

ESCUELAS SECUNDARIAS PRIVADAS, POLÍTICA Y PARTICIPACIÓN

Ciudadanías juveniles, voces y acciones



LILIANA MAYER
MARINA LARRONDO
MARIANA LERCHUNDI
VICTORIA SECA
ANDRÉS HERNÁNDEZ
(COORDINADORES)

t
teseo

ESCUELAS SECUNDARIAS PRIVADAS, POLÍTICA Y PARTICIPACIÓN

ESCUELAS SECUNDARIAS PRIVADAS, POLÍTICA Y PARTICIPACIÓN

Ciudadanías juveniles, voces
y acciones

Liliana Mayer
Marina Larrondo
Mariana Lerchundi
Victoria Seca
Andrés Hernández
(coordinadores)



Escuelas secundarias privadas, política y participación: ciudadanías juveniles, voces y acciones / Liliana Mayer... [et al.]; coordinación general de Liliana Mayer; Marina Larrondo; Mariana Lerchundi; Victoria Seca; Andrés Hernández. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2023. 438 p.; 20 x 13 cm.

ISBN 978-987-723-370-4

1. Educación Secundaria. 2. Educación Privada. 3. Argentina. I. Mayer, Liliana, coord. II. Larrondo, Marina, coord. III. Lerchundi, Mariana, coord. IV. Seca, Victoria, coord. V. Hernández, Andrés, coord.

CDD 373.222

© Editorial Teseo, 2023

Buenos Aires, Argentina

Editorial Teseo

Hecho el depósito que previene la ley 11.723

Para sugerencias o comentarios acerca del contenido de esta obra, escribanos a: **info@editorialteseo.com**

www.editorialteseo.com

Imagen de tapa: LibroLab ARTAI

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.



EBOOK



TeseoPress Design (www.teseopress.com)

ExLibrisTeseoPress 115949. Sólo para uso personal

teseopress.com

*A Emilia Mayer, mi hija eterna, que en su corto paso por este plano
iluminó mi vida. Con la esperanza de que en algún lugar,
escuches todos los Te Amo que te sigo diciendo
y los abrazos que te sigo dando.*

Twinkle, twinkle, Little Star

Hasta que nos volvamos a encontrar, te ama, mamá.

Índice

Introducción. Participación y ciudadanía en las escuelas secundarias de gestión privada. Notas para el análisis	11
<i>Marina Larrondo y Liliana Mayer</i>	
1. La hora de la política. Representaciones y participación de jóvenes estudiantes de escuelas de clases altas en tiempos de polarización (AMBA, 2015 y 2019).....	33
<i>Miriam Kriger e Ignacio Robba Toribio</i>	
2. ¿Proyectos solidarios o participativos? Notas sobre los modos de construcción de instancias participativas en escuelas de elite	67
<i>Liliana Mayer</i>	
3. Participación estudiantil y política en las escuelas secundarias privadas. Una mirada desde la desigualdad.....	103
<i>Marina Larrondo</i>	
4. Jóvenes, (in)seguridad y derechos humanos. La mirada institucional de la politización en escuelas secundarias de gestión privada (Río Cuarto, 2020-2021)	131
<i>Mariana Lerchundi</i>	
5. Protestar, proponer. Estrategias de participación de jóvenes en escuelas de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires	169
<i>Lucía Litichever</i>	

6. La presencialidad-DHD en Creativa Monumento. Una experiencia de práctica educativa mediatizada en un colegio secundario polivalente de la provincia de Santa Fe	197
<i>Patricia Silvana San Martín, Roque Jesús Pettinari y Guillermo Luján Rodríguez</i>	
7. El Consejo Institucional de Convivencia. Posibilidades para una experiencia de participación real en las escuelas secundarias de gestión privada. Primeras ideas.....	225
<i>Elena Franco</i>	
8. Dinámicas participativas de lógica comunitaria en bachilleratos populares. Reflexiones a partir del Bachillerato Popular Casa Abierta.....	253
<i>Daniela Klapproth</i>	
9. Dispositivos, intermitencias y experiencias frustradas. Breve historia de un centro de estudiantes en una escuela de gestión privada	267
<i>Andrés Hernández</i>	
10. Ideas que transforman. Logros y desafíos en la implementación del programa Clubes TED-Ed en cinco escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires.....	299
<i>Mariana Jacob</i>	
11. Poder simbólico y alteridad en mujeres líderes de un colegio de clases altas	331
<i>Juan Dukuen</i>	
12. Resonancias de los feminismos en los colegios de gestión privada de la provincia de Mendoza. Primeras aproximaciones	371
<i>Victoria Seca</i>	
13. Lo público y la participación política en los colegios de elite en Córdoba, Argentina.....	399
<i>Manuel Alejandro Giovine</i>	
Sobre los autores.....	427

Poder simbólico y alteridad en mujeres líderes de un colegio de clases altas

JUAN DUKUEN

Introducción. Antecedentes de este estudio

En este escrito presento hallazgos parciales de una investigación¹ sobre socialización moral y política en estudiantes de un colegio privado de tradición británica para clases altas de la Ciudad de Buenos Aires (CABA), Argentina. A partir de un trabajo de campo realizado entre 2016-2018 y en 2020, describo los efectos simbólicos de poder producto de la participación de mujeres líderes estudiantiles en un evento TED y presento hallazgos sobre la producción de alteridad en prácticas solidarias escolares realizadas en TECHO, en el marco de una propuesta educativa para jóvenes de sectores privilegiados.

Este trabajo se ubica en la senda de los estudios recientes sobre juventudes en Argentina (Chaves, 2010; Vázquez *et al.*, 2017; Kriger, 2012, 2017, 2021), los cuales tomaron impulso al calor de los procesos de politización juvenil durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015) analizando experiencias de participación en partidos políticos, movimientos sociales y escuelas secundarias, sobre todo en sectores

¹ Este trabajo cuenta con el aval de los proyectos PICT 2017-0661 (Dir.: Dra. M. Kriger), PICT 2019-03099 (Dir. Dr. E. García), PUE 0046 (Dir.: Dr. J. Perren) y PIBAA 28720210100255CO (Dir.: J. Dukuen). Conicet, Argentina.

populares y medios (Núñez y Litichever, 2015; Larrondo, 2017; Bonvillani, 2018). Abriendo otras perspectivas, este escrito se produce en intersección con los estudios sobre la educación de las clases altas² en Argentina (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler y Gessaghi, 2012; Méndez, 2013; Gessaghi, 2016; Di Piero, 2022), en especial de sus juventudes (Larrondo y Mayer, 2018; Fuentes, 2021), para contribuir al conocimiento sobre las prácticas de socialización moral y política en colegios de elite (cf. Kriger y Dukuen, 2012, 2014, 2017a y b, 2018; Dukuen y Kriger, 2016; Dukuen, 2015, 2018a, 2020, 2021a y b).

Esta línea de análisis se gestó a partir de 2010 en el *Programa sobre Subjetividades Políticas Juveniles*, dirigido por la Dra. Miriam Kriger en el Centro de Investigaciones Sociales (CONICET/IDES). En un primer estudio en escuelas de diferentes clases sociales (N=280 – 2010-13)³ del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), encontramos comparativamente entre 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 que los cortes de ruta contra el gobierno kirchnerista en el “conflicto del campo” de 2008 conformaron una experiencia clave de *socialización política* (Fillieule, 2012) que –en coincidencia con lo señalado por Vommaro y Morresi (2015)– contribuyó a la formación de la nueva centroderecha, con el partido Propuesta Republicana (PRO), el cual, en el marco de la coalición Cambiemos, consagró presidente a Mauricio Macri en 2015 (Kriger y Dukuen, 2012, 2014; Kriger, 2016). En investigaciones posteriores (N=321 – 2014-17)⁴, indagamos modalidades en las que la familia y la escuela intervienen en la incorporación de disposiciones políticas en jóvenes de diferentes clases

2 Para una mirada regional sobre las juventudes, ver Vommaro (2019). Para una mirada internacional sobre clases altas y elites, ver Van Zanten (2018).

3 Proyectos PIP 11220100100307 y UBACyT 2002009020037 (2010-13). Dir.: Dra. M. Kriger.

4 Proyecto PICT 2012-2751 (2014-17). Dir.: Dra. M. Kriger.

sociales (Kriger y Dukuen, 2017a y b, 2018). Atendiendo a la centralidad de los proyectos “solidarios” en colegios de clases altas (Fuentes, 2015; Gessaghi, 2016), señalamos que los esquemas morales que se aprehenden en esas prácticas pueden transfigurar en disposiciones políticas (Dukuen y Kriger, 2016) al ser activados por reclutamientos específicos basados en el *management* empresarial, el emprendimiento y el voluntariado, como los realizados por el PRO en colegios y universidades de elite (cf. Grandinetti, 2015, 2019).

