

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

Tesis Licenciatura en Sociología

Cohabitar y converger

**Una experiencia de (des)integración social en un colegio
de Montevideo**

Guillermo Passeggi Baccino

Tutor: Sebastian Aguiar

Noviembre 2024

Resumen

¿Qué ocurre cuando adolescentes de distintos niveles socioeconómicos se encuentran? Esta pregunta cobra especial relevancia en el continente más desigual del mundo, y en particular Montevideo, ciudad que se encuentra atravesando procesos de segregación urbana y apartheid educativo. Este trabajo analiza los procesos de integración vincular de adolescentes en el marco de un programa de becas en enseñanza media superior (EMS). En esta experiencia, estudiantes de la periferia pobre de la ciudad transforman sus círculos sociales al ingresar en colegios privados de la costa montevideana, una experiencia que facilita vínculos afectivos poco probables. La investigación, que combina análisis de redes y entrevistas, concluye que los estudiantes más pobres están menos integrados y son menos populares que sus pares de clases medias y altas debido a barreras subjetivas y objetivas que dificultan la creación de vínculos. Aunque la experiencia tiene un impacto positivo en la trayectoria educativa de los becados, se advierte sobre el potencial transformador desaprovechado de la misma en evitar la reproducción de la clasificación social inherente al sistema educativo.

Palabras clave: Desigualdad - Integración socioeconómica - Análisis de red - Límites simbólicos

Índice

Introducción.....	3
Presentación del caso.....	4
Justificación social y sociológica del estudio.....	6
Antecedentes.....	8
Marco teórico.....	13
Objetivos.....	21
Preguntas de investigación y objetivo.....	21
Objetivos específicos.....	22
Hipótesis.....	22
Marco metodológico.....	23
La Encuesta.....	23
Técnicas de análisis de la encuesta.....	25
Población y muestra.....	26
Las entrevistas.....	26
Muestreo en la entrevista.....	27
Consideraciones éticas.....	28
Capítulo 1: Análisis relacional, el vínculo entre el nivel socioeconómico y la popularidad... 29	29
1.1 Descripción y frecuencias ¿De quién estamos hablando?.....	29
1.2 Análisis de redes.....	31
1.3 Brokers.....	38
Capítulo 2: Segregación subjetiva, trayectorias de vida y distancias sociales..... 39	39
2.1 Trayectorias de vida.....	39
2.2 Los límites morales.....	40
2.3 Límites económicos.....	42
2.4 Límites culturales.....	44
2.5 Límites espaciales.....	46
2.6 El trabajo relacional.....	49
2.7 Para la burbuja: la aguja.....	50
2.8 La beca: el espacio de disputa simbólico.....	52
Conclusiones.....	53
Referencias bibliográficas.....	58
Anexos.....	63

Introducción

Montevideo asiste a un proceso de segregación social expresado en la homogeneización socioeconómica de los barrios: aumenta la pobreza en la periferia de la ciudad, y la riqueza en la zona costera (Aguilar, 2016). A la par se viene dando en los últimos 40 años un proceso de segregación escolar (Kaztman & Retamoso, 2007), que ha socavado la función de igualación de oportunidades y de cohesión social que se espera tenga el sistema educativo. Este fenómeno es efecto por un lado, de la segregación urbana por la territorialización de los centros educativos, y por el otro de la opción de las familias de niveles socioeconómicos más altos de que sus hijos estudien en centros educativos privados (Graña Oliver & Murillo, 2020, p. 24).

El contexto de segregación lleva a que personas de distintas clases se crucen cada vez menos, comparten menos medios de transporte donde el ómnibus es el más frecuente en las zonas de menores ingresos; el uso de automóvil es cuatro veces mayor en las zonas geográficas de NSE superiores que en las inferiores (Aguilar, 2011, p. 62). Comparten también menos espacios de ocio, menos eventos culturales, supermercados, ya no van a las mismas iglesias y tampoco comparten centros educativos.

Esta realidad además de impactar en la igualdad de oportunidades, corroe el sentido de “sociedad de cercanías” más allá de las diferencias materiales, además de aumentar la tolerancia y legitimidad cultural de la desigualdad, generando violencia y socavando la democracia (Kaztman et al., 2008).

En este contexto, el Liceo Jubilar viene desarrollando desde el 2016 una experiencia de encuentro que resulta particularmente interesante. Está institución beca a los alumnos en el ciclo básico¹ para que cursen sus estudios allí y luego, en bachillerato por medio de acuerdos y un programa de selección, los envían a colegios privados entre ellos colegios de alto costo ubicados en las zonas costeras de Montevideo.

Este se trata de un caso poco común, en un país y una región caracterizada por la desigualdad y el apartheid educativo (García y Quiroz, 2011 en Álvarez Rivadulla, 2019, 52). Las experiencias de este tipo proveen de oportunidades a adolescentes a las que difícilmente podrían haber accedido, transformando sus trayectorias educativas y vitales. Sumado a eso, y aquí se centra el interés de la investigación, se da un fenómeno de interacción entre personas

¹ Ahora enseñanza media básica, en medio de la realización del trabajo el país atravesó una “transformación educativa” que implicó el cambio de varios nombres, los niveles de enseñanza, los grados, entre otros.

que de no ser por la experiencia de becas probablemente no se cruzarían. En ese encuentro se posibilita la construcción de redes afectivas de amistad, compañerismo o de pareja, pero sobre todo se dan las condiciones de co-construir códigos de entendimiento y significación que les permitan reconocerse como personas con trayectos de vida distintos pero legítimos y así entenderse mutuamente en códigos comunes.

¿Qué sucede con los *mundos de vida* de los adolescentes becados y no becados cuando se encuentran? ¿se logran vínculos cercanos que trascienden las diferencias de capitales? Esta investigación propone contestar estas preguntas por medio de las percepciones, experiencias y sentires de los adolescentes becados del Jubilar (en adelante becados) y no becados a través de un trabajo de la basado en análisis de redes sociales y entrevistas semiestructuradas. Conocer los obstáculos y facilitadores para la construcción de vínculos entre personas distintas es el objetivo de esta investigación. A continuación, se desarrolla en profundidad la propuesta del liceo Jubilar, para entender su objetivo y entender la relevancia del caso.

Presentación del caso

El Liceo Jubilar “Juan Pablo II”, (LJ) es una institución educativa de la Iglesia Católica ubicada en el barrio Casavalle, uno de los que presenta los mayores indicadores de pobreza y exclusión social en la ciudad (CERES, 2020). El liceo se autodefine como “gratuito de gestión privada” (Balsa & Cid, 2015) y cuenta con tres grandes programas educativos: 1) un ciclo básico (7mo a 9no de liceo) con unos 200 alumnos, 2) un programa para exalumnos que acompaña a unos 140 alumnos de Bachillerato en liceos públicos y privados becados por el Jubilar, y 3) un Liceo para adultos con 80 estudiantes que cursan Ciclo Básico. En total, entre los tres programas el LJ atiende más de 400 personas (Liceo Jubilar, 2024).

El objetivo del colegio descrito en su web es trabajar “con exigencia y compromiso para desafiar los determinismos sociales.” Para esto buscan ofrecer una solución educativa con “altos niveles de exigencia y compromiso”, pues entienden que los “alumnos son capaces de lograr la excelencia en cada área que se propongan” (Liceo Jubilar, 2024).

El Espacio de Acompañamiento Permanente (EPA), el segundo programa con más matrícula de la institución, funciona en base a becas. Los estudiantes al terminar el ciclo básico en el LJ cuentan con una abanico de bachilleratos privados para postular o pueden sencillamente seguir cursando sus estudios en el liceo público. Entre las opciones de privados

se encuentran Colegio Sagrada Familia, Colegio San Ignacio, Colegio Seminario, Saint Brendan 's, Crandon entre otros. Lo que se busca es que estos estudiantes se formen en bachilleratos de alta exigencia para prepararse para su formación universitaria, etapa que el LJ acompaña también. Entre otros motivos se destaca el potenciar las “expectativas educativas” de los adolescentes entendiendo está como una manera de fortalecer su proceso educativo (Balsa & Cid, 2015).

Los estudiantes del LJ que optan por este formato para finalizar sus estudios medios son enviados en grupos pequeños a nuevos liceos. Es allí que se da la instancia de particular interés para esta investigación. Adolescentes de catorce o quince años que vivieron toda su vida en Casavalle y alrededores cambian sus circuitos en la ciudad, los espacios que habitan y las personas con las que comparten la cotidianeidad, para ingresar en una experiencia distinta.

Es de destacar que el LJ presenta buenos resultados académicos, sobretudo en habilidades cognitivas en la matemática (Balsa & Cid, 2015), destaca también, el trabajo que realizan al ofrecer como parte integral de su formación herramientas para la autosuperación y el manejo del estrés, sumado al apoyo emocional. Estos elementos, sumados a la práctica de deportes de distinción como Rugby y Hockey, así como la formación según los valores de la Iglesia Católica bajo la supervisión de la Prelatura del Opus Dei, aportan a la formación de los adolescentes pautas de *habitus conservadores* y de niveles socioeconómicos más altos, promoviendo un reenclasamiento que sienta las bases para la experiencia de contacto e integración en el bachillerato de otras zonas de Montevideo.

Este tipo de instituciones no están libres de polémica. Martinis (2020) destaca como el Liceo Jubilar, junto con otros centros educativos de “educación pública de gestión privada”, han acumulado en los últimos años grandes porciones de las donaciones de privados que, incentivados por el Estado a través de la legislación que les permite desquitar cargas impositivas, dirigen el 87,5% de las donaciones a la educación a centros de este tipo. Para el autor esto implica un desplazamiento encubierto de la hegemonía de la educación pública que “fomenta la privatización educativa en Uruguay” (2020, p. 16).

Otro punto que se inserta de forma polémica en la discusión es el proceso de selección que genera una suerte de categorización donde la entrada queda limitada a las adolescencia con la posibilidad de tener adultos dispuestos a asumir obligaciones, junto con los derechos del ingreso. Este pilar del modelo implica una familia presente y con disposición a ser sostén

del proceso educativo (Balsa & Cid, 2015) y a la vez una selección específica de adolescentes con determinados contextos que limita el acceso.

Con base en las particularidades del caso presentadas en este apartado, a continuación se desarrolla la relevancia de este estudio para un país donde la Educación Pública es el modelo educativo con mayor acceso, pero que presenta dificultades para facilitar el encuentro entre personas de diferentes NSE.

Justificación social y sociológica del estudio

¿Por qué es relevante esta investigación? Fundamentalmente, porque “la segregación escolar por nivel económico en Uruguay es alta (...) al límite de lo que se considera hiper segregación.”. Esto se expresa concretamente en la disimilaridad educativa que implica que para suprimir la segregación educativa en Montevideo el 60% de los estudiantes deberían cambiarse de centro educativo (Graña Oliver & Murillo, 2020, pp. 24-25)

La homogeneización de las poblaciones de niños, niñas y adolescentes de determinadas condiciones socioeconómicas en un determinado centro educativo es un proceso que se vive en Uruguay desde los años ochenta y que se da de lleno con la idea de la educación como ámbito de integración social, núcleo de los valores *varelianos* de nuestro país. De esta forma, al contrario de la función que se supone que tiene, el sistema educativo acaba por determinar grupos sociales homogéneos fortaleciendo las desigualdades y dificultando el mutuo reconocimiento de las personas de distintas clases sociales como parte de una sociedad cohesionada (Kaztman & Retamoso, 2007, p. 137; Rossetti, 2014, p. 8).

Este proceso de segregación educativa se da en el marco de una problemática más grande y antigua en Montevideo, la segregación residencial. La zona de residencia de un sujeto condiciona el entorno de oportunidades que este tendrá a partir de las formas y calidad de “acceso a educación y servicios públicos, el valor de la vivienda o las amistades de los niños” (Aguiar 2011, 70). Bajo estos parámetros resulta sencillo establecer zonas con mayor y menor marco de oportunidades en la ciudad. Pero además, se detectan circuitos diferenciales por clase social, de los que a su vez se desprenden “mapas cognitivos también distintos”, es decir, se establecen distancias subjetivas que van más allá de las físicas entre las zonas habitadas y transitadas por personas de clases sociales distintas: ideas de otredad enmarcadas en la hostilidad donde el otro distinto se vuelve invasor, “formaciones discursivas (que) muestran otro nivel de retroalimentación de la segregación” (Aguiar 2011, 71). Los

circuitos disímiles de las clases sociales en la ciudad contribuyen a la construcción de hostilidades, dadas por el miedo y la falta de reconocimiento recíproco, que terminan por contribuir a la segregación y en última instancia a la desigualdad.

Entendiendo la cultura como un conjunto de elementos compartidos que nos permite actuar de manera esperable y a su vez entender “lo que los otros dicen, hacen y creen”, surge la posibilidad de que la distancia física de los *mundos de vida* cotidianos acaban por construir barreras simbólicas que corroen la idea de sociedad más allá de las clases (Arocena, 2012, pp. 24-29). Esto surgiría a partir de la construcción de distintas culturas de clase que no se reconocen entre sí. De este modo se profundizan las desigualdades pero también implica una dificultad para el reconocimiento de las demás personas que pasan a ser el *otro* en oposición al *nosotros* (Arocena, 2012, p. 29). Así se produce una fractura y se abre espacio para el odio y el trato violento a partir de sociedades estructuralmente injustas, donde no existe un reconocimiento del *otro* como igual, sino de manera hostil.

Volviendo sobre la segregación educativa, ahora entendida como efecto de la segregación urbana, algunos autores plantean que el fenómeno tiene su mayor determinante en los estudiantes de nivel socioeconómico alto que se escolarizan en escuelas privadas de élite (Graña Oliver & Murillo, 2020, p. 28). Lo anterior hace particularmente interesante el estudio del caso del LJ como experiencia de inclusión social, entendida como una oportunidad para reducir distancias. Partiendo de la idea de que el diálogo entre la desigualdad y la cultura que la legitima es donde se halla el mecanismo central por el que la primera se reproduce. De este modo, la experiencia aquí estudiada tiene un potencial aporte para reducirla, siempre que se parta de la base de que la legitimidad de la desigualdad se da por el no reconocimiento del otro y del contexto de vulneración como responsabilidad colectiva. A continuación, se presentan los antecedentes sobre los que se basa el desarrollo teórico y metodológico de esta investigación.

Antecedentes

A principios de los 2000 Peter Kuriloff y Michael Reichert estudiaron, con base en los postulados teóricos de Bourdieu (1998), cómo los niños de clase trabajadora becados en The Haverford School, un bachillerato de élite en Estados Unidos, fueron incorporando pautas de comportamiento y distinción de la clase alta al compartir aula por un tiempo prolongado. Concretamente hallaron cómo cambiaron las formas de hablar y vestir que tenían antes, para

comenzar a parecerse a las de las clases dominantes. Teorizan que se trata de un proceso de transformación en los esquemas de percepción y acción dándose una renegociación del *yo* por medio de un cambio de valores, creencias e intereses aprendidos en la socialización primaria, transformando las bases constitutivas de su identidad. Por otro lado, la población no becada, según los autores, sostiene su perspectiva de la vida y sus costumbres que no son cuestionadas en el encuentro con sus compañeros. Estos hallazgos se obtuvieron por medio de 16 entrevistas a jóvenes de la institución priorizando incluir diferencias entre etnias, clases sociales y nivel de rendimiento (Kuriloff & Reichert, 2003).

En América Latina, Bayón & Saraví (2019b) realizaron un trabajo sobre la legitimación cultural de la desigualdad donde resaltan a la región como la más desigual del mundo, pero también con alta tolerancia a la desigualdad (Lubker, 2004 en Bayón & Saraví, 2019a, p. 69). El estudio se realizó sobre la experiencia escolar de adolescentes de sectores populares en la educación media superior de la ciudad de México, una población sumamente estigmatizada; buscó conocer cómo estos estudiantes soportan las representaciones subjetivas que se producen sobre ellos, con un diseño etnográfico incluyendo entrevistas, grupos focales y charlas informales.

Las autoras plantean la clase social como una “experiencia vivida” que construye el sentido del “nosotros mismos” y permite definir nuestra identidad en contrapartida de un “otro” por medio de los *límites simbólicos* (Bayón & Saraví, 2019b, p. 71). A partir de esos límites se reconocen mecanismos de resistencia simbólica en las clases de menores ingresos para revalorizar lo propio, priorizando valores alternativos a los hegemónicos, sustentando así la autoestima del grupo contra la violencia simbólica ejercida por las clases dominantes y la cultura hegemónica, aunque esta resistencia les requiere a las adolescencias mucho esfuerzo emocional (Bayón & Saraví, 2019a).

Otro antecedente importante es el trabajo de María José Álvarez Rivadulla, quien a lo largo de varios años realizó una investigación en Colombia sobre las interacciones entre personas de distintas clases sociales en una universidad de élite. Su investigación buscó comprender qué pasa en la interacción entre clases altas y trabajadoras en esta universidad de Colombia a partir del programa de becas estatal “Ser Pilo paga”. Pilo es un adjetivo popular adjudicado a jóvenes con destacados desempeños académicos. El diseño de la investigación es de corte etnográfico con entrevistas en profundidad, observación participante y grupos focales (Álvarez Rivadulla, 2019).

La autora pone a prueba varias teorías, entre ellas la de “igualdad de estatus” de Allport que establece que los prejuicios, incluso los más profundos, se pueden deconstruir si se logran encuentros de agentes en igualdad de status. La experiencia de este trabajo implica analizar la desigualdad no como un número, sino como una experiencia legitimada, tolerada, cuestionada y sobrevivida en la cotidianidad (Álvarez Rivadulla, 2019, p. 54). A pesar que concluye que no es habitual la discriminación explícita, la experiencia de los “pilos” les implica vergüenza por las diferencias en las trayectorias de vida con sus compañeros, así como orgullo por haber llegado a donde están y por el esfuerzo hecho por sus familias. El precio de la experiencia de interacción es alto a nivel emocional (Álvarez Rivadulla, 2019).

La autora concluye que la mayoría de las y los estudiantes se vincula de forma cercana con personas socioeconómicamente parecidas a ellas, a partir de elementos materiales de la experiencia de vida como el barrio, tipos de transportes y circuitos, el tipo de almuerzo, entre otras condiciones que promueven la interacción socioeconómicamente horizontal. Las relaciones con otras clases son categorizadas por los becados como “distintas, como si hubiera un límite hacia la profundidad de la relación” (Álvarez Rivadulla, 2019, p. 64). Estos límites “simbólicos” son previos a los “límites sociales”, que limitan el acceso a recursos y oportunidades, pero sin duda afectan la formación de redes que promueven determinados tipos de capital. Ambos son elementos perpetradores de la reproducción del *status quo* (Álvarez Rivadulla, 2019, p. 63)

En trabajos posteriores, Álvarez amplió los métodos incorporando el análisis de redes sociales para el estudio de la *homofilia*, la tendencia a relacionarse con personas de similares características, a fin de medir el impacto del nivel socioeconómico en la integración social en la universidad. Utilizando este enfoque halló que, a diferencia de lo que se podría presumir a partir del análisis cualitativo, los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos tenían en promedio la misma cantidad de conexiones, amigos, que el resto de sus compañeros y que no estaban más aislados que los estudiantes de NSE altos. A pesar de esto, los vínculos de los becados no se describen como completamente heterofilicos, ya que presentan mayores frecuencias vinculares con estudiantes de nivel socioeconómico medio y bajo que con alto, que las correspondientes a la distribución de la población (Álvarez-Rivadulla et al., 2022).

El trabajo más reciente de la autora, en colaboración con Javier Corredor, presenta algunas otras reflexiones teóricas que pueden resultar de relevancia; tiene por objetivo la recopilación y el análisis de los resultados de dos proyectos similares de experiencias de

inclusión de estudiantes de clases trabajadoras en universidades de élite a partir de datos etnográficos (Corredor & Álvarez-Rivadulla, 2024).

El estudio concluye que el capital cultural cumple una función clave como “mecanismo de reproducción de clase” en el caso de Colombia actuando como barrera en los “estilos interaccionales” que son confundidos como rasgos de la personalidad encubriendo los efectos de la desigualdad en el capital cultural (Corredor & Álvarez-Rivadulla, 2024, p 2).

El capital cultural en los términos de Bourdieu implica tener incorporados códigos y pautas culturales hegemónicas del campo que aportan una ventaja posicional en el mismo, a la vez que el dominio de conocimientos y habilidades que las instituciones educativas, como instrumentos de la reproducción social, privilegian. Para los autores, en el marco de una racionalidad centrada en la meritocracia y la supuesta igualdad de oportunidades, entre otros elementos, se invisibilizan obstáculos estructurales permitiendo una naturalización de la desigualdad y estableciendo la idea de que el éxito depende del esfuerzo individual. Estas ideas no solo son sostenidas por estudiantes, sino reproducidas por la institución educativa (Corredor & Álvarez-Rivadulla, 2024).

