



Millcayac
ISSN:
ISSN: 2362-616X
revistamillcayac@gmail.com
Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

Sentidos sobre prácticas “solidarias” en colegios de clases altas de CABA y Patagonia argentina.

Dukuen, Juan

Sentidos sobre prácticas “solidarias” en colegios de clases altas de CABA y Patagonia argentina.

Millcayac, vol. X, núm. 18, 2023

Universidad Nacional de Cuyo

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525874126008>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Dossier

Sentidos sobre prácticas “solidarias” en colegios de clases altas de CABA y Patagonia argentina.

Meanings on solidarity practices in upper class schools of CABA and Argentine Patagonia

Juan Dukuen

IPEHCS/UNCo-CONICET – UBA, Argentina

juandukuen@gmail.com

Millcayac, vol. X, núm. 18, 2023

Universidad Nacional de Cuyo

Recepción: 16 Diciembre 2022

Aprobación: 09 Febrero 2023

Resumen: En este artículo se presentan análisis relativos a las prácticas escolares “solidarias”, en el marco de investigaciones sobre socialización juvenil realizadas en colegios privados británicos de clases altas: uno ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y otro en una de las principales ciudades de la Patagonia Argentina. A partir de trabajo de campo, observación participante y entrevistas, se describen los sentidos que las/os coordinadoras/es institucionales le otorgan a esas prácticas en la formación de estudiantes de sectores privilegiados, mostrando una contraposición entre las categorías de “solidaridad” y “caridad”, con diferentes orientaciones: mientras el colegio de CABA promueve en sus estudiantes la transformación del privilegio de clase social en mérito, contribuyendo al discurso de la meritocracia; la escuela de la Patagonia, impulsa un aprendizaje basado en la diversidad cultural, afín al ethos progresista liberal, que no cuestiona la creciente desigualdad social.

Palabras clave: solidaridad, juventudes, colegios, clases altas.

Abstract: This article presents an analysis of “solidarity” school practices in research on youth socialization in upper-class British private schools: one located in the Autonomous City of Buenos Aires /CABA) and another in an important city in Argentine Patagonia. From fieldwork, participant observation and interviews, the senses that the institutional coordinators give to these practices in the training of students from privileged sectors are described, showing a contrast between the categories of “solidarity” and “charity”, with different orientations: while the CABA school promotes in its students the transformation of social class privilege into merit, contributing to meritocracy discourse; the school of Patagonia promotes learning based on cultural diversity related to a liberal progressive ethos, which doesn’t question the growing social inequality.

Keywords: solidarity, youth, schools, upper classes.

Introducción y antecedentes.

En este artículo se presentan análisis relativos a las prácticas escolares llamadas “solidarias”, en el marco de investigaciones sobre socialización moral y política juvenil en colegios secundarios británicos de clases altas^[1]: uno ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y otro en una de las principales ciudades de la Patagonia Argentina. En diálogo con estudios que abordan estas temáticas, en este escrito, a partir de trabajo de campo y entrevistas en los colegios señalados, presento hallazgos sobre los sentidos que las/os coordinadoras/es institucionales le otorgan a las prácticas “solidarias” para la formación de estudiantes de sectores privilegiados.

Los antecedentes de este trabajo sobre prácticas “solidarias” se remontan a mi participación en investigaciones sobre juventudes, ciudadanía y política dirigidas por la Dra. Miriam Kriger. En un primer estudio realizado en escuelas de diferentes clases sociales (N=280)^[2] del área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), entre 2010-13, encontramos, comparativamente, en estudiantes de clases altas, mayores disposiciones a la participación política futura, basadas en un “deber con la política” constitutivo de un ethos de clase dirigente. Este “deber” proyectaba para ellos un horizonte de acción moral fundamentado en: a) un discurso de pertenencia de clase, donde se identificaban como ciudadanos diferentes a los “otros”, es decir, como responsables, honestos, conscientes de su deber público específico (integrado al paradigma de “el bien común”, contra la “corrupción”) y de su lugar en la sociedad, anclado en una trayectoria educativa y profesional con apuesta a largo plazo en universidades privadas de prestigio (UCA, Di Tella, Austral, San Andrés); b) la propuesta de una reforma moral de los “otros”, “los pobres” (“hay que educarlos”), que aparecían como “necesitados” y objeto de ayuda “solidaria” en los proyectos escolares (Kriger y Dukuen, 2012, 2014; Kriger, 2016; cf. Tiramonti y Ziegler, 2008). Estos hallazgos nos condujeron con mayor énfasis a preguntarnos por la relación entre moral y política. En ese sentido, en una investigación posterior (N=321) de similares características, realizada entre 2014-17,^[3] indagamos las diferentes modalidades en que la familia y la escuela intervienen en la incorporación de disposiciones morales y políticas en jóvenes con diferentes y desiguales trayectorias de clase social, distinguiendo formas de relación intergeneracional con el legado político y cultural (Kriger y Dukuen, 2017a y b; 2018, 2021). Al mismo tiempo, atendiendo a la centralidad de los proyectos solidarios en la propuesta curricular de formación moral de las escuelas de clases altas (cf. Fuentes, 2015; Gessaghi, 2016) propusimos un análisis de este tipo de actividades (Cf. Dukuen, 2015; Dukuen y Kriger, 2016). Dado que es un antecedente clave para los estudios que serán presentados en este escrito, nos detendremos brevemente en su caracterización.

Prácticas solidarias e “inflación del discurso afectivo”.

En 2014, realizando encuestas y entrevistas en un colegio secundario privado británico, de un barrio cerrado exclusivo del corredor norte de la pcia. de Bs As^[4], observamos que promovía una serie de actividades de “servicio” entre el alumnado. Carlos, el docente^[5] que acompañaba a los estudiantes en esas prácticas, señaló al respecto que “salen una vez por semana a ayudar a geriátricos, instituciones para pibes con ‘capacidades diferentes’, escuelas ‘pobres’ de la zona, por ejemplo pintando murales, haciendo arreglos o juntando alimentos para entregar”. En su página web oficial, la institución escolar presenta estos proyectos, mencionando las empresas que colaboran en ellos, así como los agradecimientos que reciben de las instituciones “beneficiarias”. ¿Cómo comprender estas prácticas sociales de sectores privilegiados? Para ello, es útil recurrir al estudio de Svampa (2008), quien indica que las actividades “solidarias” y de “asistencia social” son de larga data en *countries* y barrios cerrados. Señala que durante la década del ‘90, los colegios privados pedían a los alumnos donar alimentos, ropa u objetos para hacerlos llegar a “los pobres”. Estas prácticas, sin embargo, configuraban una relación “virtual”, ya que los/as jóvenes nunca veían al destinatario de la beneficencia, el cual se transformaba solo en una categoría social: “los pobres”. Sin embargo, pasada la crisis de 2001-2002, y superado “el gran miedo” a una “invasión” de los barrios de clases populares aledaños, reconocidos ahora como potenciales actores de revueltas y saqueos (y no ya solo una “categoría social”), las prácticas “solidarias” cobraron un nuevo impulso diferencial, basándose en una “focalización territorial forzosa”, la cual “se inscribe en una tensión originaria que atraviesa el modelo de socialización propia de estas urbanizaciones privadas: entre la ‘irrealidad’ que viven los niños residentes en *countries* y barrios privados, en medio de la homogeneidad social, y la ‘realidad’ del exterior, que da cuenta de las diferencias sociales y la existencia de la pobreza” (2008: 279-80). Svampa (2008) -retomando a Del Cueto (2007)- señala que en estas prácticas no se trata de tender vínculos entre unos y otros, sino más bien, de “hacerles ver” a los ‘afortunados’ la otra cara de la realidad, la de la pobreza extrema; o, en el lenguaje eufemístico de los protagonistas, el mundo de los ‘menos afortunados’” (2008: 280).

