

Desigualdades en las representaciones sobre las posiciones de clase de jóvenes en Argentina

Inequalities in the representations of the social class positions among young people in Argentina

Lemus, Magdalena; Roberti, Eugenia

Magdalena Lemus *

magdalenalemus.2@gmail.com

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Eugenia Roberti **

mariaeugeniaroberti@gmail.com

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 18, e0043, 2023

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 24 Febrero 2023

Aprobación: 09 Junio 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824261002/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.18.e0043>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Este artículo identifica y caracteriza las representaciones que jóvenes de distintas clases sociales argentinas construyen sobre la propia posición de clase y sobre posiciones ajenas. En particular, analizamos la dimensión simbólica de la desigualdad, indagando en base a qué representaciones, alteridades y jerarquías se construyen distancias y cercanías con personas a las que se considera similares y con quienes se visualizan como diferentes. La estrategia metodológica implicó la realización de 18 entrevistas biográficas con varones y mujeres de distintas clases sociales del Gran La Plata. Los/as entrevistados/as eran población económicamente activa y fueron seleccionadas por muestreo intencional. El análisis se basó en el «análisis socio hermenéutico de los discursos» y se realizó con Atlas ti. Los resultados indican que las representaciones sobre las posiciones de clase se configuran en torno a procesos de desigualdad material y simbólica y, dentro de estos últimos, a partir de alterizaciones y jerarquizaciones basadas en distintos clivajes que se asumen «naturales» y se experimentan como parte de la vida cotidiana y de forma rutinaria. Como elementos diferenciadores y desigualadores de las posiciones de clase, se distinguen la formación educativa de las familias, sus estilos de vida y prácticas de consumo.

Palabras clave: trayectoria educativa, juventudes, desigualdades de clase, metodología cualitativa, Argentina.

Abstract: *This article identifies and characterizes the representations that young people from different Argentine social classes build on their class position and the positions of others. In particular, we seek to understand the symbolic dimension of inequality, investigating on which basis representations, otherness, hierarchies, distances, and closeness are built with those people who are considered similar and with whom they are visualized as different. The methodological strategy involved conducting 18 biographical interviews with men and women from different social classes from Gran La Plata. The people interviewed were part of the economically active population and were selected through an intentional sample. The data analysis was carried out following the proposal of the «socio-hermeneutic discourse analysis obtained in the biographical interviews» and with the assistance of Atlas ti. The results indicate that the representations of class positions are configured around processes of material and symbolic inequality and, within the latter, from othering and hierarchizations based*

on different cleavages that are assumed to be "natural" and are experienced as part of daily life and on a routine basis. Last, we found that family level of education, lifestyle and consumption are heavy markers of difference and inequalities regarding class positions.

Keywords: *educational trajectories, youth, social class inequalities, qualitative methodology, Argentina.*

INTRODUCCIÓN

La producción y reproducción de desigualdades, en sus distintos tipos y escalas, han sido objeto de aproximaciones diversas en las ciencias sociales. Sin embargo, las dimensiones subjetivas y simbólicas de las desigualdades no han tenido tanto peso al momento de explicar este fenómeno.

A su vez, la juventud representa un período crucial en el curso de vida de las personas. Las oportunidades y constreñimientos vividos en esta etapa marcan las posibilidades y condicionamientos futuros (Saraví, 2009). Además, 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 las personas; por lo tanto, las dimensiones subjetivas de la desigualdad resultan clave en esta etapa.

Los recursos materiales y simbólicos que cada persona posee se van configurando desde la niñez resultando, llegada la juventud, en biografías que poseen ventajas acumuladas mientras que otras, por el contrario, han acumulado un sinnúmero de desventajas (Mora Salas & de Oliveira, 2014). Las transiciones, por ejemplo, entre niveles educativos y entre estos y el mundo del trabajo, son consideradas elementos significativos en las biografías individuales, en tanto en esos pasajes se condensan las posibilidades y condicionamientos acumulados a lo largo de la experiencia vital (Mauger, 1989; Casal *et al.*, 2006). A su vez, desde hace varias décadas se considera al sistema educativo como un elemento clave para la comprensión de la reproducción y producción de procesos de desigualdad de distinto tipo (Jacinto, Fuentes & Montes, 2022).

En este trabajo identificamos y caracterizamos las representaciones que mujeres y varones jóvenes de distintas clases sociales construyen sobre la propia posición de clase y sobre posiciones ajenas. En particular, buscamos abordar la dimensión subjetiva de la desigualdad que involucra la construcción de representaciones, alteridades y jerarquías, delimitando distancias y cercanías con aquellas personas a las que se considera similares y con quienes se visualizan como diferentes. Así, a partir de entrevistas biográficas semiestructuradas, se analizan las formas en que jóvenes de clases trabajadoras, intermedias y servicios del Gran La Plata elaboran representaciones sobre las posiciones de clase y distinguen al *nosotros/as* de *los/as otros/as*, tomando en consideración un escenario central de socialización e interacción social como es el ámbito educativo.

Adelantando algunas conclusiones, podemos señalar que, para las distintas clases sociales, las representaciones sobre las posiciones propias y ajenas, y los procesos de desigualdad que las atraviesan, están sustentados discursivamente en alterizaciones y jerarquizaciones que se viven de forma «natural» y rutinaria.

NOTAS DE AUTOR

* Magdalena Lemus es Doctora en Ciencias Sociales, Licenciada y Profesora en Sociología por la UNLP. Investigadora Asistente del CONICET en el IdIHCS/UNLP y docente de «Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales» del Dpto. de Sociología (FaHCE-UNLP). También tiene a cargo seminarios de posgrado y se ha desempeñado en formación docente. Sus principales áreas de interés son la apropiación de tecnologías digitales por jóvenes y niños/as, las desigualdades educativas, los medios de comunicación y consumos culturales, los estudios sobre juventudes y las transiciones a la adultez.

** Eugenia Roberti es Doctora en Ciencias Sociales, Magíster en Ciencias Sociales y Licenciada en Sociología por la UNLP. Es Investigadora Asistente del CONICET en el ICSyA-UNAJ y docente de «Metodología de la Investigación Social II» del Dpto. de Sociología (FaHCE-UNLP). También tiene a dictado seminarios de posgrado en diversas universidades nacionales del país. Sus principales áreas de interés son las relaciones educación-formación-trabajo, las desigualdades sociales, los estudios biográficos y los estudios sobre juventudes.