El artículo busca demostrar cómo el silenciamiento de la cuestión de clase tiene por consecuencia la “confusión del capital cultural con preferencias personales” naturalizando y legitimando las brechas sociales. “La combinación de grandes desigualdades de origen, la cultura omnívora y descripciones de clase confusas permite el reconocimiento erróneo del capital cultural como características personales.” Esto implica “diferencias sutiles en la interacción y el comportamiento” (Corredor & Álvarez-Rivadulla, 2024, p. 10). Uno de los efectos de las brechas del capital cultural es la limitación a la profundidad de las relaciones interpersonales, que son descritas como superficiales o restringidas a la universidad.

El ocultamiento de las desigualdades de capital cultural bajo la idea de diferencias personales permite la segregación sin discriminación explícita, produciendo lo que los autores llaman “clasismo sin clasistas”. Los efectos del fenómeno implica por un lado que la carga de *trabajo relacional* en la relación intercalase recayera sobre los estudiantes becados y por otro lado la reacción condescendiente de los no becados, lo que profundiza las brechas. Dentro de la universidad todos eran iguales, por el efecto igualador que genera el espíritu meritocrático, pero fuera las desigualdades establecen barreras difíciles de abolir.

Algunos estudiantes becados asociaban esta distancia a las características “arrogantes” de los estudiantes de NSE alto; por otro lado, para estos últimos, en muchos casos los estudiantes becados les resultaban “endoclasistas”. Este efecto sin embargo tendía a desvanecerse con el tiempo de contacto. Mientras los estudiantes tradicionales relatan las limitaciones que encontraban a la hora de profundizar vínculos con estudiantes becados como asociadas a características personales, los becados las asociaban con “circunstancias de socialización” (Corredor & Álvarez-Rivadulla, 2024, p. 13).

Como conclusión los autores resaltan la importancia de hacer visible las diferencias de clase y ponerlas en diálogo para permitir a los estudiantes becados comprender los códigos del capital cultural de los NSE altos. A la vez, resulta esencial reconocer los orígenes de la clase trabajadora como valiosos: esto puede facilitar la interacción si sienta bases para la conversación y construcción de amistades (Corredor & Álvarez-Rivadulla, 2024). Para ello, entienden que es necesario que las instituciones desnaturalicen el capital cultural que asumen y validan, al actuar como agentes reproductores de clase. Visibilizar la naturaleza clasista de las instituciones implica “desafiar la neutralidad de los códigos culturales dominantes” y develar su proceso histórico como mecanismo de reproducción social de la desigualdad (Corredor & Álvarez-Rivadulla, 2024, p. 19).

A nivel nacional, Kaztman y Retamoso estudian el efecto de la segregación residencial vivida en Montevideo desde los años 60’ sobre los desiguales logros escolares de niños, niñas y adolescentes. Se destacan tres espacios de socialización de impacto clave en los resultados escolares: familia, barrio y escuela. Según los autores, estos son los contextos donde los niños y niñas aprenden hábitos, actitudes y esquemas de percepción (Kaztman & Retamoso, 2007, p. 134)

Plantean que la segregación residencial transformó la ciudad, aumentando la homogeneidad económica de los barrios, reduciendo significativamente las oportunidades de interacción entre hijos de trabajadores calificados y no calificados. La importancia del barrio como variable de peso en los rendimientos escolares se robustece con los estudios de Kaztman (1997 y 2001). Allí el autor observa que los rendimientos escolares de quienes vienen de hogares de escasos recursos son peores si estos hogares se encuentran en barrios pobres. A esto lo llaman el *efecto vecindario* (Kaztman & Retamoso, 2007, 135).

Pero los perjuicios no acaban allí. Los autores plantean que la escuela ha perdido su capacidad integradora por el aumento de la matrícula de colegios privados desde los años 80,

sobre todo en los estratos más altos, donde tres de cada cuatro niños asisten a instituciones privadas. El fenómeno se ve acentuado por la segregación residencial que aleja a los niños de estratos medios de los de estratos bajos, ya que aunque ambos asisten a centros públicos lo hacen en barrios distintos (Kaztman & Retamoso, 2007, 136).

La homogeneización socioeconómica de las zonas de la ciudad impacta en cuatro cuestiones clave: las expectativas de logro educativo, la variedad de experiencias y prácticas de resolución de problemas, el aprendizaje de capacidades cognitivas y el de habilidades para la vida. Compartir la experiencia de aprendizaje con un grupo de personas diversas, representativo de la sociedad, es clave para el sentimiento de pertenencia a un mismo cuerpo social y por tanto para la salud democrática (Kaztman & Retamoso, 2007, 137).

Un antecedente distinto pero de particular importancia, por ser inspiración de esta investigación, es la película chilena Machuca. La cinta dirigida por Andres Wood narra la amistad entre Gonzalo Infante, un niño de clase alta, y Pedro Machuca, un niño de un asentamiento marginal, en el Santiago de 1973, previo al golpe de estado (Wood, 2004). Estos dos personajes se encuentran en la elitista escuela Saint Patrick y aunque estos llevan vidas muy distintas, nace entre ellos un vínculo de profunda amistad a partir de la cual ambos descubren la forma de vida del otro: los juguetes con los que se entretienen, los transportes en los que se mueven, las ropas que visten, la comida que comen y los lugares en donde habitan. El resto de niños de la prestigiosa preparatoria no logran aceptar a los nuevos compañeros distintos a ellos, por lo que sistemáticamente los apartan y hostigan, muchas veces sin que estos logren reacción alguna, por no reconocer los códigos con los que se manejan. La película muestra cómo las dos experiencias de la realidad chocan constantemente, a pesar de lo cual ellos sostienen su vínculo, haciéndose parte de la cotidianeidad del otro.

A partir de estos antecedentes que contaban con aportes de otras obras elementales de la materia, se desarrolla a continuación el marco teórico de la investigación que busca destacar categorías que ayuden al desarrollo de la investigación.

Marco teórico

Entender por qué asistimos a un tiempo de creciente distancia entre personas distintas lleva la reflexión de manera ineludible a la obra pionera de Pierre Bourdieu (1998): La Distinción. Allí el sociólogo francés busca explicar cómo las preferencias culturales, las *formas de ser* y relacionarse en sociedad, entre otras actitudes sociales, están relacionadas

con la posición social de las personas en los espacios, que se agrupan y distancian por la diferenciación que generan esas pautas sociales. Su propuesta implica que los comportamientos sociales no son una simple elección individual: se trata del resultado de factores sociales, económicos y culturales que determinan pautas que distinguen a los agentes, construyendo una jerarquía social en dichos espacios.

Para analizar esas pautas es necesario realizar un análisis posicional del agente. Se debe entender que para esta concepción analítica los agentes se encuentran actuando en un *campo*, espacio imaginario instituido a partir de relaciones dadas por las condiciones objetivas, donde se compiten por el capital legitimado (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 174). La posición del agente allí se establece por tres *coordenadas*: los capitales *económico*, *social* y *cultural*, complejizando el análisis que habitualmente pone el foco solo en el capital económico. De esta manera las reglas del comportamiento en un espacio están configuradas por estos capitales y tienden a la reproducción, concepto clave de Bourdieu. Este fenómeno, que contribuye al sostenimiento del *status quo*, surge de la producción endógena de los capitales mencionados (Bourdieu, 2011; Bourdieu & Wacquant, 2005, 146).

La distribución de capital, estructura las posibilidades de *juego*, incluso la propia posibilidad de jugar en el campo (Bourdieu & Wacquant, 2005, 135). Las interacciones no son deliberadas, constituyen regularidades basadas en la configuración de los antedichos capitales que por medio del propio interactuar instalan pautas en los agentes, estructurando su acción (Bourdieu, 1998).

Pero ¿qué es el capital concretamente? El capital es un bien material o inmaterial que, legitimado por el resto de los agentes de un campo, habilita o limita determinadas acciones. Es acumulado en un proceso histórico a partir de las estructuras previas de los espacios habitados como la familia, el barrio o la escuela a la que asiste. Por lo tanto se encuentra desigualmente distribuido y es origen de su propia inequitativa distribución, pues su producción dependerá de los espacios a los que los agentes pueden acceder, justamente a partir de sus configuraciones de capital previamente heredadas.

Pormenorizando en los tipos de capitales, el *capital económico* se refiere concretamente al dinero, las propiedades y las posibilidades de consumo. Es un capital especial porque cobra importancia en muchos campos en el mundo capitalista y es fácilmente intercambiable por los otros dos tipos (Bourdieu, 2001).

El *capital cultural*, por su parte, se presenta incorporado en disposiciones del agente, objetivado en materiales culturales o institucionalizado en credenciales académicas. Este se encuentra íntimamente relacionado con los otros dos tipos, por lo que su distribución es desigual y heredable (Bourdieu, 2001, p. 135). Este capital aparece *corporeizado* por el agente, especialmente en las formas de hablar, de resolver conflictos y consumir. Dependerá de la cultura hegemónica aquellas formas más valoradas, legitimadas, en cada campo. Este se incorpora de forma inconsciente; es una herencia que se va obteniendo en la socialización, pero que luego es retenida como mérito personal (Bourdieu, 2001, 142). En este sentido se trata de un capital que, más que “tenerse” se expresa en el “hacer” y “decir”. Así entendido es un capital práctico y, aunque resulta determinista, es razonable aceptar que establece tendencias en la acción (Bourdieu, 1998). Este tiene fuertes relaciones con el origen social de los agentes siendo el capital cultural de las clases altas valorado social e institucionalmente, mientras el de las clases bajas es invalidado y suprimido (Bourdieu & Passeron, 1996).

El tercer tipo de capital es el social, derivado de las redes vinculares y “recursos basados en la pertenencia de grupo” (Bourdieu 2001, p. 148). Este capital permite potenciar los otros capitales o se intercambia por ellos. Aunque dicho intercambio está limitado por “relaciones materiales o simbólicas”, puede institucionalizarse por medio de *membresías* o por la pertenencia a grupos que otorguen prestigio. En el marco de la investigación se piensa en pertenecer a determinado club, grupo de amigos, familia o barrio, espacios que habilitan círculos sociales donde se intercambian flujos de capitales (Bourdieu, 2001, 149-150).

Las diferentes configuraciones de los tres capitales presentados asignan posiciones a los agentes en el campo, que habilitan u obstaculizan el establecimiento de formas válidas de ser, hacer, pensar y concebir el significado de las cosas. De esta forma los capitales resultan un elemento clave, entendiendo que son la base de la estructura de los significados instituyentes de lo bello, lo exitoso, lo deseable o lo aspirable (Bourdieu, 1998).

Bourdieu llama *habitus* a esta estructura, estructurante y estructurada derivada y a la vez constitutiva de la posición del sujeto y que actúa como “principio generador de prácticas” e influye en sus gustos y preferencias culturales (Bourdieu, 1998). De esta forma se fija una configuración sistemática de “propiedades que expresan las diferencias objetivamente inscritas en las condiciones de existencia” determinando esquemas de percepción que “funcionan como estilos de vida” (Bourdieu, 1998, p. 170). Este concepto explica que las

acciones, comportamientos y esquemas de pensamiento que parecen individuales, existen en realidad en íntima relación con la clase social de los agentes, enclasandolos (Bourdieu, 2011).

En esta línea es interesante retomar las ideas de Bourdieu y Passeron (1996) en otra de sus obras fundamentales: *La Reproducción*. En ese trabajo plantean que lejos del papel que popularmente se le busca dar a la educación como modelo de movilidad social, la escuela privilegia a los privilegiados, legitimado por vía del *mérito* las desigualdades y ocultando la verdadera incidencia de la desigualdad de origen (p. 218). Proponen que los elementos enclasantes imbricados en el *habitus* son diferenciadores para las trayectorias educativas de los estudiantes. Estos elementos se materializan en los conocimientos, actitudes y aptitudes que hace al pasaje por el sistema educativo de los estudiantes de clases altas un reforzamiento de su capital cultural, a partir de la validación de sus hábitos, actitudes y gustos que significan ventajas en campo escolar. Quienes son portadores de la alta cultura a su vez, son valorados por sus logros como si estos hubieran sido resultados únicamente de su mérito individual (Tovillas, 2013). Por otro lado, para las personas de clases más bajas este mismo mecanismo de reproducción significa obstáculos, puesto que el capital cultural vinculado a su origen social es lejano a la alta cultura. Por lo que este capital actúa como pasivo, desvalorizado, apartado e invalidado (Tovillas, 2013).

Bourdieu y Passeron (1996) explican que la *alta cultura* está regida por la imposición de un *arbitrario cultural*, coincidente con el capital cultural de las clases altas, como elementos a privilegiar en el proceso educativo. Los autores proponen que dentro del arbitrario se encuentran múltiples significados para explicar la realidad social, y en particular, la estratificación social. De este modo los agentes aprehenden sistemas de percepción y significación que justifican y reproducen el *status quo* social (Bourdieu, 1997, p. 33).

El mecanismo para el establecimiento de esta dominación naturalizada y legitimada es la violencia simbólica, la imposición de significados ocultando las relaciones de poder que permiten esa imposición, para que sean pasivamente asumida por los agentes (Bourdieu & Passeron, 1996). Una vez establecido el arbitrario cultural, la maquinaria educativa se encarga de valorar lo que forma parte de la alta cultura como mérito, privilegiando el capital cultural heredado de clases altas y de procesar una deculturación o expulsión para los agentes de niveles bajos (Bourdieu & Passeron, 2003). La deculturación implica la supresión de los elementos culturales asociados a clases populares y la fijación en su lugar de elementos valorados de la alta cultura. De esta forma el objetivo de reproducción del sistema se cumple

o bien logrando integrar a los educandos a los valores y formas de la clase dominante o bien apartándoles del campo bajo el “mito del mérito” (Tovillas, 2013, p. 92). Es decir la reproducción se da con la aculturación del agente de clase popular y su consecuente inclusión, o con su la expulsión que igualmente reproduce en él la cultura dominante que sostiene el sistema de clasificación (Bourdieu, 1997).

Esta no es la única forma en la que se da la reproducción social, Bourdieu también incorpora al análisis el *sentido de juego* que, a partir de su socialización, genera una pulsión en los agentes a desarrollar un *uso social* del matrimonio o parentesco en busca de “reproducirse biológicamente y sobretodo socialmente” (Bourdieu, 1996, p. 133). De este modo la estructura familiar y social actúan también como una “garantía de la homogamia y, por allí de la reproducción social” fruto de la *afinidad espontánea*², es decir la aproximación de agentes dotados de *habitus* similares, que por serlo provienen de “condicionamientos sociales” similares, es decir clases sociales (Lamaison, 2008, p. 6).

Salvando las distancias epistemológicas entre el estructuralismo de Bourdieu y la fenomenología de Schutz, se entiende en línea con este último que el mejor modo de acercamiento a la realidad social se da por medio del significado subjetivo e intersubjetivo que los agentes³ dan a las experiencias que transitan. De este modo se evitan las “especulaciones científicas abstractas” (López, 2021, p. 350). Este marco biográfico de significados, que el autor llama *Mundo de Vida*, se incorpora por la síntesis de toda la estructura de configuraciones de sentido de vivencias que explican sucesivamente los niveles desde la *durée*, o vida cotidiana, hasta los superiores que no son transformados regularmente (López, 2021). El actor atribuye significados basados en otros previamente creados, que son síntesis de experiencias pasadas y que establecen el contexto de significado del actor, limitando la interpretación de nuevas vivencias (Schütz, 1972, pp. 104-107).

El *mundo de vida*, al ser constituido con base a experiencias en un mundo con otros integra a estos otros en la construcción de sentido de dos maneras; por un lado la relación

² También llamados *afinidad electiva*, concepto de Max Weber referente a la tendencia producida por creencias religiosas a una ética práctica (Mallimaci, 2004), es reinterpretado por Lamont relacionándolo a tendencias para el relacionamiento social basadas en configuraciones de capital (Lamont & Molnár, 2002). Está superposición de conceptos normal en las ciencias sociales, si bien en muchos casos la enriquece, en otros termina por entorpecer discusiones, establecer falsas rivalidades e incompatibilidades y desviar la discusión de lo central.

³ Actores en términos fenomenológicos, se opta por continuar usando la palabra agente, propia de la biblioteca bourdiana por la continuidad de la lectura y por considerarse central destacar la agencia de las personas que hacen parte de esta investigación.

nosotros-pura se establece entre el actor y quienes este reconoce, por su intercambio cara a cara, como semejantes. En consecuencia comparten un mundo de vida similar, puesto que su reconocimiento se da a partir de experiencias compartidas. Por otro lado, el significado del mundo involucra a los *contemporáneos*; aquellos agentes que no son reconocidos como tal por el actor, pero sí reconoce su existencia como anónimos. La relación con estos últimos se da a través de juicios contruidos en el propio *mundo de vida* (Sánchez Oñate, 2019, p. 21).

De este modo, los agentes con condiciones sociales semejantes comparten *habitus* y por ende tenderán a gustos e intereses (Bourdieu, 1998), posibilidades de futuro (Bourdieu & Passeron, 1996) y posiciones en el campo similares. A la vez que en términos de Schutz comparten un *mundo de vida* en relación con el grupo *nosotros*⁴ con quienes el agente (actor) comparte una serie de significados para explicar y actuar en el mundo.

Para sostener tales similitudes, y sus consecuentes diferencias, los agentes agrupados sostienen *límites simbólicos y sociales* (Álvarez Rivadulla, 2019) que marcan jerarquías y pertenencias en el campo. Estos *límites* son distancias establecidas por medio de la coerción de la violencia simbólica que acerca a los semejantes y excluye a los distintos en pos de la identidad grupal y del estado de las cosas legitimado, en línea con la “afinidad espontánea” propuesta por Bourdieu. Esta afinidad no es percibida por los agentes que integran los círculos sociales, pero sí como violencia simbólica por quienes son ajenos a estas afinidades. Esto implica que quienes integran el grupo sostienen una actitud de marginación hacia quienes no están dentro, como una práctica naturalizada (Aries & Seider, 2005, p. 421).

Los límites simbólicos se caracterizan por ser distinciones conceptuales establecidas por los agentes para diferenciar grupos, generar sentimientos de similitud y pertenencia hacia adentro y diferencia hacia afuera. Por su parte las fronteras o límites sociales son formas objetivadas de estas diferencias que se manifiestan sobre todo en el acceso y distribución de recursos y oportunidades (Lamont & Molnár, 2002, 168-169).

Estos mecanismos actúan como barreras a la construcción de vínculos y se expresan sobre todo en los contenidos culturales consumidos, las formas de vestir o el acceso privilegiado a determinados medios de entretenimiento (Lamont & Molnár, 2002, 168). Las diferencias en los orígenes, en las experiencias vitales por las que se gestaron los *habitus* de

⁴ De nuevo se resalta como conceptos compatibles se enfrentan por pertenecer a *epistemologías* históricamente contrapuestas, cuando pueden ser parte conjunta de un ornamental teórico de manera conciliable.

clase son la base identitaria que surge de la relación de similitudes hacia adentro y diferencias hacia afuera, mecanismo que sienta el “ellos” y el “nosotros” (Lamont & Molnár, 2002).

De esta forma un encuentro sostenido entre personas distintas podría producir incomodidad a partir de la tensión existente entre sostener pautas incorporadas por su trayectoria de vida y la necesidad de entablar diálogo con nuevas características y exigencias distintas. Este desajuste puede implicar para el agente en una posición de desventaja en el campo donde es *minoría*, lo que Bourdieu conceptualizó como “una doble percepción del yo” (Bourdieu 1999 en Reay, 2004, p. 435). Se trata de la incómoda posición que tienen que sostener agentes que se encuentran entre dos formas de ser disímiles, debiendo invertir un gran esfuerzo emocional, psíquico e interactivo en mantener las formas de ser y hacer en cada espacio, aunque estas sean contradictorias (Reay 2004, 440).

Esto despierta sentimientos de “tensión, ansiedad, ocultamiento de elementos de origen” en los estudiantes becados, todos inherentes al proceso de adaptación (Reay, 2004, p. 440). En casos extremos de estos sentires se da lo que Bourdieu llamó la autoeliminación, casos en los que los propios agentes ajustan sus aspiraciones en base a sus posibilidades de éxito percibidas, y desisten de los deseos originales (Bourdieu, 2011).