En ese sentido, en la escuela privada en la que realizamos la investigación, entre los proyectos “solidarios”, ocupa un lugar destacado el viaje anual a Chaco, que se realiza hace dos décadas, donde los alumnos realizan prácticas de “servicio” en las escuelas rurales de la zona. Sobre estas actividades el colegio publica una serie de informes bajo el título de “Chaco report” (Dukuen y Kriger, 2016). En ese momento (finales de 2014) tuvimos acceso a los tres últimos informes, donde se narran y documentan las acciones realizadas: desde actividades para mejorar la infraestructura (donación de mobiliario y de dinero pintura de paredes) hasta aquellas recreativas compartidas con estudiantes y directivos de la

escuela visitada. Los informes describen con precisión lo que se hizo en viajes anteriores y en el actual, lo que queda por hacer y lo que se proyecta en cada escuela beneficiaria. De hecho, cuando se cumplen los objetivos solidarios en una escuela determinada, se aclara que se dejará de ir, para elegir otro colegio que tenga necesidades más básicas. Al analizar estos informes, hallamos el índice de una forma posible (entre otras) de percepción de la alteridad, entre estudiantes separados por las máximas desigualdades económicas y sociales: en los testimonios de jóvenes de clases altas sobre su experiencia, la tematización de la relación de “amistad y servicio” con lxs “otrxs” está marcada por el volumen que toman las relaciones afectivas, sin que eso implique una tematización de la desigualdad. Refiriéndose a su paso por el “Proyecto Chaco” dos de las estudiantes que participaron, reflexionaban sobre sus experiencias con rasgos que nos llamaron la atención:

- “...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 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 superavaloro” [E L, ex alumna (2012)]

-“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. Chaco fue el viaje que me hizo confirmar el famoso dicho “dar es recibir”. [A A, ex alumna (2011)]

Apelando a un uso audaz del razonamiento analógico en sociología (Passeron, 2011) a esta construcción de la relación de alteridad la llamamos “inflación del discurso afectivo” (ampliar en Dukuen y Kriger, 2016: 326, 330). En ella, los vínculos nosotrxs/otrxs se significan en aquello que todxs en “igualdad” (el afecto) pueden dar, recibir y devolver (Mauss, 1979), pero sobre todo en lo que pueden devolver “los chicos” del colegio de Chaco, a los estudiantes del colegio británico (el afecto que reciben y se llevan a la vuelta), más allá de las diferencias “económicas”. En las conclusiones de ese trabajo, señalábamos como hipótesis que con la “inflación del discurso afectivo”, asistimos una “operación fundamental de la alquimia social” (Bourdieu, 1980: 216) que une y separa al mismo tiempo, transformando relaciones arbitrarias –las que hacen que algunos estén en condición y posición de dar y otros de recibir bienes “económicos” desigualmente distribuidos– en relaciones legitimadas, donde pareciera que sin tener nada que ver con esas condiciones “económicas”, en una condición de igualdad, se da, recibe y sobre todo algunxs devuelven afecto -como contra don-.

Se podría hipotetizar, entonces, que la alquimia social que hace desconocer las condiciones sociales de la desigualdad, en tanto tal (lo que no es tematizado), hace reconocer las relaciones morales y afectivas, transformando esas relaciones arbitrarias en relaciones reconocidas, fundamento de las formas de dominación simbólica

basadas en la deuda moral y la gratitud (visible en las cartas de agradecimiento enviadas al colegio y publicadas en el “Chaco Report”). Siendo parte de un proceso de escolarización cuyo objetivo es inculcar esquemas morales de “amistad y servicio” en los alumnos de clases altas (un ethos compartido, una integración moral) se producen principios prácticos de visión y división del mundo social que, reconociéndose como morales, se desconocen como “políticos”: esa es su doble verdad. Este valor moral “externo” (esgrimido contra la “corrupción política” y los “planes sociales” estatales, por ejemplo) hace posible que juventudes formadas en ese ethos sean interpeladas en el seno de las luchas en el campo político por definir el sentido moral de “la política”, cuando un partido como PRO recluta juventudes militantes entre quienes han participado de prácticas de emprendedorismo y voluntariado en escuelas de clases altas, claves en la dirección de equipos (Grandinetti, 2019; Vommaro y Morresi, 2015). Ello permite comprender la contribución de la acumulación de capital moral (Wilks, 2013) a los procesos de socialización política, es decir, a la transformación de los esquemas morales en disposiciones políticas, que formaron parte del ethos político que catapultó a Macri a la presidencia de la nación a finales de 2015 (cf. Dukuen y Kriger, 2016; Kriger 2016).

Hacia otras significaciones de la “solidaridad” en la socialización de jóvenes de clases altas.

Este primer análisis, si bien dio cuenta de una de las dimensiones significantes de las prácticas “solidarias” (la dimensión afectiva), exigía nuevas investigaciones de campo que permitiesen avanzar en la profundización de las diferentes formas de intersección entre escolaridad, prácticas solidarias y formación moral en juventudes de clases altas. Un marco socio histórico adecuado para ellas consiste en advertir que “la recuperación del rol del Estado y la implementación de políticas públicas orientadas a garantizar la inclusión social y educativa” durante los gobiernos “kirchneristas” (2003-2015) (Feldfeber, et al, 2019:85) no lograron revertir la creciente desigualdad y fragmentación educativa entre las clases sociales (Villa, 2015) producto de las políticas neoliberales de la década del ‘90 (cf. Larrondo y Mayer, 2018) profundizadas durante el gobierno de Macri (2015-19). Como han mostrado importantes estudios sobre las principales ciudades y corredores urbanos del centro del país (Del Cueto, 2007; Martínez, Villa & Seoane, 2009; Giovine, 2021) este proceso se expresa en una fuerte inversión de las familias de clases medias-altas y altas en la oferta de exclusivos circuitos educativos privados, en el marco de diferentes estrategias familiares de (re)producción/transformación/ampliación de los capitales económicos, culturales y sociales tendientes a asegurar las ventajas, privilegios y distinciones de una socialización de “cierre social”, o como se suele decir, “entre nos” (Fuentes, 2015; Gessaghi, 2016; Dallaglio, 2018).

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

Retomando la preocupación señalada por Ziegler, et., al. (2018) por los escasos estudios sobre las propuestas educativas de los colegios de elites y clases altas, y con el objeto de ampliar el conocimiento sobre las prácticas solidarias que forman parte del “menú de experiencias”, me detendré aquí en cómo ellas son significadas por parte de coordinadoras/es institucionales de las escuelas de CABA y Patagonia en las que vengo realizando trabajo de campo^[6].

Un trabajo de campo en un colegio de clases altas de CABA^[7]

Con el objeto de estudiar las prácticas específicas mediante las cuales se incorporan disposiciones morales y políticas en la socialización escolar estudiantil, entre 2016 y 2018/20^[8] realicé un trabajo de campo etnográfico (Guber, 2005; cf. Balbi, 2020)^[9] en un colegio de tradición británica para clases altas de CABA, el cual consistió en observación participante, entrevistas con estudiantes, docentes, directivos, análisis de documentos institucionales y páginas web. La escuela (que llamaré “Colegio T”), es una institución de tradición británica, mixta, laica y de enseñanza bilingüe, con más de 50 años de antigüedad, que abarca los tres niveles educativos (jardín, primaria y secundaria), cuya cuota mensual en el nivel secundario en 2017 fue de \$14.000, es decir, que estaba cerca de duplicar el salario

mínimo, vital y móvil (\$8860), y que no cuenta con un sistema de becas. Este colegio se encuentra ubicado en la Comuna 13 de Ciudad de Bs. As, caracterizada por una población de clases medias-altas y altas, con “la mayor cantidad de escuelas de gestión privada en la jurisdicción” (Mayer y Gottau, 2021:362; Cf. Vommaro y Morresi, 2015) y otorga en el nivel secundario el Título de Bachiller con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades con trayecto formativo en lenguas adicionales, -en este caso, inglés- ofreciendo la opción de diferentes certificaciones: Cambridge International ICE Diploma^[10]; B2 First Cambridge English Qualifications (FCE)^[11], y Cambridge International AS exams^[12].

