

Reflexividad y trabajo de campo:apuntes de investigación sobre prácticas desocialización juvenilen un colegiode clases altasde la Ciudad de Buenos Aires

Juan Dukuen¹³¹

Recibido: 3/ 08/2021
Aceptado: 13/11/2021

Resumen

En este artículo presento una síntesis reflexiva de los principales hallazgos de una investigación realizada en un colegio secundario de tradición británica, para clases altas, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, relativa a las prácticas escolares de socialización moral y política estudiantil. A partir de un trabajo de campo producidoentre 2016 y 2018, atravesado por un ejercicio de reflexividad, analizo el sistema de organización estudiantil característico de los colegios de tradición británica, y una serie de prácticas culturales y solidarias con las cuales el colegio socializa a los estudiantes en un *ethos* específico relativo al liderazgo y a la responsabilidad frenteal otro desigual.

Palabras claves: Reflexividad;socialización;escuela;clases altas;jóvenes.

Reflexivity and fieldwork:research noteson youth socialization practices in a school for upper classes in the City of Buenos Aires

Abstract

In this article I present a reflective synthesis on the main findings of an investigation on moral and political socialization, carried out in a school of British tradition, for upper classes, of the City of Buenos Aires. Based on a fieldwork produced between 2016 and 2018 through an exercise of reflexivity, I analyze the student organization system characteristic of schools with British tradition, and the cultural and solidarity practices with which students are socialized in a specific ethos based on leadership and responsibility towards the unequal other.

¹³¹Doctor en Cs. Sociales y docente de la Universidad de Buenos Aires. Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Email: juandukuen@gmail.com

Keywords: Reflectivity;socialization;school;upper classes;youths.

1. Introducción

En este artículo presento una síntesis reflexiva sobre los principales hallazgos de una investigaci n¹³² realizada en un colegio secundario de tradición británica, para clases altas, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), relativa a las prácticas escolares de socialización moral y política estudiantil. A partir de un trabajo de campo entre 2016 y 2018 atravesado por un ejercicio de reflexividad, analizo el sistema de organización y representación estudiantil característico de los colegios de tradición británica, el *house system* y las elecciones de capitanes, así como una serie de prácticas culturales y solidarias con las cuales el colegio socializa a los estudiantes en un *ethos* específico relativo al liderazgo y la relación con el otro social en condiciones de desigualdad.

La investigación que aquí comparto nace de la intersección entre los estudios recientes sobre juventudes y política en la Argentina (Chaves, 2010; Vázquez, Vommaro, N nuez & Blanco 2017; Kriger, 2012, 2017; 2021) y aquellos relativos a la educación de las clases altas (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler y Gessaghi, 2012; Méndez, 2013; Gessaghi, 2016, Ziegler, Gessaghi y Fuentes, 2018) y se propone contribuir al conocimiento de dimensiones poco estudiadas de la socialización moral y política en colegios que educan a lo/as jóvenes de sectores privilegiados, y que no cuentan con "centro de estudiantes" (cf. Kriger y Dukuen, 2012, 2014, 2017a, 2017b; 2018; 2021; Dukuen, 2015, 2018a; 2020; 2021; Dukuen y Kriger, 2016). Esta línea de trabajo se desarrolló en el marco de una serie de investigaciones producidas a partir de 2010 en el Programa sobre *subjetividades políticas juveniles en contextos nacionales contemporáneos* dirigido por la Dra. Miriam Kriger en el CIS- CONICET/IDES. En ese programa, en un estudio mayor indagamos la relación de los jóvenes con la política en escuelas de diferentes clases sociales (2010-2013 - N=280)¹³³ del  rea Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), un primer hallazgo emergió al encontrar comparativamente entre las/os estudiantes de clases altas, mayores disposiciones a la participación política futura, basadas en un "deber con la política" signado por un porvenir de clase dirigente. Mostramos además que los cortes de ruta contra el gobierno "kirchnerista" en el "conflicto del campo" de 2008 conformaron una experiencia clave de

¹³² Este trabajo cuenta con el aval de los proyectos: PICT 2017-0661 Dir: M. Kriger y PICT 2019-03099 Dir: E. García.

¹³³ En el marco de los proyectos PIP 11220100100307 y UBACyT 2002009020037 dirigidos por la Dra. M. Kriger.

socialización política (Fillieule, 2012) para estos jóvenes de sectores privilegiados, que contribuyó a la formación de la entonces nueva “centro-derecha” encarnada por el PRO-Cambiamos (Vommaro y Morresi, 2015) consagrando presidente a Mauricio Macri entre 2015-2019 (Kriger y Dukuen, 2012; 2014; Kriger, 2016, 2021). En una investigación posterior (2014-2017-N=321)¹³⁴, atendiendo a la centralidad de los proyectos “solidarios” en colegios de clases altas (Fuentes, 2015, 2019; Gessaghi, 2016) señalamos que los esquemas morales all  incorporados pueden transfigurar en disposiciones políticas (Dukuen y Kriger, 2016) a partir de reclutamientos específicos basados en el *management* empresarial, el emprendedorismo y el voluntariado, como los realizados por el PRO en CABA (cf. Grandinetti, 2015, 2019). Así mismo, indagamos las diferentes modalidades mediante las cuales la familia y la escuela intervienen en la incorporación de disposiciones políticas en jóvenes con diferentes trayectorias de clase social (Kriger y Dukuen, 2017a, 2017b; 2018).

Precisamente, a partir de vincular los estudios sobre juventudes con aquellos que analizan la escolarización de las clases altas y elites, se advierte que “la recuperación del rol del Estado y la implementación de políticas públicas orientadas a garantizar la inclusión social y educativa” durante los gobiernos “kirchneristas” (2003-2015) (Feldfeber et al., 2018, p. 62) no lograron revertir la creciente desigualdad y fragmentación educativa juvenil entre las clases sociales, producto de las políticas neoliberales de los ‘90, profundizadas por la reorientación política del Estado hacia la derecha durante la presidencia de Macri (2015-2019). Este proceso complejo de fragmentación y desigualdad educativa se expresa en los últimos 20 años en una creciente inversión de las familias de clases medias-altas y altas en exclusivos circuitos educativos privados, en el marco de diferentes estrategias de (re)producción/transformación/ampliación de los capitales económicos, culturales y sociales (Martínez, Villa & Seoane, 2009; Giovine, 2021) tendientes a asegurar los privilegios y distinciones de una socialización “entre nos” (Gessaghi, 2016; Dallaglio, 2018). En efecto, en un significativo trabajo, Ziegler, Gessaghi y Fuentes (2018) describen los rasgos principales de las propuestas curriculares de colegios exclusivos del AMBA: los planes de estudio “generalistas” orientados a los estudios universitarios, el aprendizaje del inglés mediante exámenes internacionales, las prácticas deportivas de elite (hockey y rugby), la apelación a la tradición y la historia escolar articulada con innovaciones edilicias y tecnológicas, sistemas de convivencia basados en la participación estudiantil y el liderazgo, la promoción de viajes internacionales a las principales capitales de Europa y/o EEUU para formar estudiantes globales familiarizados con los mecanismos de poder y la realización de programas de aprendizaje solidarios con los sectores

¹³⁴ PICT 2012-2751 dirigido por la Dra. M. Kriger.

desfavorecidos, que refuerzan la jerarquía y el privilegio propio mediante “la ideología de la ‘responsabilidad social’ de las empresas” y “la responsabilización por la pobreza” (55).

Coincidiendo con estas investigaciones sobre la importancia de estudiar la escolarización de los jóvenes de clases altas, entre 2016 y 2018 realicé un trabajo de campo en un colegio de tradición británica para clases altas de CABA –al cual me referir  aquí– en el cual pude analizar sus prácticas de socialización moral y pol tica¹³⁵. En ese marco, y producto de la dialéctica entre reflexiones teóricas e investigaciones empíricas, quiero realizar algunas precisiones conceptuales sobre qué entiendo por estos tipos de socialización. En un escrito clave, el sociólogo francés Olivier Fillieule (2012) define a la *socialización política* como “un proceso relacional y continuo de interiorización de esquemas de percepción y de acción relativos al mundo político o que forman parte de una relación política con el mundo social (...) sin resumirse en un dominio de conocimiento y de actividades especializadas: ella reenvía a un sistema de esquemas cognitivos y prácticos reconocidos o no como ‘propiamente políticos’ pero que tienen efectos de politización” (pp. 349-350). Asimismo, propongo comprender la *socialización política* como un proceso de interiorización, en los agentes, de *disposiciones políticas* (Bourdieu, 1979): configuraciones de sentido “hechas cuerpo” que actúan como resortes “subjetivos” de prácticas políticas, formados en experiencias de socialización en diferentes dominios de las prácticas (familiares, escolares, político-partidarias, etc.) y tramos de trayectorias de clase social y/o grupo (Dukuen, 2013a). A partir de esta perspectiva se puede considerar la dimensión política de la vida social como aquella en cuyas prácticas se producen, reproducen y/o transforman la distribución de los poderes sociales, es decir, de los capitales (económicos, culturales, sociales, simbólicos) entre clases y/o grupos (Dukuen, 2018a). Con socialización moral¹³⁶, me refiero a una serie de prácticas de incorporación de *disposiciones/esquemas* de pensamiento, percepción y acci n¹³⁷, producidas en diferentes

¹³⁵ El cual amplíe con entrevistas durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio decretado por el Poder Ejecutivo Nacional entre marzo y noviembre 2020 por la pandemia de la COVID-19, para conocer su efecto en la socialización escolar.

¹³⁶ En una notable discusión antropológica sobre la moral, Balbi (2017, p. 15) la comprende “como un tejido, siempre en hechura -esto es, necesariamente incompleto y cambiante-, de conocimientos y prácticas referidos a la deseabilidad y obligatoriedad relativas de los cursos de acción y las relaciones sociales que, al tiempo que responden a estos, los configuran y reconfiguran sobre la marcha”.

