

La prueba y el desafío: sentidos sobre TED entre líderes estudiantiles de un colegio de clases altas

The test and the challenge: meanings about TED between students leaders of an upper class college

*Juan Dukuen**

Resumen

En este artículo se presentan hallazgos de una investigación sobre socialización moral y política en un colegio de tradición británica, para clases altas, de la ciudad de Buenos Aires. A partir de un trabajo de campo realizado entre 2016 y 2018, describo los sentidos que las líderes estudiantiles le otorgan a su participación en TED y analizo los efectos simbólicos de esa experiencia en el marco de las prácticas de formación escolar para jóvenes de sectores privilegiados.

Palabras claves: estudiantes, TED, líderes, colegio, clases altas.

Abstract

This article presents findings of a research on moral and political socialization in a school of British tradition, for upper classes, in the city of Buenos Aires. Based on a fieldwork carried out between 2016 and 2018, this paper analyzes the meanings that students leaders give to their participation in TED and the symbolic effects of that experience in the framework of school training practices for young people from privileged sectors.

Keywords: students, TED, leaders, school, upper classes.

Introducción

En este artículo presento hallazgos parciales de una investigación¹ sobre prácticas de socialización moral y política en jóvenes estudiantes de un colegio privado de tradición británica, para clases altas, de la ciudad de Buenos Aires (CABA), Argentina. A partir de un trabajo de campo realizado entre 2016 y 2018, en este escrito describo los sentidos que las

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina, juandukuen@gmail.com.

¹ Este trabajo cuenta con el aval de los proyectos PICT 2017-0661 (directora: Miriam Kriger) y PICT 2019-03099 (director: E. García). Agradezco los comentarios de quienes han evaluado este artículo.



líderes estudiantiles le otorgan a su participación como oradoras en un evento TED² organizado por el colegio y analizo los efectos simbólicos de esa experiencia en el marco de las prácticas de formación escolar impulsadas por la institución.

En la última década, en el marco de los estudios sobre juventudes y política en la Argentina (Chaves, 2010; Vázquez *et al.*, 2017; Kriger, 2012, 2017, 2021) se analizaron experiencias de participación en escuelas secundarias (Núñez y Litichever, 2015; Larrondo, 2017; Said y Kriger, 2021), así como en partidos políticos y movimientos sociales, especialmente en sectores populares y medios (Bonvillani, 2015; Vázquez *et al.*, 2017). Abriendo otras perspectivas, este trabajo dialoga con los estudios sobre la educación de las elites y clases altas en la Argentina³ (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler y Gessaghi, 2012; Méndez, 2013; Gessaghi, 2016; Ziegler *et al.*, 2018) para contribuir al conocimiento de diferentes dimensiones de la socialización moral y política juvenil en colegios para sectores privilegiados (cf. Kriger y Dukuen, 2012, 2014, 2017a y b; 2018; 2021; Dukuen, 2015, 2018a; 2020; 2021; Dukuen y Kriger, 2016).

Como antecedentes de esta línea de investigación, en un estudio mayor dirigido por la doctora Miriam Kriger en escuelas de diferentes clases sociales (2010-2013, N = 280)⁴ del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), encontramos comparativamente entre las y los estudiantes de clases altas mayores disposiciones a la participación política futura, basadas en un “deber con la política” signado por un porvenir de clase dirigente. Mostramos que los cortes de ruta contra el gobierno kirchnerista en el “conflicto del campo” de 2008 conformaron una experiencia clave de socialización política (Fillieule, 2012) que –en coincidencia con Vommaro y Morresi (2015)– contribuyó a la formación de la nueva centroderecha con el partido Propuesta Republicana (PRO), el cual, en el marco de la coalición Cambiemos, logró consagrar presidente a Mauricio Macri en 2015 (Kriger y Dukuen, 2012; 2014; Kriger, 2016). En investigaciones posteriores (2014-2017, N = 321)⁵ indagamos modalidades en las que la familia y la escuela intervienen en la incorporación de disposiciones políticas en jóvenes con diferentes trayectorias de clase social (Kriger y Dukuen, 2017a y b, 2018). Atendiendo a la centralidad de los proyectos “solidarios” en colegios de clases altas (Fuentes, 2015; Gessaghi, 2016), señalamos que los esquemas morales que se aprehenden en esas prácticas pueden transfigurar en disposiciones políticas (Dukuen y Kriger, 2016) activadas a partir de reclutamientos específicos basados en el *management* empresarial, el emprendedorismo y el voluntariado, como los realizados por el PRO en colegios y universidades de elite (cf. Grandinetti, 2015).

Estas investigaciones permiten considerar que si bien la escuela “distribuye conocimientos y regulaciones morales que incluyen la dimensión política y con ello se conforma como un particular espacio de socialización y práctica política de los y las jóvenes” (Larrondo, 2017: 110), no es ni una ni la misma para los diversos grupos y clases, de forma que su relación con

² Aunque me refiero a ello en un apartado de este trabajo, vale señalar que los eventos TED son actividades realizadas a lo largo del mundo por la Organización TED (de Estados Unidos) o por otras instituciones a las que se les otorga una licencia. En ellas, oradores dan charlas con un formato específico (TED talks), a partir del eslogan “ideas que vale la pena difundir” (*ideas worth spreading*). Las charlas seleccionadas se suben a TED.com, el cuarto sitio web de tecnología más visitado del mundo, y tienen impacto en las prácticas escolares: son utilizadas como insumos de enseñanza-aprendizaje e incluso hay colegios que organizan sus propios eventos TED y participan en redes afines (en la Argentina, TEDxRíodelaPlata Educación y los Clubes TED-Ed).

³ Para una mirada internacional, ver Van Zanten (2018).

⁴ Proyectos PIP 11220100100307 y UBACyT 2002009020037. Directora: Miriam Kriger.

⁵ PICT 2012-2751. Directora: Miriam Kriger.

ellos, así como los saberes y las disposiciones que “enseña”, son diferentes y desiguales (Kriger y Dukuen, 2017b). Precisamente, a partir de establecer puentes con los estudios sobre elites y clases altas en la Argentina señalados, se advierte que “la recuperación del rol del Estado y la implementación de políticas públicas orientadas a garantizar la inclusión social y educativa” durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015) (Feldfeber *et al.*, 2018: 62) no lograron revertir la creciente desigualdad y fragmentación educativa entre las clases sociales, producto de las políticas neoliberales de la década del noventa, que la reorientación política del Estado hacia la derecha durante el gobierno de Macri (2015-2019) no hizo más que intensificar. Este proceso se expresa en una fuerte inversión de las familias de clases medias-altas y altas en exclusivos circuitos educativos privados, en el marco de diferentes estrategias de (re)producción/transformación/ampliación de los capitales económicos, culturales y sociales (Martínez, Villa y Seoane, 2009; Giovine, 2021) tendientes a asegurar los privilegios y las distinciones de una socialización “entre nos” (Gessaghi, 2016; Dallaglio, 2018). En efecto, Ziegler *et al.* describen los rasgos principales de las propuestas curriculares de colegios exclusivos del AMBA: planes de estudio “generalistas” orientados a los estudios universitarios, el aprendizaje del inglés mediante exámenes internacionales, la práctica de deportes de elite (hockey y rugby), la apelación a la tradición y a la historia escolares articulada con innovaciones edilicias y tecnológicas, sistemas de convivencia basados en la participación estudiantil y el liderazgo, la promoción de viajes internacionales a las principales capitales de Europa o Estados Unidos para formar estudiantes globales familiarizados con los mecanismos del poder, y la realización de programas de aprendizaje solidarios con los sectores desfavorecidos que refuerzan la jerarquía y el privilegio propio mediante “la ideología de la ‘responsabilidad social’ de las empresas” y “la responsabilización por la pobreza” (2018: 55).