Siguiendo a Larrondo (2017) considero al gobierno escolar en estas instituciones 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” (121). En ese sentido, en diversos artículos describí la estructura del gobierno escolar del “Colegio T” y las prácticas específicas de formación de disposiciones morales y políticas de tradición británica, a saber: a) el House system que ordena la participación de las y los estudiantes en diferentes houses^[13], eventos deportivos, solidarios y culturales, a partir de 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 de colegio”, elegidos entre estudiantes de 4to año de nivel secundario, que se desempeñarán en 5to año como líderes estudiantiles^[14], 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 el liderazgo, el interés por la competencia y el impulso de proyectos participativos, que confluyen con la “gramática managerial” (Luci, 2012) en diferentes actividades escolares (ampliar en Dukuen, 2017, 2018a).

Estos hallazgos me condujeron al estudio de otras prácticas escolares, que en el colegio categorizan como “artísticas”, “culturales” y “solidarias”. En ese sentido, describí la producción de un Evento TED y analicé los objetivos que el equipo directivo escolar le atribuye en la formación estudiantil: incorporar competencias sociolingüísticas de oralidad formal y disposiciones morales de apuntalamiento de la autoestima, liderazgo y trabajo en equipo (Dukuen, 2020). También di cuenta de las experiencias en TED de las mujeres estudiantes líderes, las capitanas, quienes significaron su participación como oradoras en términos de “pruebas” y “desafíos” (Dukuen, 2021). Esta doble mirada me permitió observar la “afinidad electiva”^[15] (Weber, 2009) de estas prácticas con la socialización política producida en las elecciones para Capitanes -a la que hice referencia. A continuación, me detengo en algunas dimensiones de los proyectos solidarios impulsadas por la institución, para rastrear sus sentidos en el marco de una educación de elite.

Prácticas solidarias, o el don que transforma la suerte en mérito.

Durante el trabajo de campo, una mañana primaveral de 2017, la Capitana de acción social del “Colegio T”, me comentó con disgusto -porque era una tarea de su capitanía- que quien ahora estaba organizando las actividades “solidarias” era Francisca, a cargo de un área recientemente creada, “Conexiones”. Conversando con Francisca, me dijo que le interesaba “fortalecer todo lo que es la comunidad en el colegio, ya sea con exalumnos, con padres” para generar diferentes acciones: “una de las puntas es acción social”. Es el caso de los “lunes solidarios” que se realizan cada dos semanas: el objetivo es que los/as estudiantes de primaria, “el fin de semana, con su familia, tengan un momento que cocinan en familia. Lo traen el lunes. Los papás que pueden vienen a ayudar para la venta”. Se vende en los recreos y “todo lo que se recauda va para un fin solidario”, señaló Francisca. Entre otros objetivos solidarios, han donado ropa y alimentos, ayudado a comprar instrumentos musicales para una escuela estatal del barrio y un aire acondicionado para un hospital público de zona norte.

La actividad central de las prácticas de acción social, desde el área de “Conexiones”, es la participación de estudiantes en TECHO, para lo cual recaudan dinero a través de los “lunes solidarios” y de otros proyectos, como la venta en los Sports, de “los cups” de las houses. TECHO, en su página web, se describe como “una organización presente en 19 países de América Latina, que busca superar la situación de pobreza que viven millones de personas en asentamientos, a través de la acción conjunta de sus habitantes y jóvenes voluntarios y voluntarias”^[16] (ampliar en Valderrama, 2020). Para Francisca, “la idea de ellos [TECHO] es pobreza cero y que todos puedan tener una vivienda digna”. Señala que las casas que construyen pueden llegar a durar 10 años y agrega: “son viviendas bastante precarias hechas con materiales... Ya vienen las planchas de madera, las cosas prefabricadas”. Al escucharla, me llamó la atención su referencia a “pobreza cero” atribuida a TECHO, la cual es una frase que remite literalmente a la campaña presidencial de Macri (en ejercicio desde diciembre de 2015, y durante el trabajo de campo). No la quise interrumpir, y me anoté esta referencia en el cuaderno de campo. Luego, revisando la notas, pensé que la atribución equívoca se podía deber a una “afinidad electiva” (Weber, 2009) relativa a la valoración positiva del voluntariado, que junto al emprendedorismo y la formación en liderazgo hacen confluir el ethos escolar con la “gramática managerial” (Luci, 2012; cf. Dukuen, 2018a) y se vuelven prácticas interpeladas en reclutamientos políticos específicos como los realizados por el PRO entre jóvenes de colegios y universidades de elite (cf. Grandinetti, 2019), como señalé más arriba.

En TECHO pueden participar alumnos de 4° y 5° año de secundario. La escuela realiza la actividad en función del interés que tengan lxs estudiantes, y de la “recaudación” que logren para “abonar la casa”. En 2017, cada casa salía 24.500 pesos. “Es una casa que hay

que pagar determinado monto y después ir a construir -afirma Francisca-. Es una experiencia espectacular. Dormimos en unas escuelas, nos levantamos temprano, construimos”. Luego resaltó su cambio de perspectiva sobre TECHO, desde la “desconfianza” y “descreimiento” inicial (ligado a una mirada negativa del marketing) a su valoración tras la experiencia de construir, basada en la solidez de las casas realizadas, el “cambio muy grande respecto a las viviendas que tenían antes”, como por la forma de proceder relativo al “pago simbólico”, que es “un esfuerzo para ellos”, los nuevos dueños. Francisca contó que “este año nos tocó un personaje que se llama Pablito” -el que me habían hablado las capitanas que participaron - a lo mejor no trabajaba tanto del esfuerzo físico, pero arengaba, estaba, nos contaba historias, les transmitía a los chicos un montón de cosas que fue una experiencia riquísima. Y creo que es una experiencia que nos llevamos mucho más de lo que a lo mejor estamos dando”.

Parece emerger en este discurso, como un prolegómeno a la producción de alteridad(es) vía categorización del otro social, la figura del “merecimiento” (Chaves, et. al. 2016). Esa noción refiere a quienes reúnen prácticas y valores morales (esfuerzo/pago) ligados de forma positiva a la meritocracia en las sociedades contemporáneas, de tal forma que la solidaridad hacia ellos sea considerada una forma justa en el acceso a bienes y servicios estructuralmente distribuidos de forma desigual, donde “el esfuerzo” se vuelve una categoría central (ampliar en Chaves, et. al. 2016; cf. Di Piero, 2022). El merecimiento puede pensarse en analogía con la lógica del don y el contra-don (Mauss, 1979; cf. Zapata, 2005), que en la circulación asimétrica de bienes y servicios, es una de las matrices constitutivas de las relaciones de dominación simbólica “nosotrxs/otrxs”, vía legitimación moral (Bourdieu, 1980; cf. Dukuen, 2015). Aquí, el contra-don se percibe bajo la forma del “trabajar a la par”. Cuando eso no es totalmente posible -en el caso de Pablito- es la actitud “positiva” y las experiencias que pueda transmitir lo que opera como contra-don, como devolución simbólica, capitalizada como una experiencia cuantificada, frente al don de la compra y construcción de la casa. Esto se ve más claramente al comprender el valor que adquiere “la vuelta”, para Francisca, desde “provincia” a “capital”:

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

En este discurso se hace patente tanto la valoración de bienes y servicios distribuidos desigualmente, como el trazado de una frontera simbólica (Lamont & Molnár, 2002) que identifica “espacios socialmente otros” (cf. Dukuen, 2010): el espacio del “nosotros”, la “Capital”, donde se enumeran la presencia de bienes, servicios y prácticas que se dejarían de dar “por sentados” y se volverían valorables, al cruzar la abismal “diferencia” que permite experimentar la ausencia total de esos bienes, servicios y prácticas del lado de “los

otros”, en “Provincia” (estableciendo una operación doble de sinécdoque). El planteo de Francisca se conecta con lo señalado por Svampa (2008: 280-1) sobre estas prácticas “solidarias”, como una forma “de ‘hacerles ver’ a los ‘afortunados’ la otra cara de la realidad, la de la pobreza extrema; o, en el lenguaje eufemístico de los protagonistas, el mundo de los ‘menos afortunados’”. Cabe destacar que “el viaje” es unidireccional, es el “nosotros” el que cruza la frontera, para distribuir algunos de esos bienes y servicios y vuelve, llevándose/trayéndose la experiencia moral, la cual contribuirá a una reelaboración específica del privilegio y la desigualdad (como se verá). El movimiento inverso no parece ocurrir, en este caso: “Pablito no vino a la escuela, fue a la escuela donde estábamos nosotros” la segunda y última noche en el barrio, comentó Francisca. Además de construir las casas

