer, yo creo que es como que ya lo traes contigo (Entrevista A-01, Arturo, 20 años, clase media alta).

Esta experiencia totalizadora estructurada en torno a la escuela presenta, además, un elevado nivel de homogeneidad social, tanto en los actores como en las prácticas. Si los datos estadísticos ya sugerían ciertas tendencias de diferenciación y contraste en la composición social de las escuelas públicas y privadas, dichas tendencias se exacerban cuando el análisis se sitúa a una escala menor. Así, si bien no todas las escuelas privadas son iguales, los sectores privilegiados de la sociedad mexicana se “concentran” en unas pocas escuelas privadas, dotándolas de una altísima homogeneidad y un halo de alta exclusividad. Los estudiantes de estas universidades suelen provenir de familias similares, con padres profesionales o dedicados a actividades empresariales, con altos ingresos y residentes en ciertas áreas específicas de la ciudad (especialmente el norponiente), disfrutan de vacaciones fuera del país y viajan con cierta frecuencia, visitan los mismos restaurantes y centros comerciales, suelen moverse en sus propios autos, algunos con choferes e incluso guardaespaldas, todos portan una *laptop* (que parece haber reemplazado al

cuaderno) y un iPhone; incluso físicamente se parecen, pues se visten y arreglan con un mismo estilo y tipo de ropa; la mayoría proviene de las mismas escuelas o de escuelas similares.

Sí, sí, era bilingüe; yo estuve ahí toda mi vida, entonces la verdad el inglés pues siempre tuvo buen nivel... y académicamente también, las instalaciones eran excelentes, es muy grande y... no sé, como que nunca conocí otra cosa que no fuera eso. *¿Tu infancia y adolescencia transcurría sólo ahí?* Sí, y las mismas personas siempre, digo, unos se iban, otros llegaban nuevos, pero siempre fue como el mismo círculo (Entrevista A-06, Camila, 23 años, clase media alta).

El circuito de estas escuelas es reducido, y va estrechándose a medida que se avanza en la carrera educativa hasta llegar a la universidad, donde las opciones posibles para los sectores privilegiados no son más de 3 o 4 instituciones, entre ellas la Contemporánea y la Prados Altos. De esta manera, en la escuela total, las mismas relaciones sociales suelen extenderse temporal y espacialmente. Por un lado, las mismas relaciones, prácticas, e interacciones acompañan a estos jóvenes a largo de toda la trayectoria educativa, desde la niñez más temprana hasta el inicio de la adultez. Por eso Arturo dice que desayunar luego de una clase en restaurantes caros de la zona es lo que “se acostumbra”, naturalizando una práctica que para muchos otros jóvenes de 20 años puede resultar extraña; o lo que lleva a Camila a reconocer que hasta sus 19 años ese mundo pequeño de la escuela fue lo único que conoció. Por otro lado, esta homogeneidad social se extiende espacialmente debido al carácter *multiplex* de las relaciones que constituyen estas redes: amigos de la escuela, pueden ser compañeros en el club, vecinos en el condominio, o novio de una hermana o prima. “Sí, eso sí pasa, y hasta la fecha sigue pasando: que tú vas a un club y te encuentras más o menos a la misma gente”, me decía Martín hablando sobre este tema; y luego añadía “Y así también al club que vayas... o al restaurante que vayas, porque en esta red social se da que conoces a muchísima gente, pero muchísima gente (Entrevista A-12, Martín, 20 años, clase alta).

Martín nos dice que en esta “red social” se conoce a “muchísima gente”, pero al mismo tiempo nos da varios ejemplos del cierre de esa red y el carácter *multiplex* de las relaciones que la constituyen. Como analizaré

en el próximo apartado, las relaciones sociales son muy valoradas en este contexto, lo cual se expresa en un esfuerzo individual por construir y extender esas relaciones. Así, por ejemplo, un tema frecuente de conversación entre estos jóvenes consiste en identificar gente mutuamente conocida o encontrar vínculos, por distantes que sean, que puedan tener un punto en común en el que las propias relaciones se cruzan. En términos relativos, sin embargo, esta red se limita a un sector específico de la población y, en general, está integrada por las mismas personas que conforman un círculo cerrado y homogéneo.⁷

En el contexto del inmenso universo escolar mexicano, la escuela total está constituida por un circuito de unas pocas escuelas, con frecuencia localizadas en áreas específicas de la ciudad, e interrelacionadas a partir de múltiples conexiones. Los estudiantes de estas escuelas se conocen entre sí o tienen diversos lazos que directa o indirectamente los vinculan: relaciones de amistad o noviazgo, conocidos de conocidos, primos y otros familiares, vecinos o amigos de los padres, son algunos de los hilos que van tejiendo estas redes. En algunos casos, los mismos estudiantes han circulado por más de una de estas escuelas; pero además, las universidades se encargan de reclutar a sus estudiantes de ese pequeño circuito escolar, invitándolos a visitar sus instalaciones y promoviendo sus ventajas en talleres y ferias. “Aquí en la Prados todos llegan igual, de las mismas escuelas desde el kínder”, decía Fernando, “entonces, como que ya todos tienen sus círculos muy cerrados; vienen del Cumbres, de El Rosedal, del Vista Hermosa...” (Entrevista A-08, Fernando, 24 años, clase media alta).

La experiencia de la escuela total representa así un engranaje central en la conformación de una élite privilegiada. Constituye una experiencia compartida muy densa, que contribuye a construir una identidad, a

⁷ Una de mis observaciones durante el trabajo de campo tal vez refleje con más claridad lo que intento plantear. En mis primeras visitas a la Universidad Contemporánea y La Prados Altos me sorprendió la intensidad con la que los estudiantes hablaban por celular: al terminar una clase, casi de manera refleja, los estudiantes encendían su celular, por los pasillos, escaleras y patios se desplazaban hablando por celular, e incluso fui testigo de varios alumnos que salían durante la clase solo para hacer una llamada. Mi sorpresa fue mayor cuando, hablando informalmente con los estudiantes que participarían en uno de los grupos focales, me dijeron que seguramente la mayoría de esas llamadas tenían como destinatario a alguien que también estaba en la universidad.

fortalecer los lazos de solidaridad y, sobre todo, a solidificar la cohesión social interna. Esteban sintetiza algunas de las características que hemos venido analizando hasta aquí con tal claridad, que resulta conveniente leer directamente el siguiente extracto de la conversación que mantuve con él:

Otra estadística que vi es que los que pertenecen a este tipo de universidades como la Universidad Contemporánea (y lo dijo un maestro de la Contemporánea), la Prados Altos y todo este círculo, solo somos el 3% de la población, entonces ese 3% pues va formando contactos en donde tú puedes llegar cada vez más arriba y más arriba, y es más fácil... Es más fácil, porque ese tres por ciento es lo que sostiene a toda la población. *¿Tú conoces o tienes amigos en esas otras universidades?* Sí, tengo amigos en la Prados, tengo amigos del TEC, tengo amigos en otra que se llama Centro que es una universidad de diseño que está en Lomas de Chapultepec. *Y capaz que conoces menos chicos de otras universidades como la UNAM o...?* No, no conozco a nadie de ahí (Entrevista A-11, Esteban, 19 años, clase media alta).

Estas características de la experiencia escolar de los sectores privilegiados se traducen en el predominio absoluto y casi hegemónico de ciertas formas de comportamiento, actitudes, pautas de interacción, y hasta una manera particular de hablar y usar ciertas palabras. La homogeneidad social combinada con redes cerradas y *multiplex*, en círculos relativamente pequeños, da por resultado una experiencia unívoca, con poco o nulo margen para la improvisación y la diferencia, que es asociada a la exclusividad.

No, no sé, es que yo siento que la verdad hay aspectos en los que sí somos bien elitistas, digo somos porque pues una que otra vez se te termina pegando, pero no siempre, tal vez en la forma de vestir, en la forma de actuar, en la forma de hacer todas tus actividades diarias... [todo lo haces] como un *niño* de la Prados, un *niño* que va en esta escuela, inclusive aquí en la escuela se nota porque hay personas que yo creo que están becados, y sólo vienen a estudiar, y son distintos (Entrevista A-01, Arturo, 20 años, clase media alta).

Arturo nos dice que hay una forma de vestir, una forma de actuar, una forma de hacer que corresponde a un “niño” de la Prados; la

estandarización hegemónica de una única experiencia reduce el nivel de ansiedad e incertidumbre al que pueden estar sometidos los individuos en sus experiencias cotidianas. Para los jóvenes de las clases privilegiadas la escuela total no sólo representa un espacio seguro en términos físicos, sino también un espacio social en el que se interactúa con gente como uno, en situaciones estandarizadas y conocidas, y bajo esquemas de percepción y pensamiento previstos y compartidos.

Sin embargo, no todas las consecuencias son positivas. Estos mismos atributos hacen que la experiencia de la escuela total se constituya para algunos jóvenes en una carga pesada, generadora de estrés y malestar. Responder a las expectativas siempre y sentirse observado en todo momento, puede resultar sumamente agobiante. La presión del entorno en ambientes como éste durante la adolescencia y la juventud, puede ser fuente importante de tensión, y disparador de múltiples malestares subjetivos con diversas manifestaciones psicofísicas (anorexia, depresión, adicciones, etc.). “Prados Altos me parecía demasiado... como... pesado, un tanto hipócrita a lo mejor”, me decía Pablo en una de las entrevistas, “pesado en el sentido de que ahí se ve mucho: ¿quién eres?, ¿de dónde vienes?, ¿quién es tu papá?, ¿en qué llegas y en qué te vas?, si comes... no sé... una tortita y no, ¡tortita! aquí no, aquí te vienes con tu ¡filete miñón!” (Grupo Focal A-01, Pablo, 18 años, clase alta).

Pero el carácter unívoco, total y cerrado de esta experiencia tiene otras implicaciones en términos sociales. Así como refuerza la solidaridad y cohesión social interna, limita las posibilidades de extender la solidaridad y cohesión al conjunto de la sociedad. Por un lado, y aunque pueda parecer paradójico, estos jóvenes padecen de un déficit de habilidades sociales para actuar en la diversidad e interactuar con “otros”. La intolerancia y el desprecio hacia lo diferente y distinto se constituyen en el mecanismo de defensa y la respuesta de una subjetividad que se siente amenazada. Las escasas oportunidades de encuentro e interacción con otros extraños, diferentes y desconocidos, resulta en temor y desconfianza frente a la “otredad”. Además, 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 un otro socialmente muy homogéneo y parcial. La segmentación de la experiencia escolar bloquea

la posibilidad de construir las bases para el reconocimiento y la empatía con el otro.⁸

La homogeneidad social no es una característica exclusiva de la escuela total; precisamente, la segmentación del sistema educativo hace referencia a la conformación de distintos mundos escolares, cada uno de ellos socialmente homogéneos y recíprocamente distantes y desconocidos. Así como la escuela total refleja los principales rasgos de la escuela de los sectores privilegiados, también existe una escuela acotada como tipo ideal de la escuela de los sectores populares. La segmentación del sistema educativo no se agota en estos dos tipos ideales, pero, sin duda, ellos reflejan los casos prototípicos y más relevantes de un proceso de fragmentación social mayor.

En el apartado anterior vimos que los niños y jóvenes que asisten a las escuelas peor equipadas y basadas en procesos de enseñanza tradicionales carecen, en su mayor parte, de computadoras y libros en sus casas, y viven en hogares con un clima educativo bajo o muy bajo. En esas mismas escuelas, los grupos de alumnos son excesivamente numerosos y la jornada escolar muy reducida o de formato semipresencial, con materias y actividades curriculares y extracurriculares escasas y limitadas en sus alcances y pretensiones, todo lo cual coincide con niños y jóvenes cuyos escasos recursos les impiden acceder a otras opciones formativas. La organización escolar es además sumamente deficiente, con escaso cumplimiento de reglas y poco profesionalismo. Bajo estas condiciones, es casi inevitable que los resultados de aprendizaje sean muy pobres y por debajo de lo razonablemente esperable, tanto que muchos alumnos pueden tener resultados equiparables a los de alumnos de un nivel (no un grado)

⁸ Las múltiples actividades extraescolares y campañas caritativas que hoy están muy de moda en la escuela total y que se conocen bajo el rótulo de “compromiso social”, pretenden subsanar este déficit. Otra posibilidad de encuentro con el “otro” está representada por los programas de becas para estudiantes de “otro” sector social. Tal como lo expresa Arturo en una cita previa, los becados son una clase particular de estudiantes que suelen romper la monotonía del paisaje escolar, y a los cuales se los reconoce claramente como distintos. Sin embargo, los becados suelen vincularse entre sí, constituyendo un grupo en sí mismo que tiene escasa interacción con el resto de los estudiantes, y cuya integración en la experiencia de la escuela total es sumamente limitada. Si el “compromiso social” es una experiencia superficial y distante, la relación con los becados tampoco es más intensa o íntima. La otredad no deja de ser algo extraño, aunque pueda decirse que se le conoce.

inferior en otro tipo de escuelas. Todos estos elementos contribuyen de manera decisiva a acotar los alcances de la escuela.

La escuela acotada se refiere también a una experiencia escolar limitada. En las clases populares la escuela va perdiendo centralidad a lo largo de la trayectoria educativa, haciéndose una experiencia cada vez más parcial hasta llegar a ser completamente secundaria. La escuela acotada es resultado de múltiples procesos que le van quitando “espacio” y “centralidad” en la experiencia de la niñez y, particularmente, de la juventud. Este espacio limitado y marginal, al final, se constituye en el lugar propio, naturalizado de la escuela.

El acotamiento de la experiencia escolar se expresa en dimensiones tanto espaciales como temporales. La primera se refiere al hecho que la experiencia escolar es arrinconada en la escuela. A diferencia de lo que sucede con la escuela total, en donde la experiencia escolar trasciende los límites de la escuela y se integra casi de manera indiferenciada con otras relaciones y actividades, en la escuela acotada la experiencia escolar se reduce a su unidad mínima y esencial, es decir, a lo que ocurre en los salones, en los patios, en las instalaciones del edificio “escuela”, y a las actividades directamente ligadas al proceso de aprendizaje. La dimensión temporal, por su parte, se refiere al acotamiento que sufre la experiencia escolar tanto en la experiencia cotidiana como en la experiencia biográfica de estos niños y jóvenes. Es decir en lo inmediato del día a día o en el largo plazo del curso de vida, la escuela ocupa un tiempo relativamente acotado. A diferencia de los sectores privilegiados, para quienes la experiencia escolar tiene un carácter casi imperialista por el dominio que ejerce sobre la cotidianidad y sobre toda esta etapa de la vida, para los sectores populares la escuela es una actividad más entre otras, muchas veces menor en la vida cotidiana, y una experiencia secundaria en el proceso mismo de transición hacia la adultez. Los factores que inciden no son sólo una jornada escolar muy corta o un abandono temprano de la educación formal, también intervienen otros aspectos menos evidentes pero de igual relevancia.

El trabajo desde temprana edad, generalmente a partir de la adolescencia, pero incluso desde la niñez a través de diversas formas de colaboración informal con los padres u otros familiares en sus trabajos o en las tareas del hogar, es un factor directamente asociado con el acotamiento de la escuela. Por un lado, estas actividades contribuyen a que los

alumnos lleguen cansados(as) a las clases, que no haya tiempo para estudiar o realizar tareas en la casa o en lugares adecuados, y las demandas escolares compitan con otras preocupaciones y se ubiquen en un segundo o tercer orden de prioridades. Por otro, durante la adolescencia la participación laboral no solo puede ser necesaria en el hogar, sino que comienza a ser individualmente relevante en términos económicos y simbólicos, y socialmente aceptada y valorada en el entorno familiar y comunitario. Ello conduce a que la disposición y las expectativas hacia la escuela pierdan fuerza a medida que el trabajo cobra preeminencia en la valoración y experiencia biográfica de estos jóvenes (Pérez Islas y Urteaga, 2001; Saraví, 2009).

La participación económica de niños y adolescentes no es el único factor asociado con una experiencia escolar acotada. Las precarias condiciones de la vivienda y sus dimensiones reducidas que impiden una clara diferenciación de espacios para distintas actividades; la inestabilidad de la vida cotidiana asociada a la precariedad socioeconómica de los hogares, que se traduce en cambios residenciales, conflictos y problemas familiares, o imprevistos múltiples; y las escasas expectativas y respaldo familiar para la continuidad escolar a partir de ciertos niveles, son otros aspectos determinantes en la construcción de una escuela espacial y temporalmente acotada.

¿Estudias antes de las clases o no? No, nunca he estudiado. *¿Y por qué?* Pues no, no se me da eso de estudiar, porque no, pues simplemente no, no se me da lo de estudiar. *¿Y tienes un lugar donde puedas hacer tu tarea?* Ahorita sí. *¿Y antes?* No. *¿Y dónde hacías tus tareas?* Pues no hacía tareas así del diario por lo mismo de que era un cuarto y en ese cuarto, ahí se dormía y se comía y veía la tele; y pues si uno estaba viendo la tele, como también como que me distraía a la vez a la hora que estaba yo haciendo la tarea (Entrevista C-03, Nancy, 15 años, clase baja).

La presencia de estos aspectos como rasgos constitutivos de una escuela acotada son indicativos (y derivados) de un atributo básico de esta experiencia escolar: la homogeneidad social. Al igual que sucede en la escuela total, la homogeneidad contribuye a la institucionalización y naturalización de ciertas prácticas, comportamientos, percepciones y esquemas de pensamiento, que no solo construyen un particular oficio de

estudiante, sino todo un mundo de la vida. “Sí es muy notable [la desigualdad de clase], no es lo mismo esta universidad que irte al sur de la ciudad; no convives con el mismo tipo de personas, incluso aunque sean de tu misma edad”, decía Itzel al comparar la UNAOR en la periferia de la ciudad con otras ubicadas en áreas residenciales, “no es lo mismo, ni tienen las mismas ideas, ni son los mismos pensamientos... la diferencia siempre se va a notar (Grupo Focal B-01, Itzel, 20 años, clase media baja).

La escuela acotada se constituye en la escuela de las clases populares. Para la mayoría de estos jóvenes la educación formal representa una experiencia temporalmente acotada en el curso de vida; sólo el 12.3% de los jóvenes de 20 a 24 años pertenecientes a los hogares más pobres (primer quintil de ingresos) continúan estudiando; y este porcentaje se incrementa a 27% entre los jóvenes del tercer quintil de ingresos (CEPAL, 2012). No obstante, estos datos muestran al mismo tiempo, que aunque representen una proporción minoritaria, jóvenes de los sectores populares acceden a la educación superior. De acuerdo con datos de la Encuesta Nacional de Alumnos de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (ENAES 2008), en algunas instituciones como la UNAM, 16% de sus estudiantes proviene de hogares pobres, porcentaje que aumenta a 21.4% en la UAM, y a poco más de 36% en los Institutos Tecnológicos (Villalba, 2011). La escuela acotada, al igual que la escuela total, como tipo ideal, tiene ejemplos empíricos en todos los niveles posibles de una trayectoria educativa, desde el preescolar hasta la universidad.

Al igual que en el modelo anterior, en la escuela acotada los estudiantes también comparten una trayectoria educativa similar. Llegan a la universidad generalmente luego de varios intentos fallidos por ingresar oportunamente al concluir el ciclo previo, y cuando ingresan lo hacen en instituciones que no siempre fueron las de su preferencia, sino aquellas en las que pudieron encontrar un lugar. Esto ocurre incluso con respecto a la selección de las carreras que estudian, las cuales no siempre coinciden con las de su elección original sino con las que les fueron ofrecidas por la disponibilidad de lugares. Al arribar a la universidad, los estudiantes de la escuela acotada provienen de algunas modalidades educativas específicas, principalmente telesecundarias, secundarias y preparatorias abiertas o semipresenciales, y diversas modalidades técnicas en ambos niveles. En uno de sus informes anuales sobre la calidad de la educación en México,

el INEE ya identificaba ciertos patrones en las trayectorias de los estudiantes a través de diversas modalidades educativas en los distintos niveles del sistema, y advertía sobre el efecto acumulativo que puede tener la consolidación de una trayectoria escolar de desventajas.

Bueno, yo creo que hay muchas personas, las cuales vienen aquí nada más porque es su última opción. Se llena de gente que viene por eso, gente que nada más lo toma como lo último... cómo una de sus últimas oportunidades. Bueno, creo que aquí se forma gente que se convierte en autodidacta, por el tiempo y la forma en que trabajamos [...] Otra de las características que yo noto es que la mayoría de los que estudian aquí vienen del Estado de México, y somos muy pocos los que vivimos aquí en el DF, yo he visto esa característica, que todos vienen de Chalco, o del Rosario, o de Texcoco, de todos esos lugares y hay muy poca gente que vive aquí en el DF (Grupo Focal B-01, Daniela, 21 años, clase media baja).

En la cita previa, Daniela también hace referencia a otro aspecto común entre los estudiantes de estas universidades, mencionado recurrentemente a lo largo del trabajo de campo. Así como la escuela total se asocia con determinadas áreas residenciales en zonas exclusivas de la ciudad, lo mismo ocurre con la escuela acotada. Sus estudiantes provienen en su mayoría de ciertos municipios y delegaciones de la ciudad y su periferia, asociados con los espacios residenciales de los sectores populares. Se trata de tendencias generales con las cuales no pretendo sugerir una coincidencia absoluta, pero sí marcar la presencia de una fuerte asociación no solo entre escuela y clase sino entre clase, escuela y ciudad, la cual es mucho más notoria en los niveles educativos inferiores donde las escuelas suelen tener una mayor demanda de su propio entorno urbano circundante.

Aunque no se trate de una equiparación absoluta, sus implicaciones no son poco relevantes. Los procesos de segregación residencial urbana redundan y se retroalimentan con la homogeneidad social de las escuelas; para ser claro, lo importante no es que niños y jóvenes de un área asistan a la escuela de su comunidad, lo cual es lógico y esperable, sino que esas comunidades son cada vez más homogéneas socialmente, lo que a su vez favorece escuelas también más homogéneas. Y lo relevante de esta asociación no reside en la validez y magnitud estadística, sino en sus

implicaciones socioculturales en términos de espacios y formas de sociabilidad urbana y escolar que se retroalimentan. Durante la niñez y juventud, la escuela está ligada al uso que los individuos hacen de la ciudad: los recorridos y lugares que se conocen en los desplazamientos diarios, el tipo de transporte que se utiliza, la integración en el contexto urbano de la escuela, la familiarización con un tipo particular de paisaje urbano, etcétera. Esta asociación entre ciudad y escuela refuerza la homogeneidad social, la previsibilidad de ciertas pautas de interacción y formas de comportarse, el temor y la desconfianza frente al “otro”, e incluso la hegemonía de ciertos esquemas de pensamiento; es decir, insumos todos que contribuyen a la fragmentación social.

Esta tendencia puede resultar más evidente en la escuela de los sectores privilegiados, pero no es menos importante en la escuela acotada. De hecho existe una diferencia de grado que explica por qué la asociación clase-escuela-ciudad parece más estricta en el primer caso. La escuela total, como vimos previamente, es una experiencia social que se cierra sobre sí misma; la escuela acotada, en cambio, paralelamente a ser una experiencia parcial (y en parte por ello mismo) es más abierta al exterior. Y, en efecto, hay una dimensión urbana que contribuye a esta diferencia: mientras la escuela total suele estar rodeada de muros, distanciada del exterior por jardines o grandes estacionamientos, y protegida por diversos controles de seguridad, la escuela acotada, en muchos casos, es una continuidad de ese mundo exterior, rodeada de tianguis y mercados, de paraderos de autobuses y calles muy transitadas, y sin barreras estrictas de ingreso. Por un lado, esta característica favorece cierta diversidad en los estilos de vida y las identidades juveniles, tal como lo expresó Ángel en uno de los grupos focales: “aquí en la UNAOR, en esta población, hay de todo..., en términos culturales, en cuanto a las inclinaciones de música, de gusto, de vestimenta, de estatus socioeconómico, etc.; la universidad no se detiene a ver, o a escanear o a estigmatizar si vienes de tal lado o tal otro” (Grupo Focal B-01, Ángel, 25 años, clase media).

Pero por otro lado, la apertura de la escuela acotada no deja de ser una apertura engañosa, porque se abre a un exterior homogéneo en lo fundamental. El retiro de las clases altas y medias altas de los espacios públicos, su concentración en ciertas áreas, y el uso restringido que hacen de la ciudad, son elementos que conducen a que el exterior sustancial, el de las prácticas de sociabilidad, interacción, y encuentro cotidiano

con extraños y diferentes, resulte un exterior severamente disminuido y limitado en su calidad de espacio público. El espacio público exterior, a diferencia de lo que sucede en otras ciudades, se torna también un espacio socialmente homogéneo. Precisamente el cierre y la apertura hacia el exterior, de uno y otro modelo escolar, tiene que ver con la necesidad o no de prevenir la posibilidad del encuentro con el otro o lo extraño.

La escuela acotada es también abierta en un segundo sentido, referido a las trayectorias educativas. La experiencia escolar en la escuela acotada está sujeta y contaminada por experiencias que ocurren fuera de ella. Para sus estudiantes, la escuela convive con actividades laborales, con obligaciones familiares, con otros espacios de socialización, y con otras pautas y referentes de interacción social. No se trata sólo de compatibilizar todos estos aspectos que coexisten cotidianamente, sino que la experiencia escolar de los sectores populares es más porosa y permeable a esas influencias del exterior, lo que nuevamente tiene un efecto de acotamiento y diversidad. Para los sectores privilegiados, en cambio, la escuela es una experiencia total y cerrada que la hacen prácticamente hegemónica en la experiencia biográfica.

Estos contrastes nos vuelven a recordar que ricos y pobres, sectores privilegiados y populares, le ofrecen a la escuela biografías diferentes. En la escuela acotada las trayectorias educativas suelen ser muy fracturadas e intermitentes, y en términos generales poco lineales. Desplazamientos y cambios residenciales dentro de la ciudad, problemas económicos o de desempleo, y conflictos y reacomodos familiares, son algunos de los factores más recurrentes que interrumpen la continuidad escolar y hacen de la trayectoria educativa un camino sinuoso, entrecortado y con frecuentes retrocesos, más que un recorrido lineal y progresivo. Así, las trayectorias educativas se construyen con numerosas entradas y salidas del sistema educativo, con cambios recurrentes de escuelas y saltos de una modalidad a otra, y con cursos perdidos y vueltas a empezar. Interrupciones reiteradas y reacomodos permanentes para compatibilizar los estudios con otras ocupaciones, preocupaciones e imprevistos, son rasgos distintivos de las trayectorias educativas en la escuela acotada.

Casi a mediados del curso, o sea estaba como en tercer semestre más o menos cuando regresé de la escuela y dije que ya no quería estudiar y la dejé un semestre nada más. *¿Qué edad tenías más o menos?* Tenía 16, creo,

cuando la dejé por primera vez. Fueron seis meses nada más, la suspendí y a los seis meses regresé pero me enfermé y fue cuando ya estaba en quinto semestre cuando volví a dejarla y la dejé un año. En ese año que dejé la preparatoria me metí a trabajar, más bien a tratar de conseguir trabajo, porque sí, estuve pidiendo trabajo en Copel, en Sabores, en lugares así (Entrevista B-06, Marisol, 23 años, clase media baja).

Estuve cambiando mucho de escuelas, porque entré a la primaria y nos cambiamos de casa. Hasta tercero de primaria estuve en esa escuela, cambiamos de residencia y pasé a una escuela pública pero en un turno de la tarde, después me volví a cambiar de casa, y me volví a cambiar de escuela. *¿Todo dentro de la primaria?* Sí, tres primarias tuve... la secundaria también fue una escuela de gobierno, mi primer año de secundaria lo hice en una escuela y después me cambié a otra secundaria y ahí concluí los estudios de secundaria [...] En la Prepa... como siempre se me ha facilitado ver las cosas y enseguida me las aprendo, entré dos o tres meses a la escuela y seguí yendo pero nada más iba con mis cuates a cotorrear; el chiste que hice dos años desperdiciados pero fue responsabilidad mía porque ni siquiera entraba a clases. *¿El primer año lo hiciste doble?* Lo hice dos años y no lo concluí bien, entonces yo decido en ese tiempo dije “bueno este... ¿ya qué hago aquí? me voy a dar de baja” y mi idea era terminar la preparatoria, en una preparatoria abierta. Entonces me inscribo a lo que es bachillerato abierto y empiezo a tomar asesoría, ahora sí que estudio por mi cuenta hago mi examen y paso, y así la hice durante un año más o menos y aprobé casi la mitad de la preparatoria, pero empiezo a sentirme con ganas de una escuela con compañeros de clase y maestros. *¿Socializar un poco?* Sí, entonces yo le sugiero a mi papá “oye papá pues ya aprendí la lección” y mi papá buena onda me dijo “órale pues a la escuela.” Para esto ya había pasado los exámenes de una escuela particular estuve ahí durante tres meses más o menos. Pero en realidad yo estaba más grande, tenía como 19 años en ese tiempo y mis compañeros sus 15, pues como que no empatábamos en muchísimas cosas. Y decido: “mejor me doy de baja y mejor la consigo abierta, al fin ya llevo la mitad” Y sí, me doy de baja y continuo haciendo la prepa abierta. Pero tengo que ingresar a trabajar, entonces la descuido por un tiempo y este... se fue alargando, se fue alargando yo terminé el bachillerato en el 2007. *¿Y qué edad tenías?* Yo tenía 23 años cuando lo terminé (Entrevista B-04, Sebastián, 26 años, clase media baja).

En un contexto en el que la centralidad de la escuela en la experiencia biográfica de estos jóvenes está desplazada y limitada, en el que el sentido mismo de estudiar es asaltado por infinidad de dudas e incertidumbres, hay una gran cantidad de pequeños accidentes y situaciones circunstanciales que tienen como primera caja de resonancia la escuela. Una enfermedad simple, una firma equivocada en un certificado o una dirección mal escrita, una discusión con el novio o la falta de diez pesos para un transporte, por mencionar algunos incidentes menores, casi irrelevantes, pero siempre imprevistos, pueden desencadenar un abandono temporal o permanente de la escolaridad. Con frecuencia estos aspectos dan lugar a interpretaciones que culpabilizan a la víctima, atribuyendo la responsabilidad del abandono escolar a decisiones o fallas individuales; incluso los propios jóvenes de los sectores populares suelen asumir explicaciones autculpabilizantes al referirse a sus trayectorias escolares. Sin embargo, es necesario considerar que la estructura de oportunidades que facilita la educación formal no se constituye sólo por la disponibilidad de escuelas públicas o su obligatoriedad constitucional. La vulnerabilidad de los jóvenes de sectores populares se expande sobre diversas esferas de su vida cotidiana, lo cual explica que incidentes que pueden parecer simples e intrascendentes para otros, en sus vidas tengan consecuencias expansivas como una pequeña piedra arrojada en un estanque.

Las trayectorias intermitentes y fracturadas de la escuela acotada contrastan con las trayectorias continuas y lineales de la escuela total. En este último modelo los estudiantes también presentan trayectorias muy similares y, en cierta medida, monótonas y repetitivas. La escuela es socialmente reconocida como la principal ocupación y obligación durante la niñez, la adolescencia, y buena parte de la juventud. En consecuencia, otras actividades, preocupaciones, o incluso decisiones familiares se organizan y se subordinan en torno a la escuela. Como en el caso anterior, las condiciones estructurales no son menos determinantes; los niveles de vulnerabilidad de estos estudiantes, y de sus hogares en general, son mínimos, lo cual se traduce en las mejores condiciones para la continuidad escolar.

Bueno, yo estudié en una escuela digamos que católica, igual está en Satélite y tiene desde kínder pero yo entré en secundaria, porque mis papás son como muy católicos, bueno no muy católicos, pero si para la

educación es importante que sea católica. Y ya en la universidad me interesaba la Panamericana que tiene también algo turístico pero finalmente me decidí por la Prados y mis papás, obviamente, me dijeron que la Prados era una escuela de un nivel muy alto en cuanto a estudio (Entrevista A-01, Juliana, 22 años, clase media alta).

Sí, sí, la verdad es que nunca fue una opción pensar en escuelas públicas o algo así, siempre hemos estado bien económicamente y entonces la idea era estar en una escuela privada. *¿Las escuelas privadas son mejores o cuáles eran los factores para que las prefirieran?* Mira, yo creo que la razón más importante fue que tuvieran inglés, que fueran escuelas bilingües, y el inglés en una escuela pública no es muy bueno. Entonces la idea fue buscar escuelas bilingües; el Columbia, el Rothland, a los cuales fui, eran colegios completamente bilingües (Entrevista A-03, Andrés, 26 años, clase media alta).

Las trayectorias educativas de los sectores privilegiados son mucho más lineales y previsibles. Como lo ejemplifican las citas previas, ocurren íntegramente (y me atrevería a decir que sin excepción) en el sector privado, con frecuencia en escuelas católicas, en su mayoría bilingües, y de preferencia pequeñas. Otro aspecto que se repite, y que resulta tan común en ciertos sectores que sus consecuencias sociales pueden pasar desapercibidas, es que la trayectoria educativa completa transcurre en una misma escuela a lo largo de los sucesivos niveles. Las escuelas privadas, católicas y bilingües, suelen integrar todos los niveles desde el preescolar hasta la preparatoria, y en algunos casos incluso la universidad. Desde los 3 hasta los 19 años, toda la educación de uno de estos jóvenes puede transcurrir en una misma escuela, con los mismos compañeros, y el mismo entorno; toda la niñez y toda la adolescencia en un mismo universo pequeño, homogéneo, y seguro. Varios de los jóvenes a los que entrevisté no conocían otra cosa, y ese pequeño mundo era toda su realidad. Las implicaciones sociales a nivel individual y colectivo son enormes.

Sí, sí, era bilingüe; yo estuve ahí toda mi vida, entonces la verdad el inglés pues siempre tuvo buen nivel ahí y académicamente también, las instalaciones eran excelentes, es muy grande y... no sé, como que nunca conocí

otra cosa que no fuera eso. *¿Tu infancia y adolescencia transcurría solo ahí? Sí, y las mismas personas siempre, digo unos se iban, otros llegaban nuevos, así, pero siempre fue como el mismo círculo (Entrevista A-06, Camila, 23 años, clase media alta).*

Sin embargo, esta no es una regla universal. Varios de los estudiantes entrevistados habían cambiado de escuela a lo largo de su trayectoria, e incluso estando dentro de un mismo nivel. Precisamente una de las consecuencias a nivel subjetivo de una experiencia escolar total, cerrada y hegemónica, es la excesiva presión y estrés que se generan y que pueden llegar a convertirse, para algunos, en una atmósfera agobiante e incluso asfixiante. Los cambios de escuela (aunque sean dentro de un mismo circuito), suelen ser explicados por sus propios protagonistas como derivaciones de conflictos con los compañeros, desacuerdos de los padres con la filosofía de la escuela, deficiencias de algunos maestros o diferencias con los directivos; pero de manera sutil, detrás de estas explicaciones, puede leerse la búsqueda y necesidad de airear, refrescar y abrir un entorno social demasiado hermético y estresante para algunos individuos.

Algo similar ocurre con las estancias en el extranjero, las cuales añaden otro matiz a la linealidad de las trayectorias educativas de las clases privilegiadas. Hoy se han constituido en otro rasgo distintivo (y casi un deber ser) de la experiencia escolar en la escuela total. Generalmente se extienden durante todo un año, y suelen darse en la etapa de la secundaria; los destinos más frecuentes son escuelas de Canadá, Estados Unidos o Gran Bretaña. Al igual que los cambios de escuela, las estancias fuera del país en algún momento de la educación media —aunque sean justificadas por sus protagonistas en términos académicos— indirectamente buscan descomprimir la monotonía de un entorno que se ha vuelto sofocante. Por otro lado, como veremos más adelante, vivir en otro país es una estrategia que intenta paliar otra consecuencia no deseada de la escuela total: un déficit de ciertas habilidades para la sociabilidad urbana (véase el capítulo 3).

¿Te fuiste de ese colegio? Me fui a estudiar un año afuera; o sea, me fui en segundo de secundaria. ¿A dónde fuiste? A Irlanda, a Dublín. ¡Ah! Sí, eso se acostumbra mucho a hacer en este sector social. Ah, ¿sí? Ajá, es algo que

se acostumbra a hacer o sea yo tuve varios amigos que se fueron a estudiar afuera, no todos y no toda mi generación, pero la mayoría sí se fue en uno o en otro año, de que algunos se fueron en tercero de secundaria otros en primero de prepa... muchos se van en segundo de secundaria, no sé, es como el año ideal porque es como justo donde... estas acabando de formarte..., cómo eres, te están acabando de dar la educación necesaria para formarte como persona, y no es todavía muy tarde para hacerlo. ¿No sé si me entiendes? Entonces es un año ideal en donde puedes... educarte en cómo percibir, cómo usar valores de otras culturas... por eso te mandan a estudiar afuera. Por ejemplo, a mi hermano chiquito lo acaban de mandar ahora, pero él se fue a Canadá. A esa edad sigues muy permeable a los valores, a la educación y todo eso, por eso te mandan a estudiar afuera, ¿si me entiendes?, para agarrar cultura (Entrevista A-12, Martín, 20 años, clase alta).

Pues no, de hecho yo me tomé un año sabático por eso porque yo salí de la prepa y no sabía qué estudiar, entonces hablé con mis papás y les dije que la verdad no tenía idea y no quería tomar una decisión así al aire nada más. Yo tenía una prima en ese tiempo viviendo en Toronto y me dijeron que pues me podía ir con ella un semestre en lo que pensaba y veía qué rumbo quería tomar y pues igual no sé, tomarme mi tiempo para conocer y viajar. Y ya me fui un semestre y luego regresé pero seguía como en conflicto y ya me dijeron “bueno un semestre más y ya, o sea, no te vas a tomar toda la vida pensando” (Entrevista A-06, Camila, 23 años, clase media alta).

A esta caracterización de las trayectorias educativas que corresponde a la escuela total deberíamos añadir un rasgo más: los llamados “sabáticos” al concluir la educación media superior. Suelen extenderse hasta por un año, y con frecuencia consisten en viajes largos, nuevamente a países del exterior. Sin embargo, aunque estos elementos pueden suponer pequeñas variaciones, en ningún momento alteran la linealidad y continuidad de las trayectorias escolares. En este sentido, para los jóvenes de sectores privilegiados es difícil pensar en vías de integración y transición a la adultez alternativas a la escolar. Aspecto que nos plantea un último elemento de contraste con las trayectorias que caracterizan a la escuela acotada.

Para los jóvenes de sectores populares, luego de la secundaria la escuela comienza a entrar en competencia con otras esferas de integración; principalmente la familia, el trabajo, la migración, y en algunos contextos, el involucramiento en actividades ilegales o delictivas. La escuela, ya de por sí una experiencia acotada, parcial, abierta y permeable a la influencia de múltiples eventos, se debilita progresivamente ante el fortalecimiento de vías alternas de transición a la adultez e integración juvenil. No se trata sólo de la emergencia de nuevas opciones, sino de alternativas que resultan más conocidas, previsibles, e incluso socialmente valoradas. La continuidad escolar, en cambio, se torna paulatinamente más incierta y riesgosa.

Ahí. Ya después me salí y después este ya me junté como a los dos o tres meses de que me salí. *¿Y por qué ya no seguiste con la carrera?* Pues porque ya no, ya no me llamaba la atención... , como ya estaba yo con mi esposo pues ya quería estar más tiempo con él y no estar en la escuela. Pues sí, el tiempo que estaba en la escuela se me hacía largo y no llegaba el día de llegar y ver a mi esposo; por eso. *¿Ya eran novios o ya eran esposos?* Cuando estudiaba allá éramos novios todavía; cuando empecé a dejar de ir para allá todavía éramos novios, y ya cuando dejé de ir definitivamente como a la semana me junté con él (Entrevista C-01, Claudia, 19 años, clase baja).

¿Esa fue la única razón para dejar la escuela? No, y aparte un poco que me gustó también el dinero. *¡Ah!, ¿por qué? ¿Trabajabas ya desde antes?* O sea ya trabajaba desde antes, yo trabajaba y estudiaba. Entonces, ya cuando dejé de estudiar empecé a trabajar diario y pus ganaba más y luego pus intenté volverme a meter, pero ya no ganaba lo mismo, me acostumbré al dinero. Empecé a ganar más y pus empecé a ver la vida de diferente manera, por lo mismo de que tiendes a ganar más y pus ya uno se siente importante cuando empieza a ganar más (Entrevista C-31, Emiliano, 18 años, clase baja).

Cada uno de estos competidores de la escuela tiene especificidades propias que lo hacen una opción crecientemente atractiva para los jóvenes de los sectores populares en determinados contextos y situaciones. Sin detenerme en esas especificidades, lo que me interesa enfatizar aquí,

es su contribución al acotamiento de la experiencia escolar; es decir, la escuela pierde nuevamente centralidad, hasta que finalmente es desplazada por estas alternativas que al entrar en conflicto con la continuidad escolar, contribuyen a su abandono.

En términos generales y de manera resumida, estos competidores reúnen dos atributos que acrecientan su poder de atracción frente a la vía escolar. El primero de ellos es el tipo de capital social y cultural del que disponen estos jóvenes; a medida que se avanza en la trayectoria escolar, esos capitales resultan menos útiles para continuar por esa vía, pero pueden resultar de gran ayuda y favorecer las vías alternativas. Dicho en otros términos, una amplia red de contactos, relaciones, *know-how* y *habitus* pueden facilitar el inicio de una nueva familia, la entrada en el mercado de trabajo —generalmente informal—, la migración ilegal a los Estados Unidos, o la inserción en redes delictivas, pero pueden resultar inútiles o directamente carecer de los capitales necesarios para acceder a niveles superiores de educación.⁹ El segundo atributo se refiere a la capacidad de interpelación de estos competidores, que gana fuerza frente al debilitamiento paralelo que va sufriendo el valor asignado a la educación. A partir de los niveles superiores, especialmente a partir de la secundaria, los beneficios y retribuciones de una mayor educación comienzan a ponerse en duda, y no es clara la conveniencia de los sacrificios que implica una inversión que en el mejor de los casos será recompensada en un futuro que tampoco es visualizado con certidumbre. Los roles familiares, el trabajo, la migración, e incluso la participación en ciertas actividades ilegales y/o criminales, en cambio, responden de manera más inmediata (aunque precaria) a las demandas y expectativas económicas y/o identitarias asociadas a la experiencia juvenil. En estos contextos, además, pueden contar con el valor simbólico que les otorga el reconocimiento social. Esta discusión nos obliga a movernos hacia los sentidos de la educación, y ese es precisamente el tema del próximo apartado.

⁹ En una investigación previa con jóvenes de sectores populares (Saraví, 2009), ninguno de los entrevistados, por ejemplo, pudo mencionar algún amigo o familiar que hubiese llegado a la universidad, pero casi todos dijeron tener un amigo o familiar cercano que había migrado a los Estados Unidos.

Los sentidos de estudiar: estudiar para pobres y formar líderes

Retomando los planteamientos de Dubet y Martuccelli (2000), podríamos decir que si las sociedades modernas viven un proceso de desinstitucionalización por el que las instituciones pierden o ven limitada su capacidad de socialización y construcción de subjetividades, entonces ahora son los sujetos los responsables de dotar de sentido a las instituciones. Con la educación, parece ocurrir algo de esto, pero con algunas especificidades propias, tal vez más profundas, debido a la propia crisis que enfrenta la escuela, particularmente en su capacidad de interpelación. Como lo señala Tiramonti (2006), lo que está en crisis es un modelo de escuela republicana en el que la conducta de los diversos actores estaba fuertemente regulada y definida de antemano. La escuela sufre un debilitamiento de esta capacidad regulatoria e interpeladora (Saraví, 2009). Como contraparte, la experiencia escolar incorpora una dimensión biográfica, y son ahora los individuos los que experimentan, significan e incorporan la trayectoria escolar en sus vidas de maneras distintas. Por eso, “ya no se trata solamente de preguntarse cuáles son las motivaciones de los estudiantes, pregunta tradicional, sino de saber de qué manera los estudiantes construyen el sentido de sus estudios” (Dubet y Martuccelli, 2000: 252).

Este es precisamente el objetivo de este apartado. Sin embargo, los sentidos de la educación no son simplemente diferentes, sino que están desigualmente contruidos. El debilitamiento de la institución escolar, e incluso el mismo proceso de desinstitucionalización en términos generales, no necesariamente debe asociarse con un proceso paralelo de individualización extrema. Aunque esta asociación “tal vez” pueda considerarse válida para ciertos países europeos, en México y en muchos de sus vecinos latinoamericanos, el sentido de la escuela se segmenta principalmente por sectores sociales y no a nivel individual. Además, el eje más relevante de esta fragmentación es la desigualdad socioeconómica. Más allá de las motivaciones personales que puedan impulsar la agencia y deseos de estudiar, no son los individuos los que dotan de sentido a la escuela, sino que estos sentidos se construyen socialmente en micro o meso espacios sociales. Como parte de un proceso de fragmentación mayor, la institución educativa mantiene sus pretensiones de universalidad unidad, y capacidad socializadora e interpeladora, pero detrás de esa apariencia son los distintos fragmentos sociales los que van interpelando y

definiendo los sentidos de la escuela. Una “misma” y “única” institución se ofrece igual para todos, pero al mismo tiempo se deja moldear, reconstruir, y significar por un público profundamente desigual.

Este último aspecto llama la atención sobre un segundo matiz no menos importante en el proceso de desinstitucionalización “a la latinoamericana”. La escuela se debilita, no tiene la misma capacidad reguladora e interpeladora de la tradicional escuela republicana. Pero que no sea igual no significa que esa capacidad desaparezca por completo, y menos aún en los niveles superiores —contrario a lo que podría suponerse. Lo que se pierde es la unicidad del discurso escolar, y lo nuevo es la emergencia de múltiples discursos a partir de los cuales se interpela a los estudiantes. La escuela se deja moldear y significar por los diversos públicos, pero al mismo tiempo responde y contribuye a construir esas diversas experiencias y sentidos de la educación. Es decir, se trata de un proceso comunicativo, en el que ambas partes se influyen recíprocamente.

Esta nueva institucionalidad dialógica y múltiple, significa un salto cualitativo respecto a la escuela tradicional de perfil unilateral. Incluso, representa un avance sustancial cuando pensamos en el respeto a las minorías y la diversidad, al favorecer una adecuación menos compulsiva y autoritaria a las preferencias, estilos e identidades de los distintos grupos, sectores y poblaciones que integran la sociedad. Pero no es esta la única derivación posible de esta transformación; y en la práctica, desafortunadamente, no es la dirección principal en la que se ha movido la escuela.

El debilitamiento de su capacidad institucional y la adecuación recíproca a las experiencias y sentidos que buscan en la escuela sus “consumidores” ha dado lugar a un nuevo factor de fragmentación social. Como en toda sociedad de consumo, en la que el mercado se deja guiar por las preferencias de los consumidores, la desigualdad se impone, y el resultado es una agudización de esa misma desigualdad social. La segmentación de los sentidos de la escuela, al igual que lo que sucede con la experiencia escolar, está dominada por los clivajes de la desigualdad.¹⁰ En la escuela total y la escuela acotada esta segmentación de los sentidos de la educación emerge con toda claridad.

¹⁰ Al decir que está “dominada” por la desigualdad se asume la presencia de muchos otros ejes posibles de segmentación, pero que en términos del proceso de fragmentación social que ocupa a este libro son menos relevantes.

Antes de profundizar en los contrastes, sin embargo, sería razonable comenzar por mencionar algunas de sus características comunes. Precisamente los aspectos que comparten derivan del debilitamiento que sufre la escuela en general, es decir la escuela republicana, en su capacidad regulatoria y de interpelación sobre los estudiantes. Dicho en otros términos, este debilitamiento afecta inicialmente a todos por igual, y su primer efecto es sobre las motivaciones mismas para estudiar. Los estudiantes viven una especie de desamparo ante la dilución de un sentido institucionalmente instaurado del cual alimentar sus propias motivaciones. Ante la ausencia de este sentido institucional las razones para estudiar, sea en la escuela total o en la escuela acotada, se extienden en una amplia variedad de posibilidades que pueden desgranarse hasta llegar a una especificidad casi individual. Pero, paradójicamente, entre estas múltiples razones no aparecen aquellos motivos universales que esperaríamos escuchar de acuerdo a los viejos —pero aún dominantes— discursos escolares. Progresar, ascender socialmente, trabajar en lo que me gusta, ganar dinero o tener un buen trabajo, no se encuentran entre los más mencionados.¹¹ Como veremos con mayor detalle en las páginas siguientes, ni la movilidad social ni la vocación parecen guiar las motivaciones de los actuales estudiantes.

La preocupación —como una constante— sobre la falta de trabajo, refiere un desajuste importante entre los imaginarios juveniles, las expectativas sociales dominantes (de incorporación a través del trabajo) con la realidad que los jóvenes están percibiendo, una realidad donde la escuela no es más el tradicional trampolín para la incorporación productiva, y aunque mantiene un aura de lugar de conocimientos, éstos en la percepción juvenil parecen desconectados de la posibilidad de movilidad social (Reguillo, 2007: 105).

Un segundo efecto de este mismo debilitamiento de la capacidad institucional de la escuela —y que también se extiende sobre todo el

¹¹ Aún no disponemos de mediciones “objetivas” para probar este fenómeno. Las encuestas disponibles suelen preguntar por los motivos para estudiar, pero definen a priori las opciones de respuesta, y generalmente restringen las opciones posibles a los motivos tradicionales, forzando así a los estudiantes a optar por una de ellas, o solo contestar sí o no, mucho o poco; es decir, sospecho que estos motivos corresponden más al diseñador de la encuesta que al encuestado.

espectro escolar— es lo que podríamos llamar el “aburrimiento” (Saraví, 2009). En una investigación previa cuyo principal objetivo consistió en explorar los factores de riesgo en el proceso de transición a la adultez en jóvenes de sectores populares, el aburrimiento emergió como un rasgo protagónico de su experiencia escolar. Interpreté este “aburrimiento” como una manifestación del (sin)sentido que estos jóvenes le asignan a la educación. Al mismo tiempo, sin disponer aún de las herramientas y la información para extender el análisis, sugería que las implicaciones y alcances de este aspecto, iban más allá de su presencia en un único y determinado sector social. El aburrimiento, efectivamente, no se limita a la escuela acotada, y puede observarse también en los estudiantes de la escuela total. Sin embargo, presenta matices que marcan los primeros contrastes en los sentidos de la educación en ambos modelos escolares.

El aburrimiento es un aspecto particularmente destacado durante la educación media. Este período, además, coincide con la adolescencia, una etapa en el desarrollo evolutivo de la persona, que se caracteriza, entre otros elementos, por la inestabilidad emocional, la ansiedad, y cierto malestar subjetivo asociado con los cambios psicobiológicos que se experimentan. Sin embargo, esto no significa que debamos asumir el aburrimiento como un rasgo inherente a la adolescencia; como lo señalara Cristina Corea en *Pedagogía del aburrido*, también puede interpretarse como un indicador de algo más, en particular de que algunas experiencias están agotadas (Corea y Lewkowicz, 2008). En otras palabras, el aburrimiento que impregna la experiencia escolar puede ayudarnos a indagar el sentido que ha adquirido la educación.

Como puede apreciarse en las dos citas siguientes, en la escuela acotada, el aburrimiento se relaciona de manera inmediata y evidente con la pérdida de interés por el estudio.¹² Las citas corresponden en ambos casos a dos jóvenes que efectivamente abandonaron la escuela muy temprano (a los 14 años) durante el inicio de la secundaria.

¿Por qué empezaste a tener un poquito más de problemas? Sí, un poquito más de problemas. ¿Por qué? Pus sí, me aburría un poco más la escuela,

¹² El análisis que desarrollo a continuación sobre el “aburrimiento” en la escuela acotada está basado en Saraví, 2009. Allí el lector podrá encontrar un desarrollo más extenso y detallado de este tema particular, pero inserto en otro contexto.

los compañeros, el desastre, ya no me importaba mucho estudiar, sino hacer desastre, para “des-aburrirme” (Entrevista C-32, Martín, 18 años, clase baja).

¿Me decías entonces que la razón principal para dejar de estudiar fue económica...? Pues la verdad no tanto, porque digamos que... o sea, sentía que ya no me llamaba mucho el estudio, entonces por lo mismo ya no le echaba ganas. Ya no estaba muy bien motivado y, además, tenía muchos problemas también en la escuela. *¿Qué tipo de problemas tenías?* O sea, ya no contaba con mis tareas, bajé mucho las calificaciones, mi conducta subió pésima... (Entrevista C-10, Rubén, 22 años, clase baja).

El aburrimiento no parece ser un calificativo asignado a determinadas actividades escolares, sino un atributo que estos jóvenes consideran propio de la institucionalidad escolar. Detrás del aburrimiento encontramos un conjunto de sensaciones tales como impaciencia, abulia, pérdida de tiempo o estar sin saber para qué. No se trata solamente de un hacer que resulta aburrido, sino de un hacer que además no tiene una finalidad clara y valorada. La idea de tedio transmitida por estos jóvenes se refiere principalmente al sinsentido del hacer y del estar en la escuela.

En la escuela acotada este aburrimiento suele estar asociado con el “desastre” o “desmadre”. Si bien con estos términos los jóvenes se refieren a una forma de diversión mediante el quebrantamiento o transgresión de ciertas reglas, en esencia mantienen una estrecha comunión con el aburrimiento. Más que opuestos, son dos formas de manifestar un mismo estado de ánimo: mientras que el aburrimiento expresa el sinsentido desde la pasividad, el desastre lo hace por medio de la acción, del hacer. Comprende, entre otras prácticas, contestar y desautorizar a los maestros, ausentarse de clases, no entregar las tareas, divertirse y tomar con los amigos durante las horas en que deberían estar asistiendo a la escuela, etcétera. Como lo señala Martín, el desastre aparece como un mecanismo para “des-aburrirse” frente al sinsentido de la escuela.

Pues dejé de estudiar porque me corrieron. Bueno, la primera vez me corrieron, ya la segunda realmente... yo le pedí la oportunidad a mi mamá, que me dejara otra vez entrar a la secundaria, y me dijo “sí, por qué no, yo te apoyo”, pero pues desde el principio lo hice con el pensamiento de

que nada más iba a ir a cotorrear y a echar desmadre, y pus nomás duré unos meses y me salí, pero no fue porque... Fue porque yo ya no quería ir, no fue otra cosa, más que nada no me gustaba ir al a escuela (Entrevista C-02, Alex, 18 años, clase baja).

¿Por qué te saliste? Lo que pasa es que... se puede decir que como todo joven que se le complica la escolaridad y cae en decadencia. *¿A qué te referías con caer en decadencia?* Cuando yo estaba más metido en lo que es el estudio, pus nunca faltaron los amigos que “vente, vamos allá, vamos acá”, o sea la mala influencia, y probando una vez el cotorreo y el desastre pus te gusta y “entons” pus me la agarré de cotorrear. Ya ni iba a la escuela, iba a echar cotorreo, y entonces pus... por eso te digo que caí en decadencia, porque me vine abajo (Entrevista C-06, Pablo, 20 años, clase baja).

El “desmadre” tiene mucho en común con lo que Paul Willis definió como la cultura contraescolar. En *Learning to Labour*, Willis (1997) sostenía que más allá de la forma y especificidad que adquiera en la práctica, esta contracultura implica un profundo escepticismo de los estudiantes de los sectores populares sobre el valor de la escuela en relación con los sacrificios que ella les demanda, e incluso la pérdida de sentido del objetivo final de tales sacrificios. Francois Dubet también plantea una interpretación similar, pero con algunos matices que la hacen particularmente interesante; siguiendo sus planteamientos, prácticas como el “desmadre” podrían entenderse como la respuesta de los más desfavorecidos a la engañosa igualdad de oportunidades que promete la escuela.

Las desigualdades son justas y no ponen en duda la igualdad de los individuos si admitimos que el desempeño de los alumnos resulta de su empeño voluntario durante la trayectoria educativa. En cuanto los individuos piensan que las desigualdades escolares derivan del trabajo que realizan libremente, la igualdad fundamental está garantizada. Cuando descubren, lo que es común, que no son iguales a los demás a pesar del trabajo que realizan, solo les resta dudar de su propio valor, de su propia igualdad. Ellos sólo pueden auto-responsabilizarse, sentirse inferiores, lo que les deja la opción de la retirada de un juego que están perdiendo o la violencia, la destrucción de ese juego (Dubet, 2001: 16).

Es decir, el desmadre anuncia la retirada o la destrucción de un juego que estos estudiantes saben (o intuyen) perdido desde el inicio. A Dubet le interesa enfatizar la preservación de la subjetividad que logran estos estudiantes a través de una respuesta que evita la frustración del fracaso individual: en última instancia, ellos optan por la “retirada” o la “destrucción” preservando su agencia y sin haber sometido su igualdad a la prueba de la meritocracia (en palabras del propio Dubet, “ellos deciden fracasar en la escuela”). Lo que me interesa destacar aquí, sin embargo, es otra cosa: tanto Willis como Dubet dejan ver que lo que está en cuestión a través de estas prácticas es el sentido mismo de la educación. Más específicamente, la contracultura, el desmadre o el aburrimiento, son un anuncio anticipado de un abandono escolar que ya han iniciado ante la falta de sentido de la escuela. La escuela acotada, como vimos en el apartado previo, es efectivamente una experiencia acotada en el tiempo, que generalmente concluye en algún momento de la educación media; varios factores contribuyen a este temprano abandono escolar, pero, sin duda, la debilidad del sentido de la educación confluye para acrecentar esa probabilidad.

El discurso de la educación como una inversión en capital humano que redundará en mejores empleos, y sobre todo, mayores ingresos, y a partir de allí, en un proceso de movilidad social ascendente, ha permeado el sentido mismo de la educación. Paradójicamente, sin embargo, la aceptación de este discurso conduce a los jóvenes de los sectores populares a poner en duda el valor de la escuela, y acrecentar el de otras alternativas que compiten con la vía escolar. El sentido atribuido a la educación post-secundaria se relaciona con su potencial de generar mejores ingresos en el futuro; es decir, la pregunta que se plantean los jóvenes y sus familias es si contar con más “credenciales” académicas se traducirá en una mayor retribución económica. Esta percepción acotada de la escuela, y dominada por una visión mercado-céntrica, plantea nuevos dilemas que atentan contra el mismo valor de la escuela y contribuyen a la pérdida de sentido de la educación. “La actitud ambigua de los jóvenes hacia la escuela” —dice Pereira Leao respecto a los jóvenes brasileños de sectores populares— “emerge del conflicto entre el discurso oficial sobre el valor de la educación divulgado por los medios, los educadores y los políticos, y la experiencia cotidiana de una escuela sin sentido ni propósito” (Pereira Leao, 2006: 38).

En primer lugar, la recompensa a largo plazo que promete la escuela entra en conflicto con los ingresos inmediatos que ofrece el trabajo, aun siendo informal y precario, o algunas actividades ilegales. No se trata de un aspecto menor porque, por reducidos que sean los ingresos, lo que está en juego al optar por la escuela no es solamente una inversión de recursos y esfuerzos durante varios años, sino también tener que lidiar durante todo ese tiempo con una identidad indefinida o incluso cuestionada en ciertos contextos sociales, como es la de ser estudiante. En determinados contextos, generar ingresos, ser migrante, pertenecer a una pandilla o ser madre, puede ser una fuente de reconocimiento social más prometedora que la misma educación.

