

Haciendo de la necesidad virtud: Socialización política y herencia familiar entre becarias de un colegio de clases altas (CABA)

Making a virtue of necessity: Political socialization and family inheritance among fellow students of a school for upper classes (CABA)

Miriam Kriger

mkriger@gmail.com

Juan Dukuen

juanduk2002@yahoo.com.ar

Centro de Investigaciones Sociales - Unidad Ejecutora; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Argentina

Recibido: 14 | 11 | 16

Aceptado: 10 | 08 | 17

RESUMEN

En este artículo se presentan hallazgos de una investigación sobre formación de disposiciones políticas entre estudiantes de un colegio de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires, desde una perspectiva disciplinar en la que convergen la psicología cultural y los estudios bourdeanos, para abordar un tema en el cruce entre los campos de investigaciones sobre jóvenes y política y sobre la educación de las clases altas. El propósito del trabajo es analizar los rasgos de la socialización política de las becarias de la institución, provenientes de clases medias bajas, en relación con sus trayectorias familiares y de clase y, en clave comparativa, con las de sus compañeros/as de clases altas. Se presentan y analizan fragmentos de las entrevistas realizadas, buscando establecer las modalidades de intervención de la dimensión familiar en la formación específica de disposiciones políticas y de transmisión de las herencias familiares en casos de trayectorias escindidas.

Palabras clave: Disposiciones políticas; Becarias; Clases sociales; Socialización política; Herencia familiar.

ABSTRACT

This article presents findings of a research on the formation of political dispositions among students of a school for upper classes in the City of Buenos Aires, from a discipline perspective that converge cultural psychology and bourdeans studies and it deals with the field of research on youth and politics and on education of the upper classes. The purpose of the paper is to analyze the characteristics of the political socialization of fellow's students, coming from the lower middle classes, in relation to their family and class trajectories, and in comparison with those of their high classmates. We present and analyze fragments of the interviews carried out, seeking to establish the intervention modalities of the family dimension in the specific formation of political dispositions and the transmission of family inheritances in cases of split trajectories.

Key words: Political dispositions; Fellows students; Social classes; Political socialization; Family inheritance.

PRESENTACIÓN

La socialización política alude a una problemática propia y fundamental de las sociedades democráticas modernas donde la política no se presenta como don natural sino como producción cultural (Winneburg, 1999). En este sentido, cabe recordar la función que asume la pedagogía en la educación del *soberano*, concebida por Rousseau bajo la premisa de hacer de los hombres, ciudadanos y que ha sido desempeñada por la escuela desde su origen a la actualidad (Carretero y Autor, 2004). En este sentido ella se ha legitimado como principal transmisora de saberes, identidades y valores que a su vez legitiman y normalizan ciertas miradas del mundo social y de las posiciones que los sujetos y los grupos ocupan en él. Pese a las diversas crisis históricas que ha atravesado, la escuela conserva junto con la familia su lugar como agente central de socialización (Berger y Luckmann, 1986), aunque las relaciones entre ambas instituciones no carecen de conflictividad. Por el contrario, basta recordar que la escolaridad obligatoria se impuso en los Estados modernos solo una vez que la Patria Potestad del Estado logró avanzar sobre la del *Pater Familias* (Alighiero Manacorda, [1983] 1987) y que la escuela ha sido desde su origen y hasta hoy un dispositivo cultural clave para la construcción estatal de la nación en tanto “comunidad imaginada” (Anderson, 1983). Ella ha logrado subsumir con gran eficacia una diversidad de culturas, lenguas e historias bajo la identidad nacional, valiéndose para ello del uso de distintas formas de violencia material y simbólica (ampliar en Carretero, 2007). Asimismo, se espera que la escuela viabilice la salida de los sujetos del mundo familiar al social, respecto del cual presenta una “doble potencia” (Kriger, 2010: 123), configurándose al mismo tiempo como amenaza y promesa, dado que puede aparecer tanto como garante de su reproducción en clave hegemónica como de su transformación en clave emancipatoria.

En todo caso, teniendo en cuenta que la escuela no es una ni es la misma para los distintos grupos y sujetos, y que la relación que establece con ellos es ineludiblemente desigual, al estudiar la socialización política que viabiliza es indispensable considerar la posición de clase y la proveniencia familiar de los sujetos a quienes se educa. Profundizando en la senda de P. Bourdieu (1979), los procesos de socialización política se juegan de diferente manera en relación con las trayectorias de clase de las familias, ascendentes, descendentes o reproductoras de la condición de origen. Como señala P. Dalle, “las familias son el principal canal de transmisión de recursos como el lenguaje, redes sociales, bienes materiales, saberes, laborales, valores, actitudes frente al cuerpo, disposiciones, aspiraciones y formas de ver el mundo a partir de los cuales se cimentan procesos de movilidad social o herencia de clase” (2013: 376). Destaquemos el hecho de que la transmisión de esos recursos se expresa de modo especial en la elección de la escuela, en la cual se pueden ver estrategias de reproducción, ampliación o transformación de los capitales culturales, sociales y económicos, que se relacionan directamente con las trayectorias de clase social (Bourdieu, 1994).

Ahora bien, teniendo en cuenta lo dicho: ¿Podría la escuela garantizar una homogénea “salida” del mundo familiar al social, o una igualitaria inclusión a estudiantes cuyas condiciones de vida, capitales y legados familiares e *illusio* de clase (Bourdieu, [1988]1994), son desigualmente diferentes? ¿Y existe acaso un “mundo social” que -al modo de un locus externo y común- esperaría allí afuera a quienes egresan de la escuela, para recibirlos como “formalmente nuevos ciudadanos” (Kriger, 2010:45)? ¿O se trata más bien de múltiples, diferentes y -nuevamente- desiguales mundos en construcción y en conflicto, cuya permeabilidad tiende a reducirse entre las clases sociales en los procesos de fragmentación social (Saraví, 2015)? Y entonces: ¿qué vienen a ofrecer cada una de las diferentes escuelas -a veces impuestas y otras elegidas- en relación con las trayectorias familiares y la condición de clase de la población que atienden? ¿Qué expectativas habilitan y hacen posibles en términos de movilidad o de reproducción de la condición de clase y continuidad de los *linajes* (Bourdieu, [1993] 2007)? Mientras que para los estudiantes de familias de clases medias altas y altas la elección del colegio suele implicar una forma de continuar el linaje familiar -proyectando su herencia cultural (Bourdieu, *ib.id.*) y su legado político a las nuevas generaciones- para los estudiantes de familias de sectores de clases medias bajas y/o bajas que acceden a esas instituciones educativas mediante becas, tal escolarización suele suponer en cambio la incorporación de nuevas disposiciones y esquemas de pensamiento-acción que contrarían o contrarrestan y el legado familiar de origen, y por lo tanto el porvenir de clase. En este sentido, la figura del *becario* (ampliar en Hoggart, [1957]2013; Dubet y Martucelli, 1998; Lahire, 2004; Gluz,

2006, Pasquali 2014) aporta una diferencia significativa: la del estudiante que no continúa la trayectoria de clase y familiar objetiva si no que se mueve de esa línea en tanto que se le brinda la oportunidad excepcional de ascender en la escala social sin herencia propia. En este artículo nos interrogamos precisamente por los rasgos que asume la formación de disposiciones políticas entre becarias de un colegio de clases altas, atendiendo a su relación con las trayectorias familiares y de clase, y analizándolas en clave comparativa con las de sus compañero/as.