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

Con esta afirmación, donde “llevar” es una metáfora que no puede transformarse en metonimia, se puede observar la construcción del “personaje Pablito” (en un rol, el de payaso, que pone la interacción en la irrealidad del juego), a partir de la valorización positiva de sus prácticas y rasgos morales: el pobre que trabaja (se opone en este caso tácitamente al que no trabaja porque no quiere y recibe asistencia estatal^[17]), y es el pobre “positivo”, bajo el mandato de la psicología positiva como “ciencia de la felicidad”, analizada por Cabanas & Illouz (2019), que permite legitimar la “ayuda” en tanto justa, porque la merece. La figura del “pobre merecedor”, con sus relatos de vida marcados por un accidente, por la lucha y el esfuerzo, frente a lo cual responde siendo bueno, trabajador, alegre y agradecido -como me hicieron saber también las capitanas que participaron^[18]- aparece como un otro con el cual se puede establecer un lazo afectivo, de apego, aunque sea momentáneo (ampliar en Dukuen y Kriger, 2016). A partir de estos significados sobre la experiencia formativa de estudiantes en TECHO, se abre la puerta para una comprensión de la desigualdad y del reparto de privilegios, en una construcción específica de la relación “nosotros/otros”:

“[TECHO][19] es genial en cuanto a formación -afirmó Francisca- pero también hay una responsabilidad enorme de qué van a hacer con eso. La idea es poder sembrar la semilla que puedan entender que ellos tuvieron muchísima suerte; que no es un mérito por... Después sí irán creciendo desde sus propios recursos, pero ellos están porque tuvieron la suerte de nacer en determinado lugar. Y como tuvieron esa suerte, tienen la responsabilidad desde donde puedan, como puedan, compartir y ayudar a otro”.

En la perspectiva de Francisca, para los “chicos” que “tuvieron muchísima suerte” no hay posibilidad de fundar un mérito basado en

el nacimiento. Sin embargo, todo pasa como si el deber moral^[20] de “ayudar a un otro” vuelto acción, “trabajo”, podría transformar la suerte en mérito; como el “trabajo” (o el ser “positivo”, esforzarse) transforma la mala suerte “del otro” en un mérito (el pobre merecedor encarnado en “Pablito”), lo que justifica moralmente la ayuda. Emerge a partir de aquí un ordenamiento moral donde se legitiman los agentes, así como las prácticas y recursos desigualmente distribuidos, según el valor que se le atribuyen a las acciones de cada uno. En esa línea, es clave diferenciar, en el marco de “Acción social”, entre “la caridad-asistencial” y “la solidaridad”, con ‘el otro que no tiene’:

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

Percepción y acción moral, diferencian, en la perspectiva de Francisca, la “caridad-asistencial” de “la solidaridad” (ampliar en Zapata, 2005): el “nosotros” se vuelve “solidario” cuando en vez de dar lo que le sobra (caridad), comparte con el otro “el trabajo” (dejando de hacer su trabajo para hacer otro trabajo con y para el otro, quien también tiene que trabajar para merecer), lo que los volvería “prójimos”, rompiendo con la lógica “vertical” de la caridad, afirmándose así en la senda del humanismo. También se reitera la responsabilidad de ayudar (el deber moral), que acarrea la “suerte” del privilegio. En una perspectiva más amplia, el objetivo de “sembrar en los chicos el concepto de solidaridad” implica un doble movimiento: “la solidaridad no es solo al que no tiene y al de afuera - aclaró Francisca- también la solidaridad entre nosotros, una solidaridad interna; el hermanar un poco”. Emerge aquí otro sentido de la solidaridad, basado en el reconocimiento de una diversidad en el nosotros, producto de condiciones ligadas a la salud. Uno de los ejemplos que me comentó es que en los “lunes solidarios”, como hay estudiantes celíacos, se preocupan porque haya opciones de snacks para ellos.

Las prácticas “solidarias” en un colegio de clases altas de la Patagonia^[21].

En el año lectivo 2022 comencé un trabajo de campo etnográfico^[22] -que se extenderá a 2023 y 2024- en la división secundaria de uno de los principales colegios privados de tradición británica, para clases altas, de una ciudad intermedia de la Patagonia argentina (150 mil habitantes). El objeto es estudiar las diferentes dimensiones de la socialización que promueve en estos estudiantes de

sectores privilegiados, y producir conocimiento en un área de vacancia geográfica para la temática, dado que este tipo de estudios se concentran especialmente en el AMBA y en las principales ciudades de la región central del país (La Plata y Córdoba Capital) y no en la región patagónica. En relación a la investigación realizada en el colegio de CABA, busco producir un estudio comparativo “etnográficamente sensible”, como lo indica de forma brillante Balbi (2015), es decir, centrado “en lo que Goody denomina ‘grillas’, esto es, pequeñas ‘serie(s) de rasgos y relaciones en interacción continua y múltiple’” (2006: 6, citado por Balbi, 2015:181). En este caso, ellas refieren a los sentidos atribuidos a las prácticas llamadas “solidarias”, impulsadas por ambos colegios.

Valga una digresión metodológica. Ante estudios comparativos basados en el enfoque etnográfico, el lector se preguntará por qué no señalo el nombre de la ciudad donde se ubica la escuela de la Patagonia, como sí lo hice en el caso anterior. Cabe entonces una aclaración de naturaleza reflexiva: CABA cuenta con aproximadamente 3 millones de habitantes, donde los colegios que atienden a las elites y clases altas son, comparativamente, muchos y diversificados, lo cual hace más sencillo mantener el anonimato^[23] de las instituciones y agentes, solo suplantando sus nombres, sin necesidad de evitar identificar la ciudad (o incluso, la comuna). No es el caso de la ciudad intermedia en la que se ubica el colegio al que haré referencia, donde solo hay un par de “colegios de elite”. Entonces, por cuestiones relativas al compromiso ético de mantener el anonimato de la institución y sus integrantes, no develaré sus nombres ni el de la ciudad. Cierro con esto la digresión.

El “Colegio Z” (así lo llamaremos), con 60 años de antigüedad, se presenta como un “Colegio del Mundo”. Esta categorización implica que está autorizado -desde hace una década- para impartir en los dos últimos años del secundario (4to y 5to) el Programa de Diploma del Bachillerato Internacional (PDIB)^[24] “que, una vez aprobado, tiene reconocimiento universal, permitiendo el ingreso automático a una diversidad de universidades en el mundo”. Para ofrecer este diplomado IB, “las escuelas atraviesan arduos procesos de auditoría interna y aplicación” (Mayer & Perozzo-Ramírez, 2021:66; cf. Mayer, 2020)^[25]. La institución fue descripta por uno de sus principales directivos como “la escuela catalogada como la elite”, con “una cuota a la que no accede todo el mundo, entonces ya eso es una limitante importante”, a lo que se suma que no cuenta con un sistema de becas, sino con descuentos específicos para quienes pertenecen a la comunidad educativa del colegio^[26]; hacia finales de 2022 la cuota ronda los 65000 pesos mensuales, superando el salario mínimo vital y móvil de 61953, a lo que se suman costos relativos a la compra de la vestimenta oficial, exámenes internacionales, etc. Acorde a la tradición británica, sostiene también el sistema de organización del alumnado en forma de houses, que fue descripto más arriba. Sin embargo, en lo que va del trabajo de campo, las capitanías -más acotadas y menos diversificadas^[27]- elegidas también mediante el

voto, no parecen ocupar, comparativamente, el lugar destacado de formación en liderazgo que tienen en el “Colegio T” de CABA.