Pero las dudas, no se reducen a esperar unos cuantos años para cosechar los frutos del mayor nivel educativo; el segundo problema es que se trata de un camino plagado de incertidumbres. Como lo han expresado varios de los jóvenes entrevistados, a causa de diversos factores económicos, familiares y personales no existe certeza de que podrán concluir un proceso tan largo de formación. Como vimos en el apartado anterior, la experiencia escolar en la escuela acotada se caracteriza por su permeabilidad a la influencia de múltiples circunstancias exteriores, lo que se traduce en trayectorias intermitentes, fracturadas, pero sobre todo muy vulnerables. El riesgo del abandono está siempre presente, y ante el temor de fracasar a medio camino, existe cierta tendencia socialmente respaldada a pensar que la mejor opción es no iniciar el recorrido o, dicho en términos de Dubet, anticipar “la retirada”. “Perder el tiempo” o “tirar el dinero” son expresiones frecuentes de los jóvenes en referencia directa a esta tensión.

En tercer lugar, si aun después de estas dudas se optara por la escuela, el golpe final es que en la actualidad tampoco está claro que mayores niveles educativos garanticen la posibilidad de obtener más y mejores ingresos. “Más años de escolaridad, con frecuencia considerada la panacea de los hacedores de las políticas públicas, no han mejorado sustancialmente el acceso al empleo en una economía cambiante”, sostiene Janice Perlman (2006: 176). Esto no solo lo perciben y evalúan los propios jóvenes, sino también un entorno familiar y comunitario que puede inclinar las preferencias en uno u otro sentido. La experiencia de familiares, amigos o conocidos es un argumento poderoso que conduce a cuestionar las virtudes de la escuela cuando esta se valora únicamente por sus

potencialidades económicas. Según la Encuesta Nacional de Juventud 2005, solo el 38% de los jóvenes señaló que la educación servía para ganar más dinero, y un 44% que permitía conseguir trabajo. Otra forma de leer estos datos es que alrededor de un 60% de los jóvenes entrevistados no percibía que más escolaridad implicara ingresos más elevados o mejores oportunidades de empleo. Estos porcentajes, de por sí preocupantes, resultan más críticos en los estratos socioeconómicos más bajos: solo el 21% y el 25% de los jóvenes, respectivamente, manifestó que estaba de acuerdo con las dos afirmaciones antes citadas. Esto quiere decir que mientras el consumo adquiere cada vez mayor preeminencia como valor y eje de la vida individual y social, e incluso como factor clave de integración-exclusión, al mismo tiempo en la percepción de los jóvenes, la escuela se muestra inútil en ese sentido.

El aburrimiento y el desastre expresan el debilitamiento del sentido de la educación, y el escepticismo respecto a las promesas de un discurso hegemónico. Adelantan, al mismo tiempo, el abandono prematuro de la vía escolar como resultado de un desligamiento final de los sectores populares de la escuela que siempre estuvo acotada en sus vidas. Sin embargo, tal como lo mencioné en párrafos anteriores, este no es un atributo exclusivo de la escuela acotada. Frente a este *aburrimiento desencantado*, la escuela total vive su propia debilidad interpeladora que se expresa también en el aburrimiento de sus estudiantes.

En efecto, el aburrimiento en la escuela no es un atributo exclusivo de los jóvenes más desfavorecidos. Y es importante enfatizarlo porque este atributo suele asociarse con otros aspectos como desinterés, indisciplina e incapacidad, constituyéndose en elementos de estigmatización y culpabilización de los propios jóvenes por su fracaso escolar y las trayectorias de vida que “decidieron” seguir. Más allá de los estigmas que pesan sobre el desorden de la escuela acotada y el descontrol de los estudiantes de los sectores populares, mi presencia en algunas clases de la escuela total y el diálogo con algunos de sus profesores muestran que, con recursos y expresiones diferentes, hay una falta similar de interés y apego a las normas meritocráticas propias de la institución escolar.

Sin embargo, en la escuela total la experiencia escolar lo es todo y se cierra sobre sí misma, con lo cual se genera una especie de encadenamiento a la escuela: el abandono prematuro es impensable. Por eso, en el caso de la escuela total podríamos hablar de un *aburrimiento comprometido*. La

escuela, aparece como una obligación aburrida, y en este sentido la misma apatía y falta de interlocución con la institución escolar es limitada porque ella aparece como la única vía de transición e integración posible; no hay más.

Me cambié y estuve buscando muchísimas escuelas pero ninguna me aceptaba, porque no tenían una buena referencia de mí. O sea, no me dieron carta de buena conducta, pero no era porque yo echara relajo, sino porque en ese momento de la prepa yo estaba hartado, o sea yo no quería seguir yendo ahí, ya me había aburrido. *¿Qué sentías?* Pues aburrimiento, como tedio de lo mismo otra vez, los mismos maestros, los mismos compañeros, la misma rutina, entonces, ya llegaba al salón de clases y ya nada más me sentaba, no hacía nada. *¿Estabas como angustiado?* Estaba aburrido, muy aburrido, bastante aburrido... a tal grado que me empezó a valer la escuela... (Entrevista A-11, Esteban, 19 años, clase media alta)

El aburrimiento y el tedio de los adolescentes de las clases privilegiadas tienen además otros matices. En las clases populares, el aburrimiento está directamente ligado al acotamiento de la experiencia escolar: abierta al exterior y permeable a los factores contextuales, amenazada por competidores con capacidad de interpelación, y carente de credibilidad y sentido. En el caso de la escuela total, el carácter totalizador, cerrado, y por momentos asfixiante de la experiencia escolar también deja su impronta sobre el aburrimiento de los estudiantes. Para algunos adolescentes esta experiencia endogámica, monótona, segura y previsible puede resultar sofocante y conducir a un aburrimiento profundo, e incluso al desprecio de ese mismo entorno. La escuela puede también perder sentido para estos jóvenes, “les vale”, e incluso puede emerger el equivalente del desmadre en los jóvenes privilegiados: “el relajo”. Pero el aburrimiento y el relajo, en este caso, no son suficientes para romper el vínculo con la escuela.

¡Ah! porque sí, hacía mucho relajo con mis amigos, hacía muchas maldades. *¿No te portabas bien?* Ajá, sí exactamente, y ya pues sí me odiaban todos los maestros [...] Y ya me quede ahí, y después de ahí me fui al TEC de Santa Fe. *¿A estudiar la licenciatura?* Ajá, exactamente, y ahí pues también seguí echando mi relajo de siempre y pues sí me afectó un montón

en los estudios, y ya otra vez me corrieron (Entrevista A-08, Fernando, 24 años, clase media alta).

La secundaria la hice aquí en México y también me fui a una escuela militar pero en Estados Unidos. ¡Ah! ¿sí? Sí, los dos últimos años de prepa. ¿Y *por qué fue eso?* Porque reprobé un año y me dijeron “no pues o te quedas aquí o te vas fuera” y unos amigos de mis papás conocían al representante de esa escuela en México y pues me mandaron. ¿*Dónde era la escuela?* A una hora y media de Chicago (Entrevista A-02; Juan Luis, 26 años, clase alta).

A diferencia de lo que sucede en la escuela acotada, existen una serie de factores que impiden o contrarrestan que el aburrimiento se convierta en desencanto y conduzca a la deserción. En primer lugar, el nivel de vulnerabilidad de las biografías y sus entornos es incomparablemente menor, lo que resulta en una especie de blindaje para la continuidad escolar. En segundo lugar, la escuela carece de competidores reales: es la única actividad exigida, resuelve las demandas económicas, simbólicas e identitarias asociadas a la experiencia juvenil, y es prácticamente la única vía de integración y transición a la adultez socialmente reconocida en este contexto. En tercer lugar, tal como lo destacan Schoon y Bynner (2003), el interés y el compromiso de los padres con los estudios de sus hijos puede ser determinante en la trayectoria escolar; para los jóvenes de las clases medias y altas, el hecho de completar la educación media constituye una premisa consolidada e indiscutida del orden familiar. Finalmente, y sin pretender que esta sea una lista exhaustiva, en este modelo escolar, la educación representa un medio para un fin situado más allá, y no un fin en sí mismo, lo cual es algo muy importante a tener en cuenta. La educación media, en particular, es una “condición necesaria” para acceder a la universidad, y la universidad, o mejor dicho la obtención de un título profesional, tiene un valor en sí mismo como rito de pasaje hacia un nuevo estatus en el curso de vida.

Por un lado hay una valoración autoreferenciada de la condición de profesional. Casi podría decirse que es un supuesto básico, tácito e indiscutible del orden familiar y social que acompaña a la escuela total. Esta experiencia de la universidad tiene algunos elementos en común con lo que Dubet (1994) denomina un “proyecto escolar”, expresado en la

prolongación de una carrera educativa, necesaria y potencialmente útil para la inserción laboral, pero aún sin un claro proyecto profesional. Esto es lo que explica que muchos estudiantes escojan carreras y disciplinas poco especializadas que permiten una inserción laboral en diferentes áreas, pensando en la continuidad escolar en sí misma más que en la formación para un desempeño profesional específico. Pero por otro lado, la obtención del título es concebida como el boleto de entrada formal al mercado de trabajo. Contrario a lo que veíamos en el caso de la escuela acotada, aquí educación y trabajo mantienen una estrecha relación. De acuerdo con las opiniones de los estudiantes de la escuela total, mayores niveles educativos les permitirán tener una mejor inserción en el mercado de trabajo. Es decir, la educación, al menos inicialmente, representa la posibilidad de contar con mayores recursos para posicionarse mejor en un mercado laboral altamente competitivo.

¿Cuál es el fin de estudiar tanto? ¿Hubieses tenido la posibilidad de hacer otra cosa? Pues sí, probablemente sí, mi papá tiene su propio negocio y si hubiéramos querido involucrarnos un poco más ahí seguramente lo hubiéramos podido hacer, pero sí, el título pues sí tiene mucha importancia, desde mi punto de vista ¿no? O sea, ahorita es mucho más sencillo enfrentarte a la vida con un título desde mi perspectiva a hacerlo como... ¿Enfrentarte en qué sentido, en que te vaya bien económicamente? Exactamente, económicamente, conseguir un trabajo un poco mejor, o tal vez incluso puede ser menor el tiempo de espera entre trabajos, lo que sería el cambio de puesto [se refiere a las posibilidades de ascender en la carrera laboral]. Entonces creo que son factores también que he tomado en cuenta toda mi vida (Entrevista A-03, Andrés, 26 años, clase media alta).

Sin embargo, esta asociación entre educación y trabajo no está exclusivamente relacionada con el capital humano adquirido. Otros dos aspectos deben ser considerados en esta asociación, los cuales, además, son significativos en el sentido atribuido a la educación. El primero de ellos es que la universidad en las clases medias altas, representa un rito de pasaje que autoriza un nuevo estatus en el curso de vida. Concluir la educación superior y obtener el título correspondiente tiene una alta carga simbólica, porque constituye una credencial que socialmente es reconocida como la representación de haber concluido un período de la experiencia

biográfica (el de la trayectoria escolar) y estar en condiciones de iniciar otro (el de la trayectoria laboral). Esto no significa que estos jóvenes no hubiesen trabajado antes o que no puedan continuar estudiando a nivel de posgrado; pero aun en estos dos casos, la conclusión de la universidad significa una inversión en el orden de prioridad de ambas actividades y de las expectativas socialmente construidas en torno a ellas. Las expectativas depositadas sobre estos jóvenes cambian a partir de ese momento, y la inserción laboral se constituye en el siguiente paso esperado en sus trayectorias; especialmente para los varones, trabajar representa un “deber ser”. El trabajo pasa a ocupar ahora el lugar de la educación, y se constituye formalmente en la actividad principal y socialmente esperada para esta etapa de la vida. Podríamos decir que con la conclusión de la universidad se cierra la etapa de la escuela total.

El segundo aspecto, es que la continuidad de los estudios en el nivel superior y la obtención de la licenciatura parecen estar “relativamente” desligadas de las nociones de vocación o capital humano asociadas con la educación. Esto no significa que no tengan peso o que en algunos casos no sean incluso determinantes; pero es necesario reconocer que, para muchos estudiantes de la escuela total, el título no representa la culminación de un proceso de formación en un área disciplinar de interés ni la obtención de los conocimientos y la *expertise* necesarios para desempeñar un trabajo determinado. En muchas de sus opiniones se deja ver que el vínculo entre educación y trabajo, y más específicamente entre el paso por la universidad y la inserción en el mercado de trabajo, encierra algo más que la vocación y el capital humano.

Yo creo que importa más tu título, o sea ya lo final, pero no tanto lo que adquiriste, o sea, yo por ejemplo platico con amigos que ya trabajan porque ya son más grandes, y sí me dicen que la verdad no vas a aplicar nada tal vez de lo que aprendiste en la escuela de teoría, no te va a servir o a lo mejor este, sales de la escuela y sientes que no tienes idea qué estudiaste o sea o de que dices “no sé nada de mi carrera” (Entrevista A-06, Camila, 23 años, clase media alta).

También hay estudios... y es algo que lo hemos platicado entre los cuates de mi generación, que muestran que las relaciones que tu hagas en la universidad representan como el 60%, 70%, de lo que tú te desenvuelvas ya

graduado, ya en trabajo y todo pues lo vas a hacer o lo puedes buscar principalmente a partir de tus relaciones que hiciste en la universidad (Entrevista A-02, Gerardo, 19 años, clase alta).

¿Qué hay entonces más allá del capital humano y la vocación, si ambos son relativamente débiles? ¿En qué se sostiene la elección de una carrera o de una universidad y qué justifica la realización de esos estudios? Parte de la respuesta a estas preguntas la encontramos en el “proyecto escolar” que mencioné previamente y que conduce a la continuidad educativa (de manera casi irreflexiva), e indirectamente a la prolongación de la juventud y la condición de estudiante; sin embargo, este no es el único soporte. La otra parte de la respuesta debemos buscarla en el prestigio. Efectivamente, la vinculación entre educación y trabajo tiene en el prestigio uno de sus principales eslabones, en ocasiones incluso más relevante que el propio capital humano y la vocación.

Las carreras y las universidades son ponderadas en virtud del reconocimiento social que puedan otorgar para insertarse en el mercado de trabajo y poder desarrollar, ahora sí, un proyecto profesional. Inicialmente, este reconocimiento o prestigio social se atribuye a la excelencia académica; los estudiantes de la escuela total suelen decir que mayores niveles educativos los posicionan en mejores condiciones en el mercado de trabajo, y que estudiar en las mejores universidades aumenta el valor de sus credenciales. Como veremos en capítulos posteriores, estos aspectos son parte de un discurso que contribuye a la construcción y autojustificación de la existencia de una élite privilegiada. Lo que me interesa destacar en este momento es simplemente que la vinculación entre educación y trabajo se interpreta a partir de un discurso meritocrático que legitima una condición de privilegio, pero que se desvanece rápidamente cuando se profundiza en esa relación. El prestigio deja de tener un anclaje académico, o de cualquier otro tipo, y se constituye en un proceso casi autorreferenciado.

Bueno sí, tan solo el renombre de la Universidad ya abre muchas puertas ¿no? a diferencia de decir “vengo de la UNAM” o la que sea, porque sí... este..., pues estamos en un mercado como muy elitista y bueno por lo menos en turismo y todo esto muchas veces es así de que buscas trabajo y “de estas Universidades no y de estas sí”, y así es (Entrevista A-01, Juliana, 22 años, clase media alta).

Yo pensé: “Ok, si salgo de la Contemporánea es más fácil que encuentre trabajo que si salgo de la UNAM o de la ENAP. ¡Las posibilidades para encontrar trabajo son mucho mayores! Y luego veía unas graficas de los que salen de la Contemporánea, de la Prados Altos, del TEC, y de la UNAM y... las estadísticas mostraban quiénes conseguían trabajo más rápido. Y pues decían que en comunicación la primera que te podía ofrecer más oportunidades era la Universidad Contemporánea. Entonces yo decía “voy a salir... no sé, de la UNAM, ok, tal vez la mejor de México, pero sin trabajo” (Entrevista A-11, Esteban, 19 años, clase media alta).

En las citas anteriores se observa que las universidades con prestigio ofrecen, en opinión de sus estudiantes, mayores oportunidades para insertarse en el mercado de trabajo. Pero este prestigio, como lo sugiere Esteban —y como reaparecerá en otras entrevistas que veremos enseguida—, parece estar asociado al prestigio de los alumnos que asisten a esas escuelas y a las relaciones que se establecen allí, y no necesaria ni exclusivamente con el nivel de la formación académica recibida. A su vez, completando un círculo tautológico, los alumnos incrementan su prestigio por haber estudiado en universidades de prestigio. Al egresar de algunas de estas universidades, privadas y de élite, los estudiantes han ganado un capital simbólico que incrementa sus posibilidades de obtener empleos, generalmente puestos jerárquicos en empresas u organismos gubernamentales.

Max Weber enunció la centralidad del prestigio social como un eje de estratificación social, e hizo referencia a su utilización como criterio para el acaparamiento, la exclusión o simplemente la asignación diferencial de bienes, recursos, e incluso derechos entre diferentes grupos de estatus. En este caso, el prestigio autorreferenciado de la escuela total y sus estudiantes —que en última instancia parece fundarse en la condición de clase— resulta un aspecto decisivo en las posibilidades de inserción laboral de estos jóvenes al facilitar el ingreso no solo en un circuito en el que circulan las mejores posiciones laborales, sino también en una élite que acapara infinidad de recursos que le permiten conservar su situación de privilegio. Tal como lo ha notado Reygadas (2004), la contribución del prestigio a la reproducción y profundización de la desigualdad no es un atributo limitado a las sociedades estamentarias sino que sigue vigente en las contemporáneas.

En un artículo reciente, Mora Salas y Oliveira (2012) llegan a conclusiones similares y hacen notar la estrecha relación entre el tipo de universidades y las oportunidades laborales; los autores señalan:

Independientemente del grado de formalización de los mercados, tal parece que las redes personales o institucionales —vía sindicato, empresa, escuela o familia— son cruciales para la obtención de un empleo. En ese sentido, el carácter público o privado de la universidad en la cual un profesionista se ha graduado asume un papel importante en la relación de las personas jóvenes con el mercado de trabajo. Entra en juego, por un lado, la supuesta mayor calidad educativa de las entidades privadas y ante todo el prestigio social que les acompaña —rasgo claro de diferenciación y estratificación social. Por otro, comienza a operar la red de relaciones sociales que los alumnos establecen con sus maestros y compañeros, así como las relaciones entre las universidades, empresas e instituciones de gobiernos que son fuentes potenciales de empleo para las y los egresados (Mora y Oliveira, 2012: 18).

En este párrafo, Mora y Oliveira destacan el papel que juega el prestigio en la relación educación-trabajo, y también algo que sugerí en el párrafo anterior: su asociación con el capital social. Los lazos que vinculan la educación y el trabajo se tejen por el prestigio, pero también por medio de las relaciones y redes sociales que se construyen en la escuela total. Se constituye así una especie de circuito cerrado en el que el prestigio social —de contenido vacuo— de ciertas universidades convoca a una élite de los sectores privilegiados que alimenta y reproduce ese prestigio. El prestigio se constituye así en el mecanismo de entrada, permanencia y reproducción de eso que algunos estudiantes denominaron un círculo elitista. La energía que circula a través de este circuito es lo que habitualmente conocemos como capital social. Dependiendo del perfil de los estudiantes y sus carreras, las referencias a estos contactos y relaciones construidos en la universidad aluden a empresarios importantes, altos funcionarios públicos o profesores influyentes en sus áreas de especialización.

Gael: Las relaciones pesan mucho en esta carrera. Pablo: Exacto, las relaciones, finalmente estando aquí en la Contemporánea es mucho más fácil

salir con una relación... estás con roce constante, por decirte un ejemplo, con el Secretario de Educación de un lado, con el hijo del director de PepsiCo o de Bimbo en el otro... y son casos reales los que estoy mencionando (Grupo Focal A-01, Gael, 20 años, clase alta; Pablo, 18 años, clase alta).

Pues mira, me hacen mucho el comentario de las relaciones que se pueden generar en la Prados, es generalmente lo que uno busca aquí, cuando entras a la Prados Altos es lo que sabes que vas a encontrar: o sea, personas con buenas relaciones ¿no? A diferencia de la La Salle o de la UNAM, es una de las imágenes que se tiene de la Prados: que te puedes relacionar, que puedes conseguir diferentes trabajos, o conocer diferentes tipos de personas. Entonces, creo que esa es una de las grandes diferencias que hay con otras universidades (Entrevista A-03, Andrés, 26 años, clase media alta).

Sí, pasa mucho, o sea... primero, de entrada, los profesores están muy bien relacionados, por ejemplo, en mi carrera, mi director de carrera esta súper bien posicionado en la Secretaria de Turismo, en la OMT, en... o sea, en lugares donde para mí sí es importante tener un contacto, y yo sí creo que los profesores aquí en la Prados si tienen como buenas posiciones, como que te pueden contactar más, para tener un trabajo o por lo menos tener la oportunidad. Y segundo, las personas, o sea tus amistades, también son muy distintas, por ejemplo tienes amigos que... no sé... sus papás son dueños de tal y tal empresa (Entrevista A-06, Camila, 23 años, clase media alta).

En su estudio ya clásico sobre redes sociales, Granoveter había puesto en evidencia la centralidad que tenían las relaciones sociales para obtener un empleo, poniendo en entredicho el valor de la meritocracia y el capital humano, y brindando otro ejemplo de un mercado que lejos de ser autorregulado está fuertemente incrustado en redes de relaciones sociales. Las relaciones establecidas en estas universidades entre alumnos, pero también entre sus familias y con los profesores, facilitan la obtención de un empleo, la realización de negocios, o el inicio de una empresa. La información, los contactos y las recomendaciones que fluyen por estas redes pueden resultar vitales para la inserción laboral de los jóvenes.

Pero en la escuela total las relaciones sociales no solo tienen este efecto facilitador. Cuando las redes se construyen entre grupos socialmente similares y homogéneos, estas relaciones pueden asumir un carácter conservador, reproduciendo situaciones de privilegio y/o privación (Bottero, 2007), es decir favoreciendo el acaparamiento de ciertos recursos o limitando las posibilidades de acceso a otros. En este caso el capital social se convierte en un ejemplo paradigmático de lo que Tilly denomina uno de los dos mecanismos claves en la generación de la desigualdad: “el acaparamiento de oportunidades”, el cual consiste en el confinamiento del uso de un recurso productor de valor a los miembros de un grupo (Tilly, 2000). Tal vez haya sido Bourdieu quien identificó con mayor claridad los efectos del capital social en la reproducción de la desigualdad. Para Bourdieu, “el capital social no es un medio para favorecer una confianza generalizada, sino un medio para que grupos sociales específicos puedan conservar su exclusividad tejiendo lazos sociales fuertes con otros similares a sí mismos” (Li *et al.*, 2003b: 500, citado en Bottero, 2007).

En la escuela total el prestigio y el capital social son dos elementos que tejen el vínculo entre educación y trabajo. Aunque no sean los únicos y debemos considerar el papel que puedan tener el capital humano y/o la vocación, la presencia de estos dos aspectos nos ayuda a entender por qué en las clases privilegiadas las posibilidades laborales se piensan en relación con la continuidad escolar; y por qué esta relación se ha disuelto entre los menos favorecidos. Como lo han expresado en varias de sus entrevistas, ellos carecen de las redes y relaciones por las que circulan las mejores oportunidades laborales, y sus universidades tampoco ostentan el prestigio necesario para ingresar en determinados mercados y posiciones. En su caso, sin estos dos recursos —prestigio y capital social— la continuidad escolar no les garantiza mejores oportunidades laborales o de ingresos.

Ello no significa que la universidad no haya comenzado a expandirse y que no haya alcanzado incluso a las clases populares —aunque estamos muy lejos de su masificación. De hecho, el trabajo de campo que nutre esta investigación se realizó en algunas universidades que nacieron con este propósito, y muchos jóvenes de los sectores populares y pobres continúan estudiando más allá de la educación media y llegan a la universidad. ¿Cuál es, entonces, el sentido de la educación para estos jóvenes? ¿Por qué siguen estudiando? ¿Dónde sustentan sus motivaciones?

“Mientras la élite de los estudiantes, y por ende la futura élite social, está comprometida en una socialización institucional —Dubet y Martuccelli (2000: 256) hacen notar—, los estudiantes de la universidad de masas son en primer lugar individuos que deben construir su experiencia a partir de motivaciones débilmente determinadas.” Y efectivamente, las motivaciones de los estudiantes de la escuela acotada para continuar estudiando tienen fundamentos muy poco sólidos. Gran parte del análisis que hemos seguido hasta aquí se ocupó de demostrar este paulatino debilitamiento del sentido de la educación que va socavando la fuente de sus motivaciones para continuar con su trayectoria escolar. Entre los múltiples aspectos que confluyen en este proceso está el cuestionamiento de las asociaciones socialmente hegemónicas que vinculan la educación con las posibilidades en el mercado de trabajo, con los ingresos, e incluso con la movilidad social. Estos estudiantes deben entonces enfrentar un doble desafío: por un lado, re-crear sus propios motivos y dotarlos de resistencia o, como lo dicen Dubet y Martuccelli, “motivarse” sin disponer de los recursos que apuntalen sólidamente esas motivaciones; pero, por otro lado, deben también evitar las motivaciones desacreditadas y basadas en sentidos ya muy debilitados. No es una tarea sencilla, y ello se manifiesta en un elevado porcentaje de vacilaciones, abandonos, fracasos, y crisis diversas, tal como lo dejan ver las trayectorias escolares que he presentado en distintos momentos de este capítulo.

Los resultados que emergen del trabajo etnográfico son consistentes con este planteamiento teórico. En primer lugar al confirmar la debilidad de los cimientos en que se apoya la continuidad escolar de los sectores populares y la vulnerabilidad y discontinuidad de sus trayectorias educativas. En segundo lugar, al mostrar que las motivaciones de estos estudiantes al continuar en la universidad se alejan de las expectativas tradicionalmente ligadas a la educación como capital humano. Esto último no significa negar que haya muchos estudiantes provenientes de clases populares que continúan estudiando con la expectativa de obtener un buen trabajo, mejorar sus ingresos o incluso experimentar cierto ascenso social en relación a sus familias de origen. Pero este sentido de la educación es muy precario y resulta para los propios jóvenes casi un acto de ingenuidad. Es muy probable que la realidad les demuestre a la mayoría —y demasiado tarde— su inocencia. La mayoría de estos estudiantes,

sin embargo, por su experiencia cotidiana, conocen anticipadamente este posible desenlace y evitan asumir expectativas que sólo los conducirán a la frustración.

Pues, antes yo decía “estudiar para tener cierto ‘nivel de vida’”, porque igual acá te dicen con qué carrera vas a encontrar un buen trabajo... Pero ahora, acabas una carrera y ya no te asegura nada, puedes o no encontrar trabajo. Entonces ahora yo digo estudiar para conocer cosas. Te sirve para muchas cosas el estudiar, por ejemplo, para mantener un tipo de conversación con algunas personas, para aprender algo que no sabes, para conocer gente, pues sí. Pero ya un valor como el que yo antes tenía de estudio porque quiero salir adelante, no. *¿Y qué ha hecho que cambies de opinión con respecto a la escuela?* Encontré gente que..., por ejemplo: yo conozco gente de muchos lugares y hay gente que acaba su carrera y..., o sea no tienen un buen trabajo; hay muchos que hasta mi papá gana más que ellos y él no tiene una carrera. Por ejemplo, yo he visto ese contraste en el caso de la familia de mis papás, pues ninguno terminó una carrera pero tienen buenos negocios (Entrevista B-02, Jacqueline, 21 años, clase media baja).

La búsqueda de nuevos sentidos para la educación les permitirá a los estudiantes de la escuela acotada crear y nutrir sus propias motivaciones para continuar estudiando. Estas motivaciones, sin embargo, no le darán necesariamente mayor solidez, resistencia o linealidad a la trayectoria escolar, pero evitarán la frustración de haber asumido las expectativas tradicionales. Continuar estudiando se funda así en motivos que tienen como rasgo común ser menos tangibles o contrastables con los resultados; abandonar la universidad uno o dos años después de su inicio, no significará forzosamente haber fracasado.

Al igual que en la escuela total, ni la vocación ni el capital humano —al menos en su contenido más tradicional— aparecen como rasgos centrales o relevantes siquiera en el sentido atribuido a la educación; en el mejor de los casos, podríamos decir que su presencia es secundaria. Otro rasgo compartido por ambos modelos escolares es la tendencia a valorar el título universitario por sí mismo, con independencia de otros factores. En el caso de la escuela acotada, esta valoración del título es central, y se constituye en uno de los principales motivos para continuar estudiando en el nivel superior.

Como le digo... a mí me enseñan una materia que la voy a usar toda mi vida, pero el hecho de saber esa materia ya es un hecho de conocer algo diferente, de hecho el conocer se me hace algo muy valioso; además de que terminando una carrera a uno le dan un papel, pero el papel a lo mejor no vale mucho, pero a uno... a mí en lo personal teniendo ese papel me daría mucha satisfacción porque significaría que estuve cinco años mínimo en una escuela, estudiando una carrera que no cualquiera estudiaría, a la mejor no por lo difícil que sea sino por el gusto de la ciencia, del conocimiento que tienes (Entrevista B-03, Ramón, 19 años, clase media baja).

Yo creo que fue como que me fijé una meta desde muy chica y como que a mí me ha gustado lograr eso. Si ya me fijé esa meta, cumplirla, y fue como... fue eso: apoyar más adelante a mi familia, pues sí nunca dejé de pensar en ellos. Así como regresarles un poquito de lo que ellos hicieron por mí en algún momento. Entonces eso también me ha inspirado a terminar mi carrera, a yo poderles ayudar en lo que pueda y cosas así (Entrevista B-10, Abril, 24 años, clase baja).

Obtener un título universitario tiene un alto valor, pero aun si no se lograra ese fin último, la sola experiencia universitaria, el haber estado en la universidad, ya tiene valor en sí mismo y es considerado un logro. Es precisamente esta idea de “logro” lo que conecta esta motivación con el sentido que se le asigna a la educación de nivel superior. Cuando los estudiantes de la escuela acotada llegan a la universidad, los sentidos de la educación se reconstruyen, asentándose ahora en el “reconocimiento subjetivo”. A partir de esta re-semantización de la educación, podemos entender que las motivaciones para continuar estudiando se refieran a la obtención del título o la experiencia universitaria como un desafío personal, como una prueba que fortalece la subjetividad, como un premio para la autoestima.

El sentido de la educación como fuente de “reconocimiento” no se refiere al sentido coloquial del término ni está basado en la aprobación social; se refiere a un reconocimiento fundado en la propia subjetividad. Los jóvenes de las clases populares perciben que la educación superior está más allá de sus expectativas realizables, que es una instancia que no corresponde a su condición de clase; por lo tanto, cuando “inesperadamente” acceden a ella es interpretado como una demostración de que el

individuo no está atado a esa condición, y que no hay nada en sus atributos personales que le impida lograrlo. Los estudiantes de la escuela acotada expresan esta misma idea en términos más simples, pero de manera muy elocuente, cuando señalan que la razón para seguir estudiando es “demostrarse a sí mismos” que son capaces de hacerlo. El título o la sola experiencia de la universidad son una oportunidad de reafirmación y revalorización del sujeto. De una subjetividad que se ha visto limitada y debilitada por una condición de clase que se asocia con rasgos y deficiencias inherentes a los individuos, y no con factores estructurales. En este contexto —y aunque resulte paradójico—, si tomamos en cuenta lo restrictiva que es aún hoy la educación superior en México, la universidad aparece para estos jóvenes universitarios de los sectores populares como una reafirmación de que la igualdad existe.

Yo voy a la escuela... mucha gente la veo como que [dice] tienes que estudiar y hacer una carrera para ser alguien en la vida, entonces ¡caray! yo ya soy alguien por el hecho de estar aquí, ahora yo, en lo personal, la escuela es... superación personal en el sentido que me demuestra a mí, porque no le tengo que demostrar a nadie más... a nadie más que a mí mismo, que soy capaz de hacer las cosas... (Entrevista B-04, Sebastián, 26 años, clase media baja).

¡Ay! yo creo que el valor [de la educación] es demasiado grande por lo mismo de que digo... cuando no logré conseguir un trabajo o sea... yo sé que ahorita estudiando no me asegura que en un futuro yo pueda conseguir un trabajo, no, o sea, estoy consciente que a veces es mucha la demanda y cosas así y puedo terminar trabajando no lo sé... como obrera o algo así... pero ahorita, la intención que tengo es más que nada de demostrarme que puedo, que soy capaz y... también si yo algún día decido tener una familia poder apoyar a mi pareja y cosas así (Entrevista B-06, Marisol, 23 años, clase media baja).

En la cita anterior, Marisol —al igual que muchos otros de los estudiantes de la UDIS con los que conversé— inicia su reflexión sobre los sentidos de la educación dejando primero en claro este alejamiento de sus expectativas respecto a mayores ingresos o mejores trabajos. Es un rompimiento inicial y necesario para una nueva construcción, casi como si se

tratara de un proceso dialéctico. Esta reconfiguración del sentido de la educación se constituye así en otro mecanismo que, al igual que el retiro anticipado, evita la frustración. En este caso, sin embargo, el rompimiento inicial¹³ permite avanzar, y deja abierta la posibilidad de continuar estudiando. Como me decía uno de los jóvenes entrevistados, ya con el sólo hecho de obtener la credencial de la universidad se daban por cumplidos sus objetivos. Los mejores trabajos o los mayores ingresos ya no forman parte de la ecuación para la continuidad escolar; incluso muchos de estos estudiantes ya encontraron una respuesta a estos asuntos por fuera de la universidad.

¿Y cuál es el valor de la educación? O sea, ¿por qué decidiste estudiar?, ¿porque te va a ir mejor económicamente, porque era tu vocación...? A mí un poco... la economía no creo que sea mucho pero pues... es un poco. Porque yo lo veo así: tengo el trabajo allá en el tianguis, tengo unos ingresos, podría yo tener mi licenciatura y tener como otra puerta, digamos, así como otra opción. Si esto se acaba algún día, ya tengo otra opción. Lo veo así, entonces dije, pues bueno, de las dos formas puedo conjuntar una misma. ¿El puesto en el tianguis y la carrera? Así es, entonces dije: no sé, después puedo trabajar desempeñando mi carrera y tener yo al mismo tiempo un puesto [ser propietaria de un puesto en el tianguis] en el que yo nada más sea la que voy a ir a ver qué ha pasado y cosas así [...] No creo que sea así como un recurso para ser alguien, o para... no sé, para ser tú mejor, digamos. Yo creo que es parte de, si tu quieres algo es porque lo quieres, no porque te vaya a ver la sociedad mejor o cosas así... yo creo que lo hace más uno por uno mismo. ¿Y...? Pero por ejemplo, en términos económicos ¿vale más la pena estudiar o no? Sí la verdad yo creo que, que es difícil decirlo así porque yo he estado rodeada en este caso de que... pues el estudiar no es necesario que te va a dar una mejor economía, pues el comercio la verdad es muy bueno y te deja bastante, entonces este... digamos puedes hasta hacer otras cositas con eso... (Entrevista B-10, Abril, 24 años, clase baja).

¹³ Rompimiento que nunca realizan quienes optan por el abandono escolar temprano o retiro anticipado (si usamos los términos de Dubet).

Abril está estudiando ingeniería química en la UNAOR. Perdió a su madre a muy temprana edad y nunca conoció a su padre; desde pequeña vivió con distintos familiares y sufrió diversas formas de violencia doméstica. Retomó los estudios cuando los hermanos decidieron reunificarse y vivir solos en la que era la casa de su madre, dedicándose para sobrevivir al comercio informal en tianguis del oriente de la ciudad, un rubro que conocen bien por tradición familiar. Pese a su juventud, Abril ya fue propietaria de un puesto de ropa, luego decidió venderlo para seguir estudiando; hoy continúa trabajando como empleada sólo los fines de semana, y en sus planes está volver a comprar el puesto cuando termine de estudiar.

Pero el sentido de la educación no termina en el reconocimiento subjetivo. Estudiar, y más específicamente estudiar en la universidad, se asocia con una serie de habilidades altamente valoradas por estos jóvenes, y que son consistentes con la misma búsqueda de reconocimiento. Podríamos estar tentados a identificar este otro sentido de la educación con “el capital humano”, porque los jóvenes lo expresan directa o indirectamente, como adquirir nuevas habilidades, conocimientos, o recursos. Pero en términos conceptuales es más adecuado referirse a este sentido de la educación como una oportunidad para ganar más “capital cultural”.

Para los estudiantes de la escuela acotada, la universidad abre una serie de oportunidades y habilidades que no parecen coincidir con su condición de clase; es casi un proceso —muy incipiente y limitado— de resocialización. Es interesante notar que estos aspectos, generalmente secundarios o directamente desapercibidos para la institución escolar, son altamente valorados por los propios jóvenes y esenciales para recuperar el sentido de la educación. En sus relatos, estudiar en la universidad representa la posibilidad de conocer otra gente, de hablar sobre otros temas, de incorporar otras pautas de comportamiento e interacción, de evitar las múltiples formas de violencia y agresividad de la vida cotidiana.

Pues ahorita en la actualidad supongo que la mayoría por los comentarios dicen que necesitas tener un estudio y todos se van por el estudio para que tengas un buen trabajo, pero la verdad a mí no me importa mucho eso, bueno para mí sería tener más conocimientos y aparte toda la gente se va o quiere estudiar porque quiere ganar dinero o algo así, supongo que no debes ver de esa forma, bueno en lo personal no lo veo de esa forma. Prefiero

tener conocimientos y pues no sé. *¿Y por qué ese interés por el conocimiento?, ¿para qué te serviría?* Supongo que podría quitarte muchas dudas, sabrías muchas cosas de diferentes temas, o... no sé, poder desenvolverte, simplemente para sostener una plática supongo que debes tener buen dialecto o algo así, y pues eso sí me gustaría más (Entrevista B-08, Rafael, 21 años, clase media baja).

Pues yo ahorita como lo veo te ayuda a formarte, formarte otra manera de pensar, tener otro tipo de ideas pero también para conseguirte un trabajo como que de mi parte no creo que influya tanto... *¿Entonces para qué te sirve?* Tienes otra forma de pensar. *¿Te cambia?* Sí, yo he cambiado mi forma de pensar, de expresarte con la gente porque siento que te expresabas “no es que soy así, pinche madre” hablando como que mal, más barrio y aquí como que ya no, de repente se me salen mis palabras pero como quiera más moderado. *¿Y por qué quieres cambiar eso?* Pues porque socializas más con la gente y como que ya no se da tanto de hablar tanto así de barrio, porque luego por tu forma de hablar te señalan, no tú que te ves así a la mejor eres delincuente y quién sabe qué... (Entrevista B-09, Braian, 21 años, clase media baja).

Sin embargo, la escuela acotada es bastante homogénea en términos sociales, y abierta y permeable al exterior: ¿cómo entender entonces esta concepción de la universidad que la presenta como un microcosmos sociocultural? En parte, esto sucede precisamente por las características de su composición social. Es recién en este último nivel de la carrera escolar que se observa una relativa heterogeneidad social, pero al mismo tiempo una afinidad esencial dada por el mismo hecho de ser estudiantes universitarios provenientes de un mismo sector social. El hecho de haber decidido seguir estudiando los constituye en una minoría con una expectativa compartida sobre la experiencia universitaria. La coincidencia de expectativas recíprocas facilita la construcción de este microcosmos. Pero además, y principalmente, lo que cambia es el contexto, y no necesariamente el contenido. En el espacio de la universidad hay otras reglas y parámetros, otras palabras y temas, otros actores como profesores y académicos, otras actividades. Para decirlo en otros términos, las reglas del juego son otras y se suman algunos nuevos jugadores. Eso hace una gran diferencia y transporta —al menos por un

momento— a los estudiantes de la escuela acotada a un microcosmos fuera de su cotidianidad.

Estas habilidades y oportunidades no sólo tienen un valor experiencial; es decir, su valoración no se reduce a la experiencia de ser partícipe de ellas durante la inmersión universitaria. La socialización en este microcosmos también genera nuevas expectativas. La educación superior significa la adquisición del “capital cultural” necesario para poder hacer de ese microcosmos en el cual se entrenan y disfrutan, el mundo de la vida cotidiana en el futuro. Como se puede leer en algunas de las citas siguientes, los estudiantes de la escuela acotada que llegan a la universidad, esperan que ella les brinde las habilidades y el entrenamiento para desempeñarse en otros contextos diferentes a los que viven y han vivido cotidianamente. Abril, por ejemplo, ya tiene sus necesidades económicas resueltas por el tianguis, pero espera poder salir de ese espacio marcado por la violencia de la ciudad informal; Omar pretende algo similar: moverse a un espacio en el que no necesariamente gane más dinero, pero en el que prime el respeto y el buen trato.

Tener yo creo que una estabilidad tanto para mí, económicamente, como otro tipo de vida, porque a veces tienes..., yo no digo que el tianguis está mal, pero hay veces que te aburre ver tantas cosas, a veces violencia... todo eso que le comentaba anteriormente. *¿Principalmente violencia o qué más?* Sí, violencia. Entonces yo no, no es lo que yo quiero para siempre, por eso también elegí mi carrera, porque yo no quiero siempre estar en el tianguis, o sea hay un momento en el que ya empiezas a ver las cosas diferentes y dices: “Me gusta, pero no me voy a quedar aquí. Esto no es lo mío, yo necesito otra cosa.” *¿Es distinto el contexto de la universidad y el contexto que hay en el tianguis?* Sí, es diferente, por... al tener los estudios y al tener una educación de esa... de esa índole, es diferente la forma de expresarse y de pensar (Entrevista B-10, Abril, 24 años, clase baja).

Como no tienes papeles de la escuela, no tienes como comprobar tus conocimientos, entonces eso te limita para que no te puedas mover en otro tipo de ambientes, donde esas cosas como el respeto, el buen trato, y todo lo que conlleva, sean cosas normales. Fue cuando dije no, esto no puede seguir así [y volví a estudiar] (Entrevista B-07, Omar, 26 años, clase media).

La búsqueda de reconocimiento y la adquisición de ciertas habilidades no son rasgos exclusivos de la escuela acotada. Ambas dimensiones están también presentes en los sentidos atribuidos a la educación en la escuela total, aunque con un contenido diametralmente distinto. Para los estudiantes de las clases privilegiadas, las universidades a las que asisten, independientemente de las carreras o disciplinas que estudien, los preparan para ser “líderes”. La escuela provee competencias o habilidades para el liderazgo. Como en el caso anterior, estas habilidades pueden ser sutiles y referirse a cosas tan diversas como una forma de hablar o de vestirse, hasta la capacidad o seguridad para tomar decisiones “importantes” o asumir riesgos.

Pablo: Y otra cosa: sí hay puestos para la UNAM, sí hay puestos para el Poli, pero los enfoques que manejan estas universidades son muy diferentes a los que maneja esta universidad. Renata: Sí, te enseñan a que no tengas miedo... Pablo: O sea, sí, en esas te dan más el enfoque del trabajador, en estas [en cambio] además de tener el conocimiento de trabajador, hay un enfoque de ¡chin! no solamente de oficina, sino que seas un líder, no nada más llegar a... nada más producir, como tú estás diciendo, si no poder manejar esto, lo otro, poder manejar los conceptos. Renata: ¡Te digo! No tener miedo (Grupo Focal A-01, Pablo, 18 años, clase alta; Renata, 19 años, clase media alta).

Las universidades, y en general las escuelas de las clases privilegiadas, son al mismo tiempo un espacio de socialización y entrenamiento en estas capacidades. Tal como lo señalan Tiramonti y Ziegler (2008) para el caso de Argentina, distintas actividades —muchas de ellas incluso extraescolares— tienen como finalidad precisamente familiarizar a sus estudiantes en estas competencias asociadas al liderazgo. Muchas de estas escuelas, además, asumen el liderazgo como un discurso articulador que define su perfil. Así, por ejemplo, toda la publicidad gráfica referente a la Universidad Prados Altos lleva como firma la leyenda *liderazgo*, y el campus de la universidad está inundado de carteles que llevan esta leyenda asociada a la más amplia y variada gama de actividades posibles; otra escuela, que también forma parte de este mismo circuito de instituciones destinada a los sectores privilegiados, pero en este caso de educación básica y media, tiene como leyenda emblema que marca su identidad la

frase *educar personas, formar líderes*; en su página de internet, esta escuela decía “Otorgamos a cada alumno las herramientas necesarias para que desarrollen al máximo sus capacidades, y como futuros líderes de nuestra sociedad, logren transformar al mundo.”

A pesar de este énfasis —que de manera más o menos discreta está presente en todas estas universidades y escuelas—, lo que significa ser un líder no es, sin embargo, algo preciso. En términos generales, parece referirse a la capacidad para coordinar o dirigir trabajos colectivos y/o desempeñarse en actividades o posiciones directivas (tanto en el sector público como privado), aunque también significa influir sobre los demás, innovar o marcar ciertas tendencias. Pero el contenido del liderazgo no es del todo relevante; con frecuencia, con o sin estas competencias y habilidades, muchos de estos estudiantes serán líderes en este sentido vago y poco preciso, por el solo hecho de ser parte de la élite de las clases privilegiadas. El poder del liderazgo reside fundamentalmente en el discurso mismo sobre el liderazgo, al constituirse este en una fuente de valorización personal y autoestima que, en última instancia, al igual que la escuela total, legitima socialmente, pero sobre todo ante los propios estudiantes, una situación de privilegio preexistente.

Capítulo 3

Las ciudades de los jóvenes: la fragmentación de la sociabilidad y las experiencias urbanas

Introducción

Así como la desigualdad encuentra en la educación el tema por excelencia de debate entre diversas posiciones y enfoques, podríamos decir que es en la ciudad donde tiene sus expresiones más visibles y palpables. Cuando se trata de expresar la desigualdad a través de imágenes, los contrastes urbanos emergen como el recurso más frecuente. La asociación entre la desigualdad y la ciudad resulta por demás elocuente: condominios y edificios lujosos en zonas residenciales y precarios barrios populares en las periferias; exclusivos centros comerciales y tiendas de precios inaccesibles, frente a tianguis y mercados informales en las calles; sofisticados automóviles y gigantes camionetas esquivando a desvencijados y abarrotados microbuses de transporte público; avenidas amplias, limpias, con fuentes y jardines pero sin peatones, que contrastan con caóticas calles irregulares, a medio pavimentar, en las que se acumula basura y tierra, pero sin un solo espacio verde. Los diseños vanguardistas y los tonos pastel predominan en un paisaje urbano de arquitectos, mientras los grafitis, el *smog* y el gris del cemento son el escenario cotidiano de los sectores populares. Incluso, más allá de las imágenes, cuando pensamos en la desigualdad, las referencias más espontáneas suelen dirigirse a zonas contrastantes de la ciudad, como si ricos y pobres tuvieran su propio lugar; en el caso de México, por ejemplo, pensamos en Santa Fe o Interlomas como zonas de privilegio y riqueza, y en Chalco, Chimalhuacán, o incluso Nezahualcóyotl e Iztapalapa, como zonas de pobreza y exclusión, aunque no todos sus habitantes sean ricos y pobres, respectivamente. La desigualdad tiene una expresión espacial.

La ciudad concentra y materializa una explosión de contrastes que afloran de una estructura social profundamente desigual pero empíricamente inasible. Tal como lo sugirió Bourdieu “la estructura del espacio se manifiesta en los contextos más diversos, en la forma de oposiciones espaciales, en las que el espacio habitado (o apropiado) funciona como una especie de simbolización espontánea del espacio social”; y añade que “en una sociedad jerárquica, no hay espacio que no esté jerarquizado y no exprese las jerarquías y las distancias sociales” (Bourdieu, 2002: 120). La estructura social tiene su imagen en la estructura espacial de la ciudad, y es esta premisa la que da lugar no solo a nuestras representaciones gráficas de la desigualdad, sino también a los estudios sobre segregación urbana. La segregación es la proyección de la estructura social sobre el espacio.¹ En sociedades con profundas desigualdades socioeconómicas como México, “la división social del espacio tiene como componente fundamental la característica de ser la expresión espacial de la estructura de clases o de la estratificación social” (Duhau, 2003a: 179).

Pero la relación entre la estructura espacial y la estructura social va mucho más allá. El espacio no es un simple receptáculo de individuos y objetos. Una conceptualización como esta, que entiende el espacio como una dimensión absoluta, limita notablemente nuestra comprensión de la segregación urbana y, en términos generales, de sus efectos o implicaciones societales. La desigualdad no solo encuentra un reflejo en la estructura urbana —aunque sea la expresión más evidente de la asociación que existe entre ambas; desde una perspectiva sociológica, la dimensión espacial está impregnada de contenido social y desde allí la segregación espacial no solo refleja y es condicionada por la desigualdad, sino que al mismo tiempo contribuye a su reproducción y a darle una forma particular. Tal como lo señalan Cassiers y Kesteloot (2012: 1913), entender los

¹ En términos generales, la segregación espacial se refiere a la distribución residencial de la población según diferentes categorías de análisis. En este sentido, la segregación es parte de un proceso general de diferenciación social y no debe asociarse necesariamente con desigualdad. Parafraseando a Barry (2002), podemos imaginar a dos grupos exactamente iguales en poder, estatus y recursos materiales, que al mismo tiempo están polarizados socialmente y claramente diferenciados en términos espaciales dentro de la misma ciudad. Aunque la desigualdad siempre tiene una expresión espacial, la segregación no siempre implica desigualdad ni debe asociarse con consecuencias siempre negativas en términos sociales.

procesos por medio de los cuales las desigualdades sociales y espaciales se refuerzan recíprocamente, exige un nuevo marco teórico sobre el espacio y la sociedad, que permita concebir al espacio como un complejo polivalente y relacionalmente constituido de procesos incrustados en un conjunto más amplio de relaciones sociales.

Esta relación dialéctica de la estructura espacial y la estructura social —derivada a su vez de una conceptualización social o relacional del espacio— resulta clave para desarrollar un análisis más complejo de la segregación urbana. Con frecuencia, los estudios sobre segregación se concentran en la identificación de los patrones que sigue la distribución de diferentes agregados poblacionales sobre el espacio. Los esfuerzos se orientan principalmente a proveer diversas mediciones tanto de los niveles de concentración espacial de distintos sectores sociales, como de la homogeneidad social de ciertas áreas de la ciudad. Sus contribuciones han sido notables no solo para entender los procesos de urbanización, sino también para reflexionar sobre fenómenos más amplios de pobreza, aislamiento, y exclusión social. Pero reducir el análisis a estas dimensiones objetivas de la segregación, sin embargo, encierra serias limitaciones. Como lo hacen notar Prevot Schapira y Cattaneo (2008), desde el artículo fundador de Chamboredon y Lemaire (1970) sabemos que la relación entre proximidad espacial y cercanía social no es unívoca; las consecuencias societales de la concentración espacial o la homogeneidad social de ciertas áreas de la ciudad tampoco pueden derivarse exclusivamente de los resultados que arrojan los índices de segregación por sí solos. Ricos y pobres pueden vivir muy cerca unos de otros, sin que ello signifique ausencia de aislamiento social o pueda interpretarse como un síntoma de inclusión social; tampoco podríamos deducir de la concentración de la pobreza y la riqueza en ciertos barrios el tipo de interacción predominante entre las clases o el nivel de cohesión social de una sociedad.

El espacio mantiene siempre una relación recíproca y procesal con lo social, por lo cual resulta necesario incluir en el análisis de la segregación urbana lo que podríamos denominar sus dimensiones socioculturales. Son estas dimensiones las que nos permiten complementar la información provista por los índices de segregación para construir una interpretación más compleja de la estructura socioespacial de la ciudad y su relación con la desigualdad. Las dimensiones socioculturales se refieren a dos aspectos que han sido tradicionalmente relegados en el análisis

de la segregación urbana: las prácticas y relaciones sociales por un lado, y los límites y marcos culturales, por otro; no sobra decir que ambos aspectos están indisolublemente ligados a la experiencia biográfica de sujetos estructuralmente posicionados.

La primera de estas dimensiones nos permite introducir en el análisis de la segregación las experiencias e interacciones de los individuos en la ciudad. Los niveles de concentración espacial y homogeneidad social, tendrán significados e implicaciones societales diferentes si tomamos en cuenta las distancias sociales, las prácticas de encuentro y evitación entre extraños, los usos de los espacios públicos, los medios de movilidad, el nivel de intimidad en las interacciones y la calidad (ciudadana) de las relaciones sociales, por mencionar solo algunos de los aspectos a los que hace referencia esta dimensión. Por ejemplo, como lo sugieren Schnell y Yoav (2001), dos grupos con índices de disimilaridad y aislamiento muy altos, pueden sin embargo representar situaciones completamente distintas en términos de su segregación, si además de la dimensión residencial-territorial se toman en cuenta las redes sociales, las interacciones cotidianas, y los estilos de vida de los individuos; uno de estos grupos puede representar una situación de aislamiento en la que se ha bloqueado toda comunicación e interacción con otros grupos sociales, pero el otro podría representar a un grupo social cuyos miembros prefieren vivir juntos en una misma colonia o zona de la ciudad, pero manteniendo abiertos los canales de comunicación y de diálogo sociocultural con otros grupos. En términos generales esto significa considerar a los individuos no solo como residentes o miembros de categorías estáticas, sino como habitante de la ciudad, con repertorios culturales y normas sociales que guían y orientan sus experiencias y prácticas urbanas. La metrópoli es a la vez “una organización social, una experiencia individual cotidiana y un conjunto codificado de maneras de vivir y de pensar” (Bourdin, 2007: 29).

La segunda dimensión se refiere precisamente a los contextos culturales a partir de los cuales los individuos significan y orientan su experiencia urbana. Límites simbólicos y marcos culturales constituyen aspectos determinantes de la forma que asume tanto la sociabilidad urbana como la misma segregación espacial. Los límites simbólicos influyen sobre la segregación espacial a través de las percepciones que instauran sobre identidades individuales y colectivas, impulsando, por ejemplo, que ciertos grupos tiendan a autosegregarse para preservar su estatus, o a segregar a

otros que son vistos como indeseables o peligrosos (Barbosa, 2001). Incluyen también estigmas territoriales a través de los cuales se significan ciertos espacios de la ciudad como barrios peligrosos, áreas exclusivas o zonas prohibidas que condicionan el uso que los individuos hacen de la ciudad y sus prácticas urbanas. Las características atribuidas al espacio, ya sean defectos o virtudes, suelen ser extendidas a sus residentes o usuarios habituales, y ser utilizadas para identificar comportamientos y estilos apropiados o esperables en cada uno de estos escenarios, todo lo cual vuelve a tener un efecto determinante sobre la forma que asumen las relaciones e interacciones urbanas. Los marcos culturales, en cambio, son modos de entender cómo funciona el mundo, y definen horizontes de posibilidades (Bayón, 2012). Sus efectos sobre la segregación, la socialidad y la estructura socioespacial en general no son menos relevantes. Es a partir de ellos que se construyen las percepciones e interpretaciones individuales sobre el espacio y las relaciones que se tejen en él. Así las condiciones de privilegio o precariedad de ciertos barrios pueden ser naturalizadas y tomadas como parte del orden de las cosas o construirse microcosmos dentro de una misma ciudad cuyas interpretaciones y reacciones frente al entorno urbano difieren radicalmente al destacar y ocultar distintos aspectos de una misma realidad (Bayón, 2013).

La forma espacial se convierte en un recurso, una limitante o una guía de comportamiento, a partir de la interpretación que el individuo hace de ella y esa interpretación se construye en un complejo juego entre la percepción y un conjunto de referencias culturales y biográficas. (Bourdin, 2007:45).

Tenemos ahora una estructura socioespacial mucho más compleja, en la que lo espacial y lo social mantienen una relación dinámica de condicionamiento recíproco. Esta nueva conceptualización nos permite ir mucho más allá de las impresiones iniciales sobre las relaciones entre la desigualdad y la ciudad. La estructura urbana no es un simple reflejo de la desigualdad; a través de esta estructura socioespacial, el espacio urbano se constituye en una mediación de la experiencia social (Cassiers y Kesteloots, 2012). De allí deriva mi interés en el análisis de la estructura socioespacial en el contexto de este libro. Los jóvenes de sectores privilegiados y populares, posicionados en una estructura social profundamente

desigual, construyen sus biografías en una “misma” estructura urbana que filtra y modela sus confrontaciones y experiencias sociales cotidianas con la desigualdad.

En los siguientes apartados de este capítulo, analizo esta mediación a través de: la producción del espacio urbano, la experiencia de la ciudad, y la sociabilidad urbana. Estas tres dimensiones mantienen una relación estrecha de recíproca influencia entre sí, y al mismo tiempo son responsables de que la estructura espacial urbana no solo refleje sino modele y reformule la estructura social, y en particular la desigualdad.

Contrastes urbanos: la producción espacial de la fragmentación

La Ciudad de México es parte de una de las metrópolis más grandes y pobladas del mundo; se extiende a lo largo de casi 1400 km² y es habitada por casi 18 millones de personas. Resulta evidente que en una urbe de estas dimensiones no existe una sola ciudad; múltiples ciudades comparten este mismo espacio. En cierta medida, el crecimiento físico y poblacional de las metrópolis ha desencadenado que se pierda la “ciudad” como horizonte (Capron y González, 2006). García Canclini, por ejemplo, ha sugerido que en términos culturales la Ciudad de México se asemeja más a un rompecabezas desarmado que a una ciudad unívoca. Las nociones de ciudad insular, estallada o fragmentada suelen estar asociadas con la idea de desarticulación y desconexión. Sin lugar a dudas, las dimensiones territoriales y demográficas tienen implicaciones profundas sobre la experiencia y la sociabilidad urbanas. La vida cotidiana transcurre en ciertas áreas, muchas zonas son desconocidas, y las redes de relaciones sociales en las que estamos inmersos tienden a tener una espacialización limitada dentro de la misma metrópoli.

Pero la fragmentación de la Ciudad de México, sin embargo, no supone su implosión en unidades autorreferenciadas y equivalentes —es decir, hablar de múltiples ciudades no tiene más que un sentido metafórico. En primer lugar, la fragmentación no significa una absoluta desarticulación de sus partes sino una relación dialéctica entre conexión y desconexión. A pesar de sus dimensiones, el área metropolitana de la Ciudad de México sigue constituyendo, por definición, una “unidad” urbana cuya

población y actividades económicas se encuentran cotidianamente interrelacionadas, en particular en lo que respecta al mercado de trabajo y la movilidad (Duhau, 2003a). La coexistencia de unidades espaciales social, cultural y físicamente diferenciadas y distantes, se da precisamente a partir de su integración en una misma totalidad. Sin embargo, se trata de integraciones bajo distintas lógicas y condiciones. Por eso, en segundo lugar, la fragmentación no significa forzosamente equivalencia; en el caso de la Ciudad de México, la fragmentación se construye sobre una estructura socioespacial profundamente desigual. La unidad urbana se fragmenta a partir de exclusiones recíprocas dando lugar a integraciones diferenciadas y asimétricas que confluyen en una misma totalidad.

La fragmentación como concepto, no debería oscurecer las jerarquías y desigualdades implícitas en la heterogeneidad social, sino ayudar a distinguir analíticamente las desconexiones y entrelazamientos entre partes sociales que difieren en su poder para manipular procesos y estructuras socioespaciales, pero que al mismo tiempo todas ellas son necesarias para su reproducción. Es, entonces, esta relación dialéctica, entre deconstrucción y reconstrucción, entre conexión y desconexión lo que subyace en el potencial analítico de este término. (Deffner y Hoerning, 2011: 3).

