

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO



Serie Movimientos sociales y territorialidades

LA BUENA VOLUNTAD

EL VÍNCULO DE JÓVENES ARGENTINXS CON LA POLÍTICA, ENTRE DOS PARADIGMAS DE ESTADO

Miriam Kriger
[Dir.]



CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES



LA BUENA VOLUNTAD
EL VÍNCULO DE JÓVENES ARGENTINXS
CON LA POLÍTICA, ENTRE DOS
PARADIGMAS DE ESTADO

Fotografía de tapa: Cynthia Daiban

La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinx con la política, entre dos paradigmas de Estado / Miriam Kriger... [et al.] ; prefacio de Miriam Kriger; prólogo de Andrea Bonvillani. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-722-882-3

1. Política. 2. Jóvenes. I. Kriger, Miriam, pref. II. Bonvillani, Andrea, prolog.

CDD 306.20982

Otros descriptores asignados por CLACSO:

Juventudes / Infancias / Políticas Públicas / Estado / Democracia / Subjetividades/
Ciudadanía / Vulnerabilidad/ Argentina / América Latina

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a una evaluación por pares.

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO

**LA BUENA VOLUNTAD
EL VÍNCULO DE JÓVENES
ARGENTINXS CON LA POLÍTICA,
ENTRE DOS PARADIGMAS DE ESTADO**

**Miriam Kriger
(Directora)**

Grupo de Trabajo Infancia y juventudes

CONICET



CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Grupos de Trabajo

Pablo Vommaro - Director de la colección

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

María Fernanda Pampin - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo

Rodolfo Gómez, Giovanni Daza, Teresa Arteaga, Cecilia Gofman, Natalia Gianatelli y Tomás Bontempo



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política: entre dos paradigmas de Estado (Buenos Aires: CLACSO, abril de 2021).

ISBN 978-987-722-882-3

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

El contenido de este libro expresa la posición de los autores y autoras y no necesariamente la de los centros e instituciones que componen la red internacional de CLACSO, su Comité Directivo o su Secretaría Ejecutiva.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar | www.clacso.org



Asdi

Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

ÍNDICE

Agradecimientos		9
Miriam Kriger		
Prólogo. Más que buena voluntad, deseos y pasiones		11
Andrea Bonvillani		
Introducción		15
Miriam Kriger		
Breve itinerario del libro y sinopsis de sus capítulos		27

PARTE I: NARRATIVAS, SUBJETIVIDADES Y DISPOSICIONES POLÍTICAS

Capítulo 1. Ideales de ciudadanía y posicionamientos frente a narrativas de la desigualdad. Un estudio con jóvenes estudiantes de grandes centros urbanos (AMBA)		33
Miriam Kriger y Cynthia Daiban		
Capítulo 2. Herederas y becarias. Dimensión familiar y formación de disposiciones políticas en estudiantes de un colegio de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires		75
Miriam Kriger y Juan Dukuen		
Capítulo 3. “Tener el secundario”. La prueba escolar como transición a la adultez en un Bachillerato Popular del AMBA		105
Shirly Said y Miriam Kriger		
Capítulo 4. La elección de lxs elegidxs. Socialización política estudiantil en un colegio de clases altas		127
Juan Dukuen		

PARTE II: MEMORIAS, EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS POLÍTICAS*

Capítulo 5. Memorias biográficas de Abuelas de Plaza de Mayo. Un análisis de narrativas sobre sus hijos desaparecidos y su reconocimiento como jóvenes y como militantes		153
Luciana Guglielmo y Miriam Kriger		
Capítulo 6. Juventudes y configuraciones generacionales de la política. Un análisis comparativo entre los años ochenta y los años dos mil		181
Pablo Vommaro, Marina Larrondo, Pedro Núñez y Melina Vázquez		
Capítulo 7. Juventudes, militancias y partidos en gestiones de gobierno subnacionales (2007-2015). Interpretaciones a partir del Partido Socialista en Santa Fe y del PRO en la CABA		213
Melina Vázquez y Alejandro Cozachcow		
Capítulo 8. Juventudes y política. Sentidos y experiencias en la ciudad de Rosario		241
Diego Beretta, Fernando Laredo y Romina Trincheri		
Sobre las autoras y autores		265

Capítulo 4

LA ELECCIÓN DE LXS ELEGIDXS

Socialización política estudiantil en un colegio de clases altas

Juan Dukuen

INTRODUCCIÓN

En este capítulo me propongo analizar prácticas de socialización política estudiantil en un colegio de tradición británica, para clases altas, de la Ciudad de Buenos Aires. Como parte de un trabajo de campo más amplio¹, analizo las cartas de postulación de lxs candidatxs a capitanes del colegio en el marco de las elecciones anuales, con el objeto de elucidar los sentidos que otorgan a esas prácticas de representación política escolar; para luego establecer vínculos con procesos más amplios de formación de disposiciones políticas en jóvenes de clases altas.

La investigación que aquí presento se ubica en la senda de los estudios recientes sobre juventudes en Argentina (Chaves, 2010; Kriger, 2016, 2017; para una mirada regional: Vommaro, 2015), impulsados tras la crisis del 2001, al calor de los procesos de politización juvenil durante los gobiernos “kirchneristas” (2003-2015). En ese marco, se han destacado aquellos trabajos centrados en experiencias de participación política estudiantil en escuelas secundarias (Núñez y Litichever, 2015; Larrondo, 2017), así como en partidos políticos y

1 El trabajo de campo fue realizado por el Dr. Dukuen y dirigido por la Dra. Kriger entre 2016-2018. Ver al respecto el apartado titulado “Enfoque metodológico”.

movimientos sociales, especialmente en sectores populares y medios (Bonvillani, 2015; Vázquez, et al., 2017). La línea de investigación² aquí propuesta establece vínculos con los estudios sobre la educación de las “elites y clases altas” (para una mirada internacional: Khan, 2011; Kenway y Koh, 2014; Van Zanten, 2018) que tomaron impulso en Argentina en la última década (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler y Gessaghi, 2012; Méndez, 2013; Gessaghi, 2016, Ziegler et al., 2018) con el objeto de contribuir al conocimiento sobre la socialización moral y política juvenil en colegios para clases altas³.