¹³⁷ La distinción bourdieana entre *esquemas* y *disposiciones* no es excluyente y tiene que ver aquí con que la noción de *esquema* suele estar ligada a “modos de pensamiento y verbalización” prácticos, tendiendo relaciones críticas con los trabajos de Piaget (cfr. Bronckart y Schurmans, 2005) y la tradición neokantiana –en especial Cassirer– (cfr. Dukuen, 2013, 2018b) siendo la

dominios de las prácticas (familiares, escolares, político-partidarias, etc.), que encarnan valores específicos tendientes a la configuración de la relación nosotros/otros, relativos a las formas (in)justas y/o (i)legítimas de acceso, apropiación y distribución desigual de bienes simbólicos y materiales entre agentes, grupos y clases sociales. Estas definiciones “ampliadas”, sobre todo de la dimensión política, tienen varias ventajas a la hora de hacer investigación empírica: permite ir más allá de la política partidaria (incluyéndola); son productivas empíricamente tanto a “nivel micro” (interacciones familiares, escolares, etc.) como “macro” (organizaciones partidarias, Estado, Iglesias y cultos, etc.); permiten comprender las dimensiones instituidas e instituyentes de las relaciones de poder; e invitan a indagar esas relaciones en diferentes dominios de las prácticas sociales, como el familiar y el escolar, siendo este último el que aquí se aborda.

En este trabajo, en el marco de un ejercicio de reflexividad que actúa como puntapié, presento una síntesis de los principales hallazgos de mi investigación en el Colegio T y algunos avances de nuevos análisis relativos a las prácticas específicas de socialización moral y política, a saber: a) el *House system* que ordena la participación de las y los estudiantes en diferentes *houses*, y el proceso de elecciones de “Capitanes” que se desempeñarán en 5to como “líderes estudiantiles”; b) una serie de actividades “culturales” y “solidarias” que en “afinidad electiva”¹³⁸ (Weber, 2009) con las relativas al *house system*, contribuyen a la incorporación en los estudiantes de un *ethos* específico constituido por una serie de competencias sociales, disposiciones morales y políticas.

noción de *disposición* más abarcadora en la medida que además incluye los resortes no verbales de la acción.

¹³⁸Michael L wy (2018:11-17) señala que el concepto *weberiano* de *Wahlverwandtschaft* (afinidades electivas) -de significación próxima al de *Sinnafinit ten* (afinidades de sentido)- encuentra su *locus classicus* en el siguiente pasaje de *La  tica protestante y el espíritu del capitalismo*: “Dada la variedad de r cprocas influencias entre los fundamentos materiales, las formas de organización político-social y el contenido espiritual de las distintas épocas de la Reforma, la investigación ha de concretarse a establecer si han existido, y en qué puntos, ‘afinidades electivas’ (*Wahlverwandtschaft*) entre ciertas modalidades de la fe religiosa y la  tica profesional”. Tras analizar las raíces del concepto y las dificultades de su comprensión y definición en sociología, propone la siguiente: “Designamos por ‘afinidad electiva’ un tipo muy particular de relación dialéctica que se establece entre dos configuraciones sociales o culturales, que no es reducible a la determinación causal directa o a la ‘influencia’ en sentido tradicional. Se trata, a partir de una cierta analogía estructural, de un movimiento de convergencia, de atracción r cproca, de confluencia activa, de combinación capaz de llegar hasta la fusión”.

2. Enfoque metodológico

La escuela donde desarrolló esta investigación –que llamar  Colegio T– es la sede principal de una institución de tradición británica, mixta, de enseñanza bilingüe y laica con más de 50 años de trayectoria, que abarca los tres niveles educativos (jardín, primaria y secundaria). La cuota mensual del colegio en el nivel secundario (2017) fue de \$14.000, cercana a duplicar el salario mínimo, vital y móvil (\$8860). Se ubica en la Comuna 13 de Ciudad de Bs. As., caracterizada por una población de clase media-alta y alta (Vommaro y Morresi, 2015).

All , entre 2016 y 2018, realicé un trabajo de campo de orientación etnogr fica¹³⁹, enfoque que permite un estudio adecuado, en la escuela, de la incorporación de las disposiciones/esquemas en los agentes, producto de la socialización escolar. En ese sentido, en consonancia con indagaciones etnográficas (cf. Darmon, 2013; Pasquali, 2014) preocupadas por describir “el proceso específico mediante el cual se configura un *habitus* determinado” -descuidado por Bourdieu (1989) según Bernstein (1996, p.133) y Lahire, (2004)- estudi  la incorporación, reproducción y transformación de las disposiciones/esquemas morales y políticos entre estudiantes del nivel secundario, en el marco de una dilucidación de las “perspectivas nativas”, es decir, de los sentidos que dan a esas prácticas quienes participan cotidianamente en ellas. Esta indagación implicó “observación participante” en diferentes actividades del nivel secundario del colegio (dictado de clases, reuniones del Consejo de convivencia, actos y rituales escolares, elecciones de representantes y capitanes, actividades “extracurriculares”), análisis de documentos (Proyecto Institucional, cartas de postulación a capitanías, programas escolares), de páginas web, charlas informales y más de 50 entrevistas con directivos, docentes, preceptorxs y alumnxs¹⁴⁰. En 2020 sum  entrevistas tendientes a comprender los efectos de la suspensión de las clases presenciales y su pasaje a la “virtualidad” producto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio decretado en Argentina por el Poder Ejecutivo Nacional entre marzo y noviembre de ese año, lo cual será objeto de futuros escritos. Como el trabajo de campo estuvo atravesado por un ejercicio de reflexividad que se me impuso como una vía imprescindible para “comprender” (Bourdieu, 1993) ese mundo otro, quiero compartir algunas de sus facetas con el lector.

¹³⁹ Recomiendo especialmente los trabajos de Rosana Guber (2005) y Fernando Balbi (2020) los cuales presentan miradas diferentes sobre el enfoque etnográfico y su relación con las teorías antropológicas.

¹⁴⁰ Para proteger la identidad del colegio y de los entrevistados modifiqué sus nombres.

2.a. Reflexividad y trabajo de campo en un colegio de clases altas

La pregunta por la alteridad (Krotz, 1994) que impulsa la tarea de comprender el “punto de vista de lxs nativxs”, se vio inmediatamente puesta en tensión en el trabajo de campo que realic en el Colegio T, por mi trayectoria social y educativa. Esa tensión se fue transformando en notas de campo que sobre la marcha derivaron en un ejercicio de *antropología reflexiva*¹⁴¹o, si se quiere, de “objetivación participante” (Bourdieu, 1978, 2003; Bourdieu y Wacquant, 1992). Lo que sigue son “apuntes” reflexivos sobre mi investigaci n¹⁴², centrados especialmente en el análisis de una de las dimensiones de la reflexividad inspiradas en la perspectiva de Bourdieu: la relativa a la objetivación de los obstáculos a la comprensión de la alteridad producidos por mi propia trayectoria de clase social y educativa. Las otras dos dimensiones, que solo refiero lateralmente porque exigen un análisis más intenso y extenso que el que un artículo permite, implican además objetivar la posición ocupada en el campo de los especialistas –y la posición de este campo en el campo de las ciencias sociales–; y la pertenencia al universo escolástico, “atendiendo particularmente a la ilusión de la ausencia de ilusión, del punto de vista puro, absoluto, ‘desinteresado’” (Bourdieu, 2002 en Baranger, 2012, p.198). Comparto este ejercicio parcial y siempre abierto–por definición inacabable–porque fue clave para la producción de los hallazgos de investigación que presento en este escrito, relativos al *house system* y las capitanías, con sus prácticas y rituales específicos de socialización escolar de tradición británica.

Como se nal  en la introducción, desde 2010 vengo participando de investigaciones sobre jóvenes, escuela y política en diferentes clases sociales en el *Programa sobre subjetividades políticas juveniles en contextos nacionales contemporáneos* dirigido por la Dra. Kriger ¹⁴³, las cuales conforman un “no saber informado” (Guber, 2015) que actúa como guía preliminar del abordaje etnográfico. Acompañado de ese “no saber” comencé el trabajo de campo en el Colegio

¹⁴¹En torno a diferentes perspectivas sobre la reflexividad en antropología social y en sociología, se recomiendan los capítulos de Denis Baranger y Rosana Guber en el libro dirigido por Piovani J. I. & L. Mu niz Terra (2018).

¹⁴² Realicé un primer esbozo de análisis “reflexivo” en Dukuen (2017a) el cual fue ampliado en Dukuen (2021a). Para un ejercicio reflexivo reciente realizado por colegas de la misma área de estudios, ver Di Piero y Dallaglio (2018).

¹⁴³Como becario doctoral (2009-14), posdoctoral (2014-16) e Investigador Asistente (2016-19) CONICET en el *Programa sobre subjetividades políticas juveniles en contextos nacionales contemporáneos* dirigido por la Dra. Miriam Kriger (CIS-CONICET/IDES). Desde 2019 me desempeño como Investigador Adjunto del CONICET, actualmente con sede en el IPEHCS/UNComa.