Las prácticas que identificábamos en la escuela de CABA, como parte de “acción social”, aparecen aquí por analogía, bajo la categoría del “servicio”, porque forman parte del Área del IB llamada “Creatividad, Actividad y Servicio” (C.A.S.) junto a diversas actividades de educación física y artística. Cabe señalar que en términos comparativos la autonomía de ambos colegios, para el desarrollo de estas prácticas, es diferente. Mientras el Colegio T de CABA, crea el área de “Conexiones” y encuadra estas actividades sin tener que ajustarse a objetivos provenientes de un marco institucional superior de tipo internacional (el IB), la escuela de la Patagonia, si bien puede elegir las instituciones y proyectos con las cuales trabajar, debe encuadrar el proceso en los objetivos del C.A.S señalados por el IB^[28].

Una mañana, conversando con Tomás, Coordinador del área de C.A.S, y con la vicedirectora Gisela -con quien comparten tutorías en la propuesta de “Formación Personal”- él comentó que dentro del “núcleo del Bachillerato [Internacional]” justamente está C.A.S., donde la propuesta es “que los chicos puedan, a través de experiencias de enseñanza y aprendizaje, alcanzar diferentes cuestiones, valores, objetivos relacionados con su formación personal (...) hacer intercambios con personas y con instituciones de [la ciudad]. Que algunas pueden ser de bajos recursos y otras simplemente personas que culturalmente son distintas, y que se puede aprender mutuamente”. En la web de la institución, donde se presenta la información pública sobre su perfil educativo, se señala que C.A.S se encuentra “en el corazón” del PDIB y “posibilita el aprendizaje experiencial mediante la participación de los alumnos en actividades artísticas, físicas y de servicio a la comunidad”. Este espacio permite a los estudiantes de 4to y 5to año, “complementar el concepto de solidaridad que el colegio promueve como esencial para llevar adelante la tarea diaria de formar a nuestros alumnos.” De hecho, en la página web, la solapa que reenvía a estas prácticas aparece como “C.A.S. Solidaridad”^[29].

Cabe señalar que en septiembre de 2021, tras la suspensión de clases por la ASPO y el DISPO de la pandemia COVID-19^[30], se ha vuelto a la escolaridad presencial en el nivel secundario provincial. Con lo cual durante 2022 pude observar la realización de actividades de C.A.S como “Manos a la obra”, en la cual lxs estudiantes pintan una pared de su curso con algún motivo a elección; la preparación del evento de apertura de las competencias de Interhouses, en la cual cada una de las tres houses generan una puesta en escena con una temática específica en el salón principal del colegio, que este año tuvo como objeto el aniversario 60 de la institución. A mediados de Octubre se realizó un concierto, donde grupos de rock, surgidos del alumnado y del equipo directivo y profesoral, se presentan en un evento cerrado para las familias de la escuela. Todas estas actividades fueron suspendidas durante 2020 y 2021, por el ASPO y el DISPO decretado en la pandemia, siendo fuertemente valoradas por

estudiantes, docentes y directivos, como prácticas distintivas de formación estudiantil del colegio en el marco de C.A.S.

Las actividades impulsadas desde C.A.S incluyen visitas a hogares de adultos mayores, a instituciones de hipoacúsicos, entre otras, y las salidas se realizan en 4to año cada 15 días: un viernes se define donde van a ir el siguiente, y una semana después se reflexiona sobre la experiencia. Esas actividades son obligatorias para los estudiantes, que tienen que elegir dentro de un abanico de 5 o 6, en cual se quieren comprometer. Entre ellas se señala el viaje a “un pueblito de 300 personas, y nos fuimos a internar cuatro días a trabajar con la escuela de allá”. Tomás me cuenta que al día siguiente de haber llegado, en un espacio de reflexión con “los chicos” (ejercicio central en los objetivos formativos de C.A.S.) “hablaban de cómo ellos pensaban que allá no tenían nada. Y, en realidad, no vamos con la intención de llevar nada porque allá no les interesa nada, porque ellos viven de otra manera. Viven de una manera más simple en un pueblo donde no hay nada de lo que uno está acostumbrado en una gran ciudad. Y ellos hablaban [los chicos de 4to año]... Primero: pensaban en el desarraigo de lo material y después pensaban que, en realidad, no desarraigaban porque, en realidad, no lo necesitaban”. Tomás me aclara que el paraje “no era un lugar de extrema pobreza para nada”, que “no era como cuando en Capital van a trabajar a una villa. Entonces, se da mucho intercambio cultural. Y la raíz o la clave de nuestro trabajo en el cole es que ellos puedan tener intercambios con diferentes personas, situaciones, en [la ciudad] o alrededores, para generar en ellos mismos aprendizajes”. Esos aprendizajes son considerados como mucho más amplios que ir de visita y “más personales”, “que son el trabajo en equipo; que son meterse en proyectos de importancia global, a nivel local; que son entender por qué estamos haciendo lo que estamos haciendo en cada institución”.

En la misma línea, aparece un proyecto considerado como “muy superador”, porque es llevado adelante con estudiantes de 5to año de manera voluntaria, por fuera del horario escolar, donde van a cocinar un día por semana, a la noche, a un hogar para hombres en situación de calle, sostenido por una parroquia, voluntarios y con ayuda municipal. Comenzaron a ir antes de la pandemia (2019), se suspendió durante 2020 y 2021, y lo retomaron en 2022. Tomás me cuenta que “se acercaban al hogar una vez por semana a cocinar y sobre todo a jugar al truco, y estar un rato, y charlar con la gente de la calle, que es gente, en general, la mayoría, con problemas fuertes de alcohol y con mucho desarraigo emocional y familiar. Entonces, es muy fuerte. Es el que uno ve por la calle tirado. Es ese multiplicado por 50, que son los están ahí adentro”^[31].

En las conversaciones con Tomás y Gisela aparecen una serie de sentidos atribuidos a estas prácticas catalogadas por IB como “servicio”, que conectan con lo señalado por Francisca, la Coordinadora del Colegio de CABA. Recordemos el sentido negativo que ella le atribuía a la “caridad” como relación vertical, contraponiendo un sentido positivo de la “solidaridad”, en la cual el otro es un “prójimo” que también pone su trabajo y por eso merece la

ayuda. En este caso, la crítica se refiere también a un sentido de asimetría: “...hacemos como mucho hincapié en esto del encuentro” me dice Gisela, y recuerda: “costó mucho, como decías vos antes [se refiere a Tomás], el concepto de ‘Yo soy el que tengo y vengo a darte’”. Desde ahí es de donde nos despegamos del concepto de solidaridad. Sino que nos vamos a nutrir mutuamente”. Al comienzo de nuestra conversación Tomás me había señalado que no estaba de acuerdo con hablar de las actividades que hacen en C.A.S como “solidaridad”, entonces me aclaró que no es tanto “una crítica” a esa noción, sino una variación en el sentido de la palabra, que apunta contra la asimetría en el encuentro: “Tenemos la idea de trabajar con y no trabajar para, si se quiere. Y solidaridad es una cosa que remite mucho al ‘Yo estoy acá arriba. Vos estás allá abajo. Entonces, yo tengo que ayudarte porque vos sos inferior’. Si se quiere. Y que fue un laburazo con los pibes de sacarles un poco esa idea de la cabeza”. Tomás me cuenta que unos días atrás, una coordinadora de área que estaba armando un discurso escolar le pregunto si podían hablar [en un texto] sobre C.A.S., como “algo de importancia global”. El le dijo que sí, acorde a lo sostenido como objetivo por el IB, pero cuando le trajo el texto para mirarlo, lo corrigió:

“... ‘No, esta palabra no; esta palabra no’. Porque de repente... que por ahí que está bien igual, pero digo ‘caridad’, no. Basta. Esto no. Porque insisto... Y los chicos lo recontra ven. Yo ya no lo tengo que decir más. Casi no lo tengo que decir más. Los chicos dicen: ‘Nosotros vamos una hora y los que venimos con mil cosas en la cabeza y mil preguntas somos nosotros’. (...) Y vos te fuiste pensando ‘Guau, qué loco esto’. La señora que no sabe leer y tiene 80 años, la señora que no tiene para comer. Digamos, ellos...El laburo es para nosotros. Tan así que a veces tuve que rechazar, si se quiere, propuestas porque no había tanto laburo para los nuestros”.