Siguiendo a Fillieule (2012) y en coincidencia con lo señalado en el capítulo 2 de este libro, considero 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 ‘propriadamente políticos’ pero que tienen efectos de politización” (pp. 349-350). Asimismo, desde una perspectiva bourdiana poco trabajada en los estudios sobre juventudes y política (Kriger y Dukuen, 2014), la socialización política es comprendida 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 y/o grupo (Dukuen, 2013). A partir de esta perspectiva se puede comprender 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, 2018). Esta definición “ampliada” de la dimensión política tiene varias ventajas: permite ir más allá de la política partidaria (incluyéndola); es productiva empíricamente tanto a “nivel micro” (interacciones familiares, escolares, etc.) como “macro” (organizaciones partidarias, Estado, etc.); permite comprender las dimensiones instituidas e instituyentes de las relaciones de poder; e invita a indagar esas relaciones en diferentes dominios de las prácticas sociales, como el escolar y el familiar, entre otros.

2 Impulsada en el *Programa sobre subjetividades políticas juveniles e identidades sociales en contextos nacionales contemporáneos* [CIS-CONICET/IDES] dirigido por la Dra. Miriam Kriger.

3 Confróntese con Kriger y Dukuen, (2012, 2014, 2017a, 2017b, 2018); Dukuen, (2015, 2018); Dukuen y Kriger, (2016).

En efecto, sin perder de vista que la escuela es una institución que “a partir de una determinada configuración sociohistórica, distribuye conocimientos y regulaciones morales que incluyen la dimensión política, y con ello, se conforma como un particular espacio de socialización y práctica política de los y las jóvenes” (Larrondo, 2017 p. 110), es central señalar que ella no es una ni la misma para lxs distintos agentes, grupos y clases, y que la relación que establece con ellos es desigual (Kriger y Dukuen, 2017b). Esto significa que también los procesos de socialización política se juegan de diferente manera en la relación entre ciertas trayectorias de clase y/o grupo y formas específicas de escolaridad, entre las cuales me interesa dilucidar las dirigidas a lxs jóvenes de sectores altos. Precisamente, a partir de establecer puentes con los estudios sobre educación de elites y clases altas en Argentina (mencionados más arriba) se advierte que con la aplicación sistemática de políticas neoliberales desde la década del noventa, se produjo una creciente desigualdad social y fragmentación educativa entre las clases sociales que no ha sido revertida. Esta se expresa en una fuerte inversión de las familias de sectores medios-altos y altos en la oferta de educación privada del nuevo mercado escolar en el marco de las estrategias familiares de reproducción/transformación/ampliación de los capitales económicos, culturales y sociales (Martínez, Villa y Seoane, 2009) y en procesos de cierre social que tienden a una socialización “entre nos” (Gessaghi, 2016) cuya dimensión política es indagada en diversos trabajos referidos a continuación.

Como se refiere en el capítulo 2 de este libro, en trabajos previos en colaboración (Kriger y Dukuen, 2012, 2014) encontramos entre lxs estudiantes de clases altas mayores disposiciones a la participación política futura que en otras clases sociales. Además, mostramos que el haber compartido junto a sus xadres los cortes de ruta contra el gobierno kirchnerista en el “conflicto del campo”⁴ se conformó como una experiencia clave de incorporación de disposiciones políticas (Kriger, 2016) que –en coincidencia con lo señalado por Vommaro y Morresi (2015)– contribuyó a la conformación de la nueva derecha en Argentina (PRO-Alianza Cambiemos a cargo del Gobierno Nacional entre 2015 y 2019), e indagamos las diferentes modalidades en que la

4 Refiere al conflicto entre el gobierno nacional de Argentina y los productores rurales en 2008 en torno al aumento del impuesto de retención a las exportaciones agrarias. Este episodio generó actos de protesta de las patronales rurales, que cortaron las rutas más importantes del país durante varias semanas, logrando el apoyo de las clases altas y gran parte de las medias. Los hechos tuvieron gran difusión mediática e impacto político y polarizaron a la opinión pública, conformando los cimientos del bloque político de derecha que llegó al poder en diciembre de 2015 con la presidencia de Mauricio Macri (Kriger, 2016).

familia y la escuela intervienen en la incorporación de disposiciones políticas en jóvenes con diferentes y desiguales trayectorias de clase social (Kriger y Dukuen, 2017a, 2017b, 2018). Atendiendo a la centralidad de los proyectos solidarios en la propuesta curricular de formación moral de las escuelas de clases altas⁵, analizamos los reportes de viajes solidarios escolares a poblaciones “pobres” del Chaco argentino, indicando que las prácticas de incorporación de esquemas morales pueden transfigurar en disposiciones políticas (Dukuen y Kriger, 2016) cuando se vuelven objeto de interpelación por reclutamientos específicos basados en el *management* empresarial, el emprendedurismo y el voluntariado, como las realizadas por el PRO-Alianza Cambiemos (cf. Grandinetti, 2015).

En esta línea, para contribuir al conocimiento de los procesos de socialización política juvenil en clases altas, presento aquí hallazgos de un trabajo de campo etnográfico realizado en un colegio secundario de tradición británica de Ciudad de Buenos Aires, sobre la formación de disposiciones morales y políticas entre estudiantes de cuarto y quinto año del nivel secundario. En el marco de una reconstrucción del “punto de vista de nativo” (Malinowski, 1987) sobre la elección de capitanes de colegio, en tanto práctica específica del gobierno escolar de las escuelas de tradición británica, las preguntas de investigación que me guían refieren a cuáles son los sentidos que lxs candidatxs estudiantiles les otorgan a las capitanías en sus cartas de postulación, y qué relaciones son posibles establecer entre esas prácticas de formación de disposiciones morales y políticas y procesos más amplios de socialización política en juventudes de clases altas.

El recorrido que propongo en este capítulo es el siguiente. Tras presentar el enfoque metodológico del estudio, y esbozar un breve ejercicio de antropología reflexiva, doy cuenta del modo de organización del alumnadx en el colegio (*House system*) y describo las características de las elecciones de capitanes y representantes en el marco del gobierno escolar. Luego analizo las cartas de postulación para capitanes con el objeto de describir los sentidos que dan a las capitanías, destacando su vínculo con el liderazgo, y con procesos más amplios de socialización política. Finalizo discutiendo los resultados y señalando las perspectivas abiertas en esta investigación.

ENFOQUE METODOLÓGICO

La escuela donde desarrollé esta investigación –que llamaremos Colegio T, y es el mismo en que realizamos las entrevistadas presentadas

5 Confróntese con Fuentes, (2015); Gessaghi, (2016)

en el capítulo 2– es la sede principal de una institución de tradición británica, mixta, de enseñanza bilingüe y laica con más de cincuenta años de trayectoria, que abarca los tres niveles educativos (jardín, primaria y secundaria). Se ubica en la Comuna 13 de Ciudad de Buenos Aires, caracterizada por una población de clase media alta y alta (Vommaro y Morresi, 2015).