En ese sentido, entre 2016 y 2018 realicé trabajo de campo en un colegio de tradición británica para clases altas de la ciudad de Buenos Aires –al cual me referiré aquí– con el objeto de analizar sus prácticas de socialización moral y política juvenil. Entendiendo el *gobierno escolar* como “las reglas de juego explícitas e implícitas que son capaces de generar ciertas condiciones para la participación –y eventualmente la politización–, a la vez que dichas estructuras son resultado de ella” (Larrondo, 2017: 121), en escritos recientes (Dukuen, 2017, 2018a, 2020, 2021) describí su estructura y las prácticas específicas de formación de disposiciones morales y políticas en el colegio, a saber: a) el *House system*, que ordena la participación de las y los estudiantes en diferentes *houses*, eventos deportivos, solidarios y culturales, a partir de prácticas y rituales de integración moral y afectiva que permiten incorporar las disposiciones necesarias para transitar esa escolarización en circuitos de privilegio; b) el proceso de elecciones de “capitanes” entre estudiantes de cuarto año de nivel secundario, que se desempeñarán en quinto como “líderes estudiantiles”, el cual implica el desarrollo de una “campana electoral” con un *speech* de cierre, elecciones con voto secreto inspiradas en el sistema electoral, la ligazón del ejercicio de las capitanías con prácticas de liderazgo, de competencia e integración, y con el impulso de proyectos participativos que confluyen con la “gramática *managerial*” (Luci, 2012) en diferentes actividades artísticas, culturales (festival de poesía, debates escolares, eventos TED) y solidarias (participación en

TECHO,⁶ colectas), en las cuales se aprehenden disposiciones morales y políticas que encuentran entre sí “afinidad electiva” (Weber, 2009; cf. Dukuen, 2018a, 2020).

Esos hallazgos me han conducido a estudiar con mayor detalle estas actividades escolares. Así, en un trabajo reciente describí la producción de un evento TED en el colegio y analicé los sentidos que el equipo directivo y el docente le atribuyen en la formación estudiantil como un medio para incorporar competencias sociolingüísticas de oralidad formal y disposiciones⁷ morales de liderazgo y autoestima (Dukuen, 2020). En este artículo, desde el punto de vista inverso, describo los sentidos que las capitanas, líderes estudiantiles de quinto año, le otorgan a su participación como oradoras en TED y analizo los efectos simbólicos de esa experiencia en el marco de una formación escolar para jóvenes de sectores privilegiados.

Metodología

El colegio en el que desarrollé la investigación —que llamaré T— es la sede principal de una institución de gestión privada y tradición británica, mixta, de enseñanza bilingüe y laica, con más de 50 años. Cuenta con tres niveles educativos (jardín, primaria y secundaria) y su cuota mensual en el nivel secundario, en 2017, era de 14.000 pesos, una cifra cercana al doble del salario mínimo, vital y móvil (que en ese momento era de 8.860 pesos). Se encuentra ubicada en la comuna 13 de la ciudad de Buenos Aires, caracterizada por una población de clase media-alta y alta (Vommaro y Morresi, 2015).

En consonancia con etnografías (cf. Darmon, 2013; Pasquali, 2014) preocupadas por describir “el proceso específico mediante el cual se configura un *habitus* determinado” descuidado por Bourdieu (1989) (Bernstein, 1996: 133; cf. Lahire, 2004), entre 2016 y 2018 realicé trabajo de campo con el objeto de estudiar, *en* la escuela, la producción, reproducción y/o transformación de las disposiciones morales y políticas de los/las estudiantes del nivel secundario. Esta investigación etnográfica⁸ implicó “observación participante” en diferentes actividades del Colegio T (dictado de clases, consejo de convivencia, actos, elecciones de representantes y capitanes, actividades artísticas y culturales, prácticas solidarias), análisis de documentos (proyecto institucional, cartas de postulación a capitanías, programas escolares) y de páginas web, charlas informales y más de cincuenta entrevistas con directivos, docentes, estudiantes y preceptores. Para proteger su identidad, he modificado sus nombres.

Dado que me interesa especialmente comprender los efectos de la socialización escolar entre estudiantes de nivel secundario que han arribado a posiciones de poder en la forma de

⁶ TECHO se describe como “una organización presente en 19 países de América Latina, que busca superar la situación de pobreza que viven millones de personas en asentamientos, a través de la acción conjunta de sus habitantes y jóvenes voluntarios y voluntarias” (<https://www.techo.org/argentina/techo/>).

⁷ En el marco de una *praxeología* desarrollada a partir del cruce crítico entre Bourdieu y Merleau-Ponty (Dukuen, 2013, 2018b), la diferencia entre *disposiciones* y *competencias* se refiere a que, siendo ambas sedimentaciones corporales de sentido que actúan como “resortes de las prácticas” formadas en diferentes tipos de prácticas recurrentes de socialización, las *disposiciones* son más amplias, ya que incluyen sentidos encarnados que operan en un orden prerreflexivo (disposiciones prerreflexivas), que pueden en algunos casos formarse como —o transformarse en— *competencias* mediante el aprendizaje de su dominio simbólico. Esto significa que las *competencias*, como saberes prácticos disponibles, pueden activarse de forma consciente e incluso reflexiva ante la sollicitación de situaciones específicas, como, por ejemplo, la exigencia del uso formal del lenguaje oral que supone, en este caso, la charla TED.

⁸ Para dos miradas diferentes sobre el enfoque etnográfico y su relación con la teoría, ver los trabajos de Guber (2005) y Balbi (2020).

gobierno escolar de tradición británica (el *House system* y el “equipo de capitanes”, que describiré en el apartado siguiente), y tras ser advertido en el trabajo de campo sobre la mayoría femenina en los oradores en el evento TED, en este artículo estudio la participación de cuatro mujeres de quinto año, “capitanas” y líderes estudiantiles del Colegio T (ver apartado “El evento TED y las capitanas”) en esa actividad. Para el análisis de las entrevistas con ellas, me inspiré en el enfoque de Bourdieu (1982, cf. Dukuen, 2010) que consiste en detectar en las prácticas relaciones de sentido y efectos simbólicos de poder/reconocimiento.

House system y elección de capitanes⁹

Como voy a analizar la participación de las capitanas en el evento TED, es preciso describir brevemente el *House system* y el equipo de capitanes que lidera a las/los estudiantes en el marco del *gobierno escolar* (ampliar en Dukuen, 2018a, 2021). En el Colegio T, según la tradición británica, las/los estudiantes son distribuidas/os en el *House system*. Al ingresar en la escuela, cada alumno/a es asignado/a –por herencia familiar o distribución equitativa– a una de las tres *houses*. En el reglamento de capitanes se señala que

... cada *house* está conformado por un grupo de alumnos de primaria y secundaria integrados verticalmente por el objetivo de trabajar juntos en distintas actividades en un marco de sana competencia. Sus miembros pertenecen durante toda su escolaridad al mismo *house* guardando entre sí compañerismo, lealtad, respeto y solidaridad.

A lo largo del año, cada *house* compete acumulando puntajes en diferentes actividades culturales y deportivas. Al finalizar, el *house* ganador se hace acreedor del *shield*, escudo en el que va grabado el nombre de su capitán.