Así, estas representaciones suelen estar invisibilizadas en la vida cotidiana y adquieren la forma de modos de organización social ya dados, que, en ocasiones, son advertidos por quienes están en posiciones desfavorecidas y subalternas o, por el contrario, en las posiciones más aventajadas.

LAS DESIGUALDADES SOCIALES EN CLAVE SIMBÓLICA: PISTAS TEÓRICAS PARA SU COMPRENSIÓN

En las últimas décadas la pregunta por las desigualdades en América Latina ha sido acompañada por la necesidad de entender y abordar su estudio desde una perspectiva multidimensional y relacional, como resultado de procesos heterogéneos que se desenvuelven a lo largo del tiempo y en contextos específicos, y que tienen un alcance que va más allá de la distribución de recursos materiales e ingresos. Desde esta perspectiva, considerar el carácter cultural e histórico de las desigualdades implica así entender el modo en que se producen, distribuyen y apropian tanto bienes materiales como también simbólicos, en un momento y espacio determinado (Reygadas, 2008).

Si las desigualdades se configuran a lo largo del tiempo y el espacio, adquiriendo diversas características según cada contexto, desplegándose en múltiples dimensiones de lo social y afectando de manera disímil a estructuras y personas es porque, junto con todo esto, son procesos relacionales. Es decir, implican necesariamente la existencia de un otro (individual o colectivo) en relación al cual se construyen diversas alterizaciones (Scott, 1994). De acuerdo con este autor, discutir las desigualdades implica reflexionar sobre dos aristas de una misma cuestión: la privación y el privilegio. Así, la desigualdad es una cuestión de acumulación de ventajas, en un lado, y de acumulación de desventajas, en el otro.

La distribución asimétrica de las ventajas y desventajas en una sociedad, que es resultado de relaciones de poder mediadas culturalmente [...] poder en sentido amplio, es decir, a las relaciones que se establecen entre los agentes sociales a partir del control diferenciado de diversos recursos significativos. (Reygadas, 2008:38)

Esta perspectiva comparte el interés por dar cuenta del carácter condicionante de las estructuras sociales, a la vez que intentan no perder de vista las posibilidades de agenciamiento de los individuos. En este punto, el estudio sobre las desigualdades ha sido objeto de aproximaciones diversas: se han desarrollado análisis teóricos que enfocan su mirada en las experiencias de los individuos, en las pautas de relaciones e intercambios institucionales desiguales o en las condiciones estructurales asimétricas que se imponen a los sujetos (Muñiz Terra & Roberti, 2018). No obstante, las dimensiones subjetivas o simbólicas de las desigualdades han tenido un menor peso al momento de explicar este fenómeno, de allí la relevancia de focalizar a continuación sobre dicha dimensión.

Diversas investigaciones han señalado la necesidad de incorporar a los estudios de la desigualdad — tradicionalmente centrados en sus dimensiones objetivas o estructurales— un abordaje del modo en que las dimensiones subjetivas o simbólicas participan en la producción y reproducción de los procesos y experiencias de desigualdad (Bayón, 2013; Lamont, Beljean & Clair, 2014; Saraví, 2015a, 2015b, 2016, etc.). En este sentido, Saraví ha señalado que las dimensiones subjetivas «no solo reproducen o actúan la desigualdad estructural sino que tienen autonomía y contribuyen directamente a la construcción de la desigualdad» (Saraví, 2015a:39). En esta misma línea, Bayón ha manifestado que «los factores culturales moldean y son moldeados por la pobreza y la desigualdad» (2013:90). Lejos de negar el peso de las condiciones objetivas o el carácter muchas veces limitante de la distribución de recursos materiales, esta perspectiva propone comprender de qué manera las estructuras se articulan con las prácticas y los significados construidos culturalmente, y cómo las personas experimentan las desigualdades (Lemus, 2018).

En este punto, Dubet (2014) ha insistido que si bien las desigualdades corresponden esencialmente a las diferentes posiciones y/u oportunidades que afectan las condiciones de vida de los individuos —dando lugar a la posible estratificación de la sociedad en términos de clases sociales—, es necesario considerar la

percepción de la desigualdad vivida por los individuos y la acumulación de pequeñas desigualdades que las apreciaciones subjetivas acaban por crear y recrear. En una misma sintonía, Lamont *et al.* (2014) invitan a desarrollar investigaciones que expliquen de qué manera los procesos culturales modelan —y son modelados por— las desigualdades en los comportamientos y rutinas cotidianas de los sujetos. En su propuesta, definen a los procesos culturales como:

Prácticas y representaciones clasificatorias actualmente utilizadas que se despliegan en el contexto de diversas estructuras (organizaciones, instituciones) y tienen distinto tipo de resultados. Estos procesos, modelan las interacciones que tienen lugar en la vida cotidiana y resultan en un conjunto de consecuencias que pueden contribuir a la distribución tanto de recursos como de reconocimiento. (Lamont *et al.*, 2014: 14)

Un elemento clave en los procesos culturales es que suelen ser experimentados como naturales y rutinarios, a la vez que desligados de cualquier forma de desigualdad, y son encarnados por el conjunto de los/as actores/actrices sociales, tengan o no estos intención de dominio o explotación sobre otros/as (Lamont *et al.*, 2014). Este enfoque tiene la potencialidad de poner de relieve las formas casi ocultas en las que todos/as, aunque en diversa medida y forma, de manera cotidiana, al relacionarnos con otras personas, ponemos en marcha repertorios de acción, marcos culturales y narrativas que contribuyen a la reproducción de la desigualdad (Lamont *et al.*, 2014).

De esta manera, las dimensiones subjetivas o simbólicas de la desigualdad se encarnan de diversas formas en los cuerpos y prácticas: pueden tomar la forma de valores, creencias y significados compartidos (Saraví, 2015a), de estigmas (Saraví, 2015a; Lamont *et al.*, 2014; Gough & Franch, 2005), de barreras sociales y simbólicas (Lamont y Fournier, 1992), de relaciones y estilos de vida caracterizados por la similaridad y la homofilia (Bottero, 2007).

De acuerdo con Lamont & Molnár (2002) el modo en que la posición social se vincula con la construcción de fronteras no debe ser entendido de manera lineal. Proponen, en cambio, una aproximación inductiva a la cuestión: sugieren estudiar cómo se construyen fronteras simbólicas de clase, su permeabilidad y la importancia otorgada a los distintos tipos de límites/fronteras (socioeconómicos, morales, culturales) según cada grupo y contexto en vez de presuponer *a priori* que se erigen sobre lógicas binarias (Lamont & Molnár, 2002). En este sentido, los procesos de diferenciación estructural atraviesan las interacciones sociales, acotando el campo de posibles vínculos con aquellas personas con las que se comparten características, contribuyendo así al aumento de la desigualdad.