Estos hallazgos permiten considerar que, si bien la escuela “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: 110), no es ni una ni la misma para los diversos grupos y clases sociales, de forma que su relación con ellos, así como los saberes y las disposiciones morales y políticas que “enseña”, son diferentes y desiguales (Kriger y Dukuen, 2017b). Al respecto, cabe advertir 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.*, 2019: 62) no lograron revertir la creciente desigualdad y fragmentación educativa entre las clases sociales, producto de las políticas neoliberales de los noventa, intensificadas por el gobierno de Macri (2015-2019). Este proceso se visibiliza en el AMBA en una fuerte 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 *et al.*, 2009; Giovine, 2021) tendientes a asegurar los privilegios, las ventajas y las distinciones de una socialización “entre nos” (Gessaghi, 2016; Dallaglio, 2018). En ese sentido, en un trabajo reciente, Ziegler *et al.* (2018) analizan un “área de vacancia” en estos estudios: las propuestas curriculares de colegios secundarios para elites y clase altas del Área Metropolitana de Buenos Aires. Señalan que sus

propuestas educativas “aspiran a promover en sus estudiantes una sensibilidad, una estructura afectiva y estética sobre el privilegio” (43). Indican que los colegios, con sus diferencias (sean públicos o privados, laicos o religiosos, respondan a tradiciones y filiaciones diversas), coinciden en un plan de estudio “generalista” en el cual desarrollan “un currículum con una clasificación fuerte en tanto las disciplinas están estrictamente delimitadas y compartimentalizadas”, orientado a la consecución de estudios universitarios, el aprendizaje del inglés mediante exámenes internacionales y la práctica de deportes asociados a las elites y sus circuitos, como el *hockey* y el *rugby*. No obstante, la “diferenciación del menú de experiencias” que ofrecen se observa en “dimensiones sutiles y explícitas de la experiencia escolar”, en las formas en que en cada propuesta se produce la apelación a la tradición y la historia escolar con innovaciones edilicias y tecnológicas, se impulsan sistemas de convivencia basados en la participación estudiantil y el liderazgo, se promueven viajes internacionales a las principales capitales de Europa o a Estados Unidos con actividades para formar estudiantes globales familiarizados con los mecanismos del poder, y se realizan programas de aprendizaje solidarios con los sectores desfavorecidos, los cuales refuerzan la jerarquía y el privilegio propio mediante “la ideología de la ‘responsabilidad social’ de las empresas, de los empresarios, de las fundaciones, de la responsabilización por la pobreza” (Ziegler *et al.*, 2018: 55).

Compartiendo las preocupaciones de estas investigaciones, entre 2016 y 2018 realicé trabajo de campo en un colegio de tradición británica para clases altas de CABA, con el objeto de analizar la socialización moral y política juvenil, el cual fue ampliado con entrevistas durante 2020. Entendiendo el *gobierno escolar* 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: 121), en una serie de trabajos (Dukuen, 2018a, 2021b), describí su estructura y las prácticas específicas de formación de disposiciones morales y políticas:

- a. el *house system*, que ordena la participación de los estudiantes en diferentes *houses*, eventos deportivos, solidarios y culturales, a partir de prácticas y rituales de integración moral y afectiva que permiten incorporar las disposiciones necesarias para transitar esa escolarización en circuitos de privilegio;
- b. el proceso de elecciones de “capitanes” entre estudiantes de cuarto año de nivel secundario, que se desempeñarán en quinto –y último– año como “líderes estudiantiles”. Este proceso implica el desarrollo de una “campana electoral” con un *speech* de cierre, elecciones con voto secreto inspiradas en el sistema electoral nacional, la ligazón del ejercicio de las capitanías con prácticas de liderazgo, competencia e integración, y con el impulso de proyectos participativos que confluyen con la “gramática *managerial*” (Luci, 2012) en diferentes actividades artísticas, culturales (festival de poesía, debates escolares, eventos TED) y solidarias (participación en TECHO, colectas), en las cuales se aprehenden disposiciones morales y políticas que encuentran entre sí “afinidad electiva” (Weber, 2009).

Esos hallazgos me han conducido a estudiar con mayor detalle estas prácticas escolares. Retomando lo señalado por Ziegler *et al.* (2018: 55) sobre el “menú de experiencias” propuesto por estos colegios de clases altas, me voy a centrar en dos tipos de prácticas: por un lado, en el caso de aquellas que apuntan al “liderazgo” y la “formación de estudiantes globales familiarizados con mecanismos de poder”, me detendré en la descripción de los efectos simbólicos de poder de la participación en TED de las capitanas líderes estudiantiles; por el otro, con atención a “los programas de

aprendizaje solidarios con los sectores desfavorecidos”, describiré los sentidos en torno a la alteridad emergentes de la participación en TECHO.

Enfoque metodológico

El colegio en el que desarrollé la investigación –que llamaré T– es la sede principal de una institución de gestión privada, sin subvención estatal, de tradición británica, mixta, de enseñanza bilingüe y laica, con más de 50 años. Cuenta con tres niveles educativos (jardín, primaria y secundaria) en un proyecto centrado en la formación de competencias socio-lingüísticas para la prosecución de estudios universitarios (cf. Dukuen, 2020), la excelencia académica y una jornada extendida que brinda una experiencia de “segundo hogar”, por lo que puede ser considerada una escuela de “ensamblaje” (cf. Mayer y Gottau, 2021). Su cuota mensual en el nivel secundario en 2017 era de 14.000 pesos, una cifra cercana a duplicar el salario mínimo, vital y móvil (que era de 8.860 pesos). Se encuentra ubicada en la comuna 13 de CABA, caracterizada por una población de clase media alta y alta con “la mayor cantidad de escuelas de gestión privada en la jurisdicción” (Mayer y Gottau, 2021: 362; cf. Vommaro y Morresi, 2015).

Entre 2016 y 2018, realicé trabajo de campo en esa institución con el objeto de estudiar, *en* la escuela, la producción, reproducción o transformación de las disposiciones morales y políticas de los estudiantes del nivel secundario. Esta investigación implicó “observación participante” en diferentes actividades del Colegio T (dictado de clases, consejo de convivencia, actos, elecciones de representantes y capitanes, actividades artísticas y culturales, prácticas solidarias), análisis de documentos (proyecto institucional, cartas de postulación a capitanías, programas escolares) y de páginas web, charlas informales y más de 50 entrevistas

con directivos, docentes, preceptores y estudiantes. En 2020 sumé 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 por la pandemia del covid-19. Para proteger la identidad de agentes e instituciones, he modificado sus nombres.

House system y elección de capitanes

Para comprender la participación de las capitanas en TED y TECHO, es preciso describir brevemente el *house system* y el “equipo de capitanes” líderes estudiantiles en el marco del gobierno escolar (ampliar en Dukuen, 2018a, 2021b). En el Colegio T, según la tradición británica, los estudiantes son distribuidos en el *house system*. Al ingresar en la escuela, cada alumno es asignado –por herencia familiar o distribución equitativa– a una de las tres *houses*. En el reglamento de capitanes, se señala:

... 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.

La participación estudiantil forma parte del gobierno escolar y es impulsada en el proyecto educativo integral (PEI) mediante “liderazgo participativo, asambleas escolares, elecciones de representantes de curso y líderes estudiantiles, proyectos institucionales colaborativos, *mindfulness* y el proyecto de educación en valores”. El equipo de capitanes consiste en un grupo de alumnos del último año escolar del secundario (quinto) “elegidos por sus méritos,

cualidades específicas y alto perfil para desempeñar determinadas funciones dentro de la institución”, como participar del consejo de convivencia y representar al colegio en las áreas correspondientes. En un orden jerárquico, el equipo de capitanes se compone del capitán general (*School Captain-School Leadership*), seguido por capitanes de deportes (*Games Leadership*), acción social (*Social Work Leadership*) y artes (*Arts Leadership*), y, finalmente, capitanes de A House, B House y C House. Ellos son elegidos entre alumnos de cuarto para ejercer sus cargos en quinto. En julio, aproximadamente –varía levemente año a año– durante una semana, los estudiantes interesados en participar pueden presentar las cartas de postulación a la rectora. Un mes después de ser aceptadas, 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 en publicitar la postulación mediante cartelera en espacios designados. Además, días antes de las elecciones, en un acto de cierre de campana ante una asamblea compuesta por directivos, docentes y alumnos de entre séptimo grado de primaria y quinto año de secundaria (que son quienes votan), los postulantes dan un discurso (*speech*) en el que argumentan sus objetivos. Durante las elecciones, “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 los directores”. El ejercicio de las capitanías, comprendido como una práctica de liderazgo, competencia e integración, confluye con la “gramática *managerial*” (Luci, 2012) en diferentes actividades artísticas, culturales y solidarias, en las cuales encuentran entre sí “afinidad electiva” (Weber, 2009; ampliar en Dukuen, 2018a).

La producción escolar de un 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 participan especialmente las mujeres capitanas. 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 en los objetivos de formación de competencias sociolingüísticas y disposiciones morales. Además, cada año se prepara un “evento” específico que aúna 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.