T. Eso fue posible gracias a que una amiga, docente de nivel primario, conocía a una maestra jardinera en el colegio que me facilitó el mail de la Rectora, Mirta. Cuando le escribí, ella acept  con entusiasmo que vayamos a hacer encuestas y entrevistas durante 2014 y 2015, habilitando la posibilidad de que me integrara en una investigación etnográfica que implicaba otro tipo de presencia en la institución a partir de 2016. Comencé la etnografía con ese “no saber informado” constituido de unas pocas preguntas de investigación—y alguna hipótesis—sobre la relación de los estudiantes de clases altas con “la política” (en términos de disposiciones y participación) teóricamente inspiradas por la socio-antropología del poder desarrollada por Bourdieu, que venía trabajando críticamente en paralelo a las investigaciones empíricas (Dukuen, 2010; 2011; 2013; 2015). Esas preguntas e hipótesis, basadas en la constatación de crecientes disposiciones políticas en estos jóvenes (Kriger y Dukuen, 2012; 2014) se habían formado producto del diálogo entre los resultados de una investigación anterior (2010-2013) en colegios de diferentes clases sociales, el nuevo estudio del mismo tipo que nos encontramos realizando (2014-2017), ambos dirigidos por la Dra. Kriger, y los desarrollos teóricos “bourdieanos” que habilitaban la hipótesis de una relación estrecha entre la socialización en colegios de clases altas, la incorporación de un capital cultural escolar legítimo y la formación de disposiciones políticas (ampliar en Dukuen, 2013; 2015; 2017b). Quería indagar una temática poco analizada por el campo de los estudios sobre juventudes en Argentina, abocado mayormente a la clases populares y medias: me refiero a la dimensión escolar de la proclamada “politización juvenil” (para una mirada crítica: Kriger, 2016) en estos jóvenes de clases altas, a partir de las entonces recientes “Ley de voto joven” (N  26.774 de 2012) y “Ley de centros de estudiantes” (N  26.877 de 2013)¹⁴⁴, prestando atención a los posibles efectos en la formación “cívica” que brindaba el colegio y en el impulso de la participación estudiantil. Pude

¹⁴⁴ “El 31 octubre de 2012 se sancionó en nuestro país la Ley de Ciudadanía Argentina número 26.774, más conocida como ‘**Ley de Voto Joven**’, que establece el derecho de las personas jóvenes de 16 y 17 años, nativas o naturalizadas argentinas, a participar en elecciones, ejercer el derecho al voto y elegir a sus representantes.” Ver: <https://www.argentina.gob.ar/interior/subsecretaria-de-asuntos-politicos/voto-joven>

El 3 de Julio de 2013 se sancionó la Ley de Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes número 26.877, la cual establece en sus artículos 1 y 2 que “las autoridades jurisdiccionales y las instituciones educativas públicas de nivel secundario, los institutos de educación superior e instituciones de modalidad de adultos incluyendo formación profesional de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, deben reconocer los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil” (...) “Las autoridades educativas jurisdiccionales y las instituciones educativas deben promover la participación y garantizar las condiciones institucionales para el funcionamiento de los centros de estudiantes”. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26877-218150/texto>

estudiar esas cuestiones que ampliamos al descubrirlas formas de intervención de la dimensión familiar en la politización juvenil (Kriger y Dukuen, 2017 a y b; 2018)¹⁴⁵, el desafío central que se me presentó durante la etnografía en el Colegio T fue comprender el sentido de ciertas prácticas específicas de tradición escolar británica que en el campo emergieron bajo las categorías nativas del *House system* las capitanías. Esas categorías aparecieron de entrada e insistentemente “en boca” de los estudiantes, en las conversaciones con docentes y preceptores, evidenciando ser parte de la organización misma del alumnado y del gobierno escolar mediante rituales y prácticas específicas, que no eran homologables a las formas de organización y participación de los centros de estudiantes que había observado en otros colegios. Además la posibilidad de armar uno no era objeto de interés, cosa que me hicieron saber rápidamente, porque ya existía el sistema de representación del *House system*¹⁴⁶. A partir de esto, el descubrimiento (para mí) de las prácticas del *House system*, que no formaban parte de las preguntas de investigación originarias y me resultaban totalmente extrañas, mediante un “giro reflexivo” se transforman en el centro de mi investigación, en la medida en que fui descubriendo (insisto sobre ello) que contribuían a una forma específica de socialización moral y política escolar de tradición británica para jóvenes de sectores privilegiados, mucho más importante para ellos que la educación “cívica” y la relación con “la (gran) política” que originalmente yo quería indagar. La importancia del trabajo de campo y de la etnografía como enfoque consistió en que “el estar ahí” me permitió cuestionar mis preguntas de investigación, al ver “en acción” el *House system*, cosa que las técnicas de cuestionario o de entrevistas apenas permiten describir, porque captan sobre todo la verbalización de las prácticas.

Las tensiones a la que hacía referencia, entre el tipo de escolaridad que investigaba y mi trayectoria social y educativa -evidenciadas en mi extrañamiento- podrían explicarse en el hecho de que fui escolarizado en todos los niveles en instituciones educativas públicas de gestión estatal, durante la década de 1990, en una pequeña ciudad del sudoeste de la provincia de Buenos Aires

¹⁴⁵Reelaborando categorías de análisis inspiradas en Bourdieu (1993), a partir de investigaciones empíricas con jóvenes de diferentes clases sociales establecimos tres formas de configuración de esas relaciones: a) los que *heredan*, b) los que *contrarrestan* y c) los que *contrarían* el legado familiar en términos políticos. Ampliar en Kriger y Dukuen (2018; 2021).

¹⁴⁶Durante la investigación en el Colegio T no encontró alumnxs interesadxs en crear un centro de estudiantes. Por ejemplo, una candidata a Capitana de Colegio que no fue elegida, me dijo: “S , el sistema de representación lo elegimos nosotros, porque votamos nosotros. Es democrático y a mi me parece que est  bien. Yo no creo que un centro de estudiantes sirva en un colegio tan chico; por ahí en un colegio como el Pellegrini s  sirve. Pero acá no me parece que sirva porque al ser un colegio tan chico es como que ya tenemos comunicación directamente con los profesores, si algo nos molesta le podemos decir al representante anda a decirle tal cosa.

(en “el interior” del país, a unos 600 km de “la Capital”), donde no hay colegios de las características que aquí estudio, y al hecho de provenir de una clase social (media-baja) diferente a la de lxs estudiantes cuyas prácticas buscaba comprender, lo cual no me daba familiaridad alguna con esa forma de escolaridad¹⁴⁷. En ese sentido, como señala Milstein (2019) en un sugestivo análisis desde la antropología de la educación, si bien en etnografías realizadas en instituciones educativas es clave poder *extrañarse de la familiaridad* con nuestra propia escolarización –y en el caso de ser docentes, también extrañarse de esa práctica profesional– en mi experiencia en campo el peso del extrañamiento fue inmediato: me encontraba regularmente en la escuela frente a una serie de prácticas y rituales escolares específicos de los colegios de tradición británica, de los que no tuve previa *experiencia práctica* ni como docente ni como alumno, ni tampoco como investigador. Sin embargo, en el trabajo de campo, la creciente afinidad sobre el modo de comprender la desigualdad educativa, tanto con la Rectora Mirta, como con Ana, la preceptora de secundario y profesora de “Cívica” (debido a mi entender a rasgos compartidos en nuestras trayectorias educativas y de clase social) generó una *familiaridad* que permitió crear y ampliar los vínculos imprescindibles de confianza, tanto para poder “observar y participar” como para poder permanecer en el colegio.

Así, transit  múltiples experiencias de *extrañamiento* durante el trabajo de campo: desde el uso regular del ingl s¹⁴⁸ y de las categorías constitutivas del *House system* entre lxs estudiantes,

¹⁴⁷ Por cuestiones de espacio no me refiero aquí a mi educación universitaria en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (2001-2008), la cual no familiariza con las trayectorias educativas de las clases altas del AMBA, que salvo excepciones (Facultades de Derecho y de Medicina de la UBA que aún guardan “prestigio” para las clases altas) se concentra en universidades privadas costosas, especialmente: Universidad Católica Argentina, Universidad Di Tella, Universidad de San Andrés y Universidad Austral.

¹⁴⁸ En una conversación con Camila, una de las Capitanas, sobre su participación como oradora de TED, refiriéndose a que con sus amigas siempre conversaban sobre su relación con “el éxito”, sucedió el siguiente diálogo:

Camila: El éxito  Era algo que tenía que tener tanto peso en nuestras decisiones que tomábamos?  Era lo que tenía que tipo llevar a que...?  Cada decisión que tomábamos tenía que tener un...?  C mo se dice? Me sale la palabra en inglés.

Investigador: Decía en inglés, entonces...

Camila: Un *profit*.  Todo tenía que tener un resultado favorable?

Haciendo un paréntesis sobre el sentido de esta reflexión sobre “el éxito”, tema que he tratado en otro lado (Dukuen, 2021b) cuando Camila me aclara que la palabra “le sale en inglés” antes de dec rlo, para así continuar un diálogo que se estaba llevando en español, expresa un índice sutil de reconocimiento de la alteridad cultural entre nosotros, es decir, de que para ella no soy un “nativo”.

directivos y docentes, hasta las prácticas y consumos culturales específicos de clases altas¹⁴⁹ (viajes al exterior, objetos “de lujo”, “proyectos de vida”, profesiones) que me interpelaban exigi ndome una “comprensión de la alteridad en términos de desigualdad” (Dukuen, 2018a) donde se produce una intersección entre dimensiones económicas, morales, políticas, de género y culturales que desafían las trampas del *etnocentrismo de clase* (Bourdieu, 1979) con las que fui tropezando a diario. En una ocasión, que se me presentó como ejemplar, fui invitado por Ana, la profesora de “Cívica”, a contarles sus estudiantes de qué se trataba “ser investigador del CONICET”. Entonces, refiriéndome al área de sociología y demografía— a la cual pertenezco— les propuse realizar un ejercicio de tipo “encuesta”, como para mostrarles un ejemplo mínimo de una forma posible de indagación empírica en ciencias sociales, el cual realicé en el aula con estudiantes que estaban terminando 4to año del secundario y ya definiendo “a donde ir a estudiar”. En esa “encuesta”, entre las opciones generales de trayectoria educativa elegibles se encontraban dos: ir a la universidad o realizar estudios de “nivel terciario”, categorías que luego se desagregaban en otras. Rápidamente varios estudiantes me señalaron que no sabían qué era el “nivel terciario”, a lo cual inmediatamente se fueron sumando el resto. Este otro “no saber” me asombr , evidenciando que tenía mucho que aprender y comprender, en el campo y de “lxs nativxs”, para reflexivamente extra arme de las proyecciones etnoc tricas de las categorías de mi sentido común académico y de clase social. De hecho, salvo una estudiante que iba a cursar “Arte” en un instituto (y cuando me lo dijo se enter  que a eso se le llama “nivel terciario”), todxs iban a realizar estudios universitarios, horizonte vivido como un porvenir de clase evidente por ellxs y para el cual el colegio los preparaba explícitamente a través del aprendizaje de competencias socioling sticas específicas (el liderazgo y la oralidad formal), como me lo hizo saber la Rectora. En contraste, en las encuestas que hemos realizado en los proyectos de investigación a los que hice referencia, entre lxs estudiantes de clases medias y bajas, los estudios “terciarios” son una de las opciones recurrentes y por lo tanto est n familiarizados con esa categoría. Esta puesta en tensión del *extrañamiento, la familiaridad y del etnocentrismo de clase*, fue uno de los tantos llamados de atención que “el campo” me hizo, y que permite repensar las categorías de las encuestas (aún en ejercicios puramente escolares, como el que implementó), las cuales no son neutras (cf. Bourdieu, 1979), est n cargada de supuestos que “chocan” con las categorías “nativas”, y por lo tanto, plantean problemas mayores para la comprensión de la alteridad en la ciencias sociales contemporáneas.