Como se ve en los dichos contundentes de Tomás, su crítica apunta al error de comprender la “solidaridad” como “caridad”, poniendo el acento en que “los chicos” “vean” que de lo que se trata es de un hacer con el otro, que permite romper con una mirada basada en una superioridad que impondría la ayuda al estilo “caridad”. Nuevamente, como en el caso del colegio de CABA, hay un acento muy fuerte en aquello que “los chicos” aprenden en estas experiencias, en las preguntas que pueden surgirles, como por ejemplo las reflexiones en torno a la ausencia o presencia de bienes materiales que se suscita en el viaje al pueblo, al que Tomás refería más arriba. Sin dudas, y por eso el mismo lo aclara, estas experiencias no son comparables a las que realizan colegios análogos en CABA, porque no implican “visitar lugares de extrema pobreza”, como “las villas”, sino apuntar más hacia un “intercambio cultural”. Esto permite comprender el diferente acento puesto por Francisca, cuando señala la importancia de que los alumnos aprendan a valorar, por comparación, el acceso a bienes y servicios que ellos tienen, mientras que otros, no.

Conclusiones

Las diferentes experiencias que estuvimos analizando en torno a las prácticas “solidarias” escolares, parecen ser significadas por las/os coordinadores de área de los colegios de clases altas, de CABA y Patagonia, no tanto como un fin en sí mismo, sino como un medio de aprendizaje de orden moral, donde el eje no está puesto en lo que se da al otro, sino en lo que quien va y da, se lleva del encuentro con ese otro, en tanto experiencia de/con la alteridad. En ese sentido, nos propusimos ampliar los sentidos que veníamos explorando en torno a las prácticas solidarias, yendo más allá de lo que llamamos en la introducción “la inflación del discurso afectivo” (Dukuen y Kriger, 2016), la cual es una dimensión posible -entre otras- de lo que quienes dan, estando en una situación socio-económica privilegiada, se llevan, de esa experiencia.

En el caso del Colegio T, de CABA, quiero destacar la aparición de la figura del merecimiento, ligada a la meritocracia en las sociedades contemporáneas, donde la solidaridad con cierto tipo de “otros” en situación de desigualdad económica (el “pobre merecedor”), es considerada una forma justa de acceso a bienes y servicios estructuralmente distribuidos de forma desigual (cf. Chaves, et. al. 2016; Di Piero, 2022). En las palabras de Francisca emerge ese “pobre merecedor” (encarnado en “Pablito”) que no tiene bienes y servicios, cuya existencia permite valorar el privilegio del “nosotros”, que tiene y debe dar. Estamos frente a ese otro positivo, bueno, trabajador, alegre y agradecido, que justamente por esos rasgos morales (opuestos al que no quiere trabajar y recibe asistencia estatal) merece y debe ser ayudado mediante la construcción de la casa, vía TECHO. Del otro lado, el del “nosotros” privilegiado, el aprendizaje moral implica inculcar en los “chicos”, que “tuvieron muchísima suerte” en su privilegio (no se reconoce un mérito de nacimiento), el deber de ayudar, en este caso, trabajando a la par con el otro, en la construcción de la vivienda. Considerar ese “trabajo a la par” como don característico de la “solidaridad”, permite disputar su sentido diferenciándola de la “caridad” (asimetría/verticalidad del “dar lo que me sobra”). Así mismo, en tanto deber de ayudar, ese don es lo que podría transformar la “suerte” en mérito, legitimando privilegios -basados objetivamente en posiciones desiguales de clase- mediante el agradecimiento como reconocimiento de una deuda moral, punto de partida de la dominación simbólica (Cf. Bourdieu, 1980). Por eso coincido con Mayer & Perozzo-Ramírez (2021:73) cuando señalan que este tipo de proyectos “pretenden formar individuos conscientes de sus privilegios para abrirlos al mundo y sacarlos de su zona de confort, comprometidos con su sociedad, a modo de devolución por su posición social”, pero “sin alterar el statu quo”. Las autoras sostienen que aunque tienen aristas positivas, son proyectos despolitizados: “sus destinatarios no suelen ser problematizados como sujetos vulnerados en derechos esenciales, conllevando al reforzamiento de las posiciones originales”. De esta manera “se conciben como prácticas que amplían los universos estudiantiles (...) más centradas en los beneficios que pueden obtener los estudiantes que en sus impactos sobre las comunidades”.

Las prácticas “solidarias” del colegio ubicado en la Patagonia, realizadas en el marco del C.A.S del Bachillerato Internacional, no tienen para las coordinadores/as, una impronta ligada al merecimiento, ni de unos ni de otros. El coordinador aclara que no van a lugares “de extrema pobreza”, como en los colegios de CABA, sino hacia una experiencia basada en la diversidad del “intercambio cultural”. Sin embargo, es en torno a la tensión entre “solidaridad” y “caridad”, como si de signos ideológicos en disputa se tratase (Volóshinov, 2009), donde coinciden ambas propuestas de aprendizaje: en el hacer con el otro, se busca romper con la “caridad” como superioridad/asimetría de quienes por tener (bienes) pueden dar a quienes no los tienen. Lo importante del “hacer con”, es aprender a convivir en un mundo diverso. Esta propuesta, comparativamente menos autónoma -que la del colegio de CABA- está enmarcada en el proyecto educativo IB, que promueve -en su página web y en la del colegio- la formación de “ciudadanos globales”, “alentados a ser compasivos y a entender que otras personas, con sus diferencias, también pueden estar en lo cierto”. En ese sentido, las prácticas solidarias orientadas por el programa de IB pueden ser comprendida en el marco de la hegemonía global del “neoliberalismo progresista” de las últimas 3 décadas, señalado por Fraser (2019:27-32), mediante el cual se legitimó el capitalismo financiero y la desindustrialización masiva, promoviendo un ethos progresista liberal de reconocimiento de la diversidad y el multiculturalismo de las minorías, con “aspiraciones emancipadoras no económicas” (29), sin cuestionar la creciente distribución desigual de la riqueza que la acompaña.

Esperamos, con este trabajo, haber sumado un paso más al análisis de facetas específicas de los proyectos escolares de educación “solidaria” en juventudes de clases altas, como una contribución al estudio de la (re) producción y legitimación de las desigualdades “por arriba” en la Argentina contemporánea.

Referencias bibliográficas

- Balbi, Fernando. (2015). "Retratistas de mariposas. Acerca del lugar subordinado de la comparación en la antropología social y cultural contemporánea". *Revista Del Museo De Antropología*, 8(1), 171-186.
- (2017) "Moral e interés. Una perspectiva antropológica", *Publicar*, XIV N° XXIII, 9-30
- (2020). "La inversión de la teoría en la etnografía en antropología social". *Revista del Museo de Antropología*, 13(2), pp. 203-214.
- Bourdieu, Pierre (1980) *Le sens pratique*. Paris, France, Minuit.
- (1989) *La noblesse d'État*. Paris, France, Minuit.
- Cabanas, Edgard & Illouz, Eva (2019) *Happycracia*, Bs As, Argentina Paidós.
- Chaves, Marina; Fuentes, Sebastian y Vecino, Luisa. (2016). *Experiencias juveniles de desigualdad*. Bs. As, Argentina, GEU.
- Dallaglio, Lucila. (2018) *Distinción social y elitización*. (Tesis doctoral, UNGS/IDES).
- Del Cueto, Carla. (2007) *Los únicos privilegiados*, Bs. As, UNGS-Prometeo.
- Di Piero, María Emilia. (2022): *Escuela secundaria y desigualdad*, Bs. As. Aique.
- Dukuen, Juan (2010) *Las astucias del poder simbólico*. Bs. As, Argentina Koyatun.
- (2015). "Indagaciones sobre el vínculo entre política, moral y escolaridad en la perspectiva de Bourdieu". *Revista Folios*, 41, pp. 117-128.
- (2017). "La elección de los elegidos". *Actas de las XII Jornadas de Sociología*, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Bs As, Argentina.
- (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*. Bs As, Argentina: Biblos.
- (2020) "Desde el punto de vista docente. Sentidos sobre 'TED', competencias sociales y liderazgo en un colegio de clases altas", *AVÁ* N° 36, pp. 311-339.
- (2021a) "La elección de lxs elegidxs: Socialización política estudiantil en un colegio de clases altas" en Kriger M. (Dir.) *La buena voluntad*. Bs As, Argentina: CLACSO/IDES
- (2021b) "La prueba y el desafío: sentidos sobre 'TED' entre líderes estudiantiles de un colegio de clases altas". *Prácticas de Oficio*, N° 27, pp. 119-137.