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

En la línea de los estudios que venimos realizando, con énfasis en el encuentro entre la psicología cultural (Carretero y Kriger, 2011; Kriger, 2010) y la sociología bourdeana (Kriger y Dukuen, 2012; 2014; Dukuen, 2015; Dukuen y Kriger, 2016), entendemos la socialización política de modo situado y en relación con procesos socio históricos, de la cual “participan múltiples dimensiones psicológicas, que al entramarse socialmente hacen sentido y experiencia, hacen *sujeto*” (Kriger, 2016: 23). Desde esta perspectiva la socialización política no alude a puntos de llegada, si no a matices de procesos dinámicos y complejos ligados -por una parte- a transformaciones de la sociedad y el Estado, y -por la otra- a la subjetivación política entendida como conversión cultural de los sujetos sociales en políticos (Kriger, 2010), mediante la incorporación de disposiciones y esquemas de pensamiento y acción políticos (Kriger y Dukuen, 2012; 2014, 2016; Dukuen y Kriger, 2016). En este punto, nuestra propuesta se vincula con la perspectiva que desde la sociología política propone O. Fillieule, para quien la socialización política es “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” (2012: 349-350). Asimismo, consideramos que si bien todos los hombres son sujetos sociales, no siempre llegan a ser sujetos políticos plenos, aun cuando todos sus actos tengan ineludiblemente sentidos y efectos políticos (Kriger, 2010). Por eso coincidimos con Fillieule cuando señala que

la dimensión política está constantemente en juego en los procesos de socialización sin resumirse en un dominio de conocimiento y de actividades especializadas: ella reenvía a un sistema de esquemas cognitivos y prácticos reconocidos o no como ‘propiamente políticos’ pero que tienen efectos de politización. (ib.id).

Finalmente, tanto en nuestros desarrollos como en los de este autor, la socialización política consiste en el proceso de interiorización de lo que desde una perspectiva bourdeana llamamos *disposiciones políticas* (Bourdieu, 1979), entendidas como esquemas incorporados de pensamiento, percepción y acción, producidos por la socialización y que actúan como resortes “subjetivos” de prácticas políticas (Dukuen, 2013b, 2017)

En un contexto de creciente implicación política de los estudiantes -en especial tras la promulgación de la Ley de Centros de Estudiantes N° 26877 de 2013 que formaliza y enmarca su participación escolar- venimos estudiando la socialización política juvenil y la formación de disposiciones políticas (Bourdieu, 1979) en instituciones educativas de clases altas, que en general no tienen instancias de militancia política partidaria ni Centro de Estudiantes (Kriger y Dukuen, 2012, 2014, 2017; Dukuen, 2015a; Dukuen y Kriger, 2016).

En el marco de las investigaciones sobre jóvenes y política (cfr. Chaves, 2010; Vommaro, 2015; Kriger, 2012; 2016 a y b), nos ubicamos dentro de una perspectiva que se interesa en la educación de las clases altas y elites (cfr. Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler y Gessaghi, 2012, Méndez, 2013; Ziegler, 2015) y que tiene puntos de encuentro con estudios recientes sobre el reclutamiento político juvenil de partidos de “centro derecha” como PRO (Vommaro & Morresi, 2015).

En una investigación previa que cubría diversas clases sociales (2011-2013) encontramos entre los estudiantes de clases altas mayor disposición a la participación política futura que en otras

clases sociales, así como también valoraciones más positivas acerca de la política (Kriger y Dukuen, 2012 y 2014; Kriger, 2016). Esto parecía abrir para ellos un horizonte de acción fundamentado en: a) un discurso de pertenencia e integración moral de clase, donde se identificaban como ciudadanos diferentes, es decir responsables, honestos, conscientes de su deber público específico (integrado al paradigma de “el bien común”) y de su lugar en la sociedad, anclado a su vez en una trayectoria educativa con apuesta a largo plazo en universidades privadas de prestigio (con las que la escuela a la que asistían tenía convenios); b) la propuesta de una reforma moral de los “otros”, “los pobres” (“hay que educarlos”), que aparecían como “necesitados”, tanto material como simbólicamente. En nuestras investigaciones más recientes hemos analizado, por una parte, proyectos solidarios y filantrópicos que adquirirían centralidad en la identidad y la propuesta institucional de escuelas de clase altas, mostrando que configuran prácticas de incorporación de esquemas morales de pensamiento y acción que se vuelven disposiciones políticas (Dukuen, 2015a; Dukuen y Kriger, 2016); y por la otra, nos fuimos interesando crecientemente en el modo en que la dimensión familiar interviene en la incorporación de disposiciones políticas específicamente entre jóvenes de clases altas (Kriger y Dukuen, 2017).

EL ESTUDIO

En este artículo publicamos hallazgos parciales de una investigación más amplia sobre significaciones, disposiciones y experiencias de los jóvenes en torno a la política en Argentina, realizada entre los años 2014-16 entre estudiantes de ambos sexos, en cinco escuelas de diverso nivel socioeconómico de la Ciudad de Buenos Aires, La Plata y Conurbano bonaerense (N° 321). La misma constó de dos instancias, cuantitativa y cualitativa, siendo la primera un estudio descriptivo con diseño transversal, donde se aplicó a la totalidad de la muestra un cuestionario escrito individual autoadministrable de 30 ítems. La instancia cualitativa profundizó hallazgos de la etapa cuantitativa mediante un trabajo de campo (Guber, 2005), análisis de documentos institucionales, entrevistas individuales (32 distribuidas entre las diversas escuelas) y grupales (5, una por escuela), considerando la perspectiva de clase.

Para poder establecer la condición de clase de los estudiantes que componen la muestra, el análisis fue realizado a partir de criterios metodológicos inspirados en la perspectiva de Bourdieu para definir “clases sociales en el papel”¹ (1979). Dado que “las diferencias son más claras y en todo caso más visibles en materia de instrucción que en materia de ingresos” (128), y señalando además la imposibilidad de obtener datos de ingresos en el contexto de una encuesta realizada en colegios que excluyeron este tipo de preguntas, el criterio que elegimos refiere al capital cultural, captado a partir del relevamiento sobre el máximo nivel educativo del padre de los estudiantes en el marco del cuestionario señalado. Este criterio nos permitió ubicar a los alumnos de los colegios a partir de *diferencias primarias* relativas al *volumen del capital* cultural, y definir a *grasso modo* condiciones de clase². Además, como criterios adicionales tuvimos en cuenta el barrio/comuna donde se ubica la institución y su condición público/privado. Cabe destacar que, en el caso de los colegios privados, tuvimos en cuenta el capital económico (la cuota) que exige cada colegio a las familias, criterio pertinente para establecer diferencias de clase frente a la imposibilidad de medir nivel de ingreso (Rodríguez Moyano, 2012). Finalmente, categorizamos a las escuelas como representantes-tipo de