Por su parte, Cuervo & Miranda (2015), han insistido en el desarrollo de perspectivas que permitan entender de qué manera se articulan dimensiones sociales, económicas, culturales, junto con el contexto político, las subjetividades, y las posiciones sociales y espaciales, en la definición de las oportunidades que tienen los jóvenes (Cuervo & Miranda, 2015). De esta aproximación, es importante entender que la justicia social no abarca sólo las cuestiones de redistribución en materia de recursos económicos, sino que también contiene a las necesidades de reconocimiento de diversos grupos sociales, con distintas identidades; atendiendo la intersección de clase, género y etnia, en la explicación de las desigualdades sociales y las desventajas (Cuervo & Miranda, 2015).

En última instancia, diversas investigaciones han planteado la necesidad de desarrollar estudios que puedan comprender la intersección de distintas dimensiones de la desigualdad. Lo anterior no significa quitarle capacidad explicativa a la clase social, sino más bien ampliar la mirada hacia otras maneras de pensar las características que adquiere y los elementos que intervienen en la reproducción de las desigualdades sociales, al profundizar sobre los mecanismos simbólicos o subjetivos que operan en su configuración.

En este marco, los modos en que los/as jóvenes y su entorno construyen miradas sobre las posiciones sociales propias y ajenas serán abordadas a partir del concepto de *representaciones sociales* propuesto por Jodelet (1984). Las representaciones sociales actúan a modo de saber práctico forjado a partir de experiencias tanto individuales como colectivas, a la vez que en relación a flujos de información, a la educación, y a modos

de pensar y actuar transmitidos culturalmente que, en conjunto, posibilitan la comprensión del mundo que nos rodea (Jodelet, 1984).

ABORDAJE METODOLÓGICO

La investigación en la cual se inscribe este artículo siguió los principios teóricos y metodológicos del *enfoque biográfico* (Bertaux, 1999), el cual permite comprender cómo se construyen, reconstruyen y cristalizan las desigualdades sociales, atendiendo tanto los mecanismos simbólicos o subjetivos que operan en su configuración, como así también las posiciones objetivas que condicionan el acceso a recursos, capitales y oportunidades. En este sentido, consideramos que es necesario indagar cómo interactúan oportunidades, recursos y condiciones personales, es decir, cómo se articulan agencia con estructuras y condiciones (Mora & de Oliveira, 2014; Biggart, Furlong & Cartmel, 2008).

Desde la aproximación biográfica todo trayecto vital puede ser considerado como un entrecruzamiento en la temporalidad de múltiples líneas biográficas más o menos autónomas y dependientes las unas de las otras (Godard, 1996). La educación, el trabajo, la vida familiar son tanto historias paralelas como imbricadas, hilos que tejen la madeja biográfica (Muñiz Terra, 2018). El análisis biográfico suele enfocar la mirada en alguna de estas trayectorias, dado que sería imposible recuperar en profundidad las particularidades de todas las líneas existentes. Inmersas en esta posición, centramos aquí la atención en la trayectoria educativa y analizamos las articulaciones/tensiones que en su desarrollo esta trayectoria va atravesando, produciendo, reproduciendo y cristalizando una apropiación desigual de recursos materiales y simbólicos.

En particular, la investigación más amplia que da origen a este artículo se orientó a la reconstrucción y análisis —durante el período comprendido entre 1990 y 2019— de las trayectorias educativo-laborales de personas de clases trabajadoras, intermedias y de servicios, residentes en el Gran La Plata. A partir de un muestreo intencional (Marradi, Archenti & Piovani, 2010), se realizaron 76 entrevistas, buscando incorporar una diversidad de trayectorias educativas y laborales. La ubicación de las personas entrevistadas en las distintas clases sociales estuvo orientada por la tradición sociológica vinculada a los estudios de la estructura y la movilidad social, que históricamente ha operacionalizado a las clases basándose en la ocupación (Goldthorpe, 1987; Wright, 1992; Erikson & Goldthorpe, 1993).

Para este trabajo, dentro de la muestra total, seleccionamos 18 casos correspondientes a mujeres y varones jóvenes de entre 14 y 29 años de edad,^[1] que se encontraban económicamente activos/as al momento de la entrevista (ocupado/as o desocupado/as). Dado el grupo poblacional con el que trabajamos, para asignarle la clase social según el esquema de Erikson, Goldthorpe y Portocarrero (EGP), adoptamos los siguientes criterios:

- Para los/as entrevistados/as que conviven con sus padres/madres y no son el principal sostén del hogar (PSH), se infiere la pertenencia de clase social actual a partir de la familia de origen.
- Para los/as entrevistados/as que son PSH (convivan o no con sus padres/madres), se le adjudica la clase social propia.

La muestra considerada en este artículo se compone de 9 mujeres y 9 varones pertenecientes a las clases trabajadoras (7 casos), intermedias (6 casos) y de servicios (5 casos). A continuación, caracterizamos sintéticamente a estas tres clases, considerando el nivel educativo y la situación laboral.

TABLA N°1.
Caracterización de la muestra según nivel educativo y situación laboral

Clase social	Nivel educativo	Tipo de trabajo	Situación laboral
Clase Trabajadora (CT)	Primario (incompleto o completo) y secundario incompleto.	Cuentapropistas (pequeños/as productores/as rurales, costureras, vendedores/as ambulantes, cuidacoches), trabajadoras domésticas, cooperativistas y perceptores/as de programas sociales.	Inestable y precaria respecto de contratación, derechos laborales y remuneración.
Clase Intermedia (CI)	Terciario completo y el universitario incompleto.	Asalariados/as del sector público, trabajadores/as especializados/as autónomos/as, empleados/as administrativos/as y vendedores/as.	Estable, con heterogénea formalidad y derechos laborales (actividades en relación de dependencia e informales).
Clase de Servicios (CS)	Nivel universitario completo y posgrado.	Directores/as de empresas, profesionales en función específica y propietarios/as de pequeñas empresas.	Trabajos formales o inserciones con seguridad social y certezas ocupacionales.

Fuente: elaboración propia en base al trabajo de campo.

Fuente: elaboración propia en base al trabajo de campo.