Sobre estas tensiones vividas en el proceso de adaptación Álvarez-Rivadulla et al., (2023) alcanzan conclusiones similares, pero con un aporte fundamental, pues su estudio etnográfico parte de la pregunta ¿quién paga el costo de la construcción de vínculos heterofílicos? Las autoras plantean, en línea con Bourdieu, que estos vínculos se logran a partir del *trabajo relacional* que recae fundamentalmente sobre las y los becados. El efecto es una experiencia de miedo, orgullo y vergüenza vivida por quienes se integran al espacio.

Concretamente los costos relacionales tienen que ver con falta de capital cultural para actuar de manera legitimada por sus pares. A su vez aparece el miedo a las *micro agresiones* que aunque nunca son explícitas, sí son ejercidas de manera inconsciente por quienes ocupan posiciones de privilegio en el campo. Por último, existe un coste en las condiciones económicas limitantes, que bloquea el acceso democrático a espacios de ocio y bienes de consumo claves para la integración (Álvarez-Rivadulla et al., 2023).

Entre otros hallazgos destacan la dificultad para hacer amigos, sobre todo con quienes presentan mayores diferencias, lo que produce ansiedad y soledad. Sumado a lo anterior la

experiencia de integración resulta difícil por un *periodo de adaptación* que es superado cuando se logra una popularidad media (Álvarez-Rivadulla et al., 2023).

Las autoras identifican variados elementos que obstaculizan la construcción de vínculos profundos, ya que aunque los agentes sí declaran lograr vínculos heterofílicos, con agentes de orígenes socioeconómicos distintos, estos no son calificados como “amistades” ya que se limitan al espacio compartido en la universidad. Las distancias entre los barrios, los tiempos de transporte y las restricciones económicas que limitan el acceso a un ocio compartido ofician de límites materiales para compartir más vida cotidiana con compañeros de los niveles socioeconómicos más altos. Sumado a esos límites sociales, se dan límites simbólicos que tienen origen en diferencias de formas de actuar y percibir, *habitus*. Estas se relacionan particularmente con gustos, temas de conversación, marcas que se consumen, entre otros elementos de distinción (Álvarez-Rivadulla et al., 2023, 15).

Estos obstáculos y costes sociales, por *ser diferentes*, terminan por llevar a los becados a adoptar determinadas estrategias para integrarse socialmente. Álvarez-Rivadulla et.al (2023) proponen tres: camuflaje, divulgación y el omnívoro cultural. (p. 9)

La primera estrategia implica la emulación, el ocultamiento y la reserva de la información de origen, así como el cuidado de la imagen propia. Implica fingir y aprender rápidamente pautas de comportamiento y consumo de agentes del espacio con mayor estatus asociado al nivel socioeconómico. Esta estrategia está asociada al miedo y la vergüenza resultando emocional y económicamente costosa por la imposibilidad de ser auténtico y por no tener capital económico real para imitar los estilos de consumo de sus pares. Esto hace a esta estrategia, además de poco deseable, poco sostenible.(Álvarez-Rivadulla et al., 2023, 12)

La segunda estrategia, la *divulgación*, implica declarar el nivel socioeconómico y negociar las barreras con amigos y personas cercanas de otros niveles socioeconómicos. Esta situación puede derivar en conflictos sobre los espacios y actividades compartidas. Generalmente la estrategia surge como resultado de una situación límite o es promovida por el orgullo y la confianza. Se habilita a partir de esta declaración una confrontación entre las dos formas de vida, así como un shock inicial, pero permite una habitar más natural del espacio y discusiones profundas sobre lo desigual (Álvarez-Rivadulla et al., 2023, p. 13).

Por último, el ser omnívoro cultural implica el aprendizaje de las pautas culturales del espacio que permite adaptarse “al nuevo mundo”, adoptando nuevas pautas y transformando

otras en pos de modelos de referencia hegemónicos. Esta estrategia permite sostener la doble percepción del yo, sin un ocultamiento del origen de clase. La estrategia es sostenida por quien amasa menos capital y se integra al campo (Álvarez-Rivadulla et al., 2023, p.14).

A pesar de todos los costes planteados las autoras destacan que los relacionamientos heterofílicos diversifican las experiencias de todos los agentes, y generan una pertenencia a la institución. Sería interesante conocer si este sentido de pertenencia es extrapolable al sentido de pertenencia a la sociedad a partir de la construcción de códigos comunes en línea con las proposiciones de Kaztman y Retamoso (2007), antes presentadas. Además de esto, la experiencia extendió las expectativas de los estudiantes de clases más bajas.

En lo relativo a los obstáculos para la interacción de agentes distintos, el psicólogo estadounidense Allport (1971) propuso en su obra *La Naturaleza del Perjuicio*, la *hipótesis del contacto*. Según está propuesta el contacto con agentes de *exogrupos*, es decir externos al grupo, tiene efectos positivos en las formas en las que se percibe a los diferentes. A partir de un estudio centrado en la discriminación racial en los Estados Unidos de los años cincuenta, el autor propone que el contacto social es una herramienta efectiva para el derribamiento de barreras sociales y simbólicas.

Sin embargo, este contacto para ser efectivo no se puede dar de cualquier manera; se trata de un contacto pautado por cuatro condiciones. En primer lugar una igualdad de estatus entre los agentes dentro y fuera del grupo, es decir que los diferentes grupos deben encontrarse en condiciones de paridad, ningún grupo debe tener poder o control sobre el otro. El segundo requisito implica que los grupos no se encuentren en competencia en el espacio en el que entran en contacto. El tercero es tener objetivos compartidos, y el cuarto contar con apoyo institucional que no establezca diferencias y promueva el intercambio. Por medio de estas condiciones el contacto sostenido disminuye la ansiedad, el miedo y el ocultamiento de agentes peor posicionados en el espacio social, a la vez que reduce las posibilidades de conflicto y proporciona un espacio de intercambio confortable (Everett, 2013, p. 3).

El contacto puede ser efectivo mediante procesos que implican en los agentes cambios actitudinales y cognitivos. Pettigrew propone el *three stage model* que implica tres pasos en el contacto para producir los efectos positivos propuestos antes. El primer paso es reducir en el primer contacto la *categorización* de grupos. En un segundo paso Pettigrew plantea exponer las diferencias entre las grupalidades, para a partir de estas y valorando las diferencias como positivas pasar al tercer paso: la constitución de un “nosotros” más amplio e

inclusivo (Everett, 2013, 4). Este proceso tiene implicancias cognitivas y actitudinales. Por un lado, resulta exitoso por aprender del otro grupo cambiando la percepción negativa de este. Actitudinalmente implica un relacionamiento más cercano, la construcción de lazos de amistad y la reducción de actitudes hostiles (Everett, 2013, p. 4).

De esta forma se reducen las posibilidades de que el contacto, incluso produciendo una reducción del prejuicio, sea un mecanismo de sostenimiento del estado injusto de las cosas. Esto sucedería si el proceso cae en una aculturación de quienes se encuentran en posiciones desventajosas. En este sentido Everett (2013) plantea, interpretando a Allport, que la presencia del “otro” no debe ser neutralizada asimilándolo, sino que debe propiciar discusiones sobre las diferencias validando a ese “otro”.

A continuación se presentan los objetivos e hipótesis de este trabajo con miras a contribuir al conocimiento existente y aproximar estimaciones sobre la potencialidad de este tipo de encuentros para reducir la brecha social, económica y cultural.

Objetivos

Preguntas de investigación y objetivo

Esta investigación busca responder: ¿Qué sucede con los *mundos de vida* de los adolescentes becados y no becados cuando se *encuentran*? ¿se logran vínculos cercanos que trascienden las diferencias de *capitales*? ¿Cómo transitan y significan los agentes la experiencia de encuentro? Esta, ¿contribuye a reducir los límites simbólicos y por transitiva los prejuicios hacia personas de NSE distintos?

De estas preguntas se desprende el objetivo general de la investigación: analizar y explicar los factores que dificultan y favorecen la construcción de vínculos entre adolescentes becados y no becados en un liceo de una población de altos ingresos.

Objetivos específicos

1. Conocer cómo se relacionan los adolescentes en el espacio *social en función* de su *capital económico*.
2. Describir el nivel en que las *afinidades espontáneas* por *capital económico* influyen en la conformación de grupos homofílicos.

3. Buscar y describir *límites simbólicos y sociales* identificados por los agentes en su experiencia de contacto que obstaculizan la construcción de vínculos interclase.
4. Conocer si se logran encuentros en *equidad de status* que logren tirar abajo *prejuicios* hacia agentes *exo-grupo*.
5. Acercarse a entender si es una experiencia positiva para las personas involucradas y en pos de reducir las desigualdades de capital.

A continuación, en el marco metodológico, se detallarán los procedimientos, técnicas y herramientas que se emplearán para alcanzar los objetivos presentados.

Marco metodológico

Esta investigación propone un diseño no experimental⁵ y de métodos mixtos donde se cruza una serie de entrevistas y una encuesta con el objetivo de aumentar la validez e identificar sesgos en el relevamiento. Con base en la tipología propuesta por Bericat (1998) los métodos se *complementan* buscando medir u observar diferentes facetas del fenómeno desde una óptica más amplia, a la vez que permite comparar hallazgos y realzar o contextualizar conclusiones obtenidas por los distintos métodos. Por un lado, la encuesta permite ubicar la posición de los agentes entrevistados en el espacio social. Por otro lado, las entrevistas buscan medir de forma paralela el nivel de segregación percibido por los agentes y sus razones en el discurso. Este último punto es especialmente relevante en la investigación, puesto que el antecedente más directo Álvarez Rivadulla (2019) y Álvarez Rivadulla et.al (2023) en sus estudios en la Universidad de los Andes hallaron un nivel de percepción de la segregación cualitativo mayor al del análisis de redes.

La Encuesta

Por un lado, desde una perspectiva cuantitativa, la segregación social de los agentes resulta relevante para la contextualización de sus significados y representaciones, a partir del lugar del espacio social que ocupan, en función del *capital cultural y económico* que acumulan. De igual modo resulta relevante conocer si hay variables sociodemográficas que

⁵ A pesar de contar con más de 90 casos en el pretest, se optó por un estudio de caso exploratorio en lugar de un diseño experimental, puesto que un experimento hubiera implicado un diseño con muchos problemas de validez. Igualmente se reconoce que el enfoque elegido puede introducir sesgos, como no poder observar cambios en la integración de los agentes en el liceo o en sus vínculos con instituciones anteriores. Además, existe el riesgo del sesgo de "supervivencia", ya que solo se consideran los casos de quienes continúan sus estudios.

intervienen en dicha segregación. En este relevamiento se realizó por medio de una encuesta y busco realizar un análisis relacional en pos de entender dónde se establecen límites con otras personas y cuál es el peso del nivel socioeconómico en los mismos.

El objetivo de esta encuesta fue recolectar datos para realizar un análisis de redes sociales. Este análisis relacional parte de una forma de pensar los sistemas sociales basados en la teoría matemática de grafos. En este análisis los agentes son representados por nodos, en la teoría de grafos son las aristas, que a su vez contienen los atributos relevantes del agente para el análisis, en este caso el nivel socioeconómico. Además de esto cada nodo se posiciona en el espacio a partir de sus enlaces con otros nodos, estos establecen el tipo de vínculo y las distancias que existen entre dos nodos (Borgatti et al., 2022, p. 2). El poder de este tipo de análisis es entender el recorte del mundo social analizado como un todo complejo compuesto de partes interconectadas que se afectan entre sí. De esta forma el vínculo que A, guarda con B está intervenido por el que B guarda con C y no es igual si aparece D en medio.

Borgatti et al. (2022) proponen tres niveles de análisis en redes: díadas, centrado en los vínculos de pares; nodos, enfocado en la centralidad de cada uno; y grupo, que examina los cortes en el flujo de la red. Este trabajo se concentra en los niveles dos y tres, explorando la relación entre el NSE de los nodos y sus relaciones vinculares para entender el nivel de homofilia del espacio y el impacto de esta variable en la centralidad de los nodos.

Los datos se recogieron de tal modo que permiten asignarles a las aristas, es decir a los vínculos, un peso que establezca distancias entre los nodos. Sin embargo, a fin de simplificar el análisis y en pos de utilizar estadísticos que permitan contabilizar directamente cantidad de vínculos establecidos, se optó por trabajar con una matriz binaria donde 1 representa la existencia de un vínculo de amistad y 0 la inexistencia del mismo.

Los datos de la encuesta se obtuvieron en dos apartados. El primero constó de una encuesta vincular para un análisis de redes, mientras el segundo tuvo por objetivo la construcción de un índice de nivel socioeconómico, basado en la propuesta Perera (2018). Este índice es relevante para medir la segregación en la red, como atributo central de cada nodo. El cuestionario constó de siete preguntas estandarizadas sobre las condiciones de vida, el nivel de estudios de la familia, entre otros (ver anexo 1).

Técnicas de análisis de la encuesta

Para el entendimiento del análisis de red a continuación, se describen brevemente los estadísticos de síntesis utilizados en el análisis para un mayor entendimiento del análisis de red (para profundizar ver anexo 2).

El primer estadístico relevante de este análisis es el de densidad, que mide las conexiones existentes en relación a las conexiones posibles. Concretamente expresa el nivel de cohesión de los nodos dentro de la red a nivel general. Puede ser interpretada como una medida general de integración en el grupo observado (Das et al., 2023, p. 116). Otro estadístico de descripción general de la cohesión es la reciprocidad, que expresa el nivel de bidireccionalidad recíproca en la calidad del nexo, es decir la cantidad de veces que dos encuestados se encuentran conectados por un vínculo del mismo tipo declarado por ambos (Borgatti et al., 2022). El último de los estadísticos de descripción general es el de la *homofilia* que permite conocer la tendencia de las personas a relacionarse con otras de similares características. Este se centra en un atributo en particular, como puede ser el nivel socioeconómico (Borgatti et al., 2022, p. 156).

Se realizó también análisis de centralidad que permiten ubicar de forma relativa a un nodo en la red a partir de la cantidad o la calidad de las conexiones que éste tenga con el resto de nodos de la red. En este sentido un nodo con muchas conexiones tendrá una posición más central que otro con pocas. El estadístico que cuantifica la centralidad por grados *in* es la centralidad, por otro lado el estadístico *eigenvector centrality* fija la centralidad, incorporando la calidad de las conexiones, es decir que tan bien están conectados los nodos con otros nodos también centrales (Borgatti et al., 2022).

Población y muestra

La población estudiada en la encuesta son los estudiantes de bachillerato, adolescentes de entre quince y dieciocho años de un liceo de rentas altas de Punta Carretas. El bachillerato está compuesto por 273 estudiantes, distribuidos en tres generaciones con once clases en total. Se debe aclarar que su selección no fue aleatoria. No podía serlo desde un inicio porque el análisis de redes requiere una delimitación teórica del espacio social a partir de la que se construyen las redes (Borgatti et al., 2022). Las personas encuestadas fueron elegidas por el hecho de estar autorizadas administrativamente por sus familias para hacerlo. Esto puede haber introducido sesgos de distinto tipo en la muestra, a los que se debe vigilar.

En pos de lograr la mayor cantidad de nodos posibles y que la densidad de enlaces de la red refleja de la forma más fiel posible la estructura social, se optó por utilizar como unidad de análisis cada generación⁶. De esta forma, incluyendo distintas clases y habilitando los cruces entre ellas, se cumplió con el cometido. La muestra lograda se lee en la tabla 1.

Tabla 1 - Distribución de la muestra para la encuesta				
Generación	Clases	Varones	Mujeres	Total
Primero	2	9	6	15
Segundo	3	13	18	31
Tercero	3	11	10	21
Total muestra	8	33	34	67

La encuesta fue realizada por generación, con una muestra total de 67 adolescentes: 15 de un total de 85 estudiantes en primero, 31 de 94 en segundo y 21 de 94 en tercero. La muestra presenta diversidad en lo respectivo a la variable de interés, NSE (Tabla 2)

Tabla 2 - Distribución de la muestra por índice de nivel socioeconómico		
NSE	Frecuencia	Porcentaje
Bajo -	2	3%
Bajo +	2	3%
Medio -	4	5%
Medio	7	11%
Medio +	26	39%
Alto -	22	33%
Alto +	4	6%
Total	67	100%

Más allá de que se tomaron los siete niveles socioeconómicos propuestos por Perera (2018), para el análisis estos siete se redujeron a tres, sobre todo para aumentar la representación, pero también para facilitar la lectura de las medias y los índices en el análisis.

Las entrevistas

Por otro lado, la necesidad de un enfoque cualitativo surge de los objetivos que se plantean comprender la perspectiva de los actores, las experiencias y la interpretación de los agentes de las mismas, de cómo transitan y perciben la cotidianeidad marcada por la

⁶ Previo a está aplicación, el cuestionario fue testeado en tres grupos de estudiantes de primero y segundo de bachillerato en un colegio de características similares. El total de la población testeada fue noventa y se realizaron sucesivos cambios en en cada aplicación en pos de mejorar el entendimiento y el tiempo de respuesta.

desigualdad (Taylor & Bogdan, 1987, pp. 15-16). Se busca conocer a las personas dentro de la realidad que experimentan y no aisladas de ese contexto, que justamente es el que hace tan llamativa esta experiencia (Taylor & Bogdan, 2003, 20-21).

En concreto realizaron quince entrevistas semi estructuradas⁷, siguiendo el antecedente de Kuriloff & Reichert (2003), que buscaron desarrollar desde la perspectiva de los actores las vivencias del encuentro, los límites encontrados y las posibles transformaciones producidas en los significados y las estructuras de percepción.

En total las entrevistas recogen casi 12 horas de grabación (ver anexo 3). Sobre ellas se realizó una *codificación temática* basada en el marco teórico, un proceso en primera instancia deductivo, para clasificar citas y conocer frecuencias a partir de las que se realizó un análisis basado en teoría. El guión de la entrevista se lee en el anexo 4.

Muestreo en la entrevista

En la muestra se incluyó a todas las personas becadas del Jubilar, más dos personas del mismo salón de clase elegidas mediante acuerdo con el coordinador de nivel, en busca de abarcar distintos perfiles. En el caso de segundo año, al haberse seleccionado cuatro mujeres, se agregó, con base en la observación, a una quinta persona. La opción por ella se debió a su perfil distinto al de quienes ya habían sido entrevistadas en ese nivel. Hay un problema evidente de representatividad en los varones que se explica, en parte, porque de las seis personas becadas cinco son mujeres. Además, en segundo año solo una clase reunía a las dos personas becadas y dicho salón presenta una alta feminización. Las características de la muestra de las entrevistas se presentan en el anexo 5.

Consideraciones éticas

La entrevista incluyó para todas y todos los involucrados un consentimiento informado de en que estaban participando. En el que, el agente se compromete a participar y el investigador al cuidado de no exponer a ningún estudiante por sus declaraciones. Además al tratarse de menores, tanto para la encuesta como para la entrevista se realizó un acuerdo de consentimiento en una instancia previa con las familias por medio de una carta que firmaron.

⁷ Más dos previas al campo a modo de testeo, a una mujer y un varón, de 15 y 16 años de un colegio de características similares al liceo de rentas altas donde se realizó la investigación.

La investigación presentaba alto riesgo de exposición para los participantes de las entrevistas⁸ y tanto las entrevistas como la encuesta podían ser disparadores de una revictimización de experiencias dolorosas de distinta naturaleza⁹. Para mantener el anonimato en las entrevistas se emplearon seudónimos en los análisis y se eliminaron detalles que pudieran revelar la identidad de los agentes. Para la realización de entrevistas se siguió lo pautado por el protocolo de prevención de abuso, concretamente en seguimiento de los criterios orientadores para el relacionamiento cotidiano con adolescencias de la Asociación Uruguaya de Educación Católica¹⁰.

Capítulo 1: Integración y popularidad ¿una cuestión de económica?

Este primer capítulo del análisis condensa el trabajo realizado sobre los datos cuantitativos extraídos de la encuesta. El capítulo se divide en cuatro apartados: el primero está orientado a indagar sobre la integración de los estudiantes de NSE bajo a través de medias de frecuencia de tipo de vínculo descrito por sus pares y un análisis de comparación de medias para conocer cuán integrados están respecto a sus pares. En el segundo apartado se buscó medir la inclinación de los estudiantes a construir vínculos con iguales a partir de las *afinidades espontáneas*. El tercero trata de conocer la incidencia del capital económico en la acumulación de capital social a través de medidas de centralidad y su correlación no lineal con el NSE de los estudiantes. En el cuarto apartado se realizó un análisis de centralidad específico para conocer si las redes presentan la figura del *broker*; nodos que unen la red entre los polos más disímiles, por medio de agentes de características intermedias, como agentes de NSE medio.