¹ Valga aclarar que nuestro cuestionario no ha sido desarrollado para realizar una construcción del espacio social como la que realiza Bourdieu a partir del uso del Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM). Por eso mismo, nuestros criterios son los más exhaustivos posibles dentro de los límites de los datos con los que contamos. Aunque aquí no podemos retomar el debate específico, estamos al tanto de las críticas de Heredia (2012) a la perspectiva de Bourdieu, específicamente en su estudio de las clases dominantes o lo que finalmente llamará el campo del poder (Bourdieu, 1979; [1989]2013), así como la crítica de Gómez (2014) al análisis de clases estático (donde en parte caería Bourdieu) y su propuesta de un análisis clasista dinámico. Al mismo tiempo, cabe destacar que Gutiérrez y su equipo (Gutiérrez y Mansilla, 2013) vienen trabajando en un análisis del espacio social de Córdoba en términos de clase, desde la perspectiva de Bourdieu, recurriendo al ACM.

² En estudios futuros esperamos establecer *diferencias secundarias* entre fracciones de clase, relativas a la *estructura del capital*, según el peso relativo-relacional del capital económico y cultural (Bourdieu, 1979), las cuales pueden condicionar modos diferenciales de configuración e incorporación de esquemas y disposiciones.

tres *condiciones de clase*, que se diferencian por el peso relativo del capital cultural, como se observa en el siguiente cuadro³:

Cuadro N° 1: Clase social por colegio según máximo nivel educativo del padre (N=321)

			Nivel educativo del padre					Total
			Primario	Secundario	Terciarios/ Universitarios	Posgrado	NS/NC	
Clases populares	Colegio V	Recuento	37	22	4	0	6	69
		Porcentaje	53,6%	31,9%	5,8%	0,0%	8,7%	100,0%
	Colegio P	Recuento	15	21	12	1	1	50
		Porcentaje	30,0%	42,0%	24,0%	2,0%	2,0%	100,0%
Clases medias	Colegio N	Recuento	28	47	47	9	6	137
		Porcentaje	20,4%	34,3%	34,3%	6,6%	4,4%	100,0%
Clases altas	Colegio X	Recuento	0	3	10	9	0	22
		Porcentaje	0,0%	13,6%	45,5%	40,9%	0,0%	100,0%
	Colegio T	Recuento	2	5	27	9	0	43
		Porcentaje	4,7%	11,6%	62,8%	20,9%	0,0%	100,0%
Total		Recuento	82	98	100	28	13	321

Fuente: Cuadro de elaboración propia a partir del cuestionario aplicado

En este artículo nos detendremos en hallazgos de la etapa cualitativa, presentando y analizando fragmentos selectos de entrevistas realizadas a estudiantes de quinto año de una de las escuelas de clases altas de la muestra: el Colegio T. La investigación se realizó en la sede principal de esa institución de tradición inglesa, con más de 50 años de trayectoria y ubicada en la Comuna 13 de Ciudad de Bs As., que se caracteriza por una población de clase media alta y alta (cfr. Vommaro y Morressi, 2015: 57). La escuela es de enseñanza bilingüe y laica, abarca los tres niveles educativos, y está incorporada al programa de bachillerato internacional. Como rasgos relevantes, señalamos que el colegio no tiene una política explícita de becas pero eventualmente las otorga; y que en el nivel secundario no hay centro de estudiantes ni actividades políticas de tipo militante, aunque sí orientadas a la educación política con una notable impronta liberal democrática, que se plasma en una amplitud de actividades dedicadas a la deliberación, la convivencia y el gobierno escolar.

³ Este es un breve ordenamiento de los datos: 1) Escuelas de clases medias altas y altas: a) Escuela X, privada laica, sin subvención estatal, barrio privado de Tigre, zona norte del conurbano bonaerense, donde el 45,5 por ciento de los padres posee estudios terciarios/universitarios completos; 40,9 por ciento, posgrado; y el 13,6 por ciento, secundarios. b) Escuela T, privada laica, sin subvención estatal, barrio de Belgrano, CABA, donde el 62,8 por ciento de los padres posee estudios terciarios/universitarios completos; 20,9 por ciento, posgrado; el 11,6 por ciento, secundarios; y el 4,7 por ciento, primario. 2) Escuela de clase media: Escuela N, de gestión pública-estatal, barrio de Caballito, CABA, con padres con 34,3 por ciento de estudios terciarios/universitario; 6,6 por ciento, posgrado; un 34,3 por ciento, secundarios; y un 20,4 por ciento, primarios. 3) Escuelas públicas de clases populares: a) Escuela P, de gestión pública-estatal, La Plata, provincia de Buenos Aires, con padres con 24 por ciento de estudios terciarios/universitario; 2 por ciento, posgrado; un 42 por ciento, secundarios; y un 30 por ciento, primarios. b) Escuela V, de gestión privada, confesional con subvención estatal, Lanús, zona sur del conurbano bonaerense, con padres con 5,8 por ciento de estudios terciarios/universitario; 31,9 por ciento, secundarios; y 53,6 por ciento, primarios.

En el marco de la investigación realizada en ese colegio observamos en los estudiantes un particular “interés en la política”, que nos reenvió al estudio de la incorporación de *disposiciones y esquemas*⁴ de pensamiento y acción políticos, con especial anclaje en las *trayectorias profesionales familiares* (Kriger y Dukuen, 2017). En virtud de ello, en este colegio en particular realizamos entrevistas semi-estructuradas, orales y en profundidad a 15 alumno/as de quinto año de este colegio, siguiendo los lineamientos del método clínico-crítico piagetiano (Delval, 2006) según el cual se piden justificaciones del punto de vista de los sujetos para luego ofrecer argumentos contrarios y evaluar la estabilidad de su pensamiento. Cabe señalar que la información socio-profesional familiar que los estudiantes brindan encuentra respaldo empírico en el trabajo de campo llevado a cabo en este Colegio durante 6 meses⁵, que incluyó -entre otras cosas- “observación participante” en diferentes actividades curriculares y entrevistas semiestructuradas con docentes, preceptores, directivos y estudiantes.

A continuación, presentaremos fragmentos de las entrevistas realizadas a las dos únicas becarias del nivel secundario de este colegio, teniendo en cuenta las diferencias específicas en cuanto a su condición de clase y trayectorias familiares. Creemos que éstas ameritan un análisis en clave comparativa respecto de sus compañeros/as, especialmente de las que caracterizamos como “las herederas” (Kriger y Dukuen, 2017), y en los modos en que ellas vertebran relacionalmente la formación de disposiciones políticas en este tipo de colegio.

