

Las y los jóvenes en la escuela: poder, arbitrariedad y subjetivación

Youth in school: power, cultural arbitrariness, and subjectivation

Ensayo Académico

Israel Castilla Domínguez

Maestro en Investigación de la Educación

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7768-4745>

Correo electrónico: israel.castilla@isceem.edu.mx



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)

Recibido: 11/11/2025

Aceptado: 22/01/2026



DOI: <https://doi.org/10.53436/WKfV9x64>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 25, Año 2026. Enero-Junio

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

El objetivo del ensayo es analizar la condición juvenil-estudiantil como una construcción histórica, atravesada por relaciones de poder, discursos, violencia simbólica y procesos de resistencia, mediante una discusión teórica de corte crítico. Frente a quienes insisten en reducir a la juventud a un intervalo etario, se sostiene que la condición juvenil-estudiantil se construye a partir de contextos estructurales y experiencias situadas. Desde esta perspectiva, la escuela —lejos de ser neutral, como suele presentarse a sí misma— funciona como un dispositivo gerontocrático en el que las generaciones adultas imponen arbitrariedades culturales a las y los jóvenes estudiantes como parte de una estructuración de las diferencias. La violencia simbólica institucionalizada contribuye a moldear el habitus del estudiante, normalizando actitudes y comportamientos. A pesar de esto, la escuela es también un territorio en el que las juventudes despliegan prácticas de resistencia y socialidad que resultan fundamentales en los procesos de subjetivación juvenil, a través de las cuales reinterpretan, median y negocian las categorías impuestas, abriendo espacios de autonomía y agenciamiento en la vida escolar. El ensayo se estructura en cuatro apartados que abordan la juventud como construcción sociohistórica, las relaciones de poder en la escuela, la promesa meritocrática de la escolarización y, finalmente, las prácticas de socialidad y subjetivación juvenil.

Palabras clave: juventud, escuela, educación, violencia simbólica, resistencia.

Abstract

The aim of this article is to analyze the youth-student condition as a historical construction shaped by power relations, discourses, symbolic violence, and processes of resistance. Against perspecti-

ves that reduce youth to an age-based category, the article argues that the youth-student condition is constructed through structural contexts and situated experiences. From this perspective, the school -far from being neutral, as it often presents itself - operates as a gerontocratic device in which adult generations impose cultural arbitrariness on young students, thereby structuring differences within power relations. Institutionalized symbolic violence contributes to shaping the students' habitus by normalizing attitudes and behaviors. However, schools are also territories in which youth deploy practices of resistance and sociality that are fundamental to processes of youth subjectivation, through which imposed categories are reinterpreted, mediated, and negotiated, opening spaces for autonomy and agency in school life. The article is organized into four sections that address youth as a socio-historical construction, power relations within the school, the meritocratic promise of schooling, and, finally, practices of youth sociality and subjectivation.

Keywords: youth, school, education, symbolic violence, resistance.

Introducción

¿Qué signa juventud? ¿Qué significa el ser estudiante? ¿Cómo se interseccionan ambas condiciones en las instituciones escolares? Las y los jóvenes estudiantes encarnan experiencias construidas por su historicidad que, además, se articulan en los diferentes campos y espacios intersubjetivos, culturales y estructurales. Desde esta perspectiva, la juventud no es concebida únicamente como una etapa biológica definida, sino como un constructo social que se define y negocia constantemente en los diferentes ámbitos de la vida social.

En este marco, las y los jóvenes que se encuentran inscritos en instituciones educativas se ven inmersos en procesos de socialización, regulación y normalización dentro de las escuelas. A pesar de esto, dichos procesos no son unidireccionales ni unidimensionales, sino que los jóvenes estudiantes desarrollan procesos de socialidad y resistencia al interior de dichas instituciones como parte de la configuración de las identidades juveniles. En el presente ensayo se retoman algunos elementos que resultan clave para abordar la noción de juventud, estudiante y la interseccionalidad que estas representan como parte de los procesos que se viven en la escuela. Considerando lo anterior, el objetivo del ensayo es analizar la condición juvenil-estudiantil en la escuela moderna mediante una perspectiva crítica que recupera aportes de la sociología de la educación, la pedagogía crítica y los estudios de juventudes. Metodológicamente, el trabajo se apoya en una revisión teórica-analítica que permite problematizar la escuela como dispositivo de poder, así como las prácticas de socialidad, resistencia y subjetivación en las juventudes estudiantiles.