La participación estudiantil forma parte del gobierno escolar y es impulsada en el proyecto educativo integral (PEI) mediante “liderazgo participativo, asambleas escolares, elecciones de representantes de curso y líderes estudiantiles, proyectos institucionales colaborativos, *mindfulness* y el proyecto de educación en valores”. El equipo de capitanes consiste en un grupo de alumnos del último año escolar del secundario (quinto) “elegidos por sus méritos, cualidades específicas y alto perfil para desempeñar determinadas funciones dentro de la institución”, como participar del consejo de convivencia y representar al colegio en las áreas correspondientes. “El aprovechamiento que los capitanes hagan de este honor podrá ser de importancia para su vida futura, transfiriendo la experiencia que adquieran a través de este rol a otros ámbitos de su vida personal, académica y laboral”, se señala en el reglamento. En un orden jerárquico, el equipo de capitanes se compone del capitán general (*School Captain-School Leadership*), seguido por los capitanes de deportes (*Games Leadership*), acción social (*Social Work Leadership*) y artes (*Arts Leadership*); y, finalmente, los capitanes de A House, B House y C House. Ellos son elegidos/as entre alumnos/as de cuarto para ejercer sus cargos en quinto. En julio, aproximadamente –varía levemente año a año– durante una semana las/los estudiantes interesados en participar pueden presentar las cartas de postulación a la rectora. Un mes después de ser aceptadas, pueden comenzar la “campaña”, que se extiende entre agosto y la primera semana de noviembre, aproximadamente, y finaliza una semana antes de la votación. Ella consiste en publicitar la postulación mediante cartelera en espacios designados. Además, días antes de las elecciones, en un acto de cierre de campaña ante una

⁹ Alterno el masculino y el femenino según los usos nativos.

asamblea compuesta por directivos, docentes y alumnos de séptimo grado de primaria a quinto año de secundaria (que son quienes votan), los postulantes dan un discurso (*speech*) en el que argumentan sus objetivos. Durante las elecciones,¹⁰ indica el reglamento, “votan los alumnos, los docentes y los directivos. Se tiene en cuenta la tendencia del alumnado y la opinión del cuerpo docente. Deciden los coordinadores y los directores” (ampliar en Dukuen, 2018a, 2021). Veamos ahora de qué se trata TED para luego analizar las experiencias de las capitanas como oradoras del evento realizado en el colegio.

Sobre TED

La Organización TED (Technology, Entertainment, Design) tiene su origen en una conferencia organizada por Richard Wurman y Harry Marks en 1984 en California (Estados Unidos). Wurman vendió TED al empresario Chris Anderson en 2002, quien le asignó el eslogan “Ideas worth spreading” (“Ideas que vale la pena difundir”). En 2006 se lanzó el sitio web, que actualmente cuenta con más de 2000 TED Talks –su marca distintiva–, las cuales son charlas de oradores notables frente a un público, dadas en las conferencias (anuales y globales) o eventos TED. A los oradores se les brindan *coachs* y un formato de discurso basado en “dispositivos retóricos identificables y bien conocidos que han sido estudiados en clases de oratoria pública; [...] se presta mucha atención no solo al contenido, sino también a la estructura narrativa y a la entrega”. Finalmente, la organización selecciona qué charlas se suben a la web –y a YouTube, iTunes, etcétera–, las cuales se pueden comentar, darles *like* y compartir. Así, TED.com es el cuarto sitio web de tecnología más visitado del mundo (Gautschi y Viscusi, 2018: 37-38).

Además de las conferencias anual y global se realizan otros eventos, como TEDWomen, TEDYouth y TEDx (*x* significa “independiente”). En ese marco, desde 2010, en la Argentina existe TEDxRíodelaPlata, que realiza todos los años un evento anual e iniciativas como TEDxRíodelaPlata Educación y los Clubes TED-Ed. A la reunión anual de 2017 asistieron 20.000 personas, más de 150.000 la siguieron por *streaming* en todo el mundo y por la Televisión Pública Argentina. Entre los patrocinadores estuvo el Ministerio de Educación de la Nación, Aerolíneas Argentinas, el Banco Supervielle, Samsung, la Universidad de San Andrés y Unicef, entre otros.¹¹

Este conjunto de iniciativas globales forman parte de lo que Gautschi y Viscusi (2018) denominan el “ecosistema TED”, al que consideran un nuevo actor que procede como un dispositivo de legitimación (valoración basada en el reconocimiento), clasificación y jerarquización social de “las ideas” en la esfera pública digital. Ellos concluyen que “dar una charla de TED, especialmente una que tenga una gran cantidad de vistas, aumenta tanto el reconocimiento del orador como del descubrimiento o innovación” (ibídem: 34).

Desde una crítica posestructuralista, Oronó (2018) señala que TED es un dispositivo de interpelación ideológica neoliberal signado por la apelación a la creatividad del sujeto individual (no colectivo) para la producción de *su* charla, quien es seleccionado como un líder

¹⁰ En las elecciones, cada curso también elige dos representantes (*prefects*). Si hacemos un análisis comparativo, los *prefects* operan entre sí en un nivel “horizontal”, en la medida en que no hay relaciones de subordinación entre los representantes de diferentes cursos, como sí lo hay en el caso del equipo de capitanas. El mandato de los *prefects* es de alcance interno y muy limitado: se refiere solo a las relaciones de cada curso con docentes/directivos y a la participación en el consejo de convivencia (ampliar en Dukuen, 2018a, 2021).

¹¹ <http://www.tedxriodelaplata.org/>.

destacado en su área, es guiado por una “idea transformadora” que produzca efectos duraderos en el orador y el público, y es *couchéado* en técnica de gestión de dominio de sí por especialistas que hacen emerger un “yo exitoso, creativo e innovador” (ibídem: 172). Para Azcurra (2019), TED “funciona en sintonía con las lógicas culturales del capitalismo contemporáneo [...] como formato que calza cómodamente con la cultura del entrenamiento, el *coaching* y el desarrollo personal, algo que se aleja de la idea de educación tradicional o formal que se ataca por todos los frentes” (ibídem: 114).

El evento TED y las capitanas

En un día de lluvias del invierno porteño de 2017, entre las 9 y las 16 horas, presencié en el salón principal del Colegio T la realización de un evento TEDx (es decir, independiente). La convocatoria para participar fue dirigida a estudiantes de nivel secundario y extendida a docentes, preceptores, familiares y profesionales cercanos a la institución. Desde el equipo directivo que organizó el evento se sugirió que la temática de las charlas, aunque de libre elección, se relacionase con tópicos asociables a “las juventudes”. Así, frente a un auditorio de unas cien personas sentadas, compuesto por la comunidad educativa del nivel secundario, familiares e invitados de colegios afines, durante cuatro bloques de una hora cada uno –y con una hora de intervalo entre ellos– presentaron sus charlas TED trece estudiantes secundarios (once mujeres y dos varones), otras nueve personas entre docentes y auxiliares, tres familiares y dos profesionales vinculados al colegio. Siguiendo el formato que TED impone al aprobar la realización de un evento con su marca registrada, cada orador/a fue presentado/a, desde el escenario, por la rectora del colegio, luego de lo cual ella se retiraba para que, desde bambalinas, el/la orador/a ingresara a dar su charla. La mayor parte de quienes dieron su charla se apoyaron en el uso de una presentación visual realizada a partir de un software PowerPoint o similar, que era proyectada en una pantalla en el telón de fondo, a su izquierda, y que operaban por sí mismos/as con un control remoto/puntero mientras hablaban al público.

Este evento TEDx se preparó los meses previos, entre abril y junio de 2017, mediante cuatro encuentros del club de ideas, en los que se reunían los/las oradores/as con el equipo directivo para darles forma a las charlas: desde la idea inicial y la escritura del discurso hasta su envío a la curaduría científica de la Organización TED, su adaptación a la oralidad formal –previa aprobación de TED– y el trabajo expresivo arriba del escenario. También en esos meses se coordinaron reuniones más pequeñas en las que se trataban especificidades con oradoras/es que lo necesitaran. Como mostré *in extenso* en un trabajo previo (Dukuen, 2020), el equipo directivo/organizador consideró la realización de este evento TED –en el marco de la formación escolar– como un medio para incorporar competencias sociolingüísticas de dominio simbólico de la oralidad formal argumentativa y disposiciones de liderazgo y autoestima en las/los estudiantes, todo ello considerado como habilidades necesarias para la prosecución de sus estudios universitarios.

