

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2015.

Educación moral y formación de disposiciones políticas en jóvenes escolarizados de clases altas: un análisis de experiencias extracurriculares de solidaridad.

Dukuen, Juan y Kriger, Miriam.

Cita:

Dukuen, Juan y Kriger, Miriam (2015). *Educación moral y formación de disposiciones políticas en jóvenes escolarizados de clases altas: un análisis de experiencias extracurriculares de solidaridad*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/591>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/BQO>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EDUCACIÓN MORAL Y FORMACIÓN DE DISPOSICIONES POLÍTICAS EN JÓVENES ESCOLARIZADOS DE CLASES ALTAS: UN ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EXTRACURRICULARES DE SOLIDARIDAD

Dukuen, Juan; Kriger, Miriam

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

En esta ponencia presentamos hallazgos de una indagación etnográfica en curso sobre la formación de esquemas de pensamiento moral y su vínculo con la incorporación de disposiciones políticas en jóvenes escolarizados de clases altas. Para ello analizaremos la participación de los jóvenes en los proyectos solidarios desarrollados en la escuela privada en la que realizamos el estudio, y nos enfocaremos en cómo los esquemas morales allí incorporados configuran relaciones con los otros, e intervienen en la formación de disposiciones políticas.

Palabras clave

Moral, Política, Disposiciones, Jóvenes, Escuela, Clases altas

ABSTRACT

MORAL EDUCATION AND FORMATION OF POLITICAL DISPOSITIONS AMONG YOUNG STUDENTS FROM UPPER SOCIAL CLASSES: AN ANALYSIS OF EXPERIENCES OF SOLIDARITY

In this paper we present results of an ethnographic investigation in progress on the formation of schemes of moral thought and its link with the incorporation of political dispositions among young students from upper social classes. We will analyze the participation of young people in the projects developed in the private school in which we make the study, and focus on how the moral schemes configure social relationships with others, and are involved in the formation of political dispositions.

Key words

Moral, Politics, Dispositions, Youth, School, Upper social classes

Introducción y antecedentes de esta investigación.

Los análisis que expondremos en este trabajo son producto de una investigación etnográfica en curso¹ sobre la intervención de los esquemas morales de pensamiento y acción en la formación de disposiciones políticas en jóvenes estudiantes de clases altas. El punto de partida que configura esta investigación es la propuesta de un diálogo plural en el campo de estudios de juventud latinoamericano (Chaves, 2009; Alvarado y Vommaro, 2010; Kriger, 2012, 2014) entre una perspectiva de orientación bourdeana centrada en la indagación del vínculo entre la formación de disposiciones políticas y la violencia simbólica (cfr. Dukuen, 2013 a y b; 2014); los estudios sobre la educación de las elites y clases altas (cfr. Tiramonti y Ziegler 2008; Ziegler y Gessaghi, 2012) e indagaciones sobre pensamiento moral y político provenientes de la psicología cultural y la filosofía política (Carretero y Kriger, 2011; Ruiz Silva, 2011; Kriger,