1. Más allá de la psicologización de la adolescencia: La juventud como construcción sociohistórica y experiencia relacional

Desde inicios del siglo XX, se ha desarrollado un fuerte debate en torno a las nociones de juventud y adolescencia. Esta última, que ha permeado gran parte de los discursos impuestos sobre este grupo etario, se ha construido a partir de una concepción fundamentalmente psicologista y biologicista. Conceptualmente, el término adolescencia fue introducido, estudiado y construido por Stanley Hall (1904) en su obra *Adolescence: its Psychology and its relations to Physiology, Anthropology,*

Sociology, Sex, Crime, Religion and Education. En ella, Hall define a la adolescencia como una etapa universal que tenía su eje en los cambios fisiológicos y psicológicos de la pubertad. Para este autor, la edad comprendida entre los 13 y 23 años se caracterizaba por tensión y turbulencia que atravesaba las emociones y el comportamiento de los jóvenes. Junto a este nuevo campo de estudio, surgieron discursos (Meza, 2025) que asociaban a la adolescencia con conductas erráticas, desviadas y anormales que el estado debía corregir a través de diferentes políticas públicas y, sobre todo, de la escuela como institución social normalizadora.

México no fue ajeno a estos discursos y procesos en los que las políticas públicas invistieron a las y los adolescentes como sujetos transgresores que atentaban contra el orden nacional. Así, la adolescencia se consolidó como una categoría social plenamente diferenciada que, lejos de ser neutral, respondía a la necesidad del estado mexicano de formar sujetos disciplinados y obedientes, reforzando las jerarquías e incluso las prácticas y aprendizajes de género (Meza, 2025). Se consolidó la articulación entre modelo político-educativo y la subjetividad como procesos en que la interiorización del autocontrol y la regulación de la conducta formaron parte fundamental del espacio educativo.

A pesar de lo anterior, la concepción psicologista y universal de la adolescencia fue desafiada por Margaret Mead (1928) en su texto titulado *Coming of Age in Samoa*, en el cual presenta críticas fundamentales al modelo de Hall. Mead argumentó que la turbulencia adolescente no era inherente a la edad biológica ni mucho menos era universal, sino que, en cambio, era un producto cultural. En su investigación, la autora mostró que en Samoa la transición de niñez a adultez es más fluida debido, en gran parte, a las estructuras sociales flexibles y menos represivas, así hay un desplazamiento desde la biología hacia el contexto socio-cultural en el que se desarrollan las juventudes.

La crítica de Mead (1928) resulta crucial pues sienta las bases para dismantelar la falsa creencia en torno a la juventud y que esta pueda ser reducible a un carácter meramente etario y biológico. A este respecto, Valenzuela (2005) argumenta que la noción de juventud no se reduce a una etapa biológica-cronológica de la vida de los individuos, sino que se remite a una construcción socio-histórica. Así, el concepto de juventud no es homogéneo ni universal, sino que moviliza sentidos e identidades en relación con los contextos sociales, económicos y culturales, de tal forma que es históricamente definida. Más aún, y para ejemplificar lo anterior, una estudiante de 22 años bien pudiera sentirse o asumirse menos joven que otra de la misma edad, por lo que la juventud es siempre en relación con algo (una representación) o alguien. La idea de juventud(es) remite a otros referentes, desde lo estructural, las generaciones adultas, la propia experiencia de los individuos, las instituciones y, por supuesto, los grupos de pares entre otros.

De esta forma, se coincide con Valenzuela (2005) cuando apunta a que la construcción de nociones como niña(o)/joven/adulta(o) se relaciona, como ya se ha apuntado, con condiciones histórico-culturales específicas, a lo cual le suma las percepciones: “La construcción joven/viejo implica intensas disputas de autopercepción y de hetero-representación, de autoadscripción y heteroreconocimiento” (p. 31). Así, queda de manifiesto que la condición etaria resulta insuficiente para explicar la condición de juventud.

