



12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT58: Aproximaciones relacionales a la producción sociocultural de las desigualdades en el qué-hacer de la antropología

Cuestión de “suerte”. Prácticas solidarias y percepción del otro en un colegio de clases altas de CABA

Juan Dukuen. CONICET. juandukuen@gmail.com

Resumen

Este trabajo presenta avances de hallazgos emergentes de un trabajo de campo realizado entre los años 2016 y 2018 en un colegio secundario de clases altas, privado, laico y de tradición británica de la Ciudad de Buenos Aires, relativo a las prácticas escolares de socialización moral y política entre estudiantes de 4to y 5to año. Tras haber descrito en trabajos previos prácticas de socialización moral y política específicas de los colegios de orientación británica (el house system y las capitanías), así como los efectos formativos de prácticas culturales “extra curriculares” (como los eventos TED) en esta ponencia en particular, retomando estudios locales sobre solidaridad y escolarización en clases altas, se analizan las prácticas solidarias impulsadas desde un área específica del colegio, y su vínculo con las capitanías, poniendo el eje en la participación anual en TECHO. El objeto central de este trabajo es dilucidar la percepción social que la responsable escolar del área expresa sobre quienes son objeto de esas prácticas y pertenecen a las clases bajas, en el marco de la formación de un ethos escolar constituido en una doble relación de don-contra don, con el “otro” social y con el “nosotros” escolar.

Palabras claves: *Solidaridad; Clases altas; Clases bajas; Escuela; Alteridad.*

Introducción.

Esta ponencia presenta avances preliminares de un análisis sobre prácticas solidarias escolares, provenientes de un trabajo de campo realizado entre 2016 y 2018 en un colegio de clases altas, privado, laico y de tradición británica de la Ciudad de Buenos Aires, relativo a procesos amplios de socialización moral y política estudiantil¹. En trabajos previos (Dukuen, 2018a) describí y analicé esa socialización, con especial atención en la forma específica que adquieren en los colegios de tradición británica (house system y elección de capitanes), así como los efectos formativos de prácticas “culturales”, como los eventos TED escolares (Dukuen, 2020). En esta ponencia, en diálogo con estudios que abordan estas temáticas (Fuentes, 2015; Gessaghi, 2016; Chaves, Fuentes y Vecino, 2016; Ziegler, Gessaghi y Fuentes, 2018) y recuperando análisis previos sobre prácticas solidarias en la formación moral estudiantil (Dukuen, 2015; Dukuen y Kriger, 2016), retomo prácticas impulsadas en el colegio donde realicé el trabajo de campo, poniendo el eje en la participación anual en TECHO. Me propongo hacer una descripción preliminar de rasgos de la percepción social que, desde el área del colegio donde se planifican las prácticas solidarias, se expresa sobre quienes participan “de un lado y del otro” de esas actividades.

Antecedentes

El estudio del vínculo entre prácticas escolares, formación moral y política en jóvenes de clases altas, al que hice referencia, es fruto de un recorrido de investigación de más de 10 años que detallo a continuación. En el marco de un proyecto dirigido por la Dra. Miriam Kriger en escuelas de clases populares, medias y altas (N=280)² del Área Metropolitana de Buenos Aires, entre 2010-2013, encontramos comparativamente entre las y los estudiantes de clases altas mayores

¹ En el marco del proyecto PICT- 2017-0661- Dir: Dra. M. Kriger

² Proyectos PIP (CONICET) 11220100100307 y UBACyT 2002009020037 Dir. Dra. M. Kriger.