Entre la mayoría femenina de los/las estudiantes oradores/as (recordemos que fueron once mujeres y dos varones), encontramos cuatro capitanas líderes estudiantiles que finalizaban el colegio secundario. Esta participación podría ser comprendida como el cumplimiento de los deberes objetivados en el reglamento de capitanes: “Representar al colegio en todas las áreas (cultural, deportiva y social); ser líderes positivos que demuestren actitudes de compromiso ante la institución; demostrar ansias de superación personal y académica”. Pero esta sería una

interpretación objetivista y normativa que no daría cuenta cabalmente de las perspectivas nativas. Un primer indicio de esas perspectivas apareció espontáneamente durante el trabajo de campo, cuando Luciana, coordinadora del área de Lengua y clave en el equipo organizador del evento TED,¹² me señaló: *“Tuvimos más mujeres que... eso me preocupa mucho. Muchas mujeres, sobre todo me... Se los dije, lo viví como un reclamo con los varones de quinto”*. Luciana esbozó su explicación sobre el sentido que le daban las estudiantes:

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

En efecto, el trabajo de campo me permitió notar que las actividades culturales están mayormente sostenidas por las chicas, así como advertir las dificultades de sociabilidad de los escasos varones que mostraban intereses artísticos y no deportivos, lo cual indica cierta persistencia de una división de género a partir de la cual lo artístico/cultural es significado como femenino o feminizante. Habiendo observado también la importancia de las luchas feministas contra la violencia de género y a favor del aborto legal (cf. Elizalde, 2018) entre las alumnas, en el marco del impulso en el colegio de la Ley de Educación Sexual Integral (26150/2006), sugiero que en un cruce entre género y clase social emergen entre estas jóvenes de clases altas mayores expectativas de trayectorias ligadas a puestos ejecutivos y a diversas formas de liderazgo social y político, históricamente ocupados por hombres (cf. Messina, 2016).

Volviendo a los comentarios de Luciana sobre la participación de las chicas, durante el evento TED observé a dos alumnas de quinto, la capitana general y la capitana de B House, tener problemas con el PowerPoint. Comencemos con ellas.

Con Clara, capitana general

Clara tiene 17 años y es la máxima líder estudiantil, la capitana general del Colegio T. Pasadas las vacaciones de verano, comenzará a estudiar Comunicación Periodística en la Universidad Católica Argentina (UCA), una de las universidades privadas de las elites argentinas (Fuentes, 2015). Durante el trabajo de campo, la vi desempeñarse con soltura en los actos escolares. Mientras conversábamos en el salón principal del colegio, me señaló que ella está *“siempre atrás de todas las organizaciones... y cuando empecé a ver el rol del capitán, me llamó la atención y dije: ‘Yo quiero ser capitana’”*.

El concepto que Clara desarrolló en su charla TED fue el de “la originalidad”, con la cual apuntaba a cómo *“perdemos mucho la personalidad, sobre todo, los adolescentes, siempre por el miedo a lo que piense el otro. Como que terminamos yendo donde va la ola, en vez de darnos cuenta de que somos mucho mejores si somos nosotros mismos”*.

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

¹² Para un análisis en profundidad del punto de vista de las directivas y los docentes organizadores del evento TED, ver Dukuen (2020).

gente en algo que yo dije”. La invitación a ser oradora en TED le permite, mediante un movimiento centrífugo (Merleau-Ponty, 1945), ponerse en otra posición subjetiva: no ya la de quien escucha y es impactada por la palabra ajena, sino la de quien, mediante su palabra, busca generar impacto en la gente: “*La palabra es lo que más impacto puede generar en una persona. Además de las actitudes [me señaló] le doy mucha importancia a la palabra y a lo que se dice*”. Cuando le pregunté por qué quiso dar una charla TED, se sucedió este diálogo:

CLARA. —*Y quería ver si yo... si la gente podía darle importancia a lo que yo les estaba diciendo de alguna forma y generarles un impacto; o dejarlos pensando, como te dije antes. Quería ver si podía poner en palabras una idea y un concepto que yo tenía; y creo que pude, así que estoy contenta, en ese sentido.*

INVESTIGADOR. —*¿Impactó de alguna manera en vos? ¿La experiencia te dejó algo?*

CLARA. —*Sí, totalmente. O sea, en el momento me sentí importante, ponele, cuando me paré ahí enfrente de la gente como que me sentí importante. Y sentí que también era un crecimiento personal porque pude cumplir esa meta que yo tenía de exponer una idea que surgió a partir de mí. Entonces, sí me generó un impacto. Me dio más confianza, capaz.*

Atendiendo a las palabras de Clara, propongo una interpretación partiendo de esta afirmación suya: “*Quiero probar, a ver si puedo generar el mismo impacto de dejar pensando a la gente en algo que yo dije*”. “Probar”, en Clara, es *ponerse a prueba*, y la *prueba* es dar una charla TED, lo que recuerda el señalamiento de la coordinadora de Lengua sobre el “querer probarse” mediante la charla. Lo que Clara pone a prueba de sí, al ser oradora de TED (“ver si puedo”), es un (su) *poder* específico, *simbólico*, que es el de impactar en la gente/las personas mediante palabras/una idea/un concepto. Siguiendo la fenomenología genética del poder propuesta por Belvedere (2014), la forma “yo puedo” es una de sus manifestaciones originarias, por eso Clara lo experimenta como una *prueba de su poder*, “en primera persona” (2014: 39). Ahora bien, ese poder desborda la experiencia subjetiva del yo, en la medida en que es un *poder simbólico* (Bourdieu, 1982), es decir, una capacidad *reconocida* institucionalmente a un *agente* (en la cadena de delegaciones de poder que va de la Organización TED al colegio, y finalmente a Clara) para producir/reproducir significaciones sociales: en el discurso de TED, “ideas que vale la pena difundir”. Ahora bien, ese poder simbólico, como capacidad puesta a *prueba* mediante la charla TED, puede producir (o no) *efectos de (re)conocimiento*¹³ (Dukuen, 2018b). Cuando Clara afirma “*quería ver si yo... si la gente podía darle importancia a lo que yo les estaba diciendo*”, “*generarles un impacto*”, podemos detectar la búsqueda de *efectos de reconocimiento*; y cuando afirma su interés en “*dejarlos pensando*”, la búsqueda de *efectos de conocimiento*. Combinados producen *capital simbólico* (Bourdieu, 1979), es decir, una valoración basada en el reconocimiento (legitimación) del orador TED y de “su idea” (cf. Gautschi y Viscusi, 2018).

Dar la charla TED, para Clara, puede ser comprendido como una *prueba de reconocimiento simbólico* de más amplio espectro que el ejercicio de la capitánía, ya que implica exponer la importancia de la palabra/idea propia y el reconocimiento del yo que la enuncia, más allá del universo escolar, porque la charla se graba y circula en las diversas plataformas TED. Pero esa *prueba de reconocimiento* es también de *autorreconocimiento*. Uno de los

¹³ *Efectos de conocimiento*, en la medida en que se busca difundir una idea original y, por lo tanto, poco conocida, y *efectos de reconocimiento*, en la medida en que se busca una valoración positiva de esa idea y de quien la enuncia.

objetivos de la organización del evento TED como práctica escolar de formación estudiantil es el apuntalamiento de la autoestima. Clara nos da indicios de su cumplimiento al considerarlo como una *prueba* de que tuvo un impacto positivo sobre ella, con un *efecto de autorreconocimiento* subjetivo. Afirma: “*Cuando me paré ahí, enfrente de la gente, como que me sentí importante (...) sentí que también era un crecimiento personal*”, “*me dio más confianza, capaz*”.