Los “eventos TED” (cf. Gautschi & Viscusi, 2018; Dukuen, 2020, 2021b) son actividades realizadas a lo largo del mundo por la Organización TED (de Estados Unidos) o por otras instituciones a las que otorgan una licencia (eventos TEDx, donde x = independientes), en las cuales oradores más o menos notorios dan charlas con un formato específico (*TED talks*) a partir del eslogan “Ideas que vale la pena difundir” (“Ideas worth spreading”). 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 como insumos de enseñanza-aprendizaje. Como en el caso del Colegio T, otras instituciones organizan sus propios eventos TEDx y participan en redes afines, como TEDxRíodelaPlata Educación y los Clubes TED-Ed⁵.

⁵ Ver t.ly/xGCy. Desde una crítica posestructuralista, Oronó (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”

Presencié la realización del evento TEDx un día de lluvias del invierno porteño de 2017. La convocatoria para participar fue dirigida a estudiantes de nivel secundario y extendida a docentes, preceptores, familiares y profesionales cercanos a la institución. Desde el equipo directivo y docente que organizó el evento, se sugirió que la temática de las charlas, aunque de libre elección, se relacionase con tópicos asociables a “las juventudes”. Ese equipo estuvo compuesto por la rectora, las coordinadoras de área y profesoras de Lengua y Literatura, de Drama y de Educación Física, con el apoyo de preceptoría. Desde sus perspectivas, llevar el formato TED a la escuela apuntó a desarrollar objetivos pedagógicos relativos a incorporar en los estudiantes competencias sociolingüísticas de dominio simbólico de la oralidad formal de tipo argumentativo (subrayado por la rectora y la profesora de Lengua), lo que está acompañado por un trabajo sobre la *hexis* corporal y un apuntalamiento de la autoestima (encausados por la profesora de Drama) que encuentran además fundamento y afinidad electiva en la serie de actividades que se desarrollan regularmente en el colegio –como los festivales de poesía y de teatro, los concursos literarios– que forman a los estudiantes a lo largo de su escolarización, (re)produciendo esas competencias, es decir, ese capital cultural. El objetivo general de estas prácticas (destacado por la rectora) es brindar las habilidades que los estudiantes necesitarán en las universidades, a las cuales se da por evidente que asistirán, proyectando un porvenir de clase alta donde las estrategias de reproducción de tipo escolar vienen jugando un papel cada vez más importante (Bourdieu, 1989; cf. Gessaghi, 2016).

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).

TED se preparó entre abril y junio, mediante cuatro encuentros del *club de ideas*, en los que se reunían los oradores con el equipo directivo y docente para darles forma a las charlas: desde la idea inicial y la escritura del discurso, hasta su envío a la curaduría científica de la Organización TED, su adaptación a la oralidad formal –previa aprobación de TED– y el trabajo expresivo arriba del escenario. También en esos meses se coordinaron reuniones más pequeñas en las que se trataban especificidades con oradores que lo necesitaran, las cuales estuvieron a cargo de miembros del equipo directivo y docente que actuaron como *coaches*, siguiendo el “Manual TED”.

Después de esta ardua preparación, esa mañana invernal e inclemente de mediados de 2017, frente a un auditorio de unas 100 personas –compuesto por la comunidad educativa del nivel secundario, familiares e invitados de colegios afines–, comenzó el evento TED. Las charlas se sucedieron entre las 9 y las 16 horas, en el salón principal del colegio, durante cuatro bloques de una hora cada uno, y con una hora de intervalo entre ellos. Allí presentaron sus charlas trece estudiantes secundarios (once mujeres y dos varones), otras nueve personas entre docentes y auxiliares, tres familiares y dos profesionales vinculados al colegio. Siguiendo el formato que TED impone al aprobar la realización de un evento con su marca registrada, cada orador fue presentado, desde el escenario, por la rectora del colegio, luego de lo cual ella se retiraba para que, desde bambalinas, el orador ingresara a dar su charla. La mayor parte de quienes fueron oradores se apoyaron en el uso de una presentación visual realizada a partir de un *software* como PowerPoint o similar, que era proyectada en una pantalla en el telón de fondo, a su izquierda, y que operaban por sí mismos con un control remoto/puntero mientras hablaban al público.

Entre la mayoría femenina de estudiantes oradores (recordemos que fueron once mujeres y dos varones), encontramos cuatro capitanas, líderes estudiantiles que finalizaban el colegio secundario. Esta participación 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”. Sin embargo, esta sería una interpretación objetivista y normativa que no daría cuenta cabalmente de las perspectivas nativas. Un primer indicio de esas perspectivas apareció espontáneamente durante el trabajo de campo, cuando Luciana, coordinadora del área de Lengua y clave en el equipo organizador del evento TED, me señaló: “Tuvimos más mujeres que... eso me preocupa mucho. Muchas mujeres, sobre todo me... Se los dije, lo viví como un reclamo con los varones de quinto”. Mientras conversábamos, esbozó *su* explicación sobre la participación femenina en TED:

Las chicas lo hacían, sobre todo las de quinto, como una idea de querer probarse. Alguna me lo dijo explícitamente: “Yo quiero, esto me sirve a mí para mi futuro, para lo que quiero hacer”. No sé qué va a seguir estudiando, pero se ve que tiene alguna idea de ejecutiva, de conducir grupos de trabajo, porque quiere foguearse, totalmente desinhibida, eso me sorprendió y no quiere decir que no tuvo trabas; de hecho, en la charla se trabó, tuvo un problema con que no funcionaba el PowerPoint, pero bueno, muy relajada lo vivió.

El trabajo de campo me permitió notar que las actividades culturales y solidarias están 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 a partir de la cual lo artístico-cultural y lo solidario (ligado a las prácticas de cuidado) es significado como femenino o feminizante. Habiendo observado también la importancia de las luchas feministas contra la violencia de género y a favor del aborto legal (cf. Elizalde, 2018) entre las alumnas, en el marco del impulso en el colegio de

la Ley de Educación Sexual Integral (26.150/2006), sugiero que, en un cruce entre género y clase, emergen entre estas jóvenes de clases altas mayores expectativas de trayectorias ligadas a puestos ejecutivos y a diversas formas de liderazgo social y político, históricamente ocupados por hombres (cf. Messina, 2016).

Efectos de poder simbólico en un Evento TED

En este apartado me detengo en reponer las experiencias de las capitanas que participaron del evento TED como oradoras, dando cuenta de hallazgos específicos relativos a los efectos de poder simbólico que esa práctica movilizó en ellas.

Con Clara, capitana general del colegio

Clara tenía 17 años y era la máxima líder estudiantil, la capitana general del Colegio T. Pasadas las vacaciones de verano, comenzaría a estudiar Comunicación Periodística en la Universidad Católica Argentina (UCA), una de las universidades privadas de las elites (Fuentes, 2021). Durante el trabajo de campo, la vi desempeñarse con soltura en los actos escolares. Mientras conversábamos en el salón principal del colegio, me señaló que ella estaba “siempre atrás de todas las organizaciones”. “.. y cuando empecé a ver el rol del capitán, me llamó la atención y dije: ‘Yo quiero ser capitana’”, me comentó. El concepto que desarrolló en TED fue el de “originalidad”, con la cual apuntaba a cómo “perdemos mucho la personalidad, sobre todo, los adolescentes, siempre por el miedo a lo que piense el otro”: “Como que terminamos yendo donde va la ola, en vez de darnos cuenta de que somos mucho mejores si somos nosotros mismos”.

A Clara siempre le gustó escuchar charlas TED: “Como que me dejaban pensando. Entonces, yo dije: ‘Bueno, quiero probar, a ver si puedo generar el mismo impacto de dejar

pensando a la gente en algo que yo dije”. La invitación a ser oradora le permite, mediante un *movimiento centrífugo* (Merleau-Ponty, 1945), ponerse en otra posición subjetiva: no ya la de quien escucha y es impactada por la palabra ajena (*movimiento centrípeto*), sino la de quien, mediante su palabra, busca generar “impacto” en la gente. “Probar”, en Clara, significa “ponerse a prueba”, y la *prueba* es dar una charla TED, lo que recuerda el señalamiento de la coordinadora de Lengua sobre el “querer probarse” mediante la charla. Lo que Clara pone a prueba de sí, frente a quienes la escuchan, es un (*su*) *poder* específico, *simbólico*, que es el de *impactar* en la gente/las personas mediante palabras/una idea/un concepto. Siguiendo la fenomenología genética del poder propuesta por Belvedere (2014), la forma “Yo puedo” es una de sus manifestaciones originarias, por eso Clara experimenta la charla como una *prueba* de *su* poder, un poder “en primera persona” (39). Ahora bien, ese poder desborda la experiencia subjetiva del yo, al ser un *poder simbólico* (Bourdieu, 1982), es decir, una capacidad *reconocida* institucionalmente a un *agente* (en la cadena de delegaciones de poder que va de la Organización TED al colegio, y finalmente a Clara) para producir significaciones sociales orientadas a “impactar” en cuanto “ideas que vale la pena difundir” (“Ideas worth spreading”). Ese *poder simbólico*, como capacidad *puesta a prueba* mediante la charla TED, apunta a producir *efectos de (re)conocimiento* (Dukuen, 2018b) en quienes la escuchan. Cuando Clara afirma su interés en “dejarlos pensando”, apunta a producir *efectos de conocimiento*, difundiendo una idea original. Cuando afirma querer “generarles un impacto”, se puede detectar la búsqueda de *efectos de reconocimiento*, en la medida en que busca una valoración positiva de esa idea (capital cultural objetivado en la charla) y de quien la enuncia (capital cultural hecho cuerpo en las competencias oratorias). Combinados, producen *capital simbólico* (Bourdieu, 1979), es decir, una valoración positiva de esas formas del capital cultural (objetivado e incorporado) basada en

el reconocimiento (legitimación) del orador TED y de “su idea” (cf. Gautschi y Viscusi, 2018).