La técnica utilizada en el estudio fue la entrevista biográfica semiestructurada que, a diferencia de la entrevista biográfico–narrativa, se organiza a partir de un guion confeccionado por quien investiga en base a la articulación entre hipótesis y supuestos teóricos de la investigación (Muñiz Terra, 2018).

Finalmente, respecto a las técnicas de análisis, realizamos un «análisis socio hermenéutico de los discursos obtenidos en las entrevistas biográficas» (Muñiz Terra, 2018:12) a partir del cual quien investiga busca en los relatos «el mundo de los significados y percepciones que los actores le asignan a sus acciones en el particular contexto y momento en que tienen lugar» (Muñiz Terra, 2018:12). Desde dicha aproximación analítica, a continuación se indaga en la relación entre desigualdades y juventudes mirando concretamente las diferencias de clases a partir del análisis de las trayectorias educativas. Partimos de la idea de que las experiencias biográficas de los/as jóvenes se configuran en un escenario de mayor fragmentación e inequidad social, dando lugar a una multiplicidad de recorridos y sentidos subjetivos en la manera en que es vivenciada la desigualdad en este tramo de la vida (Muñiz Terra & Roberti, 2018). Desde una mirada inter–clase, se busca brindar así elementos comprensivos en torno a cómo se produce, reproduce y expresa la desigualdad social en la constitución de estas trayectorias diversificadas, atendiendo particularmente los mecanismos simbólicos o subjetivos que operan en su configuración.

Titulaciones, sociabilidad y continuidad educativa en jóvenes de distintas clases sociales

Como hemos analizado en presentaciones previas (Roberti y Lemus, en prensa), las trayectorias educativas de los/as jóvenes de clases trabajadora, intermedia y de servicio presentan diferencias significativas respecto de la permanencia y finalización de distintos niveles educativos, evidenciándose la mayor divisoria entre quienes culminan el nivel secundario y quienes inician y/o terminan el superior (terciario o universitario). El nivel educativo alcanzado por madres y padres de los/as entrevistados/as también aparece como elemento de diferenciación entre las clases.

En estos distintos recorridos por los niveles del sistema educativo, y en diálogo con las experiencias familiares más cercanas, los/as jóvenes configuran y movilizan representaciones sobre la propia posición y la de otros/as que, a los fines de este trabajo, identificamos en torno a los siguientes ejes: 1) acceso a la educación y posición de clase; 2) clase social, escuela y sociabilidad; 3) perspectivas sobre la educación superior.

En las próximas páginas, describiremos cuáles son las representaciones en torno a dichos ejes que son dominantes entre los/as jóvenes de las tres clases sociales aquí consideradas, buscando identificar representaciones compartidas así como también aquellos elementos que hemos identificado en los relatos como marcadores de las distintas posiciones de clase.

La educación como vía de ascenso social

Como han señalado investigaciones en otros países, la asociación entre acceso a la educación y la adquisición y/o sostenimiento de una determinada posición de clase está presente en el relato de todas las personas entrevistadas, sin distinción entre clases sociales (Araujo & Martuccelli, 2015).

Entre los/as jóvenes de clases trabajadoras, los títulos escolares se presentan como credenciales que habilitan mejores trabajos. Incluso, entre quienes no han finalizado el nivel secundario, este es representado como un nivel básico, indispensable, que parteaguas dentro del mercado laboral: «hoy en día hasta para barrer una calle te piden el secundario...» (Soledad, CT, 22 años). Esta confianza tan extendida entre la clase trabajadora en la educación como el único medio de ascenso social colisiona con las dificultades que encuentran en su vida cotidiana para sostener la escolaridad (Araujo & Martuccelli, 2015), en los casos aquí analizados, producto de los desafíos surgidos de compaginar las actividades educativas con las laborales, las cuales vislumbran experiencias de discriminación y maltrato.

Pero la educación no es representada únicamente como una «herramienta laboral» sino aquello que inviste, que te posiciona frente a la vida y permite vincularse con el conocimiento: «gracias a la escuela el día de mañana podré explicarle algo a mi hija cuando me diga “mamá, no entiendo”» (Ramona, CT, 21 años). En este aspecto, nuestros hallazgos coinciden con lo señalado por Crego (2014) en torno a los sentidos que adquiere, para los/as jóvenes de clase trabajadora, el título educativo por fuera de la escuela: una credencial socialmente reconocida que objetiva posibilidades de ascenso social y reconocimiento.

En el caso de los/as jóvenes de clases intermedias, en donde la finalización de la escuela secundaria está extendida, este nivel es representado de dos formas predominantes. Para algunos/as, aparece como una etapa que necesariamente hay que transitar para continuar con estudios superiores. Para otros/as, el egreso de la escuela secundaria es significado como la culminación de una etapa importante, a veces como un logro que se da por primera vez en la familia, y no necesariamente como una instancia de pasaje hacia los estudios superiores. En estos casos, la secundaria es, en cierta forma, un fin en sí mismo, que brinda titulaciones que pueden usarse en el mercado de trabajo, especialmente, entre quienes egresan de una escuela técnica.

Tanto entre las clases intermedias como entre las de servicios, se identifica a la elección de la escuela secundaria como una decisión central en términos de enclasmiento que, lejos de ser meramente racional, expresa una configuración moral (Fuentes, 2013). A la vez que en la elección de la escuela se trazan los contornos de una comunidad imaginaria constituida por un «nosotros» (Fuentes, 2013), se asume también que los conocimientos, habilidades, disposiciones y relaciones que allí se construyan serán claves para las posibilidades futuras:

(...) yo ahora estoy estudiando ingeniería civil, hay muchos conocimientos que yo di en materias de taller, que la verdad que los puedo aplicar ahora a lo que estoy estudiando. O me facilitan capaz el aprendizaje de materias como ingeniería civil (...) sin esas materias de taller básicas, capaz me costaría más entenderlas ahora. (Mariana, CS, 21 años)

A su vez, es interesante notar que el prestigio asociado a la escuela pública para el nivel primario se desvanece de forma pronunciada en el nivel secundario para las clases intermedias y de servicios, quedando así las escuelas técnicas y las dependientes de la UNLP (Universidad Nacional de La Plata) como los bastiones de lo público y «de calidad». En ese sentido, en la transición hacia el nivel secundario, las escuelas privadas comienzan a ser consideradas para los/as jóvenes de clase intermedia y sus familias, aunque sigue sin ser la

elección mayoritaria de esta clase. En el caso de los/as jóvenes de clases de servicios, la disyuntiva se presenta entre escuela pública preuniversitaria o privada:

Por lo general, los chicos que, por ahí, no sé cómo explicarlo, pero no estaba bien visto, no tenía buena reputación el secundario que era de la escuela Belgrano. [...] Se sabía que el nivel de la escuela pública ya era bastante malo, entonces o vos entrabas a una [escuela] universitaria, para tener una buena formación, o te ibas a un colegio privado. Como que así era el mandato familiar, por lo menos. (Raúl, CS, 28 años)

Para estos/as jóvenes, el estudio también es sinónimo de posición social futura y, entre quienes no provienen de familias cuyos miembros han finalizado carreras universitarias, esto adquiere también un significado ligado al ascenso social:

Mis papás no son universitarios. [...] Se nos inculcó mucho que había que ser profesional, yo creo que, efectivamente, el título universitario te da muchísimas herramientas, o cierta ventaja, eso es real. (Indira, CS, 29 años)

Sin embargo, a diferencia de las clases trabajadoras e intermedias, los estudios superiores son representados para los/as jóvenes de clases de servicio como un destino ya trazado en el seno del discurso familiar. Por lo tanto, no continuar con los estudios una vez finalizada la escuela secundaria, es decir, no sostener una práctica necesaria para la reproducción de la propia clase, es considerado un camino menos prestigioso, que nunca suele ser la primera opción:

Se cae lo del IUNA [la carrera que iba a estudiar allí], y ahí mi vieja me dijo «vos no podés no estudiar y no trabajar ¿qué vas a hacer?», y ahí es cuando tuve que empezar a trabajar. (Raúl, 28 años, CS)

Había dudado entre el traductorado de inglés, porque no sabía qué estudiar y sabía que inglés me iba a resultar fácil, y como que me parecía, no sé... como que tenía el imaginario de que no se podía dejar de estudiar un año, entonces era anotarse en algo. (Indira, CS, 29 años)

Para los/as jóvenes de todas las clases, sea un logro alcanzado por primera vez en la familia o una práctica ya naturalizada, terminar la escuela secundaria aparece como un hito que pauta posibilidades de acción futuras (Crego, 2014) y como un marcador de las posiciones sociales que se podrán alcanzar a lo largo de la vida. La finalización del secundario muchas veces resuena positivamente y adquiere mayor valoración una vez iniciada la trayectoria laboral, o avanzados los estudios superiores, en momentos en donde se revalorizan los saberes adquiridos y las sociabilidades allí desplegadas, así como los vínculos con compañeros/as, con docentes y con el conocimiento que allí fueron forjados.

La escuela como espacio de encuentro y tensiones de clase

La imagen de la escuela pública como un espacio de encuentro de clases aparece con diversos matices en las experiencias de los/as jóvenes entrevistados/as. Para los/as jóvenes de clase trabajadora, ha sido un espacio de encuentro pero esto no siempre implica que ese encuentro se produzca entre una variedad de clases sociales, sino entre posiciones más o menos aventajadas de la misma clase o entre clases más próximas. En este sentido, quienes alternaron por instituciones de distinta gestión, percibieron diferencias vinculadas a las desigualdades de tipo económicas:

–En el distinto nivel económico. O sea, vos tenías plata ibas para un lado, y los que no tenían plata iban por otro lado [...]

–¿Cómo eran los compañeros? ¿Eran más o menos los mismos o eran distintos?

–No, eran muy distintos todos. Porque de pasar de una privada a una pública cambiabas cien por ciento. (Soledad, CT, 22 años)

En el relato de Soledad, se plantea la configuración de representaciones clasificatorias (Lamont et al., 2014) socialmente extendidas producto de desigualdades materiales que se traducen en recorridos educativos diferentes. Así, este espacio heterogéneo pero próximo, no está exento de tensiones y distinciones. En

reiteradas ocasiones, los/as entrevistados/as señalan clasificaciones y valoraciones discriminatorias ligadas a una condición étnica (que se relacionan, a su vez, con una procedencia migratoria). Estos signos de diferenciación vinculados con la forma de hablar («el acento»), los rasgos físicos («el color de piel») e, incluso, el «estilo de vida» (en referencia al lugar de residencia, la vestimenta que se usa, entre otros tipos de consumo), se presentan como marcadores que configuran fronteras y alteridades sociales entre un *nosotros/as* y un/a *otro/a* intra-clase. Así, dichos repertorios de acción asentados sobre un procesamiento en clave de desigualdad de las diferencias sociales, tienen como resultado el establecimiento de jerarquías sociales (Dubet, 2014):

Sufría bullying en la escuela, demasiado [...]. Porque era boliviana. O sea, ni siquiera soy boliviana, nací en Jujuy, mi mamá vino a los 15 años para acá [...]. Por el color de piel, por la forma de hablar [...] de dónde venís... quién sos [...]. Me decían «negra fea» y todas esas cosas. (Ramona, CT, 21 años)

Estas experiencias también aparecen en las trayectorias educativas de los/as jóvenes de clases intermedias y de clases de servicios, con la diferencia de que no son ellos/as quienes reciben las descalificaciones y miradas discriminatorias. En sus trayectorias, se registran situaciones conflictivas pero son generalmente vistas *desde afuera*.

Para las clases intermedias, la escuela primaria pública suele ser representada como un ámbito de integración de distintas clases sociales. Sin embargo, es interesante notar que, al interior de las escuelas, suelen erigirse diferenciaciones basadas en la formación académica y la ocupación de padres y madres, que se relacionan tanto con posiciones económicas ventajosas como también con jerarquías simbólicas.

Lo que era la escuela primaria, allá en Berisso, era como clase media alta. Ponele yo, en el grado, tenía hijos de médicos, o sea como que, la mayoría, eran todos profesionales. Así y todo, mi viejo y mi vieja hicieron solamente el primario, ninguno de los dos es profesional. (Natalia, CI, 26 años)

Para algunas de las personas entrevistadas, las diferencias y desigualdades no siempre eran evidentes, especialmente si quienes estaban en posición desventajosa eran otros/as: «no me daba cuenta que la gente era pobre» (Julián, CI, 28 años); y en donde los conflictos o discriminaciones que pudieran surgir asociados a la clase eran relativamente poco frecuentes, al predominar una integración entre todos los grupos.