2010; 2012; 2014). En esta línea señalamos que si bien en la última década, en el marco de los estudios sobre jóvenes y escolaridad la perspectiva bourdeana ha sido retomada en interesantes trabajos (véase Dávila et al, 2006; Martínez, et al 2009 y Gayo, 2013), cuando nos referimos al estudio del vínculo entre jóvenes y política, en especial en el caso argentino, la presencia de esta perspectiva se vuelve marginal, con la excepción de las investigaciones de Vázquez (2010, 2012, 2013) sobre agentes o agrupaciones con prácticas “militantes”, con eje en las nociones de habitus y trayectorias (cfr. Bourdieu, 1979). Sin embargo, estas no suelen ocuparse de la génesis social de las disposiciones políticas en dominios de la práctica (cfr. Dukuen 2013a) no específicamente militantes (como el dominio escolar), pero que pueden operar como una de sus condición de posibilidad (Bourdieu 1979; [1980] 1990a:256-257), ni toman como objeto a las clases altas; siendo esa relación la que precisamente buscamos desentrañar en nuestra investigación en curso. Esto nos lleva a referirnos a los estudios sobre la formación educativa de “clases altas y elites” en Argentina (cfr. Tiramonti y Ziegler 2008; Ziegler y Gessaghi, 2012; Méndez, 2013; Ziegler et al, 2015) que cuentan entre sus referencias fundamentales a las investigaciones pioneras de Bourdieu ([1989]2013) y de Monique de Saint-Martin (1993, 2007) sobre la formación de una “nobleza de estado” en Francia. Cabe aclarar que en ese caso la formación de las clases dominantes políticas, económicas y culturales sigue circuitos escolares legitimados estatalmente, cosa que no existe estricto sensu en Argentina, donde realizar determinadas trayectorias educativas no conduce directamente a puestos en los altos mandos del Estado y las empresas (cfr. Heredia 2012, Ziegler y Gessaghi 2012; Méndez 2013); es por eso que remarcamos la importancia de la trayectoria escolar y del capital cultural (Rodríguez Moyano, 2012; 2015) en la formación de las clases altas.

Precisamente, desde la década de 1990 y la aplicación sistemática del neoliberalismo en Argentina, el crecimiento de las desigualdades produjo una también creciente inequidad y fragmentación educativa entre las clases (Tiramonti y Ziegler, 2008) que no se ha revertido. Esta se expresa en una fuerte inversión de los sectores medios-altos y altos -“los que ganaron”, en el sentido de Svampa (2001)- en las ofertas privadas del nuevo mercado escolar en barrios privados y countries -para el caso que nos ocupa aquí, en el conurbano norte bonaerense (Del Cueto, 2007)- y en los centros urbanos que concentran a los sectores más adinerados -por ejemplo la Ciudad de Buenos Aires (Rodríguez Moyano, 2015)- en el marco de las estrategias de reproducción/transformación de los capitales económico y cultural (cfr. Martínez, Villa y Seoane, 2009). La oferta de trayectorias educativas desiguales y heterogéneas signadas por la posesión o no de un capital económico y cultural, puede contri-

buir a la distribución desigual de los diferentes tipos de capitales y competencias entre las clases, que según Bourdieu (1979) operarían como fundamento desigual de la formación de competencias políticas: “entre los efectos más ocultos del sistema escolar se encuentra el de ‘nobleza obliga’ (...) aquellos que están socialmente designados como competentes, como quienes tienen el derecho a la política, que es al mismo tiempo un deber, poseen mayores oportunidades de convertirse en lo que son, de convertirse en lo que les dicen que son, es decir, en competentes en política” (Bourdieu [1980] 1990a:256-257). Esto significaría que la escuela, como uno de los dominios de la práctica donde se forman esquemas y disposiciones de acción y pensamiento (Dukuen, 2013a) contribuye a instituir en los herederos del capital económico y cultural esa competencia, “en el sentido de capacidad socialmente reconocida, de atributos y atribución estatutarios -lo contrario de lo cual es a la vez impotencia y exclusión objetiva (‘no es asunto mío’) y subjetiva (‘eso no me interesa’)” (Bourdieu, 1979: 465-466). A partir de ello, como hemos señalado en otro lado (Dukuen, 2015) comprendemos que esa competencia tiene una definida dimensión moral de auto-reconocimiento estatutario (un deber y un derecho a “la política” enmarcado en lo que Bourdieu llama “nobleza obliga”) que buscamos indagar en los colegios de clases altas, especialmente en la puesta en práctica de sus programas extracurriculares solidarios en los cuales se configuran relaciones con “los otros” (cfr. Tiramonti y Ziegler, 2008: 121-146) como terreno fértil para la incorporación de disposiciones y esquemas morales y políticos.