HALLAZGOS DEL ESTUDIO

Julieta y Analía⁶ son las dos únicas becarias del colegio. Julieta, de 17 años, tiene una hermana menor y es hija de inmigrantes paraguayos que vinieron al país en busca de trabajo, ambos con estudios secundarios incompletos. Su madre trabaja en el servicio de limpieza de un albergue transitorio y su padre tiene un negocio de ropa. Analía, de la misma edad, tiene seis hermanos; su madre es “ama de casa” y no terminó el secundario; el padre sí, e incluso comenzó varias carreras universitarias inconclusas. Es dueño y cocinero de un pequeño restaurant familiar en la zona norte del Gran Buenos Aires. En séptimo grado ambas concurrían juntas a una escuela primaria pública y se presentaron al examen de ingreso de un prestigioso colegio secundario público, al que no lograron entrar. En ese momento, un colegio secundario privado bilingüe cercano estaba ofreciendo becas, a las que accedieron y comenzaron sus estudios secundarios allí hasta que, en tercer año, el establecimiento cerró sus puertas. Entonces, el director de esa escuela les consiguió una beca en otro colegio al cual asisten desde cuarto año, donde realizamos el estudio. Si bien ya se conocían, según nos relataron, recién se hicieron amigas aquí, en gran parte por compartir experiencias y puntos de vista desde una posición similar. Ambas planean continuar sus estudios en la Universidad de Buenos Aires: Julieta en la carrera de Ciencias de la comunicación y Analía en Medicina.

Cabe destacar que, a diferencia de sus compañero/as de colegio de clases altas, Julieta y Analía provienen de lo que podemos llamar clases medias bajas. Fundamentamos esta categorización en el hecho de que para establecer las condiciones de clase de cada colegio en nuestra investigación más amplia, tomamos -entre otras variables- principalmente la del capital cultural familiar, que inferimos a partir del máximo nivel educativo del padre⁷. De acuerdo con ello, en el caso de las becarias encontramos que se ubicarían dentro de la franja minoritaria del colegio T (4,7 % primario - 11,6 % secundario). En cambio, su posición podría situarse entre las clases

⁴ La distinción bourdeana entre *esquemas* y *disposiciones* no es excluyente y tiene que ver aquí con que la noción de *esquema* suele estar ligada a “modos de pensamiento y verbalización” prácticos, tendiendo relaciones críticas con los trabajos de Piaget (cfr. Bronckart y Schurmans, 2005) y la tradición neokantiana -en especial Cassirer- (cfr. Dukuen, 2013a) siendo la noción de *disposición* más abarcadora en la medida que además incluye los resortes no verbales de la acción.

⁵ Realizado por el Dr. Dukuen bajo la Dirección de la Dra. Kriger en el marco del proyecto PICT 2012-2751.

⁶ Todos los nombres han sido modificados para resguardar la identidad de las entrevistadas y del colegio.

⁷ Es importante aclarar que elegimos tomar como referencia al padre luego de comparar también con el máximo nivel educativo de la madre. Dado que en los casos analizados el primero se presentó en general en nuestra muestra como sostén de hogar, y que además no hallamos diferencia significativa entre los niveles educativos de padre y madre que indiquen variación en la condición de clase, optamos por tomar la figura del primero como representativa.

medias y las clases populares menos desfavorecidas; es decir, en la frontera entre ellas, que en nuestra muestra se ubica entre el colegio N (20,4 % primario - 34,3 % secundario), y el colegio P (30,0 % primario - 42,0 % secundario).

En el colegio T encontramos un alto interés por la política entre los estudiantes en general, pero también diferencias significativas en los modos en que la dimensión familiar interviene en la socialización política de las becarias y de sus compañero/as, especialmente de las que caracterizamos como “las herederas” (ampliar en: Kriger y Dukuen, 2017). En esos casos, la socialización política aludía al relevamiento de las disposiciones de clase (Bourdieu [1993]2007), que encarnaban vívidamente el legado familiar, mostrando un entusiasmo por la política ligado a su presencia cotidiana. La relación cercana a la política como espacio de poder aparecía sobre todo enraizada en la rama masculina de la familia, fundamentalmente asociada a la profesión del padre (abogado, juez) y al hecho de que abuelos y/o bisabuelos participaran en acontecimientos importantes de la historia política nacional.

Como veremos, también las becarias muestran un alto interés por la política, pero no porque ésta forme parte de las conversaciones cotidianas ni de las historias de sus familias, ni porque sus padres o abuelos tengan participación o relación con espacios políticos o de poder. Por el contrario, ellas viven la política a partir de la necesidad de justicia que sienten quienes no son poderosos, y ella no está adentro sino afuera del mundo familiar, pensada en coordenadas que le son propias. Así apenas comienza la entrevista, Julieta se define con un categórico “yo soy de izquierda” y Analía con un “tiro más para la izquierda”. En ambos casos, además, su participación es resultado de una invitación realizada por personas cercanas que facilitan la salida de la familia más íntima, como amigos del barrio o tíos que tienen “ideas de izquierda”, y esa incursión fuera del mundo inmediato habilita la construcción de una identidad diferente dentro del colegio.

Empecemos con la entrevista a Julieta, que comienza de forma contundente:

J: - Bueno, yo soy de izquierda. Ya lo sabe la mayoría de mi curso creo que también.

E: - ¿qué significa ser de izquierda?

J: - Ser de izquierda significa... bueno, bah, por lo que me vengo imaginando por los chicos que hablo por el curso, ideas un poco más igualitarias para todos, después, si eso, más para... yo apunto más para el sector popular, no tanto a lo cerrado, y sí, eso pienso, que hay que ser igualitario para todos, que... Algo más justo, eso.

E: - ¿Participás en algún lado?

J: Sí, participo. Estoy, bah no sé si estoy, pero me interesa ir a reuniones, por ejemplo una amiga está en Seamos libres, la de Pablo Ferreyra, y siempre me invita y yo siempre voy, porque es re divertido a mí me re divierte estar con todos, hay música y todo eso, voy. Sí, sí, me siento re a gusto.

Para Julieta la participación política refiere a lo social, fuera de la casa, y a lo juvenil. La amistad, la diversión, el sentirse a gusto, parecen parte importante de la experiencia de salida al mundo y de su interés por crecer y conocer/ser recibida en nuevos espacios. Parafraseando a Derrida (2006), esto nos refiere a una concepción de la política orientada por la *hospitalidad* (en el encuentro con sus pares), en comparación con la regida por la *hostilidad* que encontramos en otros casos (en el miedo o terror a salir, a la violencia, al enfrentamiento). En suma: ella no concibe la política solo como algo racional o intelectual sino también como experiencia corporal, que se comparte y no es “individual” sino colectiva, que no es triste o peligrosa sino acogedora y divertida.