Cierta conflictividad asociada al origen de clase social se hace más presente para los/as jóvenes de clase intermedia, en el nivel secundario tanto en las instituciones públicas como privadas, teniendo lugar exclusiones o discriminaciones basadas generalmente en posibilidades de consumo y en las capacidades. Un entrevistado narra su experiencia en una escuela pública: «[estaban] aquellos que se creían más inteligentes, también pasaba eso, había cierta discriminación por parte de ellos» (Leonel, CI, 23 años).

Otro de los/as entrevistados/as describía procesos de construcción de alteridades al interior de una escuela privada parroquial, en donde el poder adquisitivo en general no era muy elevado. Es interesante notar que de esta experiencia no solo participaban los/as jóvenes sino también sus progenitores, al configurarse grupos de madres que se volvían amigas:

(...) había toda una parte que eran las chicas como más élite de la escuela, se juntaban todas juntas, las mamás también se juntaban y eran las que presentaban los eventos para la escuela. Mi vieja, por ejemplo, nunca pudo juntarse y a mí me jodía un montón eso de que no se juntaba con esas madres que eran como las cool de la escuela [...] O sea, de todas maneras éramos todos bastante pobres porque es como una escuela privada de barrio, pero es gracioso esto de que más o menos todos teníamos el mismo poder adquisitivo pero estas madres estaban todas juntas y como se hacían las que tenían toda la plata del mundo, eran como súper elitistas. Sí, era muy elitista. Un horror. (Alejo, CI, 25 años)

En la experiencia de los/as jóvenes de clases de servicios, la escuela pública también es representada como un espacio de encuentro entre distintas clases sociales —especialmente la primaria— pero encuentro no es sinónimo de armonía. Una de las jóvenes de esta clase, con una trayectoria de ascenso social respecto de sus progenitores, recuerda las dificultades que vivió en su ingreso a una escuela preuniversitaria:

–En la secundaria me costó [...] por una cuestión de clases sociales, o sea, había mucha diferencia, yo era clase media baja y había clase media alta y se notaba la diferencia. Pero después, a medida que fue pasando el tiempo, esas brechas se fueron achicando. [...] Eran nenes mimados y todo lo que fuere, pero, después, ellos también fueron cediendo y nos convertimos en un poco más compañeros y dejamos esas cosas de lado.

–¿Podés decir algún ejemplo en concreto de esto que significa ser un niño mimado?

–Con niño mimado me refiero a que presume todo lo que tiene, te critica, te cuestiona. En ese momento, hubo un problema de bullying, o sea, molestaban a chicas, eran medios jodidos en ese aspecto. (Mariana, CS, 21 años)

En otros relatos, las marcas de la desigualdad de clase aparecen inscritas en los cuerpos y en lo que aparece como una transgresión a las normas implícitas de la escuela: vestir un guardapolvo sucio, no tener guardapolvo, dormirse en clase, llegar tarde, entre otras:

Sí, había chicos de diferentes clases sociales. Recuerdo que yo tenía amigos que no tenían el guardapolvo limpio, o no tenían guardapolvo, o que llegaban re tarde. Otro que se dormía todas las clases, porque no había dormido. (Raúl, CS, 28 años)

Por otro lado, para todas las clases involucradas en nuestro análisis, el consumo, las características y modalidades que adquiere y su sentido en tanto práctica compartida con otros/as, se vuelve un marcador de posiciones propias y ajenas, de fronteras materiales y simbólicas, como aquello que permite distinciones y cierres sociales (Saraví, 2015a). Así, las posibilidades de consumo de bienes o de realización de ciertas prácticas marcan la percepción de la propia posición y de la ajena: «desde los quince he querido entrar a una escuela de inglés, lo cual en ese momento no podíamos pagar» (Vanesa, CT, 17 años).

Las desigualdades sociales se plasman así en el acceso a ciertos consumos y servicios culturales mercantilizados. En algunos casos, lo que aparece inicialmente como una diferencia muta en desigualdad en tanto se construyen jerarquizaciones basadas en el universo de prácticas que el consumo habilita: «[...] por ahí veías situaciones de chicos, de algún curso, que por ahí se creían, por poseer cosas, superiores» (Leonel, CI, 23 años). En este sentido, Croghan *et al.* (2006) consideran que «lo más significativo de la compra de bienes onerosos y deseados no necesariamente es el consumo en sí mismo, sino poder mostrar a los otros que se tienen la habilidad y posibilidad de hacerlo, de gastar en esos bienes» (2006:470). En este sentido, el consumo de ciertos bienes no solo habilita un universo de prácticas sobre uno/a mismo/a sino también en relación a los/as otros/as, en tanto el consumo expresa significados y posibilidades de acción compartidas. Es también a través del consumo que se negocian relaciones, pertenencias y posiciones en los ámbitos de sociabilidad (Croghan *et al.*, 2006).

Asimismo, las diferencias en recursos económicos, plasmadas por ejemplo en la institucionalización de ayudas económicas (becas de cuota escolar) y en los estilos de vida que cada familia podía sostener, aparecen como cuestiones no perceptibles en todas las interacciones o acciones cotidianas, sino más bien en algunas prácticas puntuales, que actúan como marcas de posición. Tal como se presenta desde la perspectiva de una joven de clase de servicios:

Pero yo no lo recuerdo como que se notara mucho o hagan cosas que se pudieran notar, pero sí, había muchísima... bah, muchísima no, pero había personas todos clase media, si se quiere, pero estábamos los becados que, claramente, teníamos un ingreso menor a otras personas que en general eran hijos de personas de empresas y demás. Pero no era en el trato cotidiano una diferencia que se sienta ni con los profesores ni demás, pero, insisto, eran diferencias que se notaban en cosas como ir a cerro o no ir, o sea, ir a esquiar o no, en un lugar donde es un centro donde todo el mundo esquía, pequeñas cosas de ese tipo. (Indira, CS, 29 años)

En el relato de otro joven, se repite una mirada similar. Si bien no era él quien se sentía distinto, sí identificaba desigualdades en la escuela primaria asociadas a las posibilidades de consumo:

Sí [enfáticamente], había diferencias y a veces se notaba, no sé si se notaba lo hacían notar, qué se yo, no sé alguno contaba que se había ido de vacaciones a no sé dónde y todo bien y otro que no se había ido a ningún lado porque no podía. O se notaba por ejemplo en la ropa que los chicos siempre joden con eso y se discriminaba, o sea se hacía *bullying*, o sea en normal de los chicos —lamentablemente— pero se notaba. (Juan, CS, 21 años)

Respecto de los procesos de alterización con base en desigualdades sociales, Lister (2004) ha señalado la importancia que adquieren cuestiones relativas al acceso al consumo de ciertas prácticas y bienes, como la indumentaria adecuada, o la que está de moda, para pertenecer o encajar en ciertos grupos sociales, a la vez que para evitar estigmas y humillaciones y mostrar la propia identidad. En este punto, y en relación a los relatos de los/as entrevistados/as, se juegan tanto el *derecho a ser diferente*, como el *derecho a ser igual* (Lister, 2004:122). Así, a partir de los modos de adjetivar a los/as otros/as, y en aquello que se designa como marcador de la diferencia (la ropa, el color de piel, la clase social de origen, las posibilidades de vacacionar, entre otros), se erigen estándares a los que todos/as rápidamente quieren —queremos— adecuarse para pertenecer, para no ser marcados/as, para ser aceptados/as.