Sumado a lo anterior, se ha de retomar la importancia de las condiciones estructurales, la subjetividad y la agencia como es colocado por De la Garza (2018) de tal manera que la experiencia es punto nodal que articula las condiciones contextuales en las que las y los jóvenes estudiantes se asumen e identifican –o no– como sujetos pertenecientes a este grupo. En este sentido es que se retoma la noción de experiencia de De Lauretis (1992): “la experiencia como complejo de hábitos resultado de la interacción semiótica del ‘mundo exterior’ y del ‘mundo interior’, engranaje continuo del yo o sujeto en la realidad social” (p. 288). La experiencia alude también a la historicidad que concentran los individuos (subjetividad constituyente), a su memoria configurada como experiencia presente pero siempre en relación con un horizonte futuro (Zemelman, 2010). Incluso, habría que agregar al cuerpo vivido e igualmente experienciado, poseedor de memoria y marcado por situaciones y coyunturas que trastocan la subjetividad y la experiencia de las y los jóvenes estudiantes. La experiencia, como eje articulador entre los diferentes campos y niveles de la realidad y pensada como un proceso inacabado, puede ser concebida como un continuo no solo entre el mundo interior y exterior, sino entre los diferentes puntos y referentes que componen la constelación de relaciones que conforman la realidad social de los sujetos.

Lo anterior tiene relación con la formación de identidades estudiantiles-juveniles y los procesos que la configuran. Así, se coincide con Salguero (2014) cuando concibe a la identidad como:

el conjunto de significados y representaciones conformadas a partir de la estructura política, económica, social y cultural, instituidas históricamente; esta, integra la subjetividad e intersubjetividad de los actores sociales en los procesos de interacción social, no es un atributo o una propiedad intrínseca, sino que tiene un carácter de tipo relacional, resultado de un proceso social que surge y se desarrolla en la interacción cotidiana con los otros y otras. (p. 4)

La identidad implica un proceso de reconfiguración constante e inacabado en el que convergen pasado (memoria), y la experiencia como presente en articulación con el futuro. Dicho proceso se configura en contextos culturales específicos, en los cuales es posible encontrar una amplia constelación de objetos simbólicos investidos de significados que pueden, a su vez, orientar las acciones de los individuos. En este orden de ideas, los objetos del mundo permiten a las y los estudiantes –así como a docentes y directivos– orientar su acción y autoindicarse cursos de conducta: “convierte(n) en objeto aquello que percibe(n), le confiere(n) un significado y utiliza(n) este como pauta para orientar su acción” (Blumer, 1982, p. 11). Así, los objetos y sus significaciones conforman constelaciones simbólicas que deben ser comprendidas históricamente, pues las concepciones de juventud y estudiante no son inmutables ni permanentes, sino construcciones socio-históricas cuya comprensión exige atender a sus condiciones de emergencia y transformación.

2. Juventudes en disputa: Poder gerontocrático, violencia simbólica y la doble subordinación del estudiante

En consonancia con lo planteado en líneas anteriores, Bourdieu advierte que la noción de juventud tiende a ocultar una diversidad de elementos, condiciones y relaciones de poder que atraviesan las experiencias juveniles. Para el autor, resulta imposible agrupar a todas y todos los jóvenes bajo un

mismo concepto, en tanto ello supone desconocer las profundas diferencias que existen respecto a sus experiencias, trayectorias, oportunidades, posiciones sociales, identidades y contextos (Bourdieu, 2002).

Ahora bien, también es necesario reconocer que las juventudes —y en el caso aquí abordado los jóvenes estudiantes— se desarrollan dentro de relaciones de poder —¿y subordinación?— frente a las generaciones mayores que tienden a imponer normas y expectativas (discursos) sobre los jóvenes: “En esta relación se disfrutan ventajas, se padecen desventajas, y, comúnmente, los jóvenes resultan perdedores frente a los poderes gerontocráticos” (Valenzuela, 2005, p. 30). Es decir, juventudes y adúlces se encuentran inmersas en relaciones de poder en donde se juegan saberes, expectativas, normas, representaciones y, por supuesto, las mismas relaciones y posiciones de poder. Sobre la misma idea, si bien se reconoce que no todas y todos los estudiantes en sistemas escolarizados son jóvenes, la mayor parte de la población estudiantil que se encuentra en las escuelas es joven en relación con sus docentes con un rango de edad en bachillerato comprendido entre los 14 y 18 años, por lo que esa misma proporción se hallaría en las relaciones de poder antes planteadas. Se ha de mencionar que no son únicamente desventajas al adscribirse como jóvenes, sino que, por el contrario, esa noción otorga a su vez ventajas frente a las generaciones adultas, cuestión que se abordará brevemente más adelante.