Con respecto a cómo Julieta se siente entre sus compañeros/as de la escuela, es interesante observar que en una misma frase expresa la identidad política, “de izquierda”, como asunción positiva y como diferencia. Al modo de quien provoca y luego amortigua el efecto, ella declara quién es y enseguida advierte que su verdad está a la luz también para los otros, que la aceptan con sus diferencias. Luego esboza una definición práctica del sentido de “ser de izquierda”, ligada a la

igualdad y la justicia. Mientras que para quienes caracterizamos como “las herederas”, la alteridad⁸ radical, aparecía ligada a lo que Julieta llama “el sector popular” -enunciada mediante categorizaciones del tipo: “los pobres”, “los que viven en las villas”, “los que te roban en la calle”, “la inseguridad” (cfr. Kriger y Dukuen, 2017)- para ella la alteridad está representada más en sus compañeros/as de colegio que en los sectores populares. Sin embargo, tampoco podríamos decir que Julieta se identifica totalmente con estos últimos: como cabalgando entre dos mundos, ella no es como unos ni como otros, ni “pobre” ni “rica”. Aunque tiene un *conocimiento práctico* (Bourdieu, 1980) acerca de su situación excepcional como becaria, y de la oportunidad que implica acceder a una educación que abre sus horizontes mucho más allá de lo que sus propios padres inmigrantes podrían hacerlo; no deja de sentir las asimetrías específicas con sus compañeros/as en términos económicos, culturales y sociales. Este extracto de la entrevista es elocuente al respecto.

Julieta puede encuadrar el particular extrañamiento con que se le representan los otros estudiantes dentro de una forma de *comprensión de la alteridad como desigualdad social* (Dukuen, 2013a), que excede pero no impide el vínculo personal con “ellos”. De hecho, bajo la forma del “respeto” ella convive con este límite y no lo ve como la totalidad de su relación con el grupo. En ese sentido, vemos emerger *esquemas de pensamientos y acción políticos* constitutivos de un *habitus*⁹ específico, que nos reenvían a la trayectoria social de clase de Julieta y a su elección de una agrupación de izquierda como espacio de participación. Cuando indagamos si esto tiene antecedentes familiares y le preguntamos por la participación de sus padres, responde:

J: -Mis papás no participaron, en realidad casi no saben de política, no están interesados. No, nada, nada. [...] Ellos no son de acá. Vinieron de Paraguay cuando eran más chicos. Y entonces es como que no saben bien... saben por ejemplo temas más generales, por ejemplo lo del 2001 si lo saben porque lo vivieron. Después, cambios de presidente, sí, saben cuáles son, pero no, no se interesan tanto.

De este modo, Julieta reafirma la condición ajena de la política y su novedad respecto de lo familiar: los padres no participaron, no participan, ni conocen (“no saben”), ni les interesa la política; todo lo cual se radicaliza por el hecho de ser extranjeros. Ahora bien: nos preguntamos entonces cómo vive Julieta esta salida de lo familiar en relación con el origen y la posición de sus padres. Ella circula por mundos sociales que no fueron legados por ellos, a los que ellos mismos no pudieron ni pueden acceder (como el del colegio), y sobre los cuales “no saben” -insistimos- ni se interesan (como el mundo de la política):

J- Siempre tengo en cuenta por ejemplo, que mi mamá decía: “termina por favor, estudia otra cosa”, y... además me gusta estudiar, no es que lo hago por compromiso [...] mi mamá siempre me dice, mi papá también, me dice, “vos tenés que conseguir algo más, aspirá a algo más en la vida” [...] Me gusta pensar la idea de que en mi familia no sé si vamos a estar mejor, porque por ahí yo no consigo trabajo, pero por ahí darles algo de tranquilidad, qué sé yo. De decir: bueno, yo terminé y estoy trabajando con un trabajo -no digno, porque los dos son dignos, todos los trabajos son dignos- pero sino uno con una formación. Eso.

En primera instancia podemos decir que los padres la empujan a salir afuera, y ella acepta “con gusto” el desafío. Tal como lo expresa Dalle en relación con las trayectorias de clase ascendente de sectores populares migrantes, ello implica que “el estímulo hacia la educación de sus hijos/as es un mecanismo clave para compensar la desventaja inicial de capital cultural y

⁸ Esteban Krotz señala que “alteridad significa aquí un tipo particular de diferenciación. Tiene que ver con la experiencia de lo extraño [...] Se dirige hacia aquellos seres vivientes [...] que le parecen tan similares al ser propio que toda diversidad observable puede ser comparada con lo acostumbrado, y que sin embargo son tan distintos que la comparación se vuelve reto teórico y práctico”. (1994:8-9)

⁹ El *habitus* es un sistema de disposiciones y esquemas de acción socialmente incorporados (vuelto cuerpo) producto de la socialización en específicas condiciones sociales de existencia (económicas y culturales), es decir, en trayectorias de clase social, y opera como sentido práctico, o sea como principios de percepción y acción en los agentes (Bourdieu, 1980).

económico" (2013: 384). Según el autor, esos sectores incorporan el esfuerzo personal y la educación como valores meritocráticos dentro de una *moralidad de las clases medias* (Lipset y Bendix, 1963), de su *buena voluntad cultural* (Bourdieu, 1979).

Volviendo a Julieta, entonces, se comprende por qué para ella el deseo de progreso no implica un cambio de identidad mediante un ascenso social individual, sino una búsqueda de bienestar para toda la familia: hay una insistencia en el reconocimiento de lo que sus padres son -y por eso subraya que todos los trabajos son dignos ("los dos son dignos"). En cuanto al "estar mejor" -asumiendo la expectativa familiar de que ella tenga un trabajo "con una formación"- Julieta no cree asegurado su óptimo futuro laboral, pero incluso si así fuera no lo ve como algo que la colocaría por encima de sus padres, o que represente una superación individual; sino como una realización familiar que ella encarna. En ese equilibrado balance, sus disposiciones políticas "de izquierda" se constituyen en virtud de una *posibilidad* de mejorar pero no de *cambiar* (en el sentido de *ser otra*), de modo tal que no hay traición a su origen. Si logra un trabajo mejor, estará tomando a modo de herencia los valores, las disposiciones morales que comprenden *el esfuerzo* de su familia.

Pasemos ahora a la entrevista a Analía, donde la posición política aparece también por contraste con sus compañeros/as no becados:

A: - *Los chicos son muy de derecha, demasiado.*

E: - *¿Y vos como te definirías?*

A: - *Y tiro mucho más para la izquierda, bastante más. Y bueno, nada, igual creo que tiene que ver con cuestiones de experiencias de vida y de cómo te criaron y del ambiente en el que criaron a cada uno.*

E: - *¿Tus papás militan o han militado en política?*

A: - *No, no, pero yo les dije que quería empezar a militar en política y me dijeron "con cuidado, fijate donde te vas a meter, tampoco te vamos a dejar meter en cualquier lado".*

E: - *Y vos ¿militás en algún lado?*

A: - *Estoy empezando a militar en el PTS. Mi tío tiene muchos conocidos ahí y la mujer está muy metida. Él no milita, coincide en algunas cosas pero no se quiere meter mucho, pero yo por ahí tengo algunas dudas y le pregunto y él es como que me guía un poco.*

Analía construye su posición política de "izquierda" por oposición a las de sus compañeros/as, a los que califica como "muy de derecha", y a partir de una oposición clásica del campo político entre derecha e izquierda (cfr. Vommaro y Morresi, 2015). Esto no se observa en las "herederas", donde la posición política no se define ni partidariamente ni por orientación ideológica, sino moral, hacia el "bien común"¹⁰, entendido de acuerdo con lo que cada familia propone desde su posición particular y condición de clase. Cuando Analía se refiere a las "experiencias de vida y cómo te criaron", no alude a una reasunción del linaje sino a valores familiares y trayectorias de otra condición, que no están marcadas, como en el caso de "las herederas", por la profesión y el prestigio de los hombres de la familia. Es decir: ella no legitima su interés en la política en el legado de padres o abuelos, ni se ubica en una zaga familiar que exalta su protagonismo en hechos históricos importantes.