¹⁴⁹ Vale la lectura del extraordinario libro del antropólogo Renato Ortiz (2020) “El universo del lujo”.

Como señalé más arriba, ya en las primeras conversaciones con estudiantes sobre su relación con la política, iban apareciendo referencias *ahouses*, *captains* y *prefects*, categorías nativas que descubrí y enviaban a la forma de organización y representación del alumnado, así como a un *ethos* específico, que iba a necesitar comprender si quería ir más allá de una mirada genérica sobre esa escolarización y captar ciertas especificidades que iban emergiendo. Como el saber práctico sobre la organización del colegio era evidente para sus integrantes (“*taken for granted*” dicen los fenomenólogos) sus supuestos no eran explicitados en nuestras conversaciones: entonces, tenía que reconstruirlos de alguna manera, cosa que me propuse a poco tiempo de comenzar el trabajo de campo, cuando era notorio que en esa experiencia escolar la socialización política pasaba por el *House system*. Entonces, para comprender la formación de disposiciones políticas en las prácticas y rituales específicos de esa institución escolar, tenía que “participar” de esas prácticas, observándolas, así como conversar con “*lxs nativos*” sobre “qué es eso de *houses*, *captains* y *prefects*”. Uno de los recursos que utilicé ante algunas dificultades – totalmente razonables – para que me expliciten supuestos del *ethos* escolar que se dan por sabidos, fue pedirles con humor que me hablen de eso “como si fuera un extraterrestre”. Un índice de mi extrañamiento ante ese nuevo mundo, así como de su reconocimiento, se me hizo visible cuando Mirta, la Rectora del colegio, en el medio de una conversación informal en su despacho, mientras revisaba el cajón de su escritorio buscando unos papeles, encontró una bufanda estilo “escocés” de la vestimenta oficial de la escuela y extendiendo su mano me la regaló con una sonrisa, diciendo: “*it’s too english* para vos”. A medida que me reconocía y les reconocía mi “docta ignorancia”, pude comenzar lentamente a reconstruir la “estructura invisible” (para mí) que era dada por sentada por “*lxs nativxs*” y empezar a *familiarizarme con sus sentidos*. A continuación me referiré a ella.

3. House systemy elección de capitanes: sentidos desde las perspectivas nativas.

Las conversaciones con estudiantes, directivxs y docentes, así como la “observación participante” en actos y rituales escolares me impulsaron a realizar una indagación general sobre la forma de organización de la vida escolar en las instituciones educativas de tradición británica alrededor del mundo. Así pude saber que en esos colegios *lxs* estudiantes son distribuidxs en *houses*, organización del alumnado que en términos nativos llaman “*House system*”. Conversando con la Rectora del Colegio T, en su despacho, sobre la historia de esta forma escolar, para darme una idea que me pudiera ser familiar, me hizo referencia a la exitosa saga de novelas *Harry Potter*, de

J.K Rowling, a las *houses* de la *Hogwarts School* donde transcurre la ficción, y me envió un *link* de una enciclopedia web con información específica. Buscando en las páginas web de colegios de estas características, encontró una explicación breve sobre esta forma tradicional de ordenamiento escolar, que encajaba perfectamente con lo que venía observando en el Colegio T:

The house system is a traditional feature of schools in the English-speaking world, particularly in Commonwealth countries, originating in England. The school is divided into subunits called 'houses' and each student is allocated to one house at the moment of enrollment. Historically, the house system was associated with established public schools in England, especially full boarding schools, where a 'house' referred to a boarding house at the school. In modern times, in both day and boarding schools, the word 'house' may refer only to a grouping of pupils, rather than to a particular building. Each house will usually also be identified by its own symbol, logo, or (...) different colours¹⁵⁰.

Además de la Rectora, otrxs integrantes de la institución, algunxs de lxs cuales eran ex alumnx del Colegio T o de escuelas de similares características, me ayudaron a comprender que el "House system" es una forma de organización del alumnado en los colegios de tradición británica en diferentes *houses* que ordena la participación de lxs estudiantes en los eventos deportivos y culturales, así como los rituales que organizan la temporalidad escolar. La organización del alumnado en términos de *houses* con sus respectivos *captains* aparece de forma recurrente en las instituciones educativas de tradición británica en Argentina. Ella forma parte de un *ethos* compartido que se observa en los lazos que existen entre estos colegios en el marco de instituciones como ADE (*Asociación Deportiva Estudiantil*), E.S.S.A.R.P (*English Speaking Association of the River Plate*), L.A.H.C. (*Latin American Heads Conference*) y E.S.U. (*English-Speaking Union*). En el caso del Colegio T, al ingresar a la institución cada alumno es asignado a una de las tres *houses* representadas por los tres colores de la escuela. Las *houses* se asignan por herencia familiar o por distribución equitativa de integrantes. En el reglamento de capitanes se señala que "cada *house* est  conformado por un grupo de alumnos de primaria y secundaria integrados verticalmente por el objetivo de trabajar juntos en distintas actividades en un marco de sana competencia. Sus miembros pertenecen durante toda su escolaridad al mismo *house* guardando entre sí compa nerismo, lealtad, respeto y solidaridad". A lo largo del año cada *house* acumula puntajes en relación a cada actividad o evento cultural y deportivo (*Sports*) en el que

¹⁵⁰ <https://www.cambridgeschool.ro/houses/65.html>

participe. Al finalizar el año se suma el puntaje obtenido y el *house* que obtuvo mayor puntaje se hace acreedor del *shield*, escudo en el que irá grabado el nombre del capitán lo cual se materializa en el *Acto de entrega de shield y nominación de capitanes* en noviembre, en el final del ciclo lectivo.

La participación estudiantil forma parte del gobierno escolar entendido como “las reglas de juego explícitas e implícitas que son capaces de generar ciertas condiciones para la participación, –y eventualmente la politización– a la vez que dichas estructuras son resultado de ella” (Larrondo, 2017, p. 121) y est  encuadrada en el “Aspecto afectivo-social y cívico” del Proyecto Educativo Integral (PEI) del colegio, donde “la exploración de la subjetividad propia y el ejercicio de la participación social aumentan los niveles de responsabilidad y compromiso”. Esta propuesta se lleva adelante mediante proyectos tales como “liderazgo participativo, asambleas escolares, elecciones de representantes de curso y líderes estudiantiles, proyectos institucionales colaborativos, *mindfulness* y el proyecto de educación en valores” (PEI).

Tradicionalmente, lxs capitanes eran elegidxs por las autoridades en base al criterio de buen rendimiento escolar. A partir de la asunción de la Rectora actual en 2010 y con el apoyo de otrxs colegas se implementó el sistema de elección mediante votación en el que participan los/as alumnos/as. La elección de capitanes (*captains*) y de representantes de curso (*prefects*) se enmarca en prácticas consuetudinarias y además se encuentra objetivada en el reglamento al que referí. Si se realiza un análisis comparativo, lxs *prefects* operan entre sí en un nivel “horizontal”, en la medida en que no hay relaciones de subordinación entre los *representantes* de diferentes cursos, como si lo hay en el caso del “Equipo de capitanes”. El mandato de lxs *prefects* es de alcance interno, es decir, que refiere solo a las relaciones de cada curso con lxs docentes, el Consejo de convivencia y el cuerpo directivo. En el trabajo de campo pude observar que la elección del “Equipo de capitanes” tiene mayor alcance e importancia a nivel institucional. Entonces, mediante una paráfrasis al libro clásico de sociología de la educación de Bourdieu y Passeron (1964), vale preguntarse:  C mo se produce “la elección de los elegidos”?

Lxs capitanxs son elegidxs entre alumnx de 4  de nivel secundario para ejercer sus cargos al año siguiente, en su último año escolar (5 ). En julio, aproximadamente –ya que las fechas varían levemente año a año– durante una semana las y los estudiantes pueden enviar por correo electrónico las cartas de postulación a la Rectora. Un mes después, una vez aceptadas las postulaciones, pueden comenzar la “campaña”, que se extiende entre agosto y la primera semana de noviembre, aproximadamente, y finaliza una semana antes de la votación. Ella consiste generalmente en publicitar la postulación, realizar afiches, pegarlos en espacios designados –en

los pasillos lindantes a las aulas y en las paredes de las escaleras– y así comunicar sus propuestas a los/as demás estudiantes. Unos días antes de las elecciones, en un acto de “Cierre de campaña” ante lxs alumnxs del colegio de 7mo grado a 5to año, los y las postulantes a capitanes dan un discurso en el salón central del colegio donde informan las razones por las cuales se postularon y sus objetivos, en el cual es usual que retomen lo propuesto en las cartas de postulación.

Las elecciones se realizan a lo largo de dos jornadas, en las cuales –como se señala en el reglamento– a partir de 7mo grado “votan, los alumnos, los docentes y los directivos. Se tiene en cuenta la tendencia del alumnado y la opinión del cuerpo docente. Deciden los coordinadores y directores”. La votación se realiza en la Biblioteca, donde la bibliotecaria, Irma, se encarga de diagramar las boletas, preparar la urna y supervisar con mucha dedicación el proceso de elecciones, cuyos resultados anuales guarda en su computadora. Estableciendo una analogía con las elecciones nacionales, en una conversación que tuvimos durante el escrutinio se refirió a sí misma como una “presidenta de mesa” que va saldando las dudas de lxs estudiantes, sobre todo de quienes votan por primera vez en 7mo grado. En los días de elecciones, estudiantes, docentes y directivos se van acercando a la biblioteca, y en el escritorio de Irma encuentran la urna y las boletas: toman la boleta que corresponde (son tres, una por *house*) según su pertenencia a una *house*, van hacia una suerte de “cuarto oscuro”, tildan las opciones de capitanías y representantes de curso y depositan su voto en la urna. Al finalizar, los votos son contados por directivos y docentes, y en los últimos años, por tres fiscales alumnxs que se ofrecen para tal fin. Al día siguiente, se comunican los resultados sobre lxs capitanes y representantes de curso electos en un acto en el salón central (*School assembly*) delante de todo el colegio.