Allí, durante los años lectivos 2016 y 2018, realicé un trabajo de campo de orientación etnográfica (Guber, 2005), enfoque que, como señala Elsie Rockwell (2009), permite un estudio adecuado, *en* la escuela, de la producción y reproducción de las disposiciones en lxs agentes. En ese sentido, en consonancia con indagaciones etnográficas (Darmon, 2013; Pasquali, 2014) preocupadas por describir “el proceso específico mediante el cual se configura un habitus determinado”, descuidado por Bourdieu (1989) (Bernstein, 1996, p. 133; cf., Lahire, 2004), estudié la producción y reproducción de disposiciones morales y políticas entre estudiantes de cuarto y quinto año del nivel secundario, en el marco de una dilucidación del “punto de vista nativo” (Malinowski, 1987), 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, 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 cuarenta y cinco entrevistas con directivxs, docentes, alumnxs y preceptorxs⁶.

Con el objeto de comprender los sentidos que lxs candidatxs dan a las capitanías, y con apoyo en el trabajo de campo realizado, presento a continuación análisis de extractos significativos del total de las cartas de postulación (11) presentadas por estudiantes de cuarto año del colegio secundario (16 años de edad) para las elecciones a capitanes. Utilizo para ello la perspectiva propuesta por Bourdieu (1982) consistente en detectar y analizar sentidos que indiquen relaciones de reconocimiento y legitimación entre lxs agentes. Pero antes de ello, quiero compartir con el lector un esbozo de ejercicio de reflexividad sobre mi experiencia de campo.

APUNTES DE ANTROPOLOGÍA REFLEXIVA

La pregunta etnográfica por el “punto de vista nativo” que guiaba mi investigación en el Colegio T, se vio inmediatamente puesta en

6 Para proteger la identidad del colegio y de lxs entrevistadxs modifiqué sus nombres.

tensión, en el trabajo de campo, por mi trayectoria social y educativa. Un esbozo, elemental y provisorio, de *antropología reflexiva*⁷ (Bourdieu y Wacquant, 1992) me permite señalar que si bien hace una década vengo participando de investigaciones sobre jóvenes, escuela y política en diferentes clases sociales (ver supra), las cuales conforman un “no saber informado” (Guber, 2015) que actúa como guía preliminar del abordaje etnográfico, cuando comencé el trabajo de campo en el Colegio T el desafío central fue comprender el sentido de ciertas prácticas específicas de tradición escolar británica que me resultaban espontáneamente extrañas, como las relativas al *House system* y su implicancia en clases altas.

En efecto, el hecho de haber sido escolarizado en instituciones educativas públicas de gestión estatal durante la década de 1990 en una pequeña ciudad del sudoeste de la provincia de Buenos Aires (en “el interior” del país, a unos 600 kilómetros de “la Capital”), donde no hay colegios de las características que aquí estudio, y de provenir de una clase social (media-baja) diferente a la de los estudiantes cuyas prácticas buscaba comprender, no me daba familiaridad alguna con esa forma de escolaridad. En ese sentido, como señala Milstein (2019) 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–, en mi experiencia en campo el peso del extrañamiento fue inmediato: me encontraba regularmente frente a una serie de prácticas y rituales escolares específicas de tradición británica para clases altas, de las que no tuve previa *experiencia práctica* ni como docente ni como alumno, aunque contase con un “no saber informado” sobre ellas.

Así, transité múltiples experiencias de extrañamiento durante el trabajo de campo: desde el uso regular del inglés y de las categorías constitutivas del *House system* entre los estudiantes, directivos y docentes, hasta las prácticas y consumos culturales específicos de clases altas –viajes, objetos, proyectos, profesiones– que me interpelaban exigiéndome una “comprensión de la alteridad en términos de desigualdad” (Dukuen, 2018) donde se intersectan dimensiones económicas,

7 Solo presento aquí brevísimos apuntes reflexivos sobre mi experiencia en campo, centrado sobre todo en el análisis de una de las dimensiones de la reflexividad señaladas por Bourdieu: la relativa a los obstáculos a la comprensión de la alteridad producidos por mi propia trayectoria de clase social y educativa. Las otras dos dimensiones que exigen un análisis más intenso y extenso, 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 [2004]2012, p. 198).

morales, políticas, de género y culturales que desafían las trampas del *etnocentrismo de clase*⁸ (Bourdieu, 1979). Así, ya en las primeras conversaciones con estudiantes aparecieron las referencias a *houses*, *captains* y *prefects*, categorías nativas relativas al *House system* que referían a la forma de organización y representación del alumnado, así como a un *ethos* específico, el cual necesitaba dilucidar. Un índice de mi extrañamiento, así como de su reconocimiento, se me hizo visible en un comentario de la rectora del colegio en el medio de una conversación informal en su despacho. Revisando el cajón de su escritorio buscando unos papeles, encontró una bufanda estilo “escocés” de la vestimenta oficial de la escuela. Me la regaló diciendo con una sonrisa: “It’s too English para vos”.

Como el saber práctico sobre la organización del colegio (*House system*) era evidente para lxs integrantes del colegio (“*taken for granted*” dicen los fenomenólogos), sus supuestos no eran explicitados en nuestras conversaciones: entonces, tenía que reconstruirlos. Más específicamente, si quería comprender la formación de disposiciones políticas en las prácticas y rituales de esa institución, tenía que preguntarles “qué era eso de *houses*, *captains* y *prefects*”⁹ así como “participar” de esas prácticas observándolas. Tras reconocerles 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*. A continuación, me referiré a ella.

LA “ESTRUCTURA (IN)VISIBLE”: HOUSE SYSTEM, CAPTAINS & PREFECTS

En términos de una indagación general sobre los colegios de tradición británica alrededor del mundo, pude saber que lxs estudiantes son

8 En un ejercicio de tipo “encuesta” que realicé en el aula con lxs estudiantes que estaban terminando el colegio secundario y definiendo dónde iban a estudiar, entre las opciones posibles para elegir se encontraban ir a la universidad o realizar estudios de “nivel terciario”. Rápidamente me dijeron que no sabían qué era el “nivel terciario”, lo cual me asombró, evidenciando que tenía mucho que aprender y comprender, en el campo y de “lxs nativxs”, para reflexivamente extrañarme de las proyecciones etnocéntricas de mi sentido común académico y de clase. De hecho, salvo una estudiante que iba a cursar Arte en un instituto (y cuando me lo dijo se enteró de que a eso se le llama “nivel terciario”), todxs iban a realizar estudios universitarios, horizonte vivido como un porvenir de clase evidente. En contraste, en las encuestas que hemos realizado con estudiantes de clases medias y bajas, los estudios “terciarios” son una de las opciones recurrentes y por lo tanto están familiarizados con esa categoría.