La desigualdad, y más específicamente la distribución diferenciada de la población sobre el espacio según sus características socioeconómicas, ha sido un rasgo común a lo largo de todo el proceso de urbanización de la Ciudad de México. Al igual que lo ocurrido en muchas otras grandes ciudades latinoamericanas, este proceso siguió un modelo de anillos concéntricos que fueron extendiéndose del centro hacia la periferia: los sectores privilegiados ocuparon las áreas centrales de la ciudad, mientras que los sectores populares y las sucesivas oleadas de migrantes internos se establecieron en (y fueron desplazados hacia) las periferias. Más recientemente este proceso evolucionó en dos direcciones: por un lado hacia la paulatina consolidación de las periferias más cercanas y la expansión de otras nuevas cada vez más distantes, y por otro, en la prolongación de las áreas residenciales más exclusivas desde el centro hacia el noroeste de la ciudad (Aguilar y Mateos, 2011).

Como resultado de este proceso, la división social del espacio en la Ciudad de México a una escala muy amplia nos permite distinguir

claramente una zona de inclusión desfavorable y otra de privilegio. Hacia el oriente se extiende un amplio espacio integrado por delegaciones y municipios en los que residen los sectores más pobres, y donde encontramos los mayores rezagos en las condiciones de vida, así como la infraestructura urbana más precaria. La zona norponiente y centro de la ciudad, y algunas áreas del sur, son, en cambio, el lugar de residencia de los sectores más privilegiados; en estos espacios se observan los niveles de ingreso, educación, condiciones de las viviendas, infraestructura y servicios urbanos más altos de toda esta región e incluso del país.

La diferenciación de estas dos grandes zonas, que incluso tienen presencia en el imaginario urbano como los espacios de la pobreza y la riqueza, no debe asociarse sin embargo con una estructura urbana polarizada o una ciudad dual (Ruvalcava y Schteingart, 2000). Distintos estudios muestran que dentro de este escenario a gran escala, existen matices relevantes, que desdibujan sustancialmente la imagen de polarización. En particular estos matices tienen que ver con que en estas dos grandes zonas, la concentración espacial no coincide siempre con la homogeneidad social. Por un lado, si bien en el oriente existen extensas áreas homogéneamente pobres, no todos los pobres residen allí, y de hecho es posible encontrar barrios pobres, más o menos extensos, en diversas partes de la ciudad. Por otro lado, más allá de la alta concentración de las clases privilegiadas en ciertas colonias, principalmente del centro y norponiente, no son espacios absolutamente homogéneos, excepto a una escala muy pequeña.

Sobre este patrón tradicional, desigual, y aún persistente de segregación socioespacial, nuevas formas de producción del espacio urbano han contribuido a su fragmentación en el transcurso de las últimas décadas. La producción y organización del espacio condicionan la acción social, en particular la experiencia y la sociabilidad urbanas en la medida que los individuos deben enfrentarse con formas espaciales heredadas que imponen oportunidades y constreñimientos sobre sus prácticas e interacciones cotidianas (Casirer y Kesteloot, 2012). Como veremos en los apartados siguientes, estas prácticas e interacciones, contribuyen a su vez a la producción misma del espacio. Pero primero analicemos una serie de características de la producción del espacio que aunque tienen su raigambre en el patrón tradicional de urbanización latinoamericana, se asocian con los procesos de globalización y las reformas estructurales iniciadas en los años noventa del siglo pasado.

La década de los ochenta significó para América Latina una etapa de transición hacia la implementación de un nuevo modelo de desarrollo basado en la apertura comercial, el retiro de la participación estatal en diferentes esferas y, en términos generales, una plena integración a la economía global. Algunas de estas reformas afectaron de manera directa a los grandes centros urbanos (Portes, Roberts y Grimson, 2005). Este ha sido particularmente el caso de México, donde las políticas y reformas de corte neoliberal han tenido una persistente continuidad desde entonces. Tal como lo señala Z. Low (2005: 10) el país “se ha convertido en un caso extremo de este patrón latinoamericano en el cual el gobierno se olvida del bienestar de la población en favor de una serie de prácticas neoliberales que incluyen la desregulación financiera y la privatización de empresas estatales.” Algunas de estas medidas tienen que ver directamente con la producción del espacio urbano; entre las más importantes cabe mencionar la reforma a la política de vivienda social que quedó prácticamente en manos del sector privado, las inversiones en infraestructura urbana, y el flujo de capitales extranjeros en los sectores inmobiliario, la banca, y los servicios en general (Pradilla, 2005). Estas reformas mercado-céntricas, junto a los procesos de globalización y una desigualdad persistente, han sido asociados con la fragmentación del espacio urbano:

La mayor parte de este crecimiento [de las urbanizaciones cerradas] observado desde los 1990s [en América Latina] puede atribuirse a la creciente fragmentación de las ciudades latinoamericanas por la globalización y las políticas neoliberales. Como resultado, el paisaje urbano se ha convertido en “un ensamble de células socioespaciales y económico-funcionales, tales como centros comerciales, comunidades cerradas, o nuevos CBDs” (Low, 2005: 10).

En el caso específico de la Ciudad de México al menos tres fenómenos concretos de producción espacial tienen implicaciones directas sobre la fragmentación urbana. Ellos son: los nuevos patrones de residencialidad, las transformaciones del espacio público tradicional y la reducción de la escala de segregación.

En lo que respecta al primero de estos fenómenos, los condominios cerrados y exclusivos de las clases medias altas y altas, por un lado, y los grandes complejos de viviendas de interés social para los sectores

populares, por otro, son los ejemplos paradigmáticos y tal vez los más citados en la bibliografía contemporánea. Sin embargo, suelen ser considerados de manera independiente, lo que ha impedido reflexionar e identificar sus posibles vínculos. Si nos detenemos sobre las lógicas que guían el proceso de producción del espacio, y en particular de la residencialidad, podemos encontrar que no están tan desconectados como podría parecer. Al menos dos aspectos los acercan sensiblemente en términos analíticos.

Por un lado, ambos son parte de un mismo proceso de reconfiguración de las modalidades habitacionales según los clivajes de la clase social. Detrás de ellos se encuentra un mismo conjunto de factores que los ha impulsado; entre otros, la concentración del capital inmobiliario, su asociación (o apalancamiento) con fondos e inversiones internacionales, la liberalización de los mercados del suelo, la promoción y estímulo de los gobiernos locales que ven en ellos fuentes de inversión y “desarrollo”, y la complementariedad de la acción estatal a través de la realización de obras de infraestructura estratégica, principalmente nuevas vialidades, distribuidores y vías rápidas. Los condominios cerrados y las viviendas de interés social son respuestas que emergen bajo estos nuevos parámetros a las necesidades habitacionales de las distintas clases sociales. Por otro lado, ellos son los ejemplos más representativos, pero extremos, de un fenómeno que es mucho más amplio, y que se extiende, con matices, a lo largo de toda la estructura social. El miedo y la inseguridad, el cerramiento, la pretensión de distanciarse y separarse respecto a “otros” extraños, pero también la búsqueda de distinción y la aspiración de nuevos estilos de vivir y habitar “en” la ciudad, son características que recorren los patrones de residencialidad a lo largo de toda la estructura social. Solo para poner dos ejemplos: el cerramiento no es un rasgo exclusivo de los condominios de clases altas, se da también en condominios de menor categoría, en barrios cuyas calles son cerradas por los vecinos, e incluso dentro de los complejos de interés social a través del enrejamiento de cuadras, manzanas o secciones completas (Moctezuma, 2012); algo similar ocurre con la vida suburbana y la seguridad privada, lo cual si bien suele asociarse con las élites, también se ha extendido a muchos otros sectores sociales, incluso, como lo muestra el trabajo de Moctezuma, algunos complejos de viviendas de interés social explotan esta misma imagen de un nuevo modelo

residencial para promocionar sus propios desarrollos orientados a los sectores populares.

En una situación de ahondamiento de las desigualdades sociales y de diferenciación creciente de los destinos de las distintas células urbanas, la fragmentación física de la ciudad parece ser el modo de gestión contemporáneo de los riesgos, tanto reales como imaginados, de la urbanidad [...] Muros, rejas y portones se han multiplicado en barrios consolidados de las clase media e inclusive en barrios de vivienda social o marginales, constituyendo así verdaderos barrios privados informales (Prevot Schapira y Cattaneo, 2008: 83).

Los condominios cerrados y exclusivos, se han constituido en México al igual que en muchas otras ciudades latinoamericanas, en la modalidad residencial dominante de las clases medias altas y altas (Low 2005, Caldeira, 2007). Se trata de complejos habitacionales de tipo horizontal o vertical, amurallados y protegidos por sistemas de seguridad y guardias privados, y que suelen concentrar en su interior diversas facilidades comunes incluyendo, en muchos casos, extensas áreas verdes y deportivas. Estos espacios habitacionales tienden a autonomizarse del espacio urbano circundante (lo cual no necesariamente ocurre con otros cerramientos menos exclusivos) y a establecer una absoluta dependencia del automóvil y las vías rápidas como principal medio de conectividad. Tal como lo sugiere Rodgers (2004) para la ciudad de Guatemala, esta modalidad residencial estaría dando lugar a un proceso de desincrustación territorial de los sectores privilegiados. De acuerdo con Duhau y Giglia (2008) esta modalidad residencial se ha venido desarrollando principalmente en tres zonas del norponiente de la ciudad: en el área de Santa Fe, ubicada en las delegaciones Miguel Hidalgo y Cuajimalpa, en Interlomas localizada en el municipio de Huixquilucan, y en la Zona Esmeralda en el Municipio de Atizapan. Es decir, aunque se pueden encontrar condominios de este tipo en algunas otras partes de la ciudad (por ejemplo, en el centro sur), este nuevo archipiélago de islas de exclusividad se expande siguiendo el patrón tradicional de asentamiento de las clases privilegiadas del centro hacia el norponiente.

Las periferias populares también se han extendido, y también lo han hecho siguiendo el patrón tradicional de expansión respectivo hacia

el oriente de la ciudad. Al igual que lo sucedido con la expansión de los condominios cerrados y exclusivos, los grandes complejos de viviendas de interés social comenzaron a desarrollarse y multiplicarse a partir de los años noventa. Las reformas producidas en esos años al sector de la vivienda, transformaron al Estado en una instancia meramente financiadora de créditos hipotecarios, cediendo el control de todo el proceso de construcción de vivienda popular —y la política de vivienda— a los desarrolladores e inmobiliarias privadas (Puebla, 2002). Guiados exclusivamente por una lógica mercantil, han buscado por un lado, alcanzar economías de escala a través de la construcción en serie de cientos y miles de pequeñas viviendas en un mismo complejo y, por otra, acrecentar la rentabilidad adquiriendo tierras muy baratas, lo que los ha llevado a localizar estos complejos en periferias cada vez más lejanas, aisladas y peor equipadas (Moctezuma, 2012).

El segundo fenómeno está directamente ligado a estos nuevos patrones residenciales, y se refiere a las transformaciones recientes en la producción social de los espacios públicos. Uno de los cambios más evidentes se debe precisamente al desarrollo de estas nuevas urbanizaciones cerradas que han privatizado el espacio público dejándolo dentro de las fronteras de sus murallas. Esto ha sido así principalmente en los condominios cerrados más exclusivos y de mayores dimensiones que pueden contar en su interior con diversas áreas compartidas, como espacios verdes y recreativos, áreas deportivas, centros de reunión, calles, etc. Pero también ha ocurrido en condominios de clase media que, aunque más pequeños, intentan construir un espacio público protegido y socialmente homogéneo en el cual desarrollan ciertas prácticas de sociabilidad equiparables a las que podrían esperarse en un espacio público tradicional (Giglia, 2001).

Los grandes proyectos inmobiliarios también han contribuido a esta transformación del espacio público, principalmente a través del desarrollo de centros de consumo y entretenimiento, que en cierta medida siguen la misma lógica de los condominios cerrados. Tal como lo señala Pradilla (2005: 96) los “megaproyectos terciarios, sobre todo los centros comerciales y corporativos, han interiorizado, privatizado y elitizado la calle y la plaza, la han aislado y segregado de la vieja trama urbana, convertida en el espacio propio del automóvil que domina sobre el peatón y lo desaloja”. Los centros comerciales no solo contribuyen a la

fragmentación creando un nuevo espacio semipúblico, sino también porque a través de diversos dispositivos materiales y simbólicos construyen espacios públicos simulados, socialmente homogéneos y diferenciados.

En algunas áreas de la ciudad los condominios cerrados y exclusivos, los centros de consumo y entretenimiento, y las oficinas de grandes corporativos internacionales se concentran en un mismo espacio, el cual suele ser compartido con algunos otros artefactos urbanos de distinción como hoteles de cadenas prestigiosas, restaurantes, algún museo privado, escuelas y universidades caras. Marcuse (1997: 315) se refiere a este tipo de desarrollos urbanos como *ciudadelas*: un área espacialmente concentrada en la cual se congregan los miembros de un grupo particular de la población definido por su posición de poder, riqueza o estatus para proteger o acrecentar esa posición de privilegio. Suelen constituirse en espacios excluyentes y exclusivos por medio de barreras físicas y/o sociales, pero también por otras barreras de acceso mucho más sutiles. Marcuse menciona como ejemplos de ciudadelas a Battery Park City en Nueva York, La Defense en París, Docklands en Londres, el nuevo distrito de negocios de São Paulo, Shinjuku en Tokio, o el centro subterráneo de Montreal en Canadá, entre muchos otros. El caso emblemático de una ciudadela en México es el desarrollo urbano Santa Fe, en los límites de las delegaciones Miguel Hidalgo y Cuajimalpa, al norponiente de la ciudad (Pérez Negrete, 2010).

Estos desarrollos también producen una reconfiguración del espacio público tradicional. Por un lado, las mismas tendencias a la fragmentación que derivan de los condominios cerrados y los centros de consumo y entretenimiento, aquí se potencian por su concentración. Pero además, tal como lo ha observado Pérez Negrete (2010) para el caso de Santa Fe, se privilegia un diseño urbano que favorece la dependencia del automóvil, lo cual hace difícil su acceso (sin auto) y elimina la presencia de individuos en los espacios públicos abiertos y tradicionales. En realidad, estos espacios existen pero tienen un rol paisajístico o decorativo que contribuye a preservarlos intactos, como contexto y fondo, evitando su uso y apropiación.

Finalmente, el tercer fenómeno ligado a la producción del espacio urbano se refiere a la reducción de la escala de la segregación. Según Aguilar y Mateos (2011) el desarrollo urbano ha cambiado la escala geográfica de la segregación dando lugar a una mayor microsegregación,

lo cual, de acuerdo con estos autores representa una de las transformaciones más notables en el proceso de urbanización reciente. La “microsegregación” describe la coexistencia de grupos socialmente polarizados en espacios de pequeña superficie con índices de segregación más elevados (Capron y González, 2006). Más allá de su definición técnica y su medición a través de distintos índices, lo que me interesa destacar, siguiendo a Aguilar y Mateos (2011: 10) es que “la homogeneidad interna de los nuevos desarrollos residenciales es alta, pero hay una reducción en la distancia física entre los grupos sociales de diferentes estratos socioeconómicos”.

Esta nueva cercanía física entre ricos y pobres ha sido interpretada de diversas formas. Mientras algunos estudios sugieren que podría favorecer las relaciones y vínculos entre diferentes sectores sociales, e incluso tener una incidencia positiva sobre las condiciones de vida de los barrios deprimidos y sus habitantes, otros no encuentran ninguna asociación entre la distancia física y la distancia social. En esta última línea, es posible pensar que la reducción en la escala de segregación da lugar a un proceso de reforzamiento de las estrategias de cerramiento, exclusión y evitación del otro (Panreiter, 2005). La proximidad entre algunas de las zonas más ricas de la Ciudad de México y algunas de las más modestas da lugar a “una proximidad que abre la puerta a todos los tipos de miedo y de resentimiento, y a la multiplicación de los cercos, de los guardias armados y de los check-points” (Prévôt Schapira y Cattaneo, 2008: 85). A partir de un trabajo etnográfico realizado en Interlomas, Huixquilucan, Tapia (2011, inédito) encuentra que si bien los condominios cerrados y exclusivos pueden haber favorecido la apertura de algunos pequeños negocios en la zona, las relaciones de sus residentes (nuevos y ricos) con los habitantes previos del lugar (en su mayoría pobres) es mínima o directamente inexistente. La microsegregación puede constituirse en microfragmentación, es decir que a pesar de la coexistencia de grupos sociales distintos y desiguales en espacios muy pequeños, predomine el desconocimiento y el aislamiento recíproco.

Estos tres nuevos rasgos de la producción del espacio, que ocurren sobre una estructura socioespacial profundamente desigual, tienen implicaciones directas sobre la fragmentación urbana. Sus efectos se expresan a través de nuevas oportunidades y constreñimientos sobre la experiencia y sociabilidad urbana de los habitantes de la ciudad.

La ciudad exclusiva y la ciudad abierta: experiencia urbana de ricos y pobres

La experiencia de la ciudad tiene para los jóvenes al menos tres referentes muy específicos ligados a su condición de edad: la vivienda, la escuela, y los centros de consumo y entretenimiento. Es evidente que ellos no son los únicos y de hecho es posible que el lector esté pensando en muchos otros como, por ejemplo, los lugares de trabajo, las casas de otros familiares y amigos, algunas oficinas públicas, el trabajo de los padres, o distintas instituciones prestadoras de servicios. Sin embargo, todos estos espacios pueden ser parte de la experiencia urbana de algunos jóvenes pero no de otros, o puede haber matices significativos en la intensidad de uso que se hace de ellos. Dicho en otros términos, son referentes que pueden formar parte de una ciudad pero no necesariamente de otra. La vivienda, la escuela y los centros de consumo tienen, en cambio, la particularidad de ser referentes espaciales casi inevitables durante esta etapa de la vida. Todos nacemos y vivimos nuestra infancia y primeros años de juventud en una vivienda “desde” la cual comenzamos a explorar, conocer y definir el mundo exterior; durante toda la niñez y gran parte de la adolescencia la escuela nos impone una primera, regular y obligada “movilidad” en el espacio que nos lleva a conocer calles, colonias y medios de transporte; los centros de consumo y entretenimiento, por su parte, constituyen lugares primordiales de socialización durante la adolescencia y juventud, expandiendo los límites de la experiencia urbana más allá del círculo familiar y escolar. Los tres tienen una centralidad inigualable durante esta etapa de la vida, y por lo tanto se constituyen en los principales ejes a partir de los cuales comienza a construirse la propia ciudad. Dicho en otros términos, son referentes clave en la construcción de un *habitus* espacial.

La experiencia de la ciudad a través de estos tres referentes espaciales puede ser universal, pero al mismo tiempo está atravesada por las desigualdades de la estructura social: principalmente la condición de clase, y en segundo lugar el género. Al igual que sucede con las dos dimensiones de la estructura socioespacial, el *habitus* espacial y el *habitus* de clase se refuerzan mutuamente —aunque no son lo mismo y, por lo tanto, no siempre coinciden. Es así como la experiencia de la ciudad desde temprana edad se constituye en una mediación significativa de la experiencia social y, en particular, de la experiencia social de la desigualdad. Los jóvenes de

clases bajas y altas comienzan esta experiencia de la ciudad desde vivencias residenciales, escolares y de consumo insertas en espacios de inclusión desfavorable y de privilegio, respectivamente.

Duhau y Giglia (2008) estiman que gran parte de los actuales pobladores de las periferias de la ciudad de México son la segunda o tercera generación de residentes en esas áreas. Otros estudios han mostrado que dentro del área metropolitana existe un intenso proceso migratorio entre y dentro de las periferias. En este mismo sentido pero a partir del análisis de historias de vida en uno de los municipios más pobres de este conglomerado urbano, Cristina Bayón encuentra que la mayor parte de las trayectorias residenciales de sus habitantes ha transcurrido en la misma periferia del oriente de la ciudad, siguiendo generalmente un patrón de desplazamiento desde municipios o delegaciones populares más consolidadas a otras más recientes. Sin embargo, tal como lo señala la propia autora, lo relevante no es solo la identificación de este patrón residencial sino el hecho que “a partir de esa experiencia residencial los sectores populares y más pobres construyen sus referentes de normalidad urbana y de lo que supone vivir en la ciudad” (Bayón, 2012:152).

La ciudad comienza a conocerse y apropiarse desde ese primer posicionamiento en la estructura socioespacial determinado por la vivienda de origen y los sucesivos cambios residenciales. La escuela y la trayectoria escolar, por su parte, vienen a reafirmar y extender esa misma experiencia urbana. Generalmente los niveles iniciales de educación ocurren en establecimientos de la misma colonia, o de colonias vecinas y muy similares. Ramón (Entrevista B-03, 19 años, clase media baja), por ejemplo, desarrolló toda su carrera escolar hasta los 15 años dentro de la misma unidad de viviendas de interés social en la cual vive, situada en el municipio de Ixtapaluca, mientras que Jacqueline (Entrevista B-02, 21 años, clase media baja), aunque dice haber ido a escuelas “distantes”, siempre estuvieron localizadas, al igual que su casa, dentro de Los Reyes La Paz, otro municipio vecino de la periferia oriente.

Este patrón tiende a extenderse espacialmente a medida que los jóvenes avanzan en la trayectoria escolar, lo cual debe atribuirse tanto a la menor cantidad de establecimientos de educación media superior y superior, como a la mayor autonomía que van adquiriendo los propios jóvenes. Pero el patrón de concentración espacial no se desdibuja. La periferia se expande, pero sigue siendo el principal referente de urbanidad.

En uno de los grupos focales desarrollado con estudiantes de la Universidad Autónoma del Oriente (UNAOR), localizada en Iztapalapa, una de las participantes hacía referencia precisamente a los lugares de residencia como uno de los elementos comunes entre sus compañeros de la universidad. Aunque pueda resultar una generalización exagerada, marca una tendencia y una fuerte asociación ideacional entre el espacio residencial y escolar.

Otra de las características que yo noto es que la mayoría de los que estudian aquí vienen del Estado de México, y somos muy pocos los que vivimos aquí en el DF, yo he visto esa característica, que todos vienen de Chalco, o del Rosario, o de Texcoco, de todos esos lugares y hay muy poca gente que vive aquí en el DF (Grupo Focal B-01, Daniela, 21 años, clase media baja).

A partir del nivel de educación superior, la vivienda y la escuela ya no representan los únicos referentes espaciales. A medida que los jóvenes ganan autonomía para moverse por la ciudad con independencia de sus padres y que se incrementa la centralidad de la socialización entre pares, los espacios de consumo y entretenimiento comienzan a formar parte de su geografía urbana. Nuevamente los límites se extienden un poco más, pero en la mayoría de los casos sin romper un patrón que ya ha quedado definido. La novedad es que además de la “periferia”, en este momento se incorpora “el centro” como otro de los espacios que marcan la experiencia de la ciudad de los sectores populares.

Y entonces, ¿qué días sales con amigos? Cuando vamos al cine es en sábado y cuando me voy a la disco son los domingos. *¿De noche o de día?* En la tarde; para la disco me voy a tardeadas que son desde las cuatro hasta las nueve *¿Y por dónde es eso?* Aquí en los Reyes. *¿Tienes que pagar?* Sí, pagamos 30 pesos por entrar a bailar *¿Y te gusta?* Me gusta demasiado ese lugar porque... no sé, porque considero que es un lugar tranquilo dentro de todo, porque vamos el montón de chavos y ahí hay unos que les gusta tomar, fumar y cosas así y ahí están, pero no es que se estén peleando a cada rato, no les permiten entrar con drogas, si intentan pelearse los sacan de la disco, y cosas así y a cada rato hay vigilantes que pasan con una lamparita para ver que nos estemos portando bien y no estemos haciendo

algo malo. *Y para comprar o pasear ¿a dónde vas?* Vamos por lo regular al centro, y salgo con mi mamá: hay muchos lados donde me lleva como al cine, ir de compras, así. *Y cuando vas al cine, ¿a dónde vas?* Cuando vamos al cine?... lo que pasa es que ya me cambié de casa, ahora estoy rumbo a Ixtapaluca y vamos a un lugar que se llama Ayotla y nos queda como a media hora de mi casa y ahí nos gusta (Entrevista B-06, Marisol, 23 años, clase media baja).

¿Entonces vas a los tianguis que ya conoces? Ajá, o al Centro, a Mixcalco y todo eso. A Tepito sí no voy porque ya está más peligroso *¿Qué es Mixcalco?* Mixcalco está pegadito a Tepito, en Mixcalco hay muchas tiendas, boutiques de ropa, así se les llama, y allí, la mayoría es de mujer. Encuentras de todo, pero como la que más se vende es de mujer, pues allí hay un mercado de cosas de mujer. Allí es donde a veces voy, a las plazas no tanto porque a veces encuentras lo mismo allá en Mixcalco en menor precio (Entrevista B-10, Abril, 24 años, clase baja).

Por un lado, la periferia sigue constituyendo el principal lugar en el que se vive la ciudad. Su paulatino crecimiento y alejamiento estimula cada vez más que se desarrollen sus propias áreas de consumo y entretenimiento periféricas, muchas de las cuales están especialmente destinadas a los jóvenes, mientras otras han sido apropiadas por ellos como sus espacios de socialización. Billares, discos, sonidos, tiendas con maquinitas, casas de amigos, tianguis y mercados, entre muchos otros, son algunos de estos lugares. Gracias a una extensa literatura sobre jóvenes, y en particular sobre bandas juveniles, sabemos que el territorio y ciertos espacios locales como el barrio y las esquinas son ámbitos de socialización particularmente relevantes para los jóvenes de clases populares, en especial para los varones. Pero más allá de esta dimensión barrial, que solo en algunos casos muy extremos de guetificación puede copar toda la experiencia urbana, las periferias desarrollan sus propios “centros” de entretenimiento y consumo. Determinadas colonias y/o municipios se constituyen en “centros periféricos” que concentran actividades de consumo y entretenimiento. Estos lugares expanden la experiencia urbana de los jóvenes más allá de su propio barrio, colonia e incluso municipio, pero siempre dentro de una extensa periferia que simula ser una ciudad abierta. Algunas colonias o municipios con mayor concentración comercial (como Los Reyes La Paz

o Texcoco) cumplen esta función, y también algunas “plazas comerciales” dispersas en la periferia y organizadas generalmente en torno a un gran supermercado, pero que incluyen además tiendas de ropa, lugares para comer, tiendas de descuentos y, en el mejor de los casos, algunos cines.

Por otro lado, los jóvenes comienzan a realizar desplazamientos más largos que los llevan al centro de la ciudad. Se trata de un espacio de consumo y esparcimiento tradicional de las clases populares, particularmente durante los fines de semana, y que muchos de estos jóvenes ya visitaban de niños junto a sus familias, como por ejemplo el zoológico, el Bosque de Chapultepec, y las áreas comerciales del Centro Histórico. Pero a partir de este momento, estos mismos lugares y otros especialmente ocupados por jóvenes (como algunas plazoletas, salidas de metro, o calles de la Zona Rosa), empiezan a ser referentes de sus propias experiencias de la ciudad. Tianguis, mercados, y algunas calles comerciales del centro de la ciudad, constituyen nuevos espacios de consumo y paseo para estos jóvenes. La incorporación del centro a su geografía urbana, confirma la pretensión de ciudad abierta.

¿Qué otras partes de la ciudad conoces? Yo conozco un poco Chapultepec, Xochimilco, el Zócalo, todo eso, un poco Tepito Y tu vida cotidiana ¿dónde transcurre? Mi vida cotidiana es la escuela, ahorita en Iztapalapa, Chalco y los tianguis, Neza, Tláhuac... Y cuando vas a tomar algo o salir con amigos o amigas, ¿se mueven también por la misma zona? A veces sí, cuando ya se hace un viaje más largo pues salimos del mismo estado... entonces sí es más como ir a un centro, digamos a una plaza, como la Plaza Oriente, o allí en Chalco también hay plazas, o a veces se va ahí con la familia o con la familia se quedan de ver porque la familia vive por allá (Entrevista B-11, César, 22 años, clase baja).

Estos tres referentes espaciales constituyen los pilares sobre los que se construye una experiencia urbana particular y un *habitus* espacial también propio, que tienen como principal contexto la periferia y el centro. El mismo proceso ocurre con los jóvenes de las clases privilegiadas, pero en un contexto urbano completamente diferente y desigual. La vivienda, la escuela, y los centros de consumo y entretenimiento también definen en este caso una geografía precisa en la que estos jóvenes construyen su propia experiencia de la ciudad.

Aun cuando no existe una absoluta concentración residencial ni una continuidad ininterrumpida de los espacios en los que transcurren sus vidas cotidianamente, la experiencia urbana de los jóvenes privilegiados ocurre dentro de límites muy precisos. Por un lado, los espacios residenciales, escolares, y de consumo pueden estar relativamente separados entre sí, pero no dejan de constituir una misma totalidad; la experiencia de la ciudad se construye a partir de estos referentes espaciales, saltando de uno a otro como si se tratara de pequeños islotes sobre un mar de espacios vacíos. Por otro lado, esta dispersión es solo relativa y depende de la escala sobre la que enfoquemos la mirada. Si consideramos la ciudad entera, estos pequeños islotes, e incluso el mar que los contiene, ocupan una porción específica y muy bien definida, hacia el norponiente de la ciudad. En este sentido, la experiencia de la *ciudad exclusiva* no es menos parcial y uniforme, que la de la *ciudad abierta*.

¿Y tú por dónde vives? Yo vivo por acá, por el Desierto de los Leones, es una zona... cómo te diré... está el bosque, así el bosque, el bosque literal y ahí está mi casa. Se llama Lomas del Padre [pertenece a la Delegación Cuajimalpa]. *¿Y hay transporte como para salir de ahí?* No, ¡está cañón!, no hay transporte, porque haz de cuenta que está el bosque y sí hay un camino, pero solo es para que entren carros (Entrevista A-11, Esteban, 19 años, clase media alta).

[...] Entonces nos cambiaron al Vista Hermosa porque además de que tiene prestigio y muy buen nivel académico, mi papá es egresado del Vista Hermosa *¿Y es una escuela que está por esta misma zona, por tu casa, cómo es eso?* Está en Lomas de Vista Hermosa [pertenece a la Delegación Cuajimalpa], así se llama esa parte, y está por el... por un club de golf pero ahora no me acuerdo cómo se llama..., Club de Golf... *Bueno no importa...* Bueno está por ahí... ¡Ah!, Club de Golf Bosques *¿Es en la zona que tú te movías? ¿o vivías por ahí?* No, yo vivía en Interlomas, ahí en Bosques, pero claro, está en ese circuito. *Eso te quería preguntar: ¿cómo caracterizarías a esta escuela, por el perfil que tiene de alumnos, es más o menos homogéneo, de una clase, de la misma zona...?* Sí, todos eran más o menos de la misma zona, había uno que otro que venía del sur, pero igual era homogéneo porque aunque sean del sur eran de la clase media alta (Entrevista A-12, Martín, 20 años, clase alta).

Al igual que sucede con los jóvenes de las clases populares, en la ciudad exclusiva también existe una acentuada confluencia del espacio residencial con el espacio escolar que va delimitando un mismo “circuito”. Cuando estos jóvenes empiezan a definir con mayor autonomía sus puntos de encuentro y socialización, este patrón se mantiene, pero a diferencia del caso anterior no se expande. Los centros de consumo y entretenimiento no van más allá de los límites ya determinados que son mucho menos flexibles que los de la ciudad abierta. Esto resulta evidente cuando se trata de casas de amigos, pero aun los restaurantes, antros, y centros comerciales —que representan para estos jóvenes sus principales puntos de encuentro— tienden a localizarse en la misma área, e incluso a concentrarse cada vez más en algunas zonas muy específicas. Esta tendencia a una concentración cada vez mayor de los espacios residencial, escolar, y de consumo (y habría que añadir el laboral), es lo que da paso a la constitución de lo que Marcuse (1997) denomina *ciudadela*, y lo que puede observarse como proceso en el caso específico de Santa Fe en el norponiente de la Ciudad de México. Como puede verse en las citas siguientes, la ciudadela hace que los referentes espaciales se vuelvan relativamente irrelevantes debido a su redundancia, pero determinantes de una experiencia urbana muy acotada y particular y de un *habitus* espacial de exclusividad que parece corresponder a otro mundo.

¿Cuáles son las zonas que conoces de la ciudad, digamos en las que te mueves? En las que nos movemos así de salir y eso, pues es en Polanco..., bueno antes en Polanco ahorita ya no tanto, ahorita mucho es en Santa Fe, casi todo es en Santa Fe; para casi todo, nuestros lugares son en Santa Fe y a mis amigas les gusta mucho la Condesa, a mí casi no, pero igual vamos. ¿Es lo más al sur de la ciudad que conoces? Si, casi no vamos al sur la verdad. ¿Y los demás chicos, en general los de aquí conocen otras partes de la ciudad o se mueven solo en esta zona? Yo creo que solo aquí ¿Por alguna razón? ¿Es solamente por la distancia, o por temor, por desconocimiento...? ¿Cuál crees que es el motivo? Pues yo creo que en primera porque no les ha de interesar ver qué hay más allá y o sea como que aquí es su vida, o sea yo lo veo con mis amigos así, o sea no salen de acá de la zona de Santa Fe, Interlomas, Bosques, Polanco, Palmas, pues como que ahí tienen todo lo que necesitan (Entrevista A-06, Camila, 23 años, clase media alta).

¿Casi siempre ibas a fiestas en casas o salían a otros lugares? Sí, sí, siempre eran fiestas en casas y las zonas donde nos movíamos eran Interlomas, la Condesa y por acá, por Santa Fe, Cuajimalpa..., El Contadero, en específico. ¿Qué es El Contadero? Bueno es una zona en Cuajimalpa en donde... bueno ya, este...es que está el pueblito de Cuajimalpa y El Contadero es como una orilla, bueno si es como una orilla en donde...ya no es pueblo sino que empiezan todos los condominios (Entrevista A-11, Esteban, 19 años, clase media alta).

La vivienda, la escuela y los centros de consumo y entretenimiento funcionan como nodos socioespaciales determinantes de la experiencia urbana de los jóvenes. Por un lado, constituyen referentes espaciales primarios y por otro, pero simultáneamente, foco de relaciones sociales que conducen e introducen nuevos referentes espaciales. A través de este proceso se construye una particular y desigual inserción en la estructura socioespacial. Como resultado, los jóvenes de las clases populares y privilegiadas tienen su propia geografía urbana, se mueven con su propio mapa de la ciudad. La experiencia de la ciudad y el *habitus* espacial que corresponde a cada una de estas geografías es sustancialmente diferente y, muchas veces, con lógicas también diferentes.

Los marcos de normalidad urbana, de lo que supone vivir en la ciudad (Bayón, 2012) se construyen en contextos donde las condiciones de la infraestructura y los servicios, las características de los transportes y las viviendas, de las calles, los espacios verdes, los cines, y los centros o plazas comerciales, y hasta las formas de actuar, de vestir, y de hablar de sus usuarios son completamente diferentes. Las muchas citas previas, no solo intentan avalar que existen dos geografías urbanas, sino además brindar al lector algunas referencias etnográficas, sutiles pero sumamente reveladoras, de los profundos contrastes en la experiencia de la ciudad abierta y la ciudad exclusiva. Discos y sonidos, antros y bares, billares de 25 pesos y restaurantes de 350, “plazas” comerciales y “centros” comerciales, viviendas de interés social y condominios cerrados, tardeadas y fiestas, son algunos de los componentes de uno y otro mundo; el Metro Pantitlán y el Club de Golf Bosques, Tepito y Santa Fe, el cerro y el bosque, son algunos de los referentes de una y otra geografía. “Obviamente, el rumbo de allá y el de acá son muy diferentes”, me decía Sebastián mientras conversábamos en uno de los patios de la UDIS en Iztapalapa, delegación en

la que además vivió desde niño, “el aspecto urbano es diferente: aquí uno ve todo gris; a mí no me gustó nunca vivir aquí: vienes del color y pasas a lo gris” (Entrevista B-04, 26 años, clase media baja).

No se trata solamente de mundos diferentes y desiguales, sino que además comparten otras dos características que son esenciales en el proceso de fragmentación urbana y, por ende, de la forma en que esta estructura urbana mediará la experiencia social de la desigualdad. El desconocimiento recíproco es uno de esos atributos; su conformación como espacios de pertenencia es el otro. Estos dos atributos hacen que tanto la ciudad abierta como la ciudad exclusiva se constituyan en dos mundos aislados que coexisten en un mismo espacio (Saraví, 2008), o como sugirieran Deffner y Hoerning (2011) en microcosmos que dan la sensación de vivir en una ciudad dentro de la ciudad. La experiencia de la ciudad, es así acotada a un espacio restringido, particularmente en el caso de la ciudad exclusiva, que oculta y niega la posibilidad de una experiencia distinta; los mundos opuestos no son solo desconocidos sino que la fragmentación supone que ellos no caben en los horizontes culturales de sus vecinos.

Sí, mira, aunque se trata de hacer y se busca [la vinculación con los sectores desfavorecidos a través de la universidad], porque un comentario muy común de muchos profesores en la Universidad [Prados Altos] es “chavos, tienen que salir, ir más allá de la Herradura” [zona residencial exclusiva en la Delegación Cuajimalpa]. O decirnos “chavos, tienen que salir más allá de Interlomas para que vean el México real.” Y creo que no, creo que sigue mucha, mucha gente en la Prados tiene esta visión de “pues a mí no me ha tocado ver nada de ese México” y pues incluso a decir que no existe (Entrevista A-03, Andrés, 26 años, clase media alta).

Tal como lo señalé al inicio de este capítulo, las dimensiones de la ciudad no son un factor menor en el proceso de fragmentación urbana, y en efecto, como ocurre en toda gran ciudad, las distancias físicas determinan que nuestras vidas cotidianas transcurran en ciertos espacios y se desconozcan otros. Pero mientras las dimensiones de una metrópoli pueden contribuir a la fragmentación, no necesariamente deben conducir a una fragmentación profundamente desigual como la que estamos analizando. La ciudad abierta y la ciudad exclusiva no son solo distantes

físicamente (lo cual, además, no siempre es el caso), sino además, y principalmente, social y culturalmente distantes. Lo distante es además diferente y desigual; lo que se termina desconociendo es entonces la ciudad de la desigualdad.

La ciudad exclusiva se cierra sobre sí misma y se constituye en una ciudadela, que representa para los jóvenes de las clases altas la ciudad toda, y la ciudad única. “No conocen los barrios pobres, se desplazan de las universidades o de sus escuelas de alto nivel a sus casas, se pasean y compran en los centros comerciales y en caso de necesidad serán atendidos por médicos de hospitales privados”, señala Hiernaux respecto a estos jóvenes, y luego añade: “sus relaciones sociales no se extienden más allá de esos espacios segregados; allá viven, se educan, toman sus tiempos libres y casi seguramente allá se casarán, para vivir a su vez en los mismos ámbitos” (Hiernaux, 1999: 13).

Marcuse (1997) se refiere exactamente a este mismo aspecto cuando señala que uno de los rasgos distintivos y característicos de las *ciudadelas* es su carácter totalizador. Tomando como ejemplo a Battery Park City en Nueva York, Marcuse describe este carácter totalizador, dejando ver que podrían reconocerse zonas similares en muchas otras ciudades contemporáneas:

Todos los servicios son provistos en el lugar: conciertos se ofrecen en el Crystal Palace en el centro de Battery Park City, y allí también existen áreas de compras y restaurantes abiertos a todas las horas; una intensa gentrificación en zonas circundantes y nuevos desarrollos perfectamente planeados, coinciden para crear una isla de prosperidad y paz. Se trata de verdaderas ciudadelas en su sentido más clásico: lugares donde sus residentes pueden vivir aislados y protegidos del mundo exterior sin necesidad de salir por meses, donde todas sus necesidades son provistas internamente en el mismo lugar donde están concentrados. La parte lujosa de la ciudad ha devenido en una ciudad lujosa en sí misma. Evidentemente la ciudadela continúa necesitando los servicios de trabajadores poco calificados para los quehaceres domésticos cotidianos, pero estos trabajadores entran solo cuando se los necesita; obviamente ellos no viven dentro de sus confines. Y en la medida de lo posible, estos servicios poco calificados son reemplazados por equipos tecnológicos altamente sofisticados, como puertas de entrada operadas por tarjetas, transporte

automatizado, maquinaria de limpieza especializada, y comida congelada (Marcuse, 1997: 319)

Aunque el carácter “totalizador” sea más notorio y evidente en la “ciudadela” o la “ciudad exclusiva” debido a su concentración en un espacio relativamente reducido, no es un rasgo único de este tipo de espacio urbano. El mismo Marcuse lo hace notar al señalar que se trata de una de las dos principales características de la producción contemporánea del espacio y, en consecuencia, de los distintos desarrollos urbanos emergentes (el otro es el cerramiento). La “ciudad abierta” también presenta este carácter totalizador, que permite, contribuye, y luego determina que la vida cotidiana de los jóvenes de las clases populares transcurra en el espacio de la periferia, y que para ellos, sea ese espacio la ciudad toda y la ciudad única.

Ambas ciudades representan sus respectivos mundos de pertenencia, social y culturalmente separados y distantes. A partir de ellos o “en” ellos se desarrollan sus respectivas experiencias de la ciudad. Fuera de esos mundos o microcosmos, la ciudad resulta desconocida y el propio sujeto se siente fuera de lugar. En las citas siguientes, dos jóvenes de sectores sociales opuestos, relatan sus experiencias urbanas en la ciudad equivocada: por un lado, Valentina, acostumbrada a moverse en la ciudad exclusiva de camionetas, restaurantes y centros comerciales reflexiona sobre su presencia en la “calle” o en un “mercado”; por otro, Paola fuera de su ciudad abierta de microbuses, mercados y plazas cuenta su sensación cuando entró en un centro comercial. En realidad, ambas citas dejan ver que se trata de una no-experiencia; el sujeto se encuentra despojado de su *habitus* espacial al no coincidir con el espacio en el que se encuentra. La subjetividad misma se ve minada limitando sus posibilidades-capacidades de “experimentar”.

Valentina: Sí, te vas restringiendo. Según yo, sí te vas como restringiendo a tu área en la que te mueves, a la gente con la que convives, a... *Julián:* Bueno en mi caso no. *Valentina:* No, pero es cierto que... *Pablo:* O sea, las diferencias existen... güey, no mames (en respuesta a Sergio). A ella (Valentina) la ves así, así, literal, fuera del coche, y se la acaban... por supuesto que se la acaban..., es una realidad [...] *Renata:* No, por supuesto que hay veces en las que, como dice Pablo, si quieres sentirte cómodo tienes que irte con las reglas, porque hay veces en las que... o sea hay veces que nos

importa poco lo que piensen de nosotros y simplemente no hablas con ellos, pero no basta con eso, tienes que adaptarte, tienes que... *Valentina*: Es como dicen, yo, la verdad, si me meto a un mercado: ¡claro que me sentiría incómoda!, y ¡claro que me gritarían de cosas! O sea, si no más paso por las obras de aquí, ¡aquí en Santa Fe! y ya te están gritando. Aquí en Santa Fe el otro día caminé a un restaurante, y era la hora de la comida, y estaban por ahí los albañiles, y claro que te gritan y claro que me sentía incomoda (Grupo Focal A-01, Valentina, 21 años, clase alta; Julián, 20 años, clase media; Pablo, 18 años, clase alta; Renata, 19 años, clase media alta).

¿Hay espacios en los que tú encuentres a gente de distintos sectores sociales? Pues no, casi por lo regular donde me desarrollo más o donde voy es en el centro y ahí por lo regular te encuentras casi a puras personas que tienen tu mismo nivel. Por ejemplo, la otra vez fui con un amigo de aquí, me llevó a una plaza, a Plaza Galerías y sí, sí había personas de nivel más alto entonces. *¿Dónde es eso?* Plaza Galerías Coapa *¿Y qué tal fue tu experiencia?* Me dio la impresión de gente con mayor dinero, entonces yo como iba con pants y tenis, así como casi siempre vengo, entonces la gente se te queda viendo... como que ahí es puro Liverpool *¿Te sentiste un poco incomoda en ese contexto?* No, más bien normal o sea: si me ven es por algo, al menos fue interesante ser el centro de atención. *¿Sí pero hay espacios en los que uno se siente más cómodo que en otros. ¿Más cómodo?* Sí, me siento más cómoda andar en el centro que andando en plazas, como que me siento más rara, y encuentras... por ejemplo, cosas que venden en el centro baratas las veo así en las plazas y casi por lo regular vienen siendo las mismas, pero nada más que cambia por la tienda (Entrevista B-05, Paola, 21 años, clase baja).

Tanto Valentina como Paola mencionan que su presencia en la no-ciudad las hizo sentir incómodas; una incomodidad con la que hacen referencia a su no-pertenencia y a los mecanismos excluyentes que se pusieron en operación desde cada una de estas no-ciudades. Los mundos aislados son resultado de inclusiones diferenciadas y exclusiones recíprocas. Fuera de sus respectivos mundos de pertenencia, los jóvenes no saben cómo actuar ni cómo interactuar. Por eso, fuera de estas situaciones disruptivas como las relatadas previamente, que además suelen ser poco

frecuentes, el mundo exterior a sus respectivos microcosmos se constituye en espacios vacíos. “Los espacios vacíos están primordialmente vacíos de sentido”, dice Bauman, “Son vacíos los lugares en los que no entramos y en los que nos sentiríamos perdidos y vulnerables, sorprendidos, alarmados, y un poco asustados ante la vista de otros seres humanos” (2004: 111-113). En nuestro caso, además, los espacios vacíos son respectivamente los espacios de la desigualdad. La mediación de la experiencia social por una estructura urbana fragmentada conduce a que la desigualdad se vacíe de sentido y se desdibuje.

La ciudad exclusiva y la ciudad abierta, cada una de ellas tiene su propia movilidad. La movilidad es esencial a la experiencia de la ciudad, y, como la distancia, la condicionan de manera profunda. Las formas y características de las movilidades de una y otra ciudad, contribuyen a la construcción de espacios vacíos: “la ciudad exclusiva” repele al peatón y limita el transporte público; la ciudad abierta, desaparece detrás de los vidrios polarizados y las vías rápidas.

Durante el trabajo de campo entrevisté a un total de 20 jóvenes en universidades que corresponden al modelo de *escuela total* y que mayoritariamente residen en el área de la *ciudad exclusiva*; y a otros 19 en universidades que corresponden al modelo de la *escuela acotada* y que viven en la *ciudad abierta*. Entre los 20 jóvenes privilegiados, que en promedio tenían 20.2 años de edad, solo 3 de ellos no tenían un automóvil personal propio, es decir solo el 15% (aunque todos, el 100%, tenían al menos un auto en la casa). Entre los 19 jóvenes de los sectores populares, con un promedio de edad mayor de 22.5 años, ninguno tenía un auto propio, y menos de la mitad tenían auto en la casa de sus padres (47.4%). El uso de medios de transporte público muestra un contraste igualmente profundo, pero, como es previsible, en una relación de clase inversa. El 70% de los jóvenes privilegiados (es decir 14 de los 20 entrevistados) nunca utilizó un transporte público en la última semana, y solo 3, los mismos que no tienen auto propio, usaron algún medio de transporte público 3 días o más de la semana. Obviamente, ninguno de los jóvenes populares pudo evitar el transporte público y el 89.5% lo utilizó 3 o más días en la semana previa a nuestra entrevista (véase el anexo 2).

Las movilidades moldean las respectivas experiencias. Caminar por las calles, entrar en un mercado, atravesar un tianguis o un parque, viajar una hora en microbús o en camión, o incluso tomar el metro son

prácticas, experiencias, y habilidades que solo corresponden a la ciudad abierta. Los jóvenes de la ciudad exclusiva carecen de ese *habitus* espacial.

Acá tenemos coche y pues tú tienes coche te mueves y tal, y no sabemos andar en un autobús o en un transporte así, no sabemos, yo por ejemplo aquí me he subido al metro solamente con mi papá, porque él como que me ha enseñado y así, pero yo aquí no sé moverme de otra forma que no sea en coche y yo creo que a todos nos pasa igual y vamos a otros países y andas en metro, en autobús, y en tal sin problema (Entrevista A-06, Camila, 23 años, clase media alta).

La ciudad exclusiva está diseñada en estrecha dependencia con el automóvil. No solo el acceso a estas zonas suele ser difícil si no se tiene un auto particular, sino que también los desplazamientos internos resultan complicados y a veces imposibles sin un vehículo propio. Cuando le pregunté si había transporte para salir de su casa, Esteban me respondió: “No, ¡está cañón!, no hay transporte, porque haz de cuenta que está el bosque y sí, hay un camino, pero solo es para que entren carros”; algo similar me decía Martín: “donde yo vivo no llega el metro ni de chiste, ni va a llegar en la vida.” El transporte público es limitado e ineficiente en la ciudad exclusiva, y su precaria existencia solo tiene la finalidad de permitir el acceso de los trabajadores que mayoritariamente vienen de la ciudad abierta y que son necesarios para desempeñar la multiplicidad de servicios que requiere la “ciudadela”. Mis propias visitas a estas zonas durante el trabajo de campo, me exigían, solo para llegar, más de 2 horas desde el sur de la ciudad, más de un medio de transporte, y largas caminatas por entornos nada amigables para el peatón; para llegar a la Universidad Prados Altos, por ejemplo, debía atravesar caminando puentes sobre profundas barrancas y calles desoladas, y para llegar a la Contemporánea vías rápidas, túneles vehiculares, desniveles, subidas y bajadas, y en ambos casos grandes estacionamientos que además de guardar automóviles parecen fungir como murallas frente al exterior.

La otra cara de este diseño urbano es que así como desestimula la experiencia del espacio público, da todas las facilidades para el uso de vehículos particulares. Grandes estacionamientos, vías rápidas y anchas, distribuidores viales, *valet parking*, múltiples gasolineras, señalizaciones y accesos, etc. En conjunto (obstáculos e incentivos) el diseño urbano

responde a una lógica excluyente por medio de la cual la ciudad exclusiva se conserva solo para quienes merecen habitarla.

Pero así como la distancia física no lo explica todo, el diseño urbano tampoco. Lo espacial y lo social mantienen una relación de recíproca influencia, expresada en la idea de un *habitus* espacial. Este tipo de diseño urbano favorece un tipo de prácticas, habilidades y experiencias; pero el entorno sociocultural de la ciudad exclusiva también favorece un tipo de diseño urbano. Si la ciudadela favoreciera el transporte público y dificultara el uso del automóvil, sus residentes de hoy se mudarían mañana. El automóvil no es solo comodidad, o la comodidad, como dijimos antes, significa pertenencia e inclusión. Dicho en otros términos el auto es parte del universo sociocultural de la ciudad exclusiva.

¿Y acá, en México, por qué no [utilizan el transporte público]? Pues yo creo que puede ser un poco la inseguridad tal vez, o sea que si dices “me voy en metro y me asaltan”... no sé, igual te puede pasar en el coche, pero no sé, no sé, yo lo veo así. ¿Por qué tú no lo usas? Pues porque tengo mi coche. Pero es porque te resulta más fácil el coche o porque... Porque incluso yo pienso que a veces es más fácil moverte en metro que en auto. Sí, no de hecho es más rápido a veces moverte así, pero pues no sé por qué no estamos acostumbrados, bueno yo nunca me enseñaron a andar así en una combi y tal. Pero yo creo que es cuestión de México nada más, porque yo por ejemplo tengo un amigo chileno y él dice que en Chile, bueno también me dijo que en Argentina, sí es muy normal, o sea es como en Europa, andar en autobús y sus autobuses están bonitos. Lo que me dice él, que es chileno, es que pues es muy normal andar en autobús, en el metro... y él también es como un nivel medio alto en Chile. Qué se yo, pero acá, o sea yo aquí en México no... O sea, por ejemplo, nunca vamos a ver a tal compañero mío que..., que tiene dinero, aquí nunca lo voy a ver en el metro y por ejemplo sí en Nueva York... entonces no sé o sea es como raro pero sí, así somos (Entrevista A-06, Camila, 23 años, clase media alta).

Entonces tuviste la experiencia de vivir en Europa cuatro meses, ¿es muy diferente? Bueno, te cuento de volada. Bueno [la primera diferencia es] la libertad que tienes, yo podía caminar en la calle a las seis de la mañana saliendo de un antro, un bar o de una disco y sabía que podía llegar a mi casa perfectamente bien, sin que pasara nada. De hecho un día salí a las seis

de la mañana bastante borracho y me fui caminando del lugar de donde estaba a mi casa, que fue como una caminata de veinte minutos y no me pasó nada, absolutamente nada. [Segundo] es muy limpio, todas las calles principales las limpian en las noches, llueva o no llueva, las limpian, pero es agua tratada, es agua que se va a los caños y llega a una planta de tratamiento y la vuelven a reciclar, entonces eso es increíble. Y este... [tercerro] el transporte, tomaba el metro casi todos los días y tomaba camiones, muy buena calidad, cosa que aquí... lo he hecho una sola vez en mi vida. *¿Y por qué acá no se puede hacer?* Y no, porque es tan grande la ciudad y está como en la montaña y todo eso, que el metro no llega a todos lados, entonces nada más en el centro de la ciudad es en donde nada más puedes agarrar metro, y dos porque... porque muchas veces podría ser la inseguridad..., pero yo he tomado el metro y no me pasó absolutamente nada, repleto el metro, pero sí, venía medio sacado de onda, o sea cuidándome de que nadie me fuera a carterear, de que todo eso... y, ¡ajo! eso también pasa en Europa, yo vi en Europa como se querían carterear a un cuate y casi se los madrea. *¿Pero pareciera que en Europa uno usa el transporte... el tren, el metro, todo el transporte público y aquí no, como cierto sector social no lo usa.* No, no lo usa; pero claro que sí, que sí se usa, pero entre nosotros, entre nuestro sector social no *¿Y es por la inseguridad?* No. *¿Por qué no hay necesidad?* Sí, exactamente, te pueden dar un coche *¿sí me entiendes?* Y yo creo que también por la cultura que tenemos, *¿me entiendes?* No *¿a qué te refieres?* Afecta que sea tan grande la ciudad... nuevamente te lo voy a decir: donde yo vivo no llega el metro ni de chiste, ni va a llegar en la vida, exactamente, pero yo creo que si hubiera metro, haz de cuenta una parada del metro en donde yo vivo y me dejara aquí enfrentito, tomaría el metro sin ningún problema. *Pero tú decías que es un problema de cultura también.* ¡Ah! Pero sí, sí: no hay esa cultura en México, en nuestra sociedad, de tomar el metro (Entrevista A-12, Martín, 20 años, clase alta).

La riqueza cualitativa de estas dos citas para entender la dimensión sociocultural de la ciudad exclusiva es difícil de resumir en unas pocas líneas —y tal vez innecesario por la expresividad de estos extractos. En primer lugar, tanto Camila como Martín tienen serias dificultades para explicar por qué los jóvenes de sectores privilegiados no utilizan —en México— el transporte público. Ello no se debe a que no exista una respuesta precisa, sino más bien a la extrañeza de la pregunta. Es una

pregunta que no cabe en sus horizontes culturales: ¿quién se preguntaría algo así? Sería como preguntar por qué la luna no es verde. Como diría Bourdieu, es algo que pertenece a la naturaleza de las cosas, en este caso a la naturaleza de la ciudad exclusiva y sus jóvenes. En segundo lugar, ambos hacen referencia a situaciones fuera de México, en Europa o Nueva York, donde caminar, tomar el metro, o viajar en un autobús son experiencias posibles. Nos sugieren distintas hipótesis para explicar estas diferencias, pero ninguna resulta muy convincente. Lo que cambia no es solo la ciudad; los jóvenes tampoco son los mismos; lo que cambia es la estructura socioespacial, y por lo tanto los jóvenes pierden su posicionamiento en esa estructura. El espacio público y el transporte público ahora les es posible. En tercer lugar, los dos mencionan la inseguridad como una de las explicaciones más plausibles. El miedo a la ciudad, es un fuerte condicionante de la separación, el aislamiento, y el cierre de la ciudad exclusiva. Pero como veremos unos párrafos más abajo, la inseguridad no afecta solo a los jóvenes privilegiados. Finalmente, entre muchas otras cosas más que nos enseñan estas citas,² se puede notar que ambos se refieren al automóvil como referente de un *habitus* espacial: “no estamos acostumbrados”, “nunca me enseñaron”, “así somos”, “en nuestro sector social, no”, “por la cultura que tenemos.” Este aspecto pone en evidencia que las condiciones estructurales y objetivas de la segregación urbana interactúan con relaciones sociales y procesos de socialización, cuyo resultado es un *habitus* de movilidad particular.

Los *habitus* espaciales referidos a la movilidad no son exclusivos de los jóvenes privilegiados; los jóvenes de la ciudad abierta desarrollan los propios. Unos y otros carecen de ciertas habilidades y desarrollan otras; sus prácticas y conocimientos, su urbanidad, están limitados a la ciudad exclusiva y la ciudad abierta respectivamente. Los jóvenes privilegiados no saben comprar en un tianguis, tomar un pesero, subir al metro...; los jóvenes populares, desconocen cómo entregar un coche al *valet parking* —excepto aquellos que son *valet parking*—, cómo pagar un estacionamiento automatizado, o cómo llegar a los lugares que frecuentan habitualmente pero trasladándose en automóvil. Fuera de sus respectivos mundos son verdaderos salvajes metropolitanos.

² También dejan ver que el automóvil es artefacto cultural, un símbolo cultural de la ciudad exclusiva; llamo la atención sobre este aspecto porque volveremos sobre él en el capítulo 5.

A partir de un trabajo etnográfico en uno de los municipios más pobres de la periferia oriente de la ciudad de México, Bayón describe las características del servicio de transporte que predomina en la zona; después de leer la cita, nos daremos cuenta que en espacios como este de la ciudad abierta, cualquiera de nosotros vería seriamente limitadas sus capacidades de movilidad.

La infraestructura urbana básica es altamente precaria. El sistema de transporte público presenta profundas deficiencias, siendo frecuentes los accidentes provocados por autobuses en pésimo estado —conocidos como *chimecos*— que circulan en la zona a alta velocidad, a menudo conducidos por choferes muy jóvenes. A esto se suman los numerosos “bicitaxis” y “mototaxis” que constituyen una alternativa de bajo costo —informal y controlada por organizaciones “populares” ligadas a los partidos políticos— para trasladarse en distancias cortas (Bayón, 2012:147).

En su vida cotidiana, estos jóvenes suelen pasar gran cantidad de horas trasladándose de un lugar a otro en múltiples medios de transporte público como los descritos previamente. Recorren además grandes distancias, y pasan buena parte del día en espacios públicos. Son rasgos de una ciudad abierta, dominada por los sectores populares. Como vimos en el apartado anterior, la periferia se expande cada vez más; lo hace por medio de continuas urbanizaciones informales, pero principalmente por nuevos desarrollos urbanos de viviendas de interés social que, guiados por una lógica mercantil, buscan tierras baratas en periferias cada vez más lejanas. Los traslados resultan así paulatinamente más largos, desgastantes, y costosos en términos de tiempo, dinero, y calidad de vida. La experiencia de la ciudad de los jóvenes de clases populares está dominada por la movilidad, lo cual no deja de afectar sus vidas cotidianas: salir a las 5:00 de la mañana para llegar a una clase en la universidad a las 8:00; terminar un paseo o un encuentro con amigos a las 7:00 de la tarde para no tener que llegar a la casa en la madrugada; evitar salidas o abandonar ciertas actividades debido a las distancias, entre muchas otras, no son situaciones extrañas para los jóvenes de la ciudad abierta.