Entonces, dar la charla TED, para Clara, puede ser comprendido como una *prueba de su poder simbólico* –de sus efectos de (re)conocimiento– de más amplio espectro que el ejercicio de la capitanía, ya que implica exponer la importancia de la palabra/idea propia y el reconocimiento del yo que la enuncia, más allá del universo escolar, porque la charla se graba y circula en las diversas plataformas TED. Pero esa puesta a prueba del poder de (re)conocimiento apunta a otro efecto: el *autorreconocimiento*. Uno de los objetivos de TED como práctica de formación estudiantil es el apuntalamiento de la autoestima (señalado especialmente por la profesora de Drama). Clara nos da indicios de su cumplimiento cuando afirma: “Cuando me paré ahí, enfrente de la gente, como que me sentí importante [...] sentí que también era un crecimiento personal [...] me dio más confianza, capaz”.

Entonces podemos pensar que, en el Caso de Clara, se configuran tres *efectos simbólicos de poder*: el que apunta a producir un *conocimiento* en el otro, el que busca vehiculizar el *reconocimiento* del otro sobre sí, y el que permite el *autorreconocimiento* como (auto)estima de sí.

Con Camila, capitana de B House

Camila tenía 17 años y era la capitana de B House. Mientras conversábamos, me dijo que era “la mejor amiga de Clara”, que compitieron por la capitanía general –destacó que Clara era “la mejor alumna”– y que ella perdió. También, como su amiga, estudiaría en la UCA, pero otra carrera: Derecho. Su postulación para capitana general se debió a que “los proyectos que podés llevar a cabo eran bastante más grandes”, me aclaró. Siempre la elegían para ser la que presentaba los actos, y, como le “gustaba mucho también y eso lo hacía la capitana del colegio”, en primera instancia quiso ese cargo. Como, al comienzo del año lectivo, destituyeron por mal comportamiento al capitán de B House, el consejo

de convivencia le propuso a Camila ser la capitana reemplazante, ya que ella pertenecía a esa *house* y había competido por la capitania general. Entonces, aceptó.

Camila miraba muchas charlas TED. Su interés en participar como oradora se debía a que le “pareció interesante” que lo hicieran y me aclaró: “Me pongo un proyecto y trato de cumplirlo. Y dije: ‘Bueno, el proyecto de este año, además de todo lo que es quinto año, va a ser dar la charla TED’”. Su afirmación –reiterada en nuestras conversaciones– sobre “ponerse un proyecto” y tratar de “cumplirlo” reenvía al *nuevo espíritu (flexible) del capitalismo*, a partir del cual, según Boltanski y Chiapello (2002), el pasaje de un proyecto a otro aparece como una “prueba modelo”, en “afinidad electiva” con el *ethos* del *management* empresarial. Algo de ese “espíritu” captó la coordinadora de Lengua al señalar –ver *supra*– que el “querer probarse” en TED conectaba con “alguna idea de ejecutiva, de conducir grupos de trabajo”.

Camila eligió dar una charla sobre “el éxito”. Me contó que con sus amigas siempre se juntaban a comer y discutían sobre algún tema puntual. Me dijo lo que reflexionaron conversando acerca de qué carreras universitarias iban a estudiar:

Lo que nos resonaba mucho era esto de “Bueno, yo, haga lo que haga, quiero ser reconocida en el ámbito en el que yo estoy, ¿entendés?”. Como que todos buscábamos eso que, por ahí, no es lo mejor que tiene, que tipo arrastrarte a elegir lo que estás eligiendo. Pero era como esta idea del éxito.

Me dijo también que siempre hablaban de eso, que era un tema muy recurrente en sus cenas: “Esto de qué era el éxito; de si nos importaba; de si tenía que ver con la decisión que tomábamos”. Camila agregó que había visto previamente charlas TED que hacían alusiones al “éxito” y que le había parecido interesante tratarlo en su exposición, preguntándose:

E: ¿El éxito era algo que tenía que tener tanto peso en las decisiones que tomábamos? ¿Era lo que tenía que llevar a que...? ¿Cada decisión que tomábamos tenía que tener un...? ¿Cómo se dice? Me sale la palabra en inglés.

I: Decila en inglés, entonces.

E: Un *profit*. ¿Todo tenía que tener un resultado favorable?

En este caso, como en el de la capitana general, las charlas TED tematizan significaciones fuertemente valoradas (la originalidad y el éxito, respectivamente) en las sociedades neoliberales contemporáneas, tendientes a una afirmación del “yo exitoso, creativo e innovador” (Oronó, 2018: 172). Vale destacar entonces la forma específica en que “el éxito” es significado por Camila como una reflexión sobre el peso que tiene en sus decisiones. Así, “el éxito” aparece como un sentido espontáneo que configura las altas expectativas de *reconocimiento* relativas a su futuro universitario y laboral (y el de sus amigas): “Tengo alta tolerancia a la frustración, pero también apunto muy alto”, me aclaró entre risas. Evidenciando los efectos de una escolarización bilingüe en la incorporación de disposiciones lingüísticas, Camila utiliza el idioma inglés para referirse al éxito como *profit* (noción que reenvía a la asignatura escolar Business, que cursan de tarde), dándole un sentido instrumental (como resultado favorable).

La tematización y el cuestionamiento del “éxito”, en Camila, parecen indicar un *reconocimiento de la búsqueda espontánea de reconocimiento* –valga el juego de palabras– a partir de la cual ni las condiciones objetivas ni las expectativas subjetivas aparecen como un obstáculo. En este punto el reconocimiento como efecto simbólico de poder relativo a “apuntar muy alto”, ser exitosa, obtener un *profit*, es puesto en tensión por ella misma en un pasaje de su charla TED, donde señaló que el éxito no debería depender del *reconocimiento de los otros* o de la obtención de un *profit*, sino del *reconocimiento propio*. Este giro *subjetivista* sobre el

reconocimiento, afín a la psicología positiva (Cabanas e Illouz, 2019), permite comprender una variante del *autorreconocimiento*, no ligado al apuntalamiento de la autoestima producto de poner a prueba unos poderes de (re)conocimiento (el caso de Clara), sino como un ajuste subjetivo relativo a cumplir un proyecto propio. Tal vez esto permita comprender que, para Camila, TED sea una oportunidad “interesante”, que le “gustó” preparar, y no algo “difícil” de realizar frente a otros. Y así, de forma contundente, me lo hizo saber:

No, no, no me resultó difícil. En el momento de la charla, igual tuve un problema técnico que no me andaba [...]. En la mitad de la charla no anduvo el controlcito y ahí me trabé. Pero después como que volví [risas]. Después volví. Como que no quiso andar y... Se suponía que, si teníamos un problema, no teníamos que referirnos al problema, ¿no? Como que eso era del manual TED. Y yo justamente me referí al problema. Dije: “Bueno, no estaría quisiendo (sic) andar”.

A diferencia de la capitana general, que no hizo referencia a los problemas que tuvo con el PowerPoint, a Camila, frente a ese “obstáculo” –contrariando el manual TED–, no le resultó difícil dar la charla: “Me perdí un poco del guion (sic), pero no importa. Pero, no. Bien. Como que pude superar el obstáculo ese”. Además, me contó que, antes de subir al escenario, siendo la primera de su grupo, surgió la conversación con sus compañeras sobre si estaban nerviosas. Una “muy amiga suya” le dijo que se estuvo preparando toda la noche, suponiendo que ella había hecho lo mismo. Camila le contestó que no, que se fue al cine, y agregó “Cuando me paré ahí, ahí medió que me agarró un poco de nervios, pero después como que arranqué y ya está. Está bien. Me pareció divertido”, evidenciando una seguridad subjetiva que le permite reírse de los problemas. Y así, entre risas, me recordó que no estaba nerviosa, porque no era la primera vez que hablaba en público –insistió–, para luego redondear el sentido que tuvo para ella dar la charla TED: “Me gustó. No sé. Siento que fue una... Algo mío.

Como algo para mí. Tipo que me tomé el tiempo, bueno, de investigar y después producirla. Después practicar y hacer el PowerPoint. Y después llegar y darla”.