9 Uno de los recursos que utilicé en las conversaciones con estudiantes, ante algunas dificultades –totalmente razonables– para que me expliciten supuestos del *ethos* escolar, fue pedirles con humor que me hablen “como si fuera un extraterrestre”.

distribuidxs en *houses*, a partir de lo que llaman *House system*. Buscando en las páginas web de colegios de estas características, encontré una explicación breve sobre esta forma tradicional de organización escolar:

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 colours. (House system, 2017).

Conversando con la rectora del Colegio T, en su despacho, sobre la historia de esta forma de organización, para darme una idea que me pudiera ser familiar hizo referencia a la exitosa saga de novelas Harry Potter, de J.K Rowling, a las *houses* de la *Hogwarts School* donde transcurre la trama, y me envió un *link* de una enciclopedia web. También otrxs integrantes de la institución, algunxs de lxs cuales eran exalumnxs del Colegio T o de similares, me ayudaron a comprender el *House system*.

La organización del alumnado en términos de *houses* con sus respectivxs *captains* aparece de forma recurrente en las instituciones educativas de tradición británica también en Argentina. Ella forma parte de un *ethos* compartido, de un mundo común de sentido que se observa en los lazos que existen entre estos colegios en el marco de instituciones como A.D.E. (*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 alumnx es asignadx a una de las tres *houses* representadas por los tres colores de la escuela. Este ingreso se materializa en el *Acto de entrega de house colours* en el mes de marzo, al comienzo del ciclo lectivo. Las *houses* se asignan por herencia familiar o por distribución equitativa de integrantes. En el reglamento de capitanxs se señala que “cada *house* está 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 compañerismo, lealtad, respeto y solidaridad”. A lo largo del año cada *house* acumula puntajes en relación con cada actividad o evento

cultural y deportivo (*Sports*) en el que participe. Al finalizar el año se suma el puntaje obtenido y la *house* que obtuvo el mayor se hace acreedora del *shield*, escudo en el que irá grabado el nombre del/x capitán/x, hecho que se materializa en el *Acto de entrega de shield y nominación de capitanxs* 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), está 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 el impulso del “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 capitanxs 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 lxs alumnxs.

La elección de capitanxs (*captains*) y de representantes de curso (*prefects*) no se enmarca solo en prácticas consuetudinarias, sino que además se encuentra objetivada en el reglamento al que referí. En 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 sí lo hay en el caso del *Equipo de capitanxs*. 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 capitanxs (*Captains - Leadership*)” tiene mayor alcance e importancia a nivel institucional. ¿Cómo se produce “la elección de lxs elegidxs” (Bourdieu y Passeron, 1964)? Lxs capitanxs son elegidxs entre alumnxs de cuarto de nivel secundario para ejercer sus cargos al año siguiente, en su último año escolar (quinto). En julio, aproximadamente –ya que las fechas varían levemente año a año– durante una semana lxs estudiantes pueden enviar por correo electrónico las cartas de postulación a la rectora. Un mes después, una vez aceptadas las postulaciones, pueden comenzar la “campana”, 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 lxs demás estudiantes. Unos días antes de las elecciones, en un acto de “Cierre de campaña” ante lxs alumnxs del colegio de séptimo grado a quinto año, lxs postulantes a capitanxs 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 séptimo 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 séptimo grado. En los días de elecciones, estudiantes, docentes y directivxs 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 directivxs 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 capitanxs 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 capitanxs” 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 capitanxs, lo hacen constar en sus currículum laborales.

El equipo de capitanxs del colegio se compone de la siguiente manera: capitán/x General (*School Captain-School Leadership*), capitán/x de Deportes (*Games Leadership*), capitán/x de Acción Social (*Social Work Leadership*), capitán/x de Arte (*Arts Leadership*)¹⁰. Capitanxs de Houses: capitán/x de A House, capitán/x de B House y capitán/x 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 miembrxs del Consejo de Convivencia.

Hay una relación vertical entre ellos: El/lx capitán/x General, coordina a lxs capitanxs de Deportes, Acción Social y Arte. A su vez ellxs coordinan en cada área a lxs capitanxs de las *houses*.

El/lx capitán/x del colegio representa a lxs alumnxs en eventos académicos y sociales; es su vocerx en cuestiones de orden general; actúa de enlace entre la dirección y lxs alumnxs en la organización de eventos; orienta la función del resto de lxs capitanes, manteniéndose al tanto de los distintos proyectos; participa en las *assemblies* y organiza eventos con los distintos sectores del colegio.

El/lx capitán/x de Deportes representa a lxs alumnxs ante las autoridades del colegio y el coordinador de Educación Física; coordina las tareas deportivas de lxs capitanes de *houses*; actúa de enlace entre el coordinador de Educación Física y lxs alumnxs en la organización de eventos deportivos; representa al colegio en eventos deportivos intercolegiales y fomenta el espíritu deportivo en todas las actividades del área.

El/lx capitán/x de Acción Social representa a lxs alumnxs ante las autoridades del colegio y coordina las tareas de acción social de lxs capitanxs de *houses*; actúa de enlace entre las autoridades y lxs alumnxs en la organización de eventos de acción social; representa al colegio en eventos sociales.

El/lx capitán/x de Arte representa a lxs alumnxs ante las autoridades del colegio y coordina las tareas artísticas de lxs capitanxs de *houses*; actúa de enlace entre las autoridades y lxs alumnxs en la organización de eventos artísticos; representa al colegio en eventos artísticos.

Lxs capitanxs de *houses* representan a lxs miembrxs de cada *house*; organizan y participan de eventos culturales, deportivos y sociales; fomentan la comunicación visual a través de las carteleras; reúnen a

10 La capitanía de Arte se agregó en 2017, por eso no fue tomada en cuenta en una versión previa de este trabajo centrado en las capitanías de larga tradición (Dukuen, 2018).

lxs integrantes de su *house* en forma general o parcial para fomentar la comunicación personal y organizan encuentros con alumnxs de los sectores de primaria y jardín para fomentar el espíritu de integración y pertenencia.

UN ANÁLISIS DE LAS CARTAS DE LXS POSTULANTES A CAPITANXS

Como señalé más arriba, en el marco del proceso anual de elección de capitanxs, lxs alumnxs de cuarto año que desean postularse deben presentar una carta a la rectora para expresar sus razones y propuestas. Si se acepta la postulación, pueden iniciar su “campana” que consiste tanto en charlar informalmente con sus compañerxs y docentes, confeccionar afiches propagandísticos y preparar el discurso para leer en el “Cierre de campana” de capitanías. La carta de postulación enviada a la rectora es central porque en la mayoría de los casos es la base del discurso que darán ese día (como pude observar), donde les dicen a sus pares, a directivxs y docentes, cuáles son sus objetivos y por qué deberían votarlx.