Entendemos que en ese sentido es central recuperar los aportes que desde la psicología cultural y la filosofía política (Carretero y Kriger, 2011; Ruiz Silva, 2011; Kriger, 2010; 2012; 2014) se han ocupado de la relación entre esquemas morales de pensamiento, política y escuela. Estas investigaciones han mostrado específicamente que los esquemas morales se juegan en la enseñanza y aprendizaje escolar de la historia de la nación (Ruiz Silva, 2011) y que como registro escolar pueden obstaculizar el pensamiento político (Kriger, 2010). Sin embargo, si bien acordamos en que los esquemas morales pueden obstaculizar la comprensión de la política como conflicto, sustituyéndola por apelaciones al “bien común” (véase Kriger y Dukuen, 2012; 2013; 2014), no dejamos de reconocer la crucialidad de la dimensión axiológica en la formación de un ethos político, así como el rol que tienen los valores y emociones morales en la motivación de los sujetos para la participación en prácticas políticas concretas y situadas. Finalmente, destacamos la necesidad de incorporar la perspectiva de clase social, que permite preguntarnos por la intervención de esquemas morales en la formación de disposiciones políticas, y retomamos los hallazgos de nuestros estudios previos sobre “jóvenes” y política de diversas clases sociales (véase Kriger y Dukuen, 2014), donde encontramos en los estudiantes de clases altas disposiciones políticas expresadas en una notoria valoración positiva de la misma y un amplio horizonte de participación futura.

Moral, solidaridad y política en jóvenes de clases altas

El análisis que presentamos a continuación en forma resumida, amplía nuestros hallazgos previos, y provienen de indagaciones etnográficas realizadas en un colegio privado ubicado en una ciudad privada del Conurbano norte bonaerense, donde habitan importantes sectores de las clases medias-altas y altas. Se trata de una institución de tradición inglesa, bilingüe, laica, incorporada al programa de Bachillerato Internacional, y que abarca los tres niveles educativos. En el nivel medio, es una de las más costosas y es reconocida como “uno de los colegios secundarios de excelencia

donde se forma la elite” (Infobae, 16/02/2013). La oferta educativa de los sectores privilegiados presenta como rasgos característicos “la importancia que reviste el aprendizaje del inglés” y el “aumento significativo de escuelas privadas que en los últimos años se han incorporado al Programa de Bachillerato Internacional en nuestro país” (Rodríguez Moyano, 2015: 127). Otra característica que consideramos central es el tipo de programas extracurriculares solidarios que se impulsan en esas casas de estudio (cfr. Tiramonti y Ziegler, 2008: 121-146; Dukuen, 2015), que se desprenden explícitamente de sus propuestas, y en los cuales nos centraremos para analizar la intervención de estas prácticas de educación moral en la formación de disposiciones políticas.

En la escuela donde realizamos nuestra investigación, esto se observa en el Programa de desarrollo personal y social que exhibe en la página web los proyectos solidarios llevados adelante, las empresas con las cuales colabora, así como los reconocimientos que reciben de las instituciones beneficiarias, en un cruce entre responsabilidad social empresaria, filantropía y educación. El Programa promueve una serie de actividades que tienen como objetivo institucional “fomentar una actitud proactiva hacia la solidaridad”, que es uno de los valores centrales del Acuerdo de Convivencia del Colegio y que además se desprende del lema que lo distingue: “Friendship & Service”. De estos proyectos se destaca el viaje anual a Chaco, más específicamente y en sus propias palabras a la “puerta del impenetrable chaqueño”, que se lleva adelante desde hace 20 años, donde los alumnos realizan trabajos solidarios en las escuelas rurales de la zona. Sobre esta experiencia, el colegio publica todos los años en su página web informe breve con textos y fotos sobre las actividades realizadas en las escuelas rurales de Chaco, que se presenta bajo el título de “Chaco Report”. A continuación analizamos algunos fragmentos del informe del año 2012, cuya estructura consta de unas 14 páginas con texto y fotos a color, dando cuenta, escuela por escuela, de las acciones llevadas adelante por alumnos y docentes: desde actividades para mejorar la infraestructura (donación de mobiliario, pintura de paredes, donaciones de dinero) hasta aquellas recreativas compartidas con estudiantes y directivos de la escuela visitada.