¿Vives en Chalco? Ahorita no. En ese momento vivía allá, ahorita me vine hace como dos o tres meses a rentar aquí en Iztapalapa, por lo mismo de

la Universidad. A veces era el horario muy pesado, porque tenía que salir 2 o 3 horas antes, y si había tráfico, pues lamentablemente ya no llegaba a mis primeras horas y de esa forma, pues sí, se me complicaba... Entonces ya mejor busqué algo por acá. Aparte de que la inseguridad ahorita, pues está muy, muy fea, tanto en los camiones, ya todo asaltan y pues sí, corres mucho peligro (Entrevista B-10, Abril, 24 años, clase baja).

Entonces estudié ahí dos semestres y me cambié a otro tecnológico que está más grande, estaba mejor, el tecnológico de Ecatepec. Pero... me tocó en el turno de la mañana, pero por el transporte me tenía que ir como cinco y media, entonces era muy, muy temprano y me hacía como hora y media. Entonces... como tenía que ir sola y casi, casi en la madrugada y bueno casi oscuro, me daba miedo, así que tuve que dejar otra vez, y opté por venirme para acá (Entrevista B-02, Jacqueline, 21 años, clase media baja).

Esteban es estudiante de Diseño Gráfico en una Universidad privada y exclusiva de Santa Fe; como nos dijo en una cita previa, vive pegado al bosque donde solo se puede entrar y salir en auto; él mismo con solo 19 años tiene un auto estándar y de tamaño mediano, pero luego de un pequeño accidente, sus padres ya no se lo dejan usar hasta que le compren una camioneta... para mayor seguridad. Sin embargo, en algún momento de su adolescencia, en una escuela abierta en la que debió completar un año de preparatoria luego de haber sido expulsado de su colegio, conoció a una chica de la ciudad abierta. La cita siguiente se enmarca en ese contexto:

Bueno a mí en este caso, esta amiga me ayudo mucho como a distinguir esta parte [de la ciudad o de la sociedad], porque yo veía sus amigos y yo veía mis amigos, lo que hacían sus amigos y lo que yo hacía con mis amigos. *¿Qué diferencias encontrabas? ¡Uy!* Pues un buen, para empezar cómo se movían ellos en la ciudad, o sea, sí hacían unos recorridos así larguísimos, o sea no sé, se movían...por ejemplo, de Balderas no sé, me toco ir hasta Ecatepec, yo no sabía dónde era Ecatepec, "Pues ven, ven, que va a haber una fiesta" y yo "bueno vamos, está bien voy." Y voy entrando y fue así de "¡ay qué miedo!, ¿qué pasa?, ¿qué es esto? Y más porque voy caminando y había unos chavos un poquito más grandes y nos dicen "Aquí no

matamos, solo picamos.” Uy. Sí, yo dije: “¡regrésame!” *¿Cuántos años tenías?* 16. *¿Y qué paso, nada?* No, no paso nada, pues ya fui a este lugar a la casa donde era como una tocada de rock y pues ahí vi como eran sus fiestas... diferentes o sea era... pues sí otro tipo de chavos y a veces yo creo que son chavos como más abiertos a más cosas (Entrevista A-11, Esteban, 19 años, clase media alta).

El relato de Esteban hace referencia a los contrastes en la movilidad de los jóvenes de ambas ciudades, y al mismo tiempo su sorpresa denota el desconocimiento mutuo y extrañamiento recíproco de esas dos ciudades. Pero, además, introduce la importancia de otros aspectos culturales que funcionan como límites simbólicos, regulando la experiencia urbana, y principalmente la sociabilidad urbana. La construcción de “estigmas territoriales” y la definición de “zonas prohibidas”, ambas estrechamente ligadas a la inseguridad y el miedo, determinan nuevos patrones de interacción, de encuentro y de evitación (de lo cual nos ocuparemos en el siguiente apartado), pero también de la movilidad y la inmovilidad en la ciudad.

En las últimas citas se puede notar que muchos de los jóvenes entrevistados hacen referencia a la inseguridad. El miedo a la delincuencia, la violencia, y la inseguridad urbana en general son características de muchas de las grandes ciudades contemporáneas, y muy especialmente en América Latina y México. Es un tema, además, sobre el que se ha generado una extensa literatura en años recientes y que no discutiré aquí porque nos conduciría hacia otras áreas. Sin embargo, su influencia sobre la sociabilidad urbana (como veremos en el siguiente apartado) y la experiencia de la ciudad es determinante.

Los condominios cerrados, los espacios públicos controlados, y en general las distintas estrategias de encierro y aseguramiento implementadas por los sectores privilegiados, tienen una relación directa con el miedo a la ciudad. Tal como lo señala Low (2005) a partir de un estudio comparado sobre este tipo de desarrollos urbanos en Estados Unidos, China, y América Latina, una misma dimensión se repite para las tres regiones: el miedo al crimen y a los otros. El encerramiento es una manera de protegerse de la delincuencia, la violencia, los riesgos y amenazas que se asocian con la vida urbana contemporánea y los extraños que la habitan. Pero no es esta la única contribución de la inseguridad y el miedo a

la fragmentación de la estructura socioespacial. En el caso de los jóvenes su contribución resulta evidente en las limitaciones que impone a la movilidad y la experiencia misma de la ciudad.

Desde que empezaron los secuestros, el alza en el porcentaje de secuestros, de robos y todo eso, nuestros papás empezaron a educarnos diferente; a mis papás los educaron diferente y ellos me han contado “no, nosotros cuando teníamos tu edad, cuando éramos un poquito más chavitos, salíamos a la calle y nos gritaban a comer e íbamos, y nos regresábamos otra vez a la calle y andábamos como si nada”. Pero cuando empezó toda esta onda de secuestro y todo... sentían paranoia mis papás de: “¡mis hijos!”, entonces cambió toda esa cultura. *Claro*. Cambió de que ya no salgas a la calle, es inseguro, no le abras a extraños, no hables con nadie y cosas así, por algún secuestro. *¿Y eso les afecta a ustedes? Me imagino que sí*. Sí, claro que sí afecta, si no conoces otra cosa no creo que te vaya a afectar mucho, si me entiendes, pero yo que sí la conozco, sí digo ¡puta! Me encantaría poderme salir caminando de aquí lo más tranquilo, puedes hacerlo pero no te sientes seguro y ya si te sientes seguro, aquí llega una patrulla y digo ya me llevó la fregada, en Europa, te lo juro, llega una patrulla y decía que bien me siento. Me siento seguro, me daba seguridad y yo veo unas patrullas aquí y me da más inseguridad de la que ya siento (Entrevista A-12, Martín, 20 años, clase alta).

La inseguridad se traduce en miedo a la “ciudad”. Caminar por la calles, incluso dentro de la misma ciudad exclusiva, resulta peligroso y atemorizante. Hablar con extraños, también. Visitar zonas prohibidas, impensable. La vida cotidiana de los jóvenes de clases privilegiadas está fuertemente condicionada por la inseguridad, y sobre todo por el temor. La presencia del secuestro en el imaginario de estos jóvenes, que además es alimentada por diversas experiencias cercanas y muchas veces directamente conocidas, tiene un impacto directo en sus formas de movilidad y uso del espacio público. La fragmentación urbana no solo ni principalmente compete a las transformaciones del espacio residencial sino a los cambios ocurridos en el espacio público. El sentimiento de inseguridad y el miedo a la ciudad de los jóvenes privilegiados, tiene su expresión más clara en el retiro y abandono que hacen de los espacios públicos. Un recuento de muchas de sus prácticas habituales hacen evidente esa

ausencia: restaurantes y antros con servicio de *valet parking*, centros comerciales controlados y monitoreados, escuelas y universidades privadas, cines y gimnasios dentro de otras instalaciones, oficinas con estacionamientos subterráneos, clubes privados, y condominios cerrados. Y para desplazarse de un lugar a otro: vías rápidas, automóviles, camionetas blindadas y choferes.

Te hago una pregunta, pero no te sientas incomoda: ¿por qué tienes una camioneta si tienes tanto miedo? ¿No sería mejor un auto más pequeño, comprarte un Pointer o algo así? Yo creo que por la comodidad, o sea es eso. Y además que mi papá piensa que las camionetas son más seguras, porque mi camioneta está blindada. ¿Pero no crees que puede ser más llamativo? Sí, o sea como que mi papá..., piensa en esas cosas y ya lo tiene previsto por eso te digo, la camioneta es blindada, tiene la película antiasaltos, y es más fácil que manejes un automático (Entrevista A-10, Sofía, 19 años, clase alta).

Si bien la inseguridad y el miedo han sido generalmente analizados en relación con los sectores privilegiados, no son ellos los únicos que se ven afectados. Los jóvenes de los sectores populares, y en especial las mujeres, hicieron referencias recurrentes al impacto de la inseguridad sobre su experiencia de la ciudad. El secuestro no es su principal preocupación, pero el robo y la violencia, y particularmente la violación sexual entre las jóvenes, son temores presentes en su imaginario urbano que también se ven alimentados por propias experiencias cercanas. Los asaltos armados en microbuses de la periferia, los robos violentos en sus colonias, los abusos sexuales en espacios públicos, los ataques de otros jóvenes o de la policía, son parte de la vida de los jóvenes en la ciudad abierta.

¿Y en la noche es difícil salir o no? En la noche sí y casi por lo regular, por como me educaron mis papás, no podía salir de noche. ¿Por alguna razón? Por razones de la violencia que hay allá arriba ¿Arriba dónde? Allá arriba, donde yo vivo. Es que es demasiado inseguro por ahí, siempre pasan muchas cosas y nos damos cuenta porque al otro día pasa el periódico diciendo que mataron, que asaltaron, que violaron a una chava [...]. Demasiada violencia en donde yo vivo, no puedes salir en la noche porque te asaltan o chavos que pueden hacerte hasta una violación. ¿Está muy fuerte eso? Sí,

allá arriba sí, o te puedes encontrar personas, chavitos que te encuentras en la esquina que están tomando, fumando marihuana, o... como es que se llama... tronándose las. Ahí es mucho. Te encuentras a casi cincuenta muchachos en cada esquina (Entrevista B-05, Paola, 21 años, clase baja).

En el lugar donde vivo sí está entrando la inseguridad horrible, de que llegas a tal hora y mejor ya no salgas porque están asaltando y cosas así. *¿Y eso te limita en tu vida diaria, te condiciona?* Pues no, solamente me da mucho miedo, por ejemplo ayer me fui de aquí a las 9:00 pm, de aquí de la UDIS. Y llego a mi casa como 10:00, 10:30 y es así de: “papá, ven por mí, ya llegué” y van y me recogen. Porque tristemente siempre se da más si eres una mujer, aunque también hay hacia los hombres, pero por ejemplo ahorita se escucha de que abusan mucho de las chicas y cosas así [...] *Y acá, en el resto de la ciudad, ¿te manejas con miedo o no?* Sí, con mucho miedo. *¿Acá en esta parte también? ¿Por qué?* Es a lo que iba, que me ha tocado que me asalten y que pasen a manosearme, por ejemplo el de una bici me dejó muy traumada y si es así de ver a un hombre en una bici y me espanto mucho (Entrevista B-06, Marisol, 23 años, clase media baja).

La inseguridad y el miedo contribuyen a la fragmentación urbana favoreciendo estrategias de encerramiento y limitando el uso de los espacios públicos. El cierre de calles, el enrejado de viviendas y negocios, y la evitación de ciertas áreas o de lugares específicos en determinados horarios, son prácticas que se han incorporado en las colonias populares. De manera diferente, la inseguridad afecta tanto a las clases privilegiadas como a los sectores populares, pero las respuestas posibles son también diferentes y, sobre todo, desiguales. La experiencia de la ciudad de los jóvenes de uno y otro sector está marcada por esta diferencia. Las clases privilegiadas han profundizado el encerramiento y han abandonado casi por completo el espacio público tradicional; así la ciudad exclusiva se cierra sobre sí misma. Pero para los sectores populares, más allá de sus propias y limitadas medidas de seguridad, la ciudad sigue siendo una ciudad abierta. El encerramiento total puede llegar a construir un entorno seguro y protegido, pero si bien esta estrategia puede funcionar para las clases privilegiadas, tiene como contraparte negativa el debilitamiento de la responsabilidad colectiva por la seguridad y la cohesión social de toda la sociedad.

Aunque su efecto puede ser positivo para la cohesión local dentro de los complejos cerrados, la exclusión social en términos de segregación entre ricos condominios cerrados y barrios pobres puede estar aumentando, y en consecuencia afectando la cohesión social de la ciudad como totalidad –lo cual, a su vez, puede resultar en revueltas violentas como las protestas de jóvenes ocurridas en algunas ciudades europeas en 2011 (Novy *et al.*, 2012: 1878-79).

La experiencia de la ciudad transcurre en dos mundos: la ciudad abierta y la ciudad exclusiva. Cada uno de estos dos microcosmos representan espacios de pertenencia para los jóvenes de las clases populares y de las clases privilegiadas respectivamente; ambos son social y culturalmente distantes y se desconocen recíprocamente. Se trata de la coexistencia de mundos aislados.

Encuentros y desencuentros: estigmas territoriales y de clase en la sociabilidad urbana

La sociabilidad urbana se refiere a las relaciones e interacciones con “otros” que están mediadas o vinculadas con el espacio urbano. Su análisis implica, por un lado, detenerse en la forma que adquieren las prácticas y actitudes hacia el encuentro o la evitación con “otros” hasta entonces extraños, y, por otro lado, examinar el mismo proceso de construcción de esa “otredad”. La misma sociabilidad urbana construye las fronteras entre ellos y nosotros. Sin embargo, aunque estas dos dimensiones de la sociabilidad urbana estén estrechamente ligadas entre sí, no son lo mismo.

Las características del espacio urbano y las experiencias de la ciudad condicionan de manera directa y profunda la sociabilidad urbana. Las relaciones e interacciones entre jóvenes de distintos sectores sociales, por ejemplo, no son inmunes a una estructura socioespacial desigual, a los nuevos patrones de urbanización y uso de los espacios públicos, o a las formas que asume la segregación residencial; tampoco son indiferentes a sus experiencias diferenciadas de la ciudad, a partir de las cuales se construyen mapas urbanos distintos y se establecen *habitus* espaciales diferentes. Pero estos aspectos no son suficientes para dar forma a un tipo particular de sociabilidad urbana. Las prácticas de aproximación

o distanciamiento hacia los otros, las pautas de interacción socialmente aceptadas, la intimidad o distancia de las relaciones que se entablan, son aspectos que dependen sustancialmente de las categorizaciones culturales a partir de las cuales se construyen las fronteras entre “nosotros” y los “otros”. Tal como lo plantea el interaccionismo simbólico, los individuos actúan según el sentido que le asignan a los objetos, las situaciones y los actores, por lo cual para entender sus comportamientos resulta fundamental conocer esos sentidos. Es en este contexto que la “sociología de la desigualdad cada vez más dirige su mirada hacia los diversos significados que los grupos y personas construyen o adoptan para interpretar sus experiencias de vida o crear límites simbólicos o morales entre categorías de personas y cosas” (Charles, 2008: 42).

Dos tipos de límites simbólicos son particularmente relevantes como herramientas que guían las prácticas, interacciones, y relaciones que se entablan en la ciudad: los estigmas de clase y los estigmas territoriales. Si bien están presentes tanto en la ciudad abierta como en la ciudad exclusiva, ambos parecen ser más importantes y estar más presentes en los jóvenes de los sectores privilegiados, lo cual es consistente con la mayor segregación y aislamiento de los pobres. No solo por una cuestión demográfica, sino también por las características de la estructura socioespacial y de las respectivas experiencias de la ciudad, los jóvenes privilegiados están más expuestos a “interactuar” con jóvenes de clases populares, mientras las oportunidades de estos últimos para encontrarse con jóvenes de clases altas son significativamente menores.

Los estigmas de clase no se refieren a una definición tradicional o clásica de este concepto; es decir, no se basan en la posición de los jóvenes o sus familias con respecto a los medios de producción, sino en sus condiciones de existencia. Tal como lo observa Dean (1995), las divisiones sociales decisivas tienden a originarse en los espacios de consumo. Los estigmas de clase consisten en la asignación de cualidades positivas y, mayoritariamente, negativas a otros jóvenes dependiendo de su poder adquisitivo o capacidad de consumo. Por otro lado, siguiendo a Waquant (2001), los estigmas territoriales, consisten en la asociación de determinados lugares y zonas de la ciudad con atributos y características específicas. La particularidad de los estigmas territoriales es que esos atributos se trasladan a sus habitantes o usuarios habituales. La descalificación espacial emerge como la expresión territorializada de la descalificación social (Bayón, 2012).

Tal como se puede leer en el siguiente extracto de una de las entrevistas realizadas con una joven de la “ciudad exclusiva”, estigmas de clase y estigmas territoriales tienden a reforzarse recíprocamente.

Una vez estaba platicando con la hija de la señora que nos ayuda a hacer el quehacer, la limpieza y sí..., ella, ellos sí saben, me parece que sí conocen esta desigualdad, porque la televisión se las plantea, todo lo que ellos saben es porque la televisión se los plantea. Quizás algunas cosas no sean ciertas, y otras cosas sí sean ciertas, pero esa idea de..., no sé... por ejemplo, en las novelas pasan que [tal familia] vive en Santa Fe y el estereotipo que le dan a la chica que vive en Santa Fe es el de una chica superficial, ese es el estereotipo. Con todos los medios que se tienen, uno no podría decir que haya sectores que no se conocen. Quizás hay percepciones bien erróneas, porque generalizan y lo que te da la televisión es un panorama general; yo te puedo decir que aquí hay gente muy inteligente y gente que está fuera de todos los estereotipos que se dan de lo que es la Contemporánea, sin embargo, lo mismo pasa cuando estás aquí en la Contemporánea con las percepciones que se tienen de las clases más bajas. *¿Cuáles son esas percepciones?* La mayoría de las percepciones son..., por ejemplo si a mí me dicen: “vamos a Tepito” que es una zona muy pobre, yo digo: “no, no, porque todos son rateros, que me van a hacer algo, que me van a jalar, y me van a estar ahí diciendo de cosas”, por eso digo no. Quizás también sea [una concepción] bien errónea, por ejemplo yo cuando fui a El Chopo, nada de eso pasó y también era la idea que tenía, y nada de eso pasó, nada, entonces pues sí, hay estos grandes mitos. [...] Yo creo que hay un sector como de la clase baja, que te da miedo, por su contexto, te da miedo; pero hay otro, unos que se llaman... no sé cómo se llaman exactamente, pero son como pueblos perdidos, literal, así son pueblos perdidos, en Iztapalapa, que dicen que las casas son de lamina, que te dan mucha... [lástima] (Grupo Focal A-01, Valentina, 21 años, clase alta).

No son lo mismo, pero los estigmas asignados a ciertas clases se asocian con determinados espacios, y en sentido inverso, los estigmas que pesan sobre determinadas áreas de la ciudad se trasladan a las clases que se supone las habitan.

Los pobres habitan zonas de la ciudad consideradas peligrosas e inseguras, por lo tanto los pobres se constituyen a su vez en sujetos de

desconfianza y temor. “Y... ¡los pobres te van a robar!, o sea ¡cuidado! ¡Te pueden robar! No son de confianza” fue la respuesta de Esteban, otro joven de la ciudad exclusiva, cuando le pregunté cuáles eran los estigmas o prejuicios hacia los sectores más humildes, hacia los pobres. Como señala Cristina Bayón, a los estigmas tradicionalmente adjudicados a la pobreza, se superponen los estigmas territoriales: “a través de imágenes simplistas y unilaterales, estos lugares y sus residentes son criminalizados y demonizados como la encarnación de todos los males y peligros sociales” (2012:156).

Lo mismo ocurre con las características que se les asignan a los jóvenes privilegiados: se los asocia con determinadas zonas de la ciudad, especialmente con Santa Fe o Polanco, y se les asignan ciertas características como la superficialidad, la ingenuidad lindante con la falta de inteligencia, y la ostentación, que también podrían utilizarse como atributos de esas partes de la ciudad. Por ejemplo, cuando conversaba con Jennifer (una joven de la ciudad abierta) sobre las situaciones o contextos en las cuales no se sentiría cómoda, su respuesta se basó en una experiencia personal espacialmente localizada en la ciudad: “Sí [no me sentí cómoda] en Polanco por ejemplo, he ido y la gente es... me parece como más superflua, más vana, no sé... se preocupa mucho más por cómo anda... por cómo se ve, más que por lo que trae adentro” (Entrevista B-12, Jennifer, 24 años, clase media). En el grupo focal con estudiantes de la UNAOR se añadieron algunas otras características que apuntan en la misma dirección:

Melina: Pues [la clase alta] son las personas que no se preocupan por cómo vivir, qué van a comer, cómo van a trabajar, cómo van a... no se preocupan por nada, lo tienen todo y no lo utilizan o no lo saben aprovechar. Hay personas que sí, pero no son todas. Cuando las ves, las analizas por cómo son, cómo se ven, lo que dicen, y... tienen una forma de hacerte menos, de ser despectivos, incluso las ideas que tienen son muy... [simples]
Carlos: ... superficiales... *Melina:* Superficiales, sí, o creen que tienen el mundo en sus manos. *Carlos:* Sí, como tienen una posición económica más alta tienen la libertad de tener menos preocupación, son menos cosas [por] las que se tienen que preocupar, y por eso, lo que digo es que pueden llegar a ser un poco superficiales y te das cuenta a la hora de que están hablando: “me voy a comprar esto” o “me voy a comprar lo otro” o “ya viste

lo que compré.” En cambio una persona de una clase más baja se está preocupando por pagar cuentas y todo eso (Grupo Focal B-01, Melina, 25 años, clase media baja; Carlos, 21 años, clase media baja).

Los estigmas de clase y de espacio se complementan y refuerzan entre sí, de manera que tienden a volverse intercambiables. Estas categorías de clasificación cultural no hacen distinciones menores ni reconocen excepciones, y tienden a aplicarse o corporizarse en los mismos sujetos. El resultado es que muchas veces ambos estigmas parecen redundantes, aunque lo que en realidad sucede es una sumatoria de estigmas que se depositan sobre las mismas personas o se extienden sobre todos los miembros de un universo espacial o de clase. Si vives en Santa Fe aplican no solo los estigmas territoriales sino también los de clase asociados a ese espacio y, viceversa, si vives en el oriente de la Ciudad no solo aplican los estigmas de la periferia, sino también los de la pobreza.

La forma de hablar, de vestirse, e incluso la apariencia física son las marcas que permiten aplicar estas estigmatizaciones: “ser huero”, “hablar fresa”, “usar camisita”, “vestir bien”, o “tener coche” son algunas de las señales asociadas con los jóvenes privilegiados: sus espacios de residencia y su condición de clase. Mientras que “ser naco”, “hablar barrio”, “decir groserías”, “las facciones de la cara”, “la ropa que traes” o “el polvo en los zapatos” identifican a los jóvenes de los sectores populares: a los pobres y/o habitantes de las periferias. Sin ellos, los estigmas territoriales y de clase no funcionarían: hablar fresa indica superficialidad, las facciones de la cara dan miedo, usar camisita puede resultar despectivo y denotar exclusividad, ser naco generar desprecio y recordar lo popular. La sociabilidad urbana está fuertemente condicionada, contaminada, por esta construcción estigmatizada de la otredad.

La otredad en términos abstractos, sin embargo, no conduce necesariamente a un tipo particular de interacción —aunque algunos estudios antropológicos sugieren que el otro “extraño” siempre ha sido fuente de temor y desconfianza. Pero, la otredad construida de esta manera, a partir de los estigmas territoriales y de clase, se asocia con tres patrones muy definidos de sociabilidad urbana: la exclusión, el cierre, y el aislamiento. La exclusión del “otro”, el cierre del “nosotros”, y el aislamiento recíproco marcan una sociabilidad urbana alimentada por la desigualdad, pero que a la vez reproduce y profundiza la fragmentación social. Las relaciones

sociales y las pautas de interacción no solo reflejan las distancias sociales que existen entre ambos grupos de jóvenes sino que constituyen mecanismos de reproducción y producción de esa estructura de distancias sociales.

La distancia social no solamente es reflejada en relaciones sociales como la amistad, las uniones conyugales, las distinciones culturales o la continuidad intergeneracional, sino que son generadas y reproducidas en ellas. El argumento central de la perspectiva de la distancia social es que si estos diferentes tipos de relaciones sociales reproducen un mismo orden social, entonces debemos repensar la naturaleza de la desigualdad, y la forma en que es mantenida y estructurada (Bottero y Prandy, 2003: 194)

La distancia entre ambos grupos de jóvenes equivale a la distancia entre los sectores populares y la élite privilegiada; y la estructura de las distancias sociales es, en nuestro caso, una estructura atravesada por la desigualdad. Como lo señalan Bottero y Prandy en la cita previa, las pautas de relacionamiento e interacción resultan entonces aspectos determinantes en la reproducción de esa desigualdad. Pero además, estas pautas de sociabilidad conducen a la fragmentación social al profundizar el distanciamiento social y cultural entre dos mundos, el de la ciudad abierta y el de la ciudad exclusiva.

La exclusión, el cierre, y el aislamiento como ejes de la sociabilidad urbana operan a través de formas específicas de relacionamiento e interacción social. La exclusión ocurre a través de múltiples y diversas prácticas de discriminación hacia los “otros”; el cierre a través de la construcción de espacios de pertenencia y vinculación entre “nosotros”, y el aislamiento a través de las estrategias de evitación o de la jerarquización y formalización de los encuentros y relaciones entre “nosotros” y los “otros”.

La discriminación hacia los jóvenes de sectores populares tiene múltiples manifestaciones y ocurre en distintos ámbitos. Pero en todos estos casos, los estigmas de clase y territoriales, y los indicadores a través de los cuales ellos operan, están presentes. La experiencia de Braian cuando se presentó para una oferta de empleo en un laboratorio farmacéutico es un ejemplo paradigmático de la confluencia de ambos tipos de estigmas, y de la operación de este traslape y desplazamiento de estigmatizaciones. Las características de un espacio se convierten en atributos individuales

cuando “el barrio” es asociado con ciertas “mañas” de sus habitantes, y la condición de clase es traducida en determinados hábitos de comportamiento cuando se les atribuye a estos jóvenes ser adictos a las drogas o involucrarse en actividades delictivas. Pero el relato de Braian también es una excelente ilustración de los rasgos estigmatizantes puestos en juego: el nombre de la colonia, las facciones de la cara, la pinta que traes, un tatuaje o hablar “barrio” son algunos de los aspectos que disparan una pauta de interacción predefinida.

Sí, te discriminan por todo; es que sí, sí me ha tocado que por la forma de hablar, me dicen “¿de dónde eres?” y solo con decirles “soy de San Marcos”, “Ah, no, de un barrio, no te podemos dar trabajo, qué mañas has de traer”, “pero solo vengo a pedir trabajo, no te fijes por el lugar del que vengo, fíjate en cómo trabajo”, “No, pero no, no te podemos dar trabajo” [...] Sí, o por las facciones de tu cara, la forma de tu cara, dicen: “no, éste nos puede robar” A mí también una vez me pasó: fui a buscar trabajo de abonero para una tienda de abonero “Vengo a solicitar trabajo, tengo mis cartas de recomendación, y tengo ganas de trabajar, soy bien responsable”, “no, sabes qué, es que tienes la pinta de que nos vas a robar”, así me dijeron. “Ah, pues va” les dije y me fui. Y aquí en el laboratorio al principio cuando entré, me pusieron cara como que: “¿A poco tú vienes a pedir trabajo?” Porque para entrar te hacen estudios de todo, de sangre, de orina, de todo; había un chavo que también fue a pedir trabajo y me dice “para qué pides trabajo si a ti te van a botar”, me dice “se ve que te gusta la droga”, “¿cómo crees?” Y siempre así... Cuando llegué al laboratorio les dije “vengo a hacerme un estudio general” y se me quedan viendo y nada más se empiezan a reír [burlándose], pero cuando llegaron los resultados del estudio [resultó que] yo estaba más limpio que ellos (Entrevista B-09, Braian, 21, clase media baja).

La discriminación en el mercado de trabajo que bloquea el acceso a determinados puestos y ocupaciones para ciertos sectores de la población es un ejemplo clásico de la operación de los estigmas territoriales y de clase. Las referencias muy frecuentes a este tipo de situaciones se deben a que constituyen un ejemplo ilustrativo y elocuente del efecto de las relaciones sociales sobre la producción y reproducción de la desigualdad. Pero los mismos estigmas operan también en otros ámbitos menos

mencionados y directamente vinculados con la sociabilidad urbana, y que contribuyen al distanciamiento social y cultural de la ciudad exclusiva y la ciudad abierta. Algunas de estas situaciones ocurren cuando se traspasan las fronteras entre ambas “ciudades” de manera imprevista y no regulada. Las dos citas siguientes son ejemplos de este tipo, y hacen referencias a las experiencias de dos jóvenes de los sectores populares que inesperadamente intentan introducirse en espacios propios de la ciudad exclusiva:

Yo tuve una experiencia en un cine, en el cine de... fue en Villacoapa o en Polanco, no me acuerdo en dónde, pero ahí un boleto del cine para *IMAX* o... una película de estreno tiene un costo muy, muy elevado, mucho más que en otros cines a los que voy... Llegué por... bueno yo venía de la escuela, del trabajo, de todo... y yo realmente iba vestida... considero que normal. Llegué ahí y pedí un boleto y me lo niegan y me desprecian, me hacen menos: “no, no hay.” Llegan unas personas muy bien... de vestidas, llegan a la taquilla y acabando de salir yo de la taquilla se los dan: “Sí, sí hay disponibles”, entonces no entiendo (Grupo Focal B-01, Guadalupe, 20 años, clase media baja).

Pues he ido a una tienda deportiva que supongo que es lo más acá que he ido, y pues sí he entrado a Suburbia, Sanborns o Liverpool pero el aspecto no me gusta, su ropa no me gusta, sus gustos... bueno lo que venden ahí, la marcas ¿Y supongo que a ti también te verán raro o no? Sí, supongo que sí, claro, de hecho hubo un día que entré, iba con dos chavos, iba a comprar una playera pero luego como que llegaron y nos empezaron a ver mal, y dijeron “buscan algo en especial” y no pues ahorita pus que nos dejaran ver bien no, y no, el sujeto ese no se nos despegó. Así, como si nos fuéramos a robar algo, y pues sí te sientes mal o sea dices “qué onda, puedo venir a comprar, ¿o qué?” Desde ahí luego luego te catalogan “¡ay! este pinche no se vaya a robar algo” ¿no? y ya como éramos tres hicimos como una maldad: le dije vamos a separarnos a ver el sujeto ese..., a ver qué hace, y nos separamos. La verdad sí pedí una playera, y sí la tiene con este número, con tal tamaño, y sí lo hice trabajar la verdad porque sí me hizo enojar mucho. Por qué catalogar algo, ¿si uno va vestido de traje o algo así es mejor que otro? ¿es más honesta? Y eso me da un poco de rabia, de coraje... que te cataloguen así (Entrevista B-08, Rafael, 21 años, clase media baja).

En estos dos relatos los estigmas de clase vuelven a vincularse con las dimensiones espaciales de la ciudad: ciertos indicadores de clase presentes en estos dos jóvenes no se corresponden con los espacios visitados. Incluso cuando se trata de una relación puramente mercantil y de consumo, los estigmas de clase ponen en funcionamiento pautas discriminatorias a través de las cuales se expulsa a los extraños. Por eso, si bien como señala Collins (2000) los espacios de producción y consumo se separan, e incluso éste último adquiere preeminencia como centro de gravitación social, el autor se equivoca cuando señala que en este reino del consumo quedan fuera las situaciones marcadas por rangos (de clase) socialmente visibles. No importa o no es suficiente que Rafael tuviese el dinero para comprar la playera Adidas original en Liverpool, tampoco que Guadalupe estuviese dispuesta a pagar la entrada mucho más cara del IMAX de Polanco para ver una película; la fragmentación social va más allá de la desigualdad económica e implica una dimensión social y cultural de distanciamiento y exclusiones recíprocas.

Las prácticas de relacionamiento e interacción a partir de la discriminación ocurren a nivel micro, es decir a nivel de los encuentros cara a cara, y tienen efectos a nivel macro, es decir a nivel societal, al contribuir a la fragmentación social. Pero aun hay una vuelta más porque la discriminación, que produce exclusión, tiene un efecto *boomerang* sobre el individuo, y más específicamente sobre la subjetividad. La exclusión como expresión macro del proceso de fragmentación, tiene un efecto micro a nivel del individuo que se deja sentir en su constitución como sujeto. Me refiero al “desprecio”.

La discriminación, cuando adquiere una dimensión societal (y ya no simplemente interpersonal), regresa sobre el individuo estigmatizado en la forma de desprecio, desvalorización, y rechazo social. En las citas previas, ambos jóvenes experimentan y resienten este desprecio que los desvaloriza como sujetos, afecta su autoestima, y mina su sentido de pertenencia social.

Es interesante notar además, que en este juego de escalas micro-macro, en interacciones microsituacionales (Collins, 2000) existen espacios y prácticas de resistencia. En su relato de la experiencia vivida en el Liverpool, Rafael pone particular interés y entusiasmo en contarme cómo aprovechándose de las estigmatizaciones y etiquetas en juego puso en práctica, junto a sus amigos, una pequeña pero reconfortante venganza:

haciendo trabajar más al empleado, pidiéndole números y modelos distintos de la misma playera, dejando pasar el tiempo sin demostrar intención alguna de marcharse para aumentar el nerviosismo del personal de seguridad, dispersándose en la tienda para complicar las tareas de vigilancia, e incluso continuando esta resistencia en el mismo relato de esta experiencia, desvalorizando al empleado al referirse a él despectivamente como “el sujeto ese”. Es una resistencia microsituacional que no afecta en nada la fragmentación social, pero que permite enfrentarla en términos de un bienestar subjetivo.

La discriminación no ocurre exclusivamente en las fronteras de ambas ciudades; muchas veces también ocurre en el interior de cada una de ellas. Dentro de la ciudad abierta, por ejemplo, los jóvenes de los sectores populares sufren la discriminación de las instituciones estatales. El ejemplo paradigmático de este tipo de prácticas discriminatorias se puede encontrar en la criminalización de los jóvenes de los sectores populares, especialmente de los más pobres, y su relación con la policía. La discriminación institucional se basa, como en los dos tipos anteriores, en micro situaciones de encuentro e interacción interpersonales, se apoya en las mismas estigmatizaciones territoriales y de clase, y tiene consecuencias societales, pero en este caso ya no con un mensaje de desprecio sino transmitiendo y haciendo evidente la desigualdad y subordinación de la que son objeto. Dicho en términos más simples, es un recuerdo para el ciudadano ingenuo que no se trata solo de dos ciudades diferentes.

Santiago: Todo es apariencia... bueno a mí me ha pasado: si vas en la calle y un policía te ve así “pandrosón” pues a revisión, ¡aunque no traigas nada! y si va un chavo así, vestido bien y sin ningún problema, pues ahí sí... o sea no le hacen caso o le dan como más atención, o sea que puede tener incluso un beneficio. Igual pasa en un centro comercial, y sí me ha llegado a pasar que íbamos así con un amigo y entramos al centro comercial y luego, luego empezamos a notar cómo los policías... fue en plaza Delta... entras y luego, luego ves a los policías vigilando, como diciendo: “Ay, no se ve de confianza.” *Melina:* Enseguida dicen: “viene a robar”. *Santiago:* Ajá, o... no a robar, pero que no se sabe comportar, o no sé, una cosa así... (Grupo Focal B-01, Santiago, 21 años, clase media; Melina, 25 años, clase media baja).

Es que luego te andan checando que si no te vas a robar algo o... a mí a varias veces me ha parado la policía a revisión. La otra vez no tan lejos, aquí en el puente peatonal, tengo que cruzar para tomar el metro y yo iba caminando y ese día venía con uno de aquí de la UDIS, pero él es de aspecto güerito, bien vestido y a él sí le gusta fumar marihuana y ese día llevaba... bueno, él siempre trae, la verdad, su cigarro, y ya íbamos platicando y llegan los policías y dicen: una revisión. Yo dije ¡chin! y luego pensé... porque él traía y dije “no me vayan a agarrar a mí por él” Y ya me revisaron. ¡Pero a mí fue al único que revisaron! ¡a él no lo revisaron! Supongo que porque es güerito o bien vestido o algo así, y a mí qué... y la verdad yo nunca traigo cosas pues me gusta el deporte, y pues sí me dio coraje, tenía ganas de decirles [que el que traía era él] pero no, dije “a ver si se me voltea la tortilla”. Pero pensé ¿qué onda? Ahí es otra injusticia: nada más porque te ven, por el aspecto así, a mí me revisaron (Entrevista B-08, Rafael, 21 años, clase media baja).

Nuevamente, la apariencia física, la forma de vestir, el color de la piel, emergen como indicadores de clase que se asocian con determinados comportamientos, en este caso, claramente criminalizantes: la adicción a las drogas y la delincuencia. Pero en los dos relatos es interesante observar, además, que se destaca con mucho énfasis la comparación con los “otros”. Santiago enfatiza la distinción entre un chavo “pandrosón” y otro bien “vestido”; mientras que la mayor indignación de Rafael reside en que su amigo “huero” fue exceptuado de la revisión policial debido a que los estigmas hacían que las sospechas de los policías recayeran sobre él y no en su compañero. En ambos casos, no se trata de una discriminación directa del joven “bien vestido” o “el huero” hacia los chavos de la ciudad abierta (incluso la situación puede resultar incómoda para ambos). En este caso, lo que está en juego no es el desprecio, sino principalmente la desigualdad y la subordinación, que cristalizan en la figura del “otro privilegiado”. La discriminación tiene como principal objetivo hacer presente y recrear la distinción, marcar lugares de pertenencia para cada uno, y recordar que no somos todos iguales. Los “otros” en este caso, son solo una excusa, un símbolo. Y es que el privilegio, por momentos, es un estigma en sí mismo (como en la cita de Rafael), el cual es asociado también con ciertos indicadores de clase como el ser güero o vestir bien.

En efecto, la discriminación no afecta solo a los jóvenes pobres. Los jóvenes de la ciudad exclusiva, de las clases privilegiadas, también son sujetos discriminados en determinados contextos. Se trata, en estos casos, de una discriminación fundamentalmente interpersonal y que ocurre específicamente en los momentos en que se pretenden saltar las fronteras de ambos mundos. Sus efectos, tanto en términos subjetivos como sociales, no son menos significativos que en los casos anteriores, aunque con matices propios.

¿No hay estigmas también sobre los que son distintos no solo por ser pobres? Ya dijimos que se discrimina a los pobres, a los que son morenos, y eso es verdad, pero... ¿sucede al revés también? Valentina: Sí, sí sí sí... claro. Renata: Sí por supuesto. Gael: Claro... Quién dijo de que no. Julián: Sí, totalmente. A mí siempre me ha pasado, toda la vida. Valentina: Claro, sí, es lo que iba a decir, que a mí me pasaba todo el tiempo. ¿Cuál es la experiencia?, Julián: Pues... por ejemplo cuando cumplí como 15 años me sentía más... no sé, empecé a tener amigos del Estado, así como del otro lado del distrito, o sea, no solo de aquí, no solo de acá, sino un poco de en medio. Y entonces cuando vas por ejemplo a una fiesta, por empezar están todos “tus amigos” echándose unas chelas... “tus amigos” y “¡qué padre!”, pero cuando llegas ya empiezan [con un tono de voz diferente] “no que el güero, que ya vino el güero, y que el güero esto y lo otro. ¿Que el güero qué...? Pues te dicen que eres “burger”, y dices, o sea es por la actitud, porque vives... bueno, yo vivo en la Escandón... entonces por eso, o porque hablo inglés, o porque soy güero... entonces te dicen (cambiando la voz otra vez) “No, no, qué pasó, que eres burger, eres burger” ¡Por vivir en la Escandón! (risas de todos). Sofía: ¿Qué es burger? Julián: Por burgués... quieren decir “Ah, pues eres burger”. Pues yo no me siento... no sé, a mí no me gusta que hagan esos juicios sobre mi persona... por dónde vives, o por cómo vives... si yo no digo que eres tal cosa (naco) por vivir así (Grupo Focal A-01, Valentina, 21 años, clase alta; Julián, 20 años, clase media).

La discriminación hacia los jóvenes privilegiados ocurre en los encuentros e interacciones cara a cara con los “otros”. A veces de forma directa como en el relato de Julián, que, además, es una experiencia común entre los demás jóvenes de la Universidad Contemporánea presentes en la conversación; otras veces, en cambio, ocurre de maneras mucho más

sutiles, cercanas a lo lúdico, poniendo en duda la inteligencia, el esfuerzo, la virilidad, la sinceridad, o la sensibilidad, por mencionar solo algunos de los prejuicios que se depositan sobre estos chicos y chicas. Los estigmas de clase y territoriales son nuevamente los principales determinantes de estas prácticas discriminatorias; como surge del relato previo, vivir en determinadas colonias se asocia no solo con el privilegio y la riqueza, sino también con actitudes, comportamientos, y otros atributos denigrantes; y lo mismo ocurre con rasgos personales tomados como indicadores de una condición de clase, como por ejemplo, nuevamente ser huero, hablar inglés, o cierta forma de actuar.

Sin embargo, las estigmatizaciones aplicadas a los jóvenes privilegiados no parecen tener la misma carga de “desprecio social” que notábamos en los casos anteriores. Lo que parece estar en juego en este caso es una expresión de “resentimiento social” frente a la desigualdad y la subordinación que padecen los sectores populares, y que se expresa en la forma de un rechazo o ataque irreflexivo hacia los jóvenes que portan los indicadores territoriales y de clase asociados al privilegio. El privilegio, como veremos en un próximo capítulo, no genera en los sectores populares desprecio ni rechazo en sí mismo; incluso, puede constituirse en una condición que resulta comprensible, y si no deseada como mínimo considerada positiva en términos individuales. Se discrimina y expulsa a quienes se asocia con el privilegio, pero no por la condición de privilegio en sí misma, sino por ser una expresión, un síntoma, de la desigualdad y la subordinación de que se es objeto.³

Es evidente que este tipo de prácticas y relaciones interpersonales tienen un efecto societal altamente excluyente. La experiencia de la ciudad y la sociabilidad urbana sufren una profunda limitación como consecuencia de esta discriminación. El ejemplo paradigmático del efecto societal de estas prácticas discriminatorias es precisamente el retiro de los jóvenes de clases medias altas y altas de los espacios públicos abiertos, desde calles y parques hasta transportes y eventos. Es cierto que estas clases se autosegregan o deciden activamente recluirse en espacios cerrados o pequeñas ciudadelas para preservar un estatus de exclusividad, por la inseguridad y el temor a la ciudad, y por sus condiciones económicas de

³ Incluso me atrevería a decir que, como resultado de un juego de espejos, el privilegio termina representando fundamentalmente el desprecio del que se es objeto.

privilegio que se lo permiten. Pero también es cierto que en su abandono de los espacios públicos opera un mecanismo de expulsión y exclusión. Los espacios públicos y la sociabilidad que allí se construye pertenecen a la ciudad abierta y las clases populares que la ocupan.

La primera clase [de un curso de fotografía en la UNAM] nos preguntaron de qué escuela éramos, si todos éramos de la UNAM, y yo, la verdad, sí tenía miedo de decir que iba en la Prados Altos *¿No te gustaba decirlo?* No, sí, o sea sí pero ahí me daba como cosita porque sabía que iban como a empezar a juzgarme, bueno no a juzgarme pero como a decir “ay esta payasa o esta no se qué” Y sí, o sea, me empezaron a decir [con un tono de voz diferente] “¡ay! eres de la Prados Altos” y yo “sí soy de la Prados” o sea como que me decían así de que hay puro fresa en la Prados Altos y no sé cuántas cosas más, y pues no, o sea, la verdad es que igual hay de todo *¿Y qué pasó, cómo siguió, seguiste igual el curso?* No. Yo sí me sentía incomoda o sea de hecho yo me salí porque me sentía incomoda... por ejemplo cuando hacían equipos de trabajo... Yo tenía solo una compañera que sí nos juntábamos ella y yo, porque a las dos como que sí nos trataban mal, sentíamos como un cierto rechazo, o sea ella y yo siempre hacíamos equipo y así porque nunca nadie nos quería en sus equipos y ni siquiera me conocían o sea ni siquiera eso (Entrevista A-06, Camila, 23 años, clase media alta).

Los estigmas territoriales y de clase, como todos los estigmas y como ya lo mencioné para el caso de los jóvenes de las clases populares, no se fijan en los detalles y construyen universos homogéneos. Mientras para muchos de los jóvenes de las clases privilegiadas a los que entrevisté estas estigmatizaciones no parecen generarles ninguna consecuencia a nivel subjetivo, otros las viven como una fuerte limitación a sus posibilidades individuales. Para muchos de estos jóvenes la exclusión de ciertos espacios y el bloqueo de ciertas relaciones por ser huero, hablar inglés, o haber sido educados de manera distinta, resulta no solo incomprensible e injusto, sino que mina su propia identidad y sentido de pertenencia social. Aunque de manera minoritaria, para algunos de estos jóvenes la discriminación se traduce incluso en un sentido de frustración e impotencia individual ante una condición social que no eligieron e incluso de la que no se sienten parte. Es decir, por distintos caminos y sobre sujetos

diferentes, los estigmas territoriales y de clase son la base de prácticas de discriminación que resultan en un proceso cada vez más profundo de exclusiones recíprocas.

La contracara, y una derivación casi directa pero no siempre necesaria, de las exclusiones recíprocas es el cierre social. Cada uno de estos mundos que se repelen recíprocamente, tiende a constituirse en espacios cerrados socialmente, no solo a través de la discriminación-exclusión de los “otros”, sino también a través de prácticas y relaciones activas de vinculación y construcción de espacios de pertenencia, del “nosotros”. Al igual que lo observado con la discriminación interpersonal, y por las mismas razones, así como son los sectores privilegiados los más involucrados en las prácticas discriminatorias, son también ellos los más activos en la construcción de un espacio cerrado para “nosotros”. La ciudad abierta como su nombre lo sugiere, podríamos decir que se cierra por omisión, por defecto, por constituir el resto —lo que queda— frente al cerramiento de la ciudad exclusiva.

Pablo: En mi caso sí, la verdad no es que sea un estereotipo, pero sí buscas estar con gente más afín a ti, como más en el ambiente de aquí ¿Y en la UNAM... cuál es por ejemplo, el estereotipo que ustedes tienen de la UNAM?

Pablo: Bueno, la gente que va ahí se las ve negras también. *Valentina:* Sí, yo creo que la UNAM académicamente es muy buena, pero tengo un amigo que estudia en la UNAM y sí le gustan las clases pero no tiene nada de vida social, no tiene amigos, no tiene nada, porque la gente con la que va tiene... o sea hace otras cosas, como un estilo diferente al de él, al estilo de la Contemporánea. *Gael:* No, la gente de la UNAM tiene un estilo muy diferente. *Valentina:* Exacto, yo tengo un amigo que va en la UNAM y las clases le gustan porque académicamente son buenas, pero la gente con la que va no: ni ellos tratan de llevarse con él, ni él con ellos porque viven en mundos muy diferentes, y no es por sonar mamona ni nada, pero es la verdad, según yo... yo sí busqué como un lugar donde me sintiera a gusto, y según yo en la UNAM, o como dice Gael en el UNAM, no me sentiría a gusto porque no es mi estilo de vida (Grupo Focal A-01, Pablo, 18 años, clase alta; Valentina, 21 años, clase alta; Gael, 20 años, clase media alta).

En la construcción de estos espacios de pertenencia los mismos indicadores de los estigmas territoriales y de clase sufren una reversión que

los convierte ahora en los parámetros para la identificación de ese nosotros. La forma de hablar y vestirse, de comportarse e interactuar, la apariencia física, el lugar de residencia o la escuela, se constituyen en disparadores de una potencial cercanía social, de lo que Gael identifica como un mismo estilo de vida. La pertenencia se construye así a partir de pequeños referentes socioculturales que permiten diferenciar al extraño. Las dos citas siguientes, son particularmente ricas en términos etnográficos, precisamente porque en la medida de las posibilidades del lenguaje escrito, ilustran de manera bastante elocuente esos pequeños gestos, palabras, entonaciones, actitudes o miradas que rápidamente hacen presentes las fronteras que ya existen entre “nosotros” y “los otros”. Las dos situaciones pueden resultar empíricamente extremas y poco frecuentes, pero tienen además la virtud de referirse a un mismo barrio o colonia desde la perspectiva de dos jóvenes que habitan la ciudad abierta y la ciudad exclusiva, respectivamente. Lo que me interesa es que el lector pueda identificar aquellos *habitus* espaciales que hacen que en un mismo espacio urbano se construya un sentido de pertenencia, para unos, y de extrañamiento, para otros.

Juan Luis: Sí, una vez que fui a buscar unos disfraces a la lagunilla me metí nada más a ver unos tenis y la verdad pues llega la gente y te dice “Te gustaron ¿verdad?” te dan a entender que pues los tienes que comprar, porque si no... *Gerardo:* Y te reconocen, te hablan así de “órale güero” y “órale” y los compras con miedo porque al final del pasillo te está esperando un canijo, un cuate de ellos y te los quita y qué necesidad tiene uno de eso. *¿Cómo te identifican? ¿Cómo se dan cuenta que no eres de ahí?* *Gerardo:* Porque no llegas y les chiflas, o sea como que no actúas como ellos. Por ejemplo, aquí si viene una persona así, o sea, no por discriminarlo, pero si viene una persona así de otro rumbo o así, pues obviamente luego, luego te vas a dar cuenta hasta por cómo habla, cómo camina, por cómo viste, independientemente de la ropa o la marca, o sea, cómo actúa, cómo se desenvuelve, qué es lo que está viendo (Entrevista A-02, Juan Luis, 26 años, clase alta; Gerardo, 19 años, clase alta).

¿Luego por Iztapalapa hay zonas que tienen su fama? Iztapalapa, la Agrícola Oriental, Pantitlán... *¿Y tú has andado por ahí, te mueves bien por ahí o te mueves con inseguridad o te da miedo?* Sí, no, hasta eso siempre me muevo

tranquilo ¿Por ejemplo en Tepito nunca te ha pasado a ti algo [la pregunta es porque allí entrena boxeo]? Normal, normal, no, nunca me ha pasado. Hubo una incidencia que fue justamente cuando fui a entrenar: un día me asaltaron, me agarraron del cuello y me sacaron una punta y me dijeron saca todo lo que traes, y les dije “no, pero pues si yo vengo a entrenar” y ya les dije “no, pues qué pasó, yo soy de aquí” Yo improvisé ¿no? También hablándoles más así de barrio: “no, pues qué pasó “nel” si soy de aquí” que no sé qué, y me dice “no, si yo no te he visto” y le dije “no pues yo entreno” y “pus acá y acá” y pues acá como que se dieron línea y como que dijeron “no, este güey no se va a dejar tanto” y ya mejor se echaron a correr. No me quitaron nada, de por sí que no traía nada pues obviamente nada más llevaba mis guantes y mi ropa para entrenar. ¿Y cómo es hablar de barrio? Pues no sé un poco de groserías como “oye cabrón”, algo más informal, o “qué transa, güey”, algo así dialecto así que se da (Entrevista B-08, Rafael, 21 años, clase media baja).

Aunque los relatos previos se refieren a dos situaciones relativamente extremas, y la narración misma está saturada de prejuicios y estigmas hacia los otros, no dejan de ser elocuentes en marcar la existencia de diferentes mundos de pertenencia, mostrar los repertorios culturales con los que se construyen, y evidenciar las distancias sociales y culturales que los separan. Con mayor nivel de sutileza, el mismo proceso se repite en muchas otras situaciones y espacios cotidianos. La confluencia de prácticas de discriminación hacia los “otros” y de relaciones de afinidad y pertenencia con aquellos que comparten los mismos rasgos que “nosotros”, conduce —por exclusión e inclusión— a una creciente y profunda homogeneidad social de los espacios de interacción y sociabilidad.

Como lo señalan Duhua y Giglia “la posibilidad de un encuentro inesperado se reduce, mientras crece la posibilidad de encontrarse con gente como uno o con gente que está en tal lugar exactamente haciendo lo que yo también estoy haciendo”. La consecuencia inevitable es que “las personas con las que se es sociable tienden cada vez más a parecerse entre ellas y las situaciones de encuentro se vuelven estereotipadas”. (Duhau y Giglia, 2008: 36). Pero debemos ser enfáticos: este proceso de homogeneidad social de los espacios de sociabilidad no es solo el resultado de una particular estructura urbana que favorece cierto tipo de encuentros e interacciones y reduce las posibilidades de otras; como he

sugerido a lo largo de este análisis, es también producto de pautas activas que guían los patrones de sociabilidad urbana, como la exclusión a través de las prácticas de discriminación y el cierre social, a través de las relaciones de afinidad. La desigualdad y la fragmentación no son simplemente reflejadas en las relaciones sociales, sino que son cotidiana y sistemáticamente producidas y reproducidas a través de la interacción social (Bottero y Prandy, 2003). Es incuestionable que la interacción social no está exenta de las influencias que generan las diferencias en recursos económicos, culturales y sociales, pero también lo debe ser respecto a la influencia de las estigmatizaciones y *habitus* espaciales que orientan la sociabilidad urbana.

Yo te voy a decir una cosa, finalmente es lo mismo: así como hay gente con mucho dinero que hace menos a la gente con poco dinero, también la gente que tiene poco dinero hace de menos a la gente que tiene mucho dinero o cultura o visión del mundo, o lo que sea. Yo tengo una amiga que estudia derecho y la verdad le va muy bien económicamente y todo, y va a la UNAM pero no puede tener un amigo ni nada porque la tachan de fresa, de rica, de... de que si compra una playera en Zara, "ay, te crees mucho porque compraste una playera en Zara", y para ella es algo así como súper normal, ¿qué tiene Zara? (Grupo Focal A-01, Gael, 20 años, clase media alta).

Yo creo que [se nota la diferencia] en sus coches tal vez, o en sus casas, dónde viven, o sea que a veces teníamos que ir a hacer trabajos a casa de personas que yo apenas sabía cómo se llamaban y sí notabas la diferencia o sea que no eran..., que la verdad no eran como [uno]... ¿Y eso afecta la forma de relacionarte, hay cómo...? Pues sí tiene su..., o sea yo creo que sí pones tus barreras o... no es que tú las pongas pero existen. Entonces como te digo: te llevas con las personas así pero no las consideras como tus amigos o no las consideras como para tu círculo social en el que te desenvuelves, no sé o sea convives pero... sí, yo por lo menos siento que aquí en México sí es muy marcado, y que siempre hay como esa limitante ¿no? (Entrevista A-06, Camila, 23 años, clase media alta).

Un segundo elemento que es importante enfatizar es que los espacios socialmente homogéneos no son solamente espacios de sociabilidad

e interacción, son espacios de pertenencia. Puede parecer una diferencia sutil, pero no lo es. Los espacios de pertenencia se vuelven socialmente homogéneos; se constituyen en espacios en los cuales encontramos siempre a gente como nosotros e interactuamos y nos comportamos bajo los mismos principios y normas. La ciudad abierta y la ciudad exclusiva se tornan mundos cada vez más distantes no solo en términos económicos, sino también social y culturalmente. Se pierden así las habilidades para interactuar con “extraños”, lo cual es muy visible en el déficit de herramientas y capacidades de sociabilidad que tienen los jóvenes privilegiados y también los de los sectores populares, para manejarse o desenvolverse fuera de su propio entorno conocido y habitual. Pero además, a nivel societal, la profundización de este distanciamiento entre ambos mundos tiene como consecuencia la pérdida de un referente común de pertenencia. Sus implicaciones en términos de cohesión social pueden considerarse graves.

Este último planteamiento nos recuerda que la exclusión y el cierre social no son los únicos dos ejes que caracterizan esta sociabilidad urbana; un tercer eje es el aislamiento. Si los dos primeros ejes se expresan a través de las prácticas de discriminación y las relaciones de afinidad, el aislamiento opera a través de las estrategias de evitación del otro o bien de jerarquización y formalización de las interacciones.

En la ciudad de México, como en muchas otras ciudades latinoamericanas, y como también lo ha observado Marcuse para el caso de las ciudades, la principal forma de interacción de las clases privilegiadas con los sectores populares es a partir de relaciones laborales, y muy especialmente un tipo particular de relación laboral: la prestación de servicios personales. Jardineros, albañiles, cocineras y empleadas domésticas, choferes, personal de seguridad, niñeras, porteros, mozos y mozas, vendedores, plomeros y enfermeras, empleadas y empleados en centros comerciales, hospitales, y negocios, etcétera. Estas son siempre relaciones jerárquicas y muy formalizadas, lo que hace que la interacción esté bajo un marco de control y previsión absolutos. Como ocurre con el reconocimiento de los espacios de pertenencia, las jerarquías y distancias también se marcan a través de una serie de pequeñas claves culturales, que pueden ir desde pequeños gestos y actitudes al bajar del auto y entregarlo al *valet parking*, o al recibir una propina, hasta una serie de palabras que reafirman el tipo de interacción que está ocurriendo.

Te doy otro ejemplo: en el edificio en el que vivo, a cinco minutos de aquí [Santa Fe], es una zona donde hay familias jóvenes con hijos chicos y es una burbuja, el solo edificio te muestra la violencia y la desigualdad que se vive ¿Por qué? Te lo voy a decir, los empleados no pueden entrar por la puerta principal, tienen que usar un elevador especial, este... no horrible, este si usan el elevador principal la gente se enoja no, pero lo despectivo es que hay una entrada separada para los empleados. *Como si fuera una segunda categoría de gente*. Sí, claro, pero según ellos son muy humanistas, hacen... eso sí es algo también muy característico de esta población, son muy humanistas, entonces a los empleados les tenemos que dar talleres de autoestima, entonces hay unos talleres especiales de autoestima, contra la violencia doméstica, y... cómo no van a tener una autoestima baja si ahí la están generando (Entrevista A-13, Mariana, 23 años, clase alta).

“En la intimidad de las casas así como en el bullicio de las calles de la metrópoli, los encuentros entre diferentes son casi siempre encuentros entre desiguales, en relaciones de complementariedad y en posiciones de subordinación de los unos hacia los otros” (Duhau y Giglia, 2008: 40). Pero la jerarquización y formalización de las interacciones no se reduce a estas relaciones laborales. Se extienden a todos los otros posibles espacios remanentes de sociabilidad; y es aquí donde vuelven a ser cruciales los estigmas territoriales y de clase. A partir de los mismos indicadores con los cuales se aplican estos estigmas, sea para excluir o incluir, también se aplican para situar las interacciones en una relación formalmente jerárquica. Nuevamente en contraste con lo señalado por Collins, nuestro análisis sugiere que las marcas de clase se trasladan a otros espacios fuera del propio de la producción. Una aclaración importante, sin embargo, es que este desplazamiento no siempre supone su acatamiento, y, al contrario, con frecuencia ocurren innumerables actos de resistencia en contextos microsituacionales. Pero aun esas resistencias se basan en el uso de las mismas estigmatizaciones territoriales y de clase.