Las cartas se configuran en torno de argumentar las razones por las cuales lxs candidatxs se postulan y a presentar los principales objetivos por alcanzar el año siguiente en caso de que accedieran a ser capitanxs. Una primera lectura del corpus, evidencia que es recurrente en lxs postulantes a capitanxs (sean de la categoría que sean), hacer referencia a su antigüedad en el colegio, como se observa en estos pasajes: “Formo parte de esta familia tan cálida desde que tengo tres años” (J, Capitanía de *house*); “Desde que era muy chica siempre quise ser *captain*” (K, Capitanía de Acción Social); “Ser capitana del colegio ha sido como un sueño desde que entré a primaria” (M, Capitanía General). Esta apelación, aparece en las cartas más que todo como una forma de legitimación basada en el conocimiento y la ligazón afectiva con la institución (referencias al deseo y honor de pertenecer, a la admiración de capitanxs anteriores¹¹, a la institución como familia). Incluso en algnxs postulantes esto opera por la negativa, dando por supuesto el valor de la antigüedad y por lo tanto teniendo que justificarse estratégicamente ante la falta, lo cual es recurrente en aquellxs que ingresaron al colegio en el nivel secundario. En ese sentido, una

11 Algunos testimonios: “Desde muy pequeña veía a los capitanes de secundaria y me preguntaba a mí misma si era posible ser votada como capitana general algún día. Siempre los observaba con admiración, soñando ser como ellos” (M, Capitanía General). “Otra razón por la cual me postulé fue haber visto el compromiso y compañerismo de los capitanes del 2014, ver en detalles, por ejemplo, cuando llevaban pinturas de colores a los *sports*, cómo motivaban a los más chicos a competir fue realmente conmovedor. También me gustó la forma en la que hicieron distintos discursos y usaron responsablemente su distinción” (E, Capitanía House).

postulante señalaba: “No estoy en el colegio desde muy chica ni tampoco siempre quise ser capitana, pero desde el año pasado que es algo que me interesa” (L, Capitanía General).

Por contraste, pudimos observar en las entrevistas que otras alumnas se consideraban (auto)excluidas: es el caso de las dos becarias de la institución (ampliar en el capítulo 2 de este libro) que habían ingresado en cuarto año. En una entrevista, una de ellas (Julieta) señalaba:

Julieta: No, no, no me presenté para nada [...] era el año pasado que teníamos que ponernos, que postularnos. Primero no podía porque yo soy nueva, el año pasado, y ahí entré y tenía que ser alguien que esté desde los cinco, o sea que hubiera entrado por ejemplo en primaria.

Entrevistador: Ah... eso es parte del reglamento...

Julieta: Es algo así pero yo tampoco soy mucho de hablar con la gente entonces tenía que ser alguien que haya ido a todos los campamentos, que hable con los cursos, y yo era nueva y no me animaba.

Justamente porque las prácticas no se producen por un ajuste mecánico a las reglas (Bourdieu, 1987) cabe indicar que el reglamento nada dice sobre la necesidad de haber ido al colegio los cinco años del secundario, ni tampoco sobre estar allí desde la primaria. Por eso mismo, el hecho de creer que “es algo así”, es un analizador de cuáles son los *sentidos comunes* que circulan y las fronteras simbólicas que se instituyen entre quienes son o no lxs postulantes legítimxs para las capitanías, lxs cuales exceden a los reglamentos. Así, la antigüedad, la participación en actividades específicas y el conocimiento “del colegio” se volvían centrales en la forma de legitimar la posibilidad de presentarse a una postulación, es decir, que relacionalmente se constituían como un *capital simbólico*, en este caso, como un *capital social* que es percibido con *reconocimiento* (Bourdieu, 1979). Quien fue elegido finalmente *capitán General* señala en su carta:

Vengo al colegio desde los tres años. Fui prefect/delegado de la clase a partir de segundo año de la secundaria hasta el día de hoy. Esas pueden que sean una de las razones por las que quiero ser capitán. Siento que conozco mucho al colegio, no solo en cuanto a la estructura sino que también a los profesores, alumnos, los objetivos del colegio y el mismo en sí. En cuanto a que soy prefect/delegado hace tres años seguidos siento que es algo importante ya que pasé por la experiencia de ser, en algún sentido, el ‘capitán’ de la clase (A, Capitanía General).

En este caso hay dos principios de legitimidad que se esgrimen. El primero relativo a la antigüedad, que le brinda un conocimiento del colegio en todos los niveles. El segundo, a que viene ocupando cargos de *prefect* en los últimos tres años, lo cual le daría saberes específicos, sobre las actividades de representación. Él mismo realiza la analogía

entre ambos niveles, diciendo que ha sido el “capitán” de la clase. En su presentación de sí, esta estrategia le permite “ponerse en regla” (Bourdieu, 1987), es decir, “cumplir” con criterios centrales que la institución ha señalado para elegir capitanxs: *trayectoria personal, liderazgo positivo, comunicación con otros sectores del colegio, capacidad de incorporar la función de capitán/x*. En ese sentido, en la mayor parte de las cartas se observan referencias que ligan las prácticas relativas al ejercicio de las capitanías, con nociones como “líder” y “liderazgo”, en las cuales me quiero detener para reconstruir los sentidos atribuidos. Veamos algunos ejemplos:

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 está 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 *White*. Si soy elegida voy a servir al bienestar de cada integrante de *White*. Quiero darles el sentido de unión, y el de amor por su color (J, Capitanía de *house*).

¿Cuáles son los sentidos que lxs postulantes atribuyen a nociones como “líder” y “liderazgo”? La tarea de llevar adelante la integración y la unión de lxs alumnxs todxs, en el caso del capitán General, y la integración de lxs alumnxs de las *houses*, para el caso de las capitanías correspondientes, aparecen como sentidos centrales de las prácticas. La referencia a dar “el sentido de unión, y el de amor por su color” es señalado como un punto clave para fomentar porque las *houses* compiten entre sí en diferentes actividades en el año. En los *sports* y en diferentes actos, por ejemplo, integrantes de diferentes *houses* cantan canciones de aliento a sus colores y se ve sobre todo en “lxs más chixs” el entusiasmo por cantar más fuerte.