Cabría preguntarse aquí nuevamente sobre la cuestión etaria: si bien la edad no define la juventud, ¿qué tanto se podría considerar la edad biológica para asumir lo que Segato (2015) nombra *biologización de las diferencias*? En este sentido, parecen existir rangos de edad para nombrar juventud y asignar constructos y representaciones en torno a esta noción y, sobre todo, un discurso montado en la idea de joven como un ser incompleto a quien se le debe dar forma de acuerdo con ideales de orden, progreso e incluso fines utópicos impuestos socialmente a través de las instituciones como la escuela. Lo anterior se presenta a través de procesos de socialización, así como acciones y prácticas pedagógicas que no son únicas de la escuela, sino que se presentan en otras esferas de la vida pública y privada.

Se coincide con Bourdieu y Passeron (1996) cuando enuncian su célebre frase “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural” (p. 25). Más aún, “la autoridad pedagógica implica necesariamente como condición social de ejercer la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia que tiene la tarea de ejercerla” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 25).

Aquí resulta pertinente destacar la necesidad de una condición social que posibilite el poder arbitrario de la adultez frente a la juventud, aunque, como se menciona más adelante, esto no representa una total indefensión por parte de las y los jóvenes. ¿Cuál es la condición social —en ocasiones impuesta, en otras autoadscripta— de las juventudes que posibilita la violencia simbólica hacia estas? ¿En qué medida se estigmatiza a las y los jóvenes en ciertos ámbitos de su vida? Ya Reguillo (2010) realiza una exhaustiva y brillante reflexión en torno a lo que llama la condición juvenil compuesta y construida desde diferentes niveles como el estructural y cultural en términos de alternativas económicas, políticas, educativas reales, con ello argumenta una descapitalización —por parte de las generaciones adultas hacia las jóvenes— que se traduce en descalificación y estig-

matización de las juventudes a quienes se les atribuye responsabilidad casi total de su situación, lo cual resulta significativo debido al contexto de las juventudes y niñeces en nuestro país. Sumado a esto, Reguillo presenta la idea de la *desapropiación del yo*, la construcción identitaria constreñida por contingencias y otros poderes que tocan las biografías juveniles y que en ocasiones dan poco margen para la acción al reducir sus posibilidades reales.

A lo anterior habría que agregar a manera de interseccionalidad la calidad de estudiante, pues si las y los jóvenes ya se encuentran en relaciones de poder frente a los poderes gerontocráticos, estas se agudizan cuando se es joven y estudiante; la adscripción como estudiante representa una desventaja ante quienes son asumidos como poseedores del saber legítimo. Más aún, esta situación se ve agudizada y reforzada por castigos, violencias simbólicas –y también explícitas y directas–, así como por tecnologías de disciplinamiento inherentes a la escuela, tal como ya ha sido documentado en el análisis de los reglamentos escolares y su carácter punitivo por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019). En suma, parece posible hablar de una estructuración de las diferencias.

Al analizar las dinámicas escolares desde la doble perspectiva docente y estudiantil, se hace evidente la persistencia de las prácticas de diferenciación, exclusión y violencia. Incluso, en trayectorias académicas avanzadas los estudiantes continúan siendo disciplinados, formados por discursos de poder que atraviesan las subjetividades, las voliciones y la moral. Ante esto surge la pregunta ¿en qué nivel de indefensión –si verdaderamente es así– se encuentra un/una joven estudiante?

Así, los jóvenes están –al menos– en una doble posición de estigmatización e incluso subordinación: por un lado, por su condición de estudiantes y, por el otro, por su condición de jóvenes. A dichas dimensiones se suman otros elementos como el sexo, género, color de piel, trayectorias, orígenes socioeconómicos y otras más. Derivado de esto, resulta necesario reflexionar sobre la condición juvenil-estudiantil como un constructo cultural que articula ambas dimensiones y plantea el reto de ampliar y problematizar dicha categoría. Si bien no es el objetivo central, sí se busca visibilizar algunos de los elementos que la constituyen en relación con el problema aquí planteado. De este modo, queda de manifiesto el vínculo ineludible entre la escuela, sus estudiantes y la condición de juventud, lo que exige profundizar analíticamente en este territorio.