El aislamiento, finalmente, es una especie de corolario de las características de la sociabilidad urbana que fuimos describiendo a lo largo de este análisis. La discriminación, las relaciones de afinidad y la formalización jerárquica dejan poco espacio (y espacios) para otro tipo de encuentro e interacción entre “nosotros y los otros”. Las exclusiones recíprocas y los cierres respectivos, dejan un espacio intermedio vacío ocupado por la

jerarquía o finalmente la evitación. Marx anotaba que en el Manchester del siglo XIX las clases privilegiadas podían atravesar la ciudad entera sin toparse con los barrios de las clases populares; la fragmentación social supone que aun cuando se crucen unos y otros es posible no verse, y ello se debe no solo a la estructura espacial urbana sino a las formas que asumen la experiencia de la ciudad y la sociabilidad urbana.

El resultado es la conformación de espacios de pertenencia socialmente homogéneos, mutuamente excluyentes, y que se desconocen recíprocamente. De manera casi inevitable, este aislamiento y desconocimiento recíproco de los dos mundos representados por la ciudad abierta y la ciudad exclusiva conduce a la pérdida de un referente común de pertenencia. Pero incluso esta no es la única derivación. Recordemos una vez más que ambos mundos de pertenencia son profundamente desiguales, que la ciudad abierta y la ciudad exclusiva como espacios de integración son producto de inclusiones desiguales. El aislamiento y el desconocimiento, pero sobre todo la conformación de un espacio intermedio vacío, tiene como otra de sus consecuencias que la desigualdad misma se torne borrosa y casi imperceptible para los habitantes de una y otra ciudad.

Capítulo 4

Cuando la desigualdad deviene una cuestión de estilo: prácticas de consumo y fragmentación social

Introducción

En la sociedad contemporánea suele suceder que los contrastes y diferencias derivados de la desigualdad social se expresen o tematizan en la opinión pública a través del lenguaje de los estilos de vida; esto es más común aun cuando se hace en referencia con los jóvenes. Inicialmente puede interpretarse como una trivialización de las desigualdades estructurales, y un ataque soterrado y tácito a una noción de clase ya de por sí devaluada y archivada por muchos en el cajón de los recuerdos. Por si fuera poco, esta tendencia encuentra además sustento en un discurso sociológico sobre la posmodernidad y la modernidad tardía que pone énfasis en la individualización, la estetización, el consumismo y la fluidez de las identidades como rasgos destacados de la vida social vinculados directamente con los estilos de vida. Todos estos aspectos, debe reconocerse, dan cuenta de procesos y fenómenos que con mayor o menor intensidad podemos observar día a día en nuestra experiencia cotidiana. Somos lo que mostramos.

Pero más allá del camuflaje que puede significar hacer de las desigualdades estructurales una cuestión de estilo, la relación entre desigualdad y estilos de vida es mucho más compleja que lo que aparenta una simple conversión discursiva. Si nos detenemos sobre esta asociación, el análisis nos permitirá elaborar una interpretación más profunda que la inicial. La transmutación de la desigualdad en diferencias de estilos es un aspecto clave en el proceso de fragmentación social. A la par de la fragmentación de la experiencia escolar y de la sociabilidad urbana, tiene lugar un proceso igualmente importante de fragmentación de las prácticas de consumo que se expresan en los estilos de vida. En una sociedad de

consumo, este nos dice mucho de la forma en que una sociedad se organiza, y de la vida social misma (Bauman, 2007).

La distancia social a partir de la cual —o sobre la cual— se fragmenta la sociedad es esencialmente económica, social, y cultural (Bottero, 2007). Tres dimensiones inseparables, excepto analíticamente. En los estilos de vida y las prácticas de consumo de los jóvenes, la dimensión cultural se hace más visible, y nos brinda la posibilidad de un análisis más cuidadoso. Sin embargo, dirigir la mirada hacia allí, y focalizar el análisis sobre los estilos y el consumo, no debe leerse como un pretexto para terminar de enterrar el concepto de clase en el fondo de la memoria. En cierta medida, puede significar todo lo contrario.

El componente cultural es una dimensión particularmente relevante en la construcción de la distancia social. No solo a través de los límites simbólicos que establecen fronteras y distinciones, a partir de los cuales tiene lugar un juego de inclusiones y exclusiones, sino también a través de repertorios y marcos culturales que generan relaciones de afinidad y ajenidad, y que, literalmente, construyen mundos culturales en muchos aspectos inconmensurables. Como lo señala Reygadas (2004), la creación de esta distancia cultural es fundamental para hacer posibles distancias y diferencias de otra índole.

Este planteamiento no significa necesariamente abandonar la noción de clase. Antes bien, demanda, tal como lo expresaron Bottero y Prandy (2003), un renovado análisis de clase que comprenda elementos económicos, al igual que sociales y culturales. Un ejemplo paradigmático de tal perspectiva es *La Distinción*, de Pierre Bourdieu, que mercedamente podría considerarse ya un clásico joven. Para Bourdieu, los estilos de vida representan precisamente la producción y reproducción práctica de las clases o, dicho en otros términos, manifestaciones de las diferencias de clase (Weininger, 2005: 86). Tal como fue expresado en el capítulo 1, la clase como experiencia, o un *habitus* de clase, se expresa en prácticas, sentidos y emociones; algunas de ellas, ordenadas de manera sistemática, dan lugar a estilos de vida que denotan un estatus. Es por ello que Bourdieu sugiere que la distinción entre clase y estatus solo es de naturaleza analítica, y que los estilos de vida pueden ser vistos como la contracara simbólica de la clase, una identidad de clase.

La juventud es una etapa clave de construcción identitaria. En parte debido a ello, pero no solo por ello, es también un segmento de la

población particularmente inmerso y sometido a las tensiones —angustias y goces— de la sociedad de consumo. Los estilos de vida de los jóvenes expresan activamente su relación con el mundo social (Miles, 2010).

La desigualdad a través del consumo

Parece evidente, y por tal motivo innecesario, afirmar que el consumo depende directamente de la condición de clase o la posición que los individuos ocupan en la estructura social. Sin embargo, esta observación tiene más derivaciones de las que uno supondría inicialmente. En una sociedad capitalista de mercado, las características y cantidades de los bienes y servicios que se consumen, de los lugares de consumo, e incluso de la forma de consumirlos tiene una relación directa con la capacidad económica de los ciudadanos devenidos consumidores. Pero hay otras dos implicaciones importantes que no son tan evidentes.

La primera de ellas es que el consumo no responde ni se agota en la satisfacción de necesidades, sean estas elementales o secundarias, materiales o espirituales. Prácticamente desde sus primeras experiencias disciplinares en comunidades primitivas hasta en los análisis más recientes de sociedades contemporáneas, los antropólogos han asumido y demostrado que las posesiones materiales tienen significados sociales. El consumo (incluyendo, además de los productos, la forma, el lugar y el contexto en general) no está exento de esta carga semántica. Como lo sugieren Douglas e Isherwood (1990: 19) “las mercancías en su conjunto representan una serie más o menos coherente y deliberada de significados”, y el consumo de ellas se constituye así en un proceso comunicativo. El consumo es, además de la respuesta a una necesidad, un reflejo o una expresión de la posición en la estructura social.

La segunda implicación es una nueva premisa que amplía y complejiza la anterior. La dependencia del consumo respecto a la condición de clase no es unidireccional, más bien ambas dimensiones mantienen una relación recíproca. La condición de clase no se reduce ni define exclusivamente por la posición ocupada en el espacio de la producción, sino que implica una dimensión experiencial (e incluso emocional, como veremos más adelante) que resulta esencial a su misma definición. En este sentido, y para continuar con la perspectiva bourdiana que hemos asumido,

podemos decir que el consumo tiene al mismo tiempo un poder de enclausamiento. Dicho en otros términos, el consumo no solo expresa diferencias entre grupos, como pueden ser las diferencias de clase, sino que las establece y construye (Miles, 2010).

En conjunto, estas tres premisas abren muchísimas potencialidades de análisis que escapan a las posibilidades —y a los intereses más modestos— de esta investigación. Lo que pretendo retener y enfatizar de este marco conceptual es simplemente la estrecha relación entre el consumo y la condición de clase, más aun cuando muchos comentaristas de la sociedad contemporánea la definen como una sociedad de consumo y de consumidores. Los vínculos entre estas dos dimensiones se anudan en tres aspectos puntuales: el consumo es dependiente de la posición en la estructura social, expresa o comunica una posición de clase, y establece o define una pertenencia de clase. Dicho sintéticamente, el consumo depende, refleja y construye las desigualdades de clases. En la cita siguiente, Sofía desamarra este triple nudo del consumo y la clase a través del relato de algunas experiencias propias y concretas, que al mismo tiempo marcan el sentido y la dirección de nuestro análisis.

Sí, totalmente, es en dónde compras, es a qué lugares vas, es qué compras, todo eso es como que también delimita de qué sector eres. *¿Y tu cómo lo percibes? ¿Lo notas en las conversaciones?* No, o sea, ves a una niña caminando con una bolsa Prada y ya tienes una idea y... no sé, como que aquí es muy importante eso, y para los sectores más bajos... por eso existe la piratería y no sé, van a Tepito y a esos lados (Entrevista A-10, Sofía, 19 años, clase alta).

Las tres interfases de la relación entre consumo y clase se cristalizan en las especificidades y contrastes de los estilos de vida de los jóvenes de sectores populares y privilegiados. En esta cita, Sofía nos plantea con precisión y sencillez todo lo anterior de una sola vez. En primer lugar, con el ejemplo de la bolsa nos hace ver que las mercancías tienen un significado social y que, para quien puede leerlo,¹ una bolsa de Prada expresa una condición

¹ Saber leerlo es más que reconocer el significante; saber leerlo correctamente es poder diferenciar la bolsa original de la pirata, la comprada en Paseo Interlomas de la comprada en Tepito.

de clase. Luego, nos dice que el consumo en su sentido amplio (qué, cómo, dónde se compra) delimita los sectores sociales, lo que equivale a decir que el consumo establece y construye al mismo tiempo la clase de pertenencia. Y finalmente nos sugiere, aunque de manera bastante directa, que un estilo de vida necesita un sustento económico, y, por lo tanto, que el consumo no es solo una cuestión de identidad sino que en primer lugar es dependiente de la posición en la estructura social.

Este último punto, que es el primero en mi argumento, hace referencia a la base estructural de los estilos de vida. Puede haber variaciones internas, y de hecho las hay, en los estilos de los jóvenes que pertenecen tanto a los sectores populares como a los más privilegiados, las cuales, entre otras causas, están ligadas a la presencia de distintas identidades y culturas juveniles. Pero en el sentido webberiano en el que aquí utilizo el término, los estilos de vida tienen una primera dependencia con la condición de clase, y son esencialmente una derivación práctica de la clase y el estatus. Los bienes que se consumen o las actividades que se realizan encuentran una primera restricción en la cantidad y tipo de capitales con que se cuenta. En particular, los recursos económicos establecen una barrera inicial para las posibilidades de consumo y el ejercicio de un estilo de vida.

Con respecto a lo del consumo, para empezar te diría que para venir a la Contemporánea tienes que cargar mínimo cien pesos diarios: para comida, para copias, para... si traes menos no la haces. Y además, yo por ejemplo traía una *laptop*, porque aquí sí te dan chance. Les pedí a mis papás que me compraran una *laptop*, porque según yo la necesitaba, ahorita la verdad es que no la necesito tanto como creí que la iba a necesitar, pero bueno, sí me ayuda un buen para hacer este tipo de cosas [...] También, para estar como a la moda y tener... el iPhone, que ya salió este celular... ¿Son cosas importantes? Para mí no. ¿Pero en general? Sí, sí, lo he visto muchísimo, por ejemplo, como estamos viendo diseño, todo mundo se compró una Mac, entonces todo el mundo tiene una Mac, y que luego el nuevo celular, entonces todo mundo se compró el iPhone, porque está padrísimo ¿no? Después hubo un tiempo donde todo mundo traía camioneta ¿Y tú tienes coche? No, no, pero en unos meses creo que sí. Es que tenía uno pero era muy pequeño y bueno... tuve un accidente ¿Y qué te quieres comprar o cuál te gustaría? Mis papás están viendo, quieren una

camioneta, que por seguridad y no sé qué... (Entrevista A-11, Esteban, 19 años, clase media alta).

Para los sectores populares y para los más privilegiados es claro que existe una limitación estructural para el consumo, y que la condición de clase es una primera base sobre la que se asienta todo estilo de vida posible. Ramón, un joven de clase media baja que vive en uno de los complejos de vivienda social más grandes de América Latina, ubicado en el conurbano de la Ciudad de México, me decía que “a diferencia de la gente que tiene dinero, que va de vacaciones adonde quiere, que hace lo que quiere y que tiene tiempo de planear a dónde va y qué hacer, el que no tiene dinero sólo hace lo que puede y en el momento que puede” (Entrevista B-03, Ramón, 19 años, clase media baja). Las posibilidades de unos, son restricciones para otros, y se dejan sentir como oportunidades y constreñimientos en la construcción de los estilos de vida.

En esta misma línea, la cita previa de Esteban, nos enseña que para asistir a una universidad privada y exclusiva como la Universidad Contemporánea, no solo se necesita pagar una colegiatura elevada, sino también disponer del capital económico que permita sostener un estilo de vida “propio” y “adecuado” para los estudiantes de ese tipo de universidad. Esteban enumera algunos de los bienes que van definiendo ese estilo: una Mac, un iPhone, una camioneta, que al igual que la bolsa Prada son bienes materiales que comunican y transportan un significado social. Como veremos más adelante son mercancías que “deben” tenerse y experimentarse (experimentarse sería lo correcto) aunque, como en este caso, no se consideren personalmente importantes ni necesarias. Ellas marcan una distinción y construyen una pertenencia, lo que en un sentido menos utilitarista pero no menos relevante, las hace igualmente necesarias. Como lo señalará García Canclini (2007: 63), estos bienes se constituyen en “marcadores de clase que cada uno lleva consigo a múltiples escenarios.” Pese a su aparente desinterés, Esteban tiene la Mac, el iPhone y, sin haber cumplido aún 20 años, seguramente pronto también tendrá la camioneta.

El estilo de vida de los jóvenes privilegiados no se construye ni define únicamente por ciertos bienes y marcas. Incluye también un modo propio de hablar, de vestirse y de entretenerse, un lenguaje, un tipo de música, deportes favoritos, y las actividades del sábado a la noche; el uso de ciertas palabras, la forma de saludar, algunas expresiones y actitudes,

y muchas otras actividades cotidianas. Los viajes y la visita a restaurantes caros, por ejemplo, son actividades características en el tiempo libre de los jóvenes privilegiados. En ambos casos, su relevancia no reside necesaria ni exclusivamente en el aspecto sustancial de ambas actividades, es decir en la particularidad de los lugares conocidos, en la calidad de la comida, o en el disfrute de la experiencia misma, por mencionar algunos elementos. Los viajes y las salidas a restaurantes y antros ocupan un lugar importante en la vida cotidiana de estos jóvenes como experiencia vivida y también como experiencias de socialización y reconocimiento entre pares. Denotan y comunican que se comparte un mismo estilo de vida. Por eso los viajes, ya sea su planificación, las compras que se realizaron, los imprevistos que se enfrentaron, las anécdotas que se vivieron, y múltiples pequeños detalles relacionados (incluyendo también, claro está, los lugares que se visitaron) constituyen tema central de conversación, motivo de referencias indirectas, o fondo de fotografías compartidas a través de celulares y redes sociales; algo similar ocurre con los restaurantes y antros exclusivos y de moda. “El disfrute del consumo físico es solo una parte del servicio prestado por los bienes; la otra parte es el disfrute que proporciona el hecho de compartir nombres” (Douglas e Ischerwood, 1990: 91).

Sí se habla mucho de las vacaciones, “¿qué hiciste en las vacaciones?” o más bien, “¿a dónde te fuiste de viaje?” O sea, lo primero que preguntan la mayoría aquí en la Prados es “¿adónde te fuiste de viaje?” o sea no es “¿qué hiciste en las vacaciones?” porque te puedes quedar en las vacaciones en tu casa ¿no?, pero no, es “¿adónde fuiste?” (Entrevista A-07, Alejandro, 23 años, clase alta).

Por ejemplo aquí se habla mucho de los restaurantes y... ¿Ah, sí? Ahá, el tema es el restaurante de moda, el caro, entonces a lo mejor son restaurantes exclusivos que... ¿Cuáles pueden ser? Pues, por ejemplo, el Shu, el japonés, o sea hay muchos que son como caros y que van los niños de acá, que estudian acá [Universidad Prados Altos], y que yo por ejemplo pues si he ido es con amigos de aquí o con mis tíos (Entrevista A-06, Camila, 23 años, clase media alta).

Todos estos aspectos van dando forma a un estilo de vida que requiere ciertos capitales y expresa una condición de clase, y que al mismo

tiempo va nutriendo la vida y experiencia cotidiana para constituirse finalmente en la práctica de una condición de clase. Hablar con un cierto tono de voz, no saber moverse en transporte público, identificar y preferir ciertas marcas, expresarse con fluidez en inglés, asistir a unas pocas escuelas y universidades privadas, conversar sobre algunos temas específicos, comer algunos alimentos, vestir y comportarse de forma determinada, compartir vivencias fuera del país —entre otros múltiples detalles— conforman la experiencia de la clase privilegiada y, por lo tanto, constituyen también “la clase” misma. Todas ellas pasan a ser prácticas que se asumen como naturales por los propios jóvenes, y definitorias no de una clase, sino de un estilo de vida. Es interesante notar que la condición de clase y el estilo de vida comienzan a superponerse hasta llegar a un punto de fusión en el que resulta indistinguible uno del otro o, mejor dicho, en el que el estilo toma el lugar de la clase. La experiencia de estancias en el exterior, ya sea durante algún año de la secundaria como vimos en el capítulo 2, o bien como antesala del ingreso a la universidad, es un buen ejemplo. No solo es una marca muy valorada de estatus y distinción, sino que da una buena idea de cómo ciertas experiencias contribuyen a construir un sentido de pertenencia, comunalidad, y un estilo compartido, a través del cual se verbalizan las desigualdades de clase —aspecto que profundizaré en el último apartado de este capítulo.

De hecho sí, en, por ejemplo; los del Cumbres, los del Vista Hermosa, los del Alemán, los del Americano, ¡eh! las del Regina, las del Rosedal, los del Tomas... y bueno, acabando prepa es casi de ley que tienes que organizar tu viaje a Europa con tus amigos, entonces te vas un mes y cachito, lo que dura el verano, antes de entrar a la universidad, a viajar por todo Europa y te echas el recorrido con tus amigos y te la pasas increíble, entonces para allá me fui por cuatro meses y sobré el verano, o sea yo me fui el verano con todos los amigos [...] O sea impresionante, una experiencia increíble, luego regresé, trabajé aquí en México tres meses y lo demás de flojo, de fiesta (Entrevista A-12, Martín, 20 años, clase alta).

Me fui a Estados Unidos a estudiar fotografía seis meses, quería dar ese paso, porque aparte vivía con mis papás, era muy apegada a mis papás, y dije “tengo que vivir sola primero, tengo que salir” y entonces me fui a vivir

sola ¿*Cuando terminaste la prepa?* Cuando terminé la prepa, a estudiar fotografía a Estados Unidos, a Nueva York y luego... ¿*Y qué edad tenías?* 18. ¿*Es algo frecuente en ciertos chicos irse cuando terminan la prepa?* Generalmente se van a Europa, bueno, todos mis amigos se fueron a Europa, yo me fui un mes con mis amigas, pero a diferencia de todos fue una experiencia para mi horrible. Al final ya estaba desesperada y me vine antes, me regresé aquí y ya decidí irme a los seis meses a Nueva York (Entrevista A-13, Mariana, 23 años, clase alta).

Podría dedicarse todo un libro a una descripción densa de las prácticas de consumo y el estilo de vida que caracteriza a los jóvenes privilegiados, y aun así no estaríamos exentos de perder algunos detalles. Mi pretensión es mucho más modesta, y solo intenta brindar algunas pinceladas que permitan al lector formarse una idea y reconstruir la imagen completa. Como lo señalaban Douglas e Ischerwood (1990), el significado social de los bienes radica en las relaciones entre todos ellos; lo mismo ocurre con los estilos de vida: sus atributos (sean bienes, actividades o comportamientos) adquieren el significado correcto en relación con los demás y en un conjunto, como las palabras en un poema. Ni el iPhone, ni un viaje a Europa o Nueva York, ni hablar con tono *fresa* expresan o construyen aisladamente un estilo de vida. Es la totalidad lo que comunica una condición de clase y tiene poder de enclasmamiento.

Lo mismo nos sucedería si pretendiésemos una descripción minuciosa del consumo y el estilo de vida asociado con los jóvenes de las clases populares; con el agravante, en este caso, de que en términos identitarios la variedad de estilos de este amplísimo universo de jóvenes se multiplica en forma exponencial. Pero recordemos: en primer lugar, me refiero a los estilos de vida en un sentido más cercano a las experiencias o prácticas de clase que a la identidad y las culturas juveniles; y en segundo lugar, solo pretendo destacar algunos atributos claves y representativos que le permitan al lector reconstruir la totalidad de un estilo.²

Si el estilo de vida de los jóvenes privilegiados se construye por encima de un determinado nivel económico que lo hace posible, algo similar pero

² Luego de estas pinceladas introductorias, el resto del capítulo va sumando atributos que permitirán darle una forma más precisa y compleja a los respectivos estilos de vida.

en sentido inverso, ocurre con los jóvenes de las clases populares: sus estilos de vida se construyen por debajo de un determinado nivel económico. Parafraseando a Scott (1994), podríamos imaginar tanto una línea de pobreza como una línea de riqueza que representarían el techo y el piso para sendos estilos de vida. Particularmente en la sociedad contemporánea, y especialmente durante la juventud, el consumo de ciertos bienes también es importante para los sectores populares; pero la penetración de la sociedad de consumo en los sectores populares no debería exagerarse: “él que no tiene dinero sólo hace lo que puede y en el momento que puede”, me decía Ramón (Entrevista B-03, 19 años, clase media baja).

Yo creo que [el consumo] sí es importante, muy importante, yo creo. Por ejemplo, los jóvenes siempre quieren estar a la moda, y bueno, yo también soy de esas. A mí sí me gusta comprar, casi por lo regular yo me voy por el lado de la ropa, entonces me gusta comprar pero tampoco compro mucho, porque dependo de lo que me dé mi papá, pero... yo creo que a todos les gusta estar a la moda. *¿Y adónde te gusta hacer compras o adónde vas?* Por ejemplo a la Zona Rosa *¿Hay negocios por ahí?* Bueno, a mí me gusta, bueno, para comprar ropa casi me voy del lado del centro con mi mamá o mi papá (Entrevista B-02, Jacqueline, 21 años, clase media baja).

Sí lo veo en mi hermano, [...] a él ahorita lo sacaron de trabajar y lo tienen igual que a mí, o sea, nos dan la misma cantidad [de dinero] a él y a mí y a veces él ha tenido que aguantar para salir con su novia, a él si lo he visto que se muere por entrar a trabajar porque le desespera no poder salir con su novia. *Y en tu caso, ¿cómo lo manejas, no te crea tanta necesidad no tener dinero?* O sea, sí me quedo súper inquieta con las cosas que a mí me gustan y no puedo comprar; yo soy mucho de la ropa. Y pues sí lo veo, y sí siento feo que no lo pueda comprar, mas sin embargo ahorita yo no puedo estudiar y trabajar (Entrevista B-06, Marisol, 23 años, clase media baja).

En las dos citas previas resulta evidente que, para los jóvenes de las clases populares, el consumo de ciertos bienes y actividades, especialmente aquellas que están de moda, también es importante. Pero es igualmente claro que este consumo está limitado por las restricciones económicas. Si bien como señaló Norbert Lechner para América

Latina, “la cultura del consumo es compartida por quienes están excluidos”, este enunciado bastante popularizado en la opinión pública y en cierta sociología ingenua que lo utiliza para explicar problemas contemporáneos como la violencia o la inseguridad urbana, debe interpretarse con algunos matices. El más importante de ellos es que el consumo no ha escapado del proceso generalizado de fragmentación social. Tal como lo señala Rossana Reguillo (2007: 87), refiriéndose específicamente a los jóvenes, el consumo es capaz de revelar la forma en que la sociedad se organiza para acceder tanto a los bienes culturales como a los satisfactores materiales.

Por un lado, es cierto que los estímulos del consumo a través de la publicidad, los medios de comunicación y una moda siempre efímera también generan en estos jóvenes anhelos, deseos y frustraciones; también lo es que el trabajo a temprana edad, la migración o el involucramiento en algunas actividades ilegales, pueden constituirse —como lo vimos en el capítulo 2— en competidores de la vía escolar frente a las presiones de una sociedad de consumo; y, finalmente, también sabemos que el endeudamiento o los sacrificios desmedidos para obtener ciertos bienes son otras respuestas posibles en las que muchas veces los sectores populares, incluyendo los jóvenes, se ven envueltos. Pero, por otro lado, el consumo de los jóvenes de clases populares transcurre en un espacio propio (económico, pero también físico y simbólico). Existe una profunda brecha económica, geográfica y empática entre un consumo y otro; pertenecen a mundos distintos y no son equiparables —excepto por estar sustentados en una misma estructura de desigualdad.

En una cita previa, Esteban hacía notar que para asistir a una universidad como la Contemporánea es necesario contar con al menos 100 pesos diarios y muchos otros aditamentos; en el grupo focal con los estudiantes de la Universidad Autónoma del Oriente (UNAOR), en cambio, Melina resumía su situación y la de muchos otros jóvenes como ella: “hoy no tengo dinero, vine a comer aquí a la cafetería y sólo traigo como 10 pesos... y eso es para mi pasaje, para poder irme a trabajar” (Grupo Focal B-01, 25 años, clase media baja). Los contrastes resultan elocuentes y sugieren que la brecha económica que los separa marca una profunda discontinuidad en los patrones de consumo de unos y de otros. Cuando les pregunté a todos los estudiantes entrevistados cuánto dinero necesita un joven para poder vivir, los jóvenes privilegiados respondieron que

serían necesarios 12 210 pesos mensuales; la respuesta de los jóvenes de las clases populares fue de 2964 pesos por mes.³ Bajo estas diferencias y limitaciones, los estilos de vida de los jóvenes de sectores populares se construyen en otros espacios físicos, sociales y simbólicos.

Para encontrar un equivalente a los centros comerciales exclusivos, las marcas de prestigio, y los *gadgets* más sofisticados, debemos volver la mirada hacia el comercio informal y las plazas comerciales. Como lo vimos en el capítulo previo al analizar los procesos de fragmentación urbana, los primeros pertenecen a la experiencia de la ciudad exclusiva mientras los segundos son los espacios de consumo por excelencia de la ciudad abierta. Es claro que el consumo juvenil se organiza a partir de dos grandes ejes, el formal y el informal. El sector informal representa para los jóvenes de los sectores populares la principal vía de acceso a los bienes materiales y culturales a partir de los cuales experimentan la condición juvenil (García Canclini, 2007).

Sí, me siento más cómoda al andar en el centro que andando en plazas, como que me siento más rara, y encuentras... por ejemplo, cosas que venden en el centro baratas, las veo así en las plazas y casi por lo regular vienen siendo las mismas, pero nada más que cambia por la tienda. *¿A qué lugares acostumbras ir a comprar ropa?* En el centro, ahí vemos varias tiendas, en los puestos ambulantes de ropa, los que se encuentran en La Merced, también me gusta la ropa y los zapatos que venden aquí en los tianguis. *¿Y esos espacios son cómo para ir a pasear, también?* Sí me divertí mucho con las cosas que veo ahí o saber de la moda (Entrevista B-05, Paola, 21 años, clase baja).

Rossana Reguillo ha observado que el comercio informal, principalmente expresado a través de los tianguis y la mercadería ilegal (conocida como “pirata” en México), es un dispositivo que modula las percepciones de la legitimidad y que al mismo tiempo opera como nivelador de las desigualdades de acceso al consumo entre los jóvenes. Y más adelante añade: “los jóvenes han encontrado en el comercio ‘pirata’, en ropa, música y películas, entre otros productos, la manera de inscribirse en este discurso

³ Se trata del monto promedio de las respuestas de cada uno de los entrevistados: 20 jóvenes de los sectores privilegiados y 19 de los sectores populares (véase el anexo 2).

global que condena a la invisibilidad a quienes están fuera de sus circuitos” (2007: 88). Haciendo uso de la Encuesta Nacional de Juventud 2005, Reguillo encuentra claros contrastes en las prácticas de consumo de los jóvenes; mientras los sectores urbanos de clase media alta acceden a estos bienes a través de los centros comerciales, los jóvenes de clases más bajas recurren a los tianguis y mercados.

Mi interpretación de estos patrones de consumo juvenil añade algunos matices que se vinculan con la hipótesis de la fragmentación social. No se trata de un mismo circuito, ni de una misma sociedad de consumo; el consumo informal no pretende imitar, reemplazar, o compensar otro consumo negado. Antes que una estrategia para no quedar excluido, la informalidad se constituye en un espacio de pertenencia o de inclusión propio y en sí mismo, que no anula la existencia de otras exclusiones. Como puede leerse en la cita previa de Paola, y como es evidente a partir de la observación y el trabajo etnográfico, existe, para poner un ejemplo extremo, toda una moda informal que no necesariamente compite o imita, sino que tiene un estatus propio y una estética propia. En este sentido, el estilo de los jóvenes de los sectores populares, y sus prácticas de consumo, no pretenden simular el de los sectores privilegiados, ni pueden confundirse aunque las marcas sean las mismas pero piratas. Sus prácticas de consumo y estilos no son una estrategia de intrusión; expresan su propia condición de clase y pertenencia (igual que sucede con los jóvenes privilegiados).

Los contrastes no se limitan a los bienes. También las formas de disfrutar el tiempo libre difieren sustancialmente. Los espacios y actividades de diversión tienen sus propios referentes. De los 20 jóvenes entrevistados en las universidades privadas, el 40% fue 3 o más veces al cine en el último mes y otro 40% fue 1 o 2 veces; entre los 19 jóvenes entrevistados en las universidades populares, el 42% dijo haber ido 1 o 2 veces, pero el 58% restante reconoció no haber ido nunca en ese mismo período (véase el anexo 2). Las *maquinitas*, las juntadas en las calles, las películas en la casa, o los paseos por el centro de la ciudad durante la adolescencia y, a mayor edad, los bailes y los antros en algunos “centros periféricos” como Los Reyes, los billares, el consumo de alcohol, o las visitas de amigos y familiares, se cuentan entre las actividades que conforman la experiencia cotidiana de los jóvenes de las clases populares.

Cuando ya empecé a trabajar, ya me ganaba mi sueldo y ya tenía dinero, entonces me encontraba a mis amigos o mis primos y “que va a haber un baile”, “pues vámonos al baile” y ya ahí andaba tomando. Sí, varias veces de chavo me puse bien mal. *¿Tomaban mucho?* Sí, pues uno se acostumbra y se le hace rutinario, normal, ya nada más estás esperando el fin de semana para ir a tomar. *¿Y adónde salían?* *¿Iban a pasear?* Así entre semana, con mis amigos nos íbamos a casa de un amigo donde no había nadie, estaba solo o con su abuelita, pero siempre había dónde tomar, y en la noche, los viernes o sábados, siempre había bailes, sonidos así en la calle y todo eso (Entrevista B-09, Braian, 21, clase media baja).

Mis amigos, por lo regular, eran chavos con los que iba en el CETYS, salíamos a divertirnos los sábados y domingos, que eran los días que descansaba y era nada más divertirme. *¿Y qué hacen?* Pues depende, luego salíamos a Six Flags, o a Chapultepec, o al zoológico, o a museos, luego nos pasábamos en la casa viendo películas, o nos íbamos rolando para ver en qué casa tocaba película, o simplemente no nos veíamos y cada quien en su casa. [...] ahorita como que salgo un poquito más pero nada más salgo con una amiga, y hay veces que con mi hermano y su novia para ir al antro, y con mi amiga quedamos de ir a la disco. Cuando vamos al antro es en sábado y cuando me voy a la disco son los domingos. *¿Y es de noche o de día?* En la tarde, para la disco me voy a tardeadas, que son desde las cuatro hasta las nueve. *¿Y por dónde es eso?* Aquí en los Reyes, ahí luego voy (Entrevista B-05, Paola, 21 años, clase baja).

Estas dos últimas citas nos hablan nuevamente de la “ciudad abierta” expresada en las calles de la colonia, en los centros periféricos, o en las tradicionales áreas centrales de la ciudad. El tiempo libre de estos jóvenes tiene un espacio propio para actividades y manifestaciones⁴ propias que dan forma a una experiencia de clase también propia. La clase, tal como lo señala Threadgold (2011), es todavía particularmente visible e importante en las diferencias y contrastes que marcan la vida de los jóvenes, y esto incluye las divisiones que dan forma a sus identidades culturales, el uso de su tiempo libre, y sus prácticas de consumo.

⁴ Para análisis mucho más minuciosos de estas expresiones o culturas juveniles de los sectores populares, recomiendo los trabajos de Carles Feixa (1998) y Maritza Urteaga (2011).

La jerarquía de los estilos y la construcción de la distancia sociocultural

Las prácticas de consumo y los estilos de vida están anudados a la condición de clase. No se limitan a ser una marca identitaria, ni son exclusivamente producto de elecciones individuales o sociales desarraigadas de las condiciones estructurales de existencia. Como lo sabemos gracias a Bourdieu, no solo los rasgos más superficiales y exteriores de un estilo de vida —como los presentados en el apartado previo— mantienen este vínculo; también algunas dimensiones más profundas y aparentemente subjetivas, como las preferencias y el gusto.⁵ Para Bourdieu, *el habitus* es el responsable de esta intermediación. El *habitus* de clase reproduce las desigualdades de clase.

Desde una perspectiva más relacional de la desigualdad, sin embargo, es posible añadir que la experiencia de clase deviene central en la producción de la desigualdad. Más aun, añadiría que es una dimensión fundamental para entender y explicar el proceso que conduce a la fragmentación social. Los estilos de vida y las prácticas de consumo que se asocian con ellos son diferentes; pero son al mismo tiempo categorías de clasificación social que se insertan en una estructura jerárquica. Mientras el discurso explícito y cotidiano de los estilos de vida suele enfatizar su diversidad y coexistencia horizontal, de manera más soterrada aunque no menos efectiva, ellos son catalogados y clasificados en escalas de mejores y peores, o superiores e inferiores, ya sea en términos morales, culturales, físicos y/o sociales. Los estilos de vida pueden interpretarse como formas de comportamiento correctas y culturalmente aceptadas, pero el punto crucial es que existe una jerarquía por la cual ciertas actividades, prácticas o bienes son considerados culturalmente más apropiados que otros (Miles, 2010: 23). El resultado es que la desigualdad social se transmuta en jerarquías culturales o de estilos. Que las desigualdades de clase sean (re)leídas o directamente conceptualizadas como una jerarquía de estilos es un paso clave hacia la fragmentación social.

⁵ Aspectos sobre los cuales las limitaciones de nuestro trabajo etnográfico no nos permiten profundizar.

Reygadas explica con tal claridad la relevancia de estas jerarquías en la construcción de la desigualdad que el lector agradecerá que le ceda la palabra; el autor dice:

Es posible identificar algunas de las principales estrategias político-simbólicas que intervienen en la construcción de la desigualdad en el ámbito de las interacciones sociales. En primer término, están todas aquellas que imputan características positivas al grupo social al cual se pertenece. En la misma línea opera la sobrevaloración de lo propio, las auto-calificaciones de pureza y todas aquellas operaciones que presentan los privilegios que se poseen como resultado de designios divinos o de la posesión de rasgos especiales. Como complemento de lo anterior están todos aquellos dispositivos simbólicos que atribuyen características negativas a los otros grupos: estigmatización, satanización, señalamientos de impureza, rebajamiento e infravaloración de lo ajeno o extraño. Todas ellas legitiman el *status* inferior de los otros por la posesión de rasgos físicos, sociales o culturales poco adecuados o de menor valor. También se requiere preservar la separación entre las agrupaciones conformadas, por lo que entra en juego un tercer mecanismo, consistente en establecer fronteras y mantener las distancias sociales. Así, el trabajo de construcción y reproducción de límites simbólicos crea situaciones de inclusión y exclusión y sostiene los límites materiales, económicos y políticos que separan a los grupos (Reygadas, 2004: 15).

Reygadas concluye este párrafo señalando que “la creación de una distancia cultural es fundamental para hacer posibles distancias y diferencias de otra índole.” En lo que respecta a los estilos de vida y las prácticas de consumo de los jóvenes de sectores privilegiados y populares, este distanciamiento jerárquico opera a través de tres mecanismos principales: el desprestigio, la valorización, y la comunalidad.

El primero de estos mecanismos consiste esencialmente en asociar distintos aspectos de los estilos de vida de los jóvenes de sectores populares con comportamientos y actitudes negativas o que en el propio espacio de pertenencia resultan censurables e incluso despreciables. Las jerarquías de estatus se construyen a partir del prestigio social de los diferentes grupos o sectores sociales que conforman una sociedad (Webber), y

no necesariamente coinciden con las clases que se sustentan en una condición económica. El desprestigio, por lo tanto, construye la inferioridad de estatus de los “otros” al restarles precisamente prestigio o estima social. Pero además —y no es menos importante—, a través de este mecanismo se logra al mismo tiempo equiparar clase y estatus o, para ser más preciso, hacer coincidir la jerarquía de estatus con la desigualdad de clase. Se constituye así en una poderosa herramienta de legitimación de la estructura social desigual.

La violencia, por ejemplo, es en general una conducta desaprobada, y al mismo tiempo imaginada por los jóvenes privilegiados como la pauta de interacción que domina las relaciones entre los jóvenes de sectores populares. Socialmente desacreditada, aparece además como un atributo exclusivo de esos sectores y como un rasgo casi innato en el manejo de sus relaciones interpersonales. Las relaciones entre familiares, las relaciones en sus colonias, las relaciones con amigos o desconocidos, e incluso sus formas de diversión y entretenimiento se construyen en el imaginario de los jóvenes privilegiados como parte de un estilo de vida violento. En la cita siguiente, uno de los jóvenes entrevistados en la Universidad Prados Altos, en diálogo con otro compañero de su misma universidad, se refiere precisamente a los espacios de diversión y marca estos contrastes comparando los “antros” que frecuentan unos y otros. La principal distinción que destaca Gerardo no corresponde a desigualdades objetivas y materiales, sino que en su relato prefiere enfatizar aspectos actitudinales ligados a la violencia y peligrosidad de los jóvenes populares, los cuales a su vez son considerados parte de todo un estilo: *lo naco*.

Aparte son diferentes porque por ejemplo en los antros... ¿A poco no pasa, Juan? Los antros son el mejor ejemplo. Fíjate, en los antros así de clase, así pues de buena [condición], vas y... sí, de repente hay broncas y así... pero tranquilos, todo mundo va a chupar, a divertirse, a cotorrear, y así... pero ve a los antros esos, ve las noticias del New's Divine y todos esos antros así que son de gente..., o sea yo no digo que sean malos ni nada... pero se pelean, no falta el naco que saque el cuchillo y órale, o el botellazo y así, o sea, y a lo que va uno es a divertirse y estar con los cuates... (Entrevista A-02, Gerardo, 19 años, clase alta).

El espacio, en este caso los “antros populares”, como el New’s Divine,⁶ son contagiados de los atributos de sus visitantes más asiduos; el resultado es que asistir o vivir en este tipo de espacios —como puede ser también una colonia insegura o un conjunto habitacional peligroso— se interpreta como una elección individual en concordancia con un estilo de vida más que un producto de constreñimientos de clase; es decir, como si fuera equiparable con elegir entre un restaurante japonés de Santa Fe o un resto-bar de La Condesa, simplemente una cuestión de estilos diferentes. En la cita siguiente, otro joven de los sectores privilegiados entrevistado también en la Universidad Prados Altos se refiere en términos similares a los estilos de vida expresados en las formas de diversión de unos y otros. En este caso, Fernando no se refiere a los antros, sino a las fiestas, y traza una comparación a partir de algunas experiencias propias —no muy claramente documentadas— en una colonia popular de la que es originaria la familia de sus padres, y las fiestas a las que suele ir actualmente con los amigos de la universidad. Al momento de marcar los contrastes, lo relevante para el protagonista, otra vez, no es tanto lo material, lo contextual o lo estructural, que por evidente pasa a un segundo plano; en cambio, Fernando enfatiza las diferencias en las maneras de comportarse. Como puede leerse en el párrafo siguiente, su descripción nos plantea diferencias entre un estilo —el propio— basado en la amabilidad y la amistad, y el otro —el de los jóvenes populares— dominado por la agresividad y la provocación.

¿Y la forma de hablar es distinta entre grupos? ¿Les gusta diferente tipo de música? ¿Hay ese tipo de diferencias? Sí, maneras de comportarse. ¿Por qué dices maneras de comportarse? Pues no sé, por ejemplo, eso sí lo noté mucho cuando iba a fiestas ahí [en la colonia de sus padres]: llegabas como que

⁶ El New’s Divine era una discoteca para jóvenes de sectores populares ubicada en la Delegación Gustavo A. Madero, que se hizo tristemente famosa por haber sido escenario de una tragedia en la que murieron 9 jóvenes y 3 policías, en un operativo de la Secretaría de Seguridad Pública contra la venta de drogas y alcohol a menores, en junio de 2008. Las muertes fueron ocasionadas por la estampida de los jóvenes ante la irrupción de los policías. Aunque se mencione en el relato de Gerardo como un ejemplo de antro para los sectores populares, las muertes ocurridas nada tuvieron que ver con violencia o peleas de los jóvenes. Una investigación posterior de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal determinó que la tragedia tuvo como principales responsables a las policías y sus máximas autoridades, por la impericia, irresponsabilidad y violencia con que condujeron el operativo.

muy malo, muy rudo, así como... como no amigable, o sea ibas a la fiesta y me acuerdo que era como si fuera entre pandillas, una cosa así. Y en una fiesta de aquí llegas bien, no llegas con cara de malo, viéndolos a todos feo, o sea, llegas amable, saludas, haces amistad con quien sea... y allá pues no es así (Entrevista A-08, Fernando, 24 años, clase media alta).

El dialogo con Fernando no concluye allí, ni tampoco su descripción del comportamiento de los jóvenes de sectores populares. La violencia no es el único rasgo que distingue a los jóvenes más desfavorecidos, ni el único atributo de desprestigio que rebaja su estatus. Hay otros aspectos, también vistos como negativos, que son consistentes con la violencia, la rudeza y la simpleza que se atribuye a sus interacciones y que definen un estilo de vida “vulgar”. Para continuar la conversación sobre las fiestas y las formas de actuar de los jóvenes, le pregunto si la relación con las chicas es también diferente:

Sí, creo que sí, eran más fáciles allá, sinceramente, y más sencillas... muchas de aquí [de la universidad] cuando las invitas a salir... ya obviamente tú pasas por ellas en coche, vas a algún lugar, y, casi siempre, tú, el hombre, es el que tiene que pagar. Allá igual le puedes decir “vámonos en camión” a... no sé, a cualquier lugar, y ya van igual... no tienen mucho dinero y no importa... *¿Es distinto entonces?* Sí, o sea... *¿Y también me decías que acá no se dicen groserías?* No, sí se dicen, pero no tantas, ni tan vulgares, y allá sí, o sea un montón de albures. *¿Y eso queda mal en este contexto?* Pues sí, o sea, se ve mal, se ve vulgar. O sea, ni siquiera mal, se ve vulgar (Entrevista A-08, Fernando, 24 años, clase media alta).

La referencia a la relación con las chicas me parece particularmente interesante, entre otras cosas por la ambigüedad que transmite. Las desigualdades estructurales no son completamente negadas, y así, por ejemplo, Fernando reconoce que efectivamente ellas “no tienen mucho dinero” como para negarse a viajar en transporte público; pero lo interesante es que nuevamente una condición económica o de clase se asocia con determinadas pautas de interacción, formas de relacionarse, e incluso características personales. La sencillez puede ser un rasgo positivo si es visto en oposición con las actitudes pretenciosas, interesadas y superficiales que suelen asociarse (como veremos más adelante), también de manera

estigmatizante, con las *niñas* fresas y privilegiadas; pero la sencillez de las *chavas* puede denotar simultáneamente cierta desvalorización.

Las groserías y la falta de buenos modales, pero también el predominio de costumbres tradicionales, los conflictos familiares, y especialmente la escasa igualdad de género y un trato poco respetuoso hacia las mujeres, son otros atributos comunes que los jóvenes privilegiados asocian con un estilo de vida popular. Cuando Fernando dice que las groserías y albures no son un comportamiento que esté mal sino que es vulgar, entiendo que quiere decir que esas malas palabras no son desconocidas, ni necesariamente incorrectas en términos del mensaje que se quiere transmitir; son antes que nada inapropiadas porque denuncian un estatus diferente e inferior; son culturalmente inadecuadas. La vulgaridad sintetiza la desvalorización o desprestigio de lo popular.

Como mi escuela era muy religiosa, tuvimos muchos... no puedo decir acercamientos, pero "trabajos" con otros de otras clases sociales y pues te das cuenta que todo es lo mismo, pero lo que sí te das cuenta es que..., a mí me daba mucha risa porque la verdad sí tenía amigas muy guapas en mi escuela y pues con personas de aquí que ibas... o sea, no las ves guapas porque como que te acostumbras, pero ibas así a la escuela secundaria o preparatoria "bacho tres" o no sé qué, que son abiertas, y n'hombre! se las comían vivas; pobrecitas, así se ponían rojas de que todo el mundo les gritaba y que "mamacita", "ahí te voy, mamacita", "vente pa'acá" o cosas así y nos daba a todos mucha risa. Muchas de mis amigas fueron muy abiertas a esa situación pero sí nos daba risa de que les valía todo a ellos (Entrevista A-01, Arturo, 20 años, clase media alta).

La identificación y asignación de atributos negativos, socialmente censurables y culturalmente inadecuados resta valor o estima social a un estilo de vida —que en este caso coincide con el de los jóvenes de los sectores populares. Este desprestigio significa a su vez la construcción de un estatus inferior. Y siguiendo esta misma lógica, la "valorización" social de "otras" características asociadas con "otros" estilos de vida, contribuye de manera complementaria a terminar de construir esa misma jerarquía de estatus. El segundo mecanismo consiste en la valorización del propio estilo, por medio del cual se construyen ahora los escalones superiores de la jerarquía social.

Indirectamente, en todas las citas previas ya podía verse o intuirse ese mecanismo complementario. La identificación de rasgos negativos en los otros hace evidente una escala de valoraciones, y también sugiere que lo contrario, lo positivo, se encuentra en nosotros. Frente a la violencia y la mala cara, la cordialidad y la amabilidad; frente a la sencillez, la sofisticación; frente a lo grosero, el trato respetuoso y la buena educación; frente a lo vulgar, lo apropiado, y luego, lo refinado. Pero este segundo mecanismo también opera con autonomía de los “otros”, destacando o exaltando atributos de distinción propios, no por negación o contraste, sino por afirmación. Es una forma de valorización que no es relativa sino absoluta; son cualidades casi “exclusivas.” Esta valorización construye un nosotros mucho más acotado, es el fundamento sobre el que se apoya el prestigio de una élite. Así como el desprestigio separa lo popular del resto, la valorización escinde a la élite del resto; es su marca de distinción.

Los ejemplos de valorización de lo propio que dieron los jóvenes privilegiados a lo largo de la investigación fueron muchos y muy diversos. Referidos a distintos aspectos, en algunos casos fueron expresados de forma directa y en otros muy sutilmente. El rango de aspectos valorizados es amplio e incluye desde actitudes y formas de pensar, hasta actividades y comportamientos, e incluso rasgos físicos. Sin embargo, como la pretensión no es analizar los estilos de vida en sí mismos sino la construcción de una jerarquía social a partir de ellos, unos pocos casos servirán de muestra.

Los ejemplos más recurrentes están vinculados directa o indirectamente con las escuelas y universidades a las que asisten, lo cual resulta entendible dada la centralidad de la escuela total en la vida de estos jóvenes. Es más, el primer elemento de valorización es precisamente esta experiencia misma. Un pequeño grupo de instituciones privadas de educación gozan de un elevado prestigio social que es transmitido a sus alumnos y que, al mismo tiempo, es debido en gran medida al estatus de esos mismos alumnos y sus familias. Un prestigio mayormente autoreferenciado (o autogenerado) se convierte así en fuente de valorización del grupo de pertenencia, y —más aun— de un estilo de vida que se considera característico de esas escuelas y universidades. No es necesario extenderse más en un punto que ya analizamos con detalle en el capítulo 2, pero sí remarcar que la sola asistencia a este tipo de escuelas se convierte para estos jóvenes en una fuente de estatus social por sí misma. Como

decía Arturo en una entrevista ya citada: “sí somos bien elitistas [...] en la forma de vestir, en la forma de actuar, en la forma de hacer todas tus actividades diarias... [todo lo haces] como un *niño* de la Prados” (Entrevista A-01, Arturo, 20 años, clase media alta). El elitismo o la exclusividad se vuelven una fuente de distinción y valorización en sí mismos.

Pero asistir a estas escuelas y universidades es un símbolo; se asocia, además, con otros atributos que van definiendo un estilo de vida. El prestigio autoreferenciado se apoya y alimenta de la sobrevaloración de ciertas cualidades y/o la exaltación de otras virtudes atribuidas a ese estilo de vida. Así, por ejemplo, estos jóvenes asocian con frecuencia la exclusividad de sus escuelas con un alto nivel académico y de exigencia sobre los alumnos. “Es una escuela privada y en ese momento era como la más exclusiva de la zona norte, era como de mucho prestigio”, me decía Camila en referencia a la escuela en la que estudió hasta ingresar a la universidad; y completaba la idea recordando: “se supone que el nivel académico ahí es muy alto, de hecho tiene convenios con muchas Universidades” (Entrevista A-06, Camila, 23 años, clase media alta). Lo exclusivo se presenta al mismo tiempo como académicamente más exigente y riguroso, lo que le asigna un mayor valor a su condición de estudiantes y a los logros obtenidos. Sin embargo, aunque contribuye, no es este el aspecto más relevante; incluso se reconoce y destaca el nivel académico de otras instituciones. Lo realmente sustancial, la verdadera marca de distinción reside en el perfil y el estilo que caracterizan a unas y otras.

En las escuelas, la formación recibida no se reduce a lo académico, ni se debe exclusivamente a los profesores o a los recursos disponibles para la enseñanza. En el caso de la escuela total los estudiantes también siguen un proceso de formación paralelo e informal a través del cual comparten y construyen un estilo de vida (Khan, 2011). El liderazgo y el capital cultural son dos atributos que se reconocen y exaltan como característicos de ese estilo, y fuente de su valorización y distinción.

Por un lado, tal como vimos en el capítulo 2, la idea de recibir una formación formal e informal para desempeñarse como futuros líderes está muy presente y es casi dominante en el discurso y la imagen pública que transmiten estas escuelas; pero también es un discurso que permea profundamente el sentido que estos jóvenes le asignan a la educación superior. Las escuelas proveen competencias o habilidades para el liderazgo que pueden incluir cosas tan diversas como una forma de hablar o de

vestirse, hasta la seguridad para tomar decisiones importantes o la disposición a asumir riesgos. La misma condición de líder no es muy precisa en su significado, pero en términos generales parece referirse a la capacidad para coordinar o dirigir equipos de trabajo, desempeñarse en actividades o cargos directivos, asumir responsabilidades y posiciones de poder, o ser innovador, creativo o exitoso en una profesión. Más que una función o un rol, el liderazgo pasa a ser visto como una cualidad o una propiedad, que se incorpora a un “estilo de vida”. En este sentido, esta condición se constituye en una fuente de valorización y distinción de uno mismo y del grupo de pertenencia. Como me decía uno de los estudiantes entrevistado en una de estas universidades: “somos solo el tres por ciento de la población” y “ese tres por ciento es el que sostiene a toda la población” (Entrevista A-11, Esteban, 19 años, clase media alta). Explícitamente se trata de la exaltación de un rasgo que se considera exclusivo y que marca una distinción profunda entre una élite y el resto.

Por otro lado, aunque directamente vinculado a lo anterior, los jóvenes de sectores privilegiados, también suelen destacar y valorar el capital cultural implícito en sus estilos de vida. En la escuela total no sólo se adquiere capital humano, sino que se comparten prácticas, actividades y experiencias consideradas más interesantes, sofisticadas, enriquecedoras, y de mayor valor cultural. Como señala Miles (2010), los estilos de vida juegan un rol clave en el mantenimiento de las jerarquías sociales al permitir que unos tengan más acceso a capital cultural que otros.

¿Los contactos y la gente que puedes conocer es distinta en un contexto y en otro? Sí, muchísimo y tiene un buen que ver. Por ejemplo... empezando por una cuestión como más cultural, bueno yo siento, aunque no lo he experimentado aún, que aquí [en la Universidad Contemporánea] por ejemplo, no sé, en un veranito te dicen “vámonos de mochila a Europa” o en Navidad “hagamos una escapada a Nueva York.” Siento que en otra universidad no hay ese alcance, no se puede. Entonces, empezando por ahí (Entrevista A-11, Esteban, 19 años, clase media alta).

Al inicio de este capítulo veíamos que los viajes son una práctica relativamente habitual para los jóvenes privilegiados; sin embargo no dejan de ser vistos como un símbolo de estatus y distinción. Viajar implica contar con cierto capital económico, pero eso no es lo principal, e incluso

puede olvidarse y pasar a un segundo plano. Tal como lo sugiere Esteban en la cita anterior, ellos dan acceso también a un enriquecimiento en términos de capital cultural. Aunque muchas veces viajar puede significar viajar de *shopping*, termina asociándose con una ganancia de capital cultural. Los viajes pueden significar conocer distintos museos, monumentos y edificios históricos, o sitios emblemáticos de las principales capitales del mundo, pero también saber moverse en distintos países, acostumbrarse a los aeropuertos y al encuentro con gente de diferentes nacionalidades, reconocer marcas o comidas de distintas regiones, favorecer una perspectiva más cosmopolita, etcétera.

A lo largo del trabajo de campo, resultó evidente que no para todos los jóvenes privilegiados los viajes significan este tipo de experiencia, pero es lo que representan en términos simbólicos. Y más aun, es lo que se destaca y valoriza de un estilo de vida en el que los viajes son parte esencial. El siguiente diálogo entre los jóvenes que participaron en uno de los grupos focales me parece un buen ejemplo de este proceso de valorización y distinción del propio estilo de vida a partir del significado que se le atribuye a la experiencia de viajar:

Valentina: Pues yo me fui a vivir a Londres cuando era adolescente y cuando regresé, de repente, ya tenía como diez amigas más, y era porque “¡Ah, Vale acaba de llegar de Londres!” [exclamación de admiración], y solo por vivir en Londres ya era como la niña súper *cool* de la escuela, porque venía de Londres. Si lo piensas ahorita es una tontería. *Pablo:* A ver, pero: ¿por qué tontería?, ¿en qué sentido? O sea, dime sinceramente, porque realmente creo que no lo es. *Valentina:* [en el sentido] que no me hace mejor persona. *Pablo:* Pero si has tenido la posibilidad de viajar, realmente entonces eres una persona que, quieras o no, se da ciertos lujos... te fuiste de *shopping*, como dicen, te fuiste de *shopping*, pues eres una persona ya que conoce más, que tienes... *Gael:* Que tiene una visión más amplia del mundo. *Pablo:* Exacto, que tienes una visión más amplia de lo que dices... *Valentina:* Sí, tienes razón. *Gael:* Yo voy muchísimo a España, no por presumir pero tengo familia allá, y me dicen: “ven”, y ya no pago nada. *Pablo:* Bueno, pero sí implica que tienes que tener [dinero]; pero a lo que voy es que sí te hace... te hace alguien que puedes entrar en una conversación de alto [nivel]. Pon tú que si están hablando de política, tú ya puedes comparar una política y puedes hablar de algo internacional, y no limitarte

nada más al “gober precioso”. *Valentina*: Sí, yo siento que te da más cultura y más experiencia, y lo que sea en general (Grupo Focal A-01, Valentina, 21 años, clase alta; Pablo, 18 años, clase alta; Gael, 20 años, clase alta).

No muy lejos de la sobrevalorización de lo propio y la distinción del resto, se encuentra un tercer mecanismo de distanciamiento y jerarquización de los estilos de vida. Consiste en enfatizar la comunalidad entre los miembros que comparten un estilo, que conforman una élite, que representan ese 3% de la población al que se refería Esteban en un cita previa. Es un mecanismo sutil, poco preciso y de mucha plasticidad, pero precisamente allí reside su principal aporte. Más allá del desprestigio de los otros y la valorización de lo propio, la idea de comunalidad permite trazar límites y fronteras lo suficientemente flexibles como para eliminar e incluir excepciones. Consiste en asumir o imaginar que la pertenencia a ese sector privilegiado de la sociedad significa también compartir una serie de códigos, prácticas, gustos y preferencias. Me atrevería a decir que se trata de exaltar una complicidad cultural.

¿Qué es lo que más agradeces de haber estudiado en esta universidad? El prestigio de decir “estudié en la Prados” y que te digan “ah, muy bien”. Mira, en mi último trabajo, mi jefe era egresado del TEC y tenía un trato diferente conmigo que era egresado de la Prados Altos; incluso él decía: “pues tu eres el único que entiende mis chistes *fresas*.” Por decir, había una chava que era la coordinadora de capacitación que era egresada de otra universidad y con ella tenía un trato completamente diferente. O sea, sí, te lo juro, tenía un trato conmigo completamente de amigos a como era con los demás que era un trato personal de trabajo. *¿Por qué, hay códigos distintos?* No, no creo que sea un código, pero sí se sentía cómodo platicando conmigo. Pero sí hay ideologías similares en este tipo de universidades. En el ITAM, en la Prados Altos, en el TEC, en la Contemporánea, te meten mucho, por decir, la idea de liderazgo. Todo el tiempo: liderazgo, liderazgo, liderazgo. Entonces yo creo que a final de cuentas sí te influye en cómo eres, ¿no? Probablemente él veía cómo me desempeñaba en el trabajo y decía “bueno éste tiene las características de lo que a mí también me enseñaron”. Entonces yo creo que por ahí iba la cosa. *¿La empatía?* La empatía, exactamente, yo creo que iba por ahí, por cómo nos manejábamos los dos, y a final de cuentas pues el hecho de decir “bueno pues tú estudiaste

en la Prados, que es una universidad más o menos similar al TEC en ciertas ideologías”. Entonces yo creo que eso era lo que a él le influenciaba para llevarse de esa manera conmigo (Entrevista A-03, Andrés, 26 años, clase media alta).

Lo que Andrés nos plantea como ideologías compartidas es mucho más que eso. Tratándose de un psicólogo ya graduado, es probable que el sentido que le da a lo que coincide en definir como empatía, no sea arbitrario. La comunalidad pretende recortar un estilo de vida cuyas fronteras no solamente marcan un distanciamiento social, sino también un distanciamiento cultural con respecto al resto de la sociedad. Tal como lo expresara Marcel Gauchet (2002, citado en Bourdin, 2007), “la pertenencia sólo existe si uno se percibe como ‘uno entre otros’, y no como un ser absolutamente único”; la comunalidad es precisamente la pretensión de crear o imaginar esa común pertenencia sociocultural de una élite. Pero las fronteras culturales o límites simbólicos nos adelantan la emergencia de procesos de inclusión y exclusión. La jerarquía de los estilos de vida avanza un paso más hacia la fragmentación social precisamente a través de las exclusiones recíprocas.