La relación de Analía con la política está marcada por otro verbo -"meterse"- que ha tenido connotaciones altamente negativas en el contexto de estudio para al menos dos generaciones, donde la expresión alude a una recomendación antipolítica y a un mandato moral usado para justificar la represión y el terrorismo estatal durante la dictadura. Sin embargo ella la resignifica desde una acepción positiva: "meterse" en política implica involucrarse, salir de un mundo (familiar) para formar parte de otro, que representa -al igual que para Julieta- una novedad y una aventura social. Su militancia política se relaciona con la socialización política representada por las

¹⁰ En un trabajo anterior observábamos que los jóvenes de clases altas (Kriger y Dukuen, 2014) remitían la política al "bien común", pero reducido a un imperativo moral y restringiendo su carácter histórico-político. Así lo social era percibido como un territorio de iguales en armonía y no como una arena de lucha entre desiguales.

figuras del tío y “su mujer”, que en esa relación de parentesco aparecen como mediadores entre el hogar y lo social más amplio, y como guías confiables para la transición. Esta trayectoria genera a su vez experiencias particulares *en y de* la ciudad, como se observa en el siguiente extracto de la entrevista, cuando le preguntamos si le gustaría que en el colegio haya Centro de Estudiantes:

A: -Por un lado creo que estaría bueno, pero por otro lado no sé qué tanto funcionaría. No es por criticar, yo los quiero mucho a los chicos, los profesores, a todos, me parece que son una gente... son muy buena gente, pero como que, están como muy metidos en esta burbuja y no salen de acá, tipo 'Belgrano R', 'mi casita', es como un barrio muy tranquilo, digamos. Estoy segura de que más de la mitad de los chicos jamás pisaron Constitución, Retiro o lugares así, donde por ahí se pone más movido, están acuchillando alguien al lado tuyo, o cosas así. No podés llegar tampoco muy lejos por más que lo intentes, porque no ven esa parte de la realidad, están como muy cerrados. Por ahí serviría tener un Centro de Estudiantes o algo así pero... si se pudiera mostrar un poco más las distintas realidades y no solo lo de acá.

Analía observa que el recorrido de “los chicos” se restringe entre el barrio y el colegio, como si su mundo no fuera más que “mi casita”, una “burbuja” que obtura el conocimiento de “la realidad”, a la que ella sí puede acceder por su necesidad de viajar hasta el colegio, de atravesar el espacio público, ya que no vive en el mismo barrio. Y es interesante que crea que el Centro de Estudiantes no serviría para lo que habitualmente se espera, sino como agente de socialización que podría habilitar la condición más básica para la comprensión y la práctica política: la conciencia y experiencia de la alteridad constitutiva del mundo social. Más allá de resolver lo que pasa en la propia escuela (que aparece vaciada de conflictividad) la entrevistada espera que el Centro de Estudiantes resuelva la clausura de la relación de sus compañeros/as con el mundo social “real”, donde la conflictividad es ineludible.

E: -Vos y Julieta vienen de otro colegio ¿Cómo te está yendo acá?

A: -La verdad es que me integré mucho mejor acá que allá. Los chicos son unos genios y pensé que acá iba a ser más duro por el tema de que claramente hay una gran diferencia en cuanto a la parte económica y un montón de cosas...eh... ponele, claramente mis compañeros en este colegio tiene más, eh... hay más plata que en los del otro colegio. Y el otro colegio era como muy, todo el tiempo, viste, echarlo en cara. Y acá nada que ver. Al contrario como por ahí, no sé, no es que te dicen, 'ay, yo voy a este lugar...', allá estaba muy marcado eso y acá no: 'yo vengo acá, voy para allá' y vos te quedaste todas las vacaciones en tu casa, ponele, una cosa así. Y acá no, nada que ver. Al contrario, si por ahí hay una salida todos juntos o algo y no puedo por el motivo que sea, es "bueno, buscamos la forma, te ayudamos". Nos re integraron y eso estuvo muy bueno.

Lo interesante de este punto es que la diferencia que Analía marca en la exhibición de la desigualdad, relativa al acceso a consumos específicos (nuevamente el viaje, las vacaciones) no encubre la desigualdad más profunda. Aunque sus compañeros no se la hacen notar explícitamente, vemos acá una forma posible de “nobleza obliga” consistente en el deber de no exhibir la riqueza y de establecer un punto de encuentro moral ante las desigualdades materiales, en el culto al *desinterés*, propio de los campos de producción cultural, que la escuela atraviesa como institución (cfr. Bourdieu [1988] 1994). La desigualdad material entre Analía y sus compañeros/as del colegio actual, transmuta en reconocimiento moral hacia ellos y a la institución, y también en construcción de un sentimiento de dignidad respecto de sí misma.

CONCLUSIONES

Al comenzar este artículo nos preguntamos por la intervención de la dimensión familiar en la

formación de disposiciones políticas entre las estudiantes becarias de un colegio de clases altas, en clave comparativa con los estudiantes “regulares”. Creemos que el principal hallazgo es que la relación con la política y las disposiciones políticas están fuertemente marcadas por la condición de clase social, aunque no de un modo homogéneo sino con variaciones acordes con las trayectorias personales e historias familiares singulares. Estas pueden analizarse en relación con la herencia (cultural y económica), tomando las dinámicas propuestas por Bourdieu ([1993] 2007) relativas a aceptar heredar, contrariar, o contrarrestar el legado, lo cual nos abre un camino para comenzar a pensar diversas categorías de relación con el linaje, con foco en el reconocimiento de lo familiar como pieza crucial para la construcción de la propia identidad social y política de los jóvenes. La primera categoría, relativa a los que *heredan*, alude a la reasunción del legado familiar, que al ser aceptado se vuelve herencia. La segunda refiere a los que *contrarian*, es decir, los que rechazan el legado y no aceptan la herencia familiar (ya sea en forma descendente o ascendente), como sucede en las socializaciones heterogéneas no lineales. Y finalmente, la tercera categoría indica a los que *contrarrestan*, quienes sin negarse a recibir el legado, tampoco lo aceptan de modo directo sino generando alternativas que transforman la trayectoria familiar y de clase (pero sin rechazarla). En estas últimas dos categorías podemos encontrar agentes con experiencias de otras clases sociales diferentes a las del propio origen, las cuales producen disposiciones contradictorias y/o heterogéneas, llamadas por Bourdieu *habitus escindidos o desgarrados* (Bourdieu, [1993] 2007; [1997]2003; Dukuen, 2013a, 2015b).