- (2021c) “Reflexividad y trabajo de campo: apuntes de investigación sobre prácticas de socialización juvenil en un colegio de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires”, Kairos N° 48, pp. 89-115
- Dukuen, Juan & Kriger, Miriam (2016). “Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas”, Astrolabio, N°15, pp. 311-339.
- Feldfeber, Myriam; Puiggros, Adriana; Robertson, Susan & Duhalde, Miguel (2019) La privatización educativa en Argentina, Bs As, Argentina, CTERA.
- Fraser, Nancy (2019) ¡Contrahegemonía ya! Bs. As, Siglo XXI.
- Fuentes, Sebastián. (2015) “La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires” Pro-Posições 26, 2 (77) p. 75-98.
- Gessaghi, V (2016). La educación de la clase alta argentina. Bs. As, Argentina: Siglo XXI.
- Giovine, Manuel. (2021) “Elección y selección: estrategias educativas de familias de clase alta en Córdoba-Argentina”. Foro de educación, Vol 19, pp181-198
- Grandinetti, Juan (2015). “Mirar para adelante: Tres dimensiones de la juventud en la militancia de Jóvenes PRO” en G. Vommaro & S.D. Morresi. (Org.) Hagamos equipo. (pp.231-263), Los Polvorines, Argentina: UNGS.
- Guber, Rosana (2005). El salvaje metropolitano. Bs, As: Paidós.
- Kriger, Miriam & Dukuen, Juan (2012). “Clases sociales, capital cultural y participación política en jóvenes escolarizados. Una mirada desde Bourdieu”. Question, 1 (35), pp. 317-327.
- (2014) “La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas (Buenos Aires, 2011-2013)”. Persona y Sociedad, Vol. XXVIII (2), pp. 59-84
- (2017a) “¿En el nombre del padre?: Dimensión familiar y disposiciones políticas en jóvenes estudiantes de una escuela de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires”. Revista 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” Revista 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 de jóvenes de diferentes clases sociales” Revista IRICE, N° 35 pp- 38-68
- (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. Bs As, Argentina: CLACSO/ IDES.
- Lamont, Michele & Molnár, Virág (2002) "The Study of Boundaries in the Social Sciences", Annual Review of Sociology, Vol 28, pp.167-195.
- Larrondo, Marina (2017). "Participación y escolarización de la política". Universitas, XV (26), pp. 109-134.
- y Mayer, Liliana (2018) Ciudadanías juveniles y educación: las otras desigualdades, Bs As, GEU.
- Löwy, Michel (2018) Redención y Utopía: El judaísmo libertario en Europa central. Un estudio de afinidad electiva. Santiago, Chile: Ariadna Ediciones.
- Luci, Florencia (2012). "El management como gramática". Revista de Ciencias Sociales, Nº 135-136, 171-183.
- Martínez, María Emilia; Villa, Alicia y Seoane, Victoria (Coord.) (2009). Jóvenes, elección escolar y distinción social. Bs. As, Prometeo.
- Mauss, Marcel. (1979) Sociología y antropología, Madrid, Tecnos.
- Mayer, Liliana (2020) "Educación para todos y propuestas para pocos. La educación internacional en Argentina" Las desigualdades en clave generacional hoy: las juventudes y las infancias en el escenario latinoamericano y caribeño, en Mayer L; M. Lerchundi; M I Domínguez. Bs As: CLACSO.
- y Gottau, V. (2021) "En busca del nicho apropiado. Lógicas de acción de las escuelas y el surgimiento de un escenario institucional diversificado", Papers, 106 (3), 357-76.
- & Perozzo-Ramírez, Wanda. (2021). "Aprendizaje-servicio en escuelas argentinas de Bachillerato Internacional". Alteridad, 16(1), 65-75.
- Méndez, Alicia. (2013) El Colegio, Bs. As, Sudamericana.
- Passeron, Jean-Claude. (2011) El razonamiento sociológico, Madrid, Siglo XXI.
- Svampa, Maristella (2008) Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados, Bs., As. Biblos.
- Tiramonti, Guillermina & Ziegler, Sandra (2008). La educación de las elites. Bs. As, Argentina: Paidós.
- Valderrama, Andrés Kogan (2020) Colonialidad, Minimalismo y Focopolítica. El caso de la ONG Techo en Córdoba, Argentina, Bs As, Analéctica, 2da edición.
- Villa, Alicia. (2015) "Distinción y destino. Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios" en Ziegler, S.; Villa, A.; Luci, F.; Fuentes, S.; Gessaghi, V.; y Di Piero, M. E. (coords.), 2da Reunión Internacional sobre Formación de las Élités, pp. 205-215. Buenos Aires: Flacso.

- Volóshinov, Valentín (2009) El marxismo y la filosofía del lenguaje, Bs. As, Godot.
- Vommaro, Gabriel & Morresi, Sergio (Org.) (2015). Hagamos equipo, Los Polvorines, Argentina, UNGS.
- Weber, Max. (2009). La ética protestante y el espíritu del capitalismo, Bs As, Argentina, Caronte.
- Wilks, Ariel (2013) “Sobre el capital moral”, Papeles de Trabajo, 8(13), 164-186.
- Zapata, L. (2005) La mano que acaricia la pobreza, Bs As, Antropogafía.
- Zenobi, Diego (2019) “El anonimato rebelde. Ética y conflicto en el trabajo de campo” Publicar, XVII N° XXVI, 51-61.
- Ziegler, Sandra y Gessaghi, Victoria. (2012) (comp.) Formación de las elites, Bs. As, Manantial-Flacso.
- y Fuentes, Sebastián (2018) “Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires”. Revista Páginas de Educación, 11, 2, 40-60.

Notas

- [1] Este trabajo cuenta con el aval de los proyectos PUE 0046 IPEHCS-CONICET/UNCo (Dir: J. Perren), PIBAA CONICET 28720210100255CO (Dir: J. Dukuen) y PIP CONICET 11220200101908CO (Dir: N Scheuer).
- [2] En el marco de los proyectos Proyectos PIP (CONICET) 11220100100307 y UBACyT 2002009020037 (Dir. Dra. M. Kriger.)
- [3] Proyecto PICT-ANPCyT 2012-2751, Dir. Dra. M. Kriger.
- [4] La investigación en este colegio fue parte de una beca posdoctoral de CONICET (2014-2016), realizada por el autor, bajo la dirección de la Dra. Kriger.
- [5] Para resguardar el anonimato de las instituciones y agentes modifiqué tanto sus nombres como referencias específicas que puedan revelarlos.
- [6] Cabe señalar que se encuentra en vías de preparación un trabajo más amplio que incluye los sentidos atribuidos a las prácticas solidarias por las/os estudiantes.
- [7] Lleve a cabo este trabajo como investigador de los proyectos PICT 2012-2751 (2014-17) y PICT 2017-0661 (2019-22) dirigidos por la Dra. M. Kriger.
- [8] Entre 2014 y 2015, en el marco del PICT 2012-2751 (Dir. Dra. M. Kriger) participé en la aplicación de un cuestionario y realicé entrevistas en ese colegio que fueron la “puerta de entrada” al trabajo de campo etnográfico intensivo entre 2016 y 2018, al que sumé entrevistas virtuales durante la pandemia COVID19 de 2020.
- [9] Utilizo la primera persona para escribir este trabajo porque los hallazgos que presento son producto de etnografías. En el enfoque etnográfico,

la “inversión” del investigador/a en el campo con los “otrxs” (la cual no busco invisibilizar) es central en y para la producción de conocimiento. En ese sentido, he propuesto un ejercicio de antropología reflexiva sobre esta experiencia en Dukuen (2021c). Para dos miradas diferentes sobre el enfoque etnográfico, ver los trabajos de Guber (2005) y Balbi (2020).