3. Escuela, juventudes y estudiantes

Para abordar la relación entre escuela, juventudes y estudiantes, resulta necesario retomar brevemente el surgimiento de la escuela moderna y su contrato fundacional (Frigerio *et al.*, 1992). En este marco, es pertinente recuperar algunas ideas básicas en torno a la promesa y función histórica de la escuela, a fin de establecer contrastes con el caso mexicano. En primer lugar, la escuela se presenta como un espacio que potencia la posibilidad de emancipación de las y los sujetos; en un segundo término, como un medio de movilidad social asociado al mérito escolar. A pesar de lo anterior, y en sentido contrapuesto, es imperativo reconocer que la escuela puede funcionar, a su vez, como un espacio de alienación respecto de otras culturas y formas de conocimiento (Freire, 2003). En relación con el primero de estos elementos, la escuela moderna surge con la promesa de democratizar el conocimiento y liberar las conciencias mediante el uso de la razón moderna, entendida

como la capacidad de descubrir las leyes que rigen al universo a través de métodos establecidos. Bajo esta lógica, se asumía que dicho proceso conduciría ineludiblemente al progreso de la humanidad, concebido como un avance continuo hacia un mejor futuro. No obstante, estos métodos –presentados como legítimos y ligados a una epistemología y concepción de ciencia eurocéntrica (Santos, 2018)– dan lugar a otra cara de la educación: en su afán por democratizar el conocimiento, la escuela tiende a presentar la cultura dominante como la única opción válida, orientándola de manera prioritaria hacia la producción:

Se trata de presentar “una” interpretación de la cultura, de la ciencia, del hombre y del mundo. Se trata de fabricar al hombre que las condiciones actuales reclaman: un ser que posea conocimientos y técnicas útiles y necesarias para producir. Se le crea la ilusión de que el conocimiento científico es uno y que con este conocimiento domina al mundo. (Díaz-Barriga, 1998, p. 214)

La escuela se presenta a sí misma como emancipadora de los conocimientos y creencias medievales y arcaicos (nombrados como falsos) a la vez que ofrece la posibilidad de movilidad social y la promesa de bienestar a las juventudes, aunque, para lo anterior, es necesario sacrificar y desdeñar otras formas de conocimiento y cosmovisiones. Por otra parte, la alienación, en diálogo con la pedagogía crítica de Freire (2003) produce un distanciamiento de las y los estudiantes con respecto a sus propias experiencias, culturas e incluso con su capacidad de enunciar el mundo de manera autónoma. Dicha noción se relaciona a su vez con la violencia simbólica planteada por Bourdieu y Passeron (1996) configurando alienación pedagógica, cultural e incluso lingüística.

Esta tensión entre la promesa emancipadora de la escuela y los procesos de alienación juvenil-estudiantil obliga a cuestionar de manera crítica los alcances reales de la educación moderna en contextos históricos específicos. Si bien el pensamiento moderno se ha expandido a escala planetaria cabría preguntarse, al menos en el caso mexicano: ¿En qué medida es la escuela, en el siglo XXI, posibilidad real de movilidad y bienestar para las y los jóvenes estudiantes? ¿Cuál ha sido el punto límite de democratización y acceso de educación escolarizada para estos sujetos?

Para responder lo anterior resulta pertinente retomar algunas ideas de Bourdieu (2002), quien reconoce a la escuela como institución con capacidad de transferir/otorgar capitales como es el cultural (conocimientos considerados como valiosos, hábitos, maneras de hablar) y el institucionalizado que se traduce en certificados, diplomas y títulos escolares que –al menos de manera parcial– se debieran traducir en medios de poder para aspirar a oportunidades educativas, laborales e incluso prestigio social. A pesar de lo anterior, Bourdieu y Passeron son claros al enunciar su crítica a la escuela como institución pues esta tiene sus bases en la acción pedagógica violenta que establece los conocimientos legítimos –presentándolos como objetivos–, los cuales se equiparan a la cultura de las clases dominantes, es decir, “la escuela legítima ... la arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 18).

En el mismo sentido se encuentra la esencia y el valor del capital institucionalizado en relación con tres elementos que resultan fundamentales: la escuela como reproductora del discurso meritocrático, las expectativas sobre las y los estudiantes, así como sus aspiraciones y las posibilidades reales de movilidad social. Respecto a esto, ya Bourdieu (2002) había advertido sobre las conse-

cuencias siniestras del discurso escolar: si bien este último se basa en gran medida en una noción meritocrática que transmite aspiraciones, la masificación de la educación ha devenido en una devaluación de los certificados y títulos escolares contribuyendo a crear expectativas poco realistas, ha creado brechas entre lo que aspiran a ser y lo que realmente pueden alcanzar.