Aquí nos detendremos en el análisis de dos de las “reflexiones” (sic) que bajo la forma de testimonios personales de dos ex alumnas, encabezan el informe mencionado, dando cuenta de la experiencia subjetiva de participar en el proyecto. Comenzamos por el primer testimonio, de la ex alumna A:

“Qué lindo que este proyecto se siga haciendo, te juro que a medida que me voy alejando de X y de todo lo que eso incluía, entre estas cosas el proyecto Chaco, lo miro con más perspectiva, me doy cuenta de lo lindo e importante que fue en mi vida, los buenos recuerdos que eso me trae, y lo que me ayudó a crecer y a adoptar una mirada o actitud más, (y esto no se cómo explicarlo bien) amplia o de empatía, frente a todo el mundo. No me explico bien, claramente, pero me produjo como un cariño fuerte hacia “el otro” y me ayudó a mirar a la persona que sea con ojos de cariño y de igualdad, receptiva de conocer lo que la otra persona es, y me puede ayudar, y de darle y mostrarle lo que yo soy. Como una especie de intercambio de igual a igual entre personas, y lo supervaloro”.

Para comenzar se destaca el señalamiento sobre la continuidad del Proyecto Chaco a lo largo del tiempo: mediante el uso de adjetivos estéticos (lindo), morales (bueno, empatía) y afectivos (cariño) se va desplegando el reconocimiento del proyecto que es al mismo tiempo una identificación más amplia con el Colegio “y con todo lo que eso incluye” es decir, con la tradición e identidad institucional que

la continuidad de ciertas prácticas expresan bajo el lema "Friendship and Service". Esa identificación estética, moral y afectiva que es expresada por A en tanto ex alumna; se produce en su alejamiento de la institución, "con más perspectiva", o sea como una reflexión sobre "lo lindo e importante que fue en mi vida". Esa narración indica los efectos de formación subjetiva ("me ayudó a crecer") producidos por el colegio y por el proyecto Chaco: específicamente es un cambio en la actitud y en la mirada de "el otro", como ella misma señala, o sea un cambio en las disposiciones y esquemas de percepción y acción relativos a la educación moral que el colegio promueve en el Área de Desarrollo Personal y Social de la cual se desprende el Proyecto Chaco. Tal cambio tiene que ver en este caso con reconocer y afirmar la igualdad a través del cariño y la empatía, un reconocimiento de la igualdad que supone una desigualdad más o menos implícita pero innombrable al fin: la desigualdad no aparece nunca, ni en las reflexiones ni en los informes.

Es posible interpretar esto como una forma de reconocimiento que es al mismo tiempo un desconocimiento (Bourdieu, 1980) y tiene que ver con la existencia misma del proyecto solidario, por eso se señala con tanto interés el cambio de actitud, una transformación subjetiva que es al mismo tiempo una transformación en la relación con "el otro". La noción clave aquí es la de "persona": reconocer a "el otro" como persona es, mediante una antropología imaginaria, producir una alquimia que hacer ver en él aquello en que sería igual a mí, o sea encontrar un punto de encuentro en el que la desigualdad sea desplazada y ese punto es la afectividad y los valores "morales" que se suponen "universales". Eso se comprende en tanto el colegio busca promover mediante estas acciones "justicia moral" (uno de los objetivos explícitamente señalados en el Área de Desarrollo Personal y Social). El intercambio de igual a igual, que señala la ex alumna, solo se puede dar en aquellas prácticas que no tendrían como condición ni exhibirían aparentemente desigualdades sociales, como son las relaciones morales y afectivas, que hacen a lo propiamente humano. Por eso mismo, la continuidad del "servicio", o sea de las prácticas formativas morales de ayuda a "el otro", son efectivas en la medida en que persevera la desigualdad social: no hay reflexión sobre las condiciones sociales de esa desigualdad, simplemente está ahí, es, y la "justicia moral" indica que hay que ir a ayudar. En ese sentido es que la educación moral desarrollada en el marco del Proyecto Chaco, contribuye a un reconocimiento estatutario de ser y hacer lo que se debe. La educación moral opera como institución de competencias sociales del tipo "nobleza obliga" de tal forma que los estudiantes se reconocen como aquellos que tienen el deber y el derecho de ir en ayuda de "el otro". Decimos esto porque los esquemas morales de pensamiento y acción que se forman en estas prácticas implican principios de visión y división social -y este es el punto donde moral y política se encuentran- que indican una relación con los "otros" de clase y con sus condiciones de existencia. En la misma línea, analizaremos ahora la segunda reflexión, de la ex alumna B:

"El colegio también me dio Chaco: un viaje que va tanto más allá de la caridad y el servicio mismo. Nunca me voy a olvidar de los nervios que tenía la primera vez que viajé, con qué me iba a encontrar? Era nueva en el grupo ¿y si no me integraban? ¿lba a ser fácil acercarme a los chicos cuando estaba viajando con gente más grande que ya los conocía hacía unos años? Encontré la respuesta a todas estas dudas y preguntas el mismísimo instante en el que llegamos a la escuelita: un abrazo de bienvenida de parte de cada uno de los chicos fue más que suficiente. El afecto transmitido en ese saludo fue mi principal incentivo en toda la semana. En menos de una hora sentí que los conocía desde hacía muchos años. Hizo

falta que pase solamente un día para que comparta con más de uno de los chicos una profunda charla acerca de nuestras familias. Creo que lo que más me sorprendió fue la confianza transmitida y los fuertes vínculos que se llegaron a formar en siete días. Juegos, caminatas, comidas, guitarreadas, bailes y fogones. Momentos que quedaron para siempre grabados en mi memoria. Porque cada uno de estos chicos es un tesoro, un sol que con una simple sonrisa te alegra el día. Chaco fue el viaje que me hizo confirmar el famoso dicho "dar es recibir". El sentimiento de plenitud al final de cada día es impagable. Cada minuto compartido con cada uno de los chicos es mágico. Y volver a nuestras casas siempre es difícil. Saludarlos, diferente al primer día, no con una sonrisa de bienvenida, sino con un nudo en la garganta que no puede esperar hasta el año siguiente para volver. Y el año pasado la despedida fue más dura que las demás. Más dura por la incertidumbre de cuándo volver a repetir el viaje. Segura de que voy a volver, estoy. Pasa que los años anteriores sabía que el año próximo ya empezaría los preparativos y miles de organizaciones para el viaje en el colegio. Así que, aunque ya no asista directamente más al colegio, espero seguir siendo parte de esta maravillosa actividad".