Futuros probables y futuros anhelados

Respecto de las perspectivas de educación superior, entre los/as jóvenes de clases trabajadoras encontramos que, más allá que no sea un itinerario probable, en el imaginario sí aparece de forma lejana, como un deseo, la educación superior.

—¿Cómo te imaginas en diez años? ¿Qué te gustaría estar haciendo?
—Profesor de educación física. (Roberto, CT, 20 años)

En este punto, la posibilidad de realización de estudios superiores se vincula con una búsqueda por alcanzar la tan anhelada movilidad socio-ocupacional, que involucra distanciamientos respecto a su origen social, ya que la mayor parte de los/as entrevistados/as carecen de un referente profesional inmediato en su entorno parental.

En el caso de los/as jóvenes de clases intermedias, son marcadas las expectativas familiares e individuales respecto de la educación superior, como forma de reproducción de la posición de clase en aquellas fracciones más aventajadas o como modo de ganar movilidad social ascendente, especialmente en las familias que no cuentan en su haber con formación superior. La elección de la carrera, suele ser vivida como un momento clave que marcará positiva o negativamente la trayectoria de vida futura. Con el tiempo y las experiencias, las miradas se matizan pero permanece el recuerdo de las dificultades ligadas a decidir qué estudiar:

Fue como un momento super... Creo que, de miedo, de temor, de tener que decidir, más allá de que sabía que iba a estudiar, era como que te vaya bien, que sea lo tuyo, que realmente. Cuando yo buscaba qué estudiar, era encontrar lo que era para vos, era una elección para toda la vida, así lo ves en ese momento, después podés laburar de otra cosa. [...] Entonces, por más que uno tiene ese ideal, calculo que es el miedo de la edad, de tener 17 años, de decir «bueno, tengo que elegir una profesión para toda la vida». (Natalia, CI, 26 años)

Como hemos señalado más arriba, para los/as jóvenes de las clases de servicios la universidad es representada como un destino indiscutible, que permite mantener y acrecentar la propia posición de clase:

No sé si necesariamente [tenía ganas de] de mudarme, quien tiene la posibilidad, por lo menos en San Martín, sabe que se va a estudiar a otro lado, entonces como que desde muy chico sabes que te vas de tu casa a los 18 años, si tus papás tienen la posibilidad de pagarlo, o bueno, si decidís trabajar para mantenerte. (Indira, CS, 29 años)

Entre estos/as jóvenes, también se advierten prestigios diferenciales otorgados a las universidades públicas y privadas, en donde se invierte la jerarquía establecida para el nivel secundario:

Capaz el comentario de «bueno, en la universidad privada es más fácil, o el título lo pagas», y fue un condicionante. Como que capaz estudiar en la universidad pública, era una demostración de poder un poquito más, por lo menos en ese momento no había... (Camila, CS, 26 años)

A su vez, tanto entre los/as jóvenes de todas las clases sociales analizadas, se considera que la posesión de un título universitario o terciario constituye una ventaja que posiciona mejor en el mercado de trabajo a la vez

que te permite desarrollarte en una tarea que, se estima, resultará gratificante por estar ligada a la formación elegida:

Sentía la necesidad de querer progresar [...] lamentablemente tenés que tener un título o algo, para poder defenderte un poco más y para poder abarcar un campo laboral bastante amplio. Así que me decidí por ingeniería electrónica que era más o menos lo que me gustaba, me encanta en realidad. (Camilo, CI, 29 años)

Como hemos mostrado, las representaciones sobre la continuidad educativa en el nivel superior son compartidas por jóvenes de distintas clases sociales, en estrecha relación con expectativas de ascenso social y con una lectura de las crecientes exigencias formativas del mercado laboral (Santos–Sharpe & Nuñez, 2022). Entre los/as jóvenes entrevistados/as, las representaciones de la educación superior se dirimen entre aquellos futuros que parecen probables, según la posición de clase y las posibilidades objetivas que ello confiere; y los futuros anhelados, que están en el imaginario y que, para las distintas clases, suponen posibilidades de ascenso social, de mejora de las condiciones de empleo futuro, o de reproducción de la propia posición.

CONCLUSIONES

En nuestra investigación identificamos elementos que participan en la configuración de desigualdades desde la dimensión simbólica que se añaden a los ya conocidos mecanismos de ordenamiento social basados en el empleo y el ingreso. En las trayectorias educativas se condensan representaciones sociales que se configuran sobre la base de un *nosotros/as*, que distingue la propia clase de pertenencia, de un *otros/as*, en base a la configuración de alterizaciones, jerarquías y distancias sociales que expresan posiciones desiguales en la estructura social. Así, esas diferenciaciones se delimitan tanto en torno a cuestiones materiales como también simbólicas.

En particular, las trayectorias educativas de los/as jóvenes de clases trabajadoras, intermedias y de servicios presentan diferencias en lo que respecta a la permanencia y finalización de los distintos niveles educativos. La asociación entre acceso a la educación y la adquisición y/o sostenimiento de una determinada posición de clase está presente en el relato de todos/as los/as entrevistados/as, sin distinción de clases. En este punto, la culminación del nivel secundario es un marcador inequívoco de posibilidades futuras que —aunque naturalizado en algunos grupos— es siempre individual y familiarmente reconocido. Es también un hito que se recuerda y destaca en las trayectorias, y que incluso se reinterpreta y revaloriza a la luz de los recorridos educativos y laborales posteriores.