Con Camila, capitana de B House

Camila tiene 17 años y es la capitana de B House. Mientras conversábamos, me contó que es “*la mejor amiga de Clara*”, que compitieron en las elecciones por la capitania general –destacando que “*Clara es la mejor alumna*”– y que ella perdió. También, como su amiga, estudiará en la UCA, pero otra carrera: Derecho. Su postulación para capitana general se debió a que “*los proyectos que podés llevar a cabo eran bastante más como grandes*”, me aclaró. “*Siempre me eligen para ser la que presenta los actos*”, y como le “*gustaba mucho también y eso lo hacía la capitana del colegio*”, en primera instancia quiso ese cargo. Pero entonces, si ella perdió las elecciones en otra categoría... ¿cómo llegó a ser capitana de su *house*? Al comienzo del año lectivo, destituyeron por mal comportamiento al capitán de B House, y el consejo de convivencia le propuso a Camila ser la capitana reemplazante, ya que ella pertenece a esa *house* y había competido por la capitania general. Entonces, aceptó.

Camila, como sus compañeras/os, mira muchas charlas TED: “*Ponele, cuando viajo en avión miro charlas TED, o con mi papá, que me manda tipo los links*”. Su interés en participar como oradora se debe a que le “*pareció interesante que lo hiciéramos. Me parece interesante tener eso como... Como te dije, me pongo un proyecto y trato de cumplirlo. Y dije: ‘Bueno, el proyecto de este año, además de todo lo que es quinto año, va a ser dar la charla TED’*”. Entre las/los estudiantes, TED aparece como un espacio reconocido de acceso al conocimiento que atraviesa el universo escolar y familiar, y al mismo tiempo la realización del evento como interpelación del colegio se vuelve para Camila “interesante”, un proyecto personal, junto con la capitania. Su afirmación reiterada sobre “ponerse un proyecto” y tratar de “cumplirlo” reenvía al nuevo espíritu (flexible) del capitalismo, a partir del cual, según Boltanski y Chiapello (2002), el pasaje de un proyecto a otro aparece como una “prueba modelo”, en “afinidad electiva” con el ethos del management empresarial. Algo de ese “espíritu” captó la coordinadora de Lengua al señalar –ver supra– que el “querer probarse” en TED conecta con “alguna idea de ejecutiva, de conducir grupos de trabajo”.

Camila eligió dar una charla sobre el éxito. Me contó que con sus amigas siempre se juntan a comer y discuten sobre un tema puntual. Conversando acerca de qué carreras universitarias iban a estudiar, “*lo que nos resonaba mucho era esto de: ‘Bueno, yo, haga lo que haga, quiero ser reconocida en el ámbito en el que yo estoy, ¿entendés?’. Como que todos buscábamos eso que, por ahí, no es lo mejor que tiene, que tipo arrastrarte a elegir lo que estás eligiendo. Pero era como esta idea del éxito*”. Me dijo también que siempre hablaban de eso, que era un tema muy recurrente en sus cenas, “*esto de qué era el éxito; de si nos importaba; de si tenía que ver con la decisión que tomábamos*”. Camila agregó que había visto previamente charlas TED que hacían alusiones al éxito y que le pareció interesante tratarlo en su exposición, preguntándose:

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

INVESTIGADOR. —Decila en inglés, entonces.

CAMILA. —Un profit. ¿Todo tenía que tener un resultado favorable?

En este caso, como en el de la capitana general, sus charlas tematizan significaciones fuertemente valoradas (la originalidad y el éxito) en las sociedades neoliberales contemporáneas, tendientes a una afirmación del “yo exitoso, creativo e innovador” (Oronó, 2018: 172). Vale destacar entonces la forma específica en que el éxito es significado por Camila. Ella elige el tema de su charla como una reflexión sobre el peso que tiene en las decisiones. Así, el éxito aparece como un sentido espontáneo que configura las altas expectativas de reconocimiento relativas a su futuro universitario y laboral (y el de sus amigas): “*Tengo alta tolerancia a la frustración, pero también apunto muy alto*”, me aclaró entre risas. Evidenciando los efectos de una escolarización bilingüe en la incorporación de disposiciones lingüísticas, Camila utiliza el idioma inglés para referirse al éxito como *profit*¹⁴ (noción que reenvía a la asignatura escolar *Business*), dándole un sentido instrumental (como resultado favorable).

La tematización del éxito en Camila parece indicar un *reconocimiento de la búsqueda de reconocimiento* —valga el juego de palabras—, es decir que el propio cuestionamiento sobre el sentido del éxito da cuenta de esa búsqueda espontánea de reconocimiento, a partir de la cual ni las condiciones objetivas ni las expectativas subjetivas aparecen como un obstáculo, sino que, como ella misma indicó en un pasaje de su charla TED, el éxito no debería depender del reconocimiento de los otros o de la obtención de un *profit*, sino del *reconocimiento propio*. Este giro subjetivista sobre el *reconocimiento*, afín a la psicología positiva (Cabanas y Illouz, 2019), a partir del cual no necesitaría de otros que la reconozcan (a diferencia de Clara), tal vez permite comprender que, para Camila, TED sea una oportunidad “interesante”, que le “gustó” preparar, y no algo “difícil” de realizar frente a otros. Y así, de forma contundente, me lo hizo saber:

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

A diferencia de la capitana general, que no hizo referencia a los problemas que tuvo con el PowerPoint, a Camila, frente a ese “obstáculo” y contrariando el manual TED, no le resultó difícil dar la charla: “*Me perdí un poco del guion (sic), pero no importa. Pero, no. Bien. Como que pude superar el obstáculo ese*”. Es que, como me señaló varias veces, está acostumbrada a hablar en público y frente al problema buscó referencia en su padre y en el de una amiga —espectadores—, con quienes se rieron de la situación. Además, me contó que, antes de subir al

¹⁴ Un brevísimo apunte de reflexividad: cuando Camila me aclara que la palabra “le sale en inglés” antes de decirla, para así continuar un diálogo que se estaba llevando en español, expresa un índice sutil de su reconocimiento de la alteridad cultural entre nosotros, es decir, de que para ella no soy un “nativo”. El lector encontrará un ejercicio de objetivación reflexiva sobre este trabajo de campo en Dukuen (2021).

escenario a dar la charla, siendo la primera de su grupo, surgió la conversación con sus compañeras sobre si estaban nerviosas. Una muy amiga suya le dijo que se estuvo preparando toda la noche, suponiendo que ella había hecho lo mismo. Camila le contestó que no, que se fue al cine, y agregó: *“Cuando me paré ahí, ahí medio que me agarró un poco de nervios, pero después como que arranqué y ya está. Está bien. Me pareció divertido”*, evidenciando una seguridad subjetiva que le permite reírse de los problemas. Y así, entre risas, me recordó que no estaba nerviosa, porque no era la primera vez que hablaba en público, para luego redondear el sentido que tuvo para ella dar la charla TED: *“Me gustó. No sé. Siento que fue una... Algo mío. Como algo para mí. Tipo que me tomé el tiempo, bueno, de investigar y después producirla. Después practicar y hacer el PowerPoint. Y después llegar y darla”*.