En el reglamento se indica que el “Equipo de capitanes” consiste en un grupo de alumnxs del último año escolar de la escuela secundaria, “elegidos por sus méritos, cualidades específicas y alto perfil para desempeñar determinadas funciones dentro de la institución”. A continuación, se realiza un señalamiento clave, en la medida en que da la pauta de que desde el punto de vista institucional, se proyecta que estas experiencias puedan estar en la base de prácticas posteriores más amplias: “el aprovechamiento que los capitanes hagan de este honor podrá ser de importancia para su vida futura, transfiriendo la experiencia que adquieran a través de este rol a otros ámbitos de su vida personal, académica y laboral”. En esa línea, por ejemplo, hemos observado que algunxs jóvenes egresadxs de colegios de tradición británica que han sido capitanes, lo hacen constar en sus curriculum laborales.

El Equipo de capitanes del colegio se compone de la siguiente manera: Capitán General (*School Captain-School Leadership*), Capitán de Deportes (*Games Leadership*), Capitán de Acción Social (*Social Work Leadership*), Capitán de Arte (*Arts Leadership*). Capitanes de Houses: Capitán de A House, Capitán de B House y Capitán de C House. Según consta en el reglamento sus objetivos son: fomentar y fortalecer el espíritu del colegio; estimular la integración de los distintos sectores del colegio; representar al colegio en todas las áreas (cultural, deportiva y social); ser líderes positivos que demuestren actitudes de compromiso ante la institución; demostrar ansias de superación personal y académica; ser miembros del Consejo de Convivencia. Hay una relación vertical entre ellos: El Capitán General, coordina a los Capitanes de Deportes, Acción Social y Arte. A su vez ellos coordinan en cada área a los capitanes de las *houses*.

Durante el trabajo de campo, estudi los sentidos que lxs candidatos estudiantiles para capitanxs les otorgan a las capitanías. Encontr  que la *comunicación* con lxs alumnxs y la mediación con lxs docentes; la *motivación* para producir identificación e integración afectiva con la institución y/o con las *houses*; el promover el interés por la competencia; y el impulso de proyectos participativos, son sentidos que atribuyen a las capitanías, comprendidas como "liderazgo"¹⁵¹ (ampliar en Dukuen 2018a), los cuales confluyen con la *gramática managerial* (Luci, 2012) y con otras prácticas de formación impulsadas por el colegio. Quiero destacar tres niveles de análisis en los cuales se puede observar cómo el proceso de elecciones para las capitanías es formador de disposiciones políticas.

En un primer nivel de análisis, la participación en estas actividades implica aprehender prácticas de elección de representantes mediante el voto, configuradas en analogía con la elección de representantes para cargos políticos en una democracia liberal tal como se configura en Argentina, donde se puede votar a partir de los 16 años, cuestión que tematizan en la asignatura "Educación cívica". Es decir, que estas prácticas son ejercicios de formación de ciudadanía,

¹⁵¹ Algunos ejemplos de estas atribuciones de sentido: "Sería de gran ayuda que nosotros, los líderes, los incentivemos a comprometerse con algunos aspectos académicos y también personales (...) Mi principal objetivo y motivo por el cual quiero ser *captain* es para aumentar la integración de los más chicos con los más grandes y poder ayudarlos en lo que sea que necesiten" (H, Capitanía General). "Los motivos para ello son varios, entre los cuales est  la admiración que yo sentía al mirar a los capitanes cuando era un niño, los veía como líderes y personas muy correctas. Mi principal objetivo se concentra en tratar de integrar a todos los cursos de la secundaria de manera tal que todos puedan relacionarse entre sí" (F, Capitanía de house). "Soy una gran admiradora de las mujeres líderes, y me gustaría ser la de 'Color' house. Si soy elegida voy a servir al bienestar de cada integrante de 'Color' house. Quiero darles el sentido de unión, y el de amor por su color" (J, Capitanía de house).

siguiendo en esto una de las tareas fundamentales de la escuela a partir de la modernidad (Kriger, 2010). En este punto, las capitanías se ligan con lo que había sido el interés inicial de mi investigación, relativa a la formación “cívica”.

En un segundo nivel de análisis, las elecciones para capitanes y la pertenencia a *houses*, operan en la distribución de los poderes en el gobierno escolar: establecen jerarquías entre el equipo de capitanxs y el resto de los alumnxs, otorgándoles atribuciones que los demás no tienen; y establecen jerarquías *entre* lxs capitanes, según el orden vertical que los coordina. Como pude observar en el trabajo de campo, est s prácticas contribuyen a producir subjetivamente en postulantes y capitanes elegidos el reconocerse y ser reconocidos como “líderes”, incorporando disposiciones y esquemas de percepción, acción y pensamiento específicos, “en el sentido de capacidad socialmente reconocida, de atributos y atribución estatutarios” (Bourdieu, 1979, pp. 465-466), las cuales están en el fundamento de las prácticas de dominio simbólico de la oralidad formal relativas a hablar en público (preparar el *speech* de campaña, presentar los actos escolares); organizar diferentes eventos motivando y coordinando a demás estudiantes, generar sentido de pertenencia y tomar decisiones en el consejo de convivencia, las cuales valoran para su futuro como estudiantes universitarios y profesionales y que el propio colegio impulsa como claves en su formación.

Un tercer nivel de análisis, tiene que ver con la ligazi n entre las capitanías y la formación en liderazgo, a la que hice referencia más arriba. Aunque la formación de “líderes” no sea uno de los objetivos institucionales explícitos de este colegio en particular, en su página web, señala: “Incentivamos, a través de la conformación de grupos por *house*, el liderazgo participativo, la construcción colectiva en la toma de decisiones y la posibilidad de hacer *junt@s*”. En el trabajo de campo pude observar que, si bien hay diferencias entre docentes, directivos, preceptorxs y estudiantes sobre la significación del “liderazgo” y su vínculo con las capitanías, la noción forma parte de un *mundo común de sentido* que atraviesa la vida escolar, como veremos en el caso de las prácticas culturales escolares tras una pequeña digresión sobre el “liderazgo”.

3.a.Liderazgo y gramática managerial

La categoría de “liderazgo” es clave en la constitución de lo que Florencia Luci (2012) llama *gramática managerial*, componente central del “nuevo espíritu del capitalismo” (Boltanski y Chiapello, 2002), comprendido como un “conjunto textual con vocación performativa” orientado a naturalizar una perspectiva particular sobre el mundo del trabajo y a prescribir determinadas

maneras de pensar y actuar con base en “valores como la autonomía, la creatividad y la personalización de las relaciones en el trabajo” (Mazzini, 2013, pp. 14-15,17). Luci señala que en ese marco se “valoran especialmente las actitudes tendientes a generar la identificación, los vínculos sólidos y el buen clima en el espacio interno de la empresa (...) los manager entrevistados dicen implementar diversas estrategias para motivar y comprometer a sus subordinados” (2012, p. 180).

En tanto *ethos* que se ha expandido a otros dominios de las prácticas como el escolar y el político, el “liderazgo” que en el Colegio T lxs capitanes tienden a encarnar, encuentra afinidad de sentido con la *gramática managerial* y reenvía a toda una serie de actividades escolares. Un caso ejemplar de esta expansión, fue la “Capacitación en liderazgo en valores” que la escuela llevó adelante en 2015 con lxs alumnxs de cursos superiores de nivel secundario y que pone en evidencia aquello que se al  al comienzo sobre cómo se solapan la socialización moral y la política. Para esta capacitación, la escuela contrató a la consultora *Experiencia Líderes*¹⁵², conformada por profesionales en *Management, Educación, Liderazgo político y Capacitación Multimedia*. La consultora exhibía en su página web trabajos de formación en liderazgo con instituciones educativas de clases altas, empresas y presenta su programa de “liderazgo político en valores”, el cual tiene como principal participante al partido político PRO y al Ministerio de Ambiente y Espacio público de la Ciudad de Buenos Aires. En relación con ello, las convivencias grupales escolares, que realizan los cursos cada año, también se vuelven espacios educativos para aprehender estos valores: una de ellas, por ejemplo, se avocó al “liderazgo en valores”. Para el colegio, en su página web: “fue una jornada colmada de entusiasmo e intenciones claras orientadas al liderazgo positivo, el cual especialmente espera a nuestros alumnos de Cuarto Año en la próxima actividad de campamento estudiantil y en las Capitanías”.

4. Prácticas culturales y solidarias

4.a. El evento TED

El estudio del *House system* y de las capitanías, me condujo a prestar atención a las actividades culturales y solidarias organizadas por la escuela, en las que el alumnado participaba y en especial, lo/as capitanas/es. Con respecto a las prácticas culturales, pude presenciar actividades de larga tradición en el colegio, como los festivales de teatro y de poesía que juegan un papel central

¹⁵² <http://www.experencialideres.com/>

en los objetivos de formación de competencias socioling isticas y disposiciones morales. Además, cada año se prepara un “evento” específico que a na a la comunidad educativa, como lo fue en 2014 la muestra de los 50 años del colegio, o en 2016 el “museo” escolar por los 200 años de la independencia argentina. En ese sentido, en 2017, promediando mi trabajo de campo, se destacó fuertemente la organización, por primera vez en el Colegio, de un evento TEDx (ampliar en Dukuen 2020, 2021b). Cabe brevemente señalar que los “eventos TED” son actividades realizadas a lo largo del mundo por la Organización TED (de EEUU) o por otras instituciones a las que otorgan una licencia (eventos TEDx, donde x = independientes, como el realizado en el Colegio T), en las cuales oradores más o menos notorios dan charlas con un formato específico (“TED talks”), a partir del slogan “ideas que vale la pena difundir” (“Ideas worth spreading”)¹⁵³. Las charlas seleccionadas se suben a TED.com, el cuarto sitio web de tecnología más visitado del mundo y tienen impacto en las prácticas escolares: son utilizadas como insumos de enseñanza-aprendizaje e incluso hay colegios que organizan sus propios eventos TED y participan en redes afines (en Argentina TEDx Río de la Plata Educación y los Clubes TED-Ed).