Exclusiones recíprocas, una cuestión de estilo

“Las mercancías son neutrales”, afirman Douglas e Isherwood en *El mundo de los bienes*, “pero su uso es social: pueden ser utilizadas como murallas o como puentes” (1990: 26). La existencia de estilos de vida anudados a la condición de clase, y luego ordenados en una jerarquía de estatus social que sustituye a la desigualdad estructural, se completa en un tercer movimiento casi inevitable: el de las exclusiones recíprocas. Las prácticas de consumo y el acceso a ciertos bienes y experiencias resultan principales en este proceso. Especialmente para los jóvenes —pero no solo para ellos— poseer ciertos productos o realizar y participar en determinadas actividades pueden constituir puentes que vinculan, que construyen lazos, y que reafirman un sentido de integración y pertenencia, pero también pueden actuar como murallas que separan, que producen el encerramiento de un grupo y que bloquean el acceso de otros.

O sea, en un grupo a lo mejor conoces a los compañeros, porque son tus compañeros, pero como que no te hablan cuando están con su grupo y tu estás solo, ahí ya es otra cosa; el grupo social influye mucho. Yo siempre lo he visto, lo veo con mi hermana que igual va en escuela particular, y es de que “¿sabes qué?, necesito comprarme este tipo de ropa porque lo usan así.” Mi hermano también fue así; mi hermano era de que “voy a llevar mi *lap*”, “voy a llevar este iPhone”, y yo nunca he traído *lap*, y no la necesito, pero el grupo social, el querer pertenecer a algo, es lo que más te preocupa y lo que más les preocupa aquí [a los estudiantes], es lo que yo siento, lo que veo, que todos traen eso. ¿Y tu hermano, cómo hacía? Es que para cuando mi hermano estudiaba en la Prados, mi papá andaba muy bien económicamente (Entrevista A-04, Alejandra, 21 años, clase media).

La cita anterior corresponde a una alumna que estudia en una universidad privada y exclusiva gracias a una beca-crédito. Los estudiantes becados en estas universidades constituyen un grupo paradigmático para explorar este tema; porque ellos son claramente identificables por sus propios compañeros, están relativamente aislados del resto, y tienden incluso a agruparse entre sí. Sus experiencias como estudiantes “extraños” en estos espacios de exclusividad reflejan de manera transparente y muy ilustrativa la centralidad de las prácticas de consumo en la construcción y reproducción de límites simbólicos. Sus experiencias de socialización están marcadas por estos aspectos y dominadas por múltiples ejemplos de situaciones de inclusión y exclusión generadas a partir de dichos límites simbólicos. En el párrafo previo, Alejandra simplemente nos habla de la importancia de ciertos bienes y del esfuerzo de sus hermanos por tenerlos; estos bienes —más aun cuando se trata de aparatos portátiles, como en este caso— representan signos de distinción que pueden trasladarse a las interacciones públicas o entre amigos (García Canclini, 2007) y que pretenden establecer cierta comunalidad o idea de pertenencia compartida —aunque no siempre con éxito, como veremos más adelante. Un poco después, en la misma entrevista, Alejandra profundiza en la manera en que concretamente operan estas prácticas de consumo para generar puentes o murallas en las interacciones cotidianas:

¿Entonces para los chicos de acá el tema de conversación es adónde fueron, el viaje que hicieron, y esas cosas? Sí, dónde comieron y que si fueron a tal

lado; eso es mucho. O sea, yo estoy sentada en mi salón y empiezan “es que mira, fui a tal y comí tal cosa”, o “fui a ese restaurante, y ya sabes que es súper difícil hacer una reservación ahí”. De hecho, con el equipo de trabajo que tengo ahorita es súper difícil trabajar porque ellos se pasan hablando de todo eso y no se concentran en el trabajo, hablan de sus viajes y tal, y digo “está bien que conozcan y que quieran platicar, pero también hay otras prioridades”. También hay personas... he conocido personas que no son así, que te dicen “mira, deberías de ir a tal lugar”, o sea, te incluyen en la conversación, te dicen “mira, te recomiendo tal”, pero hay otras, la mayoría, que no, que si no conoces [tal lugar] nada más se cierran en los que conocen y no pelan a las otras personas. No es que te digan “tú, vete de aquí”, simple y sencillamente la conversación nada más es con las personas que saben del tema (Entrevista A-04, Alejandra, 21 años, clase media).

Los argumentos desarrollados hasta aquí en este capítulo deben haber dejado claro para el lector que, aunque no son estrictamente equiparables, las prácticas de consumo constituyen un componente fundamental de los estilos de vida. Le dan forma y contenido. Por un lado, los bienes y actividades que son objeto o contexto del consumo funcionan como fronteras que delimitan los estilos de vida; por otro lado, las experiencias de consumo son experiencias esenciales que les dan sustancia. Este doble vínculo, indirecta y sutilmente, está presente en las dos citas previas de la entrevista con Alejandra, cuando nos dice que ciertos bienes son necesarios para pertenecer, pero también el hecho de haber compartido ciertas experiencias. Las mercancías pueden constituir límites o marcas, pero para diferenciar estilos de vida, necesitan ir acompañadas o sostenerse en un mínimo de experiencias. Los procesos de inclusión y exclusión operan siempre a partir de este doble juego de pinzas.

Consideremos en primer lugar la inclusión. Las mercancías tienen un significado social; en nuestro caso pueden ser símbolo de un estilo de vida y de todo lo que ello implica: una condición de clase y un estatus social; son signos de distinción. En este sentido, el consumo de ciertos bienes se constituye en un instrumento de vinculación, una marca de comunalidad. Significa que se comparte un mismo estilo de vida, y por lo tanto una misma pertenencia. Puede ser un iPhone o una bolsa Prada, pero el bien en sí mismo, como símbolo, se desvanece si no se acompaña de un mínimo de experiencia; como un celular sin crédito o una

bolsa pirata. La mercancía es necesaria para cruzar el puente, pero para permanecer en un lado u otro se requiere la experiencia de su consumo. Como se observa en las dos citas siguientes, asistir a determinados restaurantes o vestir de cierta manera son condiciones necesarias para “integrarse” o “ser congruente” con un estilo de vida, que luego se expresa en “conocer”, “conversar”, “elegir”, o “compartir”. “El disfrute del consumo físico es sólo una parte del servicio prestado por los bienes; la otra parte es el disfrute que proporciona el hecho de compartir nombres” (Douglass e Isherwood, 1990: 91).

Las actividades fuera de la escuela son ir a antros de moda, ir a los restaurantes de moda... Últimamente, no sé si porque voy creciendo y voy cambiando de actividades o porque es el auge ahorita de la comida oriental, hay restaurantes de moda como el Shu, el Suntori, el Suntra, o sea son lugares de sushi y todo eso, que son o sea para mi gusto son muy caros. La comida sí es buena, pero se me hacen exageradamente caros, pero son los de moda, entonces la gente de mi edad va a comer y dice “fui a comer al Shu” haz de cuenta, y quedas bien, entonces tienes que conocer esos lugares para poder integrarte. *¿Y cuánto puede costarte?* Por persona quinientos pesos (Entrevista A-07, Alejandro, 23 años, clase alta).

¿Tener acceso a ciertas cosas de consumo era importante? Sí, bueno en mi caso yo creo que sí, y en la Prados Altos sí era importante. *¿Me puedes contar un poco?* Sí, definitivamente sí hay que tener cierta imagen, o sea que sea congruente con toda la gente que está en la universidad. *¿Por ejemplo?* Pues no sé, toda esta parte de usar ciertas marcas y este tipo de cosas, definitivamente de repente tú también tienes que andar igual. *¿Y es una presión o te acostumbras?* Yo nunca lo sentí como presión porque pues toda la vida en mi casa había sido así, desde chico nos vestían bien entonces pues ya tú... uno mismo se acostumbra a buscar ese tipo de ropa o de marcas. Pero no, la verdad, yo nunca lo sentí como presión (Entrevista A-03, Andrés, 26 años, clase media alta).

Algo similar ocurre con la exclusión. Los bienes y las actividades actúan como murallas que bloquean la interacción y expulsan a los extraños. En una cita previa, Alejandra nos decía que si no conoces ciertos lugares “No es que te digan ‘tú, vete de aquí’, simple y sencillamente la

conversación nada más se dirige a las personas que saben del tema”; en otra entrevista, refiriéndose a la importancia de los bienes materiales en su universidad (la Contemporánea), Andrea me decía: “por ejemplo, de entrada, que tu novio tuviera un coche en la prepa era “¡por favor, que lo tenga!”, pero ya cuando estás en la universidad es “¡lo tiene que tener!” Luego, como una forma de disculpa ante lo políticamente incorrecto de sus palabras, Andrea añadía con tono reflexivo: “se escucha muy feo, de selección, pero así es” (Entrevista A-09, Andrea, 28 años, clase media). Estas barreras físicas aparecen como un primer filtro que se sustenta en el significado social de las mercancías. Ellas tienen así un impacto directo sobre las relaciones sociales, las oportunidades de interacción, y la sociabilidad en general. Los bienes son dotados de una vida social, y luego su materialidad impacta sobre la vida social. No conocer un restaurante inhibe la comunicación, no tener un auto impide una relación, los bienes separan y aíslan. La amistad o el amor son condicionados por la materialidad.

Pero los bienes son apenas una primera barrera, como las fosas que rodean los muros de un castillo; luego queda la fortaleza interior: la experiencia misma también excluye y distancia. Las experiencias compartidas producen el cierre de los grupos sobre sí mismos y el extrañamiento con respecto a los otros; un típico ejemplo de cierre social o *social closure* al estilo del explicado por Max Webber. A partir de las prácticas de consumo, los jóvenes construyen espacios socioculturalmente homogéneos —enriquecidos por mercancías cargadas de significado social— que en sí mismos generan un distanciamiento social, marcado por el sentido de ajenidad, incompatibilidad, y desconocimiento del otro. Pese a su trasfondo de clase, las fronteras entre unos y otros emergen como si solo se tratara de diferencias de estilo.

Los temas de conversación son: “¿Y adónde vas a ir en navidad?” o “ahora en el puente, ¿adónde vas?” ¿Y por ejemplo, a qué lugares van? Por ejemplo: “esta navidad me voy a ir de *shopping* a Estados Unidos” o “¿ya viste el nuevo antro en Interlomas?”, “no, pues hay que ir”, esas son las conversaciones. *Y es un círculo un poco perverso, que aunque no te guste, si pierdes contacto con eso te quedas de a poquito excluido, ¿o no es así?* Sí, porque de qué hablas, o sea, de verdad, tú de qué hablas. Por ejemplo, yo tengo un compañero que me decía... él está aquí estudiando, y me decía: “yo estoy aquí aunque

mis papás se queden sin casa.” Eso es estupidísimo, porque no es solo entrar a la Contemporánea y pagar la colegiatura, sino pagar todo un estilo de vida, y pues obviamente el chico casi no se lleva con los del salón (Entrevista A-10, Sofía, 19 años, clase alta).

Al inicio de este capítulo, citaba a Esteban cuando me explicaba que para asistir a una universidad como la suya era necesario traer mínimamente 100 pesos diarios y además disponer de toda una batería de mercancías, la cual, a lo largo de nuestra indagación se fue incrementando y precisando con una serie de bienes y actividades puntuales. Ya casi sobre el final de este análisis, Sofía hace explícita nuevamente la misma idea, pero con una contundencia que bien podría poner punto final a nuestra reflexión: “no es solo entrar a la Contemporánea y pagar la colegiatura, sino pagar todo un estilo de vida.” Y el estilo de vida puede ser, como lo es en este caso, una experiencia de clase.

Pero este párrafo dice aun mucho más. Indirectamente, Sofía está hablando del poder de enclasmiento de la experiencia misma; de una forma sutil e inconsciente, pero efectiva y cotidiana, de inclusión y exclusión. En lugar de estos dos últimos conceptos, algunos autores preferirían hablar simplemente de distancia social⁷ o, como en mi caso, de exclusiones recíprocas que constituyen el motor de la fragmentación social. Estas exclusiones o distanciamientos ocurren por cuestiones tan simples y no tan simples, como la afinidad y la ajenidad, el sentirse cómodo o fuera de lugar, el entendimiento y la incompreensión... o por lo que podría denominarse una cuestión de estilos.

En apartados previos he descrito las estrategias basadas en prácticas de consumo y en el significado social de las mercancías, que buscan, por un lado, bloquear el acceso de los extraños construyendo murallas, y, por otro, fortalecer el cierre y la homogeneidad social creando puentes entre iguales. Emerge ahora un nuevo mecanismo complementario de fragmentación social asociado a la afinidad y ajenidad que resulta de la experiencia de distintos (desiguales) estilos de vida; se trata de un mecanismo autonomizado de toda agencia y favorecido por una desigualdad que ha rebasado ciertos límites. Tal como lo anota Wendy Bottero,

⁷ Lo más correcto sería “distanciamiento social” para darle un sentido procesal y dinámico (aunque no con un agente) más que estático y situacional.

“la asociación diferencial no se basa solamente en la exclusión deliberada, también ocurre porque la gente con recursos sociales desiguales (sean económicos, sociales o culturales) tienden a moverse en diferentes círculos sociales y tener diferentes estilos de vida, que hace poco probable que se encuentren con aquellos de otros grupos sociales, y cuando tal encuentro ocurre tienen muy poco en común” (Bottero, 2007: 815). Efectivamente esto es consecuencia de los impactos de la desigualdad estructural sobre las relaciones sociales, pero al mismo tiempo se trata de un mecanismo que contribuye a su producción y reproducción ampliada, que finalmente deriva en la fragmentación social.

Pablo: La gente que va ahí [a la UNAM] se las ve negras también. *Valentina:* Yo creo que la UNAM académicamente es muy buena, pero... Yo tengo un amigo que estudia ahí y sí le gustan las clases, pero no tiene nada de vida social, no tiene amigos, no tiene nada, porque la gente con la que va tiene o hace otras cosas, o sea tiene como un estilo diferente al de él, al estilo de la Contemporánea. *Pablo:* No, claro, la gente de la UNAM tiene un estilo muy distinto. *Valentina:* Exacto... en el caso de este amigo, la gente con la que va... ni ellos tratan de llevarse con él, ni él con ellos, porque viven en mundos muy diferentes, y no es por sonar mamona ni nada, pero es la verdad, según yo... yo sí busqué como un lugar donde me sintiera a gusto, y según yo en la UNAM o, como dice Gael, en el ITAM, no me sentiría a gusto porque no es mi estilo de vida. *Pablo:* Es lo mismo: así como hay gente con mucho dinero que hace menos a la gente con poco dinero también la gente que tiene poco dinero hace de menos a la gente que tiene mucho dinero o cultura o visión del mundo, o lo que sea. Yo tengo una amiga que estudia derecho y la verdad le va muy bien económicamente, y va a la UNAM, pero no puede tener un amigo ni nada porque la tachan de fresa, de rica, de... de que si compro una playera en Zara, “ay, te crees mucho porque compraste una playera en Zara”, y para ella es algo así como normal, qué tiene, quién te entiende (Grupo Focal A-01, Valentina, 21 años, clase alta; Pablo, 18 años, clase alta; Gael, 20 años, clase alta).

Las exclusiones recíprocas ocurren también porque la gente que comparte estilos de vida diferentes tiene muy poco en común una con otra. Tienen muy pocas experiencias compartidas (si es que tienen alguna): ni en la escuela, ni en la ciudad, ni en sus estilos de vida. Cuando

se encuentran no tienen nada en común, nada que genere un sentido de pertenencia compartido ni una relación de solidaridad. No tienen de qué conversar, no entienden los chistes, no conocen los mismos lugares ni tienen actividades o habilidades similares. Pertenecen a mundos socioculturales diferentes en los que unos y otros se sienten extraños. Como se observa en la conversación citada en el párrafo anterior, hay una tendencia casi natural de los jóvenes a buscar espacios de inclusión que coincidan con sus propias preferencias y estilos, sin que necesariamente se trate de poner en juego estrategias de exclusión, de cierre, o de conflicto. Se trata de lo que algunos autores han denominado una tendencia a la asociación o búsqueda de “otros como yo” (*the like me hypothesis*). El resultado es una especie de circuito vicioso en el que la distancia social produce mayor distancia social.

Procesos tan simples como la falta de comodidad y soltura en la interacción social pueden prevenir la formación de relaciones cercanas entre individuos socialmente distantes, sin necesidad de que intervengan estrategias explícitas para limitar el contacto o negar el acceso a círculos de privilegio. Las diferencias en gustos y modales, o no sentirse cómodo en ciertas interacciones son aspectos que pueden describirse a partir de la exclusión social, pero sería más apropiado entenderlos desde la distancia social. Tales diferencias pueden emplearse como estrategias de exclusión o en la construcción de barreras sociales, pero es importante reconocer también el modo en que la distancia social es reproducida, rutinaria e inconscientemente, a través de la afinidad y las acciones sociales más cotidianas. Queramos o no, todos nosotros reproducimos la jerarquía y la distancia social rutinariamente detrás de nuestras espaldas [sin darnos cuenta], y es importante distinguir esas actividades de las acciones explícitas e intencionales de cerramiento (*closure*) (Bottero y Prandy, 2003: 193).

La distancia social e incluso la coexistencia de mundos aislados, no tendría nada de malo o censurable en sí mismo si no fuera porque se encuentra atravesada por una profunda desigualdad. Siguiendo un planteamiento similar, Tiramonti y Ziegler señalan que “la distancia social está relacionada con lo cultural y lo moral, [y] hace alusión a los lazos de entendimiento e intimidad entre los grupos que conforman la sociedad,

mientras que la diferenciación estructural hace referencia a condiciones objetivas —económicas y políticas— de desigualdad” (Tiramonti y Ziegler, 2008: 28-29). El problema es que la fragmentación social supone la superposición de ambas dimensiones. Lo que se presenta para nuestros ojos como diferencias o incluso incompatibilidades entre estilos de vida, en el análisis sociológico se descubren como desigualdades en las experiencias de clase que se producen y reproducen a sí mismas.

Capítulo 5

Experiencias de la sociedad: desigualdad y relaciones de clase

Introducción

Cuando un elevado nivel de desigualdad se combina con una pobreza muy extendida, el resultado —dice Scott (1994)— es una estructura social polarizada. El autor se refería a la Unión Europea, y citaba como ejemplo a los países más pobres de ese momento (y, paradójicamente, hoy en profunda crisis): España, Portugal y Grecia. Pero la observación de Scott resulta válida en otros contextos, y particularmente en el caso de México. Si tratáramos de representar gráficamente la estructura social del país, la forma más adecuada sería, como es habitual, a través de una pirámide; pero, en este caso, no se trataría de una pirámide lineal, sino fragmentada o escalonada en al menos tres secciones. No una pirámide como las egipcias, sino más parecida a la Pirámide del Sol de Teotihuacán.

Esta pirámide se caracteriza por tener una base muy extensa y relativamente homogénea, una sección intermedia mucho más angosta y separada del resto, y un pico más distanciado todavía pero con una dimensión similar a la sección previa. Aun con esta explicación, nuestra descripción de la estructura social mexicana sigue resultando muy abstracta. En mi opinión, ha sido Fernando Cortés quien mejor ha logrado darle rostros y cuerpos a las clases sociales mexicanas, y, además, ubicarlas a lo largo de la estructura de la distribución del ingreso. Sin duda, retomar el trabajo de Cortés es la mejor estrategia para formarnos una idea más realista del carácter que asume la desigualdad entre las clases en México.

En la base de la estructura se ubican los hogares con ingresos en los tres primeros deciles y corresponden en su mayoría a la población de

áreas rurales o pequeñas comunidades, fuertemente dependiente de actividades agropecuarias de subsistencia, pero también ocupada en algunos servicios menores, pequeñas actividades comerciales, alguna producción artesanal, y algunas otras labores informales. A continuación, entre el cuarto y el séptimo decil se localizan hogares urbanos, cuyos miembros reciben ingresos inferiores a los dos y medio salarios mínimos, especialmente como trabajadores industriales, o de servicios personales, o del sector público en los puestos más bajos, o como asalariados o cuentapropistas en el sector informal, particularmente en el comercio ambulante. De acuerdo con Cortés (2000: 74), “de manera muy laxa, los hogares de este estrato se podrían clasificar como pertenecientes a la clase baja o media baja, que viven en pueblos o en las zonas marginadas de las principales ciudades, y que contando con muy escasos recursos monetarios deben alimentar un número respetable de bocas”.

En este nivel se sitúa el primer corte y distanciamiento de nuestra pirámide. Me interesa hacer notar que ya nos encontramos en el séptimo decil de la distribución de ingresos. La base de la pirámide, relativamente homogénea, es masiva e incluye al 70% de la población total del país; dos tercios viven en hogares pobres o indigentes, y otro tercio, con ingresos levemente superiores, son vulnerables a la pobreza. La extensión de la clase baja y media baja — a las cuales también me he referido como sectores populares— es notable.

Debemos ascender a los deciles octavo y noveno, para recién entonces encontrar a las clases medias. Este estrato está integrado en su mayor parte, siempre de acuerdo con la caracterización de Cortés, por hogares de zonas urbanas, cuyos miembros, muchos de ellos técnicos y profesionales, se ocupan en actividades asalariadas o por cuenta propia. En el primer caso, desempeñándose como oficinistas, burócratas, vendedores, empleados del sector financiero, o trabajadores industriales calificados; y en el segundo, como comerciantes o prestadores de servicios personales e incluso profesionales. Sus ingresos pueden llegar a equivaler a 5 salarios mínimos.

En el último decil se ubica la clase media alta, pero nuevamente después de un distanciamiento del resto, que en este caso es más pronunciado que el anterior. Suelen ser hogares pequeños, pero con ingresos de sus miembros que superan los 10 salarios mínimos, y un nivel de vida holgado, que puede transformarse en lujoso a medida que nos acercamos al

pico de la pirámide. Estos ingresos provienen principalmente de actividades empresariales, profesionales independientes, o asalariadas del sector público y privado en posiciones altas. Tal como lo señala el propio autor, “considerando en conjunto las características de este decil, resulta evidente que los profesionales que están en él son aquellos que han alcanzado suficiente prestigio en su actividad independiente o bien altos puestos en las organizaciones en que prestan sus servicios; los funcionarios son los que desempeñan los puestos más elevados; los comerciantes son los establecidos, que operan o se desempeñan en empresas con volúmenes significativos de capital; los vendedores y agentes de ventas probablemente son los asociados a las grandes firmas; etcétera” (Cortés, 2000: 75).

En términos generales, de acuerdo con el panorama que nos presenta el análisis de Cortés, la estructura social mexicana se caracteriza por una muy extensa clase baja y media baja, que abarca 70% de la población total, y en el otro extremo de la pirámide, una clase media alta y alta, reducida pero no extremadamente pequeña, que representa un 10%, tal vez un 15% de toda la población. Mientras en el primer gran estrato los ingresos no superan los 2.5 salarios mínimos, en el estrato más alto los ingresos se ubican por encima de los 11 salarios mínimos. Los 39 jóvenes que participaron en esta investigación a través de las entrevistas y grupos focales pertenecen a estos dos grandes estratos a los que he llamado sectores populares (19) y sectores privilegiados (20), respectivamente. Para tener una idea aproximada, pero vívida y cotidiana, de su condición de clase y de los contrastes y desigualdades que los separan, las siguientes características de ambos grupos pueden resultar ilustrativas: cuando les pregunté qué cantidad de dinero necesitaba un joven como ellos para vivir, en promedio los jóvenes clasificados en las clases populares dijeron 2964 pesos mensuales, mientras los jóvenes de las clases privilegiadas consideraron que eran necesarios 12210 pesos mensuales; entre los primeros, a pesar de tener un promedio de edad levemente superior, ninguno dijo tener auto, en cambio, de los 20 jóvenes identificados como privilegiados solo 3 no tenían un auto propio; en el primer grupo solo 3 tenían padres con estudios universitarios, en el segundo grupo, todos, y así los contrastes podrían seguir enumerándose en otras dimensiones, como por ejemplo sus colonias de residencia, la ocupación de sus padres, las actividades recreativas, etcétera (véanse anexos 1 y 2).

En los capítulos previos he explorado y analizado cómo esta desigualdad objetiva se expresa en algunos contextos y situaciones que resultan cruciales en la vida de todos los jóvenes: la escuela, la ciudad, el consumo. La experiencia de la desigualdad, como sucede en cada una de estas tres esferas, está mediada por la condición de clase. Pero es indisociable también de la forma en que esa desigualdad y las clases mismas que componen la estructura social son interpretadas y significadas por los propios sujetos. Sin esta otra dimensión subjetiva (además de la experiencial) referida a los sentidos, resultaría imposible entender los procesos de fragmentación social.

Dicho en otros términos, es necesario explorar las representaciones de la desigualdad que permiten a los sujetos procesarla y lidiar con ella, explicándose tanto la fortuna como la miseria propia y de otros. Tal como lo señala Reygadas, las imágenes que los agentes tienen sobre la desigualdad, la modelan; son importantes para entender cómo se experimenta la inequidad, de qué manera se legitima o cómo es resistida y desafiada (2008: 302). En una era caracterizada por un incremento global y local de la desigualdad, Sachweh (2012: 420) ha hecho notar lúcidamente que, además de pertinente, es una oportunidad estratégica para estudiar y analizar las creencias y sentidos atribuidos por los ciudadanos a la desigualdad socioeconómica.

En México, de acuerdo con la última encuesta nacional de discriminación (2010), el 60% de la población considera que la riqueza es el aspecto que más divide a la sociedad, y según el más reciente informe del Latinobarómetro, solo el 15% de los encuestados consideran que la distribución del ingreso es justa en el país. Si bien estas referencias son indicativas de algunas tendencias en la opinión pública y brindan una primera aproximación al tema, el análisis de esta dimensión subjetiva de la desigualdad tiene implicaciones mucho más profundas. Por un lado, los estudios cuantitativos sobre las creencias o ideas respecto a la desigualdad no nos dicen mucho respecto a los argumentos y justificaciones que se esconden detrás de esas percepciones (Sachweh, 2012). Por otro, preguntarse por los sentidos de la desigualdad implica superar una primera dimensión superficial de opiniones e ideas, para profundizar en las dimensiones culturales y morales a partir de las cuales se construyen representaciones, percepciones, significados e incluso emociones. No solo sobre la desigualdad, sino también sobre la riqueza y la

pobreza, sobre lo que significa ser rico o ser pobre, y sobre las relaciones entre clases.

Las percepciones de la desigualdad en el contexto de la fragmentación

Las condiciones objetivas de la desigualdad no necesariamente coinciden con las percepciones que los individuos y la sociedad en su conjunto tienen sobre ella. Si bien los principios que configuran las representaciones sociales están enraizados en las estructuras objetivas del mundo social, los vínculos entre ambas son opacos y complejos. Las percepciones sobre la desigualdad no escapan a esta regla. La posición de los jóvenes en una estructura profundamente desigual condiciona y le asigna ciertos matices a la forma en que perciben, procesan y explican la desigualdad, pero ello no significa que podamos establecer, ni mucho menos anticipar, una relación directa entre ambas dimensiones. Lo mismo ocurre a nivel colectivo: cuando pensamos en el conjunto de la sociedad, los niveles objetivos de la desigualdad no necesariamente se corresponden con una misma interpretación o reacción frente a ella. Dicho en términos menos abstractos, no deberíamos esperar que los sectores más desfavorecidos reconozcan y cuestionen con mayor intensidad que los más privilegiados la desigualdad de la estructura social; ni tampoco podríamos adelantar que una sociedad con una desigualdad más profunda sea inevitablemente más consciente de esta o se caracterice por un mayor nivel de conflictividad social.

Tampoco debemos pensar que la relación entre las dimensiones objetivas y subjetivas, o estructurales y simbólicas de la desigualdad son totalmente aleatorias o caprichosas. Lo que trato de enfatizar es que no existe una relación directa o transparente en una u otra dirección. La posición que los individuos ocupan en la estructura social tiene un efecto sobre sus percepciones; efecto que a su vez es mediado por al menos dos dimensiones claves: la cultura y la interacción.¹ Así, cuando los jóvenes de sectores populares y privilegiados reflexionan sobre la desigualdad

¹ La distinción entre posición en la estructura de clases, cultura e interacción está planteada en términos analíticos y con la finalidad de facilitar su presentación. Sin embargo, desde la

esbozan una serie de apreciaciones e ideas comunes que denotan marcos culturales compartidos; pero cuando describen las relaciones entre las clases sociales o lo que significa ser rico o ser pobre, emergen matices y contrastes que están en sintonía con sus propias experiencias enraizadas en contextos microsituacionales de interacción (Collins, 2000). Como resultado frecuente nos encontramos con percepciones aparentemente contradictorias o inconsistentes entre sí, lo que Lubker ha denominado una “consciencia partida” (*split-consciousness*).

La cultura de la desigualdad no se refiere a un conjunto preciso de normas y valores compartidos por grupos específicos como si se tratara de subculturas; tampoco se refiere a ideologías posibles sobre la desigualdad, explícitamente defendidas o criticadas; y, aunque comparta una misma denominación, no necesariamente coincide con la definición de Crutchfield y Pettinicchio (2009), para quienes la “cultura de la desigualdad” se refiere a una cultura de aceptación y alta tolerancia hacia la desigualdad social. En un sentido mucho más amplio y de connotaciones más antropológicas, la cultura de la desigualdad pretende hacer referencia a los marcos culturales, los límites simbólicos y los repertorios culturales que constituyen las herramientas semánticas y simbólicas a partir de las cuales los individuos entienden y procesan la desigualdad. Ellos son los referentes fundamentales en la construcción de los sentidos o concepciones sobre la desigualdad, que a su vez determinarán el nivel de aceptación o tolerancia hacia ella en una determinada población.

Todas estas dimensiones culturales mantienen una relación de recíproca influencia con las interacciones sociales. En este sentido, la fragmentación de las prácticas sociales incide en la construcción de las percepciones sobre la desigualdad. La mayor parte de la vida de los jóvenes de sectores populares y privilegiados transcurre en espacios socialmente homogéneos, relativamente aislados, distantes en términos culturales, y en general con un patrón de negación recíproca. En espacios con estas características, las diferencias socioeconómicas se acortan internamente y la desigualdad exterior se vuelve turbia. Dentro de cada uno de estos espacios se construye una

perspectiva bourdiana que compartimos, estas tres dimensiones se resumen en la misma noción de clases sociales.

estratificación social propia y particular en la que el pobre no se siente ni percibe tan pobre, ni el rico tan rico. Tal como lo sugiere Dean (1999), la gente puede no sentirse pobre o privilegiada debido a que tiene una percepción limitada sobre la propia posición material en relación con la de otros. En el caso de los jóvenes de la Ciudad de México, sus referentes de comparación se limitan o están sesgados por la composición social de sus propios espacios cotidianos: la escuela acotada, la ciudad abierta y el consumo popular, de un lado; la escuela total, la ciudad exclusiva, y el consumo de élite, del otro. Estos espacios funcionan como espejos que les devuelven una imagen distorsionada de la desigualdad y en muchos casos diluida.

Esto no significa que unos y otros no sepan lo que hay más allá de sus propios espacios; tampoco que la desigualdad sea desconocida; pero sí que la experiencia cotidiana de la desigualdad se diluye y asume características diferentes dependiendo de los espacios de interacción y socialización. De hecho, a pesar de la fragmentación social, ambos grupos de jóvenes reconocen que viven en una sociedad desigual e incluso, cuando son directamente interrogados sobre el tema, llegan a reconocer que la desigualdad es profunda y a veces exagerada. En las dos citas siguientes, jóvenes que se ubican en sectores prácticamente opuestos de la estructura social coinciden en una descripción muy similar de la estratificación social mexicana, destacando la inexistencia de una clase media extensa: Juan Luis se reconoce a sí mismo como miembro de la clase media alta,² tiene su propio chofer, y es hijo de un conocido empresario, mientras que Melina es de clase media baja, su mamá es maestra, y su papá solo completó la primaria y actualmente está desocupado. A Juan Luis lo entrevisté en la Universidad Prados Altos, a Melina en la UNAOR.

¿Cuál dirían que es el principal problema de México? Pues los abismos que hay entre clases sociales, o sea no hay una clase media, muchas veces, o hay un abismo grandísimo entre el que es pobre y el que es rico o hay muy poquitos ricos y hay muchísimos pobres (Entrevista A-02, Juan Luis, 26 años, clase alta).

² Aunque por las características socioeconómicas de su hogar pertenece a la clase alta.

Yo creo que entre la clase baja y la media, está la clase media baja. La baja es la que no tiene para cubrir necesidades básicas: comer, vestir, vivir. La clase media yo la considero que es la que tiene donde llegar a vivir, donde trabajar y tiene estudio... o tiene las oportunidades de no preocuparse por solventar sus necesidades básicas, eso es lo que yo considero. La clase alta pues ya es la que tiene todo. Pero entre la baja, la que no tiene nada, y la media, que tiene lo necesario, están las personas que de un día para otro se quedan sin trabajo, que de un día para otro no tienen nada... Están oscilando entre la media y la baja. Media, media, como tal, no creo que haya (Grupo Focal B-01, Melina, 25 años, clase media baja).

Estas citas son dos ejemplos de un reconocimiento transversalmente compartido de la desigualdad. Recordemos que solo el 15% de los mexicanos encuestados por el Latinobarómetro (2011) consideraron que la distribución de los ingresos en el país es justa, o que el 60% de los jóvenes que respondieron a la Encuesta Nacional sobre Discriminación identificaron la riqueza como el principal problema que divide a la sociedad mexicana (ENADIS 2010). No se trata de un fenómeno excepcional ni de una apreciación que debiera sorprendernos. Un estudio internacional realizado en más de 30 países sobre las percepciones de sus habitantes respecto a la desigualdad social encontró que se trata de una apreciación bastante común y extendida: en promedio, más del 80% de la población de los países estudiados considera que en sus respectivas sociedades la desigualdad es demasiado grande (véase Lubker, 2004). Dentro de este reconocimiento social generalizado de la desigualdad, el estudio parece indicar que es mayor en aquellos países con una desigualdad más alta; sin embargo, como señalé al inicio de este apartado, la relación entre dimensiones objetivas y subjetivas está lejos de ser transparente y lineal. Estados Unidos, por ejemplo, a pesar de tener un nivel de desigualdad alto, es el país con menor porcentaje de población que considera la desigualdad excesiva (66.2%), muy por debajo de países como Francia (87.4%), Austria (86.2%) y otros de Europa Oriental pertenecientes al ex bloque soviético, entre los cuales este reconocimiento es significativamente mayor a pesar de que la desigualdad es mucho más baja. En el caso de los únicos dos países latinoamericanos incluidos en la muestra (Chile y Brasil), la relación se ajusta mucho más a lo esperable de acuerdo con la tendencia general: ambos países presentan niveles de desigualdad muy

altos (entre los más altos de los 31 países estudiados), y el porcentaje de su población que considera que la desigualdad es demasiado grande es mayoritario (92.2% y 95.5% en cada país respectivamente). Si bien México no fue incluido en el estudio de Lubker, las referencias etnográficas y algunos de los datos disponibles, permiten asumir una situación muy similar a la de los países latinoamericanos mencionados.

Sin embargo, el reconocimiento de la desigualdad (cuando los sujetos son interpelados explícitamente sobre el tema), no supone que sea percibida como un problema en sí mismo, ni que se la visualice con una carga negativa. Independientemente de la clase a la que pertenezcan o se autodescriban, la desigualdad como tal no representa para los jóvenes una dimensión importante y mucho menos central en sus experiencias y conceptualizaciones de lo social. En cierta medida, la reacción más inmediata y visible frente a la desigualdad no es la negación, aunque sí la indiferencia. La desigualdad es reconocida, pero en el marco de una generalizada dilución de los problemas sociales y una acentuación de la fragmentación social, no aparece en el imaginario colectivo con la fuerza o presencia que podríamos esperar en correspondencia con sus indicadores objetivos. La fragmentación social, a través de la homogeneidad y la distancia sociocultural de los espacios de interacción y pertenencia, tiene una influencia decisiva para entender esta indiferencia hacia una desigualdad evidente, pero que en la experiencia cotidiana se diluye y olvida.

Las primeras semanas de clase llegó un maestro y nos preguntó si nos habíamos fijado, alguna vez, en esa otra parte de la población [en relación a los más desfavorecidos], y muchos no sabían qué onda, o sea decían “Ah, pues sí existe, pero ahí está ¿no?, ¿yo qué puedo hacer?” Era como muy indiferente, como “sí, pero bueno yo estoy aquí bien a gusto, en la Contemporánea, estudiando y todo”, y no se fijaban mucho, había como una insensibilidad, excepto en una compañera que estuvo en una comunidad indígena en Chiapas, pero de ahí en fuera siento que de verdad no les interesa mucho saber de esa parte de la sociedad (Entrevista A-11, Esteban, 19 años, clase media alta).

A los 39 jóvenes que participaron en esta investigación les pregunté en un breve cuestionario escrito cuál era, según su opinión, el principal problema social en México, y les ofrecí las siguientes opciones: la

pobreza, la inseguridad o algún otro tema. Pese a que casi la mitad de la población en México es pobre, solo una tercera parte de todos los jóvenes entrevistados (13) consideraron que la pobreza es el problema más importante. Estos resultados, aunque indicativos y sin ninguna pretensión de validez estadística, me parecieron más sorprendentes cuando los crucé con la condición de clase: no fueron los más pobres los que en mayor proporción optaron por la pobreza como el principal problema social en México, sino todo lo contrario: de los 20 jóvenes privilegiados, casi la mitad (9) identificaron la pobreza como el problema social más importante, pero de los 19 jóvenes de los sectores populares solo 4 dieron esa misma respuesta.

A partir del análisis de una encuesta nacional realizada a la población pobre en México, Bayón (2009) exploró las dimensiones subjetivas de la privación, aportando algunos hallazgos que resultan consistentes con esta aparente contradicción. El 70% de los entrevistados se consideran a sí mismos miembros de la clase baja y otro 19% de la clase media baja; sin embargo, a pesar de que todos los entrevistados pertenecen al universo de la pobreza y de que ellos mismos se consideran miembros de las clases más bajas de la estructura social, el 43% dice que vive “bien” o “muy bien”, el 72.6% que se siente “satisfecho” o “muy satisfecho” con la vida que ha tenido, e incluso 1 de cada 3 dice estar “satisfecho” o “muy satisfecho” con su situación económica (ver Bayón, 2009).

Cómo explicar que los jóvenes menos favorecidos sean los que menos se preocupen por la pobreza, o que un porcentaje relativamente alto de pobres considere que vive bien o se sienta satisfecho con su situación económica. Como lo señala Cristina Bayón al evaluar sus propios hallazgos, estas cifras pueden interpretarse como una resignación de los sectores menos favorecidos frente a una desigualdad y una precariedad persistentes, en un contexto histórico de baja ciudadanización y sin una memoria de tiempos mejores.

Pero la percepción de la privación, e incluso del privilegio, puede ser también moderada por el limitado conocimiento de las condiciones de vida de los “otros” y de la misma amplitud de la desigualdad; es decir, puede ser una derivación indirecta de la fragmentación social. Shapiro (2002) ha sugerido que cuando la desigualdad se profundiza y supera ciertos niveles, se produce un “abismo físico” (*physical gulf*) o distanciamiento espacial entre las clases opuestas, pero también un “abismo de

empatía" (*empathy gulf*), es decir un distanciamiento psicológico y emocional que impide asumir o incluso imaginar la posición del otro en relación con la propia. Los abismos entre clases son tan pronunciados, que sus respectivas posiciones y condiciones de vida resultan recíprocamente fuera de sus marcos de posibilidades. La profundización de la desigualdad o, como he sostenido en este libro, la transición hacia la fragmentación social, puede tener el efecto paradójico de disminuir los sentimientos de injusticia y las demandas redistributivas (Schapiro, 2002). Aunque pueda resultar éticamente doloroso, la desigualdad puede tornarse un problema frente al cual ricos y pobres son indiferentes.

El reconocimiento y la indiferencia son dos rasgos iniciales de las percepciones sobre la desigualdad en México; pero no son los únicos. La indiferencia no significa que no exista una interpretación y un sentido desde el cual se significa y experimenta la desigualdad. Si continuamos indagando sobre el tema, los jóvenes comienzan a dar nuevos contenidos a sus representaciones y percepciones, las cuales, otra vez, no necesariamente coinciden con lo que podríamos anticipar basados en las dimensiones objetivas.

El reconocimiento de vivir en una sociedad desigual, e incluso demasiado desigual, no supone necesariamente su impugnación o cuestionamiento moral. Asumir que el reconocimiento discursivo de la desigualdad se asocia con un juicio de rechazo sería caer en un razonamiento no solo ingenuo y simplista, sino además con poco fundamento empírico. Aunque cueste aceptarlo, la desigualdad puede interpretarse como una condición positiva. El estudio de Lubker (2004), por ejemplo, encuentra que en los países en desarrollo, a pesar de existir un amplio consenso en que la desigualdad es demasiado grande, presentan al mismo tiempo los mayores porcentajes de aprobación respecto a que la desigualdad es necesaria para la prosperidad del país; nuevamente, los representantes latinoamericanos son ejemplos paradigmáticos de esta "conciencia partida": en Brasil y en Chile se considera de manera casi unánime que la desigualdad es excesiva, pero también en estos dos países el 44% y el 47% respectivamente de sus habitantes, es decir casi la mitad de la población, opinan que la desigualdad es necesaria (los mayores porcentajes de toda la muestra, solo después de Filipinas). Tomando como referencia estos países, Lubker concluye que la desigualdad puede ser reconocida como excesiva y al mismo tiempo considerada necesaria; una concepción no muy lejana de lo que

encontramos en México. En efecto, una vez superada la indiferencia, los jóvenes —con independencia de su condición de clase— parecen coincidir en una serie de percepciones que se acercan a las concepciones más individualistas y tolerantes de la desigualdad social.

Por un lado, tal como se refleja en las citas siguientes, la desigualdad social es interpretada a partir de una concepción neoconservadora y, por momentos, casi estamentaria del orden social. La existencia de sectores con diferentes condiciones socioeconómicas no se piensa en términos de conflicto o antagonismo, sino desde la complementariedad e intercambio entre los miembros de la sociedad. Como lo sugería Lukber para los países latinoamericanos de su muestra, la desigualdad se presenta así como un “mal necesario”, como el mecanismo que posibilita esa mutua dependencia. Los dos jóvenes que cito a continuación pertenecen a familias muy distantes en términos socioeconómicos, representan uno y otro extremos de la estructura social, pero ambos parecen coincidir en que ricos y pobres se necesitan recíprocamente, y que unos no podrían vivir sin los otros.

¿Y a ustedes les gustaría vivir en una sociedad distinta, digamos, menos desigual? Pues a mí me gustaría vivir así, nada más en una sociedad que fuera más segura, con más valores, porque pues... digo, no puedes desaparecer las clases, siempre unos vamos a necesitar de los otros, siempre, pero si fueran otros enfoques, otras mentalidades, pues la convivencia sería mejor (Entrevista A-02, Gerardo, 19 años, clase alta).

Independientemente de si se tiene dinero o no, de si eres de clase alta o muy baja, esto se da [los prejuicios entre clases] por una cuestión que tiene que ver más con lo personal, de conocimiento, de información y de cultura, porque si fueran un poquito más listos realmente se darían cuenta de que no sería rico sino hubiera sido por el trabajo de los pobres, y que tal vez el pobre no tendría trabajo si no fuera por el rico, porque yo digo: “¿dónde están los pobres dándole trabajo a los pobres?” Eso no existe. “¿Y dónde están los ricos trabajando para los ricos?” Eso tampoco existe (Entrevista B-07, Omar, 26 años, clase media).

La dependencia recíproca significa para estos jóvenes cierta inevitabilidad de la desigualdad: unos y otros, ricos y pobres, se producen y

reproducen recíprocamente y se necesitan mutuamente. Esta concepción deja ver trazos de una ontología social durkheimiana, en la que la dependencia mutua de ricos y pobres y la aceptación de sus respectivas condiciones es la base de un orden armónico sustentado en el intercambio de lo que unos poseen y los otros carecen. Pero adquiere matices modernos (“neo”) por la influencia de contextos ideológicamente dominados por una perspectiva neoliberal que enfatiza la necesidad de los empresarios y la riqueza para generar empleos que beneficien principalmente a los pobres. La discusión siguiente, surgida en el grupo focal realizado con jóvenes de clases populares, ilustra algunos de estos planteamientos; ante la consigna: “en toda sociedad existen ricos y pobres, y eso es algo inevitable” las reacciones de los jóvenes, en general, parecen avalar esta afirmación basándose precisamente en ese tipo de argumentos:

Melina: Para mí es inevitable... *Santiago:* Sí, para que haya ricos tiene que haber pobres... *Ángel:* Si todos somos iguales no habría una vida armónica en materia social... *Itzel:* Yo pienso que es inevitable en materia de que si tus papás son pobres pues vas a ser pobre, ¿no? o vas a ser de clase media o clase alta. Pero también no debe de ser inevitable porque dicen: “¡Ay, yo soy pobre y toda mi vida lo voy a ser!”, creo que cabe en cada una de las personas saber si quiere ser pobre o quiere tener algo más... o ser de clase media y tener dinero para tener una casa o para comprarse ciertas cosas que le agraden. Entonces yo creo que cabe en cada uno de nosotros saber si te quieres superar y dejar de ser de clase baja, o quedarte así. *Carlos:* Pero no, no..., en esta sociedad hay ricos y pobres, y si eres pobre vas a seguir siendo pobre siempre. Estoy de acuerdo contigo en decir que ya depende de ti, pero de que en la sociedad, tal como estamos ahorita, siempre va a haber ricos y pobres sí, entre más pobres va a haber más ricos... bueno los que son realmente más ricos van a ser más ricos (Grupo Focal B-01, Melina, 25 años, clase media baja; Santiago, 21 años, clase media; Ángel, 25 años, clase baja; Itzel, 20 años, clase media baja; Carlos, 21 años, clase media baja).

Por otro lado, esta concepción casi organicista de la sociedad, se complementa con una visión individualizada de las condiciones de vida o el destino de los individuos en esa estructura social desigual. El extracto citado previamente es ilustrativo de esa concepción. Pero debemos

ser cautos: la desigualdad y la condición de clase no son lo mismo. La desigualdad puede ser inevitable, y de hecho así es interpretada, pero lo que los jóvenes discuten ahora es qué es lo que determina el destino individual en esa estructura desigual. Y allí es donde inicialmente las opiniones no parecen tan firmes: en el grupo focal y en el conjunto de las entrevistas por momentos se piensa y avala la posibilidad de un destino inevitable, pero en otros cobra preeminencia la agencia de los individuos. Finalmente, como tendencia general, más allá de algunas dudas y voces discordantes como la de Carlos en la cita anterior, la percepción individualizada tiende a imponerse. En sus percepciones sobre el destino de los individuos en la estructura social aspectos como la voluntad, el esfuerzo, la actitud o las decisiones individuales resultan determinantes.

Las dos entrevistas siguientes reflejan algunos aspectos de esta percepción e ilustran nuevamente su extensión a lo largo de todo el espectro de la estratificación social: una de las jóvenes entrevistadas tiene 21 años y estudia ingeniería en una universidad pública de Iztapalapa, la otra tiene 23 y es estudiante de administración turística en una universidad muy exclusiva localizada al norponiente de la ciudad; ninguna de las dos trabaja actualmente, pero cuando les pregunté en mi pequeño cuestionario escrito cuánto dinero se necesita para que una joven de su edad pueda vivir bien, Jacqueline respondió que eran necesarios 2000 pesos mensuales, mientras para Camila se necesitan 25 000 cada mes.

Yo a la misma gente que tiene dinero, pues, yo ni fu, ni fa, no me importa, porque él algo hizo para tener dinero, no sé, siempre he dicho que la gente pobre puede hacer algo para salir adelante y cambiar, por ejemplo, en este caso, yo veo que tal vez ellos [en referencia a los ricos] en su pasado no fueron ricos, pero hicieron un buen negocio o igual terminaron su carrera y encontraron un buen trabajo, y por eso ya se hicieron de dinero. *¿Y tú no piensas que hay un poco de injusticia?* No, no creo, como que cada quien escoge, por ejemplo, pude ser que haya dos personas pero una escogió el no estudiar, el andar en fiestas, el tomar, las drogas y el otro estudiar, desvelarse, no ir a fiestas o cosas así; entonces el que no fue a ningún lado encontró un buen trabajo y le pagan bien, y tiene dinero, pero el que no, pues no. Yo siento que cada quien, lo que las personas escogen (Entrevista B-02, Jacqueline, 21 años, clase media baja).

Yo creo que la educación en sí es importante pero igual no sé, el medio podría ser también, o sea, no sé, a lo mejor una persona que crece en una colonia de nivel medio bajo como que no intenta salir y ver que puede hacer más, tal vez, yo creo, es un poco que la gente se conforma, yo sí lo veo así, la verdad, porque sí hay muchas personas que sí te dicen así de “pobres, pero felices” y no; o sea: “si tenemos que comer pura tortilla pues está bien porque Dios nos lo mandó así” o sea, como que... no sé, creen que así les tocó vivir y que así tienen que morir. Digo, mucho depende del gobierno ¿no? pero eso ya digo es otro tema, pero yo creo que las personas sí son muy así de decir “no, es que ya así Dios nos dio esta vida y ni modo” (Entrevista A-06, Camila, 23 años, clase media alta).

Quisiera remarcar una vez más que las dimensiones individuales son recuperadas y privilegiadas por los jóvenes para explicar la fortuna individual y no la desigualdad en sí misma. La desigualdad, la existencia de ricos y pobres es una condición inevitable y necesaria en la sociedad, pero el lugar del individuo en esa estructura depende de sí mismo. Ser rico o ser pobre depende, si no totalmente al menos en una proporción importante, de diferentes cualidades individuales, y no se lo considera determinado por una condición de clase.

La miseria —o fortuna— de los individuos es vista como una derivación del esfuerzo personal. No es una percepción absolutamente hegemónica, ni tampoco exenta de dudas en algunos jóvenes, pero sí constituye un parámetro dominante e inmediato cuando se trata de interpretar la desigualdad. Al momento de explicar la pobreza, jóvenes privilegiados pero también otros con condiciones de vida precarias asociaron esta condición con “el empeño que se tenga”, “el conformismo” o “las opciones que se eligen”; mientras que la riqueza también se vincula con factores similares pero en el sentido inverso, como el “trabajo duro” o el “saber aprovechar las oportunidades”, ideas presentes incluso en jóvenes cuyas condiciones de bienestar —de privilegio o de privación— han sido claramente heredadas y persistentes a través de varias generaciones.

En un estudio similar con jóvenes universitarios en los Estados Unidos, Stuber (2006) encuentra una concepción parecida. Luego de identificar la misma ambigüedad con respecto a la importancia de la condición de clase, finalmente la autora concluye que el patrón más general entre estos jóvenes consiste en restarle importancia a la clase social invocando

en cambio concepciones igualitarias y meritocráticas.³ México y Estados Unidos parecen compartir una misma concepción individualizada, de acuerdo con la cual las desigualdades responden a las mayores o menores retribuciones recibidas por los individuos en concordancia con sus cualidades o habilidades individuales socialmente valoradas, y por lo tanto pueden considerarse, en cierta medida, desigualdades justas, e incluso positivas. Stuber sugiere que la ideología americana dominante parece estar tan imbuida en la mente de estos jóvenes que para muchos de ellos rechazar la influencia de la clase social es virtualmente una reacción automática.

Las representaciones sociales sobre la desigualdad dan lugar a determinadas concepciones sobre la pobreza y la riqueza, o, dicho en otros términos, las interpretaciones que se construyen bajo estos marcos culturales conducen a reacciones sociales específicas sobre la pobreza, la riqueza y los sujetos afectados por ellas. Tal como lo señala Dean (1999: 1) “los términos ‘rico’ y ‘pobre’ son funciones de la desigualdad social [...] rico y pobre son categorías esencialmente morales empleadas en los discursos sobre los procesos de distribución social”. Mientras la riqueza es fuente de indiferencia y, en menor medida, de cierto reconocimiento y aprobación social, la pobreza tiende a convertirse en objeto de una fuerte condena moral.

En primer lugar cabe destacar que ni la riqueza ni el privilegio reciben la misma atención pública que la pobreza; indiferencia que no se limita solamente al ámbito de la sociedad civil. Incluso en el discurso político y académico contemporáneo, en el que se le asigna a la desigualdad una altísima centralidad, las referencias a la riqueza y sus portadores, paradójicamente, son mínimas o inexistentes. El problema de la desigualdad parece reducirse al problema de la pobreza.

Entre los jóvenes entrevistados, también predomina esta misma tendencia hacia una escasa o nula tematización del privilegio, sin representaciones claras y sólidas sobre la riqueza. Emergen algunas imágenes aisladas

³ En el caso norteamericano, de acuerdo con el estudio de Stuber (2006), este patrón parece más sólido entre los grupos de clase media alta, mientras que en México ocurre lo contrario: son los sectores populares quienes sostienen de manera más consistente concepciones individualizadas de la desigualdad y en particular de la pobreza. Algunos autores sugieren que esto puede interpretarse como un esfuerzo de los sectores menos favorecidos de distanciarse moralmente de los “pobres” que no reúnen las cualidades, capacidades y actitudes socialmente valoradas.

y dispersas que la asocian con el consumo y la vanidad, pero no hay en ningún momento una impugnación o cuestionamiento. La riqueza simplemente se define como la posibilidad de lograr ciertas cosas (deseadas) con menor esfuerzo. Una representación muy similar a la que describen estudios similares realizados en otros países. Dean reporta, por ejemplo, para el caso de Gran Bretaña que, al consultar a sus entrevistados sobre el significado de ser rico, más de la mitad respondieron en términos que sugieren una mayor libertad de acción respecto a constreñimientos sociales, haciendo referencia a la facilidad para hacer, comprar, o gastar (Dean 1999: 58). En México, la riqueza (objetiva) parece subestimarse y ubicarse inmediatamente después de un nivel muy poco pretencioso (en particular desde la perspectiva de los sectores populares), que permite definir a los privilegiados como aquellos que disfrutaban de una vida libre de preocupaciones económicas, “las personas que no se preocupan por cómo vivir, por qué van a comer, por cómo van a trabajar o cómo van a... no se preocupan por nada, lo tienen todo y no lo utilizan o no lo saben aprovechar” (Grupo Focal B-01, Melina, 25 años, clase media baja).

En Alemania, a partir de un estudio cualitativo con miembros de las clases altas y bajas, Sachweh (2012) también identifica una representación similar de la riqueza, asociada con la posibilidad de una vida mucho más fácil, gracias a la seguridad y autonomía que provee. Sin embargo, es interesante notar que, en este último país, la riqueza excesiva representada principalmente por el consumo superfluo y ostentoso tiende a ser considerada problemática y negativa. Schaweh observa que la tolerancia a la desigualdad parece circunscribirse a ciertos límites, más allá de los cuales la riqueza es moralmente censurada y considerada un factor negativo al permitir y favorecer la autoexclusión de los grupos privilegiados. En el caso de México, las escasas referencias hacia la riqueza o el privilegio no denotan en ningún momento un rechazo o impugnación evidente. En términos generales y abstractos, la riqueza es percibida con cierta indiferencia o aceptación tácita; pero incluso en términos específicos, cuando se piensa en la posibilidad o condición personal de privilegio, es imaginada o vivida como una situación universalmente deseada que nadie en su pleno juicio despreciaría.

Con respecto a la pobreza, las referencias son mucho más claras y consistentes. En términos generales, la pobreza es asociada con la carencia y la necesidad, pero con dos particularidades relevantes: la asociación

con la pobreza extrema y la atribución a cualidades individuales. El primero de estos aspectos se refiere a que la pobreza se asocia con carencias o necesidades “extremas”; las imágenes más recurrentes incluyen no tener qué comer, dónde dormir o un trabajo, entre otras necesidades elementales. Es decir, una conceptualización absoluta y extrema de la pobreza, que la sitúa en límites tan bajos que cualquier otra situación, aun de privación y precariedad relativa, puede ser positivamente valorada. El predominio de parámetros tan bajos para identificar situaciones de pobreza nos ayuda a entender por qué el 43% de los pobres en México puede responder que vive “bien” o “muy bien” y por qué más de una tercera parte de los pobres se siente satisfecho o muy satisfecho con su situación económica. Uno de los jóvenes del grupo focal con sectores populares, sintetizaba y daba rostro a las distintas clases que conforman la estructura social mexicana en los siguientes términos:

La clase baja se refiere más a personas que son de pobreza extrema, chicos que están trabajando, chicos de calle, personas que no tienen ni siquiera para sostener sus necesidades más bajas. Y una clase media: “¡Ok!, tal vez me quedé sin dinero pero sé que tengo la capacidad para solventar mis propios gastos o tal vez darme un ligero gusto” Y la clase alta, por querer estigmatizar o estratificar la estructura social, sería más de: “Puedo dar empleo ¿no?” y “yo sé que ocupo mis propios medios, y tengo una vida, hasta cierto punto despreocupada” (Grupo Focal B-01, Ángel, 25 años, clase baja).

Si de manera laxa intentamos comparar esta descripción subjetiva de la estructura social con la Pirámide del Sol que construimos en la introducción de este capítulo, resulta claro que los pobres que menciona Ángel se ubicarían en el sótano o subsuelo, mientras que lo que denomina clase media correspondería a buena parte del gran conglomerado que constituye la primera sección de la pirámide (y que nosotros identificamos como clase baja o media baja). Cabe señalar que de acuerdo con los criterios objetivos utilizados para construir la pirámide, Ángel pertenece a la clase “baja”, sin embargo cuando le pedí autoadscribirse a una clase no optó por la baja ni por la media baja, sino que se definió a sí mismo como miembro de la clase “media”. Una autoadscripción de clase que resulta consistente con su percepción achatada hacia abajo de la estratificación social, y muy extrema de la pobreza. Esta representación no es universal,

y contrasta con la prevaleciente en otros países, donde la pobreza es asociada no con la indigencia, sino con la imposibilidad de acceder a bienes generales y necesarios para llevar un modo de vida considerado “normal” (Schawe, 2012). Es interesante notar que en México la riqueza se asocia con el consumo despreocupado, mientras la pobreza se asocia con la insatisfacción de necesidades elementales (prácticamente no queda lugar para una clase media objetiva, la cual, dicho sea de paso, es considerablemente pequeña en México).

La segunda particularidad es que la carencia que define la pobreza se traslada y/o traslapa con la carencia de ciertas cualidades (socialmente valoradas) en los individuos pobres. La individualización de la desigualdad conduce a una interpretación basada en la agencia de los sujetos, y también a una serie de factores actitudinales y valorativos, que la acercan notablemente a las explicaciones culturalistas de la pobreza. Tal como lo señala Cristina Bayón en referencia explícita al caso mexicano, desde esta visión los pobres son considerados “culpables” de su propia situación, de no hacer lo “necesario” por y para sí mismos, producto de una “cultura de la pobreza” y de situaciones anómicas que se transmiten intergeneracionalmente (Bayón, 2012: 148).

Estas percepciones de la riqueza y la pobreza son congruentes con las visiones más liberales del bienestar y la justicia social. Por un lado, complementan una conceptualización de la desigualdad que además de inevitable y necesaria, ahora también puede considerarse justa. Por otro, contribuyen a dar forma a una concepción individualista del bienestar que rompe la relación entre riqueza y pobreza, reduciendo los fundamentos de la solidaridad social.