Por su parte, las representaciones movilizadas sobre la propia posición y la de otros/as adquieren diversos matices según la clase social. Para la clase intermedia y la de servicios, la pertenencia a un *nosotros/as* se constituye a partir de la articulación de la formación educativa universitaria, un estilo de vida y de consumos, elementos que confluyen en la idea de compartir no solo una posición económica sino ciertos valores y cosmovisiones. En la clase trabajadora, las construcciones sobre los *otros/as* giran en torno a quienes son discriminadores/as; quienes contribuyen, a su vez, a la configuración de un *nosotros/as*, en base a experiencias compartidas de maltratos y discriminaciones. En este sentido, cabe destacar que para las distintas clases analizadas, las desigualdades se sustentan discursivamente en alterizaciones y jerarquizaciones que, la mayor parte del tiempo, están invisibilizadas en la vida cotidiana y se toman como ordenamientos y estructuras establecidas, y solo son advertidas por quienes se ubican en las posiciones desfavorecidas.

Es interesante notar que estas cuestiones emergen tanto entre clases sociales como también, en ocasiones, entre grupos que *a priori* podrían considerarse homogéneos por asistir a una misma escuela. Esto pone de relieve que espacios que podrían considerarse de encuentro entre clases sociales distintas (la escuela pública en Argentina fue considerada durante décadas emblema de esto y lo es también en el relato de varios/as de los/as jóvenes aquí entrevistados/as) no están exentos de alterizaciones y albergan tanto coexistencia como diferenciación. En este sentido, observamos que el tipo de gestión de las instituciones educativas aparece

como un clivaje de clase e, incluso, la imagen de la escuela pública como un espacio de encuentro de clases adquiere diversos matices en las experiencias de los/as jóvenes de clases de servicio, intermedia y trabajadora. En especial, las tensiones y distinciones se dan respecto a los estilos de vida y consumos, que se vuelven un marcador de posiciones propias y ajenas, de fronteras materiales y simbólicas, donde se plasman las desigualdades de clase juveniles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, K. & Martuccelli, D. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educ. Pesqui.*, 41, n. especial, 1503–1518.
- Bayón, M. C. (2013). Hacia una sociología de la pobreza: la relevancia de las dimensiones culturales. *Estudios Sociológicos*, 91, 87–112.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica y sus potencialidades. *Proposiciones*, 29.
- Biggart, A., Furlong, A. & Cartmel, F. (2008). Biografías de elección y linealidad transicional: nueva conceptualización. En R. Bendit, M. Hahn y A. Miranda (Comps.), *Los Jóvenes y el Futuro* (pp. 49-71). Buenos Aires: Prometeo.
- Casal, J., Garcia, M., Merino, R. & Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers de Sociologia*, 79, 21–48.
- Crego, M. L. (2014). La experiencia escolar más allá de la escuela: notas sobre un estudio de caso acerca de jóvenes y experiencia escolar. *Question*, 1, (43), 254–270.
- Croghan, R., Griffin, C., Hunter, J. & Phoenix, A. (2006). Style Failure: Consumption, Identity and Social Exclusion. *Journal of Youth Studies*, 9, (4), 463–478.
- Cuervo, H., & Miranda, A. (2015). Current Debates in Social Justice and Youth Studies. En Wyn, J. y H. Cahill H. (Eds.), *Handbook of Children and Youth Studies* (pp. 1–14). Singapur: Springer.
- Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. (1993). *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Oxford University Press.
- Fuentes, S. G. (2013). Elecciones escolares: moral y distinción en la relación escuela–familias. *Cuadernos de pesquisa*, 43, 682–703.
- Godard, F. (1996). El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales. En R. Cabanes y F. Godard, *Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales* (s/d). Bogotá: Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social, Universidad Externado de Colombia.
- Goldthorpe, J. (1987). *Social mobility and class structure in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Gough, K.V. & Franch, M. (2005). Spaces of the street: socio spatial mobility and exclusión of youth in Recife. *Children's Geographies*, 2, 149–166.
- Jacinto, C., Fuentes, S. & Montes, N. (2022). Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post) pandémica. *Propuesta Educativa*, 31 (57), 12–30.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Lamont, M. & Fournier, M. (1992). *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*. University Chicago Press: Chicago.
- Lamont, M. & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual review of sociology*, 1, 167–195.
- Lamont, M.; Beljean, S. & Clair, M. (2014). What is missing? Cultural processes and causal pathways to inequality. *Socio-Economic Review, Advance Access*, 3, 573–608.

- Lemus, M. (2018). Articulaciones entre desigualdades y tecnologías digitales, un estudio de las trayectorias de vida de jóvenes de clases medias altas, La Plata 2012–2017. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata.
- Lister, R. (2004). *Poverty*. Cambridge: Polity Press.
- Marradi, A.; Archenti, N. & Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.
- Mauger, G. (1989). La «jeunesse» dans les «âges de la vie». Une «définition préalable». *Temporalistes*, 11. Chargé de recherche CNRS.
- Mora Salas, M. & de Oliveira, O. (2014). *Desafíos y Paradojas. Los Jóvenes frente a las Desigualdades Sociales*. México: Colmex.
- Muñiz Terra, L. (2018). Biographical events and milestones: a methodological proposal to analyze narratives of life. *Forum: Qualitative Social Research*, 19, (2), Art. 13.
- Muñiz Terra, L. & Roberti, E. (2018). Las tramas de la desigualdad social desde una perspectiva comparada: hacia una reconstrucción de las trayectorias laborales de jóvenes de clases medias y trabajadoras. *Estudios del Trabajo*, 55, 1–32.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. Ciudad de México: UAM. Anthropos Editorial.
- Santos–Sharpe, A. & Nuñez, P. (2022). Desigualdades en la escuela secundaria argentina: recorridos escolares y proyecciones educativas. *Íconos*, 74, 15–32.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: CIESAS.
- Saraví, G. (2015a). *Juventudes Fragmentadas. Socialización, Clase y Cultura en la Construcción de la Desigualdad*. México: FLACSO.
- Saraví, G. (2015b). The youth experience of urban injustice: Space, class, and gender inequalities in México. En J. Wyn y H. Cahill (eds) *Handbook of Children and Youth Studies* (pp. 503-516). London: Springer.
- Saraví, G. (2016). Miradas recíprocas: representaciones de la desigualdad en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 78, 409–436.
- Scott, J. (1994). *Poverty and Wealth. Citizenship, Deprivation, and Privilege*. New York: Longman.
- Wright, E. (1992). Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clases. *Revista Zona Abierta*, 59/60.

NOTAS

- [1] El límite inferior es la edad mínima que el Estado argentino fija para ingresar al mercado de trabajo; el límite superior se corresponde con las discusiones contemporáneas en torno a la prolongación de la condición juvenil.