1.1 ¿Becados y segregados?

En la encuesta administrada, los estudiantes clasificaron sus vínculos con los demás a través de una escala ordinal. Esta clasificación permite conocer, a través de medias, si existen diferencias en las formas de relacionamiento en función del capital económico. En la tabla 3 se presentan las medias de enlaces recibidos (*in*) por nivel socioeconómico.

⁸ Para evitar la exposición de los y las becasas se rotaron las entrevistas entre becados y no becados para no generar especulaciones respecto de la finalidad de la investigación entre quienes no participaron.

⁹ Para su contemplación se adoptaron distintas estrategias, primeramente, el objetivo de la investigación no se reveló de forma textual, se lo presentó como un estudio sobre la homofilia, es decir las variables que intervienen en la conformación de grupos de amistad en la adolescencia

¹⁰ Todas las entrevistas se realizaron en un lugar visible, pero reservado. Además, al menos dos coordinadores y las familias siempre estuvieron al tanto de su realización.

Tabla 3 - Promedio de frecuencia de tipo de vínculo declarado por pares, por NSE				
NSE	Estudio frecuentemente con esta persona	He ido a la casa de esta persona	Es mi amigo/a	Es de mis amigos/as más cercanos
Bajo	1,48	0,50	1,64	0,17
Medio	2,61	1,73	3,09	1,69
Alto	1,88	2,61	3,75	1,57

Elaboración propia

Esta tabla da cuenta efectivamente de una menor frecuencia en todos los tipos de vínculos del NSE bajo respecto al medio y al alto. Es particularmente relevante la baja frecuencia del NSE bajo, apenas por encima de la mitad de la frecuencia del nivel medio, en el ítem “es mi amigo/a” y la frecuencia cercana a cero del ítem “Es de mis amigos/as más cercanos”, que presenta un total de tres enlaces, de los cuales dos son expresados por agentes de NSE bajo, es decir es que la frecuencia es principalmente homofílica.

Así mismo resalta la baja frecuencia de visitas recibidas al hogar por los agentes de NSE bajo. Esta frecuencia podría estar explicada por *límites sociales* relativos a las distancias de recorrido y medios de transporte. Estos límites también pueden ser simbólicos por los imaginarios sobre algunos barrios de la periferia asociados como peligrosos y menos educados para adolescentes y familias de NSE altos, como ya había observado Álvarez Rivadulla (2019). Sobre esto se profundizará en el capítulo 2. A pesar de que se analizará más en detalle en el apartado tres de este capítulo, estas frecuencias dan cuenta de una asociación entre el nivel socioeconómico y el capital social con una frecuencia en el ítem de “es mi amigo/a” y en las visitas recibidas que suben a la par del nivel socioeconómico.

Si bien estas medias no permiten hacer generalizaciones, lo que escapa a las intenciones de este trabajo, presenta elementos que parecen indicativos de la efectiva existencia de obstáculos para la integración de los estudiantes de NSE más bajos en la trama social del colegio. Este primer hallazgo es central para demostrar que no basta con la presencia de los estudiantes becados para que el contacto actúe como constructor de un *nosotros más amplio*, en términos de Allport, son necesarios mecanismos que habiliten la integración de los *otros* en la conformación de un *nosotros* más inclusivo (Everett, 2013).

En las apreciables diferencias observadas pueden estar jugando un papel central varios elementos: los efectos de la segregación residencial que atraviesa la ciudad de Montevideo, por lo visto en el ítem 2 (Kaztman, 1997), los límites sociales que limitan el

intercambio al tiempo en el liceo (Álvarez-Rivadulla et al., 2022) por las diferencias entre el ítem 1 y el 4, o las distinciones en el *habitus* que diferencia a las poblaciones en gustos e intereses (Bourdieu, 1998).

En línea con el trabajo de Álvarez-Rivadulla et al. (2022), se realizó una prueba T de diferencia de medias en los enlaces entrantes y salientes. Esta comparación se realizó utilizando una matriz dirigida y con datos binarios que digitaba presencia o ausencia de amistad. El objetivo fue buscar diferencias en los vínculos más importantes de la red. La prueba T se realizó con un intervalo de confianza del 95% (ver anexo 6).

Los resultados dan cuenta de una diferencia significativa en las medias de enlaces entrantes del NSE bajo con el medio y el alto. El NSE bajo presenta una media de enlaces entrantes¹¹ de 2,14, mientras el medio tiene una de 5,8 y el alto de 6,2. Es decir, los estudiantes de NSE bajo tienen en promedio 4 amigos menos que los estudiantes de niveles medios y altos. En cuanto a los enlaces salientes¹², también se hallan diferencias claras por NSE, aunque no estadísticamente significativas. En conclusión, sobre las diferencias de medias queda claro que existe una menor presencia de enlaces de amistad entrantes, de los agentes de NSE bajo (ver anexo 7: Gráfico).

1.2 ¿Los ricos con los ricos y los pobres con los pobres?

Dentro de las frecuencias observadas es central entender si los agentes tienden a relacionarse con personas socioeconómicamente iguales, es decir en qué medida las relaciones están intervenidas por la *afinidad espontánea* (Bourdieu, 2001). Más allá de habitar el mismo espacios ¿los NSE incide en la forma en que las adolescencia se agrupan?

Para conocer esto se utilizó el análisis de la homofilia que mide la inclinación de las personas a formar vínculos con otras similares. En este caso resulta relevante conocer si existe una inclinación de las adolescencias a relacionarse con personas de su mismo NSE. Para esto se utilizó el *external and internal index* (E-I index, ver anexo 2). Este índice da cuenta la cantidad de vínculos que los agentes tienen en el *endo-grupo* y en el *exo-grupo*, frente al valor esperado (E-I *e*) del mismo, aquel que se diera si se distribuyeran de forma proporcional a la población. Este índice oscila entre -1 y 1, siendo -1 el valor de la homofilia

¹¹ Otros nodos que declaran a *ego* (enlace de referencia) como amigo

¹² Amigos declarados por *ego*

perfecta, 1 de la heterofilia perfecta y 0 implica la igualdad de vínculos exo y endogrupales en la red (Borgatti et al., 2022).

Las redes presentan un I-E index medio de 0,12, para un I-E esperado medio de 0,19, con diferencias importantes entre generaciones (ver anexo 8). Este resultado con cercanía al valor esperado, una distribución proporcional de vínculos exo y endo grupales, no implica que no hayan elementos para asumir una inclinación a la homofilia, sino más bien una no incidencia en los vínculos del NSE, al igual que hallaron Álvarez Rivadulla, (2019) y Álvarez-Rivadulla et al., (2022) en sus análisis de red.

Para profundizar, la matriz de la tabla 4 muestra los enlaces *desde* los tres niveles socioeconómicos. Allí se puede observar como la inclinación a la neutralidad está explicada en parte por los vínculos de niveles medios con los altos o los bajos con los medios. A su vez se muestra como el NSE bajo es el que presenta mayor heterogeneidad, explicado en parte, por la baja posibilidad de construir vínculos con iguales por ser un número muy reducido frente a los otros dos grupos.

Tabla 4 - frecuencias y densidad medios de enlaces por NSE							
<i>NSE</i>		NSE Bajo		NSE Medio		NSE Alto	
		F.	%	F.	%	F.	%
<i>ties from</i> →	NSE Bajo	1	13	7	52	5	35
	NSE Medio	5	10	29	37	20	53
	NSE Alto	3	6	20	39	28	55

Elaboración propia

La diferencia aparente entre lo hallado en el E-I index y las frecuencias homofílicas observadas en la tabla 4 se explican por el hecho de que el índice de homofilia no mide distancias en las diferencias, únicamente cuentan casos de enlaces dentro y fuera del grupo. Por este motivo no capta la relevancia que, en este caso, tiene el bajo porcentaje de amigos que el NSE alto declara, de pares de NSE bajo. Por eso se calculó el E-I index para dos clases, baja por un lado, y media y alta por el otro. Este E-I index arrojó como resultado -0,59 para un I-E *e* de -0,56, medidas que implican una fuerte inclinación a la homofilia que, más allá de las diferencias en el n de los grupos, muestran los problemas del E-I index para captar la segregación del NSE bajo.

Más allá de este último ensayo, las frecuencias permiten afirmar que existe una incidencia de las *afinidades espontáneas* en la construcción del entramado social estudiado. El impacto del *contacto* de personas distintas no logra producir, al menos cuantitativamente,

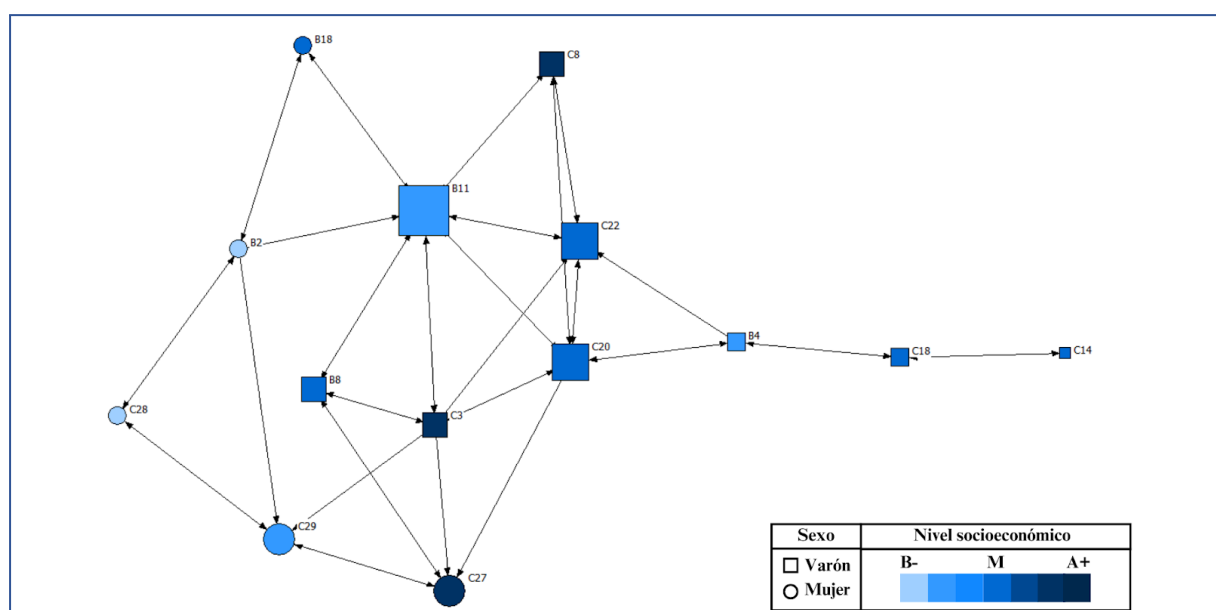
una imagen del “nosotros” amplio e inclusivo del *exogrupo*, los becados (Allport, 1971; Lamaison, 2008). De sostenerse estas separaciones los *mundos de vida* se mantendrán distanciados, conceptualizando al *otro* como un no-agente, es decir contemporáneos sin incidencia directa en la construcción del sentido de las cosas, con relaciones entre ellos y nosotros intermediadas por el prejuicio (Schütz, 1972).

1.3 Capital económico y capital social

Este apartado busca adentrarse más en la estructura del espacio social habitado por las adolescencias a fin de profundizar en la mencionada idea del efecto del capital económico en la posición de los agentes, lo que se puede traducir a una proxy de su capital social (Borgatti et al., 2022). La relevancia de esta búsqueda radica en el hecho de que, si ambos capitales se encuentran en relación, esta experiencia lejos de reducir las desigualdades, podría estar exponiendo a los estudiantes becados a una nueva brecha, la del entramado social.

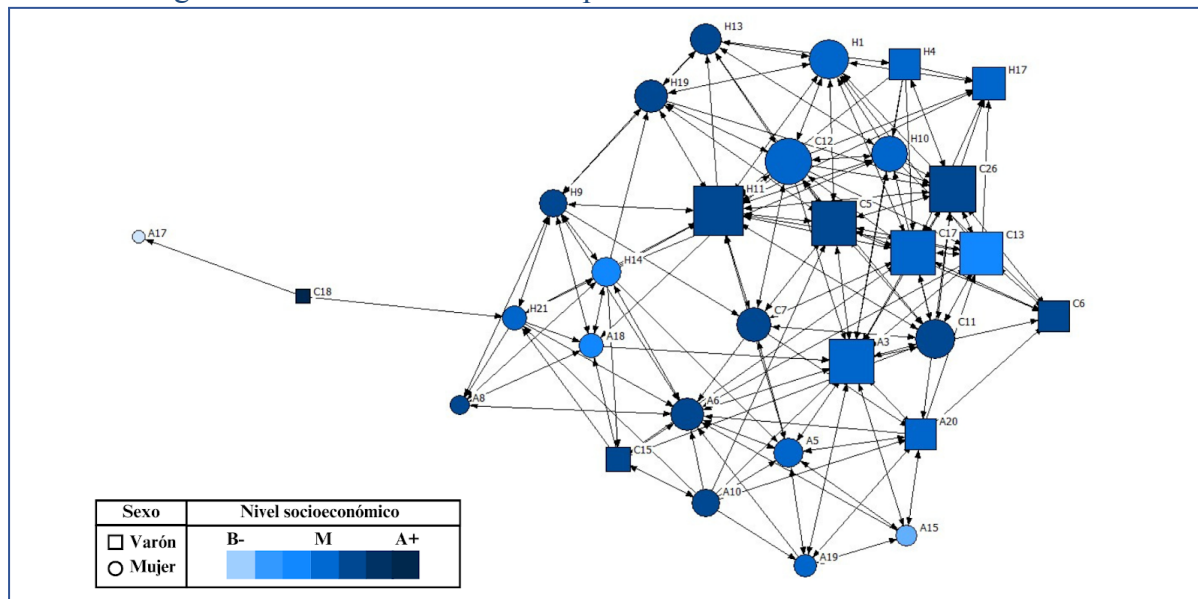
Entrando en el análisis, la unidad de este por fines prácticos, se estableció en un primer momento por generación entendiendo que este agrupamiento permitiría captar mejor, debido a la cantidad de casos, los vínculos entre actores, aunque muchos de los resultados que se presentan abarcan a las tres en conjunto. Las redes por generación se pueden ver en los gráficos 1, 2 y 3 a continuación, allí se muestran los enlaces de cada nodo con sus pares, a su vez cada nodo está distinguido por un color que indica su NSE, una forma por sexo y su tamaño indica la centralidad.

Gráfico 1: Primer año Educación Media Superior



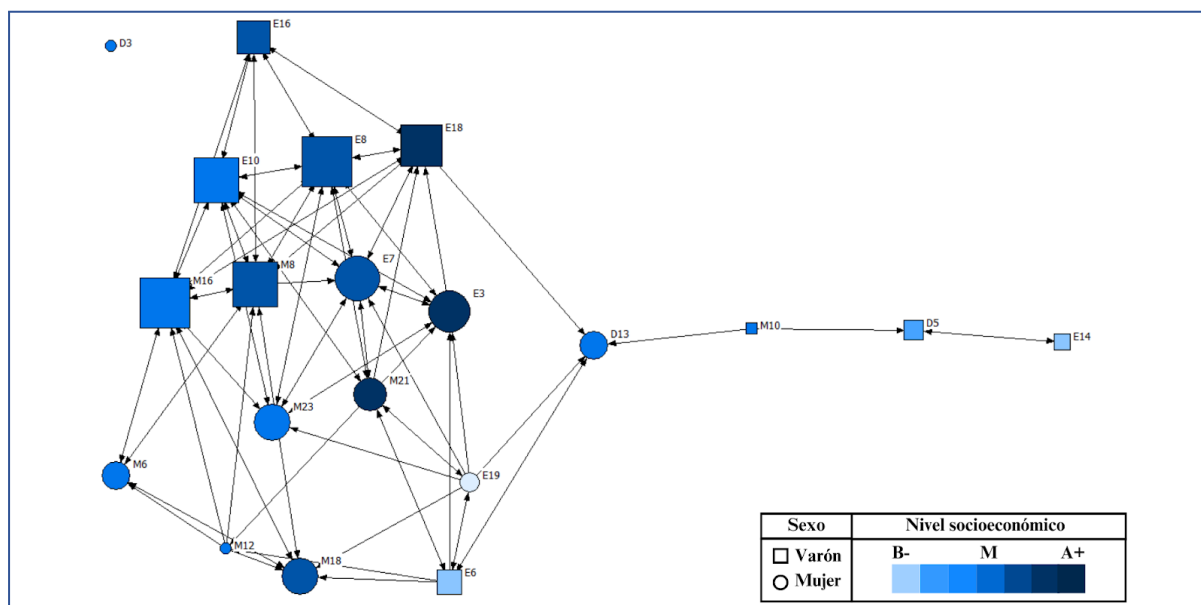
Elaboración propia

Gráfico 2: Segundo año Educación Media Superior



Elaboración propia

Gráfico 3: Terceiro ano Educação Média Superior



Elaboración propia

En un análisis primario, observando las redes, destaca por su alta desconexión el nodo A17 en la red de segundo, el nodo más segregado de su generación cuyo NSE es bajo. A17 presenta frecuencias de cero en todos los ítems de la escala ordinal, salvo por el nodo C18 que lo declaró como amigo, lo que resulta relevante puesto que C18 es el nodo de NSE más alto de la red. Sucede algo similar, aunque mejor conectados, con B2, C28 y B18 en Primero y E14 en tercero. Todos estos nodos de NSE bajo o medio bajo y conectados solo por uno o dos enlaces, presentan los niveles más bajos de frecuencia de enlaces de sus generaciones.

Caso aparte son D3 y M10 en la red de tercero, de NSE medio que no presenta ningún enlace entrante y, en el caso de D3, ninguno saliente tampoco.

Fuera de esas particularidades en las tres redes son visibles áreas menos conectadas donde se hallan cuellos de botella (*bottleneck*), zonas conectadas sólo por nodos claves sin los cuales se hallarían dos redes inconexas (Ser-Giacomi et al., 2021). En el caso de segundo y tercero, estas áreas con menores conexiones están integradas por estudiantes de NSE bajo, en el caso de Primero solo por niveles medios. Estas zonas se encuentran más alejadas del centro, por lo que los nodos acumulan menos capital social, e incluso algunas de ellas no muestran vínculos recíprocos¹³.

Estas observaciones son relevantes dado que la poca o nula conexión de los nodos de NSE bajos implica segregación de la red y por tanto de los flujos de capitales que por ella pudieran transmitirse. Hablamos desde pautas de comportamiento, elementos de capital cultural, hasta la posibilidad de participar de espacios de ocio (Bourdieu, 2001).

Profundizando el análisis estadístico, observamos las medidas de cohesión de la red que nos permiten conocer el grado de integración general de los grupos analizados (ver tabla 5). La primera medida es la densidad que mide el grado de interconexión de una red en función del número total de conexiones posibles, para los grupos analizados presenta valores relativamente bajos en las tres redes oscilando entre el 0,242 y 0,253. Estos resultados son indicativos de una baja integración general, idea que se robustece si se incorpora al análisis el alto desvío estándar de la medida que oscila entre 0,431 y 0,435. Teniendo en cuenta que el estadístico de densidad tiene un recorrido de 0 a 1, el desvío estándar mencionado resulta alto, lo que implica la existencia de subgrupos de nodos mejor conectados que otros en las tres generaciones. Estos resultados podrían estar indicando la existencia de *hubs*¹⁴

Tabla 5 - estadísticos de cohesión			
Generación	Densidad	Desvío	Reciprocidad
Primero	0,242	0,431	0,73
Segundo	0,252	0,434	0,59
Tercero	0,253	0,435	0,665
Media	0,249	0,433	0,661

¹³ Los nexos recíprocos se distinguen en el gráfico por tener en sus dos extremos flechas.

¹⁴ Áreas de nodos que tienen un número muy alto de conexiones o enlaces en comparación con otros nodos de la red lo que los convierte en puntos centrales o "populares" dentro de la estructura.

Para profundizar en la idea de cohesión se calculó la reciprocidad, es decir la cantidad de vínculos recíprocamente calificados como de amistad en cada red. Esta medida llama la atención porque parece mostrar que el tiempo de contacto no incide de manera significativa en la reciprocidad¹⁵, siendo Primero la que mayor porcentaje de reciprocidad presenta. De todos modos si es la que mayor densidad presenta, lo que implica que el tiempo incide, en la cantidad de enlaces, no así en lo recíproco de estos.