El resultado de estos atributos y contrastes culturales es una sociedad con una alta tolerancia hacia la desigualdad, escaso compromiso con los más desfavorecidos, y en general una aceptación de la no intervención — del Estado — para acortar las brechas sociales (Crutchfield y Pettinichio, 2009). Nuevamente, el estudio de Lubker nos brinda un contexto internacional consistente con esta interpretación; los dos países latinoamericanos incluidos en la muestra se ubican entre los de mayor desigualdad objetiva, pero al mismo tiempo son los que muestran el mayor rechazo por parte de la población hacia las políticas redistributivas del Estado, incluso por delante de los países anglosajones tradicionalmente caracterizados por el predominio de una visión mercado-céntrica del bienestar.

Aunque América Latina no es homogénea, México parece acercarse a esos patrones y tendencias regionales observados por Lubker. Sin ser tema de esta investigación, y por lo tanto sin haber sido planificado, durante el desarrollo del grupo focal con los jóvenes privilegiados emergieron en la conversación, de forma casual, algunas opiniones directamente vinculadas con las políticas de la desigualdad. A continuación transcribo un pasaje de esa discusión con el fin de ilustrar cualitativamente la similitud con la observación de Lubker respecto a las derivaciones (en el plano político-ideológico) del predominio de una cultura de la desigualdad como la descrita, y su raigambre en el contexto latinoamericano:

Gael: El chiste es crear un organismo para ayudar a la gente pobre, pues precisamente porque hay gente pobre. Pero yo digo que la educación sí es básica, yo creo que con eso se puede hacer mucho. *Pablo:* Incluso no nada más la gente pobre, desde los más altos, porque finalmente, tengo entendido que México es uno de los países donde más se paga impuestos, ahorita ya iban a subir otro porcentaje, para... incluyendo medicinas y alimentos en el IVA, supuestamente para darles a los más pobres. Pero realmente somos de los países que más pagan impuestos y somos tercermundistas, estamos jodidos igual, y bueno... *Gael:* Bueno entonces, exacto es que más del 2% para los pobres así, yo no estoy de acuerdo. La verdad es que te dicen "es que tu dinero va directamente para eso, para los pobres" y quién dijo que yo quiero destinar mi dinero a eso, o sea también eso es injusto. Yo siento que ese es un problema que tiene que solucionar el país, y no como... bueno, el gobierno (Grupo Focal A-01, Gael, 20 años, clase media alta; Pablo, 18 años, clase alta).

Cabría añadir de manera informativa, para el lector no familiarizado con la situación en México, que la reforma al Impuesto al Valor Agregado, a la cual se hace referencia en el grupo focal, nunca se concretó, y que en realidad, lejos de ser uno de los países en que más se paga impuestos, la capacidad de recaudación impositiva del país es de las más bajas de América Latina y del mundo. Pero, independientemente de los detalles coyunturales, me interesa destacar que bajo marcos culturales de este tipo, la tolerancia hacia la desigualdad crece a la par que la solidaridad social se debilita.

Las derivaciones no concluyen allí. La desigualdad y, más específicamente, la pobreza son asociadas con otros dos aspectos que de manera más o menos directa ya fueron emergiendo en el transcurso de las citas previas; me refiero a la suerte y la criminalidad. La asociación de cada uno de estos atributos con la desigualdad, sin embargo, no parece ser homogénea, sino más bien diferenciada, dependiendo de los espacios de pertenencia, interacción y sociabilidad de los sujetos. Es decir, mientras los jóvenes de sectores populares son los que hacen más referencia a factores fortuitos, los jóvenes de sectores privilegiados parecen ser los más proclives a asociar la desigualdad con la inseguridad.

La mayoría de los jóvenes de sectores populares tienen una imagen difusa e indirecta de la riqueza; como vimos en capítulos previos, los espacios en los que transcurre gran parte de su vida cotidiana tienden a mostrar una relativa homogeneidad social. Sin llegar a ser uniformes, lo cierto es que las clases media alta y alta suelen estar ausentes de esos espacios, lo cual produce un acortamiento notable de los contrastes y diferencias socioeconómicas que se dejan ver en descripciones de la estructura social como la que nos presentaba Ángel en una cita anterior. Hoffman y Centeno (2012), por ejemplo, observan que si se excluyera de los cálculos al decil más rico, la desigualdad en los países latinoamericanos descendería a niveles comparables y en sintonía con los existentes en otros países con un desarrollo similar; si considerásemos solo a los seis o siete primeros deciles, sin duda las brechas disminuirían mucho más. El resultado es que a pesar de la desigualdad objetiva, la gente puede no sentirse (tan) pobre o (tan) privilegiada debido a que tiene una percepción limitada de su propia posición material en relación a la de otros (Dean, 1999). Esta situación resultó particularmente evidente durante el trabajo de campo, donde la definición de los parámetros de desigualdad del entrevistador y los entrevistados debían ajustarse permanentemente, tratando de encontrar referentes concretos y comunes. Al acortarse los escalones de la desigualdad, otra consecuencia es que ella puede atribuirse a factores accidentales o fortuitos con mucha mayor facilidad. Parafraseando a Fittoussi y Rosanvallon, podríamos decir que las desigualdades dinámicas ganan peso sobre las estructurales para explicar diferencias intra-clase. Así, pequeños accidentes, hechos circunstanciales, la mala suerte o el destino, e incluso problemas emocionales, aparecen como aspectos determinantes que favorecen o

impiden aprovechar las oportunidades que se presentan en la vida. El fatalismo se constituye para los sectores populares en un complemento de la visión individualizada de la desigualdad que permite explicar, cuando es necesario, el fracaso de la agencia. El individualismo y el fatalismo se complementan para bloquear la posibilidad de representaciones basadas en la condición de clase o que tomen en cuenta factores estructurales. En un estudio ya clásico y pionero sobre el tema, Scott (1994) señalaba:

Este fatalismo es congruente con las renovadas visiones liberales del bienestar, y resulta complementario del creciente énfasis en la capacidad y el esfuerzo, y justifica el rechazo a las políticas del Estado de Bienestar. Al mismo tiempo, legitima la búsqueda de privilegios personales al negar que ello pueda tener alguna implicación sobre los niveles de privación en la sociedad (Scott, 1994: 159).

La asociación de la desigualdad con la inseguridad también presenta un sesgo de clase, pero menos evidente y más intuitivo. La relevancia de este problema en México, y en particular durante el período en que realicé el trabajo de campo, favoreció que emergiera en ambos grupos de jóvenes como un tema central de preocupación y estuviese muy presente en sus discursos.

En el capítulo 3 me referí a la criminalización de la pobreza como un condicionante clave de la sociabilidad urbana. La estigmatización de los pobres y sus colonias de residencia como personas y lugares inseguros y peligrosos limitan la sociabilidad urbana y la experiencia de la ciudad de los jóvenes privilegiados. El miedo al “otro” y la construcción de “zonas prohibidas” son ejemplos paradigmáticos. En parte, estas estigmatizaciones de clase tienen sus fundamentos en los marcos culturales de la desigualdad. Para los jóvenes privilegiados, la inseguridad es uno de los principales —y en ocasiones el único— constreñimiento social que experimentan en sus vidas cotidianas; los marcos culturales de la desigualdad, con las características descritas hasta aquí, parecen brindarles los referentes interpretativos necesarios:

Pues sí afecta [la desigualdad], porque la verdad cuando hay un abismo entre ricos y pobres, o sea no hay una clase media, pues los pobres buscan la

manera de obtener lo que no tienen, pues ya secuestran o roban o le tienen mucha envidia al que sí tiene dinero, y no ven que en realidad el que tiene dinero no es porque nació y tiene dinero, chance trabajó muchísimo y con ese trabajo y lo que ganaba se pudo haber comprado las cosas que tiene, pero hay mucho resentimiento entre el pobre y el rico o sea como, “¿por qué él es rico y yo no?” (Entrevista A-02, Juan Luis, 26 años, clase alta).

¿Pero los mismos pobres tienen algo que ver en que sean pobres? Ahí yo creo que también tiene que intervenir algo de eso, o sea, el ser pobre no significa “soy pobre y ya, ni modo” o sea “no hago nada para trabajar ni nada” o sea, yo creo que también tiene que ver mucho el empeño que se tenga y por ejemplo ese sector de población que estamos hablando se va por el dinero fácil. Yo creo que eso también interviene en que haya mucho narcotráfico en México, crimen organizado... o sea, en lugar de irme a trabajar y laborar ocho horas y ganar un sueldo de 500 pesos, mejor voy y asalto a alguien y le robo mil, o sea, yo creo que eso es lo que interviene mucho (Entrevista A-07, Alejandro, 23 años, clase alta).

En México hay mucha desigualdad, la manera en que está la desigualdad se ve, es bien evidente, y quizás por eso hay un buen de criminalidad, porque esas personas dicen ¡ellos todo lo tienen! entonces... por eso hay tantos secuestrados, ellos piensan que cinco millones los tienes en friega y por eso hay mucha desigualdad, porque qué les van a quitar a ellos ¿Y es un temor para ti? Sí, claro, y es algo bien fuerte (Entrevista A-10, Sofia, 19 años, clase alta).

Los tres jóvenes se autoadscriben como miembros de la clase media alta (aunque dos de ellos objetivamente pertenecen a la clase alta), los tres hacen referencia a las limitaciones que les impone la inseguridad, y los tres la vinculan directa o indirectamente con la desigualdad y/o la pobreza. Desde una perspectiva que prioriza la agencia y prácticamente absolutiza al individuo, no hay una gran distancia que recorrer para pasar de la pobreza a la inseguridad: la aplicación de una misma racionalidad individualista y socialmente desincrustada hace lógico pensar en que el pobre es potencialmente delincuente. La criminalidad es vista bajo los mismos parámetros como un medio para obtener lo que no se tiene, lo que no se quiere postergar, o lo que no se puede —o es más costoso— conseguir de otro modo. En coincidencia con este argumento, Crutchfield y

Pettinicchio (2009) encuentran que en los países con una mayor tolerancia a la desigualdad, las políticas redistributivas gozan de menor legitimidad social y tienden a predominar las medidas punitivas más duras y los sistemas carcelarios más extendidos.

Al mismo tiempo, esta asociación implica que a diferencia de lo que sucede con las clases populares, los jóvenes privilegiados sí reconocen una dimensión social en la desigualdad. Indirectamente, la desigualdad (y en este caso la pobreza) se constituye en un problema social, e incluso en un problema que, como lo mencionaban los mismos jóvenes entrevistados, afecta de manera sustancial sus vidas cotidianas. Pero este efecto, esta preocupación o interés por la desigualdad como problema social es indirecto, debido casi exclusivamente a su asociación con la inseguridad y la criminalidad. Son los síntomas, y no la enfermedad, los motivos de preocupación; uno de los jóvenes entrevistados, consciente de esta asociación entre desigualdad e inseguridad, decía: “a mí me gustaría vivir así, nada más en una sociedad que fuera más segura.” En concordancia con esta percepción, las reacciones se orientan principalmente a eliminar o al menos reducir los síntomas y no necesariamente sus causas. El aislamiento, el miedo, el encierro y las medidas de seguridad en la vida cotidiana (además de las punitivas), no buscan reducir las brechas y distancias sociales, sino que contribuyen a su profundización al debilitar aun más la solidaridad social y favorecer la fragmentación.

La construcción de fronteras: nosotros y los otros en la estructura de clases

Las representaciones sociales sobre la desigualdad, la pobreza y la riqueza no constituyen imágenes estáticas ni unívocas. Se convierten en nuevos repertorios culturales que permiten a los individuos dar sentido a sus propias experiencias y las de “otros” en la estructura social, pero también orientar las acciones, comportamientos, y decisiones vinculadas —de manera más o menos directa— a la posición social que ocupan. Es decir, si existe un espacio social por excelencia en el que estas representaciones ganan dinamismo y se diversifican, es en las relaciones entre clases.

Las representaciones sobre la desigualdad, la riqueza y la pobreza, se ponen en juego en las relaciones entre clases para modelar el propio

comportamiento e interpretar el de los otros. Siguiendo a Bourdieu podríamos decir que estas dimensiones simbólicas y relacionales son tan importantes como la misma posición en la estructura social y el estatus en la conformación de las clases. La clase no solo está presente en las relaciones sociales sino que es al mismo tiempo un producto de esas relaciones. Tal como lo observa Threadgold (2011), en el modelo bourdiano la clase es tanto una perspectiva o sentimiento (“una sensibilidad para el juego”), como una estructura social.

La indiferencia, la inevitabilidad, la necesidad y la individualización de la desigualdad; la aceptación, banalización, y valoración de la riqueza; la absolutización, la personalización, el fatalismo y la criminalización de la pobreza son referentes semánticos que modelan las relaciones entre las clases. Los jóvenes de las clases populares y privilegiadas utilizan y adaptan sus repertorios culturales para dar sentido a sus relaciones con los “otros”, pobres y ricos, ricos y pobres. Y un primer aspecto en que estas herramientas se ponen en juego es precisamente en la construcción de límites simbólicos, en la construcción de “nosotros” y los otros”. Cómo se conciben a sí mismos los jóvenes de los sectores privilegiados y populares respectivamente, cómo se ubican y reconocen en una estructura social profundamente desigual, pero también cómo se representan unos a otros y cómo definen fronteras entre ricos y pobres son factores centrales en la experiencia social y subjetiva de la desigualdad, en su rechazo o indiferencia, en su impugnación o padecimiento, en su tolerancia o resistencia, por mencionar algunas vivencias posibles.

La definición del “nosotros” a partir de la desigualdad se cristaliza de manera paradigmática en la forma que los propios sujetos determinan su posición de clase o, dicho en otros términos, el lugar que se asignan a sí mismos en la estructura de clases. De los 20 jóvenes entrevistados como miembros de los sectores privilegiados, solo 4 dijeron pertenecer a la clase media (2 de ellos eran estudiantes becados en las universidades privadas y exclusivas en las cuales fueron localizados y entrevistados); 11 se autodefinieron de clase media alta, y otros 5 como miembros de la clase alta. En el caso de los jóvenes de los sectores populares, ninguno se definió de clase baja, 8 se ubicaron en la clase media baja, y los 11 restantes dijeron ser de clase media (ver anexo 1).

La lógica y los sentidos que pueden leerse detrás de este proceso de autoadscripción de clase son consistentes con las representaciones y

repertorios que hemos explorado previamente. La mayoría de los jóvenes de sectores privilegiados reconoce y asume su condición de privilegio (de allí la mayor coincidencia que se observa entre la autoasignación y la asignación objetiva a una clase). En los jóvenes de los sectores populares, en cambio, la tendencia es autoubicarse en escalones más altos de la estructura social, lo que se traduce en muchas discrepancias entre la condición de clase asignada según nuestros propios criterios y la autoadscripción de clase que ellos mismos se asignan (ver anexo 1).

Por un lado, los sectores privilegiados reconocen su condición de privilegio, sin ocultarla ni disimularla como parece ocurrir en algunos otros países. Los jóvenes de las clases más altas no pretenden parecerse, acercarse, o asociarse a la clase media; lo cual es absolutamente consistente con las representaciones relativamente positivas de la desigualdad y la riqueza prevalecientes en México. A mediados de los noventa, Scott (1994) señalaba para Gran Bretaña una tendencia que luego pareció extenderse a otras regiones, y que bien podría aplicarse a lo que acabo de mencionar; Scott decía que en el clima creado por la erosión del Estado de bienestar y el establecimiento de una “cultura empresarial”, los ricos tienen una postura menos defensiva respecto a sus privilegios y menos comprometida hacia los pobres”; de lo cual derivaría una menor necesidad o pretensión de ocultar el propio privilegio.

Por otro lado, los jóvenes de sectores populares parecen más proclives a autodefinirse como miembros de estratos sociales superiores a los que objetivamente son asignadas sus familias, acercándose a la clase media. Recordemos la descripción que hacía Ángel de la estructura social y de su propia ubicación en ella. En esta tendencia de los sectores populares a elevar su condición de clase intervienen al menos dos aspectos: uno de ellos es la influencia de las percepciones estigmatizantes y extremas de la pobreza que conducen a ubicar a las clases bajas siempre más allá, en otros sectores, otros espacios u otro tiempo (Bayón, 2015); muchas veces, en el subsuelo de la pirámide social; el otro aspecto es la fragmentación social, lo que Shapiro (2002) ha denominado el vacío empático y físico de la desigualdad extrema, que contribuye a una visión más achatada de la pirámide social.⁴

⁴ Es posible que aquí también intervengan otros factores más objetivos y menos relacionados con nuestro planteamiento, como son la edad y la educación de los jóvenes entrevistados.

Las representaciones de la desigualdad, la riqueza y la pobreza, no solo contribuyen a dar forma a la percepción sobre la propia ubicación en la estructura social, sino también a la ubicación y caracterización de los “otros” en esa misma estructura social. Y a partir de este repertorio cultural ampliado y al mismo tiempo adaptado a las propias circunstancias, también se modelan las actitudes, comportamientos e interacciones hacia los “otros”. Se trata de un proceso de construcción de límites simbólicos a partir de los cuales se clasifica y caracteriza a unos y otros, diferenciando a “ellos” de “nosotros”, y estableciendo determinadas pautas de relacionamiento. Los jóvenes privilegiados construyen así su propia representación de los pobres, y lo mismo ocurre con los jóvenes de los sectores populares que construyen la imagen de los sectores privilegiados.

Para los jóvenes de los sectores privilegiados, la representación abstracta de la pobreza se corporiza en dos tipos de pobres. Como lo explica Sofía en la entrevista citada más abajo, no todos los pobres son iguales, y es posible, e incluso necesario, distinguir al menos dos grupos diferentes: *los buenos pobres* y *los malos pobres*. Detengámonos por un momento en la primera aproximación que nos ofrece Sofía a estos dos tipos de pobres:

Yo creo que hay un sector de la clase baja que te da miedo, por su contexto; te da miedo. No sé exactamente cómo se llaman, pero son como “pueblos perdidos”, literal, así, son “pueblos perdidos” en Iztapalapa, que dicen que las casas son de lámina, entonces son “pueblos perdidos”. Yo creo que quizás en esos sectores, no sé... no es como a los niños indígenas, como a las comunidades indígenas, que dan ganas de ayudar, o sea de contribuir, de hacer algo (Entrevista A-10, Sofía, 19 años, clase alta).

Esta cita contiene varios aspectos interesantes. En primer lugar, la representación de la pobreza parece un tanto difusa y abstracta debido a la escasa interacción con pobres reales de carne y hueso, por lo cual los límites simbólicos comienzan a construirse a partir de ideas, comentarios

Tal como lo señala Bayón (2009), la autoubicación de los pobres en la clase baja tiende a disminuir con el nivel educativo y aumentar con la edad. Si bien la pregunta que le planteé a los jóvenes correspondía a la ubicación de sus familias en la estructura social y todos ellos vivían aún con sus padres, es posible que al momento de responder sus respuestas fueran influenciadas por su propia condición de haber llegado a la universidad, lo cual es asociado con una condición de clase media.

o imágenes mayormente indirectas. Esto no es exclusivo de los jóvenes privilegiados; lo mismo ocurre con los jóvenes de sectores populares para quienes sus referencias sobre los ricos o las clases altas, lejos de basarse en la experiencia personal, se nutren de notas en revistas, telenovelas o películas. Se trata de una clara marca de la fragmentación social.

En segundo lugar es muy interesante y elocuente la diferenciación y caracterización de los *buenos pobres* y los *malos pobres*. Si prestamos atención a los aspectos que van dando forma a unos y otros, es posible reconocer que cada uno de estos pobres se construye y distingue a partir de enfatizar aspectos diferentes de los marcos culturales que dan forma a la representación de la pobreza. Me refiero a que mientras los pobres buenos son la corporización de la pobreza extrema, los pobres malos emergen como la corporización de la criminalización de la pobreza. Los marcos culturales no son siempre consistentes entre sí, ni están exentos de contradicciones, no son monolíticos o unívocos, sino que pueden dar lugar a repertorios culturales diversos, múltiples y flexibles. Es posible, incluso, que existan otros pobres además de estas dos categorías, contruidos a partir de esta (u otras) representaciones de la pobreza. Pero —al menos entre los jóvenes de los sectores privilegiados— estas constituyen las dos categorías de pobres más relevantes en sus vidas. *Los buenos pobres*, son los pobres que no tienen ni para comer, ni un techo para vivir, ni educación, ni muchas otras condiciones elementales; son los pobres de las necesidades extremas y están representados principalmente en la figura del indígena. *Los malos pobres* son los pobres de los barrios peligrosos, de las zonas prohibidas, los que tienen oportunidades pero no saben o no quieren aprovecharlas, y están representados en la figura del pobre urbano o delincuente.

En tercer lugar, esta cita también es interesante porque nos adelanta las reacciones frente a esos dos tipos de pobres. Los límites simbólicos clasifican y luego orientan el comportamiento esperable hacia esos “otros” así contruidos. Para los buenos pobres, para los indígenas, hay caridad, ganas de ayudar y acercarse; para los malos pobres, hay temor, desconfianza, y lo mejor es el distanciamiento y la evitación.⁵

⁵ Se trata de una diferenciación que reproduce una distinción que recientemente ha devenido muy popular en el discurso de sectores conservadores promotores del recorte y

Julián: Es que supongo que primero deberíamos empezar por definir pobreza. Pobreza es una “carencia”, una carencia de algo; entonces el pobre es un carente... ¿Y cómo calificarían a una persona pobre, en quién pensarían?
Pablo: En un indio. ¿Tú? *Gael:* A un indígena. *Valentina:* En un indígena. *Gael:* Yo también pensaría como en mi chacha, de su barrio, que les cuesta mucho la vida a ellos, que viven en su mundo y es como que... que re feo. ¿Y tú, *Renata?* *Renata:* Yo me voy a las experiencias que he tenido en Chiapas, a los servicios comunitarios a los que he ido, personas que a veces no tienen ni casa, que viven muy fregadas, este... personas que... tienen una actitud muy chida frente a la vida y por eso creo que sí se puede (Grupo Focal A-01, Julián, 20 años, clase media; Pablo, 18 años, clase alta; Valentina, 21 años, clase alta; Gael, 20 años, clase media alta; Renata, 19 años, clase media alta).

La última cita reproduce un fragmento del grupo focal con jóvenes de las clases altas en la Universidad Contemporánea. Prácticamente todos los participantes dieron su opinión y, como puede observarse, la figura del indígena tiende a imponerse como la imagen dominante en su discurso sobre la pobreza. Se piensa en niños indígenas, en comunidades de la selva, e incluso en empleadas domésticas, todos referentes con una clara connotación indígena, pero además asociados con situaciones de muchas carencias y con una serie de cualidades positivas. En esta cita, por ejemplo, se destaca la actitud frente a la vida, una actitud que parece asociada al esfuerzo y el tesón frente a circunstancias desfavorables, y que contrasta con la actitud de los malos pobres. Pero no son estas las únicas cualidades que se destacan; los jóvenes privilegiados también se refieren en sus relatos a otros valores positivos y admirados de los buenos pobres como la lealtad, la honestidad, la humildad, el respeto.

Gerardo: La gente humilde son así, a mi parecer, son de la gente más leal que hay. *Juan Luis:* No en todos los casos, hay gente humilde que ve la oportunidad y pues se quiere aprovechar. *Gerardo:* Sí, pero los vas

desmantelamiento del Estado de bienestar; me refiero a la distinción entre *deserving* y *undeserving poor*, es decir los pobres que merecen la caridad social y la ayuda del Estado, por un lado, y los pobres que deben ser instados a trabajar y esforzarse para proveerse su bienestar sin que el resto de la sociedad se vea obligada a gastar en ellos.

conociendo y los vas viendo; por ejemplo, allá nosotros somos de Querétaro y pues allá donde están las siembras y todo eso pues, o sea, es gente muy humilde que literal vivía a la mitad del campo, pues llegábamos a darles chamba, que cuiden que el caballo, que cuiden que los gallos, que cuiden así y todo y es gente muy humilde y muy buena onda, así que llegas y la gente se emociona tanto y no tiene los recursos para darte algo pero o sea que llegues y te digan “mire, esos son los huevos que acaban de poner las gallinas hoy” y te los dé, o sea, a mí me da muchísimo gusto. Que llegues y la gente te reciba sonriendo y que no llegues y digan “puta, ahí viene este cabrón” No, o sea, que llegues y se junten así los niños chiquitos, que mi mamá les lleva pelotas o muñequitos o así, cositas (Entrevista A-02, Juan Luis, 26 años, clase alta; Gerardo, 19 años, clase alta).

En esta última cita vuelve a repetirse la distinción entre los buenos y los malos pobres; no todos son honestos y leales, le corrige Juan Luis a su amigo; algunos son oportunistas y aprovechados. Ante esta observación, Gerardo intenta aclarar que se refiere a los buenos pobres y no a cualquiera, y para ello nos ubica en contexto: una zona rural de siembras, gallinas, y caballos, de puro campo, de pobreza extrema, y de niños inocentes. A esos pobres es a los que se refiere como leales, humildes, honestos, y agradecidos. Estas cualidades, además, no solo los constituye en buenos pobres, sino también y debido a ello, en pobres a los que da gusto ayudar y merecen ser ayudados; en términos de la literatura especializada son los *deserving poor*, los pobres que sí merecen recibir la ayuda del Estado, los pobres que despiertan la caridad.

La empatía y la caridad son las actitudes más recurrentes en las narrativas de los jóvenes privilegiados hacia los *buenos pobres*. Estas dos actitudes no son, sin embargo, del todo aleatorias y espontáneas; responden a una época. Los ricos pueden ser cada vez más ricos, y como señalábamos en el apartado anterior, sus privilegios y riquezas pueden ser vistas sin ninguna responsabilidad en la pobreza de los más pobres; hay una absoluta desvinculación entre ambos fenómenos. Pero los privilegiados son invitados a tener “compromiso social”, una frase hoy muy de moda y que significa mostrarse más cercanos y solidarios con los que menos tienen. Y así, hay multimillonarios socialmente comprometidos, líderes con compromiso social, y grandes empresas y bancos multinacionales socialmente responsables. Las escuelas privadas más exclusivas en México

(y también en muchos otros países) han comenzado a incluir en años recientes esta misma “preocupación” e idea de compromiso social en su currículo y en su filosofía —y en su publicidad. Una de las universidades en las que desarrollé el trabajo de campo, por ejemplo, tiene como principios rectores de su filosofía —y de su imagen pública— precisamente el liderazgo y el compromiso social.

Más allá de cierta ambigüedad, la empatía y la caridad parecen ser dos aspectos centrales de este nuevo compromiso social; especialmente la caridad hacia los buenos pobres. Las escuelas estimulan estas actitudes a través de diversas estrategias y acciones: cursos propedéuticos y seminarios optativos sobre temas sociales, prácticas comunitarias, la promoción de campañas de recaudación de fondos para fines solidarios, el apoyo a organizaciones estudiantiles y de beneficencia asociadas a una buena causa, la “adopción” de escuelas o comunidades pobres y generalmente indígenas, conferencias de ONG y líderes con compromiso social (especialmente si se trata de miembros de familias reconocidas y/o ex alumnos de la universidad), premios a la labor social, patrocinio de eventos recreativos-solidarios, y muchas otras actividades más, incluyendo brigadas y misiones durante las vacaciones.

Empecé a estudiar, yo tenía mucho que no había regresado a Chiapas. Fui a unas comunidades zapatistas y me encantó, realmente me sentía como... o sea me gustó, me absorbió. Regresé y me enteré que estaban las misiones de los jesuitas que iban a Chiapas. Yo no quería ir a misiones, lo que había escuchado era que las misiones eran para evangelizar, y a mí se me hacía una mamada total. Entonces me dijeron “no, las misiones de la Universidad Contemporánea es nada más llevar a la gente a conocer, vives en la comunidad, vives con ellos... ¿Vas una vez al año? Dos veces al año. Entonces me anoté aquí con unas amigas que ya habían ido y ahí como que empecé a hacer un grupito de amigos, que estaban muy ansiosos después de haber ido, como que ya tenían ganas de hacer algo, entonces me empecé a dar cuenta de que sí había gente en esta universidad que realmente estaba preocupada y quería hacer algo en cuanto a un cambio. ¿Y qué es lo que hacían? Pues primero no estábamos de acuerdo de que se vaya a las comunidades y nada más... una vez está bien, hay un intercambio, pero ya son cinco o seis veces que llegas a la misma comunidad, en vacaciones, que son como tus vacaciones... y... Pero ¿en qué consistían las

misiones? En llevar gente de aquí de la Contemporánea, estudiantes. *¿Y tú, qué hacías?* O sea, la primera vez fui como todos los demás, pero ya luego nos empezamos a juntar un grupito y ya no eran las misiones como tal, sino que era este otro grupo que hicimos *¿Y qué hacían?* Queríamos hacer proyectos tanto en las comunidades, como crear una conciencia social en nuestra universidad. *¿Pero eso no es lo que hacen las misiones? ¿Qué hacen las misiones?* Nada más llevan a estudiantes para crear conciencia social. *Pero ¿qué hacen, conviven?* Conviven ahí un rato y se regresan *¿Y hacen alguna obra o algo?* No, pues eso es lo que a nosotros nos estaba angustiando mucho, que nada más iban a las comunidades y se regresaban, y ya nadie más se preocupaba de nada. *¿Y cuál era el efecto sobre los chicos que iban para allá?* Como que muy pocos se comprometían a seguir, a seguir y hacer proyectos, y nosotros creíamos que... claro, todos regresan muy conmovidos pero al final todos siguen su camino, tal vez sí logren conmoverse de lo que vivieron, tal vez cambió algo, pero al final como que nadie se comprometía, nadie, o sea muy poca gente regresaba. *¿Eso era lo que tú percibías, lo que tiende a ocurrir: van, están, se emocionan, y ya?* Exacto y ya, toman muchas fotos y ya (Entrevista A-13, Mariana, 23 años, clase alta).

El compromiso social, la empatía y la caridad se constituyen en los comportamientos y actitudes políticamente correctas y positivamente valoradas en los sectores privilegiados hacia los buenos pobres. Su impacto sobre la pobreza, y más aun sobre la desigualdad, es absolutamente inocuo; no así para las instituciones, empresas, líderes y élites altruistas que ven incrementarse su capital simbólico en prestigio y reconocimiento social. Con frecuencia, tal como puede verse en las citas previas, la empatía y la caridad son actitudes hacia un “otro” distante, con el que no se convive cotidianamente, y que solo necesitan ponerse en práctica muy esporádicamente. No es casual que los buenos pobres se encuentren muy lejos, en comunidades pequeñas, en lugares remotos.

Pero así como el compromiso social constituye mayormente una imagen publicitaria o una experiencia recreativa, no debemos desestimar uno de sus aspectos más importantes. Para algunos jóvenes de las clases privilegiadas —en términos generales, pocos— este compromiso social representa sinceramente un medio, tal vez el único disponible en una sociedad profundamente desigual y con una participación política muy desacreditada, para involucrarse en asuntos sociales, para manifestar

cierta inconformidad social, y para romper las barreras de la fragmentación social. Para estos jóvenes, como Mariana, el privilegio es también una posición de clase que corresponde a una estructura social heredada, que no eligieron.

Pero la caridad y la empatía no vienen solas. No lo he mencionado aún porque la continuidad del argumento no lo permitía, pero en todos los fragmentos de entrevistas con jóvenes privilegiados que he citado en este apartado —incluyendo el último— y en muchos otros relatos que por razones de espacio no puedo incluir aquí, estas actitudes hacia los buenos pobres se construyen desde un estatus de superioridad. Volveré sobre este aspecto con mayor detalle en el siguiente apartado, pero es necesario destacar en este momento que la caridad y la búsqueda de empatía con los más desfavorecidos, aun en aquellos jóvenes que lo expresan y practican con más sinceridad, se construye desde una relación de desigualdad, socioeconómica y cultural, que no se cuestiona, sino que se reafirma.

En las brigadas esas que te decía que hacíamos en comunidades, yo tenía la facilidad de ponerme a platicar con la gente más humilde y... o sea sin que se sintieran en ningún momento con alguien de mucha más autoridad. No sé, se ponían a platicarme incluso detalles de su vida [...] No sé cómo te vean, pero sí me pasó con una niña que iba con nosotros en las brigadas y hablaba pues con un tono muy fresa o sea horrible, horrible el tono de voz que usaba esta niña y pues la gente no se le acercaba. *¿Por qué?* Pues no le entendían nada o les hablaba de cosas que ellos ni conocían. O sea “Mira, te voy a prestar mi iPad” y no sé qué, los niños o las señoras dirían “¿Y eso qué es?” O sea, entonces, yo creo que eso es una de las cosas que de repente sí hacen que las clases [sociales] sean muy marcadas. O sea, que unos no saben cómo manejarse con los otros (Entrevista A-03, Andrés, 26 años, clase media alta).

En esta última cita, resulta evidente que a pesar de su sincera búsqueda de empatía y solidaridad, Andrés no puede borrar una desigualdad que trasciende e incluso le da origen a la relación misma. Se trata de hacer “como si” no fuera una persona de mucha mayor “autoridad”, pero la superioridad, la jerarquía y la desigualdad están inscritas en la relación. Como cuando otros entrevistados decían “hay que jalarlos”, “meterles la

actitud”, “enseñarles para que salgan de sus comunidades”, o que los pobres “son agradecidos de lo que se les da”, y “son leales”. No es una relación de iguales; es una relación que en última instancia, inintencionadamente, profundiza la fragmentación y niega el reconocimiento. La desigualdad se filtra, y se reafirma, “en el tono de voz de la niña”, “en el iPad que quiere compartir con los humildes”, “en los temas de conversación que no se entienden”. Como lo ha señalado Sennet (2003: 35) de manera magistral, casi poética: “no es fácil que el bello y el feo hablen entre sí de sus cuerpos; la gente de vida afortunada tiene dificultades en relacionarse con la experiencia de gente forzada a permanecer en la estrechez de las rutinas.”

Los *buenos pobres* no son los únicos pobres; debemos considerar ahora la categoría de los *malos pobres*. Ellos son los pobres urbanos, los pobres de todos los días, los pobres mucho más cercanos. Paradójicamente, la actitud hacia estos pobres es la no-relación. El miedo, la desconfianza y la evitación. No hay mucho más para decir sobre estos pobres que no haya dicho ya en el capítulo 3; sucede que los malos pobres están íntimamente ligados a la vida en la ciudad, a la sociabilidad urbana y, en particular, a la inseguridad. Frente a estos pobres no se esperan las mismas actitudes de empatía ni de caridad: ellos no son pobres extremos ni tienen las mismas cualidades positivas para ser merecedores de la solidaridad y la compasión. El temor domina una relación difícil, que es mejor evitar recluyéndose en la ciudad exclusiva: una ciudad en la que paradójicamente no hay pobres urbanos sino indígenas pobres. Los *malos pobres*, son los *undeserving poor* de la literatura especializada y del discurso neoliberal predominante en muchas sociedades actuales; son los pobres que no quieren trabajar, los que prefieren obtener lo que no tienen sin esfuerzo y de manera fácil, muchas veces de manera ilícita e incluso criminal. Cuando se cruza la frontera hacia la ciudad abierta, como decía Bauman (2008), el encuentro con estos otros pobres, con los pobres temidos, parece casi inevitable, y es entonces cuando se ponen en práctica múltiples y diversas estrategias de distanciamiento.

Sí es algo muy curioso, que se da en específico en psicología porque en todos los semestres te toca hacer una práctica y es así ir a un escenario a desempeñarte, a hacer tu trabajo y normalmente ese tipo de práctica... o sea, te llevan no sé, a varias colonias populares o a hospitales, entonces para mí era ver como las niñas de la Contemporánea como que si los veían con

temor y como así como “pues, cómo les hablo, cómo les digo, qué miedo, está feíto” y hasta con gracia, ¿no? de “hay mira qué curioso” y como que de alguna forma yo los veía más natural o sea como que pude escuchar... y no pasa nada y o sea como que para ellos es muy extraño ¿Y en esas experiencias no había prejuicios al revés, encontrados, nunca percibías que los miraran mal ellos a ustedes? Pues sí, claro, o sea desde como les decían ¿no? “la güerita” o así como de los carros en los que llegaban, por ejemplo, nosotros bueno... llegar en el coche que llegas hay que tener cuidado porque... asaltos cosas así y en función a ello pues siempre hay prejuicios ¿no? (Entrevista A-09, Andrea, 28 años, clase media).

Todo el personal que yo contrataba era de Cuautitlán Itzcalli que es una zona muy humilde, sobre todo donde estaba el depósito. Es una zona sumamente humilde; por ejemplo, el personal que contratábamos ganaba 90 pesos diarios o una cosa así, o sea 1500 pesos. Y tenían familia, gente con dos, tres hijos, mamás solteras con dos hijos, que iban a trabajar de cargadores... sí, era gente muy humilde, o sea sin primaria... Y ahí sí era de repente difícil generar empatía o que la gente se abriera a actuar de manera... a decirte realmente sus necesidades, pero no sus necesidades que se solucionan de forma económica. Porque la gente estaba acostumbrada a decirte “no, pues dame más dinero, y ya” No se daban cuenta que lo que podías hacer es ofrecerles alternativas de ahorro, o no tener tantos hijos, ese tipo de cosas, y ahí te veían muy mal ¿no? Ahí sí te puedo decir que era muy evidente que era difícil interactuar con esas personas. O sea, pero bueno, ahí habría que tener cierta tolerancia (Entrevista A-03, Andrés, 26 años, clase media alta).

Así como los sectores privilegiados construyen a los “otros” pobres, los jóvenes de las clases populares también dan cuerpo a la representación abstracta de la riqueza que analizamos en el apartado anterior, y construyen su propia caracterización de los ricos o privilegiados. A diferencia de lo que sucede con la construcción de “los pobres”, aquí, en cambio, no hay distinciones ni matices, lo cual se asocia por un lado con la escasa tematización de la riqueza y, por otro, con un universo mucho más pequeño y restringido. Como nos decía Melina en una de las entrevistas ya citadas, “ellos”, los privilegiados, son los que lo tienen todo y no deben preocuparse por nada; una definición muy general que puede englobar a actores muy disímiles, pero que al mismo tiempo —en el caso de la

sociedad mexicana— logra definir un universo, un “otro” acotado, diferente y distante respecto a los sectores populares.

La fragmentación que caracteriza a la pirámide de la estructura social mexicana hace que la progresión de la desigualdad no sea lineal y continua, sino con saltos intermedios que profundizan el distanciamiento no solo socioeconómico, sino también emocional y cultural, entre las clases. El resultado, en términos psicológicos y sociales, es lo que Shapiro (2002) denomina un abismo de empatía entre las clases ubicadas en los extremos de la estructura social. La riqueza “verdadera” es una condición completamente fuera de los horizontes de posibilidades de los sectores populares, una situación inasible, abstracta y de escasas referencias concretas. Por eso, los privilegiados para los sectores populares son todos los que se ubican más allá de la pobreza, la vulnerabilidad, y la incertidumbre sobre el bienestar futuro. Esta definición puede parecer ambigua, e incluso poco precisa en sus límites, pero en una estructura social como la mexicana sí funciona, y se corresponde aproximadamente con las familias que se ubican en los dos deciles superiores de la distribución del ingreso: abarcando desde un académico bien posicionado o un profesional exitoso hasta empresarios poderosos, siendo más probable que los referentes concretos del privilegio sean los primeros, y no los realmente ricos. Ese sector de la población que ocupa los escalones más altos de la distribución del ingreso tiene los recursos necesarios para llevar una vida libre de preocupaciones, e incluso para obtener ciertos bienes deseados (“lujos”) sin esfuerzo, o con mucha mayor facilidad que el resto de la población; resulta evidente que entre una vida libre de preocupaciones y el lujo hay una distancia enorme, pero para los sectores populares es irrelevante, y todos caben en una misma categoría dominada por el privilegio de no tener ataduras económicas.

Al igual que les sucede a los jóvenes privilegiados con los pobres, las referencias de los sectores populares sobre los ricos se nutren de algunas relaciones esporádicas o muy débiles con sectores de las clases medias altas, y de muchas experiencias indirectas, comentarios y estereotipos prefabricados. Por ejemplo, cuando le pregunté a Jacqueline por la relaciones entre las clases, sus primeras referencias no surgieron de la propia experiencia personal o de otros, sino de algunas imágenes y estereotipos provistos por la televisión.

Por ejemplo, los ricos a la gente pobre, como que... bueno... no sé... he visto por la tele a estas gentes [los ricos] que siempre son así, como que... ¿cómo le podría decir? Quieren ver a la gente pobre como sus criados, como gente que tiene que trabajar para ellos, o sea como que ellos están para mandar y nosotros los pobres estamos como para obedecerlos (Entrevista B-02, Jacqueline, 21 años, clase media baja).

Experiencias directas e indirectas, personales o ficcionales, van construyendo a las clases privilegiadas con un perfil determinado y cada vez más preciso. El privilegio de una vida libre de ataduras económicas se asocia con una actitud de superioridad hacia el resto, una superioridad derivada de la capacidad de consumo, y del poder y posicionamiento de los individuos en el mercado. El fetichismo de la mercancía puesto de cabeza: el poder sobre los bienes se transmuta en poder sobre las personas. La posibilidad de pagar, comprar y poseer ciertos bienes se percibe como fuente de prestigio y estatus que asigna a los individuos "privilegiados" un halo de superioridad sobre los que carecen de dichas posibilidades. En una sociedad de consumo, la superioridad en el mercado es leída como superioridad social, y se refleja tanto en la construcción de la propia subjetividad como en las interacciones sociales.

Es que son personas que se creen con el poder suficiente para... bueno, pienso que en este caso, lo económico es un factor importante porque te hace sentir que eres superior a los demás, entonces al tener las condiciones económicas necesarias, pues ya puedes lograr muchas cosas y puedes pasar sobre quien quieras (Grupo Focal B-01, Guadalupe, 20 años, clase media baja).

No, simplemente los ven [a los más pobres] como inferiores porque no pueden comprar..., o sea que no pueden obtener cosas más allá de las pocas posibilidades que tienen, entonces se sienten superiores a ellos (Entrevista B-05, Paola, 21 años, clase baja).

Para las clases populares, los ricos se sienten superiores por su mayor poder de consumo, y desde esa superioridad se relacionan con los otros. Sin embargo, no es la superioridad en sí misma ni como rasgo objetivo lo más relevante, sino la percepción de la interacción entre sectores privilegiados y

populares como una relación jerárquica, y más todavía, la sensación de los jóvenes populares de ser desvalorizados y tratados despectivamente como inferiores. Lo que los jóvenes de clases populares rechazan e impugnan no es en esencia la superioridad, ni el consumo, ni el privilegio, condiciones que incluso pueden ser anheladas; lo que desprecian es la inferioridad de la que son objeto. No se trata de un rasgo extraño o exclusivo de la sociedad mexicana, sino de una característica común (y casi inevitable) en la sociedad de consumo y en particular en contextos con una ciudadanía mercado-céntrica. Tanto el estatus y la valoración de las personas como su condición ciudadana se rigen por parámetros definidos por el mercado, y más aun por sus cualidades y/o capacidades de consumo.

Esta percepción de los ricos y privilegiados y de sus interacciones con los menos favorecidos, basadas en la superioridad, la jerarquía y el desprecio, es además consistente con los rasgos estamentales e *individualizantes* que dominan las representaciones de la desigualdad, la riqueza y la pobreza. En Estados Unidos, donde estas representaciones presentan rasgos comunes, el estudio de Stuber (2006) con jóvenes universitarios reporta hallazgos llamativamente similares a los que acabo de describir para el caso de México. La autora señala:

Aunque muchos de los jóvenes consultados elaboraron sus respuestas refiriéndose a una serie de identificadores externos (como bufandas de Burberry, *bijouterie* de Tiffany, o chamarras de Northface), también señalaron que la clase social de una persona puede determinarse fácilmente por el modo de actuar. Jenny Wilson, estudiante de segundo año en el Benton College, decía: “es bastante obvio para mí cuando una persona es de una clase social más alta, tan solo por la forma de comportarse y presentarse. Su forma de actuar es del tipo “yo soy mejor que tú”, esa es la actitud.” Para Jenny y los otros 13 estudiantes de clase baja que hicieron uso de esta frase, la actitud de los más privilegiados de hacer menos a los otros es evidente a través de algunos aspectos claves de la interacción, como por ejemplo mirarlos con sarcasmo, evitar las conversaciones con ellos, no reírse de sus bromas, o responderles con frases lo más cortas posibles (Stuber, 2006: 298).

Pero así como la libertad económica de las clases privilegiadas es asociada con actitudes y comportamientos de superioridad y desprecio hacia los “otros”, también es percibida como un factor que disminuye la calidad

moral de las personas. Para los jóvenes de clases populares, los jóvenes privilegiados son prepotentes o se “creen más que los demás” pero, al mismo tiempo, son superficiales e insensibles. Y estas dos características no son innatas ni espontáneas, sino que también se conciben como derivaciones casi inevitables de la misma condición de privilegio. El hecho de no tener ataduras económicas, ni preocupaciones por necesidades elementales, ni limitaciones para acceder al consumo hace que las personas, según la perspectiva de los sectores populares, sean menos sensibles y más superficiales en sus formas de actuar y pensar. En consecuencia, el privilegio puede ser, al mismo tiempo, una condición estimada pero moralmente censurable.

La posibilidad de no tener restricciones para el consumo se asocia con una pérdida paulatina de la capacidad para establecer prioridades y valoraciones sustantivas, es decir, con un debilitamiento del sentido de “lo realmente” importante. Para los jóvenes de las clases populares, “lo realmente importante”, lo “esencial en la vida”, tiene dos componentes básicos: las necesidades elementales y los sentimientos. Los sectores privilegiados se “sienten superiores” pero viven pendientes de cosas superfluas y solo se interesan por la materialidad y las apariencias —son rehenes del consumo.

En primer lugar, los sectores privilegiados son superficiales porque no tienen que preocuparse por satisfacer sus necesidades básicas, y por ende toda preocupación, interés o consumo que se sitúa más allá de esas necesidades resulta irrelevante, ingenua y superficial. Si recordamos que la representación de la pobreza, especialmente para los sectores populares, tiene un carácter absoluto y extremo que la equipara casi con la indigencia, resulta evidente la consistencia con esta delimitación de “lo realmente importante”. El consumo por arriba de las necesidades elementales es superfluo; el infraconsumo o consumo por debajo de esas necesidades es la pobreza. Los sectores populares se ubican a sí mismos exactamente en el punto medio, desde el cual pueden juzgar e impugnar moralmente tanto a la pobreza (de la que quieren diferenciarse) como a la riqueza (que no poseen).

Melina: Cuando las ves [a las personas ricas], y las analizas por cómo son, por cómo se ven, entonces lo que ves es que sí tienen una forma de hacerte menos, de ser despectivos, incluso las ideas que tienen son muy... *Ángel:* Superficiales... *Melina:* Superficiales... sí, creen que tienen el mundo en sus manos. *Ángel:* Sí, bueno, tienen una posición económica más alta y la

libertad de tener menos preocupaciones, pues son menos cosas de las que se tienen que preocupar, y por eso lo que digo es que pueden llegar a ser un poco superficiales, y te das cuenta a la hora que están hablando. De cosas así como que: “me voy a comprar eso” o “me voy a comprar lo otro” o “ya viste que fui a tal lado” “o salió tal cosa.” Cosas [en las] que una persona de una clase más baja (que se está preocupando por pagarse cosas y todo), ya no se fija (Grupo Focal B-01, Melina, 25 años, clase media baja; Ángel, 25 años, clase baja).

En segundo lugar, la superficialidad de los privilegiados se asocia a la insensibilidad. En la percepción de los sectores populares, una vez cubiertas las necesidades elementales y básicas, las únicas dos opciones son el consumo superfluo o los sentimientos. En términos prácticos no son opciones para ellos, porque su posición de clase, sus restricciones socioeconómicas, solo dejan a su alcance la posibilidad de los sentimientos y las relaciones humanas. Pero los sectores privilegiados, que sí pueden elegir, optan por el consumo superfluo, relegando el otro aspecto esencial en la vida: los sentimientos. Sus estilos de vida, liberados de las necesidades económicas, quedan atados a las apariencias y la materialidad de un consumo superfluo e insaciable. Es decir, para los jóvenes de los sectores populares, los privilegiados son pobres en términos humanos.

Supongo que pues los ricos siempre tratan de echarse de menos ¿no?, sienten que... la gente rica siempre piensa que con el dinero lo pueden hacer todo y mover a la gente, gente que no está especializada en trabajar en algo, y pues de una u otra forma pues sí trabajamos para ellos ¿no? No sé, yo me catalogo una persona humilde, no vivo tan mal pero a veces llega a haber carencias, una que otra cosa, pero en cuanto yo veo a los ricos... cómo viven en su mundo, más que nada a ellos les importa mucho lo material, no ven los valores como el amor, o algo así, ciertos detalles... que a veces un abrazo te dice más que otras cosas ¿no? Bueno, es como yo veo la gente de más de alto rango. Pues sí, se pasan yendo a plazas comerciales y muy vanidosos; en cuanto a los hombres pues siempre yendo al gimnasio, que quieren verse bien, el aspecto físico (Entrevista B-08, Rafael, 21 años, clase media baja).

La superficialidad o la insensibilidad constituyen límites simbólicos que los diferencian a “ellos” de “nosotros”, pero además debilitan la aparente

superioridad de los privilegiados; incluso pueden dar vuelta la relación jerárquica inicial, para colocar ahora a los menos favorecidos en una situación de superioridad moral. La justeza moral está representada precisamente por las clases populares. La superficialidad, la insensibilidad, la incapacidad de valorar y apreciar lo “realmente importante en la vida” contrarresta una superioridad económica que deviene en inferioridad moral (Lamont, 2000).

Cabe señalar que la superioridad moral de los sectores populares está determinada y es casi inherente a su condición de clase. Aunque se presente discursivamente como una opción de vida, ni el consumo superfluo ni la posibilidad de despreocuparse por las necesidades elementales está realmente al alcance de sus posibilidades socioeconómicas. Tal como lo sugiere Lamont (2000), la posibilidad de creer que poseen una integridad humana y moral mayor a la de los sectores privilegiados es una forma de mantener la propia dignidad y autoestima a pesar de la desventaja socioeconómica, y de cuestionar o reducir la importancia asignada a lo económico. Sin embargo, esta dualidad entre una superioridad moral y una inferioridad económica no resuelve las tensiones de la desigualdad. Por un lado, representa un mecanismo de resistencia e impugnación, aunque al mismo tiempo favorece la indiferencia y tolerancia de la desigualdad; por otro, explica las actitudes ambivalentes hacia el privilegio y la riqueza que por momentos es de rechazo, y por momentos —o simultáneamente—, de deseo.

El respeto y el reconocimiento en contextos de desigualdad

La definición de “nosotros”, y especialmente la construcción de los “otros” a partir de límites simbólicos, no solo permite ubicar personas, comportamientos y actitudes, o estilos de vida en categorías clasificatorias, sino que orienta la interacción y las relaciones sociales entre individuos y sectores sociales. Tal como vimos en el punto anterior, las representaciones recíprocas que los jóvenes de sectores privilegiados y populares construyen de unos y otros, respectivamente, anticipan ciertas pautas y disposiciones para el encuentro y la interacción.

Es cierto que la fragmentación social en el espacio escolar, en la ciudad, en el consumo, y en muchas otras esferas de la vida, ha limitado y reducido la interacción entre sectores sociales opuestos. Pero las relaciones

sociales entre clases no se limitan a los encuentros cara a cara, y aun en una sociedad fuertemente fragmentada la posibilidad del encuentro directo nunca está del todo ausente. Por un lado, las relaciones entre clases están presentes en infinidad de situaciones en las que el “otro” no coincide en las mismas coordenadas espacio-temporales, pero su existencia, sin embargo, ya ha marcado la situación; por otro, la fragmentación no significa ausencia de relación sino un tipo particular de relación social —cuyo análisis ha sido, precisamente, el objetivo central de este libro. Y finalmente, tal como lo sugiere Bauman, siempre hay intersecciones en las que inevitablemente las vidas de ricos y pobres se cruzan: “aunque los ricos puedan vivir en áreas separadas y en el encierro de la casa, el auto, la oficina y los lugares de entretenimiento, existen todavía intersecciones donde la vida de los privilegiados se cruza con la de aquellos a los que temen” (Bauman, 2008: 6).

Precisamente una de las características esenciales de los encuentros y las relaciones entre desiguales, entre ricos y pobres en contextos de fragmentación, es que están mediadas por la jerarquía, con reglas relativamente rígidas y predefinidas en lo que respecta a los marcos normativos que las rigen. En la Ciudad de México los encuentros entre diferentes son casi siempre encuentros entre desiguales inmersos en relaciones de complementariedad y posiciones de subordinación de los unos hacia los otros (Duhau y Giglia, 2008). Esta jerarquía estática y poco espontánea contiene y bloquea, o al menos suspende transitoriamente, la profunda desigualdad, sin que ello suponga su eliminación; de la misma forma en que las compuertas de un dique pueden contener o regular la fuerza de las aguas sin que el río pierda su potencia. Aunque pueda resultar paradójico, la jerarquía naturaliza, cosifica y esconde la esencia de la desigualdad; la desigualdad pierde su dimensión social y se experimenta como una relación de posiciones jerárquicas entre individuos que juegan sus respectivos roles. La jerarquía y el dique deben su existencia a esa tensión.

Continuando con la parábola, debe notarse no obstante, que así como la fuerza de la corriente puede generar filtraciones en las paredes del dique, la jerarquía también presenta sus propias fisuras. La caridad y el miedo de los sectores privilegiados hacia los pobres se disimula, pero no desaparece en las relaciones jerárquicas; la prepotencia, superficialidad e insensibilidad que los sectores populares atribuyen a los ricos no

se dice pero sigue presente aun en las relaciones respetuosas de la jerarquía. A través de estas fisuras, la desigualdad se filtra en los encuentros entre “desiguales”, contaminando sus interacciones y relaciones. Dicho en otros términos: aunque las apariencias engañan, no se trata de encuentros exentos de conflicto, resistencia y poder. El conflicto y la tensión están contenidos, soterrados y camuflados, pero como la investigación social lo ha demostrado en diversos momentos y contextos de crisis social, pequeñas filtraciones pueden generar explosiones más o menos virulentas y extensas.⁶

Una de las principales expresiones de esta tensión en las interacciones entre individuos, incluso en aquellas enmarcadas y protegidas por relaciones jerárquicas, es la pérdida y demanda de respeto. Los protagonistas de estos encuentros perciben y experimentan la desigualdad en sus relaciones cotidianas de manera particularmente intensa y recurrente en la forma de “falta de respeto”. Tanto los jóvenes de los sectores populares como los privilegiados dejaron ver, a lo largo de sus narrativas y en los grupos de discusión, que la búsqueda y negación de respeto y reconocimiento constituye la causa principal de malestar en sus relaciones con los otros. Tal como lo ha observado Sennet (2003), las desigualdades de clase (y de raza) son sin ninguna duda un obstáculo al respeto recíproco entre los individuos.

En efecto, en el transcurso del trabajo de campo, los jóvenes entrevistados hicieron referencia —de manera recurrente y en relación con circunstancias muy diferentes— al respeto como un bien preciado, reconfortante y esperado, pero al mismo tiempo escaso y negado en sus relaciones e interacciones cotidianas con los “otros”. La sensación de no ser respetado puede emerger incluso en microsituaciones de encuentros y/o relaciones jerárquicas muy formalizadas y estereotipadas, pero es principalmente una experiencia más frecuente en encuentros fortuitos, descontextualizados e inesperados. Las dos citas siguientes ilustran la demanda de respeto y su alta valoración; la selección de estas dos intervenciones no es casual: corresponden a jóvenes pertenecientes a clases sociales diferentes, que destacan la importancia del respeto en una

⁶ Recordemos que tal como lo señalan Crutchfield y Pettinicchio (2009), las sociedades en las que predomina una cultura de alta tolerancia y aceptación de la desigualdad suelen caracterizarse también por sistemas punitivos muy desarrollados y extensos.

misma situación, pero desde posiciones opuestas de esa misma relación jerárquica.

Gerardo estudia relaciones internacionales en una de las universidades más exclusivas del norponiente, y espera, al concluir su carrera, convertirse en empresario; pero, como cuenta en el relato siguiente, eso no es suficiente y el reto que se ha propuesto es mayor: anhela ser un empresario respetado por sus empleados.

Para mí un [buen] trabajo es uno que lo hagas con gusto, que... obviamente que lo que buscamos todos es que tengas una buena remuneración, pero, por ejemplo, a mí, en mi caso, un buen trabajo es tener así mi empresa, donde tenga gente que vaya con gusto a trabajar, que se sienta a gusto en el ambiente, o sea, no nada más es que yo esté bien. O sea en mi papel yo me quiero ver como patrón o algo así, igual si es muy egocéntrico, pero yo me quiero ver como patrón y que haga que la gente vaya con gusto y trabaje; que no vaya renegando, porque bien o mal pues la lana sí te ayuda y te da y todo, pero no hay nada como que veas a tus empleados que te ven y te muestran una sonrisa o te dan muestras de respeto (Entrevista A-02, Gerardo, 19 años, clase alta).

El planteamiento y anhelo de Omar, expresado en la cita siguiente, es similar, pero imaginando su futuro laboral no como empresario, sino como empleado. En el fragmento de la entrevista reproducida abajo cuenta que decidió volver a estudiar una carrera en una universidad pública de Iztapalapa, con la pretensión de poder obtener a futuro no un empleo cualquiera sino uno en el que pueda sentirse realmente respetado; cabe mencionar que Omar hace esta reflexión luego de sentirse ofendido —no respetado— por las sospechas de sus jefes que lo señalan como responsable de un robo ocurrido en su último trabajo, lo cual nos adelanta, además, el sentido (o contenido) que se le atribuye a la falta de respeto.

Pensando acerca de cómo se dieron la cosas... siendo que yo siempre en ese tipo de cosas, siempre me he manejado con respeto y cautela; muchos llegaban y “¡Ay! Rosy, hola” y saludaban a la jefa; pero yo siempre pasaba y “buenas tardes”, o sea, serio. Entonces dije, bueno, no tengo por qué estar pasando por esto, y como te das cuenta de que realmente no tienes... no tienes papeles de la escuela, no tienes como comprobar tus conocimientos

entonces eso te limita para que te puedas mover en otro tipo de ambientes y esas cosas sean normales: el respeto, el buen trato y todo lo que conlleva (Entrevista B-07, Omar, 26 años, clase media).

El respeto es un bien valorado, pero al mismo tiempo escaso, sobre todo en sociedades profundamente desiguales. Ya hemos aprendido con Sennet que la desigualdad es un obstáculo para el respeto mutuo entre los individuos. Ignorando esta última observación, sin embargo, la jerarquía se propone una tarea imposible: construir relaciones de respeto en un contexto de desigualdad. Pero las filtraciones de la desigualdad minan permanentemente dicha pretensión. El miedo y la desconfianza, la caridad, la superioridad y la prepotencia de los privilegiados hacia los sectores populares, y la indiferencia y desvalorización moral de estos últimos hacia los primeros, permean sutil y continuamente sus encuentros e interacciones a través de las grietas abiertas en la jerarquía por la fuerza de la desigualdad. Unos y otros sienten entonces que no son respetados, que no reciben el respeto que merecen. Se trata de un bien que no coincide necesariamente con la distribución de otros bienes materiales, y por ende con la riqueza o pobreza económica. Incluso, tal vez en contra de lo que podría esperarse, son por momentos los jóvenes de las clases privilegiadas los más sensibles a esta falta de reconocimiento y respeto.