En este trabajo hemos hallado que si bien las dos becarias tienen en común que no hay legado familiar que reasumir en términos de capital cultural y económico, sino oportunidad (la beca) y esfuerzo personal; ellas presentan dos configuraciones distintas en relación con la herencia familiar. Julieta *contraria* la trayectoria familiar, produce una ruptura aunque sea con la anuencia y con la satisfacción de sus padres, que la incitan a dar un “salto” hacia arriba y *no ser como ellos* (que “aspire a algo más en la vida”) pero sin que eso implique *ser otra*: es decir, que en su “salto” Julieta supera a sus padres pero “llevándolos” con ella. Y en cambio Analía, que también mediante la beca se dota de un capital o herencia que sus padres no pueden darle, *contrarresta* positivamente la línea familiar, porque su ascenso social establece continuidad con experiencias, expectativas e *illusio* familiares frustradas, que no lograron realizarse, y que ella retoma (especialmente el paso de su padre por la universidad). A la vez, su encuentro con la política también está ligado al mundo familiar pero no como herencia. A diferencia de “las herederas” que vienen a continuar el linaje a través de la figura de un padre o un abuelo, aquí los tíos cumplen el rol inverso: “meterla” en política es habilitar la salida de lo familiar.

En efecto y de modo más amplio, en las becarias la relación entre el origen familiar y la formación de disposiciones políticas contrasta con los rasgos de las estudiantes de clases altas, fundamentalmente porque la política no es un bien heredado a través de historias o profesiones familiares asociadas al poder, sino -por el contrario- la política está afuera: en el mundo social. Para acceder a ella se vuelve necesario reconocer sujetos y condiciones de clase desiguales, tomar conciencia de la inequidad y la conflictividad social, y decidir participar para transformar la realidad. Así, el encuentro con la política implica en este caso salir de la casa y “meterse” en un terreno marcado por tensiones ideológicas (“izquierda” y “derecha”) y por identidades partidarias, que traen una historia que es ajena a la familia.

Es interesante notar que, a diferencia de lo que encontramos en escuelas dirigidas a otras clases sociales (Kriger y Said, 2016), aquí ella no es el lugar de encuentro con la política, ni para las becarias ni para los otros estudiantes. Vale destacar que aunque Julieta y Analía provengan de clases medias bajas y tengan rasgos comunes en su socialización política -como la presencia de agentes que juegan como intermediarios entre la esfera privada y la esfera pública, la familia y la sociedad- también presentan trayectorias singulares de clase y en la relación con el capital cultural de sus padres, los cuales tienen distintas ocupaciones, educación, y origen. Así, los de Julieta no han completado la escolarización de nivel secundaria y son inmigrantes de un país limítrofe, una suma de condiciones con implicancias significativas en términos de incorporación del trabajo, valor del esfuerzo personal y de la educación (Dalle, 2013). Y en el caso de Analía, tiene un padre que pasó por la universidad sin recibirse, dejándole tal vez como herencia su propio deseo inconcluso.

Otra coincidencia a destacar en relación con ese mundo social que les muestra a las becarias toda su conflictividad, es que -aunque parezca paradójico- la práctica política aparece como una

invitación atractiva, donde son bien recibidas, “pasan bien” y se sienten a gusto en un colectivo. Parafraseando a Derrida (2006), que señala la presencia la raíz *hostis* -con su doble valencia- en el encuentro social, para ellas éste se produce en la hospitalidad (las reuniones, las marchas, etc.) mientras que para “las herederas” se impone la hostilidad (el miedo, la inseguridad).

Como último punto, es interesante notar que Julieta y Analía logran, como efecto de su singular trayectoria *escindida*, una mirada más compleja del mundo social y de su propia posición en él, donde la conciencia de sus limitaciones objetivas no obtura la expansión de sus posibilidades. Pero es la comprensión del conflicto y de la desigualdad social lo que les permite verse reflexivamente en relación con su origen y con la oportunidad que les da la beca, que aprovechan con gratitud pero sin ingenuidad, preservando y abonando una actitud crítica y constructiva. Ellas se sienten dignas de lo que reciben y construyen esa dignidad también a partir de ver su propia presencia en el colegio como un aporte para sus compañeros/as, a quienes sienten que les donan una mirada de “otras realidades” por fuera de la “burbuja”. Esto nos permite trazar analogías con lo señalado por Khan (2011), quien, a partir de su investigación sobre educación de elite, señala que incorporar la diversidad étnica y de clase mediante el otorgamiento de becas a los más desfavorecidos (que en el caso presentado aquí, son “integrados” “aceptados”), compone una nueva forma de producir elites mediante el impulso del discurso meritocrático de legitimación de la desigualdad. La socialización de los privilegiados, teniendo en cuenta esta diversidad incorporada, les permite *aprehender* a moverse con soltura en sus relaciones con “otros”, haciendo *como si* fueran iguales y todo dependiera del esfuerzo personal.

Frente a ello, las becarias -en este caso particular, ligado con la cultura del colegio, su propuesta educativa actual y su tradición liberal inglesa- logran convertir su *necesidad en virtud* (y no en déficit), por vía de la comprensión reflexiva de su posición como efecto de la desigualdad social y no como una diferencia de talentos personales, eludiendo en gran medida la trampa de la *violencia simbólica* (Bourdieu, 1980). Ellas convierten su desposesión objetiva en un posible capital simbólico, porque lo que *no tienen* es lo que les permite pensarse reflexivamente: paradójicamente *se ven obligadas* a moverse con mayor libertad (menos protección, menos miedo) por la ciudad, sus barrios, sus matices, sus contrastes, sus desigualdades. Analía en particular habla de la “ayuda” de sus compañeros/as y su no ostentación, actitudes valiosas aunque de modo indirecto -como sucede con las acciones solidarias en otros colegios de clases altas (véase Dukuen y Kriger, 2016)- contribuyen a la legitimación de quienes detentan la posición de privilegio, ya que al ser recibidas y reconocidas en términos morales se vuelven “formas de redistribución legitimadora, pública o privada [...] por las cuales los dominantes se aseguran un capital de ‘crédito’ que parece no deber nada a la lógica de la explotación” (Bourdieu, 1980: 230-231).

En suma: las disposiciones políticas y los esquemas de percepción, acción y pensamiento que las becarias ponen en juego en su comprensión de la desigualdad conviven con estos rasgos morales que resaltan el culto al desinterés. Y en esta particular dinámica, ambas logran que su punto de partida desventajoso les brinde una experiencia superadora en relación con la restricción que la ventaja de origen otorga, en cambio, a los otros estudiantes.