Lo que estos datos permiten concluir es que se está frente a redes poco cohesivas¹⁶ y con posibles *hubs* de influencia que resultan de particular interés, ya que su existencia permite conocer la relación entre popularidad y capital económico. Para indagar esta idea se realizó un análisis de centralidad utilizando dos estadísticos: grados de centralidad *indegree* que mide la cantidad de aristas dirigidas a un nodo *ego* y el Eigenvector Centrality que mide la influencia global de un nodo teniendo en cuenta cuán bien conectado está *ego* con otros nodos influyentes (ver anexo 2). Luego de medida la centralidad se calculó la correlación Spearman¹⁷ (ρ (ro)) entre esa medida de popularidad y el NSE. Los resultados por generación y en general se muestran en la tabla 6.

Tabla 6 - Correlación Rho Spearman entre NSE y medidas de centralidad		
n	ρ (ro) Grados in y NSE	ρ (ro) Eigenvector y NSE
Primero	0,19	0,32
Segundo	0,15	0,14
Tercero	0,59	0,60
Media	0,40	0,36

elaboración propia

Lo primero a observar es la correlación significativa, positiva y fuerte entre grados de centralidad, medidos por *degree in*, y NSE con un Rho Sperman de 0,40 en el cálculo de la media. Cuando la correlación se hace por el Eigenvector Centrality, está continua siendo significativa, positiva y fuerte, pero disminuye a 0,36. Este resultado muestra que los estudiantes de NSE más alto se encuentran de manera más frecuente en posiciones centrales, es decir acumulan mayor capital social (Borgatti et al., 2022), mientras el de NSE más bajo se mantienen en la periferia de la red. Es interesante observar como el NSE explica mejor la popularidad que el sexo o los años que estos llevan en el centro educativo (Ver anexo 10).

¹⁵ Podría estar explicado, en parte, por que segundo y tercero tienen más cantidad de grupos de clase.

¹⁶ Esto puede deberse a que las muestras se construyeron por generación y no por salón de clase.

¹⁷ Coeficiente de correlación, ver anexo 9

En lo relativo a las diferencias entre ambas medidas de centralidad, la disminución de la correlación con el Eigenvector Centrality podría estar indicando que si bien los individuos de mayor nivel socioeconómico están más conectados con otros nodos en la red, no necesariamente lo están con los más influyentes. Esto podría ser positivo en términos de inclusión ya que los estudiantes de NSE más bajos, aunque estén peor conectados, podrían no estar lejos de los influyentes *hubs* que les permitirán tender nuevos vínculos por medio de la cercanía con nodos socialmente relevantes. Estos resultados se deben seguir explorando, puesto que los estudiantes becados presentan mayor centralidad de Eigenvector, pero esta medida no toma en cuenta la reciprocidad del nexo, lo que quiere decir que no necesariamente los agentes centrales reconocen a estos becados como amigos.

Retomando la tabla 6 y pormenorizando el análisis por generación, las redes de Primero y Tercero presentan los mayores coeficientes de correlación entre centralidad y NSE. El caso de tercero es el que más llama la atención por la correlación fuerte y positiva entre centralidad y NSE que presenta. Allí el NSE parece implicar un obstáculo para el acceso a la construcción de vínculos de amistad para los estudiantes más pobres. En el caso de Primero la centralidad muestra una relación baja pero positiva entre el nivel socioeconómico y la cantidad de vínculos de amistad o popularidad lograda. En el caso de Segundo se encontró una relación positiva entre nivel socioeconómico y centralidad en la red, aunque débil.

1.3 Brokers: conectores de nodos en una red segmentada

Utilizando la medida de centralidad por intermediación (ver anexo 2), que calcula la centralidad en base a los recorridos geodésicos de cada nodo, se puede observar que el nivel socioeconómico medio presenta una media 14,9 puntos más alta que la del nivel socioeconómico bajo y 2 puntos más alta que la del NSE alto. Esto sugiere que los individuos del nivel socioeconómico medio ocupan con mayor frecuencia posiciones clave de intermediación en la red que los otros dos grupos. En otras palabras, estos agentes actúan como puentes o mediadores que conectan nodos socioeconómicamente distintos, facilitando el flujo entre ellos.

Este hallazgo implica que, aunque los individuos de nivel socioeconómico alto puedan presentar mayor centralidad en términos generales, los agentes de NSE medio actúan de manera un poco más frecuente como *intermediarios*, comunicando los espacios segmentados de la red (ver anexo 11). También refuerza la idea de la posición periférica y

poco popular de los nodos de NSE bajo, ya que los nodos intermediarios son agentes que gestionan y monopolizan el acceso a estos recursos dentro de una red, por lo que su posición resulta central.

La mayor densidad de vínculos de los NSE bajos con los medios, sumado a la centralidad de intermediación de los nodos de NSE medio, parece demostrar que en las redes existen *Brokers*. Esta idea va en línea con el trabajo de Álvarez-Rivadulla y et al (2022) que en su investigación hallaron nodos de clases medias, cercanos a los estudiantes becados, que actúan de intermediarios en las redes conectando los nodos de los estudiantes de niveles bajos con los de altos. Se podría estimar que los *brokers* de clase media, poseedores de un abanico más amplio de elementos culturales en su capital constituido de origen, cuentan con herramientas para ser validados por la *alta cultura* (Bourdieu & Passeron, 1996) a la vez que para validar en los estudiantes becados elementos de sus orígenes.

A pesar de la cercanía con los becados, la posición privilegiada de los estudiantes de nivel socioeconómico medio en la red hace difícil pensar que los vínculos construidos con los de NSE bajo se den en igualdad de status, dado el papel central de los *brokers* en la red en general y en la conexión de los becados en particular.

A partir de estos aportes cuantitativos que plasman una imagen general de la integración, la dinámica entre capital social y económico y la homofilia, se propone una profundización en elementos sustantivos relativos a la experiencia de las y los agentes protagonistas, así como su significación de este particular encuentro entre personas distintas.

Capítulo 2: Barreras invisibles, ventajas y obstáculos para la integración

Esta segunda sección está basada en el análisis de las entrevistas. A partir de ellas se buscará indagar sobre los elementos subjetivos que distancian y acercan a estudiantes con trayectorias de vida disímiles en la interacción cotidiana. Para esto se parte de una descripción de estas trayectorias, que contextualiza el análisis. En un segundo momento se desarrollan algunos elementos que arrojaron las entrevistas para tipificar las distinciones establecidas que obstaculizan las relaciones entre becados y no becados. Para tal cometido los límites simbólicos y sociales propuestos por Lamont, en relación con los capitales de Bourdieu, resultan un marco interpretativo interesante. Ese marco de análisis se desagrega en tres tipos, dedicando una sección a cada uno: límites culturales, morales y económicos. Y se agrega un subtipo, el límite espacial.

El sexto apartado se centra en la distribución del trabajo relacional, el ante último apartado analiza elementos que describen la experiencia vincular de los estudiantes becados y se aportan reflexiones que pretenden facilitar la movilidad posicional de los agentes becados, así como facilitar el encuentro en igualdad de estatus, en línea con Allport (1971). Finalmente el octavo apartado postula una idea para promover el establecimiento de un significado de beca que pueda aportar a una mejor experiencia y posicionamiento de los y las becadas.

2.1 Trayectorias de vida

Estudiantes becados y no becados presentan trayectorias de vida disímiles. Entendiendo la configuración de capital como un proceso histórico y dependiente de los espacios habitados, resulta interesante comenzar el análisis haciendo un repaso por las diferencias en las trayectorias de vida (Bourdieu & García Inda, 2001).

Los estudiantes becados del Jubilar, y dicha distinción es importante porque existen becas de otras naturalezas, asistieron previamente a escuelas públicas o instituciones privadas de financiación asistida por alguna organización como es el ejemplo de Fundación Sophia de la Iglesia Católica. En lo que respecta a las familias, salvo un hogar, todos tienen presencia de padre y madre, en ninguno de los casos estos han alcanzado estudios universitarios. En todos los casos residen en barrios de la periferia de la ciudad, por debajo de 4 puntos en la escala de NSE propuesta por Perera (2018). Las adolescencias becadas por el programa asistieron al Liceo Jubilar al menos un año y a partir de esa institución y su programa de Espacio de Permanencia y Acompañamiento, lograron por postulación llegar a un colegio de alto costo en Punta Carretas¹⁸ con una beca que cubre el 100% de la cuota mensual y la matrícula. Así mismo cubre cualquier actividad extracurricular que se debiera realizar como campamentos y salidas didácticas.

Las y los adolescentes entrevistados no becados por el programa presentan una trayectoria de vida diferente. En todos los casos, si no se atravesó toda la trayectoria educativa en el mismo colegio donde ahora realizan el bachillerato, las instituciones anteriores a las que se asistió presentaban características similares: rentas altas y ubicados en barrios de rentas altas. En todos los casos hay presencia cercana con padre y madre, aunque estos estén divorciados, y en todos los casos estos presentan estudios universitarios

¹⁸ Este es uno de los barrios con mejor puntaje en el NSE según Perera (2018)

empezados o terminados. Los barrios de residencia son de la costa montevideana y Parque Batlle, todos con un puntaje de 8 de 10 en la escala de NSE (Perera, 2018).

Más allá de que estos elementos puedan resultar evidentes, dan cuenta del origen de la desigual distribución de los capitales de una forma más integral que un índice de NSE o posicional. Entendiendo que los capitales se reproducen de forma endógena, el romper con la tendencia hereditaria es central y para esto se debe identificar los elementos que sostienen divisiones sociales basadas en esas trayectorias disímiles.

A continuación, se realiza una breve tipificación de cada límite simbólico estudiado a fin de comprender en qué elementos cotidianos del intercambio se manifiestan obstáculos para la construcción de vínculos entre estudiantes becados y no becados.

2.2 Los límites morales

Los límites simbólicos, que no implican obstáculos materiales al intercambio, de carácter moral identificados por los estudiantes becados para con los no becados están relacionados sobre todo con las “formas” de evaluar moralmente a los pares en cómo estos expresan sus deseos, la relación con lo que se posee y se muestra, entre otros ejemplos (Lamont, 2012).

Ivana, una estudiante becada (EB) de segundo, narra el reclamo que su clase realizó este año por no tener aire acondicionado. Plantea que las quejas sobre el calor eran exageradas y según cuenta la queja no se hacía de buena manera, “*No se quejaban de buena forma. Era como que se quejaban, pero no iban hablaban y pedían*”.

Otro límite moral se expresa en *presumir* lo que se tiene o a lo que se accede, desde la perspectiva de los becados. De distintas formas hay elementos que los compañeros no becados presentan que de manera presumida o no, marca su estatus de forma permanente estableciendo y reproduciendo por medio de esa diferenciación los límites del *ellos* y el *nosotros*. Se refieren a “*viajes*”, “*marcas de ropa*”, “*plataformas de streaming*”, entre otros elementos que se extraen de las entrevistas. Como relata Valentina (EB):

también la escuché una vez, en cuarto¹⁹, que estaba baboseando que ella tenía todas las plataformas de Netflix, HD, todo. Qué asco esa gente. (...) mismo esa compañera... Es la misma que tiraba el celular al piso muchas veces para que la

¹⁹ Luego de la reforma educativa: primero de EMS

madre, cuando se le rompiera, le comprara el más nuevo. Era como algo que viene desde la casa como... no sé.

Las formas de relacionarse, tocarse, abrazarse, también sostienen una distancia. Dice Ámbar (EB) de primero: *“Es como todo tan... No sé si sano, pero es como van y se llevan todos bien con todos. En el sentido de amigos y llevándose así, con tanto contacto físico.”*. Estas formas presentan un límite para ella, que prefiere un contacto más distante mientras se construye confianza, aunque entiende que no acceder a esos tratos la excluye. El trato por parte de los no becados, por momentos resulta “demasiado amable” para los becados (Álvarez Rivadulla, 2019, p. 53), que al principio dudan de la autenticidad de los gestos.

Otro ejemplo es Valentina (EB) que cuenta que le preocupa acompañar a su amigo luego de clase a su casa, porque *“los padres si me veían a mí con él iban a decir cualquier cosa”*. En línea con (Lamont et al., 1996) las personas de clases trabajadoras presentan algunos patrones morales más conservadores, rasgo que se repite para los otros estudiantes becados. Esto puede estar asociado con el capital cultural del origen, pero también con el Liceo al que asistieron antes cuya educación religiosa está orientada por la prelatura Opus Dei.

En la misma línea, las formas contrarias de relacionarse, a partir de la violencia, parecen también ser un límite moral importante en el caso de algunos varones. Así lo plantea Juan (EB) de tercero, que prefiere evitar el intercambio con otros varones de su clase por los juegos *violentos* que practican. Este límite se observa también en otros adolescentes varones no becados y puede estar asociado a las formas de masculinidad. Se hizo visible en el campo una forma de masculinidad hegemónica ejercida por estos jóvenes con prácticas descritas como “violentas” y que no es compartida por estos otros que se encuentran en los márgenes de las redes sociales (Álvarez & Rodríguez-Menéndez, 2022).

Estos límites morales relacionados con el presumir, la forma de contacto físico, las formas percibidas como violentas de relacionarse de varones hegemónicos y las formas de reclamar o quejarse de algo con los adultos tiene que ver con disposiciones que construyen los agentes en su socialización. La moralidad y la adopción de valores propios del *endogrupo* son condición necesaria para formar parte del mismo (Allport, 1971, p. 57).

Visiblemente estos límites actúan como resultado de diferencias en el capital cultural, relacionado con las formas de entender lo “correcto” o “incorrecto” que produce choques

entre los becados y no becados. Aparecen actuando como refuerzo de la forma hegemónica de ser y hacer el hecho de que los estudiantes no becados sean mayoría y que la propia institución habilita esas formas, legitimándolas y estableciéndose como parte del capital esperable de un estudiante (Tovillas, 2013).

2.3 Límites económicos

Quizá el límite social, pero con bases simbólicas, más predecible sea el económico. En todos los antecedentes (Álvarez Rivadulla, 2019; Aries & Seider, 2005; Kuriloff & Reichert, 2003; Reay et al., 2009) estos límites aparecen como un obstáculo central a la construcción de vínculos entre personas distintas.

Sus implicancias simbólicas y materiales tienen origen en la doble naturaleza del capital económico (Fernández, 2013, p. 47). Los límites simbólicos relacionados con los vínculos entre el capital económico y el cultural expresado en lo que se posee, por un lado. Y por el otro, los límites sociales relacionados a la imposibilidad efectiva del acceso a determinadas experiencias y bienes de consumo culturales que aparecen como marcadores de clase de imposible acceso para los agentes más pobres (Lamont & Molnár, 2002).

A nivel simbólico se manifiestan en el “acceder” y el “tener”. Citando a algunos becados las diferencias son reconocibles en las charlas sobre viajes, ropa de marca y estilo, el celular o “los accesorios que tiene”. Tiene sus expresiones más claras en algunas significaciones hegemónicas sobre significados de la periferia económica. Como ejemplo, Ámbar (EB) cuenta que en una clase un compañero hizo comentarios ofensivos sobre Casavalle, donde residen algunos de los becados. Este hecho es similar a otros narrados, por ejemplo Vanesa, alumna de segundo cuando, cuenta sobre una discusión en literatura sobre cómo los “*niños de la escuela Grecia (pública) se desmayan de hambre*” o Teo, un estudiante no becado de NSE alto, cuando cuenta en una entrevista sobre cómo “todos los días hay robos en Villa Española”. Estos límites llegan a significar *microagresiones*, como las conceptualiza Álvarez Rivadulla (2023). Estas agresiones angustian a las adolescencias becadas, produciendo vergüenza y miedo de que su nivel socioeconómico se haga público.

Los límites simbólicos y sociales no se manifiestan de forma pura, sino que se encuentran interrelacionados. Por ejemplo, mientras el presumir resulta una diferencia moral, también tiene bases económicas. En este sentido hay que entender que el poseer y acceder

también limita la participación de los y las becadas en temas de conversación. En este sentido, Valentina (EB) plantea:

Se habla sobre la plata, sobre hasta dónde fueron, sobre el viaje a Dublín, sobre la playa, sobre las fiestas, sobre las Rocket, sobre todo. Si vos ya escuchaste que una persona fue a una Rocket ya sabés que esa persona tiene plata. Porque las Rocket estaban muy caras y no es para cualquiera (...)

En torno al límite económico como límite social, este se manifiesta centralmente en el acceso, sobre todo a espacios y bienes culturales que, como plantea Bourdieu (2012), constituyen la base de la distinción y a la vez producen la distancia social, puesto que la imposibilidad de acceso imposibilita el contacto (Allport, 1971; Lamont & Molnár, 2002).

En esta línea Valentina (EB) continúa diciendo:

si vos querés salir a una Rocket con uno de clase social baja sabés que de cierto modo lo tenés que ayudar o no podés, entonces eso ya es un límite porque no le vas a poder decir che vámonos a Disney World y venimos en 5 minutos porque la plata no la tenés (...)

Valentina expresa en el ejemplo de las Rocket, fiestas privadas de electrónica con acceso exclusivo, cuyas entradas son de alto costo, elementos de diferenciación en el acceso. Esto también sucede cuando se organizan las “jodas”: fiestas privadas en las que un adolescente ofrece su casa, pero se reserva el derecho de *“invitar a quien quiere y pedir que para entrar lleves alguna bebida o que invites amigas”*, como narra Teo, un estudiante no becado.

Estos límites de acceso a su vez derivan en eventos conflictivos que resultan particularmente ilustrativos de este tipo de límites, puesto que la imposibilidad de acceso tiene por respuesta una resistencia de las adolescencia privadas del mismo. Este límite se materializó en la planificación del viaje de egresados de la generación de tercero, por ejemplo, según cuenta Juan (EB):

En mi clase escuché a unos compañeros que estaban hablando de irse de viaje. O sea, irse de viaje y eso, qué está divino. A mí me re gustaría, pero no puedo. Y mismo con el viaje de egresados. O sea, a mi amiga y a mí ni siquiera nos dijeron que

estaban planeando un viaje de egresados, porque sabían que éramos becados. O sea, ni siquiera tuvieron la intención de decírnos. Lo escuchamos de costado.

La imposibilidad de acceder a espacios descontracturados, ámbitos privilegiados para el *trabajo relacional*, es un obstáculo de peso. No es independiente la limitación de espacios compartidos y la reproducción de la desigualdad. Por un lado el no compartir espacios implica una limitación para el conocimiento y reconocimiento de pautas culturales, formas de ser, esto relacionado con el capital cultural corporeizado. Por otro lado, el no compartir espacios imposibilita el establecimiento de vínculos que, desde una perspectiva de red, habiliten el flujo de capital (Corredor & Maldonado-Carreño, 2020, p. 12). Sobre este último obstáculo la desigualdad es sostenida por límites de la estructura social que concentran el flujo de recursos simbólicos y materiales produciendo su reproducción (Reygadas, 2004).

Es interesante detenerse en el hecho de que los estudiantes no becados asumieron la imposibilidad de los estudiantes becados de participar del viaje, a pesar de que Clara (EB), por ejemplo, había podido participar de un viaje costoso con sus compañeros de generación. Aquí hay espacio para establecer una conversación sobre la desigualdad y las posibilidades de incidir colectivamente para el beneficio de todos, aportando a la experiencia de los estudiantes becados, a la vez que a la construcción del *nosotros* más amplio (Allport, 1971).

Estos límites también son manifestados por algunos estudiantes de nivel medio como Mariana y Julieta que plantean que se “*juzga*” de lo que vos hablas: juicios sobre todo provenientes de agentes del centro social, “*varones* [con conductas de masculinidad] *hegemónicos*” y presumiblemente con capital económico.

2.4 Límites culturales

Los límites culturales o *manners*, son propuestos por Lamont definidos como estructuras tendientes a promover actitudes, prácticas culturales, y pautas de agrado y desagrado que diferencian el *nosotros* del *ellos* (Lamont et al., 1996).

Estos límites se expresan en la vestimenta, en las formas de expresarse, en el lenguaje, en los intereses musicales, políticos, en las formas de resolver conflictos y la relación con la propiedad. Es decir, se expresa en el capital cultural que el origen aporta al sujeto, en línea con La Distinción de Bourdieu (1998). En este sentido Juan (EB) plantea que hay personas

con las que no se juntaría “*ni soñando*”, con quienes sus formas, sus charlas y sus intereses no le son atractivos.