Esta reflexión comparte con la anterior varios puntos: para comenzar, reaparece el reconocimiento de la importancia del Proyecto Chaco, poniendo el énfasis en que es algo que "el colegio me dio" y que va más allá "de la caridad y el servicio". Se recuerda aquí nuevamente el lema del colegio "Friendship and Service", donde el "más allá", tiene que ver justamente con no centrarse en la caridad, sino en las huellas afectivas que deja esa experiencia y que guarda relación con el hecho de que la formación impulsada por estos colegios implica de manera no accesoría al bachillerato internacional y el aprendizaje del inglés, justamente estas experiencias de educación moral. Si bien ella no es evaluada como acreditación para la continuidad de los estudios, conforma disposiciones y esquemas de acción y pensamiento que hacen a los caminos del reconocimiento tanto de un nosotros como de un/os otro/s. La regularidad en el tiempo de las prácticas solidarias al estilo "Viaje al Chaco" o "Chaco" -como lo llaman los estudiantes- implican verdaderas empresas de educación moral ya que contribuyen en términos prácticos a una serie de experiencias de integración moral en que se celebran los valores del grupo (cfr. Durkheim([1912]1991); Bourdieu, 1977) mediante prácticas y rituales recurrentes. Esto implica que todos los años se puede volver a viajar e incluso -como hemos podido observar- se puede seguir participando siendo ex - alumno. De ahí la referencia por parte de los estudiantes sobre "la posibilidad de volver" y la importancia de "juegos, caminatas, comidas, guitarreadas, bailes y fogones", prácticas que permiten a los "jóvenes" identificarse con el grupo poniéndose en regla con los valores morales que se esgrimen (Bourdieu, 1997), siendo la solidaridad con los otros la clave del capital simbólico reconocido en el "nosotros" (cfr. Dukuen, 2015) como dimensión moral de auto-reconocimiento estatutario. En ese sentido las prácticas solidarias escolarmente legitimadas contribuyen a incorporar esquemas morales que implican al mismo tiempo un deber y un derecho enmarcado en lo que Bourdieu llama "nobleza obliga". Esto se observa en cómo los que viajan por primera vez están preocupados por su integración con el grupo, porque este tipo de prácticas justamente trabaja en un doble movimiento, hacia fuera instaurando relaciones con los otros "de clase" y hacia adentro, ya que la escolarización de estos jóvenes de clases altas en instituciones educativas con fuertes barreras de entrada en términos de capital económico (altas cuotas), cultural (exámenes de ingreso) y social (ingreso a familiares y exalumnos) contribuye

a una integración moral de clase como consensus sobre el sentido del mundo social, que es al mismo tiempo, una integración política (cfr. Bourdieu, 1977).

Ese consensus se puede observar, en lo que podríamos llamar la “inflación” del discurso afectivo, rasgo que comparte con el testimonio anterior: en primera instancia se observa en una relación de cuidado y asistencia de los otros que se hace patente en la experiencia del viaje, cuando B los ubica de lado de la infancia (los chicos) y lo pequeño (la escolita). En ese punto, frente a lo no-dicho o desconocido (la no posesión de bienes materiales que fundamenta la caridad) por parte de los jóvenes solidarios, la relación con los “chicos” se juega en aquello que pueden dar, o sea, en la capacidad de afecto, como se observa en el testimonio de B: “un abrazo de bienvenida de parte de cada uno de los chicos fue más que suficiente. El afecto transmitido en ese saludo fue mi principal incentivo en toda la semana” (...) “Porque cada uno de estos chicos es un tesoro, un sol que con una simple sonrisa te alegra el día”.

Lo que nos interesa mostrar con este testimonio, es cómo en el decir y lo dicho, pero también en lo no dicho, la formación de esquemas morales interviene sin contradicción en la formación de disposiciones políticas, cuya expresión práctica aparece eufemizada en el discurso. Podríamos pensar que cuando B señala que así confirmó el famoso dicho de “dar es recibir”, asistimos a una “operación fundamental de la alquimia social” (Bourdieu, 1980: 216) que transforma una economía en sentido restringido -o sea de producción, distribución y consumo de bienes materiales con valor de mercado (todo lo relativo a lo no nombrado/desconocido en el discurso)- en una economía de los bienes simbólicos, en este caso el afecto. La “inflación” afectiva que observamos en los discursos de los jóvenes solidarios opera simbólicamente sobre lo que une y lo que separa -al mismo tiempo- transformando relaciones arbitrarias, las que hacen que algunos estén en condición y posición de dar y otros de recibir bienes de mercado, en relaciones legítimas basadas en la afectividad, donde pareciera que sin tener nada que ver con esas condiciones “económicas” todos se encuentran en el dar y recibir afecto, o sea bienes simbólicos. La alquimia social transforma esas relaciones arbitrarias en relaciones reconocidas (Bourdieu, 1980: 216), o sea en violencia simbólica, como el modo de dominación que produce un reconocimiento moral y afectivo por parte de “los otros”. Como señala Bourdieu: “los actos de generosidad sin devolución posible, como la caridad, cuando se establecen en condiciones de disimetría duradera (en particular porque aquellos a quienes unen están separados por distancias económicas o sociales insuperables) y excluyen la posibilidad de contrapartida, la esperanza misma de una reciprocidad activa, condición de posibilidad de una verdadera autonomía, suelen crear por su propia naturaleza relaciones de dependencia duraderas, variantes eufemizadas de la esclavitud por deudas de las sociedades arcaicas: tienden, en efecto, a inscribirse en los cuerpos en forma de creencia, confianza, afecto, pasión y cualquier tentativa de transformarlas mediante la conciencia y la voluntad choca con las sordas resistencias de los afectos y las tenaces llamadas al orden de la culpabilidad” (Bourdieu, [1997] 2003: 288)