Con Ana, capitana de Arte

A diferencia de Clara y de Camila, Ana (de 17 años) me hizo saber que hasta que se creó la capitania de Arte, hace dos años, siempre se decía: *“Qué lástima que no me siento identificada con ninguna capitania”*. Entonces, siendo el arte *“lo más importante en mi vida”*, se presentó a elecciones y, aun sabiendo que era la única postulante, realizó su campaña para que *“la gente me votara legítimamente y no porque era la única que me postulé”*. Ana va a estudiar Artes visuales en la Universidad Nacional de las Artes, y dio una charla sobre sueños lúcidos, *“donde uno sabe que está durmiendo mientras está durmiendo”*. A través de ellos –me dijo– se *“vive la vida al día a día, como más despierto y más en el momento”*, lo que le *“pareció un concepto que valía la pena distribuir en las charlas TED”*. A diferencia de Clara, para quien TED fue una suerte de prueba, en el caso de Ana fue un desafío:

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

Mientras conversábamos, Ana me contó que cada vez que tiene que dar un examen oral en el colegio *“me pongo muy nerviosa y no me salen las palabras”*. Y aclaró: *“Dar la charla me ayudó mucho a mejorar en todo eso”*. El lector observará que estamos en las antípodas de las experiencias de Clara y Camila, a quienes hablar en público nos les representa dificultades. Como corolario, la capitana de Arte compartió conmigo esta reflexión sobre su experiencia en TED:

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

Para Ana, TED fue un desafío, que podríamos llamar *subjetivo*: atravesar la preparación de la charla y la experiencia de la exposición operaron como una interpelación a practicar áreas en las que no es muy buena, como hablar en público. Uno de los efectos simbólicos de este desafío es mejorar en esas áreas, pero no para superar a los demás sino a uno mismo, tesis que en el marco de TED *“calza cómodamente con la cultura del entrenamiento, el coaching y el desarrollo personal”* (Azcurra, 2019: 114), así como con la psicología positiva, que impulsa

la afirmación del yo vía el autorreconocimiento (Cabanas y Illouz, 2019), que la conecta en ese punto con la experiencia de Camila.

Al mismo tiempo, la preparación de la charla TED en Ana reenvía a uno de los objetivos centrales que el equipo directivo persiguió con este evento: que los/las estudiantes desarrollen competencias sociolingüísticas de dominio simbólico de la oralidad formal argumentativa (ver supra). Pero en este caso, además, esas prácticas contribuyen a lo que puede comprenderse como un *contraadiestramiento* del cuerpo (Bourdieu, 1997), relativo a transformar disposiciones emocionales previas que generaban en Ana una experiencia vivida como negativa: *“Me pongo muy nerviosa y no me salen las palabras”*. Es decir que atravesar el desafío TED tuvo como efectos simbólicos incorporar la competencia técnica de la oralidad formal y la disposición emocional para superar sus nervios, superarse a sí misma y así poder *tomar la palabra*.

Con Teresa, capitana de Acción Social

Teresa tiene 17 años y quiso ser capitana desde chiquita. Para explicarme de dónde proviene su anhelo, me contó que *“hay como toda una cultura en el colegio de que en todos los actos ves a los capitanes, y siempre los ves, y siempre los mencionás. Entonces, vos como que, de chiquito, los tenés como que son figuras muy presentes en tu vida”*. Me dijo que se *“sabía de toda la vida”* los nombres de los capitanes de su house, y que siempre había querido ser su capitana, *“pero cuando estaba en secundaria hicieron la nueva capitania, que es la de Acción Social, y a mí me gustó más porque me interesaba todo lo que nos mandaban a hacer los capitanes de Acción Social, que era ir a TECHO, ayudar con las colectas”*. En cuarto año se postuló y, tras la campaña, ganó las elecciones. Ahora se prepara para cursar Ciencias Físicas en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires.

Como le *“interesa todo el tema de las mentiras y por qué la gente miente”*, sobre la mentira trató su charla TED. En sintonía con sus compañeras, vio un millón de charlas TED, también en el colegio: recientemente, una sobre agujeros negros, porque tiene que ver con lo que quiere estudiar y no tenía muy claro qué eran. Cursando su último año de secundaria, se puso como objetivo que iba a hacer todas las actividades que le ofrecieran en la escuela, ya que *“no me quería arrepentir de nada”*, me aclaró. Cuando convocaron a estudiantes a ser oradores de TED, aceptó: *“A mí a veces me cuesta un poco hablar en público. Como capitana, al principio, me costaba, me salía tartamudear o me temblaban las manos. Pero no sé, es de familia”*. Como las charlas TED *“no eran algo nuevo. Entonces, viste tantas que decís: ‘Bueno, capaz puedo dar una yo’”*. Teresa me contó que minutos antes de salir al escenario *“estaba muy, muy, muy nerviosa y la llamé a mi mamá. Yo estaba muy nerviosa, Lloré. No sé si se notaba que había llorado cuando subí al escenario, pero acababa de llorar por teléfono con mi mamá, porque le dije: ‘No me acuerdo la charla’. ‘Sí, te la acordás’, me dijo”*. Con estas sentidas palabras, Teresa compartía conmigo sus dificultades para hablar en público,¹⁵ sus nervios, su llanto, y expresaba su preocupación por si se había notado. Incluso me contó que, como una forma

¹⁵ Agradezco a uno/a de los/las evaluadores/as de este artículo la valiosa sugerencia de introducir la perspectiva de Goffman (2001 [1959]), relativa a la presentación del *self* y la puesta en escena, para comprender el orden de la interacción que implica la charla TED. Esta posibilidad, que tendré en cuenta para futuros trabajos, excede los límites de este, en la medida en que, para evitar un eclecticismo inconsistente, implicaría dar cuenta de las diferencias teóricas y del punto de encuentro entre esta perspectiva y el enfoque disposicional propuesto por Bourdieu (cf. Bourdieu, 1979).

de controlar sus nervios, durante la charla puso las manos atrás porque se le movían involuntariamente. Esto se podría comprender tanto como un entrenamiento para el dominio de sí, que Oronó (2018) ve como característico del dispositivo TED, como una técnica del cuerpo (Mauss, 1979) tendiente al *contraadiestramiento*¹⁶ de la *hexis* corporal (Bourdieu, 1997), análogo al caso de Ana. Para Teresa, entonces, lo que cambió a partir de TED es que

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

Tras haber recorrido las experiencias del resto de las capitanas, observamos que el cambio hacía un relajo frente a las dificultades para hablar en público es un efecto simbólico que ubica a Teresa cerca de Ana, la capitana de Arte. A eso tenemos que sumar la posibilidad de realizar prácticas de investigación y de exposición que Teresa considera que le pueden servir para su futuro como física, lo que coincide con objetivos específicos de formación de este colegio (y de los de elite en general), en los que una de las claves es preparar a los/las estudiantes para la prosecución de los estudios universitarios (Ziegler *et al.*, 2018; Dukuen, 2020).

Conclusiones

En el marco de un trabajo de campo más amplio sobre socialización moral y política en un colegio secundario de tradición británica para clases altas de la ciudad de Buenos Aires, en este artículo describí los sentidos que las líderes estudiantiles le otorgan a su participación en un evento TED escolar y los efectos simbólicos de esa experiencia en el marco de la formación que el colegio persigue. El análisis permite comprender prácticas específicas de (re)producción y transformación de competencias y disposiciones entre estudiantes mujeres de sectores privilegiados, que por ser *capitanas* ocupan posiciones de poder en el gobierno escolar, producto de una socialización moral y política específica relativa al *House system*. A partir de esto, propongo distinguir dos polos entre los cuales se ordenan los sentidos que las capitanas atribuyen a TED: la prueba y el desafío.

¹⁶ “Si bien la explicitación puede ayudar, solo un verdadero trabajo de contraadiestramiento [*contre-dressage*], que implique la repetición de los ejercicios, puede, como el entrenamiento del atleta, transformar duraderamente los *habitus*” (Bourdieu, 1997: 247-248). Este uso de las nociones de adiestramiento [*dressage*] y contraadiestramiento [*contre-dressage*] del *habitus* está inspirado en el estudio sobre las técnicas del cuerpo de Mauss (1979): “Durante muchos años he repensado sobre esta idea de la naturaleza social del *habitus*, y observen cómo lo digo en latín, ya que la palabra traduce mucho mejor que *costumbre* la *hexis*, lo adquirido, y la facultad de Aristóteles” (ibídem: 340). “Estas técnicas a las que ahora nos referimos son las normas humanas de adiestramiento [*dressage*] humano [...]. En francés solo tenemos una palabra, *habile*, que traduce de forma incompleta la palabra latina *habilis*, mucho más adecuada para designar a quienes tienen un sentido de la adaptación de sus movimientos bien coordinados hacia un fin, para quienes tienen unos hábitos [*habitudes*], para quienes ‘saben hacer’ [*savent y faire*]. Es el sentido de las palabras inglesas *craft* y *clever* (adiestramiento, presencia de espíritu y hábito [*adresse et présence d’esprit et habitude*]), es la habilidad para hacer algo” (ibídem: 345). Sobre la génesis aristotélico-tomista de la noción de *habitus*, su reasunción por Bourdieu y la tesis sobre el “contraadiestramiento” del cuerpo, ver Dukuen (2018b: 54-118; 290 y ss.).