Si bien la promesa de movilidad se construye desde los primeros niveles de escolarización y se consolida en el bachillerato como etapa articuladora hacia la educación superior, es en esta última en donde el capital cultural institucionalizado parece cobrar mayor fuerza en el mercado laboral. De acuerdo con datos del portal del Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) las y los jóvenes de hasta 24 años que cuentan con una licenciatura ganan en promedio 78 % más que sus pares con estudios de bachillerato (IMCO, 2022), aunque habría que interpretar dicho dato con cautela ante la necesidad de mirar elementos como las instituciones de egreso, las carreras, regiones, trayectorias familiares y género, entre otros más. Más aún, las y los jóvenes siguen considerando los estudios universitarios como medio de movilidad e intentan ingresar a diversas instituciones de nivel superior. Para ejemplificar lo anterior, basta señalar que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) publica a través de su sitio una cifra que podría resultar alarmante: durante los concursos de ingreso 2023-2024 de dicha casa de estudios aplicaron cerca de 227 mil aspirantes y únicamente 26,713 obtuvieron un lugar, lo cual equivale al 11.7 % del total (UNAM, 2024). Derivado de esto, habría que realizar serios cuestionamientos como ¿Qué capitales y trayectorias intervienen al momento de ser aceptados o no en la UNAM? ¿De qué modo se precariza a las y los jóvenes excluidos? ¿Resulta legítima la exclusión del casi 90 % de los jóvenes que aspiran a ser estudiantes universitarios en esa casa de estudios?

Lo anterior pone de manifiesto algunas cuestiones como la efectividad y hegemonía del aún vigente discurso sobre la meritocracia, y el valor que le es conferido a la escuela como medio de movilidad, a lo cual cabe agregar lo ya mencionado sobre la arbitrariedad cultural al momento de ser evaluados –examinados– los capitales considerados como valiosos y deseables. En el mismo sentido habría que mencionar el peso de las circunstancias de origen con respecto a la posibilidad de acceso a mayores grados de estudio, pues ocho de cada diez niños, niñas y adolescentes terminan apenas la educación secundaria si sus padres no terminaron la primaria. Situación similar se presenta si se nace en los dos quintiles más bajos de la distribución de riqueza, pues el 73 % de quienes nacen en dichos quintiles permanecen ahí durante toda su vida (Centro de Estudios Espinosa Yglesias, 2019).

Así, parece correcto aludir a la escuela moderna –como sistema de escolarización en sus diferentes niveles– inscrita en un amplio contexto como medio limitado de movilidad social, portadora de un discurso que alude al mérito y productividad, que desdeña otras formas de saberes y conocimiento, así como la formación de identidades juveniles estudiantiles propias. A este respecto, Valenzuela (2015) identifica un proceso relacional que, a través del estigma, legitima la violencia no solo simbólica sino incluso estética corporal de las y los estudiantes a través de reglamentos escolares como bien lo menciona el INEE (2019). Esto es parte del juvenicidio simbólico perpetuado a través de la institución escolar, es decir, la violencia trasciende la legitimidad del saber y su arbitrariedad cultural para extenderse a un discurso que se proyecta y se materializa sobre los cuerpos de las y los estudiantes como bien apunta Foucault (2022).

A pesar de lo anterior, también se reconoce que cada escuela presenta particularidades propias, las cuales se construyen, en gran medida, a partir de los sujetos que la habitan y conforman. Es en este sentido que las y los estudiantes no se encuentran completamente sujetos a las lógicas de poder institucionales, sino que despliegan y configuran formas de socialidad como parte de sus procesos identitarios y a través de las cuales elaboran estrategias y modos específicos de vivir la experiencia escolar. Estas prácticas serán abordadas con mayor profundidad en el siguiente apartado.

4. Prácticas de socialización, socialidad y subjetivaciones juveniles en la escuela

Como ya se ha apuntado, si bien la escuela se encuentra situada en un contexto y coyuntura específicos, establece fronteras con los contextos exteriores y entornos sociales que resultan más o menos permeables, lo que le permite ejercer cierto grado de autonomía: “lo que ocurre intramuros de la escuela no será totalmente dependiente de lo que ocurre fuera de ella, pero posee un cierto grado de autonomía, por el cual en un mismo contexto varios textos –instituciones– son posibles” (Frigerio *et al.*, 1992, p. 21).