Con Ana, capitana de Arte

Ana (de 17 años) me contó que, hasta que se creó la capitana de Arte, hace dos años, siempre se decía: “Qué lástima que no me siento identificada con ninguna capitana”. Entonces, siendo el arte “lo más importante” en su vida, se presentó a elecciones y, aun sabiendo que era la única postulante, realizó su campaña para que la gente la “votara legítimamente” y no porque era la única que se había postulado. Ana estudiaría Artes Visuales en la Universidad Nacional de las Artes, y dio una charla sobre “sueños lúcidos”, “donde uno sabe que está durmiendo mientras está durmiendo”. A través de ellos –me dijo–, se “vive la vida al día a día, como más despierto y más en el momento”, lo que le “pareció un concepto que valía la pena distribuir en las charlas TED”. Preparar la charla TED fue un desafío para ella:

Dije: “Bueno, voy a aprovechar esta oportunidad para aparte aceptar el desafío de hablar en público, que no es algo a lo que estoy muy acostumbrada”. O sea, estoy cómoda con cantar o tocar música en un escenario, pero no con hablar. Es algo que no me sale muy bien. Entonces, acepté el desafío como para mejorar esa área mía.

Mientras conversábamos, Ana me contó que, cada vez que tenía que dar un examen oral en el colegio, se ponía “muy nerviosa” y no le salían las palabras. Y aclaró: “Dar la charla me ayudó mucho a mejorar en todo eso”. El lector observará que en este punto estamos en las antípodas de las experiencias de Clara y Camila, a quienes hablar en público nos les representa dificultades. Además, si bien ella tenía también interés en producir *efectos de conocimiento* con su charla, no estaba particularmente preocupada en ser reconocida por los espectadores. Como corolario, la capitana de

Arte compartió conmigo esta reflexión sobre su experiencia en TED:

Me di cuenta que, si uno practica áreas en las que no es muy bueno, puede mejorar, más allá de que tenga talento o no. Los desafíos terminan haciéndonos bien por más que los hagamos al 100 por ciento o al 70. No importa. Muchas veces estos desafíos, no es como para hacer lo mejor que se pueda hacer, sino para mejorar uno. Y me parece que está bueno buscar la mejor versión de uno mismo y no tratar de superar a los demás, sino de superarse a uno mismo.

Para Ana, TED fue un desafío que podríamos llamar “subjetivo”: atravesar la preparación de la charla y la experiencia de la exposición operaron como una interpelación a practicar áreas en las que no era “muy buena”, como hablar en público. Uno de los *efectos simbólicos* de esta experiencia fue mejorar en esas áreas, pero no para superar a los demás, sino a sí misma. Esta tesis, en el marco de TED, “calza cómodamente con la cultura del entrenamiento, el *coaching* y el desarrollo personal” (Azcurra, 2019: 114), así como con la psicología positiva, que impulsa la afirmación del yo vía el *autorreconocimiento* (Cabanas e Illouz, 2019), lo que la conecta con la experiencia de Camila.

La preparación de la charla TED en Ana reenvía a uno de los objetivos centrales que el equipo directivo y docente persiguió con este evento: que los estudiantes desarrollasen competencias sociolingüísticas de dominio simbólico de la oralidad formal argumentativa (ver *supra*). Pero en este caso, además, esas prácticas contribuyeron a transformar disposiciones emocionales previas que generaban una experiencia vivida como negativa: “Me pongo muy nerviosa y no me salen las palabras”. Es decir que atravesar el desafío de preparar y presentar la charla TED tuvo como efectos simbólicos –propiciados por los “entrenamientos” producidos en los encuentros del club de ideas con el equipo directivo/docente– no solo el incorporar la competencia técnica de la oralidad formal (un capital lingüístico específico),

sino, mediante una reflexividad del cuerpo que actúa sobre sí mismo como un poder de *contradiestramiento* (Bourdieu, 1997), lograr transformar su disposición emocional para “superar” sus nervios, superarse a sí mismos y así poder *tomar la palabra*.

Con Teresa, capitana de Acción Social

Teresa tenía 17 años y quería ser capitana desde chiquita. Para explicarme de dónde provenía su anhelo, me contó:

Hay como toda una cultura en el colegio de que en todos los actos ves a los capitanes, y siempre los ves, y siempre los mencionás. Entonces, vos como que, de chiquito, los tenés como que son figuras muy presentes en tu vida.

Me dijo que se “sabía de toda la vida” los nombres de los capitanes de su *house*, y que siempre había querido ser su capitana.

Pero, cuando estaba en secundaria, hicieron la nueva capitania, que es la de Acción Social, y a mí me gustó más porque me interesaba todo lo que nos mandaban a hacer los capitanes de Acción Social, que era ir a TECHO, ayudar con las colectas.

En cuarto año se postuló y, tras la campaña, ganó las elecciones. Ahora se preparaba para cursar Ciencias Físicas en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires.

Como le interesaba “todo el tema de las mentiras y por qué la gente miente”, sobre eso trató su charla TED. En sintonía con sus compañeras, vio “un millón” de charlas TED, en el colegio. Cursando su último año, se puso como objetivo que iba a hacer todas las actividades que le ofrecieran en la escuela, ya que no se quería “arrepentir de nada”. Cuando convocaron a estudiantes a ser oradores de TED, aceptó: “A mí a veces me cuesta un poco hablar en público. Como

capitana, al principio, me costaba, me salía tartamudear o me temblaban las manos. Pero no sé, es de familia”. “[Como las charlas TED] no eran algo nuevo. Entonces, viste tantas que decís: ‘Bueno, capaz puedo dar una yo’”. Teresa me contó que, minutos antes de salir al escenario, “estaba muy, muy, muy nerviosa”:

La llamé a mi mamá. Yo estaba muy nerviosa, lloré. No sé si se notaba que había llorado cuando subí al escenario, pero acababa de llorar por teléfono con mi mamá, porque le dije: “No me acuerdo la charla”. “Sí, te la acordás”, me dijo.

Con estas sentidas palabras, Teresa compartía sus dificultades para hablar en público, sus nervios, su llanto, y expresaba su preocupación por si se había notado. Incluso me contó que, como una forma de controlar sus nervios, durante la charla puso las manos atrás porque se le movían involuntariamente. Esto se podría comprender como un entrenamiento para el *dominio de sí*, que Oronó (2018), desde una perspectiva foucaultiana, ve como característico del dispositivo TED, o como una *técnica del cuerpo* (Mauss, 1979) tendiente al *contraadiestramiento*⁶ de la *hexis* corporal (Bourdieu, 1997: 247-248), con efectos análogos al caso de Ana. Contó Teresa sobre su experiencia en TED:

... me relajó bastante con el tema de hablar en público y no sé... Me dio la idea de que si puedo investigar sobre un tema y ponerlo de la forma que yo quiero, y no sé qué, me puede servir para el futuro, por ejemplo, cuando... si es que se me da descubrir algo algún día, si es que puedo hacer una buena investigación... Viste que tenés que hacer un montón de... como de *papers* y no sé qué.

⁶ Sobre la génesis de las nociones de *hexis* y *habitus*, su reasunción por Mauss (1979: 340; 345) y la tesis del “contraadiestramiento” del cuerpo en Bourdieu (1997), ver Dukuen (2018b: 54-118, 290 y ss.).

Tras haber recorrido las experiencias del resto de las capitanas, observamos que el cambio hacía un “relajo” frente a las dificultades para hablar en público es un *efecto simbólico* que ubicó a Teresa cerca de Ana, la capitana de Arte. En estos dos últimos casos, es el *trabajo reflexivo del cuerpo sobre sí mismo* el que opera como un *poder propio* que habilita el “dar la charla”. A eso tenemos que sumar la posibilidad de realizar prácticas de investigación y de exposición que consideraba que le podrían servir para su futuro como física, lo que coincide con objetivos específicos de formación de este colegio (y de los de elite en general), consistentes en preparar a estudiantes para la prosecución de los estudios universitarios y de su carrera profesional, que se dan por sentados (Ziegler *et al.*, 2018; Dukuen, 2020; Mayer y Gottau, 2021).

Participación, prácticas solidarias y alteridad en TECHO

Las propuestas educativas de los colegios de clases altas no solo apuntan a formar estudiantes en competencias socio-lingüísticas y a un apuntalamiento de la autoestima para facilitar sus trayectorias futuras, lo que hemos ligado a efectos específicos de poder simbólico. También, como señalan Ziegler *et al.* (2018), los preparan para una relación con el privilegio y la desigualdad mediante “programas de aprendizaje solidarios con los sectores desfavorecidos, los cuales refuerzan la jerarquía y el privilegio propio”, siguiendo la lógica de las empresas y fundaciones de la responsabilidad social frente a la pobreza (55).