En el polo de la prueba, podemos encontrar a Clara, la capitana general. Ser oradora de TED es una oportunidad para poner a prueba *su poder simbólico*, su capacidad para producir “en la gente” *efectos de (re)conocimiento, capital simbólico* (Bourdieu, 1979): una valoración basada en el reconocimiento (legitimación) del orador TED y de “su idea” (Gautschi y Viscusi, 2018). Esto se observa cuando Clara señala “quería ver si yo... si la gente podía darle importancia a lo que yo les estaba diciendo”, “generarles un impacto”, “dejarlos pensando”. TED es también una *prueba de autorreconocimiento*, cuando Clara afirma “me sentí importante”, “me dio más confianza”. Esto produce un apuntalamiento de la autoestima y del liderazgo, los cuales son objetivos de la participación estudiantil en TED y, de forma más amplia, de las prácticas de socialización moral y política específicas de esta escolaridad (el *House system*, en el marco del PEI) para sectores privilegiados.

Para Camila, la capitana de B House, TED puede ubicarse también en el polo de la prueba. Acostumbrada a hablar en público, la charla TED es significada como un proyecto a cumplir en quinto año. Esa significación reenvía al *nuevo espíritu del capitalismo*, en el cual el pasaje de un proyecto a otro es una prueba modelo afín al *ethos* del *management* empresarial (Boltanski y Chiapello, 2002). Sus reflexiones sobre el éxito, que configuran las altas expectativas de reconocimiento relativas a su futuro universitario y laboral, dan un giro subjetivista caro a la psicología positiva (Cabanas y Illouz, 2019), para la cual no necesitaría de otros que la reconozcan (a diferencia de Clara). Tal vez porque dice no buscar el reconocimiento ajeno, los problemas técnicos durante su charla (a los que hizo referencia, a diferencia de Clara) fueron un obstáculo que superó sin más, y la participación en TED fue concebida como “*algo mío, como algo para mí*”: un proyecto subjetivo a cumplir.

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

En el polo contrario, el del desafío, encontramos a Ana, capitana de Artes, para quien TED es una interpelación a practicar áreas en las que no es muy buena, como hablar en público. Uno de los efectos simbólicos de este desafío es mejorar en esas áreas, pero no para superar a los demás sino a sí misma, una tesis que “calza cómodamente con la cultura del entrenamiento, el *coaching* y el desarrollo personal” (Azcurrea, 2019: 114), así como con la psicología positiva, que impulsa la afirmación del yo vía el autorreconocimiento (Cabanas y Illouz, 2019). Atravesar el desafío TED contribuye a un *contraadiestramiento* del cuerpo (Bourdieu, 1997) relativo a transformar disposiciones emocionales previas que generaban en Ana una experiencia negativa. Es decir que tuvo como efectos simbólicos incorporar la competencia técnica de la oralidad formal y la disposición emocional para superar sus nervios, superarse a sí misma y poder así *tomar la palabra*.

Teresa, la capitana de Acción social, también se ubica más cerca del polo del desafío. A través de TED logró un relajo frente a las dificultades para hablar en público, y mediante una técnica del cuerpo de *contraadiestramiento* (Mauss, 1979; Bourdieu, 1997) logró controlar el temblor en sus manos, sus nervios. Asimismo, pudo realizar prácticas de investigación y de exposición que considera que le pueden servir para su futuro universitario, lo que coincide con los objetivos de formación de este colegio. En estos dos casos, los de Ana y Teresa, la participación en TED como desafío puede ser pensada como una prueba¹⁷ más compleja porque remite al aprendizaje de nuevas competencias/disposiciones que vienen a resolver dificultades previas, desafiadas por la presentación de la charla.

Ahora bien, estas categorías de prueba y desafío, producto de una *inversión* de las herramientas teóricas en la descripción de las perspectivas nativas (ampliar en Balbi, 2020), son útiles para evidenciar en esta investigación empírica experiencias heterogéneas de producción, reproducción o transformación de competencias/disposiciones en jóvenes mujeres de clases altas formadas como líderes en posiciones de poder en el gobierno escolar. Además, estas pruebas entran en afinidad electiva con otras que las capitanas han atravesado en su escolarización: desde las de rendimiento escolar, como el examen oral en inglés de Cambridge en el marco de su educación bilingüe, hasta las pruebas más específicas de socialización moral y política en la escuela, como los actos y rituales escolares del *House system*, la campaña electoral para capitanas y el *speech* de cierre ante la asamblea general.

Para finalizar, vale preguntarse si estas disposiciones y competencias formadas a lo largo de pruebas, relativas a una escolarización de elite específica, pueden ser reactivadas en procesos de socialización política más amplios. Si bien una respuesta excede los límites de esta investigación, tomando la pregunta como una guía para indagaciones futuras, quiero señalar que observé indicios de una reactivación relativa al liderazgo y la oralidad formales durante el debate estudiantil que se produjo en el colegio en 2018 ante la comunidad educativa sobre el proyecto de ley de interrupción voluntaria del embarazo (que se debatía en esos días en el Congreso de la Nación),¹⁸ en el que participaron como oradoras estudiantes que habían formado parte de TED el año anterior, y entre la cuales se destacaron las nuevas capitanas, comprometidas con las luchas feministas.¹⁹

Estas pruebas, cuyos efectos simbólicos he analizado aquí al tomar como objeto los sentidos que las líderes estudiantiles le otorgan a su participación como oradoras en TED, se enmarcan en una formación escolar de elite y en mecanismos de poder (Ziegler *et al.*, 2018)

¹⁷ Sin ser exhaustivo, vale señalar que los usos sociológicos de la noción de prueba referida a la escolaridad tienen una larga historia que se remonta a Durkheim, y encuentra un punto de remate para el estudio de las clases dominantes en el notable artículo de Bourdieu “Epreuve scolaire et consécration sociale” (1981), referido a los efectos simbólicos de consagración en las/los estudiantes que atraviesan las prácticas escolares en las clases preparatorias a las *grandes écoles* francesas (ampliado en el libro *La noblesse d'État*, de 1989). Una mirada diferente sobre la prueba escolar se encuentra en Martuccelli (2007), quien la indica como uno de los retos comunes a los individuos en las sociedades contemporáneas (una de las pruebas estructurales), relativa a cumplir con la educación obligatoria.

¹⁸ Para una crónica de las luchas llevada adelante por las agrupaciones feministas y de los debates legislativos en 2018 y en 2020, que llevaron a la aprobación de la Ley de Acceso a la interrupción voluntaria del embarazo (N°27610) el 30/12/2020 en la Cámara de Senadores de la Nación Argentina, ver la crónica publicada por María Florencia Alcaraz en la Revista Anfibia: <http://revistaanfibia.com/cronica/nuestro-derecho-es-ley/>.