- [10] <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-upper-secondary/cambridge-ice/>
- [11] <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/>
- [12] <https://www.cambridgeinternational.org/images/255120-cambridge-international-as-and-a-level-factsheet-english.pdf>
- [13] La organización del alumnado en términos de houses con sus respectivos captains aparece de forma recurrente en las instituciones educativas de tradición británica en el mundo. En el caso de este colegio, al ingresar a la institución cada alumno es asignado a una de las tres houses representadas por los tres colores de la escuela. Las houses se asignan por herencia familiar o por distribución equitativa de integrantes. 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” (Dukuen, 2018a:871, 2021a).
- [14] El Equipo de capitanes se compone de: Capitán General (School Captain-School Leadership), Capitán de Deportes (Games Captain), Capitán de Acción Social (Social Work Captain), Capitán de Arte (Arts Captain, a partir de 2017); Capitanes de Houses: Capitán de A House, Capitán de B House y Capitán de C House. Ellos representan al alumnado en las diferentes áreas y participan del Consejo de convivencia junto con los representantes de curso (Dukuen, 2018a, 2021).
- [15] Löwy (2018:11-17) señala que el concepto weberiano de Wahlverwandtschaft (afinidades electivas) -de significación próxima al de Sinnafinitäten (afinidades de sentido), puede pensarse sociológicamente, “como un tipo muy particular de relación dialéctica que se establece entre dos configuraciones sociales o culturales, que no es reducible a la determinación causal directa o a la “influencia” en sentido tradicional. Se trata, a partir de una cierta analogía estructural, de un movimiento de convergencia, de atracción recíproca, de confluencia activa, de combinación capaz de llegar hasta la fusión”.
- [16] <https://www.techo.org/argentina/techo/>
Para una crítica de TECHO ver <https://revistacrisis.com.ar/notas/un-cheto-para-mi-pais>
- [17] Por ejemplo, la Capitana general me comentó: “Yo tengo una visión también de que no todo pasa por la política. De que hay gente también que capaz que da mucha las cosas por sentado y no... O sea como que yo pienso que una persona en situación de pobreza podría poner su granito de arena también y no quedarse de brazos cruzados, esperando que el Estado le dé algo”.

- [18] La Capitana de acción social, me comentó que conocer a “Pablito” “fue una de las experiencias más lindas que (yo) tuve” (...) se tomó el trabajo de venir hasta el colegio donde dormíamos y nos hizo un show de payasos; y nos habló media hora sobre lo agradecido que estaba. Y después venía y nos contó sobre toda su vida, sus dificultades; cómo igualmente había vivido para los demás y todo lo que había hecho”. La Capitana General, en el mismo sentido, me señaló: “El dueño de la casa era Pablito. Era una casa para él y nos contó de su vida, de sus altos y bajos; que casi se muere una vez por un accidente que tuvo; de cómo tuvo que luchar con su familia, con sus hijos. Y como que siempre trataba de darnos charlas para enseñarnos. O sea, siempre nos decía: ‘chicos, no se den por vencidos. Aprovechen que tienen una educación, aprovechen que van a un colegio, no den por sentado todo lo que tienen porque cuando te falta te das cuenta de todo lo que echaste a perder’. Y, en ese sentido, como que nos apegamos un montón a él y nos dio como un incentivo, como una motivación. Así que estuvo bueno.”
- [19] Todas las aclaraciones entre corchetes son mías.
- [20] Balbi (2017: 15) comprende la moral “como un tejido, siempre en hechura -esto es, necesariamente incompleto y cambiante-, de conocimientos y prácticas referidos a la deseabilidad y obligatoriedad relativas de los cursos de acción y las relaciones sociales que, al tiempo que responden a estos, los configuran y reconfiguran sobre la marcha” (las negritas son mías).
- [21] Investigación realizada en el marco del proyecto PIBAA CONICET 28720210100255CO, bajo mi dirección.
- [22] Como en el colegio de CABA, aquí también realizo una etnografía basada en observación participante, entrevistas, análisis de documentos institucionales y páginas web.
- [23] Sobre los problemas relativos al anonimato en la investigación etnográfica, recomiendo ampliar en Balbi (2016) y Zenobi (2016).
- [24] Ver detalles en la página oficial del IB <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/what-is-the-dp/>
- [25] Mayer & Perozzo-Ramírez (2021:66-67) que Argentina tiene “61 escuelas que ofrecen el PD, diez de las cuales son estatales. Las escuelas de gestión privada, en su mayoría se encuentran en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y corresponden, más allá de sus heterogeneidades, a instituciones de elite”.
- [26] Los aranceles son de 11 cuotas mensuales, de febrero a diciembre. En octubre de 2022: 7mo. Grado \$ 64100; 1ro. y 2do. Año \$ 64100; 3ro, 4to y 5to. Año \$ 65800. Se otorgan Becas a hijos/as de ex alumnos (15%), por padres/madres docentes (26 %) y por sumatoria de hermanos.
- [27] Se eligen 3 capitanes/as por cada una de las 3 houses, en 4to año para desempeñarse en 5to. No hay jerarquías entre las capitanías ni apuntan a prácticas específicas (como si lo hacen en el Colegio T con las capitanías de arte, acción social o deportes). Actualmente me encuentro indagando en el cargo que era equivalente en términos de

liderazgo a lo que son las capitanías en el Colegio de CABA: el de los prefects, estudiantes destacadxs por su rendimiento académico a lo largo de su escolarización que eran elegidos por directivos, docentes y por sus compañeros en 5to año, lo que era considerado un reconocimiento simbólico de importancia, muy esperado por ellxs. En 2019 la dirección decidió terminar con esa práctica por su talante jerárquico, pasando a la propuesta de que cada estudiante de 5to año asuma una posición de líder en alguna actividad, lo que generó tensiones entre el alumnado, docentes y directivos.

- [28] “What do CAS projects involve? CAS requires students to take part in a range of experiences and at least one project. These should involve: real, purposeful activities, with significant outcomes; personal challenge; thoughtful consideration, such as planning, reviewing progress, reporting; reflection on outcomes and personal learning. We don't prescribe specific projects or activities to students. All students should be involved in activities they've initiated themselves. IB World Schools will then suggest particular projects”. <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/creativity-activity-and-service/cas-projects/>
- [29] Los objetivos a los que apunta, son: Identificar en uno mismo los puntos fuertes y las áreas a mejorar; Mostrar que se han afrontado desafíos y desarrollado nuevas habilidades; Mostrar como iniciar y planificar una experiencia CAS; Mostrar compromiso y perseverancia en las experiencias de CAS; Mostrar habilidades de trabajo en equipo y reconocer los beneficios del trabajo colaborativo; Mostrar compromiso en cuestiones de importancia global; Reconocer y considerar el aspecto ético de las decisiones y las acciones.
- [30] Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social preventivo y Obligatorio (DISPO) decretados en diferentes momentos por el Poder Ejecutivo Nacional, a partir de marzo de 2020. Para precisiones sobre las políticas públicas llevadas adelante por el Estado Argentino durante la pandemia COVID-19, ver: <https://www.argentina.gob.ar/salud/coronavirus-COVID-19>
- [31] En el marco del trabajo de campo, estuve una noche ayudando a preparar la comida en la cocina, separada del salón por una barra, junto a Tomás, unos 4 voluntarixs, un alumno de 5to año y una ex alumna egresada en 2016 que cada vez que viene desde Bs As (estudia en la UADE) le escribe a Tomás para ir al hogar. Esta experiencia junto a otras prácticas de socialización que estoy presenciando, serán objeto de análisis en futuros escritos.