Estos límites pueden obstaculizar la vinculación horizontal a distintos niveles, desde el aburrimiento en una comida por no interesarse por los temas de charla, como plantea Malena (EB), hasta la imposibilidad de entendimiento por las formas de habla como cuenta Valentina:

Los primeros días fueron algo raros, porque mucha gente se acercaba a hablarme, a preguntarme cosas, de dónde venía, porque tenía una manera de hablar tan rara (...) allá era un liceo muy de barrio, entonces teníamos una manera de hablar que entre nosotros nos entendíamos. Entonces me costó mucho hablar como estoy hablando ahora. Me costó mucho adaptarme (...) porque la gente no me entendía. Hay algunos que sí, porque hay algunos que no son tan ricos, no tienen tanta plata y viven en barrios y saben cómo habla la gente de barrio. Pero como yo vivo en barrio, vivo en un lugar donde... o sea, estudiaba en un lugar donde es un lugar de barrio, donde se habla muy distinto. O sea, usan palabras claves para referirse a la gente que nosotros no entendíamos. (...) Tenía que aprender a hablar con palabras nuevas, palabras que no conocía, usar ejemplos que me dificultaban entender hasta que los entendí y dije, es una manera muy fácil. Y ahora hablo así porque me gusta hablar así.

La cita ilustra la necesidad del ocultamiento y la búsqueda de adaptación como omnívora cultural (Álvarez-Rivadulla et al., 2022) que deben asumir las y los becados en algunas circunstancias. Los obstáculos que encuentran se asocian, en términos de Bourdieu (2001), al capital cultural corporeizado que determina las formas del hacer y el ser (p.140). La cita es muy ilustrativa también de la presión sobre los becados a la reproducción de la clasificación social, promovida por la dinámica institucional, basada en la lógica educativa de la reproducción de la *alta cultura*. Está lógica invalida por medio de la violencia simbólica la forma de hablar de Valentina tanto en el plano social como académico, haciéndola asumir, aprender y transformar su forma de hablar (Bourdieu & Passeron, 1996). Aquí también hay espacio para la incidencia institucional.

Al igual que Bourdieu, Lamont plantea que los círculos que acumulan más capital pueden establecer los patrones hegemónicos de la cultura, lo que incluye las formas de hablar, las referencias, los ejemplos y las palabras comunes. En este caso una barrera social sólida, el lenguaje, impedía el contacto y no solo eso, era fuente de *microagresiones*. Fue

necesario que Valentina aprendiera las pautas hegemónicas de comunicación, propias del capital cultural de la élite para poder comenzar a comprender la comunicación.

La idea de las formas de hablar como una barrera para las personas *exogrupo* puede entenderse como parte de la violencia simbólica ejercida por un agente del centro social, que no solo tienen el monopolio de la palabra, sino también de los significantes y significados compartidos y válidos (Cáceres Riquelme, 2020). De esta forma se reafirma la idea del habla como instrumento de dominación simbólica y de expresión de la *alta cultura*.

Incluso la persona entrevistada parece mostrar cierta aceptación de esa forma de hablar que por violencia simbólica le fuese impuesta. Puede esto dar cuenta del impacto en la percepción del *yo* o el asumir una forma distinta a la propia, fingiendo o sufriendo una aculturación en post de que se reconozca algo de capital cultural al agente *exogrupo*.

Los límites simbólicos y sociales constituyen la base de la categorización social, el establecimiento de fronteras sociales que como se ha dicho establecen el *nosotros* y el *ellos* en contraposición. La configuración de los capitales, y la consecuente posición en el campo que estos establecen habilitan u obstaculizan la acción de los agentes e imponen una relación entre la posición en el campo, el capital y las posibilidades de incidir en las formas de ser, hacer e interpretar legítimas. Esto hace que los becados, por ser los *exogrupo*, deban acoplarse a las dinámicas hegemónicas establecidas. Es decir reproduciendo la *categorización social*. Todos estos elementos son, entonces, parte central de la construcción identitaria que tiene un aporte fuerte de los procesos de diferenciación mutua que construye el *nosotros*, a la vez que el *ellos* (Lamont & Molnár, 2002).

2.5 Límites espaciales

Fuera de la propuesta teórica de Lamont sobre los límites, pero basándose en sus desarrollos, se identifica una sub barrera social o elemento de obstaculización que resulta relevante. Esta propuesta implica entender las distancias espaciales de la ciudad como parte de las lógicas de inclusión y exclusión del *exogrupo*. Este límite social obstaculiza el contacto entre personas diferentes pautando un acceso diferencial a los flujos de las redes y sosteniendo una segregación (Lamont & Molnár, 2002).

Concretamente este límite se manifiesta de manera material en los tiempos de traslado, las difíciles conexiones del transporte público, las distancias a recorrer, la

imposibilidad de participar de planes surgidos espontáneamente, las distancias de espacios propios que inhabilitan a los agentes a generar iniciativas de espacios de intercambio de manera autónoma, entre otras dificultades. De esta forma solo dos personas de NSE bajo invitó declararon haber invitado a alguien a su casa.

Este límite emerge en el conflicto, en este caso lo cuenta Clara (EB) de tercero. Ella narra cómo logró establecer un vínculo especialmente profundo con algunas compañeras y compañeros de generación no becados. Aunque agrega que pasado el tiempo el vínculo se fue enfriando por lo poco compartido fuera del liceo, obstaculizado por lo que se propone llamar límites espaciales:

por ejemplo en cuarto me había hecho un grupito, pero éramos cuatro y había una que también era nueva, pero a veces me sentía como yo medio apartada, luego empecé a ver que se juntaban afuera y, a ver, me decían para ir, pero era difícil o mismo las invité a mi cumpleaños, tipo a mi casa y me avisaron al otro día que no podían ir.

Clara cuenta la dificultad que tiene para llegar a las salidas colectivas, sobre todo las que se organizan para la noche. Así mismo toma la decisión de habilitar su hogar como espacio de encuentro, pero las personas no se corresponden con la invitación.

Victoria, una estudiante no becada de tercero, cuenta cómo vivió esta misma situación desde su perspectiva:

éramos como que todos re amigos, es más, tipo, de la nada, cada tanto pintaba juntarnos, como que, no sé, pila de gente unida, de la nada unidos. Ahí era como un poco más notorio, sí, en el sentido de que ellos dos vivían re lejos, y no estamos tan acostumbrados a gente tan lejos. Entonces siempre era como, bueno, puedo ir, pero tengo que ir más temprano, porque voy en ómnibus, y si me puedo quedar en lo de alguien mejor, decían (...)

Aunque Victoria no lo percibe como un problema, es evidente que las distancias físicas de la ciudad y la desigual conectividad de transporte público actuó como una barrera para lograr un relacionamiento en igualdad de status, donde por ejemplo los becados pudieran ser anfitriones, alcanzaran a llegar a los encuentros y salidas espontáneamente planeadas, y no dependieran de otros para poder participar, esto último por el quedarse en casa de algún compañero o ser acompañados a las paradas que les conectan con su barrio.

Este límite también tiene su correlato simbólico, en palabras de Lamont y Molnar (2002) los límites sociales están sostenidos por límites simbólicos y si bien, están claras las expresiones materiales de este, hay raíces simbólicas también importantes. La forma hegemónica de significar a los barrios de la periferia es, de por sí, una barrera que los imposibilita incluso a declarar el barrio de residencia a los becados, de forma pública.

Por un lado Clara (EB) vive en Malvín norte y cuenta que tiene problemas para invitar personas, por otro Bruno, un estudiante no becado de primero que reside en carrasco, con una distancia de Punta Carretas similar a la de Clara, no tiene problemas de este tipo, dice: “Vamos al cine, vamos a la casa de cada uno. Es difícil hacer planes porque tienen el fin de semana bastante ocupado, pero intentamos hacer lo que podemos de ir a casa, ir a comer (...)”. Estas distancias no parecen ser problema a pesar que sus dos mejores amigos viven “*acá en Punta Carretas y (...) tipo Pocitos.*”

De igual forma hay ejemplos de ruptura de estos límites; Ámbar, estudiante becada de primero, cuenta que cuando cumplió años algunas amigas del colegio la instaron a que hiciera algo para celebrar, ella vergonzosa dijo que “*no te van a dejar venir a mi casa porque el barrio es peligroso*”, a lo que una amiga no becada le respondió “*mis padres no son así*”. Aquí se visualizan *brokers* de clase media que habilitan a los becados a manifestar su condición de tal y a naturalizar esto en el relacionamiento cotidiano. A pesar de la excepción, frente a la pregunta de si sus compañeros del colegio van de forma habitual a su casa, la respuesta siempre fue “*es muy lejos mi casa entonces*” o “*ellos son mayoría*”.

Los límites de todos los tipos tienen implicancias emocionales que son constitutivas de la experiencia de clase, pero que se ponen de relieve en el encuentro con el “*ellos*”, en este caso para los becados los compañeros de NSE más altos. Sobre esto Reay (2005) plantea que la experiencia deriva de manera habitual en vergüenza y sufrimiento, esto se observa de forma permanente en las entrevistas, implicando un sacrificio para los becados que pagan de forma permanente el *trabajo relacional* (Álvarez-Rivadulla et al., 2023) en la búsqueda de construir vínculos con *ellos*. Clara (EB) cuenta:

Sí, porque creo que hay gente acá que vive con otro contexto entonces muchas veces te van como a mirar y la gente igual puede ser mala entonces también te sientes como nerviosa. (...) estaba media cerrada (...) sigo teniendo cierta opinión ahí, pero siento que (...) hay gente bien y hay gente mal y ya está.

2.6 El trabajo relacional

La dificultad para hacer amigos y el sufrimiento de sentirse *diferentes* se manifiesta sobre todo los primeros días en el colegio, lo que Álvarez Rivadulla (2023) llama el *periodo de adaptación*, en muchos casos en este trabajo se observó que las dificultades trascendieron dicho periodo. En el proceso los estudiantes becados deben de forma autónoma acomodarse a la incomodidad que le generan estas emociones. Si bien esto se entiende como positivo por dar cuenta de que los becados cuentan con herramientas propias para hacerlo, esconde de fondo la desigual distribución del *trabajo relacional*. De fondo, oculto, se da una asimilación constante *a punta de* violencia simbólica en la que se le imponen a los becados las pautas culturales y de consumo hegemónicas y no se habilita a un intercambio horizontal. En otras palabras, detrás existe un proceso de *reproducción* en un sentido bourdiano.

En este sentido Malena (EB) plantea sobre sus primeros días que se sentía “*incómoda si porque cuando llegué era como raro. Yo estaba ahí y no tenía como muchos amigos, entonces había como algunas personas que me miraban raro y eso*”. Este sentimiento de dificultad para encajar es habitual e implica una carga emocional para los becados que se sienten “*excluidos*” y frente a la incomodidad prefieren “*usar el teléfono en los recreos*” y “*estar sola*”, como cuenta Valentina (EB).

Esto genera a su vez que a pesar de la consolidación de algunos vínculos estos resultan “*superficiales*” como los describe Ivana (EB), que dice “*se puede hablar con ellos y estoy bien con ellos. Pero no... Pero como que fuera del liceo no... No hay un vínculo*”. O Mariana, una estudiante no becada, que frente a la pregunta de qué comparte con sus amigos, declara: “*Es que estamos en la misma orientación. Entonces, claro. Hablamos de lo mismo. Nos pedimos deberes. Nos ayudamos con tareas, es todo medio por el lado curricular.*”

Por otro lado, las personas no becadas declaran lograr vínculos con compañeros becados, pero también limitados. Victoria dice:

Sí, en mi clase me re llevo con ellos. O sea, con uno no tanto pero con la otra sí, es re bien. Y siento que tampoco igual, siento que igual no se integran tanto, como son más ellos dos que se llevan con pila de gente pero como se llevan y ta.

Los estudiantes becados buscan estrategias para integrarse, pero encuentran límites que dificultan esta integración, lo que a menudo los hace sentir marginados. En algunos momentos, prefieren estar en soledad en lugar de soportar la tensión que les produce el

intercambio con el "otro". Hay miedo al rechazo o a las microagresiones, aunque estos episodios sean poco frecuentes. Estos relatos no surgieron en los diálogos con los no becados, que muchas veces no visualizaron una distancia en particular con los becados y cuando lo hicieron, como en el caso de Victoria, no la supieron explicar. Así se pone de manifiesto el peso del trabajo relacional que recae sobre los becados que deben asumir la carga emocional de derribar barreras y asimilarse.

Este escenario donde solo se alcanzan "vínculos funcionales", hace perder el potencial reflexivo de la experiencia donde luego de valorado el "otro" como intrínsecamente legítimo se pondrían en común las diferencias. Ese es el potencial revolucionario principal de esta experiencia en lo relativo a la resignificación de la desigualdad.

2.7 Para la burbuja: la aguja

A pesar de los límites antes presentados y las distancias sociales que se sostienen, todas las personas entrevistadas becadas declaran haber hecho al menos un vínculo de amistad en el tiempo que llevan en el colegio, algo que también se visualizó en el análisis cuantitativo. El que declaren tener personas cercanas en el colegio dio pie en la conversación a diversos elementos que actúan como puntos de contacto, además de otros que, si bien no se mencionan como elementos comunes. El tiempo compartido, en línea con Allport (1971) es el elemento central de los puntos de contacto: acompañar a sus pares caminando a sus casas, discutir y emocionarse por intereses comunes, charlas dadas por casualidad o en eventos planificados como viajes o campamentos, son algunos de los espacios de contacto más disfrutados por los becados.

La música aparece como un interés recurrente en ambas poblaciones, con gustos por momentos similares y diversos que incluyen rock rioplatense, pop en inglés o rap y trap. Al igual que relata Álvarez Rivdulla (2019) estos elementos que unos y otros asociaban con una clase en particular terminan, como se expresó en el marco teórico, en realidad siendo elementos de consumo cultural compartidos. Las artes como el baile o la pintura también aparecen mencionadas por ambos grupos. De la misma forma lo hacen el voleibol, el fútbol y la natación. Estos elementos son visiblemente contradictorios con las propuestas de Bourdieu (1998), pero no se debe olvidar que los estudiantes becados provienen de un centro educativo de enseñanza media básica que busca expresamente promover pautas de consumo y gusto de las clases dominantes, lo que pudo haber acortado las distancias simbólicas entre poblaciones.

Las aspiraciones también resultan un terreno común: todos los entrevistados manifiestan interés por lograr éxitos en los estudios, cursar una carrera universitaria, conseguir trabajo de lo que estudien y que ello les permita mantenerse económicamente. Todos, salvo uno, esperan vivir con sus familias en unos años, sostener una buena relación con ellos y que su sostén les permita culminar los estudios sin trabajar. En el caso de los becados, algunos planean buscar conseguir la beca de estudios terciarios del Jubilar.

Un elemento en especial relevante por su potencial para el contacto son las habilidades comunes y complementarias; la animación, la creación de música, la pintura, el desempeño deportivo, entre otros aparecen como capacidades propias descritas por becados y no becados. Estas habilidades de ser mutuamente valoradas y articuladas en el espacio tienen potencial para sortear obstáculos vinculares. Estos puntos, más allá de ser compartidos no logran facilitar en muchos casos un contacto efectivo, posiblemente debido al desconocimiento mutuo de intereses derivado de las distancias sociales que pautan los límites simbólicos. Existen variados puntos comunes que podrían habilitar el acercamiento a un encuentro basado en la hipótesis del contacto de Allport (1971). Hablamos de encontrarse de manera que unos y otros puedan valorarse recíprocamente, con objetivos comunes en post del disfrute y el entretenimiento, sin competir.

Esto último está obstaculizado por el proceso de aculturación que el propio círculo social y la institución educativa imponen a los estudiantes becados (Bourdieu & Passeron, 1996). Este proceso ya se había iniciado en el Jubilar para los becados, reflexión sobre la que se podría indagar en otro trabajo. Con esto lo que se quiere aclarar es que la teoría del contacto de Allport no implica la supresión del *capital cultural* del agente excluido, sino por el contrario su valoración positiva por el conjunto de los agentes privilegiados.

2.8 La beca: el espacio de disputa simbólico

En el proceso de identificar posibles elementos que faciliten la interacción en condiciones de igualdad de estatus, las entrevistas revelaron dos formas divergentes en las que los estudiantes perciben y significan la beca otorgada por el programa EPA del Jubilar. A pesar de que becados y no becados coinciden en valorar la beca como una oportunidad positiva, que permite el acceso a una educación de alta calidad, quienes son beneficiarios del programa EPA añaden un componente de mérito personal. Para estos últimos la beca es “ganada” y “se paga yendo a estudiar”. Este aspecto no es igualmente interpretado por sus

pares no becados que sostienen, partiendo del desconocimiento de cómo sus compañeros accedieron a la beca, que: “*hay un sorteo, creo*”, otros que se trata de “*que no pagan una parte de la cuota*” o que existe un “*plan social*”.

La situación implica una ruptura entre distintos mundos de vida, donde para algunos la beca representa un beneficio, mientras que para otros constituye un mérito y una parte central de su autovaloración personal. Esta beca, para los becados, sirve como un elemento de distinción horizontal que refleja éxito personal y funciona como un “carnet de acceso” bajo la lógica de la ideología del don (Tovillas, 2013). Los estudiantes becados aspiran a acceder al mérito promovido por la alta cultura, en términos de Bourdieu y Passeron (1996), que les habilitaría mejores posiciones en el campo social. Sin embargo, la diferencia en el significado del significante “beca” lleva al no reconocimiento de este mérito.

El significado impuesto en el espacio es el hegemónico, sostenido por quienes ocupan posiciones centrales es que la beca es una oportunidad de acceso a “una educación mejor” y nada más. De este modo se halla un significante en disputa, donde los becados sostienen su resistencia al sentido hegemónico porque la beca es un logro para ellos central en la representación de sí que buscan mostrar, es capital simbólico para validar en el espacio y un elemento de distinción que los hace ser quienes son.

Esta disputa resulta relevante, puesto que en los trabajos de Álvarez Rivadulla (2019 y 2023), el reconocimiento del mérito académico habilita la *declaración* como estrategia de integración, por lo que se favorece una integración efectiva y un intercambio desde la puesta en común de las diferencias y no una asimilación de los marginados a las pautas de las élites. Esta búsqueda es difícil, puesto que lo que intentan hacer los estudiantes becados es lograr que se legitime simbólicamente su *capital cultural* institucionalizado como beca, pero bajo las pautas propias de la *alta cultura*.

Los agentes becados buscan traducir su capital cultural en capital simbólico, producto de su inteligencia y buen desempeño. Sería contradictorio sin embargo, obviar que la valoración de la beca no es transformadora, puesto que se continuaría reproduciendo la misma lógica de juego. No se pueden seguir los códigos que perpetúan el statu quo, como la validación sistemática del sistema escolar, su entorno social y el capital cultural de la alta cultura pretendiendo que produzcan una reflexión sobre la desigualdad. Bajo esa lógica, solo

se lograría validar a individuos a partir del mito del mérito lo cual sí, permitirá la movilidad social de los becados, pero legitimará a la vez la clasificación social existente.

Conclusiones

El presente trabajo buscó contestar a la pregunta inspirada por Álvarez Rivadulla (2019) ¿Qué sucede con los *mundos de vida* cuando personas desiguales se encuentran?. A través de un enfoque mixto que combinó el análisis de redes sociales y entrevistas cualitativas, este estudio exploró la segregación y las barreras sociales y simbólicas que afectan la interacción entre estudiantes de distintos niveles socioeconómicos (NSE) en un liceo privado de Montevideo.

En lo relativo al objetivo de conocer la posición en el espacio social de los estudiantes becados, el análisis cuantitativo evidenció una menor integración de estos en comparación con sus compañeros no becados. Esta conclusión surge de la prueba de medias, que mostró diferencias estadísticamente significativas entre la cantidad de amigos de los estudiantes becados y los no becados. En concreto, los estudiantes becados tienen, en promedio, 4,2 amigos menos que sus compañeros no becados. Esto también se visualizó en la frecuencia con que otras personas visitaron la casa de los estudiantes becados, muy cercana a cero.

Los análisis de cohesión permitieron afirmar que la red estudiada es poco cohesiva y presentó indicios de *hubs* de influencia que fueron confirmados a través de un análisis de centralidad. La centralidad presentó una correlación fuerte, positiva y significativa con el NSE lo que implica una ventaja para los estudiantes de niveles socioeconómicos altos y un obstáculo para los de NSE bajo, sobre todo a la hora de construir popularidad. Según estos mismos análisis el NSE explica mejor que el sexo y los años en el centro educativo la frecuencia de amistad de los nodos, lo que permite concluir que existe una relación importante entre la acumulación de capital social y capital económico.