El evento TEDx en el Colegio T se preparó entre Abril y Junio de 2017, mediante 4 encuentros del “Club de ideas” donde se reunían los/as oradores/as con el equipo directivo para darle forma a las “charlas”: desde la “idea” inicial, pasando por la escritura del discurso, su envío a la curador a “científica” de TED, su pasaje a la oralidad formal y el trabajo expresivo arriba del escenario. Como mostró en un trabajo previo (ampliar en Dukuen, 2020) la organización de un evento TEDx en el colegio, fue considerada por el equipo directivo/organizador que la impulsó como un medio para incorporar en lxs estudiantes oradorxs competencias socioling isticas de dominio simbólico de la oralidad formal argumentativa, consideradas como habilidades necesarias

¹⁵³Gautschi & Viscusi (2018) consideran a TED como un nuevo actor que procede como un dispositivo de legitimación (valoración basada en el reconocimiento), clasificación y jerarquización social de “las ideas” en la espera pública digital. “Dar una charla de TED, especialmente una que tenga una gran cantidad de vistas, aumenta tanto el reconocimiento del orador como del descubrimiento o innovación” (34). Desde una crítica post-estructuralista, Oron  (2018) señala que TED es un dispositivo de interpelación ideológica neoliberal: signado por la apelación a la creatividad del sujeto individual (no colectivo) para la producción de su charla, seleccionado como un líder destacado en su área guiado por una “idea transformadora” que produzca efectos duraderos en el orador y el público, y “coucheado” en técnica de gestión de “dominio de sí” por especialistas, que hacen emerger un “Yo exitoso, creativo e innovador” (172). Para Azcurra (2019) TED “funciona en sintonía con las lógicas culturales del capitalismo contemporáneo (...) como formato que calza cómodamente con la cultura del entrenamiento, el *coaching* y el desarrollo personal, algo que se aleja de la idea de educación tradicional o formal que se ataca por todos los frentes” (114).

para la prosecución de los estudios universitarios de lxs estudiantes en trayectorias de clase social en el privilegio, así como disposiciones de liderazgo y de apuntalamiento de la autoestima, claves en este tipo de socialización moral. En ese sentido, est s prácticas entran en “afinidad electiva” con otras prácticas culturales, como los festivales de poesía y teatro, cosa que advertí cuando miembros del equipo organizador me hicieron notar que gran parte de quienes fueron oradores ya estaban bastante “preparadxs” para hablar en público por haber participado en esas prácticas previas. Volver  sobre este punto.

El evento TEDx que presenci  un día lluvioso del invierno porteño de 2017, en el salón principal del Colegio, se realizó durante cuatro bloques (de una hora cada uno y con una hora de intervalo entre ellos, entre las 9 y las 16 hs) en los cuales presentaron sus “charlas TED” 13 estudiantes del nivel secundario (11 mujeres, 2 varones), 9 docentes y preceptorxs, 3 familiares y 2 profesionales vinculados al colegio. La convocatoria a participar fue libre, dirigida a estudiantes interesadosxs.

Como se observa, fue muy notoria la mayor participación de estudiantes mujeres como oradoras. Y este punto derivó en un significativo hallazgo de investigación al que me quiero referir, en la medida en que me encontró entre ellas a cuatro “capitanas”. Como se seal  en otro trabajo (Dukuen, 2021b), esta participación de las “líderes” estudiantiles, podría ser comprendida como el cumplimiento de los “deberes” objetivados en el “Reglamento de Capitanes”: “representar al colegio en todas las áreas (cultural, deportiva y social); ser líderes positivos que demuestren actitudes de compromiso ante la institución; demostrar ansias de superación personal y académica”. Pero considero que esta sería una interpretación objetivista y normativa, que no da cuenta cabalmente de las perspectivas nativas. Un primer indicio de esas perspectivas apareció espontáneamente durante el trabajo de campo, cuando Luciana, miembro del equipo organizador, me seal : “Tuvimos más mujeres que... eso me preocupa mucho. Muchas mujeres, sobre todo me... Se los dije, lo viv  como un reclamo con los varones de 5 ”. Luciana esbozó su explicación sobre el sentido que le daban “las chicas (...) sobre todo las de 5 , como una idea de querer probarse. Alguna me lo dijo explícitamente: ‘yo quiero, esto me sirve a mi para mi futuro, para lo que quiero hacer’. No s  qué va a seguir estudiando, pero se ve que tiene alguna idea de ejecutiva, de conducir grupos de trabajo porque quiere foguarse, totalmente desinhibida, eso me sorprendió y no quiere decir que no tuvo trabas...”.

En consonancia, el trabajo de campo me permitió notar que las actividades “culturales” est n mayormente sostenidas por las “chicas”, así como advertir las dificultades de sociabilidad de

los escasos varones que mostraban intereses artísticos y no deportivos, lo cual indica cierta persistencia de una división de género donde lo “artístico/cultural” es significado como “femenino” o “feminizante”. Habiendo observado también la importancia de las luchas feministas entre las alumnas –contra la violencia de género, a favor del aborto legal– (cf. Elizalde, 2018) en el marco de la aplicación en este colegio de la Ley de educación sexual integral (26150/2006), sugiero que en un cruce entre género y clase social, emergen entre estas jóvenes mayores expectativas de trayectorias ligadas a puestos ejecutivos y a diversas formas de liderazgo social y político, históricamente ocupados por hombres (cf. Messina, 2016).

En un trabajo recientemente, al que remito para ampliar (Dukuen, 2021b), analicé con un detalle que aquí no puedo replicar, los sentidos que las cuatro capitanas a las que hago referencia, le otorgan a su participación en este Evento TED. Pude distinguir que esos sentidos se juegan entre dos polos: la “prueba” y el “desafío”.

Del lado de “la prueba” encontró a Clara, la Capitana General y a Camila, la Capitana de B House. TED puede ser considerada una experiencia donde ellas *seponen a prueba*: en el caso de Clara, lo que pone a prueba es su poder de ser reconocida por los otros, en el caso de Camila, ese reconocimiento pareciera medirse consigo misma, como un proyecto subjetivo. Al mismo tiempo, en estas dos líderes, TED se configura como un espacio de puesta en forma específica (el formato “charla TED”) de disposiciones y competencias, como las inherentes a hablar en público con facilidad en posición de liderazgo, que desarrollaron previamente en las prácticas de socialización moral y política escolar del *house system*, sin implicar para ellas nuevos aprendizajes o transformaciones subjetivas importantes. A Clara y Camila parece referirse la profesora Luciana, del equipo directivo, al indicar que TED es “una forma de probarse”, es decir, de reconocerse y exponerse como competentes mediante una prueba pública (la charla), con expectativas futuras de puestos ejecutivos y liderazgo, retroalimentadas por las luchas feministas (que este colegio habilita al tematizarlas) y las trayectorias universitarias en clases privilegiadas.

En el polo contrario, el del “desafío”, encontramos a Ana, Capitana de Artes, y a Teresa, la Capitana de Acción social. En ambos casos, TED es una interpelación a “practicar áreas en las que no es muy buena”, como “hablar en público” (Ana); o lograr un “relajo” frente a las “dificultades” para hablar en público y mediante una “técnica del cuerpo” de *contradiestramiento* (Mauss, 1979; Bourdieu, 1997) controlar el temblor en sus manos, sus “nervios” (Teresa) frente al público. En

estos dos casos, la participación en TED como “desafío” puede ser pensada como una “prueba”¹⁵⁴ más compleja, porque remite al aprendizaje de nuevas competencias/disposiciones que vienen a resolver dificultades previas, desafiadas por la presentación de la charla.

Como explico en otro trabajo (Dukuen, 2021b) las categorías de “prueba” y “desafío” que propuse para comprender estas experiencias, a partir de una *inversión* de las herramientas teóricas en la descripción de las perspectivas nativas (ampliar en Balbi, 2020), las considero útiles para evidenciar en esta investigación empírica experiencias heterogéneas de producción, reproducción o transformación de competencias/disposiciones en jóvenes mujeres de clases altas formadas como “líderes” en posiciones de poder en el gobierno escolar. Además, estas “pruebas” y “desafíos” entran en “afinidad electiva” (Weber, 2009) con otras que las “capitanas” han atravesado en su escolarización: desde las de rendimiento escolar, como el examen oral en inglés de Cambridge en el marco de su educación bilingüe; hasta las “pruebas” más específicas de socialización moral y política en la escuela a las que referí más arriba, como los actos y rituales del *house system*, la campaña electoral para capitanas y el *speech* de cierre ante la asamblea general. Ellas se enmarcan en una formación escolar de elite en mecanismos de poder (Ziegler, *et al.*, 2018) donde se incorporan competencias socioling sticas como la oralidad formal, disposiciones morales como el liderazgo y la autoestima que configuran un porvenir de clases privilegiadas, previsto por la (s)elección mutua entre familias y escuelas (cf. Giovine, 2021).

4.b. La participación en TECHO

Actualmente me encuentro analizandolos registros de campo de las prácticas solidarias realizadas en el colegio, dado que es un capítulo central de la socialización moral y por lo tanto de la configuración simbólica de la relación “nosotros/otros” en una sociedad como la argentina, marcada por fuertes desigualdades de clase social. Por eso, antes de pasar a las conclusiones, presento aquí solo un breve análisis con eje en cómo desde el área escolar a cargo de estas prácticas, se enfoca la participación de lxs estudiantes en TECHO: “una organización presente en 19

¹⁵⁴La noción de “prueba” referida a la escolaridad tienen una larga historia en sociología que se remonta a Durkheim, y encuentra un punto de remate para el estudio de las clases dominantes en el notable artículo de Bourdieu (1981) “Epreuve scolaire et cons cration sociale” referido a los efectos simbólicos de consagración en lxs estudiantes que atraviesan las prácticas escolares en las clases preparatorias a la “Grandes  coles” francesas (ampliado en el libro *La noblesse d' tat*, de 1989). Una mirada diferente sobre la “prueba escolar” se encuentra en Martuccelli (2007) quien la indica como uno de los retos comunes a los individuos en las sociedades contemporáneas (una de las “pruebas estructurales”) relativa a cumplir con la educación obligatoria.

países de América Latina, que busca superar la situación de pobreza que viven millones de personas en asentamientos, a través de la acción conjunta de sus habitantes y jóvenes voluntarios y voluntarias”¹⁵⁵.