disposiciones a la participación política futura, basado en un “deber con la política” signado por un porvenir de clase dirigente. Mostramos que para quienes compartieron junto a sus padres los cortes de ruta contra el gobierno “kirchnerista” en el “conflicto del campo” de 2008 se conformó una experiencia clave de socialización política (Fillieule, 2012) que -en coincidencia con lo señalado por Vommaro y Morresi (2015)- contribuyó a la conformación de la nueva “centro-derecha” en Argentina (PRO-Cambiamos) que triunfó en las elecciones nacionales de 2015, consagrando presidente a Mauricio Macri (Kriger y Dukuen, 2012; 2014; Kriger, 2016). En una investigación posterior (N=321) de similares características (2014-2017)³ indagamos las diferentes modalidades en que la familia y la escuela intervienen en la incorporación de disposiciones políticas en jóvenes con diferentes y desiguales trayectorias de clase social, distinguiendo diferentes formas de relación intergeneracional con el legado político y cultural: heredarlo, contrariarlo y/o contrarrestarlo (Kriger & Dukuen, 2017a y b; 2018; 2021). 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), analizamos los reportes de viajes escolares a poblaciones “pobres” del Chaco argentino, mostrando como las prácticas de incorporación de esquemas morales pueden transfigurar en disposiciones políticas (Dukuen, 2015; Dukuen & Kriger, 2016) cuando se vuelven objeto de interpelación por reclutamientos específicos basados en el management empresarial, el emprendedorismo y el voluntariado, como los realizados por el partido político PRO (cf. Grandinetti, 2015).

Estas diferentes formas de intersección entre escolaridad, moral y política permiten considerar que si bien “la escuela” es una institución que “a partir de una determinada configuración socio-histórica, 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), ella no es ni una ni la misma para los distintos grupos y clases, de tal forma que la relación que establece con ellos, así como las competencias y disposiciones que “enseña” mediante sus apuestas curriculares, son diferentes y desiguales (Kriger & Dukuen, 2017b). Precisamente, a partir de establecer puentes

³ Proyecto PICT-ANPCyT 2012-2751, Dir. Dra. M. Kriger.

con los estudios sobre la educación de las “elites y clases altas” en Argentina (Tiramonti & Ziegler; 2008; Gessaghi, 2016) 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 ‘90. 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 (Martínez, Villa & Seoane, 2009; Dallaglio, 2018; Giovine, en prensa) tendientes a asegurar las ventajas, privilegios y distinciones de una socialización “entre nos” (Fuentes, 2015; Gessaghi, 2016).

En ese sentido, Ziegler, Gessaghi y Fuentes (2018) analizan un “área de vacancia” en estos estudios: las propuestas curriculares de colegios secundarios para elites y clase altas del Área Metropolitana de Buenos Aires. Señalan que “aspiran a promover en sus estudiantes una sensibilidad, una estructura afectiva y estética sobre el privilegio” (43). Indican que los colegios, con sus diferencias (sean públicos o privados, laicos o religiosos, respondan a tradiciones y filiaciones diversas) coinciden en un plan de estudio “generalista” en el cual desarrollan “un currículum con una clasificación fuerte en tanto las disciplinas están estrictamente delimitadas y compartimentalizadas”, orientado a la consecución de estudios universitarios, el aprendizaje del inglés mediante exámenes internacionales y la práctica de deportes asociados a las elites y sus circuitos, como el hockey y el rugby. No obstante, la “diferenciación del menú de experiencias” que ofrecen se observa en “dimensiones sutiles y explícitas de la experiencia escolar”, en las formas en que en cada propuesta se 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).

En coincidencia con el interés de estas investigaciones por las experiencias escolares de los jóvenes de sectores privilegiados, entre 2016 y 2018⁴ realicé un trabajo de campo en un colegio de tradición británica para clases altas de la Ciudad de Buenos Aires -al cual me referiré como Colegio T⁵- con el objeto de analizar las diferentes prácticas de socialización moral y política impulsadas en el nivel secundario. Entendiendo al *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 p. 121), en diversos artículos (Dukuen, 2017; 2018a) describí su estructura y las prácticas específicas de formación de disposiciones morales y políticas, a saber: a) el *House system* que ordena la participación de las y los estudiantes en diferentes *houses*⁶, 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” entre las y los estudiantes de 4to año de nivel secundario, que se desempeñarán en 5to año como líderes estudiantiles⁷ en el Consejo de convivencia, el cual implica: el desarrollo de una “campaña electoral” con un *speech* de cierre, elecciones con voto secreto inspiradas en el sistema electoral,

⁴ Entre 2014 y 2015, en el marco del PICT-ANPCyT 2012-2751 (Dir. Dra. M. Kriger) participé en la aplicación de un cuestionario y realicé entrevistas que fueron la “puerta de entrada” al trabajo de campo intensivo que hice entre 2016 y 2018.