Sabiendo que las redes son poco cohesivas resultó interesante conocer, por medio del *between centrality*, que los estudiantes de clase media desempeñan con mayor frecuencia el rol de brokers, intermediarios entre los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos y altos que conectan sectores de la red de tipo *cuello de botella*. Su posición les permite compartir significados y formas de actuar de ambos grupos lo que les otorga a su vez, un poder

particular en la red, facilitando o bloqueando flujos de interacción. Los estudiantes de NSE medio constituyen más de la mitad de los amigos declarados por los estudiantes de NSE bajo.

En relación con el objetivo de analizar la incidencia de las *afinidades espontáneas* en la construcción de vínculos, no se encontraron indicios claros de una influencia significativa del nivel socioeconómico (NSE) en la agrupación de los agentes. El I-E index arrojó un valor medio de 0,12 para las tres generaciones analizadas. No obstante, se identificaron problemas en la medición debido a la alta frecuencia de relaciones entre agentes de niveles medios y altos. Un análisis adicional mostró que, al calcular el I-E index considerando sólo dos clases socioeconómicas medio y alto por un lado, y bajo por el otro, el valor del indicador desciende a -0,59. Esto podría sugerir que el NSE no produce una inclinación a la homofilia entre los agentes de niveles medio y alto, pero sí podría existir en la relación para con los agentes de NSE bajo, especialmente para los estudiantes de NSE alto.

Estos resultados cuantitativos permiten concluir que existe una segregación de los estudiantes de NSE bajos que están menos integrados que sus pares no becados, son menos populares y ocupan lugares desaventajados en el espacio social, fuera de los *hubs* de influencia centrales y los roles de intermediarios. A su vez, no se pudo observar con claridad que existiera una influencia del NSE hacia la homofilia en la agrupación de los agentes, pero tampoco se pudo descartar totalmente. A pesar de la relevancia de estas conclusiones, las cifras no logran capturar las experiencias subjetivas y las percepciones de los límites y atajos para la construcción de vínculos. Es en este punto donde el enfoque cualitativo adquiere importancia, revelando cómo esta segregación es vivida en la cotidianidad.

En lo relativo a los límites simbólicos y sociales: becados y no becados describen dificultades para hacer trascender del ámbito académico los vínculos entre ellos. Concordantemente con Álvarez-Rivadulla (2019) y Alvarez Rivadulla et.al (2023), ambos grupos declaran llevarse “bien, pero no afuera no hacemos nada”. En esta coexistencia surgen distintos tipos de límites que establecen una frontera simbólica entre *ellos* y *nosotros*, lo que dificulta la construcción de un *nosotros* más abarcativo de ambos mundos de vida. Estos límites se clasificaron con base en Lamont (2012) en tres tipos de límites: morales, económicos y culturales.

A lo largo del análisis cualitativo se dio cuenta de que los límites simbólicos morales están relacionados con el entendimiento de lo correcto e incorrecto en torno a la expresión de

los deseos, la forma poseer objetos de distinción y de relacionarse física y verbalmente entre pares. Los elementos simbólicos también se encuentran contruidos por diferencias económicas, ya que los objetos de distinción, aquellos a los que se puede acceder o poseer, otorgan estatus a quienes los ostentan, mientras que generan distanciamiento y vergüenza en quienes no pueden acceder a ellos. Estos límites económicos se vuelven sociales, es decir pasan a implicar limitaciones que trascienden el imaginario, cuando imposibilitan el acceso de *ellos* a lugares claves para el encuentro. Esto se observó en la imposibilidad de acceso de los becados a bienes culturales y espacios de ocio importantes para la integración social como las fiestas *Rocket*, cumpleaños y la participación en los viajes de egreso.

Lo económico también tiene implicancias en el plano de los prejuicios sobre el *alter*. Los que “*no viven en mi barrio*”, “*los que van a escuela pública*”, los que “*pueden viajar a donde quieran*”, los que “*rompen el celular*” y no cuidan porque “*pueden comprar uno nuevo*”, entre otros. Estas ideas de un lado y otro generan expresiones discriminatorias que son vividas por los becados como agresiones y por los no becados como distancia.

Los límites culturales por su parte resultan de la tendencia a generar agrado por las propias prácticas y desagrado por las ajenas. Tuvo su expresión en la vestimenta, intereses disímiles y en las formas de hablar. Está última diferencia, se podría considerar en base a los relatos presentados como un límite social puesto que, cuenta la protagonista, implicaba la imposibilidad del entendimiento en la comunicación. Algunos de estos límites empujaron a los becados a ocultar las formas propias y aprender nuevas, adoptando una actitud de omnívoros culturales y de ocultamiento del *habitus* de clase (Álvarez-Rivadulla et al., 2023).

Como un aporte surgido del trabajo de campo a la clasificación de Lamont, se identificó un límite social relativo a la imposibilidad de la participación de algunas dinámicas sociales por el acceso diferencial al transporte y al uso de la ciudad entre becados y no becados. La idea central de este punto es que existe una barrera material constituida por el transporte sumada a una limitación producida por la relatividad de las distancias para los estudiantes no becados, donde los trayectos a los barrios de la periferia parecían hacerse más difíciles de recorrer, más allá de las distancias y los tiempo de traslado reales.

Estos límites sociales y simbólicos constituyen la base de la categorización social, son fronteras levantadas entre un *ellos* y un *nosotros* que, además de producir la segregación social por nivel socioeconómico, implica *la reproducción* de una dinámica social con ventajas para los más ricos y desventajas para los más pobres a la hora de establecer

significados sobre lo bello, lo feo, lo agradable y desagradable. Así el *mundo de vida* en el espacio social se impone y legitima a fuerza de violencia simbólica por medio de estos límites y los estudiantes becados se deben adaptar y aprender o soportar la exclusión. No se supera con la experiencia el esquema estratificación hegemónico, más allá de los aportes a la movilidad social individual de algunos estudiantes. El esquema desigual de producción de capital endógeno, se sostiene (Bourdieu & Passeron, 2003).

Este *choque de mundos de vida* (Schütz, 1972) produce miedos, enojos, vergüenzas e incertidumbres en los estudiantes becados que se hallan como peces fuera del agua (Bourdieu & Loïc J D, 2005), teniendo que incorporar y dialogar con las pautas de comportamiento de la *alta cultura* que se les imponen, cargando con todo el *trabajo relacional* (Álvarez-Rivadulla et al., 2023). Trabajo que a su vez no tiene los resultados esperados puesto que becados y no becados declaran no compartir espacios de ocio ni vínculos, más allá de lo académico. Esto limita las posibilidades de un contacto entre estos mundos en equidad de status (Allport, 1971), lo que permitiría la construcción de significados más abarcativos y disruptivos del *statu quo* dado por las estructuras estructurantes de la clase dominante. La imposibilidad de este tipo de encuentro limita el potencial resignificador de la experiencia de encuentro con la desigualdad y arroja sobre los más pobres una carga emocional y social.

De todas maneras, la experiencia implica un aporte a dos de los cuatro aspectos fundamentales de la educación que el apartheid educativo socava, según Kaztman y Retamoso (2007). Por un lado, eleva las expectativas de logro educativo de los becados, terciaria en todos los casos. Aporta también, aunque menos de lo que podría, a la construcción de capital social para los estudiantes becados, a partir del surgimiento de algunos lazos con personas que, sin ser por la beca no se hubieran cruzado. Sin embargo, falla en el aporte a los otros dos aspectos fundamentales: En primer lugar, en el encuentro la adaptación de los becados a las estructuras de las clases dominantes imposibilita construir nuevos códigos comunes, puesto que se impone a los más pobres los de los más ricos. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, se impide la construcción intersubjetiva de soluciones comunes, formas nuevas de pensar la realidad social. Se da entonces una experiencia de encuentro donde personas de distintos contextos de la ciudad cohabitan, pero no convergen en la construcción de nuevas formas de significar su realidad.

Esto no implica que la experiencia sea negativa; por el contrario, se considera inherentemente positiva ya que, además de tener un impacto favorable en las trayectorias

individuales de los estudiantes becados, habilita un espacio poco común para el encuentro con el otro. No obstante, se señalan importantes desafíos para los becados, como la carga relacional que recae sobre ellos y el proceso silencioso y obligado de adaptación a pautas de comportamiento hegemónicas, sin un espacio para dialogar sobre las diferencias, lo que contribuye a la reproducción del status quo. A estos problemas se suma el desaprovechamiento del potencial transformador que podría tener el encuentro en términos de la significación y el combate a la desigualdad.

Sobre el potencial desaprovechado, a lo largo del trabajo se han destacado puntos de contacto relacionados con aspiraciones compartidas y habilidades mutuamente valoradas que el Liceo Jubilar brinda a sus estudiantes. Estos aspectos, junto con la intervención institucional para legitimar el carácter meritario de la beca de los exalumnos del Jubilar, podrían contribuir a generar estatus y autovaloración en los becados, facilitando encuentros donde los actores puedan aprender mutuamente, cooperar, compartir objetivos y crear vínculos significativos en la diferencia, evitando así la reproducción del ciclo de clasificación social y facilitando el intercambio sobre las realidades desiguales en pos de nuevos sentidos.

Se trata de construir espacios donde se valide el capital de origen del apartado, entendiendo que todos tienen algo para enseñarle al resto. Para lograr ese objetivo se debe ser cuidadosos en no caer en una *inclusión excluyente*, lo que requiere intervenciones cautelosas para evitar la estigmatización a la vez que no se invisibilicen las diferencias. El camino de superación de la desigualdad no se dará por medio de la reproducción del sistema de clasificación que lo gestó. Lo que se requiere es más y mejor encuentro entre personas distintas, habilitando el diálogo que aporte a complejizar la mirada sobre las realidades que son distintas pero son todas tejidas por “una misma sociedad” que es construida por todas las personas que la habitan.

Referencias bibliográficas

- Aguiar, S. (2011). Dinámicas de la segregación urbana: Movilidad cotidiana en Montevideo. *Revista de Ciencias Sociales*, 24(28), 55-76.
- Aguiar, S. (2016). *Acercamientos a la segregación urbana en Montevideo* [Tesis de Doctorado, Universidad de la Republica - Facultad de Ciencias Sociales].
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/9905>
- Allport, G. W. (1971). *La naturaleza del perjuicio* (4ta edición). Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Álvarez, I. S., & Rodríguez-Menéndez, C. (2022). La construcción de las masculinidades en la escuela: Un estudio etnográfico en 6° de primaria. *Perfiles Educativos*, 44(177), Article 177. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60280>
- Álvarez Rivadulla, M. J. (2019). ¿“Los becados con los becados y los ricos con los ricos”? Interacciones entre clases sociales distintas en una universidad de elite. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 0(59), 50-67. <https://doi.org/10.29340/59.2049>
- Álvarez-Rivadulla, M. J., Camelo, P., Vargas-Serani, M., & Viáfara, D. (2023). The relational costs of crossing class lines. *The British Journal of Sociology*, 74(2), 113-130.
<https://doi.org/10.1111/1468-4446.12999>
- Álvarez-Rivadulla, M. J., Jaramillo, A. M., Fajardo, F., Cely, L., Molano, A., & Montes, F. (2022). College integration and social class. *Higher Education*, 84(3), 647-669.
<https://doi.org/10.1007/s10734-021-00793-6>
- Aries, E., & Seider, M. (2005). The Interactive Relationship Between Class Identity and the College Experience: The Case of Lower Income Students. *Qualitative Sociology*, 28(4), 419-443. <https://doi.org/10.1007/s11133-005-8366-1>
- Arocena, F. (2012). *La mayoría de las personas son otras personas*. Estuario.
- Balsa, A. I., & Cid, A. (2015). Oportunidades académicas de calidad para jóvenes en

- desventaja: Tres años de evaluación de impacto de un centro educativo autogestionado en un barrio de Montevideo de contexto crítico. *Páginas de Educación*, 7(1), 15-35. <https://doi.org/10.22235/pe.v7i1.578>
- Barrera, M. A. M. (2014). USO DE LA CORRELACIÓN DE SPEARMAN EN UN ESTUDIO DE INTERVENCIÓN EN FISIOTERAPIA. *Movimiento Científico*, 8(1), 98-104. <https://doi.org/10.33881/2011-7191.mct.08111>
- Bayón, M. C., & Saraví, G. A. (2019a). Desigualdades: Subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 8-15.
- Bayón, M. C., & Saraví, G. A. (2019b). La experiencia escolar como experiencia de clase: Fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, 59, 68-85.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Ariel.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., Johnson, J. C., & Agneessens, F. (2022). *Analyzing Social Networks Using R*. SAGE.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Gedisa Editorial S A.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*.
<http://atlas.umss.edu.bo:8080/jspui/bitstream/123456789/374/1/LD-300-059.pdf>
- Bourdieu, P. (1998). *La Distinción: Criterio Y Bases Sociales Del Gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée De Brouwer.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social* (4ta ed.). Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia S.A.
<http://atlas.umss.edu.bo:8080/jspui/bitstream/123456789/458/1/LD-300-104.pdf>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Wacquant, W. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo Xxi

Argentina Editores.

Cáceres Riquelme, J. E. (2020). Propuesta de un esquema analítico para la teoría del discurso de Ernesto Laclau. *Estudios Sociológicos*, XXXVIII, 689-722.

CERES. (2020). *La Delgada Línea de la Pobreza* (La Delgada Línea de la Pobreza).
https://ceres.uy/admin/uploads/slides/archivo_1667994314.pdf

Corredor, J., & Álvarez-Rivadulla, M. J. (2024). The elephant in the (class) room: Cultural capital as personal differences and college segregation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-23.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2024.2348777>

Corredor, M. J. Á.-R., & Maldonado-Carreño, C. (2020). Good will hunting: Social integration of students receiving forgivable loans for college education in contexts of high inequality. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1664-1678.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1629410>

Das, D., Anup, K. K., Basu, A., & Sarkar, S. (2023). *Computational Intelligence Applications for Text and Sentiment Data Analysis*. Academic Press.

Everett, J. A. C. (2013). Intergroup Contact Theory: Past, Present, and Future. *In-Mind Magazine*.
<https://www.in-mind.org/article/intergroup-contact-theory-past-present-and-future>

Fernández, J. M. F. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers. Revista de Sociologia*, 98(1), Article 1. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v98n1.342>

Graña Oliver, R., & Murillo, J. (2020). Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Uruguay. *Cuadernos de investigación educativa*, 11(1), 15-35.
<https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2941>

Kaztman, R. (1997). Marginalidad e integración social en Uruguay. *Revista de la CEPAL*,

- 1997(62), 91-116. <https://doi.org/10.18356/61315d6a-es>
- Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: El aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, 75(75), 171-189.
- Kaztman, R., Filgueira, F., & Errandonea, F. (2008). *La ciudad fragmentada: Respuesta de los sectores populares urbanos a las transformaciones del mercado y del territorio en Montevideo*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:146410671>
- Kaztman, R., & Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. *Revista de la CEPAL*, 2007(91), 133-152. <https://doi.org/10.18356/81526422-es>
- Kuriloff, P., & Reichert, M. C. (2003). Boys of Class, Boys of Color: Negotiating the Academic and Social Geography of an Elite Independent School. *Journal of Social Issues*, 59(4), 751-769. <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00088.x>
- Lamaison, P. (2008). Familia y parentesco. De la regla a las estrategias: Una entrevista con Pierre Bourdieu. *Antropología. Boletín oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, 83-94.
- Lamont, M. (2012). *Money, Morals, and Manners*. The University of Chicago Press. Retrieved from.
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28(1), 167-195. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141107>
- Lamont, M., Schmalzbauer, J., Waller, M., & Weber, D. (1996). Cultural and moral boundaries in the United States: Structural position, geographic location, and lifestyle explanations. *Poetics*, 24(1), 31-56. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(96\)00005-8](https://doi.org/10.1016/0304-422X(96)00005-8)
- Liceo Jubilar (Director). (2024, octubre 19). ¿QUIÉNES SOMOS? [Broadcast]. <https://www.liceojubilar.edu.uy/quienes-somos/>

- López, D. (2021). La noción de “Mundo de la vida” en el proyecto de Alfred Schutz para una fundamentación fenomenológica de las ciencias sociales. *Investigaciones Fenomenológicas*, 349. <https://doi.org/10.5944/rif.4-II.2013.29800>
- Mallimaci, F. (2004). Afinidades electivas y aversión manifiesta: Éticas religiosas y capitalismo. Relectura de Max Weber a partir de La ética protestante y el espíritu del capitalismo. *VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*.
- Martinis, P. (2020, septiembre). *Disputas sobre el sentido de la educación pública: El financiamiento de la “educación pública de gestión privada” en Uruguay*. <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/105861>
- Perera, M. (2018). *Índice de Nivel Socioeconómico*. Centro de Investigaciones Económicas CINVE.
- Reay, D. (2004). ‘It’s All Becoming a Habitus’: Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). ‘Strangers in Paradise’?: Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43(6), 1103-1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: Un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 7-25.
- Rossetti, M. (2014). La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad. *CEPAL: Serie Políticas Sociales*, 199.
- Sánchez Oñate, A. (2019). Mundo de la vida, habitus y reproducción en el análisis de la segmentación social de la educación chilena. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(2), 17-27. <https://doi.org/10.15359/rep.14-2.1>
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social: Introducción a la sociología*

comprehensiva. Paidós. <https://books.google.com.uy/books?id=0TY-ygAACAAJ>

- Ser-Giacomi, E., Baudena, A., Rossi, V., Follows, M., Clayton, S., Vasile, R., López, C., & Hernández-García, E. (2021). Lagrangian betweenness as a measure of bottlenecks in dynamical systems with oceanographic examples. *Nature Communications*, 12(1), 4935. <https://doi.org/10.1038/s41467-021-25155-9>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Grupo Planeta (GBS).
- Tovillas, P. (2013). *Bourdieu una introducción*. Quadrata.
- Wood, A. (Director). (2004). *Machuca* [Video recording]. Menemsha Entertainment.

Anexos

Anexo 1: Cuestionario para la construcción del NSE

1.1. Barrio de Montevideo / Departamento del Interior:

.....

2. Características del Hogar: composición, percepción de ingresos, educación y atención de salud.

2.1. ¿Cuántas personas viven habitualmente en este hogar (sin considerar al servicio doméstico)? (1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 ó más)

2.2. ¿Cuántos niños menores de hasta 17 años, incluyendo recién nacidos, viven habitualmente en este hogar? (0 / 1 ó más)

2.3. ¿Cuántas personas perciben ingresos en el hogar ? (1 / 2 / 3/ 4 / 5 ó más)

2.4. ¿Cuántos miembros del hogar tienen estudios universitarios completos? (incluye SÓLO carreras de grado universitarias culminadas y posgrados completos o no) (0 / 1 ó más)

2.5. ¿En cuál de las siguientes instituciones de asistencia a la salud se atiende el principal sostenedor del hogar?

i. Salud Pública (incluye los hospitales de ASSE, el Hospital de Clínicas, el Área de salud de BPS y las policlínicas municipales. También se incluyen aquí otros servicios como el seguro de ANDA u otros similares)

ii. IAMC/Hospital Policial/Hospital Militar

iv. Seguro privado médico

2.6. ¿Cuántos miembros del hogar se atienden en Salud Pública? (0 / 1 ó más)

4. Servicio doméstico

4.1. ¿El hogar cuenta con servicio doméstico? (No / Sí, sin cama / Sí, con cama)

5. Características de la Vivienda

5.1. ¿El hogar es propietario de la vivienda? (independientemente de si ya la pagó o la está pagando) (Si / No)

5.2. El material predominante del techo es:

- De chapa u otro material precario - De material (planchada de hormigón) u otro tipo con cielo raso

5.3. ¿Cuántos baños tiene la vivienda? (0 ó 1 / 2 / 3 ó más)

6. Equipamiento/ bienes de confort

6.6. Este hogar cuenta con (marque en cada caso la cantidad de cada ítem que posee el hogar):

Anexo 2: Estadísticos para el análisis de red

La densidad de la red refiere a la medida de conexiones existentes en relación con todas las conexiones posibles en una red determinada, calculada a partir de los nodos existentes. En términos simples la medida muestra qué tan conectados están los nodos (estudiantes) dentro de esa red en comparación con el número total de conexiones posibles, es decir si todos los estudiantes declaran, en este caso, ser amigos entre sí.