Tomar en cuenta este señalamiento es comprender que las luchas políticas y las relaciones de dominación exceden los juegos específicos del campo político, y por ello mismo dan lugar a indagaciones sobre terrenos de incorporación de disposiciones y esquemas (de ahí la importancia del estudio del dominio escolar y su encuentro con las prácticas solidarias) que evitando mostrarse como “políticos” (en sentido restringido) se expresan bajo la forma moral del bien común. Esto permite comprender por qué cuando realizamos

entrevistas con los estudiantes centradas en preguntas sobre “los políticos y la política” en sentido restringido, recibimos respuestas morales. Cabe aclarar que desde el punto de vista de la práctica esto no implica una oposición entre moral y política. La antropología reflexiva consiste justamente en un esfuerzo por salir de una visión normativa y/o prescriptiva de esas nociones (epistemocentrismo) y retornar al terreno ambiguo de las prácticas, donde nos encontramos con el entrelazo moral/política. En ese sentido, los análisis presentados aquí -que resumen una investigación más extensa en curso- buscan contribuir a comprender las formas en las cuales se produce la alquimia social en la cual, lejos de excluirse, moral y política se encuentran en la génesis de su co-institución bajo la forma de disposiciones y esquemas de pensamiento y acción.

NOTA

1 Realizada por el Dr. Juan Dukuen en el marco de una beca postdoctoral de CONICET-Argentina (2014-2016) dirigida por la Dra. Miriam Kriger, la cual forma parte del Proyecto PICT CONICET 2012-2751 (Dir: M. Kriger).