En ese sentido es importante tener en cuenta que la experiencia de pertenencia a una *house* atraviesa toda la escolarización de lxs alumnxs, e implica el uso de vestimentas específicas según color, así como prácticas recurrentes, tales como las competencias culturales y deportivas a las que hacíamos referencia (rugby masculino, hockey femenino, atletismo) y sus concomitantes entregas de distinciones (*badges, shield*). Es decir, no son prácticas fragmentarias y esporádicas, sino

que mantienen una regularidad en el tiempo escolar, y algunas en particular, pueden ser comprendidas como *ritos de institución* (Bourdieu, 1982) que unen y separan al mismo tiempo y establecen una frontera categorial entre quienes pertenecen y quienes no: es el caso del acto de entrega de los distintivos de colores a lxs nuevxs integrantes de cada *house* –lxs que ingresan en primaria y lxs que vienen de otros colegios– el cual es organizado por lxs capitanxs de quinto año, en marzo; y también lo es el acto de entrega del *shield*, en noviembre/diciembre, en el cual se despide a lxs *captains* salientes, y se da la bienvenida y los distintivos a lxs nuevos *prefects* y *captains*. En tanto actos instituyentes, operan simbólicamente en varios niveles: a) distribuyen a lxs estudiantes en las diferentes *houses*, en las cuales van a transcurrir su escolaridad, b) establecen jerarquías entre el equipo de capitanxs y el resto de alumnxs, ya que invisten simbólicamente a quienes son capitanxs frente a quienes no lo son (ni lo van a ser), otorgándoles atribuciones que lxs demás no tienen, c) establecen jerarquías entre lxs capitanxs, según el orden vertical que lxs coordina. Además, en estas experiencias lxs estudiantes incorporan disposiciones y esquemas de pensamiento, percepción y acción, es decir, un *ethos* específico que configura el punto de vista nativo y los principios de visión y división que permiten actuar “con sentido común” en ese espacio escolar.

Retomando los sentidos atribuidos al “liderazgo” en las cartas de postulación, se lo relaciona asimismo con “motivar” a lxs demás, especialmente a “colaborar” y “competir”, como se observa aquí:

Otra idea que me atrae es la de integración. Me parece cautivador el hecho de que a la hora de competir para tu *house*, por ejemplo, los niños de siete años colaboren con los de quince de una forma más directa y viceversa, en la cual el de quince puede ayudarlo ya sea motivándolo o preparándolo. De esta forma, se ejercita el trabajo en grupo y aumenta la eficacia de cada integrante porque, como se sabe, cuando en un grupo se establece afinidad, aprecio, apoyo, se valora la actuación de cada uno, festejando logros y alentando al chico ante fracasos con el objetivo de motivarlo a seguir intentando (B, Capitanía Deportes).

Al mismo tiempo, la importancia de la comunicación del/de lx capitán/x con lxs alumnxs se vuelve central para la resolución de problemas y para el impulso de proyectos. Por ejemplo, el capitán General señala:

Yo me ofrezco a ser quien le transmita la confianza suficiente a todos los alumnos para que ellos me transmitan el problema que tengan y buscar la solución al mismo. Puede que suene poco importante pero desde el lado del alumno yo creo que es indispensable. [...] También pienso que como capitán tomaría en cuenta cualquier idea para un nuevo proyecto que un

alumno me transmita y si esta idea es adecuada y posible intentar cumplirla (A, Capitanía General).

En un sentido similar, apunta la carta de quien fue finalmente elegida capitana de una de las *houses*:

Personalmente, me siento una persona muy capaz de llevar a cabo un liderazgo que pueda beneficiar al colegio, animándome a presentar y empezar nuevos proyectos. Uno de mis mayores objetivos si llegara a ser capitana sería favorecer a los alumnos, que ellos puedan decirnos lo que necesiten y que podamos tener una buena comunicación entre todos. El progreso social es muy importante ya que aprender a convivir es clave para una buena educación. Asimismo, me gustaría funcionar como una intermediaria entre los alumnos y las autoridades (E, Capitanía de *house*).

En síntesis: la antigüedad como legitimación; 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* y promover el interés por la competencia –donde cada cual juega su rol– y el impulso de proyectos que tengan en cuenta las propuestas de lxs demás estudiantes, son algunos de los sentidos recurrentes que lxs postulantes atribuyen el ejercicio de una capitanía, comprendida en muchos casos en términos de “liderazgo”. Estas prácticas, valoradas por la institución en sus proyectos y por lxs alumnxs en las cartas y entrevistas, componen un *ethos* que no gira sobre sí mismo, sino que, en un movimiento centrífugo y centrípeto (Merleau-Ponty, 1945), reenvía a otros dominios de las prácticas (especialmente al *management empresarial*) con las cuales mantiene afinidad de sentido. Sobre este punto me detendré a continuación.

LIDERAZGO Y ESCOLARIDAD

Aunque la formación de “líderes” no sea uno de los objetivos institucionales del colegio, al informar sobre la ceremonia de entrega de *House Colours*, en su página web, se 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, directivxs, 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.

La categoría de “liderazgo” es clave en la *gramática managerial* (Luci, 2012) que compone el “nuevo espíritu del capitalismo” (Boltanski y Chiapello, 2002): “conjunto textual con vocación preformativa” 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 (2012) 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 *managers* entrevistados dicen implementar diversas estrategias para motivar y comprometer a sus subordinados” (p. 180).

En tanto *ethos* que se ha expandido a otros dominios de las prácticas como el escolar y el político, el “liderazgo” que lxs capitanes tienden a encarnar, encuentra afinidad de sentido con la *gramática managerial* (“motivar”, “producir identificación”) y reenvía a una serie de actividades escolares. Un caso ejemplar es la “Capacitación en liderazgo en valores” que la escuela llevó adelante el año anterior al trabajo de campo con lxs alumnxs de cursos superiores. Para ello contrató a la consultora *Experiencia Líderes*, conformada por profesionales en *management, educación, liderazgo político y capacitación multimedia*. La consultora exhibe en su página web sus trabajos de formación en liderazgo con instituciones educativas de clases altas y 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 la institución “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”. Además, lxs estudiantes son invitadxs a participar de otros programas que operan en el mismo sentido, tales como “Socios por un día” organizado por *Junior Achievement*, una de las mayores ONG a nivel global de educación económica, emprendedurismo y formación para niños, niñas y jóvenes, el cual fue muy valorado por ellxs, porque les permitía tener una experiencia previa en actividades profesionales sobre las que van a realizar sus estudios universitarios.

CONCLUSIONES

En este capítulo presenté hallazgos de un trabajo de campo de orientación etnográfica realizado en un colegio de tradición británica para clases altas de la Ciudad de Buenos Aires. Los análisis precedentes permiten dar respuesta a las preguntas de investigación presentadas en la introducción relativas a cuáles son los sentidos que lxs candidatxs

estudiantiles les otorgan a las capitanías en sus cartas de postulación, y qué relaciones son posibles establecer entre esas prácticas de formación de disposiciones políticas y procesos más amplios de socialización política en juventudes de clases altas.