Gael: Sí claro, así como muchos dicen “ay que los pobres” y que “ah, lo más naco y no sé qué”, pero también mucha gente dice “¡ay! es que los ricos, ¡ay! que la gente que tiene coche, ¡ay! ese güerito es *junior*”... y pues no...
Pablo: O “Popis” ¿*Qué quiere decir eso?* *Pablo*: “Niños popis”, muy adinerados.
Gael: Pues yo creo también que la misma conciencia que se trata de generar en la gente con un nivel económico más alto [de respeto hacia los pobres] se está perdiendo por no tratar de generarlo con la gente con un nivel socioeconómico un poquito más bajo. ¿Cuándo has visto que alguien diga “respeten a la gente que tiene un coche, o que no va a tu escuela pero estudia en una escuela de paga”, pues no, porque no lo tienen [ese respeto] (Grupo Focal A-01, Gael, 20 años, clase media alta; Pablo, 18 años, clase alta).

Pero a qué se refieren los jóvenes más y menos favorecidos en la estructura social cuando demandan respeto; qué significa su ausencia en

las relaciones entre desiguales; qué es lo perdido cuando ricos y pobres, pobres y ricos, no se ofrecen el merecido y anhelado respeto que unos y otros esperan. Para responder a estas interrogantes debemos recordar que ricos y pobres no son solo categorías económicas sino también distinciones morales trazadas en función de la desigualdad socioeconómica, que se ponen en juego en las relaciones entre clases. Las clases no se definen únicamente por una posición respecto a los medios de producción, sino por una experiencia de clase constituida a partir de las relaciones entre clases y un conjunto de disposiciones estructuradas y estructurantes que les son propias a cada clase. Y además, las clases también encierran una dimensión moral y emocional. La experiencia de clase y las relaciones entre clases invocan sentimientos, emociones, juicios y cargas morales que introducen la cuestión del respeto y la respetabilidad. La falta de respeto o su exigencia en las relaciones entre clases moviliza estas dimensiones emocionales y morales de la clase asociadas con el reconocimiento.

En términos generales, podríamos decir que el respeto significa o demuestra el reconocimiento como miembro digno de una misma comunidad de pertenencia (Honnnet, 1997). Es en este sentido que la falta de respeto, tal como lo señalara Sennet, puede ser menos agresiva que un insulto directo pero igualmente hiriente: “con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se le ve como un ser humano integral cuya presencia importe” (Sennet, 2003: 17). La falta de respeto es una expresión del no-reconocimiento, y de allí su poder ofensivo y cuestionador incluso de la autoestima del individuo. Aunque con el mismo efecto, el sentido de este no-reconocimiento asume formas diferentes para unos y otros, según las dimensiones morales y emocionales que se afectan.

Para los jóvenes privilegiados, la pérdida de respeto significa no ser reconocidos como personas moralmente íntegras y valiosas, es decir, en términos mucho más concretos, cuando se los trata como “niños” consentidos e ingenuos que no saben valerse por sí mismos ni enfrentar problemas, cuando se le quita mérito a todo lo que obtienen y poseen porque nunca han tenido que esforzarse ni sacrificarse por nada, cuando se los considera superficiales, insensibles, y limitados en sus formas de percibir el mundo porque sus preocupaciones se reducen a la moda y el consumo. A lo largo de esta investigación los jóvenes de las clases populares me ofrecieron múltiples anécdotas y comentarios en los que resulta evidente

esta desvalorización moral hacia los más privilegiados, la cual no siempre es consciente. Conversando con Braian, por ejemplo, sobre la conveniencia de estudiar o trabajar, resultó evidente su falta de reconocimiento hacia los jóvenes privilegiados al cuestionar y desvalorizar lo que puede obtenerse a partir de un título universitario frente a lo que se consigue con el “verdadero esfuerzo” del trabajo; en el grupo focal con los jóvenes estudiantes de la UNAOR, Ángel, también hacía comentarios similares al exaltar las preocupaciones y sacrificios de los estudiantes menos favorecidos, frente a la comodidad y facilidad para estudiar de los más privilegiados, lo cual, en su opinión, le resta mérito y valor a logros similares.

Por eso yo veo que un papel te avala: “¡no, pues soy licenciado!”; “¡no, pues tal persona es tal cosa!”; “tengo tal papel que dice que soy algo”, pero no hay nada como decir esto me lo he ganado a base de mi esfuerzo y tengo este puesto porque me lo he ganado, de trabajo, desde ir jalando los carritos de la basura (Entrevista B-09, Braian, 21, clase media baja).

Alguien que tiene una vida más holgada... que tiene a sus papás que le dan todo y que tiene, gracias a sus papás, una mejor oportunidad de desarrollo... se nota en el mismo discurso del joven, en su desenvoltura, presume las cosas que ha hecho, [mientras] que aquel que no tiene esos accesos se ve más preocupado, más estresado, llega con sueño, tiene que buscar sus propios recursos, trabajar para poder solventarse su vida académica, y sacar adelante lo que tiene. Aquel que, digámoslo así, que no tiene esta responsabilidad o esta preocupación tendría que tener un mejor desempeño, tiende a despreocuparse más de la vida porque le ha ido bien (Grupo Focal B-01, Ángel, 25 años, clase baja).

Para los jóvenes de los sectores populares, en cambio, la negación de respeto significa no ser reconocidos como personas con independencia de su estatus socioeconómico. Es decir, ser juzgados y tratados en sus cualidades personales por su condición económica o capacidad de consumo. En este caso, el no reconocimiento tiene que ver con ser considerados menos importantes o inferiores, en no ser tenidos en cuenta, o en ser directamente ignorados, ya sea desde una superioridad caritativa y compasiva, temerosa y desconfiada, o prepotente y ostentosa. Alejandro, otro joven estudiante de relaciones internacionales en la misma universidad

privada del norponiente que ya mencioné (la Universidad Prados Altos), me hacía ver con toda claridad esta forma de no reconocimiento, cuando trataba de explicarme que lo esencial no es si hay o no interacción entre las clases, sino precisamente la invisibilidad o negación del “otro”, en este caso de los “otros” pobres.

Del rico al pobre yo creo que la población mexicana que es rica no ve, no se preocupa tanto por el pobre, o sea le da lo mismo y yo creo que el pobre en base a eso crea un resentimiento ¿*La gente más rica no interactúa con ellos?* No, no es que no interactúe, sino que los hace menos o sea es, es de otro estatus y no hablo con él, haz de cuenta, o es otro estatus, no me relaciono con él, o sea yo creo que esa es la idea que está presente (Entrevista A-07, Alejandro, 23 años, clase alta).

La cita de Alejandro es elocuente e iluminadora en varios aspectos. En primer lugar, expresa con absoluta claridad lo que significa el no reconocimiento: la invisibilidad de los pobres significa una presencia física sin existencia social; están allí pero no se los considera dignos de ser parte de una relación social, o mejor dicho, de una relación social no jerárquica. En segundo lugar, esta falta de dignidad está fundada en el estatus; más específicamente, su condición económica como pobres los sitúa en un estatus inferior como personas. No verlos, no hablarles, no reconocerlos, es una forma de hacerlos menos, de reafirmar su inferioridad. Ambos aspectos pueden interpretarse como reproducciones contemporáneas de lo que Hopenhayn (2007) define como una “cultura de la negación del otro”, la cual para el autor es parte esencial de la historia latinoamericana y ha devenido en una marca secular de una ciudadanía largamente incompleta.

En tercer lugar, la cita previa introduce un tema no menos importante, vinculado a los anteriores: el resentimiento. No reconocer a los otros, no ofrecerles el merecido respeto, no es algo frente a lo cual los individuos permanecen indiferentes, ni es un fenómeno exento de repercusiones sociales. Como lo señalé al iniciar esta reflexión, la falta de respeto es la queja más recurrente e insistente en el discurso de todos los jóvenes, de los más y los menos favorecidos, de los ricos y los pobres, cuando se refieren a las relaciones entre desiguales. Pero los individuos no solo son sensibles a esa ausencia; como ya dijimos, las apariencias engañan, y detrás de las

relaciones jerárquicas estáticas, formales y predefinidas encontramos que el no reconocimiento puede generar distintas formas de resistencia y resentimiento. La falta de respeto y la negación del otro pueden parecer un malestar inocente e inofensivo, acotado a una relación interpersonal, pero en realidad tiene profundas derivaciones sociales.

Esto es especialmente así en los sectores populares. Tal como lo ha hecho notar Bauman (2008), la falta de reconocimiento, la negación del respeto y la amenaza de la exclusión han reemplazado a la explotación y la discriminación como la fórmula más común para explicar y justificar el resentimiento que los individuos pueden sentir hacia la sociedad toda, o hacia algunos aspectos o sectores de esa sociedad. Resentimiento que puede interpretarse como una forma de resistencia al no reconocimiento, e indirectamente a la desigualdad social. La tensión de la desigualdad no desaparece con la fragmentación; el conflicto emerge en microsituaciones de resentimiento, de resistencia e impugnación, que pueden ser más o menos violentas, extensas y traumáticas, pero que en todos los casos evidencian, y al mismo tiempo acentúan, una cohesión social debilitada.

La resistencia de los menos favorecidos no solo se expresa en la impugnación moral de los privilegiados; la superficialidad, la ingenuidad, el desmerecimiento y desvalorización, la frivolidad, son algunas de sus expresiones. Pero el resentimiento también asume otras modalidades en acciones e interacciones concretas. Como señalé al finalizar el apartado previo, la pretensión de una superioridad moral y una mayor integridad personal, no resuelve las tensiones de la desigualdad. A lo largo del trabajo de campo, los jóvenes entrevistados en las dos universidades privadas del norponiente de la ciudad me relataron numerosas anécdotas de acosos recibidos de otros jóvenes, que ellos interpretaron y sintieron como expresiones de ese resentimiento: dos amigas que circunstancialmente llegaron a la Cineteca donde fueron menospreciadas por sus escasos conocimientos sobre cine y otras disciplinas; alumnos de la UNAM que por su pertenencia a una clase social más alta son aislados y excluidos de los grupos de pares, de las tareas compartidas, y de todas las posibles actividades sociales entre compañeros, autos rayados y dañados por “envidia”, o chicas y chicos que son asustados, amenazados o provocados en determinados espacios públicos y bajo ciertas circunstancias, entre muchas otras —más y menos graves. Pero los dos

relatos siguientes tal vez resulten más elocuentes y gráficos que mi propia descripción:

Igual hay lugares donde hay muchísimo resentimiento de la gente baja hacia la gente de la clase alta. Digo, en ciudades como el Distrito Federal es muy común que en una [familia de] clase alta haya una persona de clase baja haciendo el aseo, y pues se tiene que acostumbrar, tiene que funcionar porque o el de clase baja se acopla o se va fuera. Pero en comunidades como... por ejemplo yo en mi experiencia personal tengo una finca fuera de la ciudad y alguna vez me pasó que yo iba andando en una moto, y realmente uno trata de saludar para de alguna manera amenizar y ser un poco menos notorio, pero me ha pasado que incluso te avientan hasta piedras, te avientan piedras. No sé, la gente puede ser muy cerrada, cerrada en el sentido de “mira, ya me vienes a invadir”, de “mira, oye, yo me estoy matando y rompiéndome el lomo todo el día, todos los días, para tener frijoles y tortillas y tú llegas bien chingón, aquí divirtiéndote, derrapándote, pasando y haciendo todo el escándalo” o sea realmente... sí hay... Incluso la gente que ha trabajado con nosotros, hay tanto resentimiento que los de afuera los agreden. Ellos son nativos, igual a todos los demás, pero los demás nativos se enojan por tener esa empatía y esa afinidad con nosotros, y han llegado mucho a golpearlos y amarrarlos, y realmente dejarlos tirados (Grupo Focal A-01, Pablo, 18 años, clase alta).

Pero los sectores más humildes no tienen mucha interacción con los otros chavos, ¿o sí? Ah no, pero cuando los ven sí, o sea, los molestan o los critican o buscan cualquier este... cualquier cosa pequeña para tener problemas con ellos, o lo que quieren ellos es así como sentirse más que los otros, como más rudos, más hombres o no sé, como que son tontos los otros y que yo soy el más chingón pues... (Entrevista A-08, Fernando, 24 años, clase media alta).

En las interacciones sociales, la forma en que los individuos las perciben, clasifican e interpretan es tan importante como las acciones mismas. No podemos saber si las piedras que atacaron a Pablo, los golpes que recibieron sus empleados, o las provocaciones que relata Fernando están realmente asociadas con su condición de clase; pero estos jóvenes así lo perciben, y no dudan en atribuirlo al resentimiento de las clases

populares. En sentido inverso, tampoco podríamos afirmar que el desprecio y la desvalorización que sienten estos últimos, sea realmente lo que buscan generar los jóvenes privilegiados con sus propias actitudes y comportamientos; pero los jóvenes de los sectores populares con frecuencia así lo interpretan. Incluso, no dudan en afirmar que la prepotencia, la superioridad, la indiferencia con que son tratados, muchas veces es una forma de reafirmar y hacerles ver su inferioridad como personas. En el siguiente relato, Guadalupe cuenta una de esas experiencias:

Yo acudí a solicitar el trabajo, y la persona me dijo que la viera a cierta hora, a las 10:00, me parece. Cuando ya estaba ahí, marca y le menciona a su gerente que tardará 2 horas más, entonces yo decido quedarme 2 horas más. Pero esta persona nunca llega y al final llega ya prácticamente como a las 8:00 de la noche. Entonces ya habla conmigo, pero su tono no es muy bueno, entonces a mí me parece que es una falta de respeto porque si te menciona una hora pues obviamente tiene que estar a esa hora. Más si son asuntos de trabajo... pero entonces él me menciona que tenía asuntos más importantes, que ver a quién contrataba y a quién no, entonces mencionó... sí, su condición o hizo notar su nivel económico y que yo obviamente como soy de bajo nivel tenía que hacer lo que él me mencionaba porque precisamente él tenía el poder (Grupo Focal B-01, Guadalupe, 20 años, clase media baja).

La falta de respeto y la negación de reconocimiento pueden parecer un malestar inocente e inocuo. Sin embargo, constituyen las correas de transmisión de lo macro a lo micro y de lo micro a lo macro. Por un lado, es a través de esta sensibilidad al respeto perdido que la desigualdad se deja sentir sobre la subjetividad en la forma de una autoestima ofendida y un resentimiento contenido. Por otro lado, la experiencia individual del no reconocimiento y la falta de respeto constituyen la expresión inicial y micro-situacional de un progresivo y expansivo debilitamiento de la cohesión social, que a su vez puede rastrearse en pequeños y grandes conflictos sociales. La negación de respeto y reconocimiento es un ejemplo paradigmático de un malestar social asociado a la fragmentación social, cuyas consecuencias subjetivas y sociales pueden ser más o menos profundas e imprevisibles.

Conclusión

Las juventudes fragmentadas son, más que una referencia a la diversidad de las experiencias juveniles, un análisis de la forma que asume el proceso de creación y recreación de la sociedad y sus individuos. El interés inicial de esta investigación fue entender la experiencia de la desigualdad. Este objetivo, sin embargo, me condujo a explorar un proceso de influencias recíprocas entre el individuo y la sociedad, a través del cual emerge un orden social caracterizado por la fragmentación. La experiencia de la desigualdad, y en particular la socialización desde temprana edad en contextos de profunda y persistente desigualdad, conduce —según la hipótesis sostenida en este libro— a un paulatino distanciamiento social, cultural y subjetivo de individuos y clases, que deriva en la fragmentación social. Las juventudes fragmentadas dan cuenta de esta conformación de espacios de exclusión recíproca e inclusión desigual en que se fragmenta la sociedad.

La transmutación de la desigualdad en fragmentación social ocurre silenciosamente. Las diferencias económicas no desaparecen, en algunos momentos, incluso, se han incrementado, pero aun en el mejor de los casos, se mantienen en niveles sustancialmente altos. Su persistencia ha favorecido que esta desigualdad se filtre en otros espacios de la vida social, y finalmente termine por contaminarlos a todos. Es así como la escuela, la ciudad, el consumo y los estilos de vida se fragmentan por clase; cada uno de estos espacios se segmenta en microcosmos social, cultural, y económicamente homogéneos, en los cuales los individuos son socializados y su subjetividad construida desde la infancia más temprana. La escuela total y la escuela acotada, la ciudad exclusiva y la ciudad abierta, el consumo popular y el consumo de élite. Las experiencias sociales compartidas

e interclase se reducen a su mínima expresión, las fronteras simbólicas entre “nosotros” y los “otros” se multiplican y endurecen, los marcos y repertorios culturales se distancian hasta tornarse inconmensurables, y las subjetividades pierden cualquier anclaje común que permita una mínima empatía. Es decir, la fragmentación supone un salto cualitativo respecto a la desigualdad, involucrando no solo diferencias económicas, sino ahora también dimensiones sociales, culturales y subjetivas que consolidan espacios de inclusión desigual y exclusión recíproca.

En este momento el lector posiblemente se pregunte en qué medida la fragmentación social representa algo nuevo, particularmente en el caso de contextos nacionales como el de México y de muchos otros países latinoamericanos donde la desigualdad tiene una profunda y consolidada raigambre. Si bien no es la interrogante que motivó ni guió este libro, la respuesta se encuentra en el carácter atribuido a la investigación social. La idea de la fragmentación social no pretende verificar un hecho fáctico, sino brindar un concepto que permita una interpretación plausible de la realidad social (incluso puede resultar fructífero para un análisis histórico que se proponga una reinterpretación del pasado). Lo nuevo es pensar que la desigualdad transmuta en fragmentación. Y esto tiene dos implicaciones relevantes.

La primera de ellas es colocar en la agenda un problema que no lo era. Durante mucho tiempo, hasta hace una o dos décadas, la desigualdad en sí misma tampoco se consideró un tema central de la cuestión social latinoamericana; a decir verdad, más allá de los estudios estadísticos sobre estratificación que tenían alguna cercanía, la desigualdad no era siquiera tematizada o problematizada. La pobreza dominaba la discusión e investigación social en este campo. Aunque la pobreza no haya dejado de existir (ni de ser un tema relevante) y la desigualdad existiera en el pasado, hoy la mirada y la preocupación se vuelven hacia esta última y sus consecuencias negativas para la construcción de una sociedad más justa, cohesionada, y respetuosa del individuo y la diferencia. Una nueva mirada construye una nueva realidad, como sucedió a mediados del siglo XVII con nuestro sistema planetario. El concepto de fragmentación social es, en este sentido, una contribución a los estudios sobre la desigualdad social; una interpretación que advierte sobre la posibilidad de que esas consecuencias negativas de la desigualdad se oculten detrás de un proceso (y un modelo) de desarrollo social basado en inclusiones desiguales y exclusiones recíprocas.

La segunda implicación es un nuevo corpus de conceptos con capacidad heurística. La fragmentación social, pero también la inclusión desigual, la exclusión recíproca, la escuela total y la escuela acotada, o la ciudad abierta y la ciudad exclusiva, no pretenden ser conceptos empíricos, sino conceptos teóricos de medio rango (los tres primeros, es evidente, con mayor alcance que los últimos cuatro).

La fragmentación social se refiere a un distanciamiento sociocultural asociado a la desigualdad socioeconómica o de clase. Es posible que una sociedad presente profundas distancias socioculturales no directamente asociadas a la desigualdad de clase o a ninguna otra desigualdad, en cuyo caso la fragmentación asumiría otras formas y modalidades que exigirían evaluar la conveniencia o no de seguir conservando el concepto de fragmentación social. También es posible que la desigualdad no alcance la profundidad suficiente para decantar en un proceso de fragmentación social, lo cual nos obligaría a seguir hablando de desigualdad, pero también a tener presente la posibilidad de una transmutación hacia la fragmentación. Inclusión desigual y exclusión recíproca son conceptos teóricos de un nivel menor que, precisamente, constituyen herramientas heurísticas para examinar esa transmutación. A su vez, la escuela total y la escuela acotada, la ciudad abierta y la ciudad exclusiva, o el consumo popular y el consumo de élite, son conceptos teóricos pero de alcance menor, que pretenden dar cuenta de inclusiones desiguales y exclusiones recíprocas en espacios específicos como la educación, la urbanidad y los estilos de vida.

La misma definición de clase como experiencia implica desigualdad y un relativo distanciamiento sociocultural. Pero tanto la desigualdad como el distanciamiento suponen graduaciones continuas; la fragmentación, en cambio, sugiere la emergencia de fracturas. En términos analíticos es posible identificar dos criterios clave de diferenciación social: la jerarquía y la ruptura. Un planteamiento similar ha sido desarrollado recientemente por otros autores para otros contextos, intentando la construcción de nuevos marcos teóricos que permitan reportar nuevos problemas asociados a la fragmentación. Así, por ejemplo, Vranken (2009) propone cuatro formas posibles de diferenciación social a partir de la jerarquía y la ruptura: cuando no hay líneas de ruptura en las relaciones entre categorías o segmentos de la población y las relaciones no son jerárquicas, nos encontramos simplemente con formas básicas de diferenciación social; pero si las

relaciones entre estas categorías o individuos son jerárquicas, entonces la diferenciación asume la forma de desigualdad. Cuando hay una ruptura o quiebre en las relaciones entre grupos, Vranken propone otras dos formas posibles de diferenciación: la fragmentación, cuando hay ruptura sin jerarquía, y la exclusión, cuando hay ruptura con relaciones jerárquicas. La propuesta esbozada en este libro difiere de la clasificación de Vranken al reservar el concepto de fragmentación para la última situación. La exclusión, para nosotros, está implícita y es un componente de la fragmentación social. Supone la identificación de grupos o sectores de la población cuyo vínculo o lazo social se ha debilitado; es una relación de una parte con el todo. La fragmentación social, en cambio, implica exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales; es una relación entre partes. Algunos ejemplos empíricos extraídos de nuestro propio análisis pueden resultar más iluminadores e ilustrar el tipo de referentes empíricos que pueden derivarse de esta conceptualización teórica: una escuela puede reunir a jóvenes de distintas clases, o bien pueden la escuela total y la escuela acotada destinarse a cada clase; jóvenes de distintas clases pueden compartir un transporte público, o bien la ciudad exclusiva y la ciudad acotada pueden tener su propio medio de transporte cada una; el consumo puede diferir acorde al poder adquisitivo de cada clase o corresponder a estilos de vida irreconciliables.

Este andamiaje conceptual, además, nos permite descubrir una de las mayores paradojas asociadas con la desigualdad: su incremento y aceptación. Shapiro (2002) intentó explicarla a partir de lo que denominó un “abismo de empatía” entre clases; este libro sugiere que la fragmentación social producto de la persistencia y exacerbación de la desigualdad, una vez consolidada, contribuye a ocultar esa misma desigualdad que le dio origen. Cada uno de estos microcosmos en los cuales los individuos nacen, crecen y mueren se constituye en espacios de pertenencia e inclusión. Espacios de inclusión profundamente desiguales, pero cuya homogeneidad interna y distanciamiento recíproco diluye la experiencia cotidiana de la desigualdad. La desigualdad parece no existir y, socialmente, lo que prima es la indiferencia. Los jóvenes de las clases populares y las clases privilegiadas internalizan y naturalizan un tipo particular de escuela, un tipo particular de ciudad y un tipo particular de consumo; aprenden, además, a actuar, relacionarse, pensar, y significar de acuerdo a las pautas y repertorios sociales y culturales que prevalecen en cada uno

de esos espacios. Construyen así su propia realidad, y al mismo tiempo son contruidos para esa realidad.

Es obvio, sin embargo, que este ocultamiento de la desigualdad no significa su desaparición —afirmación que entusiasmaría por igual a los enfoques constructivistas y los sectores más conservadores del espectro político. La indiferencia hacia la desigualdad y la aceptación del bienestar subjetivo de los más desfavorecidos (indiferencia y aceptación incluso de los propios afectados) deben examinarse críticamente y develarse detrás de esas realidades parciales y poco transparentes, socialmente contruidas; no hacerlo supone un posicionamiento ético y político que no debe pasar desapercibido y que no compartimos. La perspectiva del actor debe complementarse con la voz crítica del autor.

Tampoco las tensiones sociales asociadas a la desigualdad desaparecen con la fragmentación. Asumen, en cambio, nuevas formas y, en algunos casos —de manera sutil y soterrada— se potencian, dejándose sentir en múltiples y diversos problemas sociales, pocas veces asociados a este proceso. Las exclusiones recíprocas en el espacio escolar, en el espacio urbano y en los espacios de consumo (como ejemplos paradigmáticos de lo que ocurre en muchas otras esferas de la vida social) contribuyen a la reproducción de la desigualdad económica, por un lado, al distanciamiento social y cultural, por otro, pero también, y principalmente, al debilitamiento de la cohesión social.

En primer lugar, a nivel macro, se diluye cualquier pretensión de un sentido de pertenencia compartido que vaya más allá de símbolos omnicomprensivos y poco sustantivos (por su misma abstracción y generalidad), como puede ser la afición por un equipo de fútbol o la nacionalidad. Desde la infancia más temprana, los jóvenes de clases populares y privilegiadas crecen y desarrollan sus vidas en mundos aislados que coexisten en un mismo espacio y tiempo, pero que están separados por una profunda distancia económica, social y cultural. Hemos visto que sus formas de actuar, de pensar y sentir, sus expectativas y sus condiciones de vida, los patrones de sociabilidad, los repertorios culturales, y los sentidos a partir de los cuales construyen su propia realidad, difieren sustancialmente. Tanto, que resultan mutuamente desconocidos. Es evidente que este distanciamiento y desconocimiento recíprocos implican al mismo tiempo la ausencia casi total de cualquier tipo de experiencias y sentidos socialmente compartidos. Antes que de valores comunes y abstractos, la cohesión

social se nutre de experiencias compartidas contra las cuales atenta precisamente la fragmentación social. Las experiencias compartidas no tienen valor en sí mismas, sino que son importantes porque contribuyen y alimentan la solidaridad social, es decir, la esencia de la cohesión social.

En segundo lugar, pasando a un nivel micro, el debilitamiento de la cohesión social no se traduce necesaria ni principalmente en comportamientos anómicos o desviados (por lo general atribuidos a los más desfavorecidos), sino en la falta de reconocimiento mutuo. La fragmentación en mundos aislados que se excluyen recíprocamente contribuye a la pérdida del reconocimiento del "otro" como miembro de una misma comunidad, como alguien con el que existe un mínimo vínculo de empatía. La inclusión en espacios desiguales y mutuamente excluyentes, si bien favorece el desconocimiento y el aislamiento, no significa la ausencia total de encuentros. Aunque pretendan evitarse, los encuentros son inevitables; y aunque estos encuentros sean insertados en una estructura formal y jerárquica, la desigualdad se filtra en ellos, y se expresa en la ausencia de reconocimiento mutuo, en lo que los propios actores definen como falta de respeto. La desigualdad es un obstáculo al respeto recíproco entre los individuos.

Estas dos dimensiones esenciales de la cohesión social (solidaridad y reconocimiento) pueden concebirse como aspectos demasiado abstractos o asumirse como banderas de un humanismo utópico. Sin embargo, sus repercusiones en la vida cotidiana de los ciudadanos son tan palpables y visibles como los mismos contrastes en las condiciones de vida de ricos y pobres. Muchos de los fenómenos sociales que más preocupan a la sociedad contemporánea en México y en otros países de la región, como la inseguridad y la violencia, tienen sus raíces en este proceso de fragmentación que mina la solidaridad social y el reconocimiento mutuo. Intentar resolver estos problemas no supone exclusivamente combatir la pobreza, sino también restringir la riqueza.

Referencias

- Aguilar, Adrián Guillermo, y Pablo Mateos (2011). "Diferenciación sociodemográfica del espacio urbano de la Ciudad de México", *EURE*, vol. 37 (110), pp. 5-30.
- Ariza, Marina, y Patricio Solís (2009). "Dinámica socioeconómica y segregación espacial en tres áreas metropolitanas de México. 1990-2000", *Estudios Sociológicos*, vol. 27 (79), pp. 171-209.
- Barbosa Samios, Eva Machado (2001). "Urban Spatial Segregation and Social Differentiation: Foundation for a Typological Analysis", ponencia, Lincoln Institute of Land Policy.
- Barry, Brian (2002). "Social Exclusion, Social Isolation, and the Distribution of Income", en J. Hills, J. Le Grand y D. Piachaud (eds.), *Understanding Social Exclusion*, Londres, Oxford University Press.
- Bauman, Zygmunt (2007). *Vida de consumo*, Buenos Aires, FCE.
- Bauman, Zygmunt (2004). *Modernidad líquida*, Buenos Aires, FCE.
- Bayón, María Cristina (2015). "La construcción del otro y el discurso de la pobreza. Narrativas y experiencias desde la periferia de la ciudad de México", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, año LX (223), pp. 357-376.
- Bayón, María Cristina (2013). "Hacia una sociología de la pobreza: la relevancia de las dimensiones culturales", *Estudios Sociológicos*, vol. 31 (91), pp. 87-112.
- Bayón, María Cristina (2012). "El 'lugar' de los pobres: espacios, representaciones sociales y estigmas en la Ciudad de México", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 74 (1), pp. 133-166.
- Bayón, María Cristina (2009). "Oportunidades desiguales, desventajas heredadas. Las dimensiones subjetivas de la privación en México", *Espiral*, vol. 15 (44), pp. 163-198.

- Bayón, María Cristina, y Gonzalo Saraví (2013). "The Cultural Dimension of Urban Fragmentation: Segregation, Sociability and Inequality in Mexico City", *Latin American Perspectives*, vol. 40 (2), pp. 35-52.
- Berger, Peter, y Thomas Luckmann (1979). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bhalla, Ajit, y Frédéric Lapeyre (1999). *Poverty and Exclusion in a Global World*, Nueva York, St. Martin's Press.
- Bottero, Wendy (2007). "Social Inequality and Interaction", *Sociology Compass*, vol. 1 (2), pp. 814-831.
- Bottero, Wendy, y Kenneth Prandy (2003). "Social Interaction Distance and Stratification", *British Journal of Sociology*, vol. 54 (2), pp. 177-197.
- Bourdieu, Pierre (2002). *La miseria del mundo*, Buenos Aires, FCE.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron (2009, e.o. 1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdin, Alain (2007). *La metrópoli de los individuos*, México, Lupus Inquisitor/Universidad Iberoamericana Puebla.
- Burchardt, T., J. Le Grand y D. Piachaud (2002). "Introduction", en J. Hills, J. Le Grand y D. Piachaud (eds.) *Understanding Social Exclusion*, Londres, Oxford University Press.
- Caldeira, Teresa (2007). *Ciudad de muros*, Barcelona, Gedisa.
- Capron, Guénola, y Salomón González (2006). "Las escalas de la segregación y de la fragmentación urbana", *TRACE*, núm. 49, pp. 65-75.
- Cassiers, Tim, y Christian Kesteloot (2012). "Socio-spatial Inequalities and Social Cohesion in European Cities", *Urban Studies*, vol. 49 (9), pp. 1909-1924.
- Castel, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.
- Centro de Estudios Sociales y Opinión Pública (CESOP) (2005). *Informe sobre la educación superior en México*, México, Cámara de Diputados.
- Charles, María (2008). "Culture and Inequality: Identity, Ideology, and Difference in Postscriptive Society", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 619 (1), pp. 41-58.
- Collins, Randall (2000). "Situational Stratification: a Micro-Macro Theory of Inequality", *Sociological Theory*, vol. 18 (1), pp. 17-43.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2012). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2012*, Santiago de Chile, CEPAL.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2011). *Panorama social de América Latina 2011*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2010). *Panorama social de América Latina 2010*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Corea, Cristina, e Ignacio Lewkowicz (2005). *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Paidós.
- Cortés, Fernando (2000). *La distribución del ingreso en México en época de estabilización y reforma económica*, México, CIESAS/Porrúa.
- Crutchfield, Robert, y David Pettinicchio (2009). "Cultures of Inequality. Ethnicity, Immigration, Social Welfare and Imprisonment", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 623 (1), pp. 134-147.
- De Gaulejac, Vincent, e Isabel Taboada Léonetti (1994). *La Lutte des Places*, París, Desclée de Brouwer.
- Dean, Hartley, y M. Melrose (1999). *Poverty, Riches and Social Citizenship*, Nueva York, St. Martin's Press.
- Deffner, Veronika, y Johanna Hoerning (2011). "Fragmentation as a Threat to Social Cohesion? Conceptual Review and an Empirical Approach to Brazilian Cities", ponencia presentada en la Conferencia Anual del RC21, "The Struggle to Belong. Dealing with Diversity in 21st Century Urban Settings", Amsterdam, 7-9 de julio.
- DiMaggio, Paul (2012). "Sociological Perspectives on the Face-to-face Enactment of Class Distinction", en S. Fiske y H. Rose Markus (eds.) *Facing Social Class: How societal rank influences interaction*, Nueva York, Russell Sage Foundation, pp. 15-38.
- Douglas, Mary, y Baron Isherwood (1990). *El mundo de los bienes. Hacia una antropología del consumo*, México, CONACULTA/Grijalbo.
- Dubet, François (2010). *Sociología de la experiencia*, Madrid, Editorial Complutense/CIS.
- Dubet, François (2001). "As desigualdades multiplicadas", *Revista Brasileira de Educação*, núm. 17, pp: 5-19.
- Dubet, François (1994). "Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse", *Revue française de sociologie*, vol. 35 (4), pp. 511-532.
- Dubet, François, y Danilo Martuccelli (2000). *En qué sociedad vivimos*, Buenos Aires, Losada.
- Duhau, Emilio (2003). "División social del espacio metropolitano y movilidad residencial", *Papeles de Población*, vol. 36, pp. 151-210.

- Duhau, Emilio, y Angela Giglia (2008). *Las reglas del desorden. Habitar la metrópoli*, México, Siglo XXI.
- Elías, Norbert (2000). *La sociedad de los individuos*, Barcelona, Península.
- Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS) 2010 (2011). México, CONAPRED.
- Esping-Andersen, Gosta (1999). *Social Foundations of Postindustrial Economies*, Nueva York, Oxford University Press.
- Estivill, Jordi (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias*, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo.
- García Canclini, Néstor (2007). "La modernidad en duda", en Instituto Mexicano de la Juventud (comp.), *Jóvenes Mexicanos: membresía, formalidad, legitimidad, legalidad, Encuesta Nacional de Juventud 2005*, México, IMJ/SEP.
- Giglia, Angela (2001). "Sociabilidad y megaciudades", *Estudios Sociológicos*, vol. 19, núm. 3, pp. 799-821.
- Gil Antón, Manuel (2005). "El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico... (o inesperado)", *Revista de la Educación Superior*, vol. 34 (1), pp. 9-20.
- Glaser, Barney, y Anselm Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Nueva York, Aldine de Gruyter.
- Harris, Scott (2006). "Social Constructionism and Social Inequality", *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 29 (6), pp. 223-235.
- Hoffman, Kelly, y Miguel A. Centeno (2012). "El continente invertido. Desigualdad en América Latina", *Nueva Sociedad*, núm. 193, pp. 97-111.
- Honneth, Axel (1997). "Recognition and Moral Obligation", *Social Research*, vol. 64 (1), pp. 16-35.
- Hopenhayn, Martín (2012). "El encadenamiento educación y empleo: entre eslabón perdido y reproducción de las desigualdades", *Tendencias en Foco*, núm. 22, UNESCO/IIEP.
- Hopenhayn, Martín (2007). "Cohesión social: una perspectiva en proceso de elaboración", en Ana Sojo y Andras Uthoff (eds.), *Cohesión social en América Latina y el Caribe: una revisión perentoria de algunas de sus dimensiones*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2011). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*, México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2008). *El Aprendizaje en Tercero de Secundaria en México*, México, INEE.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007a). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*, México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007b). *Aprendizaje y Desigualdad Social en México*, México, INEE.
- Khan, Shamus (2011). *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*, Princeton, Princeton University Press.
- Lamont, Michèle (2000). *The Dignity of Working Men: Morality and the Boundaries of Race, Class and Immigration*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Lamont, Michèle, y Virág Molnár (2002). "The Study of Boundaries in Social Sciences", *Annual Review of Sociology*, vol. 28, pp. 167-195.
- Latapí Sarre, Pablo (1998). "Un siglo de educación nacional: una sistematización", en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un Siglo de Educación en México*, México, CONACULTA/FCE/Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada.
- Latinobarómetro (2011). *Informe Anual 2011*, disponible en <<http://www.latinobarometro.org/latContents.jsp>>, consultado el 23 de junio de 2013.
- Low, Setha (2005). "Toward a Theory of Urban Fragmentation: A Cross-Cultural Analysis of Fear, Privatization and the State", *Cybergeo: European Journal of Geography* (en línea), disponible en <<http://cybergeo.revues.org/3207>>, consultado el 16 de abril de 2012.
- Lübker, Malte (2004). "Globalization and Perceptions of Social Inequality", *International Labour Review*, vol. 143 (1-2), pp. : 91-128.
- Luhrmann, Tanya Marie (2006). "Subjectivity", *Anthropological Theory*, vol. 6 (3), pp. 345-361.
- Marcuse, Peter (1997). "The Ghetto of Exclusion and the Fortified Enclaves", *American Behavioral Scientist*, vol. 41 (3), pp. 311-326.
- Miles, Steven (2010). *Youth Lifestyles in a Changing World*, Berkshire, Open University Press.
- Moctezuma, Vicente (2012). *Espejismos de la vivienda social: segregación espacial e integración social en la Ciudad de México*, tesis de Maestría en Antropología Social, México, CIESAS.
- Mora Salas, Minor, y Orlandina de Oliveira (2012). "Las vicisitudes de la inclusión laboral en los albores del siglo XXI: trayectorias ocupacionales y desigualdades sociales entre jóvenes profesionistas mexicanos", *Estudios Sociológicos*, vol. 30 (88), pp. 3-43.

- Novy, Andreas, Daniela Coimbra Swiatek y Fran Moulaert (2012). "Social Cohesion: A Conceptual and Political Elucidation", *Urban Studies*, vol. 49 (9), pp. 1873-1889.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2011). "An Overview of Growing Income Inequalities in OECD Countries: Main Findings", en OECD, *Divided We Stand. Why Inequality Keeps Rising*, disponible en <<http://www.oecd.org/els/soc/dividedwestandwhyinequalitykeepsrising.htm>>, consultado el 9 febrero de 2013.
- Ortner, Sherry (2005). "Subjectivity and Cultural Critique", *Anthropological Theory*, vol. 5 (1), pp. 31-52.
- Pahl, Ray (2001). "Market Success and Social Cohesion", *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 25 (4), pp. 879-883.
- Parnreiter, Christof (2005). "Tendencias de desarrollo en las metrópolis latinoamericanas en la era de la globalización: los casos de Ciudad de México y Santiago de Chile", *EURE*, vol. 31 (92), pp. 5-28.
- Paugam, Serge (1995). "The Spiral of Precariousness: A Multidimensional Approach to the Process of Social Disqualification in France", en Graham Room (ed.), *Beyond the Threshold: The Measurement and Analysis of Social Exclusion*, Bristol, The Policy Press.
- Paugam, Serge (1991). *La Desqualification Sociale. Essai sur la Nouvelle Pauvreté*, Paris, PUF.
- Pereira Leão, Geraldo (2006). "Experiences of Inequality: The Meanings of Schooling Envisaged by Poor Youths", *Educação e Pesquisa*, vol. 32 (1), pp. 31-48.
- Pérez Islas, José A., y Maritza Urteaga (2001). "Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo", en Enrique Pieck (coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, México, UIA/IMJ/UNICEF/Cinterfor-OIT/RET/CONALEP.
- Pérez Negrete, Margarita (2010). *Santa Fe: ciudad, espacio y globalización*, Puebla, Universidad Iberoamericana.
- Perlman, Janice (2006). "The Metamorphosis of Marginality: Four Generations in the Favelas of Rio de Janeiro", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 606 (julio), pp. 154-177.
- Portes, Alejandro, Bryan R. Roberts y Alejandro Grimson (eds.) (2005). *Ciudades latinoamericanas. Un análisis comparativo en el umbral del nuevo siglo*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

- Pradilla, Emilio (2005). "Zona metropolitana del Valle de México: megaciudad sin proyecto", *Ciudades*, núm. 9, pp. 83-104.
- Prévôt-Schapira, M. F., y Rodrigo Cattaneo (2008). "Buenos Aires: la fragmentación en los intersticios de una ciudad polarizada", *EURE*, 34 (103), pp. 73-92.
- Reay, Diane (2005). "Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class", *Sociology*, vol. 39 (5), pp. 911-928.
- Reguillo, Rossana (2007). "Legitimidades divergentes", en Instituto Mexicano de la Juventud (comp.), *Jóvenes Mexicanos: membresía, formalidad, legitimidad, legalidad, Encuesta Nacional de Juventud 2005*, México, IMJ/SEP.
- Reygadas, Luis (2008). *La apropiación. destejiendo las redes de la desigualdad*, Barcelona, Anthropos.
- Reygadas, Luis (2004). "Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional", *Política y Cultura*, núm. 22, pp. 7-25.
- Roberts, Bryan (2007). "La estructuración de la pobreza", en Gonzalo Saraví (ed.), *De la pobreza a la exclusión: continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, Argentina, CIESAS/Prometeo Libros.
- Rodgers, Dennis (2004). "'Disembedding' the City: Crime, Insecurity and Spatial Organization in Managua, Nicaragua", *Environment and Urbanization*, vol. 16 (2), pp. 113-123.
- Room, Graham (1995). "Poverty and Social Exclusion: The New European Agenda for Policy and Research", en Graham Room (ed.) *Beyond the Threshold: The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. Bristol, The Policy Press.
- Rowlingson, Karen, y Stuart Connor (2010). "The 'Deserving' Rich? Inequality, Morality and Social Policy", *Journal of Social Policy*, vol. 40 (3), pp. 437-452.
- Rubalcava, Rosa María, y Martha Scheingart (2000). "Segregación socio espacial", en Gustavo Garza (coord.), *La Ciudad de México en el fin del segundo milenio*, México, Gobierno del Distrito Federal/COLMEX.
- Sachweh, Patrick (2012). "The Moral Economy of Inequality: Popular Views on Income Differentiation, Poverty and Wealth", *Socio-Economic Review*, vol. 10 (3), pp. 419-445.
- Saraví, Gonzalo (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*, México, CIESAS.
- Saraví, Gonzalo (2008). "Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la Ciudad de México", *EURE*, vol. 34 (103), pp. 93-110.

- Saraví, Gonzalo (ed.) (2007a). *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, Buenos Aires, CIESAS/Prometeo Libros.
- Saraví, Gonzalo (2007b). "Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina", en Gonzalo Saraví (ed.), *De la pobreza a la exclusión: continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, Argentina, CIESAS /Prometeo Libros.
- Savage, Mike (2000). *Class Analysis and Social Transformation*, Buckingham, Open University Press.
- Schnell, Izhak, y Benjamini Yoav (2001). "The Sociospatial Isolation of Agents in Everyday Life Spaces as an Aspect of Segregation", *The Annals of the Association of American Geographers*, vol. 91 (4), pp. 622-636.
- Schoon, Ingrid, y John Bynner (2003). "Risk and Resilience in the Life Course: Implications for Interventions and Social Policies", *Journal of Youth Studies*, vol. 6 (1), pp. 21-31.
- Scott, John (1994). *Poverty and Wealth. Citizenship, Deprivation and Privilege*, Londres, Longman.
- Sen, Amartya (2000). *Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny*. Social Development Papers No.1, Manila, Asian Development Bank.
- Sennett, Richard (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona, Anagrama.
- Sewell, William H. Jr. (1990). "How Classes are Made: Critical Reflections on E. P. Thompson's Theory of Working-Class Formation", en Harvey Kaye y Keith McClelland (eds.), *E. P. Thompson: Critical Perspectives*, Philadelphia, Temple University Press, pp. 50-77.
- Shapiro, Ian. 2002. "Why the Poor Don't Soak the Rich", *Daedalus*, vol. 131 (1), pp. 118-128.
- Stuber, Jenny (2006). "Talk of Class: The Discursive Repertoires of White Working and Upper Middle Class College", *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 35 (3), pp. 285-319.
- Swidler, Ann (1986). "Culture in Action: Symbols and Strategies", *American Sociological Review*, vol. 51, pp. 273-286.
- Taylor, Steven, y Robert Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Thompson, Edward (1977). *La formación histórica de la clase obrera*, Barcelona, Laia.

- Threadgold, Steven (2011). "Should I Pitch My Tent in the Middle Ground? On 'Middling Tendency', Beck and Inequality in Youth Sociology", *Journal of Youth Studies*, vol. 14 (4), pp. 381-393.
- Tilly, Charles (2000a). *La Desigualdad Persistente*, Buenos Aires, Manantial.
- Tilly, Charles (2000b). "Relational Studies of Inequality", *Contemporary Sociology*, vol. 29 (6), pp. 782-785.
- Tiramonti, Guillermina (2006). "Procesos de individualización en jóvenes escolarizados. Sectores medios y altos en la Argentina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11 (29), pp. 367-380.
- Tiramonti, Guillermina, y Sandra Ziegler (2008). *La Educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires, Paidós.
- Touraine, Alain (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Buenos Aires, FCE.
- Urteaga, Maritza (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos y contemporáneos*, México, UAM-Iztapalapa.
- Villalba, Carlos (2011). "Importancia de la información de la educación superior", ponencia presentada en la *Reunión Nacional de Planeación de los Institutos Tecnológicos*, Subsecretaría de Educación Superior, SEP, México, 12 de octubre.
- Vranken, Jan (2009). "From the Social to the Spatial: Stepping-stones on My Way to a Conceptual Framework", en Katrien De Boyser, Caroline Dewilde, Danielle Dierckx y Jürgen Friedrichs (eds.), *Between the Social and the Space: Exploring the Multiple Dimensions of Poverty and Social Exclusion*, Surrey, Ashgate.
- Wacquant, Loic (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Manantial.
- Weininger, Elliot (2005). "Foundations of Pierre Bourdieu's Class Analysis", en Erik Olin Wright (ed.), *Approaches to Class Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 82-118.
- Willis, Paul (1997, e.o. 1976). *Aprendiendo a Trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.

Anexo 1

Jóvenes entrevistados. Características socioeconómicas y condición de clase

Código	Nombre	Universidad	Educación madre	Educación padre	Ocupación madre	Ocupación padre	Residencia	Clase auto-asignada	Clase asignada*
E-A-01	Arturo	Prados Altos	Media Superior	Posgrado	Empresaria	Médico	Benito Juárez	Media alta	Media alta
E-A-01	Juliana	Prados Altos	Universidad	Universidad	Ama de casa	Funcionario	Naucalpan	Media alta	Media alta
E-A-02	Juan Luis	Prados Altos	Universidad	Universidad	Ama de casa	Empresario	Miguel Hidalgo	Media alta	Alta
E-A-02	Gerardo	Prados Altos	Posgrado	Posgrado	Empleada	Empresario	Naucalpan	Media alta	Alta
E-A-03	Andrés	Prados Altos	Media Superior	Universidad	Bienes raíces	Empresario	Miguel Hidalgo	Media alta	Media alta
E-A-04	Alejandra	Prados Altos	Media Superior	Universidad	Falleció	Empleado	NS / NC	Media	Media
E-A-05	Leo	Prados Altos	Universidad	Universidad	Médica	Empresario	NS / NC	Media	Media alta
E-A-06	Camila	Prados Altos	Universidad	Universidad	Ama de casa	Comerciante	Cuatitlán Izcalli	Media alta	Media alta
E-A-07	Alejandro	Prados Altos	Universidad	Universidad	Ama de casa	Empresario	Naucalpan	Media alta	Alta
E-A-08	Fernando	Prados Altos	Universidad	Universidad	Arquitecta	Funcionario	Naucalpan	Media alta	Media alta
E-A-09	Andrea	Contemporánea	Universidad	Posgrado	Falleció	Falleció	Benito Juárez	Media	Media
E-A-10	Sofía	Contemporánea	Universidad	Posgrado	Empresaria	Empresario	Coyoacán	Media alta	Alta
E-A-11	Esteban	Contemporánea	Posgrado	Posgrado	Empresaria	Empresario	Cuajimalpa	Media alta	Media alta
E-A-12	Martín	Contemporánea	Media Superior	Universidad	Ama de casa	Empresario	Miguel Hidalgo	Alta	Alta
E-A-13	Mariana	Contemporánea	Universidad	Universidad	Fotógrafa	Editor	Cuajimalpa	Alta	Alta
GF-A-01	Renata	Contemporánea	Universidad	Posgrado	Académica	Empresario	Tlalpan	Media alta	Media alta
GF-A-01	Gael	Contemporánea	Universidad	Universidad	Empleada	Restaurantero	Álvaro Obregón	Alta	Alta
GF-A-01	Pablo	Contemporánea	Universidad	Universidad	Ama de casa	Empresario	NS / NC	Alta	Alta
GF-A-01	Julián	Contemporánea	Media Superior	Universidad	Bienes raíces	Gerente RH	Miguel Hidalgo	Media	Media alta

Juventudes fragmentadas

Anexo 1. Jóvenes entrevistados. Características socioeconómicas... (continuación)

Código	Nombre	Universidad	Educación madre	Educación padre	Ocupación madre	Ocupación padre	Residencia	Clase auto-asignada	Clase asignada*
GF-A-01	Valentina	Contemporánea	Universidad	Posgrado	Psicóloga	Empresario	Atizapán	Alta	Alta
E-B-01	Emiliano	UDIS	Primaria	Primaria	Costurera	Albañil	NS / NC	Media baja	Media baja
E-B-02	Jacqueline	UDIS	Media Inferior	Media Superior	Ama de casa	Comercio Inf.	Atenco	Media	Media baja
E-B-03	Ramón	UDIS	Media Superior	Media Superior	Ama de casa	Mecánico	Ixtapaluca	Media baja	Media baja
E-B-04	Sebastián	UDIS	Media Superior	Media Inferior	Enfermera	Mecánico	Chalco	Media	Media baja
E-B-05	Paola	UDIS	Primaria Inc.	Primaria	Ama de casa	Comercio Inf.	Iztapalapa	Media baja	Baja
E-B-06	Marisol	UDIS	Media Inferior	Media Inferior	Ama de casa	Empleado	NS / NC	Media baja	Media baja
E-B-07	Omar	UDIS	Media Superior	Universitaria	Empleada	Médico.	Iztapalapa	Media	Media
E-B-08	Rafael	UDIS	Primaria	Media Superior	Serv. domestico	Carpintero	Venus-tiano Carranza	Media	Media baja
E-B-09	Braian	UDIS	Media Inferior	Media Inferior	Empleada	Mecánico	Xochimilco	Media baja	Media baja
E-B-10	Abril	UNAOR	Primaria	Primaria	Ama de casa	Carpintero	Chalco	Media	Baja
E-B-11	César	UNAOR	Primaria Inc.	Primaria	Serv. doméstico	Obrero	Iztapalapa	Media	Baja
E-B-12	Jennifer		Universitaria	Universitaria	Maestra	Maestra	Iztapalapa	Media	Media
GF-B-01	Itzel		Media Inferior	Media Inferior	Vendedora	Vendedor	Chicolapan	Media baja	Media baja
GF-B-01	Carlos	UNAOR	Primaria Inc.	Media Inferior	Ama de Casa	Empleado	V. Carranza	Media	Media baja
GF-B-01	Ángel	UNAOR	Primaria	Primaria	Comercio Inf	Obrero	Iztacalco	Media	Baja
GF-B-01	Guadalupe	UNAOR	Media Inferior	NS/NC	Ama de casa	NS / NC	NS / NC	Media	Media baja
GF-B-01	Melina	UNAOR	Universitaria	Primaria	Maestra	Desempleado	Iztapalapa	Media baja	Media baja
GF-B-01	Daniela	UNAOR	Media Inferior	Primaria	Ama de casa	Obrero	Coyoacán	Media baja	Media baja
GF-B-01	Santiago	UNAOR	Universitaria	Media Superior	Empleada	Empleado	Ecatepec	Media baja	Media

* El criterio para la asignación de clase combina educación y ocupación de los padres: Clase alta (ambos universitarios, y al menos uno empresario, alto ejecutivo privado o burócrata público); Clase media alta (ambos universitarios o uno universitario y otro media superior, y pequeños empresarios y profesionales independientes); Clase media (ambos media superior o uno universidad y otro menos, y empleados no manuales, pequeños comerciantes formales, obreros calificados); Clase media baja (ambos media inferior o uno media superior y otro menos, y comerciantes informales, oficios y servicios personales, obreros poco calificados); Clase baja (ambos primaria o menos, y trabajadores informales y poco calificados). Algunas combinaciones pueden corresponder a más de una categoría, en esos casos se usaron otros atributos cualitativos de bienestar derivados de las entrevistas para determinar su clase.

NS / NC: No sabe / No contesta.

Anexo 2

Jóvenes entrevistados. Condición de clase y experiencia de la juventud

Código	Nombre	Clase asignada	Auto padres	Auto personal	Visitas al cine ^a	Uso transporte público ^b	Principal problema 1	Principal problema 2	Ingreso necesario ^c
E-A-01	Arturo	Media alta	Sí	Sí	3 o más	1 o 2	Inseguridad	Pobreza	10 000
E-A-01	Juliana	Media alta	Sí	Sí	1 o 2	Ninguna	Inseguridad	NS / NC	15 000
E-A-02	Juan Luis	Alta	Sí	Sí	1 o 2	Ninguna	Inseguridad	NS / NC	10 000
E-A-02	Gerardo	Alta	Sí	Sí	3 o más	Ninguna	Inseguridad	NS / NC	5000
E-A-03	Andrés	Media alta	Sí	Sí	1 o 2	Ninguna	Inseguridad	Pobreza	30 000
E-A-04	Alejandra	Media	Sí	Sí	1 o 2	Ninguna	Pobreza	NS / NC	2500
E-A-05	Leo	Media alta	Sí	No	Ninguna	3 o más	Inseguridad	Desigualdad	9000
E-A-06	Camila	Media alta	Sí	Sí	3 o más	Ninguna	Pobreza	NS / NC	25 000
E-A-07	Alejandra	Alta	Sí	Sí	3 o más	Ninguna	Pobreza	NS / NC	7000
E-A-08	Fernando	Media alta	Sí	Sí	3 o más	Ninguna	Inseguridad	NS / NC	15 000
E-A-09	Andrea	Media	Sí	Sí	Ninguna	1 o 2	Pobreza	NS / NC	15 000
E-A-10	Sofía	Alta	Sí	Sí	3 o más	Ninguna	Inseguridad	NS / NC	2500
E-A-11	Esteban	Media alta	Sí	Sí	3 o más	Ninguna	Pobreza	NS / NC	5000
E-A-12	Martín	Alta	Sí	Sí	1 o 2	Ninguna	Pobreza	NS / NC	20 000
E-A-13	Mariana	Alta	Sí	Sí	1 o 2	1 o 2	Pobreza	NS / NC	
GF-A-01	Renata	Media alta	Sí	No	1 o 2	3 o más	Educación	NS / NC	25 000
GF-A-01	Gael	Alta	Sí	Sí	1 o 2	Ninguna	Inseguridad	NS / NC	14 000
GF-A-01	Pablo	Alta	Sí	Sí	Ninguna	Ninguna	Pobreza	NS / NC	4000

Juventudes fragmentadas

Anexo 2. Jóvenes entrevistados. Condición de clase y experiencia de la juventud (continuación)

Código	Nombre	Clase asignada	Auto padres	Auto personal	Visitas al cine ^a	Uso transporte público ^b	Principal problema 1	Principal problema 2	Ingreso necesario ^c
GF-A-01	Julián	Media alta	Sí	No	Ninguna	3 o más	Educación	NS / NC	6000
GF-A-01	Valentina	Alta	Sí	Sí	3 o más	Ninguna	Pobreza	NS / NC	12 000
E-B-01	Emiliano	Media baja	No	No	NS / NC	3 o más	NS / NC	NS / NC	NS / NC
E-B-02	Jacqueline	Media baja	No	No	1 o 2	3 o más	Inseguridad	NS / NC	2000
E-B-03	Ramón	Media baja	Sí	No	Ninguna	3 o más	Educación	NS / NC	1400
E-B-04	Sebastián	Media baja	Sí	No	Ninguna	3 o más	Educación	NS / NC	4000
E-B-05	Paola	Baja	No	No	Ninguna	3 o más	Inseguridad	NS / NC	3000
E-B-06	Marisol	Media baja	Sí	No	Ninguna	3 o más	Pobreza	NS / NC	3000
E-B-07	Omar	Media	Sí	No	Ninguna	3 o más	Inseguridad	NS / NC	10 000
E-B-08	Rafael	Media baja	No	No	1 o 2	3 o más	Inseguridad	NS / NC	800
E-B-09	Braian	Media baja	No	No	1 o 2	3 o más	Inseguridad	Pobreza	1200
E-B-10	Abril	Baja	No	No	Ninguna	3 o más	Inseguridad	NS / NC	3500
E-B-11	César	Baja	No	No	Ninguna	1 o 2	Pobreza	NS / NC	NS / NC
E-B-12	Jennifer	Media	Sí	No	1 o 2	3 o más	Inseguridad	NS / NC	4000
GF-B-01	Itzel	Media baja	Sí	No	1 o 2	3 o más	Inseguridad	NS / NC	1000
GF-B-01	Carlos	Media baja	No	No	Ninguna	3 o más	Inseguridad	NS / NC	1200
GF-B-01	Ángel	Baja	Sí	No	1 o 2	3 o más	Trabajo	NS / NC	3600
GF-B-01	Guadalupe	Media baja	No	No	1 o 2	3 o más	Inseguridad	Trabajo	1200
GF-B-01	Melina	Media baja	Sí	No	Ninguna	3 o más	Ignorancia	NS / NC	5000
GF-B-01	Daniela	Media baja	No	No	Ninguna	1 o 2	Inseguridad	NS / NC	2500
GF-B-01	Santiago	Media	Sí	No	1 o 2	3 o más	Pobreza	NS / NC	3000

^aVisitas al cine en el último mes.

^bVeces que se usa el transporte público por semana.

^cIngreso mensual que se considera necesario para un joven.

NS/NC: No sabe / No contesta.

Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad
de Gonzalo A. Saraví se terminó de imprimir en junio de 2015 en los talleres de
Editores e Impresores FOC, S.A. de C.V., Los Reyes núm. 26, Jardines de
Churubusco, 09410 México, D.F.

Cuidado de edición y diseño de interiores: Flavia Bonasso;
diseño de forros: Cynthia Trigós Suzán; formación electrónica: Karla Cano Sámano;
asistencia editorial: Alma Delia Paz.

Para su elaboración se usaron tipos *Jenson* y *Frutiger*.

El tiraje consta de 600 ejemplares.

¿Cómo es posible vivir juntos en sociedades tan desiguales?

Es la pregunta a la que intenta dar respuesta este libro.

La desigualdad social se ha constituido en uno de los problemas más relevantes y visibles de las sociedades contemporáneas. No se trata solo de un asunto de estadísticas o de causas estructurales, sino de experiencias de vida en contextos dominados por los contrastes y los abismos que separan la opulencia y la privación, los privilegios y las desventajas.

El autor nos propone la idea de un creciente proceso de fragmentación social en espacios socioculturales de exclusión recíproca e inclusión desigual. A partir de un cuidadoso análisis etnográfico de la vida de un grupo de jóvenes de clases privilegiadas y clases populares, el libro explora la construcción de estos mundos desiguales, brindando elementos para entender los mecanismos a través de los cuales se tolera, se rechaza o se padece recíprocamente la miseria de unos y la fortuna de otros.

Juventudes fragmentadas nos invita a adentrarnos en esas experiencias de la desigualdad que preferimos no ver y que las estadísticas no muestran, pero que reproducimos cotidianamente en las sociedades latinoamericanas.



ISBN 978-607-9275-63-1



www.flacso.edu.mx