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, S. y Vommaro, P. (2010) Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000). Buenos Aires, CLACSO.
- Bourdieu, P. (1977) "Sur le pouvoir symbolique", *Annales*, N° 3, Paris.
- Bourdieu, P. ([1978] 1990b). "La 'juventud' no es más que una palabra". En: *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1979) *La distinction. Critique sociale du Jugement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1980) *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. ([1980] 1990a) "Cultura y política". En: *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997) "Un fundamento paradójico de la moral" En *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. ([1997]2003) *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.
- Carretero, M & Kriger, M (2011) "Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities. *Culture and Psychology* 17(2) Worcester, Clark University.
- Chávez, M. (coord.) (2009) *Estudios sobre Juventudes en Argentina. Hacia un estado del arte/2007*. La Plata. Ed. Edulp, Reija.
- Dávila, Ó, Ghiardo, F y Medrano C (2006): *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA.
- Del Cueto, C. (2007) *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las familias residentes en Countries y barrios cerrados*, Bs. As, UNGS-Prometeo.
- Dukuen J. (2013a) *Habitus y dominación. Para una crítica de la teoría de la violencia simbólica en Bourdieu*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Dukuen J. (2013b) "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*, N° 7 2013. FPYCS-UNLP, La Plata.
- Dukuen J. (2015) "Indagaciones sobre el vínculo entre política, moral y escolaridad en la perspectiva de Bourdieu" en *Revista Folios* N° 41 - Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Durkheim E. ([1912]1991) *Las formas elementales de la vida religiosa*. México, Colofon.
- Gayo, M (2013) "La teoría del capital cultural y la participación cultural de los jóvenes. El caso chileno como ejemplo" en *Ultima Década* N° 38, Valparaíso: CIDPA.
- Heredia, M. (2012) "¿La formación de quién? Reflexiones sobre la teoría de Bourdieu y el estudio de las elites en la Argentina actual" en Ziegler S. y Gessaghi V. (comp.) *Formación de las elites*, Bs. As, Manantial-Flacso.
- Kriger, M. (2010) *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La Plata, Ed. Edulp, Observatorio de Jóvenes y Medios, CAICYT CONICET.
- Kriger, M. (2011) "La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política". *Persona y Sociedad*, Vol. XXIV (3). Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Kriger, M. (2012) "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*. Bs As: CAICYT-CONICET.
- Kriger, M. (2013) "Reflexiones acerca de la despolitización y la politización juvenil en la Argentina, entre la desestructuración y la reestructuración del Estado Nacional". *Dossier: Juventudes políticas, Sociales en Debate* N° 6 - Facultad de Cs Sociales - UBA.
- Kriger, M. (2014) "Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino" *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), pp. 583-596.
- Kriger, M. y Dukuen J. (2012a) "Clases sociales, capital cultural y participación política en jóvenes escolarizados. Una mirada desde Bourdieu". En: *Revista Question*. Vol. 1. La Plata.
- Kriger, M. y Dukuen J. (2012b) "Juventud y política: hallazgos de un estudio empírico sobre las relaciones entre disposición a la participación política y capital cultural, entre jóvenes escolarizados de Buenos Aires y Conurbano (2010-12)". En: *V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia*. San Juan.
- Kriger, M. y Dukuen J. (2014) "La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas (Buenos Aires, 2011-2013)" En *Persona y Sociedad* Vol. XXVIII N° 2, 2014 Universidad Alberto Hurtado. ISSN 0716-730X.
- Martínez, M. E., Villa A. y Seoane V. (Coords.) *Jóvenes, elección escolar y distinción social*, Bs. As, Prometeo.
- Méndez, A. (2013). *El Colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Rodríguez Moyano I. (2012) "Capital cultural y estrategias educativas de las clases altas de la ciudad de Bs, As" en Ziegler S. y Gessaghi V. (comp.) *Formación de las elites*, Bs. As, Manantial.
- Rodríguez Moyano I. (2015) "Elite social, ¿elite educativa? Experiencias escolares en escuelas privilegiadas de Buenos Aires" en Sandra Ziegler [et. al.] en *2da Reunión Internacional sobre Formación de las Elites*, Bs. As, Flacso.
- Ruiz Silva A. (2011) *Nación, Moral y Narración*, Bs. As, Miñó y Dávila.
- Svampa, M. (2001) *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*, Bs., As. Biblos.
- Tiramonti G. y Ziegler S. (2008) *La educación de las elites*. Bs, As, Paidós.
- Vázquez, M. (2010) "Socialización política y activismo. Carreras de militancia política de jóvenes referentes de un movimiento de trabajadores desocupados", tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, UBA.
- Vázquez, M. (2012) "Liderazgo y compromiso político desde una mirada diacrónica: una aproximación a tres generaciones de jóvenes militantes en movimientos de desocupados", *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, N° 57, Venezuela.
- Vázquez, M. (2013) "En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento". *Revista Argentina de Estudios de Juventud* N° 7, FPYCS-UNLP, La Plata.
- Ziegler S. [et. al.] (2015) *2da Reunión Internacional sobre Formación de las Elites*, Bs. As, Flacso.
- Ziegler S. y Gessaghi V. (2012) (comp.) *Formación de las elites*, Bs. As, Manantial-Flacso.