Poco después del evento TED, una mañana de noviembre de 2017, Teresa, la capitana de acción social, me comentó con un aire de disgusto que quien ahora estaba organizando las actividades que correspondían a su capitania era Francisca, a cargo de un área recientemente creada, llamada

“Conexiones”, y que ella “se enteraba después”. El comentario me llamó la atención, porque evidenciaba una nueva relación de poder, basada en una redistribución de capitales y prácticas: la capitana que encontraba la razón de ser de su cargo en llevar adelante esos proyectos de acción social estaba visiblemente incómoda –y un tanto resignada, ya que en un mes terminaba su mandato– con esta irrupción en su dominio de acción.

De unos 40 años, Francisca es psicóloga clínica, exalumna del colegio y madre de dos estudiantes. Ingresó primero como suplente de psicología por un año y, cuando terminó, las autoridades le ofrecieron coordinar “Acción social”. Como en ese momento sentía que “no tenía mucho que ver” con eso, propuso crear un área más amplia, que llamó “Conexiones”, porque “venía con la idea del contacto con universidades y todo eso”. Me dijo que le interesaba “fortalecer todo lo que es la comunidad en el colegio, ya sea con exalumnos, con padres”, para generar diferentes acciones: “Una de las puntas es acción social”. Es el caso de los “lunes solidarios”, que 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”. Se vende en los recreos y “todo lo que se recauda va para un fin solidario”. Entre otros, han ayudado a comprar instrumentos musicales para una escuela estatal del barrio y un aire acondicionado para un hospital público de Zona Norte, así como han donado ropa, alimentos.

La participación en TECHO es una de las actividades para las cuales recaudan dinero a través de los “lunes solidarios” y de otros proyectos, como la venta en los Sports, de “las *cups*” de las *houses*, realizada ese año. TECHO, en su web, se describe como “una organización presente en 19 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”⁷. No puedo profundizar aquí en cómo se autodefine la institución, o en reconstruir su historia (ampliar en Valderrama, 2020). Más bien mi interés consiste en comprender cómo es significada la participación estudiantil en este colegio de clase alta, y la producción de alteridad(es) que de allí emerge.

Para Francisca, “la idea de ellos es pobreza cero y que todos puedan tener una vivienda digna”. Me contó que podía llegar a durar 10 años. “Son viviendas bastante precarias hechas con materiales... Ya vienen las planchas de madera, las cosas prefabricadas”. Al escucharla, me llamó la atención su referencia a “pobreza cero” atribuida a TECHO, una frase que remite literalmente a la campaña presidencial de Macri (en ejercicio desde diciembre de 2015). No la quise interrumpir, y me anoté esta referencia en el cuaderno de campo. Luego, revisando la notas, pensé que la atribución equívoca se podía deber a una “afinidad electiva” (Weber, 2009) relativa a la valoración positiva del voluntariado, que, junto al emprendimiento y la formación en liderazgo, hacen confluír el *ethos* escolar con la “gramática *managerial*” (Luci, 2012; cf. Dukuen, 2018a) y se vuelven prácticas interpeladas en reclutamientos políticos específicos como los realizados por el PRO entre jóvenes de colegios y universidades de elite (cf. Grandinetti, 2019), como señalé más arriba.

En TECHO pueden participar alumnos de cuarto y quinto año de secundario. La escuela realiza la actividad en función del interés que tengan lxs estudiantes, y de la “recaudación” que logren para “abonar la casa”. En 2017, cada casa salía 24.500 pesos. “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”. Francisca me señaló su cambio de perspectiva sobre TECHO, desde la “desconfianza” y “descreimiento” inicial (ligados a una mirada negativa

⁷ Ver t.ly/CJBx. Para una crítica de TECHO, ver t.ly/OIgbM.

del *marketing*), hasta su valorización tras la experiencia de construir, basada en la solidez de las casas realizadas, el “cambio muy grande respecto a las viviendas que tenían antes”, y la forma de proceder relativo al “pago simbólico”, que es “un esfuerzo para ellos”, los nuevos dueños.

Parece emerger aquí, como un prolegómeno a la producción de alteridad(es) vía categorización del otro social, la figura del “merecimiento”, de quien reúne prácticas y valores morales (esfuerzo/pago) ligados positivamente a la meritocracia en las sociedades contemporáneas, de tal manera que la solidaridad con ellos sea considerada una forma justa de acceso a bienes y servicios estructuralmente distribuidos de manera desigual (ampliar en Chaves *et al.*, 2016). Inmediatamente, Francisca me contó que ese año les tocó “un personaje que se llama Pablito”, del que me habían hablado las capitanas que participaron:

... a lo mejor no trabajaba tanto del esfuerzo físico, pero aren-gaba, estaba, nos contaba historias, les transmitía a los chicos un montón de cosas que fue una experiencia riquísima. Y creo que es una experiencia que nos llevamos mucho más de lo que a lo mejor estamos dando.

En este punto, tal como señalan Chaves *et al.* (2016), “el esfuerzo” se vuelve una categoría central del merecimiento. Puede pensarse en analogía con la lógica del don y el contradon (Mauss, 1979; cf. Zapata, 2005), que, en la circulación asimétrica de bienes y servicios, es una de las matrices constitutivas de las relaciones de dominación simbólica nosotros/otros, vía legitimación moral (Bourdieu, 1980; cf. Dukuen, 2015). En este caso, el contradon se percibe bajo la forma del “trabajar a la par”. Cuando eso no es totalmente posible (es el caso de Pablito), son la actitud “positiva” y las experiencias que pueda transmitir lo que opera como contradon, como devolución simbólica, capitalizada como una experiencia cuantificada, frente al don de la compra y construcción de la casa. Esto se ve más claramente al

comprender el valor que adquiere “la vuelta” desde “provincia” a “capital”:

Y después volver... A mí me moviliza mucho más la vuelta que la ida. Son tantas cosas que damos por sentado: el agua caliente para darnos una ducha; tener una cama donde acostarnos; cosas que damos tan por sentado y... Abrir una canilla y que salga agua; y volver y ver tanta diferencia... Ya cuando entrás a Capital y ver la diferencia con Provincia es abismal. Es muy fuerte.

Es patente en el discurso de Francisca tanto la valoración de bienes y servicios distribuidos desigualmente, como el trazado de una *frontera simbólica* (Lamont & Molnár, 2002) que identifica “espacios socialmente otros” (cf. Dukuen, 2010): el espacio del “nosotros”, la “Capital”, donde se enumera la presencia de bienes, servicios y prácticas que se dejarían de dar “por sentados” y se volverían valorables al cruzar la abismal “diferencia” que permite experimentar la ausencia total de esos bienes, servicios y prácticas del lado de “los otros” en “Provincia” (estableciendo una operación doble de sinécdoque). Cabe destacar que “el viaje” es unidireccional, es el “nosotros” el que cruza la frontera, para distribuir algunos de esos bienes y servicios y vuelve, llevándose la experiencia moral, que permite una reelaboración específica del privilegio y la desigualdad (como veremos). El movimiento inverso no parece ocurrir en este caso: “Pablito no vino a la escuela, fue a la escuela donde estábamos nosotros”, la segunda y última noche en el barrio.

[Además de construir las casas], una de esas actividades es que viniera Pablito a contarnos su historia de vida, se disfrazó de payaso con uno de los hijos [...] tendría 50 y pico, había perdido un ojo hace mucho tiempo; de contextura muy delgada. Se lo veía con muy buena actitud y muy buena actitud hacia el trabajo; muy busca, de buscar cosas para hacer; y changas; y moverte; y positivo. Una persona encantadora. Nos llevamos a Pablito este año: haberlo conocido, una linda experiencia.

Con esta afirmación de Francisca, donde “llevar” es una metáfora que no puede transformarse en metonimia, se puede observar la construcción del “personaje Pablito” (en un rol, el de payaso, que pone la interacción en la irrealidad del juego) a partir de la valorización positiva de sus prácticas y rasgos morales: el pobre que trabaja (se opone en este caso tácitamente al que no trabaja porque no quiere y recibe asistencia estatal⁸), y es el pobre “positivo”, bajo el mandato de la “ciencia de la felicidad” analizada por Cabanas e Illouz (2019) que permite legitimar la “ayuda” porque la merece.

En un sentido afín, “Pablito” apareció en los discursos de las capitanas que participaron de TECHO. Teresa, de acción social, me comentó: “Fue una de las experiencias más lindas que (yo) tuve”. Y me aclaró que no se refería a construir la casa, clavar los clavos.

[Sino a que “Pablito”] se tomó el trabajo de venir hasta el colegio donde dormíamos y nos hizo un show de payasos; y nos habló media hora sobre lo agradecido que estaba. Y después venía y nos contó sobre toda su vida, sus dificultades; cómo igualmente había vivido para los demás y todo lo que había hecho. Y vos como... Yo a esa persona nunca, nunca, en mi vida me la hubiese cruzado si no. Yo nunca habría ido a ese barrio antes. Nunca había hablado con un payaso. No sé. Siento que son cosas que de otra manera no podés vivir y que a mí verdaderamente me cambió la energía ir. Yo fui agotada; fui angustiada y enojada por otras cosas, y volví pensando en que tendría que estar mucho más feliz de lo que había ido.”