Con respecto a los sentidos que lxs postulantes dan a las capitanías, el análisis de las cartas permitió observar 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”, los cuales confluyen con la *gramática managerial* (Luci, 2012), como se observa en el apartado anterior. Esos sentidos nativos se comprenden especialmente en el marco del sistema de relaciones que implica el *House system*, tal como aquí fue descrito: una forma de organización de lxs alumnxs de los colegios de tradición británica que ordena la participación de lxs estudiantes en los eventos deportivos y culturales, así como en los rituales que organizan la temporalidad escolar, a partir de su pertenencia a alguna de las *houses*. El *House system* establece prácticas de integración moral y afectiva entre compañerxs de cada *house*, así como con el colegio en general, en una forma específica de socialización “entre nos” que permite incorporar las disposiciones necesarias para transitar *esa* escolarización. En ese sentido, lxs candidatxs a capitanxs reconocen que la integración de lxs alumnxs es una de sus tareas claves como líderes.

Ahora bien, los hallazgos de esta investigación buscan contribuir tanto al conocimiento de la socialización política juvenil en colegios de tradición británica para clases altas, como a tender puentes con los estudios sobre elites y sectores favorecidos. Este cruce permite complejizar la comprensión sobre la formación de disposiciones políticas en jóvenes de clases altas (Kriger y Dukuen, 2014, 2017a, 2017b, 2018; Dukuen, 2015, 2018), poco trabajada por los estudios sobre juventudes y política en Argentina, cuyo foco han sido –y siguen siendo– los sectores populares y medios, como señalamos en la introducción.

En ese camino, me interesa discutir las perspectivas y el alcance de esta investigación relativas al vínculo que las prácticas de formación escolar de disposiciones morales y políticas (un *ethos*) aquí analizadas tienen con procesos más amplios de socialización política.

En un primer nivel de análisis, el proceso de elecciones para las capitanías que forma parte del gobierno escolar es formador de disposiciones políticas en la medida en que desde séptimo grado 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 práctica en Argentina,

donde se puede votar a partir de los dieciseis años. Es decir, que estas prácticas son ejercicios de formación de ciudadanía, siguiendo en esto una de las tareas fundamentales de la escuela en los estados liberales a partir de la modernidad (Kriger, 2010).

En un segundo nivel de análisis, las elecciones para capitanxs y la pertenencia a *houses*, operan en las distribución de los poderes en el gobierno escolar: establecen jerarquías entre el equipo de capitanxs y el resto de lxs alumnxs, ya que invisten simbólicamente a quienes son capitanxs frente a quienes no lo son –y quienes nunca lo serán, como las becarias–, otorgándoles atribuciones que lxs demás no tienen; y establecen jerarquías *entre* lxs capitanxs, según el orden vertical que lxs coordina. Como pude observar en el trabajo de campo, estas prácticas contribuyen a producir subjetivamente en postulantes y capitanxs elegidxs el reconocerse y ser reconocidxs como “líderes”, incorporando disposiciones y esquemas de pensamiento y acción específicos, “en el sentido de capacidad socialmente reconocida, de atributos y atribución estatutarios” (Bourdieu, 1979, pp. 465-466) entre los cuales se destacan los relativos a hablar en público; organizar diferentes eventos motivando y coordinando a lxs demás estudiantes, generar sentido de pertenencia y tomar decisiones en el Consejo de Convivencia, que valoran para su futuro como estudiantes universitarixs y profesionales.

En un tercer nivel de análisis, la formación en liderazgo que cristaliza el *ethos* proveniente del *management empresarial* se vuelve un *capital simbólico* eficiente en diversos dominios de las prácticas, como el escolar y el político. Un hecho sintomático es que si bien la formación de “líderes” no es uno de los objetivos declarados del Colegio T, la noción de “liderazgo” forma parte de un mundo común de sentido que atraviesa la vida escolar en afinidad con la *gramática managerial* (Luci, 2012). En relación con el dominio de las prácticas políticas, un ejemplo de confluencia se observa en que el partido político PRO-Alianza Cambiemos –representante de la centroderecha a cargo del Gobierno nacional en Argentina entre 2015-2019– recluta militantes en juventudes con experiencias en emprendedorismo y voluntariado en escuelas de clases altas y universidades privadas, donde el “liderazgo” se vuelve una pieza clave en la dirección de equipos (Grandinetti, 2015; Vommaro y Morresi, 2015).

Al mismo tiempo estos señalamientos permiten conjeturar que las prácticas de educación moral, relativas aquí a las *houses* y capitánías, así como las actividades escolares solidarias (Dukuen y Kriger, 2015, 2016) contribuyen a dotar a certxs estudiantes de competencias sociales de “liderazgo” que, mediante activaciones en socializaciones políticas posteriores –como las impulsadas por el PRO-Alianza Cambiemos, antes señaladas– pueden transfigurar en una acumulación de

capital moral (Wilkie, 2013) reconvertibles por eso mismo en *capital militante* (Poupeau, 2007).

En conclusión, en este capítulo he querido contribuir a la comprensión de diferentes dimensiones de la socialización política escolar de los jóvenes de clases altas en Argentina, en el marco de los amplios y heterogéneos procesos de politización juvenil en las naciones latinoamericanas contemporáneas (Kriger, 2014, 2016).

BIBLIOGRAFÍA

- Benza, Gabriela (2016). La estructura de clases argentina durante la década 2003-2013. En Gabriel Kessler (comp.), *La sociedad argentina hoy: radiografía de una nueva estructura*, (111-140). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Berlin British School (2017). *House system*. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de <https://berlinbritishschool.de/house-system/>
- Bernstein, Basil (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Boltanski, Luc y Chiapello, Ève (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: FCE.
- Bonvillani, Andrea (2015). *Callejonado la alegría... y también el bajón*. Córdoba: EGE.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinción*. París: Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire*. París: Fayard.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Choses dites*. París: Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1989). *La noblesse d'État*. París: Minuit.
- Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude (1964). *Les héritiers*. París: Minuit.
- Chaves, Mariana (coord.) (2010). *Estudios sobre Juventudes en Argentina*. La Plata :EduLP.
- Darmon, Muriel (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. París: La Découverte.
- Dukuen, Juan (2013). *Habitus y dominación. Para una crítica de la teoría de la violencia simbólica en Bourdieu*. (Tesis de doctorado), Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Dukuen, Juan (2015). Indagaciones sobre el vínculo entre política, moral y escolaridad en la perspectiva de Bourdieu. *Folios*, (41), 117-128.