Durante el trabajo de campo, una mañana primaveral de 2017, Ana, la Capitana de Acción social, me comentó que quien estaba organizando las actividades relativas a su capitanía era Francisca, a cargo de un área recientemente creada, “Conexiones”. Para Francisca, esta nueva área escolar permite “fortalecer todo lo que es la comunidad en el colegio, ya sea con exalumnos, con padres. ¿Y para qué fortalecerla? Para generar diferentes acciones. Una de las puntas es Acción Social”. Los “lunes solidarios” por ejemplo, se realizan cada dos semanas. La idea es que los estudiantes de primaria, “el fin de semana, con su familia, tengan un momento que cocinan en familia. Lo traen el lunes. Los papás que pueden, vienen a ayudar para la venta”. Lo cocinado - tortas por ejemplo- se vende en los recreos y “todo lo que se recauda va para un fin solidario”, me dice Francisca. Entre otros, han ayudado a comprar instrumentos musicales para una escuela pública del barrio y un aire acondicionado para un hospital público de zona norte, así como han donado ropa, alimentos, etc.

La participación en TECHO es una de las actividades para las cuales recaudan dinero hace varios años a través de los “lunes solidarios” y de otros proyectos, como la venta en los *Sports* de “las cups” de las *houses*. En TECHO pueden participar alumnos de 4° y 5° año de secundario. La escuela lo hace en función del interés que tengan los estudiantes, y de la “recaudación” que logren juntar para “abonar la casa”. “Nosotros durante el año trabajamos para la recaudación. Esa es una casa que hay que pagar determinado monto y después ir a construir. Es una experiencia espectacular. Dormimos en unas escuelas, nos levantamos temprano, construimos”. Sobre la experiencia de las y los estudiantes, Francisca me señaló:

Además de lo que los chicos vivencian en carne viva –me dice Francisca– es sembrar semillas de todo lo que pueden hacer, de salir un poco de la zona de confort y de lo que estamos acostumbrados porque nos manejamos en un colegio que es un recorte muy acotado de la realidad. Es genial en cuanto a formación, pero también hay una responsabilidad enorme de qué van a hacer con eso. La idea es poder sembrar la semilla que puedan entender que ellos tuvieron muchísima suerte; que no es un mérito por... Después sí irán creciendo desde sus propios recursos, pero ellos están porque tuvieron la suerte de nacer en determinado lugar. Y como tuvieron esa

¹⁵⁵Ver <https://www.techo.org/argentina/techo/>

suerte, tienen la responsabilidad desde donde puedan, como puedan compartir y ayudar a otro.

Se observa en estas palabras una reflexión sobre la formación de los estudiantes a partir de las prácticas solidarias, que reenvía directamente a la socialización moral, en valores relativos al mérito y la responsabilidad del privilegio. En primera instancia, la frontera simbólica propuesta entre el colegio-“zona de confort” como una realidad acotada y confortable (valga la redundancia) y un espacio otro ya definido, del lado de “Provincia”, por la ausencia de bienes, servicios, recursos. Parece emerger aquí, como un prolegómeno a la percepción/categorización del otro social la figura del “merecimiento”, de quien reúne prácticas y valores morales ligados de forma positiva a la meritocracia en las sociedades contemporáneas, de tal forma que la solidaridad sea considerada una forma justa en el acceso a bienes que estructuralmente están distribuidos de forma desigual (ampliar en Chaves, Fuentes y Vecino, 2016; Fuentes, 2019) entre estas dos zonas o espacios sociales. Y ahí aparece “la suerte”: para los “chicos” que “tuvieron muchísima suerte” no hay mérito de nacimiento, pero lo que hagan con esa “responsabilidad”, vendría a ocupar ese lugar: el deber de “ayudar a un otro” vuelto acción podría transformar la suerte en mérito, cómo el trabajo transforma la mala suerte en un mérito en “los otros”, el cual justifica moralmente la ayuda. Es un ordenamiento moral donde se legitiman los agentes, prácticas y recursos desigualmente distribuidos, según el valor que se le atribuyen a las prácticas que cada uno lleve adelante. “Tuviste suerte y con la suerte vino una responsabilidad. Podés hacerte el distraído y no tomarla. A mí... mi objetivo es que puedan valorar”, insistió Francisca mientras conversamos, exponiendo con mucha claridad el objetivo formativo de los proyectos solidarios.

Justamente esa claridad permite comprender que el objetivo de “sembrar en los chicos el concepto de solidaridad” implica un doble movimiento: “la solidaridad no es solo al que no tiene y al de afuera, también la solidaridad entre nosotros, una solidaridad interna; el hermanar un poco (...) Hay un montón de maneras de ser solidario. Insisto: no solo con el otro que no tiene; entre nosotros también”. Uno de los ejemplos en los “lunes solidarios”, donde hay estudiantes celíacos, y se preocupan porque haya opciones de snacks para ellos. Así, “la solidaridad” comprendida como percepción y acción moral de reconocerse como prójimos se ubica en una metafísica de la razón práctica donde “la cultura que une” al “nosotros” bajo la forma de un *ethos* escolar atento solidariamente a la diversidad o la diferencia, es al mismo tiempo “la cultura que separa” de los “otros” en el “deber” de ayudar al “otro que no tiene”, forma posible de “nobleza obliga” (Bourdieu,

1977, 1979) frente a la desigualdad social (basada en la oposición entre/no tener), que en una alquimia social cuyo gozne es el “deber”, transforma la “suerte” en mérito.

5. Conclusiones

En este escrito he querido presentar de forma sintética los principales hallazgos de un trabajo de campo sobre socialización moral y política estudiantil en un colegio de tradición británica, para clases altas, de CABA. Tras ubicar este trabajo en una línea de investigación que emerge del cruce entre los estudios sobre juventudes con los de clases altas y elites en Argentina, di cuenta de un ejercicio de reflexividad desarrollado desde el campo mismo, y que en una especie de espiral hermenéutica (y con su condición de inacabado), sigue abriendo perspectivas tanto en torno a los descubrimientos que hizo posible, como a las dificultades que todo intento de comprensión de la alteridad social y cultural supone en la investigación socio-antropológica. Ese ejercicio de “objetivación participante” (Bourdieu, 1978, 2003) me permitió no “atarme” a las preguntas e hipótesis sobre la relación de los jóvenes de clases altas con la política que me condujeron al campo, sino más bien, en las tensiones de *extrañamiento* y *la familiaridad*, habilitar la emergencia de descubrimientos que iban en otro sentido, como el relativo al *house system*, ni remotamente imaginables en su importancia cuando comencé la etnografía en el Colegio T.

En ese sentido, la posibilidad de presentar una primera sistematización de los hallazgos de investigación, e incluso de algunos análisis preliminares del trabajo de campo, me permite señalar la existencia de una “afinidad electiva” (Weber, 2009) entre las prácticas de socialización moral y política escolar relativa al *house system*, y las prácticas culturales llevadas a cabo en el colegio, sea el caso ejemplar de TED aquí analizado. Esa afinidad electiva, reside sobre todo en que las diferentes “pruebas y desafíos” que operan como una suerte de (s)elección, especialmente entre los capitanes/as, confluyen en la incorporación de competencias socioling sticas y de disposiciones morales y políticas tendientes a la formación de “líderes”. Coincido entonces con Ziegler *et al.* (2018, p.55) cuando señalan que este tipo de propuestas educativas “aspiran a promover en sus estudiantes una sensibilidad, una estructura afectiva y est tica sobre el privilegio”, mediante sistemas de convivencia basados en la participación estudiantil y el liderazgo, que familiarizan con los mecanismos de poder. Esto me lleva a preguntarme si estas disposiciones y competencias relativas a una escolarización específica, pueden ser reactivadas en procesos de socialización

política más amplios. Si bien una respuesta concluyente implicaría una investigación sobre las trayectorias socio-pol ticas¹⁵⁶ de las capitanas que excede los límites del trabajo de campo en su estado actual, dado lo visto en torno a la participación de estudiantes mujeres en TED, observó indicios de una reactivación de competencias previas relativas al liderazgo y la oralidad formal, durante el debate estudiantil que se produjo en el colegio en 2018, ante la comunidad educativa, sobre el proyecto de ley de interrupción voluntaria del embarazo (que se debatía en esos días en el Congreso de la Nación Argentina), en el cual participaron como oradoras alumnas que habían formado parte de TED el año anterior, entre las cuales se destacaron las nuevas capitanas comprometidas con las luchas feministas.

Por último, algunas palabras sobre las prácticas solidarias de las que aquí solo presentó un breve análisis, que ampliar  en futuros escritos. Todo parece indicar que la propia formación en un *ethos escolar* que busca producir mediante el *House system* una integración moral y afectiva entre los estudiantes (una solidaridad hacia “adentro” que une y separa al mismo tiempo) mediante una jerarquía clara entre Capitanes, Representantes y demás estudiantes, encuentra su forma complementaria en la solidaridad hacia “afuera”: una “responsabilización frente a la pobreza” (Ziegler *et al.*, 2018, p.55), donde el don de dar (Mauss, 1979; cf. Zapata, 2005) transforma la “suerte” en mérito, contribuyendo a una de las formas legitimadas de distribución desigual de bienes y capitales en las sociedades neoliberales contemporáneas.