También en un sentido cercano, Clara, la capitana general, se refirió a “Pablito” como “un grande”. Me señaló que, a diferencia del año anterior, esta familia fue “más especial”:

⁸ Por ejemplo, la capitana general me comentó: “Yo tengo una visión también de que no todo pasa por la política. De que hay gente también que capaz que da mucho las cosas por sentado y no... O sea, como que yo pienso que una persona en situación de pobreza podría poner su granito de arena también y no quedarse de brazos cruzados, esperando que el Estado le dé algo”.

El dueño de la casa era Pablito. Era una casa para él y nos contó de su vida, de sus altos y bajos; que casi se muere una vez por un accidente que tuvo; de cómo tuvo que luchar con su familia, con sus hijos. Y como que siempre trataba de darnos charlas para enseñarnos. O sea, siempre nos decía: “Chicos, no se den por vencidos. Aprovechen que tienen una educación, aprovechen que van a un colegio, no den por sentado todo lo que tienen porque cuando te falta te das cuenta de todo lo que echaste a perder”. Y, en ese sentido, como que nos apegamos un montón a él y nos dio como un incentivo, como una motivación. Así que estuvo bueno.

La figura del “pobre merecedor”, con sus relatos de vida marcados por un accidente, por la lucha y el esfuerzo, frente a lo cual responde siendo *bueno, trabajador, alegre y agradecido* –como vimos también con Francisca–, aparece para las capitanas como un otro con el cual se puede establecer un *lazo afectivo*, de apego, aunque sea momentáneo (ampliar en Dukuen y Kriger, 2016). “Pablito” es al mismo tiempo el representante de un universo totalmente *alter*, un espacio social otro (“Nunca habría ido a ese barrio”), y es un otro percibido en la diversidad (“Nunca había hablado con un payaso”) y la desigualdad (por lo que *no tiene* en comparación con el “nosotros”), que permite valorar el propio privilegio. La enseñanza de “Pablito”, expresada en la cita directa referida por Clara, refuerza el “no dar por sentado lo que se tiene” –coincidiendo con Francisca– y, por eso mismo, él las “incentiva”, las “motiva” a aprovechar su educación, su colegio, moviéndose entre la propia responsabilidad individual ante lo perdido (“lo que echaste a perder”) y el agradecimiento por lo recibido (la casa de TECHO) en el marco del discurso sobre el merecimiento.

Retomando la perspectiva de Francisca sobre la experiencia formativa de estudiantes en TECHO, se abre la puerta para una comprensión de la desigualdad y del reparto de privilegios bajo una serie de sentidos que se van entrelazando para una construcción específica de la relación “nosotros/otros”.

[TECHO] 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 suerte, tienen la responsabilidad desde donde puedan, como puedan, compartir y ayudar a otro”

En la perspectiva de Francisca, para los “chicos” que “tuvieron muchísima suerte”, no hay posibilidad de fundar un mérito basado en el nacimiento. Sin embargo, todo pasa como si el deber de “ayudar a un otro” vuelto acción, “trabajo”, podría transformar la suerte en mérito; como el “trabajo” (ser “positivo”, esforzarse) transforma la mala suerte “del otro” en un mérito (el pobre merecedor encarnado en “Pablito”), lo que justifica moralmente la ayuda. Emerge a partir de aquí un ordenamiento moral donde se legitiman los agentes, así como las prácticas y los recursos desigualmente distribuidos, según el valor que se les atribuyen a las acciones que cada uno lleve adelante. En esa línea, es clave diferenciar entre “la caridad asistencial” y “la solidaridad” con “el otro que no tiene”:

Estamos muy acostumbrados a creer que Acción Social es asistencial y desde una cuestión vertical, donde yo hago caridad con el que no tiene, con lo que a mí me sobra. Y para mí la solidaridad es otra cosa. No es darle lo que a mí me sobra, porque hice limpieza de placar, al que le falta. Sino la solidaridad es ver al otro como un prójimo que no tuvo la suerte de nacer donde ellos nacieron, donde nosotros nacimos. Y sí: tenemos la responsabilidad de ayudarlo. TECHO es un buen ejemplo de esto. No se le da la casa armada. Trabaja con vos para lograr. A eso me refiero: con un trabajo en equipo. Somos parte y nos estamos ayudando mutuamente. No doy lo que me sobra. Ayudo con lo que necesita.

Percepción y acción moral diferencian en la perspectiva de Francisca la “caridad asistencial” de “la solidaridad” (ampliar en Zapata, 2005). Además del argumento sobre “la suerte” y la responsabilidad, el “nosotros/otros” como principio de división y construcción de la alteridad social se expresa en la figura del trabajo. Así, el “nosotros” se vuelve “solidario” cuando, en vez de dar lo que le sobra, comparte con el otro “el trabajo” (dejando de hacer *su* trabajo para hacer *otro* trabajo *con y para* el otro, quien también tiene que trabajar para merecer), lo que los volvería “prójimos”, rompiendo con la lógica “vertical” de la caridad, afirmándose así en la senda del humanismo. Pero 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 [me aclaró Francisca], también la solidaridad entre nosotros, una solidaridad interna; el hermanar un poco”. Emerge aquí otra construcción de la alteridad, basada en el reconocimiento de una diversidad en el nosotros producto de condiciones ligadas a la salud. Uno de los ejemplos que me comentó es que en los “lunes solidarios”, como hay estudiantes celíacos, se preocupan porque haya opciones de *snacks* para ellos.

Conclusiones

A partir de una etnografía en un colegio de tradición británica para clases altas de CABA, en este capítulo estudié una serie de prácticas de socialización juvenil en las cuales participan las mujeres líderes estudiantiles: las capitanas. Entre aquellas actividades escolares que apuntan al “liderazgo” y la “formación de estudiantes globales familiarizados con mecanismos de poder” (Ziegler *et al.*, 2018: 55), me detuve en la descripción de los efectos de poder simbólico de la participación de las capitanas en un evento TEDx escolar.

Un primer hallazgo en torno a la participación en TED remite justamente al sentido de la preeminencia femenina: a Clara, capitana general, y a Camila, capitana de B House, parece referirse la profesora Luciana, del equipo directivo, al indicar que TED para “las chicas” es una forma de probarse, es decir, de reconocerse y de 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 ese sentido, la institución escolar no solo habilita mediante esta práctica la incorporación de competencias sociolingüísticas de oralidad formal (uno de los objetivos explícitos del equipo directivo), sino también una experiencia de poder “en primera persona” (Belvedere, 2014). Vimos cómo, en el caso de Clara, dar la charla TED configura tres *efectos simbólicos de poder*: el que apunta a producir un *conocimiento* en el otro mediante la “idea que vale la pena difundir” vía la charla, y el que busca vehiculizar el *reconocimiento* del otro sobre sí, una valoración basada en el reconocimiento (legitimación) del orador TED y de “su idea” (Gautschi & Viscusi, 2018). Un tercer efecto simbólico de poder es el que permite el *autorreconocimiento* como apuntalamiento de la autoestima y del liderazgo, los cuales son también objetivos educativos explícitos de la participación estudiantil en TED y, de forma más amplia, de las prácticas de socialización moral y política específicas a esta escolaridad (el *house system*) para sectores privilegiados.

Para Camila, la capitana de B House, TED es significado como un proyecto que cumplir en quinto año. Sus reflexiones sobre el éxito, que configuran las altas expectativas de reconocimiento relativas a su futuro universitario y laboral, dan un *giro subjetivista* –caro a la psicología positiva (Cabanas e Illouz, 2019)– al efecto simbólico de poder de *autorreconocimiento*, ella no necesitaría de otros que la reconocieran (a diferencia de Clara). Así la participación en TED

fue concebida por ella como “algo mío, como algo para mí”: un proyecto subjetivo que cumplir.

En los casos de Ana, la capitana de Arte, también aparece la búsqueda de producir *efectos de conocimiento* y de auto-reconocimiento, pero, al igual que Teresa, la capitana de acción social, destaca sus dificultades para hablar en público (a diferencia de Clara y Camila). Ante ello, la institución escolar habilita mediante TED como entrenamiento otro efecto de poder simbólico: la *reflexividad del cuerpo que actúa sobre sí mismo como un poder de contradiestramiento* (Bourdieu, 1997) tendiente a transformar disposiciones emocionales encarnadas en la *hexis* corporal, para “superar” nervios, llantos, manos que tiemblan, y así *poder tomar la palabra*.