¹⁹ También contribuyen a pensar este punto las investigaciones de Grandinetti (cf. 2015, 2019), quien ha analizado la interpelación del “PRO” a la “juventud” cuando recluta militantes formados en escuelas de clases altas y universidades privadas de elite (como la UCA), con disposiciones/competencias relativas al emprendedorismo, el voluntariado y el liderazgo, piezas claves para su inserción diferencial en el campo político.

a partir de los cuales se incorporan competencias sociolingüísticas como la oralidad formal y disposiciones morales como el liderazgo y la autoestima, que configuran un porvenir de clases privilegiadas, previsto por la (s)elección mutua entre familias y escuelas (cf. Giovine, 2021).

Bibliografía

- Azcurra, A. (2019). “Tecnologías del capitalismo contemporáneo para el entretenimiento y el diseño de almas ¿estandarizadas?”. *Revista Hipertextos*, 12(7), pp. 98-119.
- Balbi, F. (2020). “La inversión de la teoría en la etnografía en antropología social”. *Revista del Museo de Antropología*, 13(2), pp. 203-214.
- Belvedere, C. (2014). “En primera persona: reflexiones fenomenológicas sobre el poder”. En Dreher, J. y López, D. G., *Fenomenología del poder*. Bogotá: USTA.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: FCE.
- Bonvillani, A. (2015). *Callejeados la alegría*. Córdoba: EGE.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción*. París: Minuit.
- (1981). “Epreuve scolaire et consécration sociale”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 39, pp. 3-70.
- (1982). *Ce que parler veut dire*. París: Fayard.
- (1989). *La noblesse d'État*. París: Minuit.
- (1997). *Méditations pascaliennes*. París: Seuil.
- Cabanas, E. y Illouz, E. (2019). *Happycracia*. Buenos Aires: Paidós.
- Chaves, M. (coord.) (2010). *Estudios sobre juventudes en Argentina*. La Plata: Edulp.
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. París: La Découverte.
- Dallaglio, L. (2018). “Distinción social y elitización”. Tesis de doctorado. Los Polvorines: UNGS-IDES.
- Dukuen, J. (2010). *Las astucias del poder simbólico*. Buenos Aires: Koyatun.
- (2013). “Habitus y dominación. Para una crítica de la teoría de la violencia simbólica en Bourdieu”. Tesis de doctorado. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- (2015). “Indagaciones sobre el vínculo entre política, moral y escolaridad en la perspectiva de Bourdieu”. *Folios*, 41, pp. 117-128.
- (2017). “La elección de los elegidos”. En XII Jornadas de Sociología. Buenos Aires: UBA.
- (2018a). “Socialización política juvenil en un colegio de clases altas”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 16, n° 2, pp. 867-880.
- (2018b). *Habitus y dominación en la antropología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Biblos.
- (2020). “Desde el punto de vista docente. Sentidos sobre TED, competencias sociales y liderazgo en un colegio de clases altas”. *AVÁ*, 36, pp. 311-339.
- (2021). “La elección de lxs elegidxs: socialización política estudiantil en un colegio de clases altas”. En Kriger, M. (dir.), *La buena voluntad*. Buenos Aires: Clacso-IDES.
- Dukuen, J. y Kriger, M. (2016). “Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas”. *Astrolabio*, n° 15, pp. 311-339.
- Elizalde, S. (2018). “Las chicas en el ojo del huracán machista”. *Cuestiones Criminales*, 1, pp. 22-40.

- Feldfeber, M; Puiggrós, A; Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: CTERA.
- Fillieule, O. (2012). "Travail, famille, politisation". En Sainsaulieu, I. y Surdez, M. (eds.), *Sens politiques du travail*. París: Armand Colin, pp. 345-357.
- Fuentes, S. (2015). "La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada". *Pro-Posições*, 26, 2, pp. 75-98.
- Gautschi, H. y Viscusi, G. (2018). "Valuation, Recognition, and Signaling in the Digital Public Sphere". En Linnhoff-Popien, C. et al., *Digital Marketplaces Unleashed*. Berlín: Springer-Verlag.
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goffman, E. (2001 [1959]). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giovine, M. (2021). "Elección y selección: estrategias educativas de familias de clase alta". *Foro de educación*, 19, pp. 181-198.
- Grandinetti, J. (2015). "Mirar para adelante. Tres dimensiones de la juventud en la militancia de Jóvenes PRO". En Vommaro, G. y Morresi, S. D. (orgs.), *Hagamos equipo*, pp. 231-263. Los Polvorines: UNGS.
- (2019). "La militancia juvenil del partido Propuesta Republicana (PRO) en los centros de estudiantes universitarios". *SAAP*, vol. 13, n° 1, pp. 77-106.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar*. La Plata: FPyCS-UNLP.
- (dir.) (2012). *Juventudes en América Latina*. Buenos Aires: CAICYT-Conicet.
- (2016). *La tercera invención de la juventud*. Buenos Aires: GEU.
- (dir.) (2017). *El mundo entre las manos*. La Plata: EPC-UNLP.
- (dir.) (2021). *La buena voluntad*. Buenos Aires: Clacso-IDES.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2012). "Clases sociales, capital cultural y participación política en jóvenes escolarizados". *Question*, 35, pp. 317-327.
- (2014). "La política como deber". *Persona y Sociedad*, vol. XXVIII, n° 2, pp. 59-84.
- (2017a). "¿En el nombre del padre? Dimensión familiar y disposiciones políticas en jóvenes estudiantes". *Última Década*, 46, pp. 151-168.
- (2017b). "Haciendo de la necesidad virtud. Socialización política y herencia familiar entre becarias de un colegio de clases altas". *Pilquen*, vol. 20, n° 3, pp. 67-81.
- (2018). "La política como herencia: Un estudio exploratorio sobre la intervención de la dimensión familiar en la formación de disposiciones políticas". *IRICE*, n° 35.
- (2021). "Herederas y becarias. Dimensión familiar y formación de disposiciones políticas en estudiantes de un colegio de clases altas". En Kruger, M. (dir.), *La buena voluntad*. Buenos Aires: Clacso-IDES.
- Larrondo, M. (2017). "Participación y escolarización de la política". *Universitas*, XV(26), pp. 109-134.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural*. Barcelona: Bellaterra.
- Luci, F. (2012). "El management como gramática". *Revista de Ciencias Sociales*, n° 135-136, pp. 171-183.
- Martínez, M. E.; Villa, A. y Seoane, V. (coords.) (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social*. Buenos Aires: Prometeo.
- Martuccelli, D. (2007). *Lecciones de sociología del individuo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Lima.

- Mauss, M. (1979). "Técnicas y movimientos corporales". *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Méndez, A. (2013). *El colegio*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. París: Gallimard.
- Messina, G. (2016). "Trabajo, uso del tiempo y Estado de bienestar: desigualdades de género en la Argentina". *Laboratorio*, 16(27), pp. 11-32.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar*. Buenos Aires: GEU.
- Oronó, L. (2018). "TED ideas worth spreading". En Romé, N. (ed.), *Política y subjetividad*. Buenos Aires: FSOC-UBA.
- Pasquali, P. (2014). *Passer les frontières sociales*. París: Fayard.
- Said, S. y Kriger, M. (2021). "'Tener el secundario'. La prueba escolar como transición a la adultez". En Kriger, M. (dir.), *La buena voluntad*. Buenos Aires: Clacso-IDES.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Zanten, A. (ed.) (2018). *Elites in education*. Londres: Routledge.
- Vázquez, M.; Vommaro, P.; Núñez, P. y Blanco, R. (eds.) (2017). *Militancias juveniles en la Argentina democrática*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Vommaro, G. y Morresi, S. (orgs.) (2015). *Hagamos equipo*. Los Polvorines: UNGS.
- Weber, M. (2009). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Caronte.
- Ziegler, S. y Gessaghi, V. (comps.) (2012). *Formación de las elites*. Buenos Aires: Manantial-Flacso.
- Ziegler, S.; Gessaghi, V. y Fuentes, S. (2018). "Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires: diferenciación institucional para educar en el privilegio". *Páginas de Educación*, 11(2), pp. 40-60.