En este sentido la densidad de la red podría ser una medida indirecta del nivel de integración de la muestra. En este caso, al usar las redes binarias, estamos hablando de la cantidad de vínculos de amistad dados sobre los vínculos de amistad posibles. Por tanto, una densidad alta implica una red con mayor cohesión. (Das et al., 2023, p. 116) La fórmula que se presenta a continuación permite calcular la densidad donde E representa la cantidad de enlaces de la red y N la cantidad de nodos presentes en ella.

$$D_{net} = \frac{E}{N * (N - 1)}$$

La reciprocidad es otro indicador relevante, debido a que las redes presentadas son unidireccionales, esto quiere decir que A puede declarar ser amigo de B, pero puede no darse a la inversa. De esta forma un alto nivel de reciprocidad implica mayor cohesión. Una red con una reciprocidad de uno es completamente bidireccional, mientras una con reciprocidad cero es completamente unidireccional. A continuación, se presenta su fórmula siendo r la medida de reciprocidad, $L^{<->}$ la cantidad de enlaces bidireccionales y L la cantidad total de enlaces.

$$r = \frac{L^{<->}}{L}$$

El índice de homofilia es un estadístico que permite conocer la tendencia de las personas a relacionarse con otras de similares características. Este análisis se centra en un atributo en particular, el nivel socioeconómico. De esta forma, un índice igual a -1 implicaría homofilia perfecta, mientras uno igual a 1 se interpreta como heterofilia perfecta.

$$EI_i = \frac{E_i - I_i}{E_i + I_i}$$

Index for a given ego (node i) is defined as the number of external ties (E , i.e., the number of connections to alters outside ego's) minus the number of internal ties (I , i.e., the number of ties to people inside ego's department), divided by the total number of ties ego has.

(Borgatti et al., 2022, p. 156)

La centralidad es la ubicación relativa del nodo en la red fijada a partir de la cantidad, y para algunos estadísticos la calidad de las conexiones que este tenga con el resto de nodos de la red. En este sentido un nodo con muchas conexiones tendrá una posición más central que otro con pocas. Esta forma sencilla e intuitiva de medir la segregación se sintetiza en los grados de centralidad, particularmente los grados de centralidad *in* o “hacia adentro”, que en una red dirigida cuenta la cantidad de enlaces que llegan a un nodo. En la siguiente fórmula d_i es el grado de centralidad del agente i , mientras que X_{ij} es la sumatoria de los nodos que declaran un vínculo (=1) con el agente i (Borgatti et al., 2022).

$$d_i = \sum_j x_{ij}$$

Entenderemos por calidad de conexión a la medida en que el nodo recibe enlaces de otros que, a su vez, se encuentran bien conectados. Es decir, si A1 está conectado a A5, y a su vez este tiene múltiples otras conexiones que lo hacen central en la red, este enlace será de mayor calidad que otros que A1 tenga con nodos menos conectados. Esta centralidad cualificada se mide utilizando el indicador *Eigenvector centrality*.

$$e_i = \frac{1}{\lambda} \sum_j x_{ij} e_j.$$

Where e is the eigenvector centrality score and λ (lambda) is a proportionality constant called the eigenvalue. The equation basically says that each node's centrality (e_i) is proportional to the sum of centralities (thee;) of the nodes it is adjacent to (i.e., where $x_{ii} = 1$) - in effect, when it comes to eigenvector centrality, a node is only as central as it's alters.

(Borgatti et al., 2022, p.172)

La centralidad de intermediación (o betweenness centrality) mide el nivel de *control* que un nodo tiene sobre la comunicación en la red, basándose en cuántos caminos más cortos pasan a través de él. En otras palabras, refleja el grado en que un nodo actúa como puente o intermediario entre otros nodos en una red.

$$b_j = \sum_{i \neq j \neq k} \frac{g_{ijk}}{g_{ik}}$$

Where g_{ijk} is the number of geodesic paths connecting i and k through j , and g_{ik} is the total number of geodesic paths connecting i and k , which includes alternative shortest paths not involving j (Borgatti et al., 2022, p. 182).

Anexo 3 - Muestra de entrevista

Tabla descripción de personas entrevistadas						
	Sexo	Edad	Nivel	Seudónimo	Fecha	Duración
Beca	Mujer	16 años	4to	Malena	7/8/2023	25:03 min
		15 años	4to	Ambar	2/8/2023	67:26 min
		16 años	5to	Ivana	3/7/2023	42:03 min
		16 años	5to	Valentina	3/7/2023	75:14 min
		18 años	6to	Carla	26/7/2023	33:28 min
	Varón	17 años	6to	Juan	4/7/2023	30:18 min
No beca	Mujer	16 años	4to	Vanesa	2/8/2023	50:52 min
		16 años	5to	Mariana	3/7/2023	48:40 min
		17 años	5to	Julieta	3/7/2023	82:20 min
		17 años	6to	Victoria	1/8/2023	63:48 min
	Varón	15 años	4to	Bruno	7/8/2023	34:25 min
		15 años	4to	Nicolas	7/8/2023	25:52 min
		15 años	4to	Marco	2/8/2023	55:33 min
		17 años	5to	Julian	2/7/2023	42:00 min
		17 años	6to	Teo	4/7/2023	38:08 min

Anexo 4 - Cuestionario de la entrevista

Estimado/a, primero que nada agradecerle la disposición. Me presento: mi nombre es Guillermo Passeggi, soy estudiante de sociología de la Universidad de la República, actualmente me encuentro cursando mi último año. Esta entrevista es parte de una investigación llamada “Integración de desiguales en una ciudad segregada”. Esta investigación busca conocer cómo se dan las interacciones entre adolescentes con distintas historias de vida en el marco de centros educativos formales. Este trabajo se realiza en el marco del Taller central de investigación, como parte del Ciclo Avanzado para el egreso de la Licenciatura en Facultad de Ciencias Sociales, UdelAR.

Quiero hacerte saber que esta conversación es anónima y confidencial, además de voluntaria. Toda información que nos confíes será tratada de manera anónima en el resto del proceso y nunca se mencionara su nombre, ni ningún dato que pueda comprometer tu identidad. Además la entrevista puede darse por terminada cuando lo desees.

¿Tenes alguna pregunta?

¿Estas de acuerdo con estos términos?

Sección 1	1.1 ¿Cuántos años tenes? 1.2 ¿Con quienes vivís? 1.3 ¿Cómo describirías tu relación con los integrantes de tu hogar? 1.5 ¿A qué se dedican los integrantes de tu hogar? ¿Dónde? 1.6 ¿Hasta que edad estudiaron tus padres/tutores/cuidadores? 1.7 ¿En qué barrio vivís?
Sección 2	2.1 ¿Qué actividades te gusta hacer además de venir al liceo? 2.2 ¿A que le dedicas el tiempo libre? 2.3 ¿De niño que era lo que más te gustaba jugar? 2.4 ¿Cuáles eran los lugares en los que más te gustaba estar? 2.5 ¿Te gusta algún deporte? 2.6 ¿Qué le gusta hacer a tus padres/tutores/cuidadores?
Sección 3	3.1 ¿Desde cuándo venís al zorrilla? 3.2 SI CORRESPONDE ¿A donde ibas antes? ¿Cómo era?

Y antes de venir acá al _____, ¿a donde fuiste? ¿Cómo te marcó? ¿Hiciste amigos?	3.3 ¿Te gustaba? 3.4 ¿Cómo describirías tu experiencia en el liceo/escuela anterior? 3.5 ALLÍ DONDE IBAS ¿Hiciste buenos amigos ahí? ¿Cómo son? ¿Cómo describirías tu relación con ellos hoy?
Sección 4	
Contame sobre tu experiencia en el liceo ¿Cómo llegaste acá? ¿Cómo fueron los primeros días? ¿Te gusta venir?	4.1 Respecto al Zorrilla ¿Cómo llegaste acá? 4.2 ¿Cómo fueron los primeros días? 4.3 ¿Te gusta venir todos los días? 4.4 ¿Hiciste amigos acá?
Sección 5	
Sobre tus compañeros y compañeras acá en el liceo ¿Quienes son tus amigos? piensa en los cuatro más cercanos y contame como son. ¿Salen de fiesta? ¿Van a la casa de alguno en particular? ¿A tu casa van? ¿Además del liceo tenes amigos afuera?	5.1 ¿Quiénes son tus amigos acá? Te pido que pienses solo en los tres más cercanos. 5.2 ¿Me podes describir sus personalidades? 5.3 ¿Cuáles son sus intereses? 5.4 ¿Qué les gusta hacer juntos? 5.5 ¿Vas a sus casas o ellos a la tuya regularmente? 5.6 ¿A dónde salen? 5.7 ¿Cómo es su relación con sus familias? 5.7 ¿Tienes amigos fuera del liceo?
Sección 6	
Con tu permiso paso a un terreno un poco más personal, podes contestar lo que quieras y lo que no, no hacerlo. Solo te recuerdo que acá todo es confidencial y nadie va a saber que dijiste vos.	6.1 ¿Dirías que te has enamorado? 6.2 ¿Dirías que alguien te ha gustado? 6.3 ¿Qué elementos te llaman la atención en una persona para que te guste? 6.4 ¿Crees que tiene que ser una persona parecida a vos en algún aspecto ? 6.5 ¿Crees que la apariencia es importante para el éxito en la vida? 6.6 Acá en el liceo ¿se le da importancia a la apariencia?
Sección 7	7.1 Sin nombres me podrías describir a algunos compañeros que te caigan mal 7.2 ¿Porque te caen mal? 7.3 Ahora quiero preguntarte por los becados acá en el

Saliendo del "Amor romántico" y volviendo a la vida social en general, acá en el liceo	liceo, los maristas tienen una política de apertura de becas ¿Que opinas de que haya personas becadas? 7.4 En una entrevista en otra investigación una muchacha dijo "los becados tienen que estar con los becados" ¿Que opinas de esta afirmación? 7.5 También se dijo: acá se termina sabiendo quien es becado y quien no. ¿qué opinas de esta otra frase? 7.5 ¿Tenés amigos becados/no becados?
Sección 8	8.1 ¿Dónde te ves en cinco años?
Vayamos ahora a tus aspiraciones de futuro	8.2 ¿Con quienes vivís? 8.3 ¿Seguir estudiando? 8.4 ¿Dónde vivís? 8.5 ¿Cómo es tu relación con tu familia? 8.6 ¿Que tenes que hacer desde hoy para lograrlo?
Sección 9	9.1 ¿Qué opinas de esa frase?
cambiando de tema. Se dice por ahí la frase "y bueno qué le vamos a hacer, la vida es injusta"	9.2 ¿Sentís que se te trató injustamente alguna vez? ¿me lo podrías describir? 9.3 ¿Qué hiciste en ese momento? ¿Cómo te sentiste? 9.4 Acá en el liceo ¿Sentiste que alguna vez se te trató injustamente? ¿Qué hiciste? ¿Cómo te sentiste? 9.5 ¿Alguna vez te trataron distinto por tu color de piel, tu género, tu orientación sexual o tu clase social acá en el liceo? 9.6 ¿Para vos Montevideo es una ciudad injusta?
Ya estamos terminando la entrevista, me gustaría hacerte solo algunas preguntas más sobre vos	9.7 ¿A qué clase socioeconómica dirías que perteneces? 9.8 ¿Entre qué clase y qué clase? 9.9 ¿Qué otras clases sociales podrías nombrar?
Sección 10	10.1 ¿Conoces a personas de esas clases sociales?
Ahora nombraste las clases sociales ... podrías decirme	10.2 ¿De dónde las conoces? 10.3 ¿Cómo las describirías? 10.4 ¿Cómo es tu relación con esas personas?
Sección 11	

Para terminar, te quiero hacer algunas preguntas específicas sobre tu experiencia acá en el liceo, te pido que contestes con total sinceridad y los detalles que puedas	11.1 ¿Te relacionas con personas de clases sociales distintas a la tuya acá en el liceo? 11.2 ¿Te sentís incómodo, excluido, molestado por otras personas de otras clases sociales acá en el liceo? 11.3 ¿Sentiste alguna vez que tenías de más o de menos a tus compañeros de clase? ¿Qué te hizo sentir eso? 11.4 ¿Alguna vez sentiste el deseo de esconder tu clase social en el liceo? ¿Por qué? 11.5 ¿Pensas que interactuar con personas de otras clases sociales ha hecho cambiar tu forma de ver a esas clases sociales? 11.6 ¿Y de ver tu propia clase social? 11.7 ¿Has escuchado alguna vez en el liceo juicios o referencias sobre los estudiantes de clases sociales bajas o altas? 11.8 En cuanto a los cuatro mejores amigos que mencionaste hace un rato ¿Cuáles son sus clases sociales?
---	---

Por último ¿Hay algo que no te haya preguntado que quisieras agregar, algo que te parezca relevante sobre algo que hablamos?

Estimada/o te agradezco mucho tu tiempo y tu sinceridad, esta entrevista y todo lo que me compartiste es muy valioso para la investigación. Espero que te hayas sentido cómoda/o en este rato. Te repito que nadie va a saber que dijiste vos en esta entrevista, toda la información que no sea sensible y salga en el informe final va a ir sin nombre o cualquier otra característica que permita identificar a la persona entrevistada. Cualquier duda que tengas quedó a disposición. Otra vez gracias por tu tiempo.

- ¿Hay alguna palabra de las que dije no entendiste?
- ¿Qué te pareció la extensión de la entrevista?
- ¿Te parecieron preguntas interesantes?
- ¿Alguna pregunta te hirió? ¿Alguna pregunta te incomoda?
- ¿Hay algo en mi actitud que me recomiendas cambiar para futuras entrevistas?
- ¿Recordaste muchas veces durante la entrevista que estaba siendo grabada?
- ¿Sentiste que te dificultó expresarte con sinceridad

Anexo 5- Muestra de la entrevista

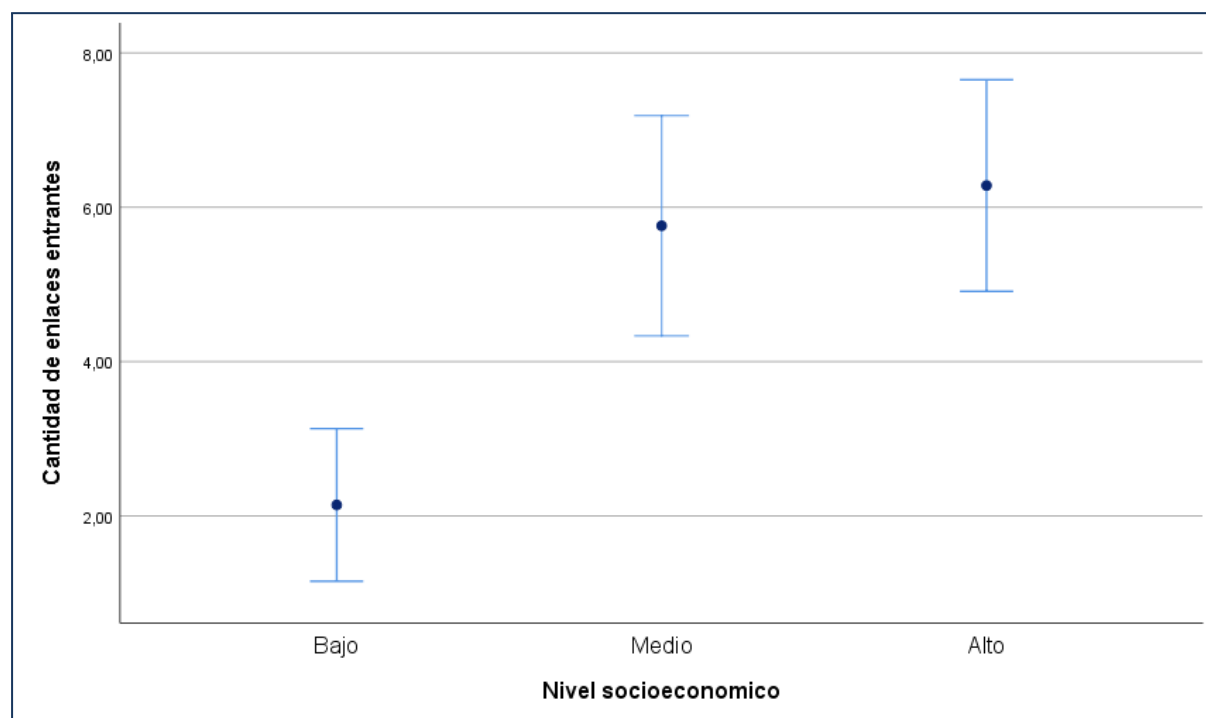
Muestra de las entrevistas					
Generación	Clases	Becas	Varones	Mujeres	Total
Primero	2	Sí	0	2	2
		No	3	1	4
Segundo	2	Sí	0	2	2
		No	1	2	3
Tercero	1	Sí	1	1	2
		No	1	1	2
General	5	-	6	9	15

Anexo 6 - Prueba T student para medias

Estadísticas de grupo					
	NSE_V2	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Indeg	1	7	2,1429	1,06904	,40406
	2	25	5,7600	3,45543	,69109
OutDeg	1	7	3,5714	2,63674	,99659
	2	25	5,9200	3,39018	,67804

Prueba de muestras independientes										
Prueba de Levene de igualdad de varianzas				prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Indeg	Se asumen varianzas iguales	6,086	,020	-2,705	30	,011	-3,61714	1,33733	-6,34833	-,88595
	No se asumen varianzas iguales			-4,518	29,448	,000	-3,61714	,80054	-5,25335	-1,98094
OutDeg	Se asumen varianzas iguales	,313	,580	-1,688	30	,102	-2,34857	1,39125	-5,18988	,49273
	No se asumen varianzas iguales			-1,948	12,187	,075	-2,34857	1,20538	-4,97039	,27325

Anexo 7: gráfico de diferencia de medias e intervalo de confianza para enlaces entrantes en grado de amistad



Anexo 8: Resultados de pruebas de E-I index para dos y tres NSE

Resultados de E-I Index para primero, segundo y tercero				
Generación	Tres NSE		Dos NSE	
	E-I	E-I e	E-I	E-I e
Primero	0,15	0,12	-0,69	-0,47
Segundo	-0,09	0,16	-0,68	-0,74
Tercero	0,31	0,29	-0,41	-0,46
Media	0,120	0,19	-0,59	-0,56

Anexo 9: Fórmula del Rho Spearman

Es una medida de asociación lineal que utiliza los rangos, números de orden, de cada grupo de sujetos y compara dichos rangos. Éste coeficiente es muy útil cuando el número de pares de sujetos (n) que se desea asociar es pequeño (menor de 30). Aparte de permitir conocer el grado de asociación entre ambas

variables, con Rho de Spearman es posible determinar la dependencia o independencia de dos variables aleatorias (Elorza & Medina Sandoval, 1999 en Barrera, 2014).

$$r_s = 1 - \frac{6\sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Siendo: n= la cantidad de sujetos que se clasifican xi =el rango de sujetos i con respecto a una variable yi = el rango de sujetos i con respecto a una segunda variable di =xi - yi (Barrera, 2014)

Anexo 10 - Correlaciones Centralidad: NSE, sexo y años en el colegio

Correlaciones			NSE	NSE_V2	CENTRALIDAD_GRADOS_IN	CENTRALIDAD_EIGENVECTOR	SEXO	Años del agente en el colegio
Rho de Spearman	NSE	Coefficiente de correlación	1,000	,829**	,400**	,355**	-,044	,285*
		Sig. (bilateral)	.	,000	,001	,004	,732	,023
		N	64	64	64	64	64	64
	NSE_V2	Coefficiente de correlación	,829**	1,000	,339**	,314*	-,122	,185
		Sig. (bilateral)	,000	.	,006	,012	,337	,143
		N	64	64	64	64	64	64
	CENTRALIDAD_GRADOS_IN	Coefficiente de correlación	,400**	,339**	1,000	,818**	-,056	,046
		Sig. (bilateral)	,001	,006	.	,000	,661	,721
		N	64	64	64	64	64	64
	CENTRALIDAD_EIGENVECTOR	Coefficiente de correlación	,354**	,314*	,818**	1,000	-,197	-,043
		Sig. (bilateral)	,004	,012	,000	.	,118	,734
		N	64	64	64	64	64	64
	SEXO	Coefficiente de correlación	-,044	-,122	-,056	-,197	1,000	,060
		Sig. (bilateral)	,732	,337	,661	,118	.	,639
		N	64	64	64	64	64	64
	Años del agente en el colegio	Coefficiente de correlación	,285*	,185	,046	-,043	,060	1,000
		Sig. (bilateral)	,023	,143	,721	,734	,639	.
		N	64	64	64	64	64	64

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Anexo 11 - Tabla de betweenness centrality y NSE

Mean of betweenness centrality and NSE			
	NSE Bajo	NSE Medio	NSE Alto
Between	8,03	22,67	20,94

Nota. 1 es NSE bajo, 2 NSE medio y 3 NSE alto. Simplificado según la explicación utilizada para E-I Index a partir de la propuesta de Perera (2018)