En segundo lugar, parece válido trasladar la idea anterior a las y los estudiantes y sus familias: si bien están adscritos a un establecimiento escolar, la familia puede o no coincidir del todo por lo emanado de la escuela y las y los jóvenes tienen capacidad de agencia, de tal forma que interioricen gran parte de la lógica escolar, establezcan estrategias de resistencias o incluso abonen a la recreación de las formas y procesos de enseñanza aprendizaje. En este sentido, es imperativo recordar que la propia escuela y su realidad social está conformada por sujetos con diversidad de aspiraciones, voliciones, afectividades e intereses, en suma, multiplicidad de historias de vida. Además, es indispensable agregar la concepción simbólica sobre la escuela, pues, como menciona Duschatzky (1999), tiene un carácter simbólico; el mero hecho de nombrarla remite a significados, aunque las y los estudiantes pueden resimbolizarlos creando así nuevos escenarios de sentido que pueden -o no- tocarse con los sentidos heredados. Sumado a lo anterior, cada escuela representa un territorio para sus habitantes, el cual es caracterizado en relación dialógica con las relaciones cara a cara de quienes se encuentran en ella.

Derivado de ello es necesario aclarar varias cuestiones. En primer lugar, se coincide con Guerrero (2006 y 2008, en Weiss, 2012) cuando menciona que los jóvenes que llegan al bachillerato han socializado un mínimo de normas y valores relativos al rol de estudiantes. Se agrega además que este proceso de socialización continuará a lo largo de la vida de las y los estudiantes a la vez que se integran a nuevas instituciones, espacios y territorios. Sin embargo, es relevante reconocer que las y los jóvenes no siguen fiel y ciegamente las normas institucionales, sino que, por el contrario, al establecer relaciones con sus pares forman nuevos grupos con normas y valores propios. Aquí cobra importancia el concepto de socialidad propuesto por Maffesoli (2004, en Weiss, 2012) el cual se refiere a superar lo racional dando paso a lo lúdico, estético y sexual como intereses y curiosidades de grupos juveniles estudiantiles. Así, los procesos de socialización y socialidad se darían a la par de un tercero, la subjetivación, proceso que representa la re-apropiación y transformación de normas y valores de la realidad social compartida con los pares. Cabe agregar que, si bien tienen un mínimo grado de socialización de las normas y valores escolares, las juventudes tienen

menos apego a estructuras rígidas que las y los adultos, lo que los habilita a vislumbrar nuevos horizontes de posibilidades que puedan, a su vez, desafiar los discursos hegemónicos y contribuir a la resignificación de instituciones como la escuela. Lo anterior podría verse fortalecido por los procesos de socialidad y subjetivación a través de los cuales formen redes horizontales basadas en afinidades y solidaridades independientes de las jerarquías y estructuras tradicionales y escolares.

En definitiva, los procesos de socialización, socialidad y subjetivación mantienen un vínculo ineludible con la formación identitaria de las y los jóvenes estudiantes. Dicha formación puede entenderse como un proceso dialéctico en el que estas dimensiones se entrelazan de manera compleja al integrarse como parte del fluir de la vida escolar, posibilitando tanto la reproducción de estructuras y relaciones de poder como la emergencia de alternativas y prácticas de resistencia.

Es en este entramado de relaciones donde las y los jóvenes estudiantes se adscriben o se distancian –a partir de procesos de agenciamiento individuales o colectivos– de identidades juveniles que involucran estilos de vida, tipos de relaciones interpersonales, valores, creencias, apariencias, lenguajes y comportamientos. Es decir, “configuran agregaciones en el nivel simbólico y ... dan lugar a la confluencia o comunión de los códigos de interacción, símbolos de referencia y significaciones” (Medina, 2000, p. 108) que estructuran sus experiencias como jóvenes estudiantes.

En los espacios escolares, estas dinámicas permiten resignificar prácticas culturales, aspiraciones, deseos y horizontes de posibilidades. Lo anterior no implica el abandono total de la cultura hegemónica-gerontocrática, sino que su encuentro con la cultura juvenil-estudiantil abre un abanico de respuestas posibles –que van desde la adaptación y la simulación hasta la resistencia– frente a las expectativas y exigencias de las generaciones adultas, frecuentemente encarnadas por la institución escolar.