Bibliografía

- Azcurrea, A. (2019). Tecnologías del capitalismo contemporáneo para el Entretenimiento y el Diseño de almas   estandarizadas? *Revista Hipertextos* 12(7), 98-119.
- Balbi, F. (2017) Moral e interés. Una perspectiva antropológica, *Revista Publicar*, año xiv, N  xxiii, pp. 9-30.
- (2020). La inversión de la teoría en la etnografía en antropología social. *Revista del Museo de Antropología*, 13 (2), 203-214.

¹⁵⁶ Contribuyen a este punto las investigaciones de Grandinetti (cf. 2015, 2019), quien ha analizado la interpelación del “PRO” a la “juventud” cuando recluta militantes formados en escuelas y universidades privadas para clases altas (como la UCA), con disposiciones/competencias relativas al emprendedorismo, el voluntariado y el liderazgo, piezas claves para su inserción diferencial en el campo político.

- Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Misiones: del autor.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- Boltanski, L. & Chiapello E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bonvillani, A. (2015). *Callejeados la alegría... y también el baj n. Etnografía colectiva de la Marcha de la Gorra*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Bourdieu, P. (1977) Sur le pouvoir symbolique. *Annales*. N. 3, pp. 405-411.
- (1978). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 23, 67-69
- (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Par s: Minuit.
- (1981). Epreuve scolaire et consécration sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39, pp. 3-70.
- (1982). *Ce que parler veut dire*. Par s: Fayard.
- (1989) *La Noblesse d' tat*, Par s: Minuit.
- (1993). *La Misère du monde*, Par s: Seuil.
- (1997). *Méditations pascaliennes*. Par s: Seuil.
- (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, pp. 43-58.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964), *Les héritiers*, Par s: Minuit.
- Bourdieu P. & Wacquant L. (1992) *Réponses. Pour une anthropologie reflexive*, Paris, Seuil.
- Bronckart, J-P. & Schurmans, M-N. (2005) "Pierre Bourdieu - Jean Piaget." en Lahire B. (Dir.) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chaves, M. (Coord.) (2010). *Estudios sobre Juventudes en Argentina*. La Plata: Edulp.
- Chaves, M. Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de desigualdad*. Bs. As, Argentina, GEU.
- Darmon M. (2013) *Clases preparatorias. La fabrique d'une jeunesse dominante*, París, La Découverte
- Dallaglio, L. (2018). *Distinción social y elitización*. Tesis de Doctorado, UNGS/IDES.
- Di Piero, M. E. y Dallaglio, M.T. (2018). Un ejercicio de reflexividad sobre dos tramas de investigación en el cruce de elites y educación en la Argentina: tensiones entre la familiarización y el extrañamiento, *Relmis*(15), 79-91.
- Dukuen, J. (2010). *Las astucias del poder simbólico*. Buenos Aires: Koyatun.

- (2011) Temporalidad, Habitus y violencia simbólica. Génesis de una teoría de la dominación en la obra de Bourdieu. *Revista Avatares de la Comunicación y la Cultura*, p. 152 - 165
- (2013). *Habitus y dominación. Para una crítica de la teoría de la violencia simbólica en Bourdieu*. Tesis de Doctorado, Facultad de Cs. Sociales – UBA.
- (2015). Indagaciones sobre el vínculo entre política, moral y escolaridad en la perspectiva de Bourdieu. *Revista Folios*, 41, 117-128.
- (2017a). La elección de los elegidos. *Ponencia presentada en la XII Jornadas de Sociología*. Buenos Aires:ILGG-UBA.
- (2017b). (Dir.) Entre el decir y lo dicho: una discusión sobre los aportes de Bourdieu para comprender la formación de disposiciones políticas en jóvenes de clases populares.*El mundo entre las manos. Juventud y política en la Argentina del Bicentenario*. La Plata: EPC-UNLP.
- (2018a). Socialización política juvenil en un colegio de clases altas.*Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 867-880.
- (2018b).*Habitus y dominación en la antropología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Biblos.
- (2020). Desde el punto de vista docente. Sentidos sobre ‘TED’, competencias sociales y liderazgo en un colegio de clases altas, *AV *, 36, 311-339.
- (2021a). La elección de lxs elegidxs: socialización política estudiantil en un colegio de clases altas, en M. Kriger (Dir.), *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política, entre dos paradigmas de Estado*(127-149). Buenos Aires:CLACSO.
- (2021b). La prueba y el desafío: sentidos sobre ‘TED’ entre líderes estudiantiles de un colegio de clases altas.*Prácticas de Oficio*, 27, en prensa.
- Dukuen, J. & Kriger, M. (2016). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas. *Astrolabio*, (15), 311-339.
- Elizalde, S. (2018). Las chicas en el ojo del huracán machista. *Cuestiones Criminales*, 1, 22-40.
- Feldfeber, M; Puiggros, A; Robertson, S & Duhalde, M (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: CTERA.
- Fillieule, O. (2012). Travail, famille, politisation. En I. Sainsaulieuy M. Surdez(Eds.), *Sens politiques du travail* (345-357). París: Armand Colin.
- Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada. *Pro-Posi es* 26(2), 75-98.

- (2019) Juventud positivizada en Buenos Aires: clase, moral y est tica en la producción de juventudes contemporáneas. * ltima Década*, 27(51), 123-159.
- Gautschi, H. & Viscusi, G. (2018). Valuation, Recognition, and Signaling in the Digital Public Sphere. En C. Linnhoff-Popien *et al.*, *Digital Marketplaces Unleashed*. Berlin: Springer-Verlag.
- Giovine, M. (2021). Elección y selección: estrategias educativas de familias de clase alta. *Foro de educación*, 19, 181-198.
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- (2015) *El proyecto de investigación en ciencias sociales*. Clase del Curso de Posgrado virtual Construcción de proyecto en ciencias sociales. Flacso.
- Grandinetti, J. (2015). Mirar para adelante: Tres dimensiones de la juventud en la militancia de Jóvenes PRO. En G. Vommaro & S.D. Morresi. (Orgs.), *Hagamos equipo* (231-263). Los Polvorines: UNGS.
- (2019) La militancia juvenil del partido Propuesta Republicana (PRO) en los centros de estudiantes universitarios, *Revista SAAP*, Vol. 13, N  1, pp. 77-106.
- Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar*. La Plata: FPyCS-UNLP.
- (Dir.) (2012). *Juventudes en América Latina*. Buenos Aires: CAICYT-CONICET.
- (2016). *La tercera invención de la juventud*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- (Dir.) (2017). *El mundo entre las manos. Juventud y política en la Argentina del Bicentenario*. La Plata: EPC-UNLP.
- (Dir.) (2021). *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política, entre dos paradigmas de Estado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Kruger, M. & Dukuen, J. (2012). Clases sociales, capital cultural y participación política en jóvenes escolarizados. *Question*, 35, 317-327.
- (2014). La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas. *Persona y Sociedad*, 28(2), 59-84.
- (2017a).  En el nombre del padre?: Dimensión familiar y disposiciones políticas en jóvenes estudiantes. *Revista  ltima Década*, 46, 151-168.
- (2017b). Haciendo de la necesidad virtud: Socialización política y herencia familiar entre becarias de un colegio de clases altas. *Revista Pilquen*, 20(3), 67-81.

- (2018). La política como herencia: Un estudio exploratorio sobre la intervención de la dimensión familiar en la formación de disposiciones políticas.*Revista IRICE*, (35), 35-63.
- (2021). Herederas y becarias. Dimensión familiar y formación de disposiciones políticas en estudiantes de un colegio de clases altas.En Kriger M. (Dir.) *La buena voluntad.El vínculo de jóvenes argentinxs con la política, entre dos paradigmas de Estado*(75-104).Buenos Aires: CLACSO.
- Krotz, E. (1994).Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4(8), 5-11.
- Lahire B. (2004) *El hombre plural*. Barcelona: Bellaterra.
- Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política. *Universitas*, 15(26), 109-134.
- L wy, M. (2018) *Redención y Utopía: El juda simo libertario en Europa central. Un estudio de afinidad electiva*. Santiago: Ariadna Ediciones.
- Luci, F. (2012). El *management* como gramática. *Revista de Ciencias Sociales*, N  135-136, 171-183.
- Martínez, M. E., Villa, A.& Seoane, V. (Coord.) (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social*. Buenos Aires Prometeo.
- Martuccelli, D. (2007).*Lecciones de sociología del individuo*. Lima: Ed. Pontificia Universidad Católica del Lima.
- Mauss, M. (1979).*Sociología y antropología*.Madrid: Tecnos.
- Mazzini M.V. (2013). *Palabras lindas, crudas realidades. Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la ideología empresarial*. Buenos Aires: IDES–CAS.
- Méndez, A. (2013). *El colegio*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Messina, G. (2016).Trabajo, uso del tiempo y Estado de bienestar: desigualdades de género en la Argentina.*Revista Lavboratorio*, 16(27), 11-32.
- Milstein, D. (2019) *La etnografía como enfoque para el tratamiento de procesos educativos*. Clase del Curso de Posgrado virtual Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea, IDES.
- Oron , L. (2018). TED: ideas worth spreading.En N. Rom  (Ed.),*Política y subjetividad*. Buenos Aires: FSOC-UBA.
- Ortiz R. (2020) *El universo del lujo*,Buenos Aires: Prometeo.
- Piovani J. I. & Muñiz Terra,L. (Comps.) (2018).* Condenados a la reflexividad?* Buenos Aires: Biblos-CLACSO.

- Said, S. y Kriger, M. (2021). 'Tener el secundario'. La prueba escolar como transición a la adultez, en Kriger M (dir) *La buena voluntad*(105-126). Buenos Aires: CLACSO.
- Tiramonti, G.& Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites*. Buenos Aires: Paidós.
- Vázquez, M., Vommaro, P., N n ez, P.& Blanco, R. (Eds.) (2017). *Militancias juveniles en la Argentina democrática*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Vommaro, G.& Morresi, S. (Orgs.) (2015). *Hagamos equipo*. Los Polvorines: UNGS.
- Weber, M. (2009). *La  tica protestante y el espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Caronte.
- Zapata, L. (2005). *La mano que acaricia la pobreza*. Buenos Aires: Antropogaf a.
- Ziegler, S. Gessaghi, V. y Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires: diferenciación institucional para educar en el privilegio. *Páginas De Educación*, 11(2), 40-60.