REFERENCIAS

1. Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas*. Buenos Aires: FCE. 1993.
2. Alighiero Manacorda, Mario. *Historia de la Educación 2. Del 1500 a nuestros días*. México: Siglo XXI. [1983] 1987.
3. Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. 1986.
4. Bertaux, Daniel y Thompson, Paul (ed.) *Between generations. Family models, myths and memories*. New Brunswick: Transaction Publishers. 2005.
5. Bourdieu, Pierre. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit. 1979.
6. Bourdieu, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Minuit. 1980.
7. Bourdieu, Pierre. *La Miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE. [1993] 2007.
8. Bourdieu, Pierre. "Un acte desinteresse est-il possible?" en *Raisons pratiques*. Paris: Seuil. [1988] 1994: pp. 149-167.
9. Bourdieu, Pierre. "Stratégies de reproduction et modes de domination". *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1994, 105: 3-12.
10. Bourdieu, Pierre. *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil. [1997] 2003.
11. Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude. *La reproduction*. Paris: Minuit. 1970.
12. Bronckart, Jean Paul y Schurmans, Marie-Noelle "Pierre Bourdieu-Jean Piaget: *habitus*, esquemas y construcción de lo psicológico". Lahire, Bernard (dir.) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Bs As: Siglo XXI. 2005 pp 181-206.
13. Carretero Mario. *Documentos de identidad*. Buenos Aires: Paidós. 2007.
14. Carretero, Mario y Kriger Miriam "¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global" en M. Carretero y J. Voss (eds.) *Aprender y enseñar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu. 2004 pp. 71-98.
15. Carretero, Mario y Kriger Miriam. "Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities". *Culture and Psychology*. 2011, 17 (2): 177-195.
16. Chaves, Mariana (coord.) *Estudios sobre Juventudes en Argentina. Hacia un estado del arte/2007*. La Plata: Edulp. 2010.
17. Dalle, Pablo. "Movilidad social ascendente de familias migrantes de origen de clase popular en el Gran Buenos Aires". *Trabajo y Sociedad*. 2013, 21: 373-401.
18. Derrida, Jacques. *La Hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor. 2006.
19. Dubet, François y Martucelli, Danilo. *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada. 1998.
20. Delval, Juan. *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata. 2006.
21. Dukuen, Juan *Habitus y dominación. Para una crítica de la teoría de la violencia simbólica en Bourdieu*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. 2013a.
22. Dukuen, Juan. "Otros territorios: una discusión sobre la relación entre cultura y política desde Bourdieu aplicable al estudio de jóvenes escolarizados" en *Revista Argentina de Estudios de Juventud*. 2013b, 7: 105-125.
23. Dukuen, Juan. "Indagaciones sobre el vínculo entre política, moral y escolaridad en la perspectiva de Bourdieu" en *Revista Folios*. 2015, 41, 117-128.
24. Dukuen, Juan y Kriger Miriam "Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: hallazgos de una investigación en una escuela del conurbano bonaerense

- (2014-2015)" *Revista Astrolabio. Nueva Época.* 2016, 15: 311-339.
25. Fillieule, Olivier "Travail, famille, politisation" en Sainsaulieu, Ivan y Surdez, Muriel. (eds.) *Sens politiques du travail.* Paris: Armand Colin. 2012: pp.345-357.
26. Gómez, Marcelo. *El regreso de las clases.* Buenos Aires: Biblos. 2014.
27. Gluz, Nora. *La construcción socioeducativa del becario.* Buenos Aires: IPEE/UNESCO. 2006.
28. Guber, Rosana. *El salvaje metropolitano.* Buenos Aires: Paidós. 2005.
29. Gutiérrez, Alicia Beatriz y Mansilla, Héctor. "El espacio social y su reproducción: aspectos teórico metodológicos y fuentes secundarias". XXIX Congreso ALAS. Santiago de Chile. 2013.
30. Heredia, Mariana. "¿La formación de quién? Reflexiones sobre la teoría de Bourdieu y el estudio de las élites en la Argentina actual" en Ziegler, S. y Gessaghi, V. (comps.) *Formación de las élites.* Buenos Aires: Manantial-FLACSO. 2012: pp. 27-295.
31. Hoggart, Richard. *La cultura obrera en la sociedad de masas.* Buenos Aires: Siglo XXI. [1957] 2013.
32. Khan, Shamus. *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School.* Princeton: Princeton University Press. 2011.
33. Kriger, Miriam. *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea.* La Plata: Edulp. 2010.
34. Kriger, Miriam. "La invención de la juventud, entre la muerte de las naciones y su resurrección" en Kriger M. (comp.) *Juventudes en América Latina: abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI.* Buenos Aires: CAICYT-CONICET. 2012.
35. Kriger, Miriam. "Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud:* 2014, 12 (2): 583-596.
36. Kriger, Miriam. "La política y lo político: Del dilema al problema. Análisis de las argumentaciones y propuestas de acción de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires" en *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales.* 2015, 4(4): 1-21.
37. Kriger, Miriam. *La tercera invención de la juventud. Dinámicas de la politización juvenil en tiempos de reconstrucción del Estado-Nación (Argentina, 2002-2015)* Buenos Aires: GEU. 2016.
38. Kriger, Miriam y Dukuen, Juan "Clases sociales, capital cultural y participación política en jóvenes escolarizados. Una mirada desde Bourdieu" en *Revista Question.* 2012, 1 (35): 317-327.
39. Kriger, Miriam y Dukuen, Juan "La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas (Buenos Aires, 2011-2013)" en *Persona y Sociedad.* 2014, Vol. XXVIII (2): 59-84.
40. Kriger, Miriam y Dukuen, Juan "¿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" en *Última Década.* 2017[en prensa].
41. Kriger, Miriam y Said Shirly "Hacer política desde la escuela: Narrativas biográficas de jóvenes militantes estudiantiles en la Argentina del Bicentenario" *II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes.* Manizales: CINDE. 2016.
42. Krotz, Esteban. "Alteridad y pregunta antropológica" en *Alteridades.* 1994, 4 (8): 5-11.
43. Lahire, Bernard. *El hombre plural.* Barcelona: Belaterra. 2004.
44. Lipset, Seymour y Bendix, Reinhardt. *Movilidad social en la sociedad industrial.* Buenos Aires: EUDEBA. 1963.
45. Méndez, Alicia. *El Colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires.* Buenos Aires: Sudamericana. 2013.
46. Pasquali, Paul. *Passer les frontières sociales.* Paris: Fayard. 2014.

47. Ruiz Silva, Alex y Prada, Manuel. *La formación de la subjetividad política*. Buenos Aires: Paidós. 2012.
48. Saraví, Gonzalo. *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México DF: CIESAS. 2015.
49. Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra. *La educación de las elites*. Buenos Aires: Paidós. 2008.
50. Vommaro, Gabriel y Morressi, Sergio. *Hagamos equipo: la construcción de PRO y la renovación de la centroderecha argentina*. Los Polvorines: UNGS. 2015.
51. Vommaro, Pablo. *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina*. Buenos Aires: GEU. 2015.
52. Wertsch, James. *La Mente en Acción*. Buenos Aires: Aique. 1998.
53. Wineburg, Sam. "Historical Thinking and Other Unnatural Acts". *Phi Delta Kappan*. 1999: 80, 7: 488-9.
54. Ziegler, Sandra (comp.) *2da Reunión Internacional sobre Formación de las Élités*. Buenos Aires: Flacso. 2015.
55. Ziegler Sandra y Gessaghi Victoria (comp.) *Formación de las elites*. Buenos Aires: Manantial-Flacso. 2012.