Por otro lado, presté especialmente atención a “los programas de aprendizaje solidarios con los sectores desfavorecidos” (Ziegler *et al.* 2018: 55) para describir los sentidos en torno a la alteridad emergentes de la participación en TECHO de la coordinadora del área, Francisca, y de la capitana general, Clara, y la de acción social, Teresa. Sin desmedro de otras dimensiones del análisis (relativas a la construcción de la alteridad vía fronteras simbólicas socioespaciales, o la “solidaridad entre nosotros”), quiero destacar la aparición de la figura del merecimiento, ligada a la meritocracia en las sociedades contemporáneas (ampliar en Di Piero, 2022), como una forma justa de acceso a bienes y servicios estructuralmente distribuidos de forma desigual (ampliar en Chaves *et al.*, 2016). En los discursos de Francisca, y en las capitanas, emerge el “pobre merecedor” (encarnado en “Pablito”) como un otro positivo *bueno, trabajador, alegre y agradecido*, carente de bienes y servicios (lo que para las capitanas permite valorar el propio privilegio), que justamente por esos rasgos morales (opuestos al que no quiere trabajar y recibe asistencia estatal) merece y debe ser ayudado mediante la construcción de la casa. Del otro lado, del “nosotros”, el aprendizaje moral implica inculcar en los “chicos” que “tuvieron muchísima suerte” en su privilegio

(no se reconoce un mérito de nacimiento) el deber de ayudar, en este caso trabajando a la par en la construcción de la vivienda. Ese “trabajo” como don es lo que podría *transformar* la suerte en mérito, legitimando privilegios –basados objetivamente en posiciones desiguales de clase– mediante el agradecimiento como reconocimiento de una deuda moral.

Así, prácticas de poder simbólico y formación en el liderazgo, como TED, y actividades solidarias como TECHO son formas centrípetas y centrífugas –respectivamente– de producción escolar de juventudes de sectores privilegiados, claves para desempeñarse en posiciones jerárquicas, proyectadas en su porvenir de clase. Su estudio permite comprender la contribución específica de una educación de elite a los efectos de poder que, “según dice Marx, hacen que ‘los dominantes sean dominados por su dominación’” (Bourdieu, 1989: 18).

Bibliografía

- Azcurra, A. (2019). Tecnologías del capitalismo contemporáneo para el entretenimiento y el diseño de almas ¿estandarizadas? *Hipertextos*, 12(7), 98-119. En bit.ly/3K85PZE.
- Belvedere, C. (2014). En primera persona: reflexiones fenomenológicas sobre el poder. En Dreher, J. y López, D. G. (eds.), *Fenomenología del poder* (pp. 37-63). Bogotá: USTA.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bonvillani, A. (2018). *Entre el folclore de la fiesta y lo irreparable de la muerte juvenil. La experiencia de la Marcha de la Gorra*. Buenos Aires: GEU.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. París: Fayard.

- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. París: Seuil.
- Cabanas, E. e Illouz, E. (2019). *Happygracia*. Buenos Aires: Paidós.
- Chaves, M. (coord.) (2010). *Estudios sobre juventudes en Argentina*. La Plata: Edulp.
- Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de desigualdad*. Buenos Aires: GEU.
- Dallaglio, L. (2018). *Distinción social y elitización*. Tesis de doctorado. Los Polvorines: UNGS-IDES.
- Di Piero, M. E. (2022). *Escuela secundaria y desigualdad*. Buenos Aires: Aique.
- Dukuen, J. (2010). *Las astucias del poder simbólico*. Buenos Aires: Koyatun.
- Dukuen, J. (2013). *Habitus y dominación. Para una crítica de la teoría de la violencia simbólica en Bourdieu*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Dukuen, J. (2015). Indagaciones sobre el vínculo entre política, moral y escolaridad en la perspectiva de Bourdieu. *Folios*, (41), 117-128.
- Dukuen, J. (2018a). Socialización política juvenil en un colegio de clases altas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 867-880. En bit.ly/3nppdID.
- Dukuen, J. (2018b). *Habitus y dominación en la antropología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Biblos.
- Dukuen, J. (2020). Desde el punto de vista docente. Sentidos sobre TED, competencias sociales y liderazgo en un colegio de clases altas. *Revista AVÁ*, (36), 315-344.
- Dukuen, J. (2021a). La elección de lxs elegidxs: socialización política estudiantil en un colegio de clases altas. En Krieger, M. (dir.), *La buena voluntad* (pp. 127-152). Buenos Aires: CLACSO-IDES.
- Dukuen, J. (2021b). La prueba y el desafío: sentidos sobre 'TED' entre líderes estudiantiles de un colegio de clases altas. En *Prácticas de Oficio*, (27), 119-137.

- Dukuen, J. y Kriger, M. (2016). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas. *Astrolabio*, (15), 311-339. En bit.ly/3nmyUYe.
- Elizalde, S. (2018). Las chicas en el ojo del huracán machista. *Cuestiones Criminales*, (1), 22-40.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2019). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: CTERA.
- Fillieule, O. (2012). Travail, famille, politisation. En Sainsaulieu, I. y Surdez, M. (eds.), *Sens politiques du travail* (pp. 345-357). París: Armand Colin.
- Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada. *Pro-Posições*, 26(2), 75-98. En bit.ly/3K9t9pF.
- Fuentes, S. (2021). *Cuerpos de elite*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gautschi, H. y Viscusi, G. (2018). Valuation, Recognition, and Signaling in the Digital Public Sphere. En Linnhoff-Popien, C., *Digital Marketplaces Unleashed* (pp. 33-43). Berlín: Springer-Verlag.
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giovine, M. A. (2021). Elección y selección: estrategias educativas de familias de clase alta. *Foro de Educación*, 19(2), 181-198. En bit.ly/42IJAR1.
- Grandinetti, J. (2015). *Mirar para adelante. Tres dimensiones de la juventud en la militancia de Jóvenes PRO*. En Vommaro, G. y Morresi, S. D. (orgs.), *Hagamos equipo* (pp. 231-263). Los Polvorines: UNGS.
- Grandinetti, J. (2019). La militancia juvenil del partido Propuesta Republicana (PRO) en los centros de estudiantes universitarios. *Revista SAAP*, 13(1), 77-106. En bit.ly/42Fcl13.
- Kriger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar*. La Plata: FPyCS-UNLP.
- Kriger, M. (dir.) (2012). *Juventudes en América Latina*. Buenos Aires: CAICYT-Conicet.

- Kruger, M. (2016). *La tercera invención de la juventud*. Buenos Aires: GEU.
- Kruger, M. (dir.) (2017). *El mundo entre las manos. Juventud y política en la Argentina del Bicentenario*. La Plata: EPC-UNLP.
- Kruger, M. (dir.) (2021). *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinx con la política entre dos paradigmas de Estado*. Buenos Aires: Clacso-IDES.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2012). Clases sociales, capital cultural y participación política en jóvenes escolarizados. *Question*, 1(35), 317-327.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2014). La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas. *Persona y Sociedad*, 28(2), 59-84. En bit.ly/3nhzciZ.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2017a). ¿En el nombre del padre? Dimensión familiar y disposiciones políticas en jóvenes estudiantes. *Última Década*, 25(46), 151-168. En bit.ly/3z9CvLZ.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (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.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (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.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2021). Herederas y becarias. Dimensión familiar y formación de disposiciones políticas en estudiantes de un colegio de clases altas. En Kruger, M. (dir.), *La buena voluntad* (pp. 75-104). Buenos Aires: CLACSO-IDES.
- Lamont, M. y Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167-195.

- Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política. *Universitas-XXI. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15(26), 109-134. En bit.ly/3JEPSSo.
- Larrondo, M. y Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación*. Buenos Aires: GEU.
- Luci, F. (2012). El *management* como gramática. *Revista de Ciencias Sociales*, 135-136, 171-183.
- Martínez, M. E., Villa, A. y Seoane, V. (coords.) (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social*. Buenos Aires: Prometeo.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Mayer, L. y Gottau, V. (2021). En busca del nicho apropiado. Lógicas de acción de las escuelas y el surgimiento de un escenario institucional diversificado. *Papers*, 106(3), 357-376. En bit.ly/3z8T9LD.
- Méndez, A. (2013). *El colegio*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. París: Gallimard.
- Messina, G. (2016). Trabajo, uso del tiempo y Estado de bienestar: desigualdades de género en la Argentina. *Laboratorio*, 16(27), 11-32.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar*. Buenos Aires: GEU.
- Oronó, L. (2018). TED ideas worth spreading. En Romé, N. (ed.), *Política y subjetividad* (pp. 165-173). Buenos Aires: FSOC-UBA.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites*. Buenos Aires: Paidós.
- Valderrama, A. K. (2020). *Colonialidad, Minimalismo y Focopolítica. El caso de la ONG Techo en Córdoba, Argentina*. Buenos Aires: Analéctica.
- Van Zanten, A. (ed.) (2018). *Elites in education*. Londres: Routledge.
- Vázquez, M., Vommaro, P., Núñez, P. y Blanco, R. (eds.) (2017). *Militancias juveniles en la Argentina democrática*. Buenos Aires: Imago Mundi.

- Vommaro, G. y Morresi, S. (orgs.) (2015). *Hagamos equipo*. Los Polvorines: UNGS.
- Weber, M. (2009). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Caronte.
- Zapata, L. (2005). *La mano que acaricia la pobreza*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Ziegler, S. y Gessaghi, V. (2012) (comps.). *Formación de las elites*. Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Ziegler, S., Gessaghi, V. y Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires. *Páginas de Educación*, 11(2), 40-60. En bit.ly/42Frj7k.