Conclusiones

La juventud, lejos de ser una categoría neutra, se configura histórica y contextualmente como campo de disputa en el que se interseccionan relaciones de poder, expectativas sobre las juventudes y procesos de intersubjetivación y socialización. Si se asume como válida la tesis de Bourdieu (2002), la escuela puede comprenderse como un dispositivo que impone y reproduce violencias simbólicas y arbitrariedades culturales sobre las y los jóvenes estudiantes. A pesar de lo anterior, la escuela es también un territorio (geográfico, simbólico y cultural) habitado por juventudes en el que se configuran y negocian identidades, al tiempo que se despliegan capacidades –siempre situadas– de resistencia y de construcción de socialidades alternativas. Estas dinámicas generan tensiones que se intensifican por la doble condición de ser jóvenes y estudiantes que, si bien les posicionan en un lugar de subordinación gerontocrática e institucional, también habilitan formas de agencia creativa ante los procesos descritos.

Por otra parte, la escuela –entendida aquí como una derivada de la modernidad y reconfigurada bajo lógicas meritocráticas y neoliberales contemporáneas– continúa promoviendo y prometiendo la movilidad social a través del discurso meritocrático, aun cuando dicha promesa no se refleja en la realidad mexicana. Si bien ha existido una ampliación considerable del acceso a la educación media

superior, este proceso no ha tenido un impacto significativo en la reducción de las brechas de clase, sino que ha contribuido a reconfigurar los mecanismos mediante los cuales estas se reproducen. La reflexión desarrollada invita a repensar la escuela moderna y a cuestionar la naturalización de las violencias simbólicas en las aulas para así dar pie a la construcción de espacios educativos y democráticos que reconozcan a las juventudes estudiantiles como sujetos políticos, con capacidad de decisión sobre sus procesos formativos y que, desde una lectura crítica de la colonialidad del saber, les permita descolonizarse de los mandatos adultos.

Referencias

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora.
- Bourdieu, P. (2002). La “juventud” no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-177). Grijalbo.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Centro de Estudios Espinosa Yglesias. (2019). *Informe de movilidad social en México 2019. Hacia la igualdad regional de oportunidades*. <https://ceey.org.mx/informe-movilidad-social-en-mexico-2019-hacia-la-igualdad-regional-de-oportunidades/>
- De la Garza Toledo, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*. Gedisa.
- De Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine*. Ediciones Cátedra.
- Díaz-Barriga, A. (1998). La escuela en el debate modernidad-posmodernidad. En A. de Alba (Ed.), *Posmodernidad y educación* (pp. 205-225). UNAM / Miguel Ángel Porrúa.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- Foucault, M. (2022). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. D. Appleton and Company.

- Instituto Mexicano para la Competitividad, IMCO. (3 de mayo de 2022). Los trabajadores con licenciatura ganan 78 % más y acceden a mejores puestos que aquellos únicamente con bachillerato. <https://imco.org.mx/los-trabajadores-con-licenciatura-ganan-78-mas-y-acceden-a-mejores-puestos-que-aquellos-unicamente-con-bachillerato/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). Análisis de reglamentos escolares en educación media superior. INEE. https://www.academia.edu/40198115/An%C3%A1lisis_de_los_reglamentos_escolares_en_la_educaci%C3%B3n_media_superior
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for Western civilisation*. William Morrow and Company.
- Medina, G. (2000). La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios institucionales. En Medina, G. (Comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (pp. 79-115). Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.
- Meza, I. (2025, 26 de septiembre). *Civilizar los sentimientos* [Conferencia magistral]. Seminario Internacional sobre Estudios de Juventud en América Latina, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. En R. Reguillo (Coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 395-429). FCE / CONACULTA.
- Salguero, M. (2014). *Identidad masculina. Elementos de análisis en el proceso de construcción*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santos, B. de S. (2018). Introducción a las epistemologías del Sur. En M. P. Meneses & K. Bidasaca (Coords.), *Epistemologías del Sur* (pp. 25-62). CLACSO.
- Segato, R. L. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2024). *Series estadísticas UNAM: 2000-2024*. <https://estadistica.unam.mx/index.php/series-estadisticas/>
- Valenzuela, J. M. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. *Anales de la Educación Común*, 1(1-2), pp. 28-71. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/106/224>
- Valenzuela, J. M. (2015). *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Biblioteca de Infancia y Juventud.

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135), pp. 134-148. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.135.29175>

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis. Revista Latinoamericana*, (9). <http://journals.openedition.org/polis/943>