- Dukuen, Juan (2017). 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. En Miriam Kriger (dir.), *El mundo entre las manos: Juventud y política en la Argentina del Bicentenario*, (241-279), La Plata: FPyCS-UNLP.
- Dukuen, Juan (2018). Socialización política juvenil en un colegio de clases altas (Buenos Aires, Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 867-880.
- Dukuen, Juan y Kriger, Miriam (2015). *Educación moral y formación de disposiciones políticas en jóvenes escolarizados de clases altas*. Trabajo presentado en Actas del V Congreso Nacional de investigación y práctica profesional en psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Dukuen, Juan y Kriger, Miriam (2016). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: hallazgos de una investigación en una escuela del conurbano bonaerense (2014-2015). *Astrolabio. Nueva Época*, 15, 311-339.
- Fillieule, Olivier (2012). Travail, famille, politisation. En Ivan Sainsaulieu y Muriel Surdez (eds.), *Sens politiques du travail*, (345-357). Paris: Armand Colin.
- Fuentes, Sebastián (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires. *Pro-Posições* 26, 2 (77), 75-98.
- Gessaghi, Victoria (2016). *La educación de la clase alta argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guber, Rosana (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, Rosana (2015). El proyecto de investigación en ciencias sociales. Clase del curso de posgrado virtual *Construcción de proyectos en Ciencias Sociales*, IDES.
- Grandinetti, Juan (2015). Mirar para adelante: Tres dimensiones de la juventud en la militancia de jóvenes PRO. En Gabriel Vommaro y Sergio Morresi (orgs.), *Hagamos equipo: la construcción de PRO y la renovación de la centroderecha argentina*, (231-263). Los Polvorines: UNGS.
- Kenway, Jane y Koh, Aaron (2015). Sociological silhouettes of elite schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 1-10.
- Khan, Shamus (2011). *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton: PUP.
- Kriger, Miriam (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar*. La Plata: UNLP.

- Kruger, Miriam (2014). Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 583-596.
- Kruger, Miriam (2016). *La tercera invención de la juventud*. Buenos Aires: GEU.
- Kruger, Miriam (dir.) (2017). *El mundo entre las manos. Juventud y política en la Argentina del Bicentenario*. La Plata: UNLP.
- Kruger, Miriam y Dukuen, Juan (2012). Clases sociales, capital cultural y participación política en jóvenes escolarizados. Una mirada desde Bourdieu. *Question*, 1(35), 317-327.
- Kruger, Miriam y Dukuen, Juan (2014). La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas (Buenos Aires, 2011-2013). *Persona y Sociedad*, 28(2), 59-84.
- Kruger, Miriam y Dukuen, Juan (2017a) ¿En el nombre del padre?: Dimensión familiar y disposiciones políticas en jóvenes estudiantes de una escuela de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires. *Última Década*, 46, 151-168.
- Kruger, Miriam y Dukuen, Juan (2017b). Haciendo de la necesidad virtud: Socialización política y herencia familiar entre becarias de un colegio de clases altas. *Pilquen*, 20(3), 67-81.
- Kruger, Miriam y Dukuen, Juan (2018). La política como herencia: Un estudio exploratorio sobre la intervención de la dimensión familiar en la formación de disposiciones políticas de jóvenes de diferentes clases sociales. *Revista IRICE*, (35), 35-63.
- Kruger, Miriam y Said, Shirly (2017). Hacer política desde la escuela: narrativas biográficas de jóvenes en Argentina". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1085-1096.
- Lahire, Bernard (2004). *El hombre plural*. Barcelona: Bellaterra.
- Larrondo, Marina (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas*, 15(26), 109-134.
- Luci, Florencia (2012). El *management* como gramática: la producción de los dirigentes de empresas. *Revista de Ciencias Sociales*, (135-136), 171-183.
- Martínez, María Elena, Villa, Alicia y Seoane, Viviana (coord.) (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social*. Buenos Aires: Prometeo.

- Mazzini, Marisa V. (2013). *Palabras lindas, crudas realidades. Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la ideología empresarial*. Buenos Aires: IDES-CAS.
- Malinowski, Bronislaw (1987). Introducción. *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Planeta.
- Milstein, Diana (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.
- Méndez, Alicia (2013). *El colegio*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945). *Phénoménologie de la perception*. París: Gallimard.
- Núñez, Pedro (2013). *La política en la escuela*. Buenos Aires: La Crujía.
- Núñez, Pedro y Litichever, Lucía (2015). *Radiografías de la experiencia escolar*. Buenos Aires: GEU.
- Pasquali, Paul. (2014). *Passer les frontières sociales*. Paris: Fayard.
- Poupeau, Franck (2007). *Dominación y movilizaciones*. Córdoba: Ferreyra editor.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008). *La educación de las elites*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Zanten, Agnes (Ed.) (2018). *Elites in Education*. London: Routledge.
- Vázquez, Melina, Vommaro, Pablo, Núñez, Pedro y Blanco, Rafael (eds.) (2017). *Militancias juveniles en la Argentina democrática*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Vommaro, Gabriel y Morresi, Sergio D. (orgs.) (2015). *Hagamos equipo: la construcción de PRO y la renovación de la centroderecha argentina*. Los Polvorines: UNGS.
- Vommaro, Pablo (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina*. Buenos Aires: GEU.
- Wilks, Ariel (2013). *Las sospechas del dinero*. Buenos Aires: Paidós.
- Ziegler Sandra y Gessaghi, Victoria. (comps.) (2012). *Formación de las elites*. Buenos Aires: Manantial-Flacso.
- Ziegler, Sandra; Gessaghi, Victoria y Fuentes, Sebastián (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires. *Páginas de Educación*, 11, 40-60.

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO

Desde la pulverización de una generación revolucionaria, pasando por Malvinas y Cromañón, así como la cotidianeidad de persecución, hostigamiento y asesinato por la bala policial, la muerte ha recorrido y recorre la experiencia de las juventudes argentinas. También la recorre la vida. Estas páginas se suben a ese vuelo de tantas y tantos jóvenes que día tras día sueñan y construyen un país Eros. Entonces, la investigación y la escritura coral se vuelven potencia e invitan a seguir creando.

Es posible que cuando pasen los años y miremos y nos miremos en retrospectiva nos parezca imposible asumir que pudimos hacer tanto aún en la excepcionalidad pandémica. Este proyecto colectivo es, entonces, la muestra de que somos capaces de tejer luz aún en tiempos oscuros, probándonos que el aislamiento social preventivo que soportamos por varios meses del 2020 no confinó nuestros deseos y pasiones.

Del Prólogo de Andrea Bonvillani.

Patrocinado por



Asdi
Agencia Sueca
de Desarrollo Internacional



CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