⁵ El colegio donde desarrollé la investigación -que llamaré T- es la sede principal de una institución de tradición británica, mixta, laica y de enseñanza bilingüe, con más de 50 años, que abarca los tres niveles educativos (jardín, primaria y secundaria) y 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). Este colegio se encuentra ubicado en la Comuna 13 de Ciudad de Bs. As, caracterizada por una población de clase media-alta y alta (Dukuen, 2018a).

⁶ 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, 2021).

⁷ El Equipo de capitanes se compone de la siguiente manera: 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 escolar junto con los representantes de cada curso (Dukuen, 2018a, 2021).

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, 2018a).

Estos hallazgos me condujeron a indagar otras prácticas escolares, que en el colegio categorizan como “artísticas”, “culturales” (festivales de poesía, debates escolares, Evento TEDx, entre otros) y “solidarias” (participación en TECHO, colectas, eventos solidarios). En ese sentido, recientemente describí la producción de un Evento TED, y analicé los sentidos 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), que encuentran “afinidad electiva” (Weber, 2009) con las puestas en juego en la socialización política producida en las elecciones para Capitanes a las que hice referencia (Dukuen, 2018a).

Participación en TECHO y percepción del otro en un colegio de clases altas de CABA

Presento a continuación los primeros avances de un análisis sobre las prácticas solidarias realizadas en el Colegio T, con especial atención en esta ponencia sobre cómo se significa la experiencia en TECHO desde el área escolar que impulsa la participación de lxs estudiantes.

Durante el trabajo de campo, una mañana primaveral de 2017, Ana, la Capitana de Acción social, me comentó con un dejo de disgusto que quien estaba organizando las actividades era Francisca, a cargo de un área recientemente creada, “Conexiones”⁸, y que ella “se enteraba después”. Este comentario -que evidenciaba una nueva relación de poder en el colegio basada en una redistribución de los capitales y prácticas- y el hecho de ser referida también por otrxs informantes (cosa que no había sucedido años anteriores), me llevó a acelerar un pedido de entrevista, que finalmente logré tras un “lunes solidario” de noviembre de 2017. Francisca promedia los 40 años, es psicóloga clínica, egresada de la Universidad del Salvador,

⁸ Para resguardar la identidad de las y los informantes modifiqué tanto sus nombres como referencias específicas que puedan revelarlos.

ex alumna del colegio y madre de 2 estudiantes. Ingresó primero como suplente de psicología y cuando terminó ese periodo de 2 semestres, las autoridades le ofrecieron coordinar “Acción social”. Como sentía en ese momento que “no tenía mucho que ver” con ella, propuso crear un área más amplia, “Conexiones”, porque “venía con la idea del contacto con universidades y todo eso...”. Un área que permitiera “fortalecer todo lo que es la comunidad en el colegio, ya sea con exalumnos, con padres. ¿Y para qué fortalecerla? Para generar diferentes acciones. Una de las puntas es Acción Social”. Los “lunes solidarios” por ejemplo, se realizan cada dos semanas. La idea es que los estudiantes de primaria, “el fin de semana con su familia, tengan un momento que cocinan en familia. Lo traen el lunes. Los papás que pueden, vienen a ayudar para la venta”. Se venden en los recreos y “todo lo que se recauda va para un fin solidario”, me aclaró Francisca. Entre otros, han ayudado a comprar instrumentos musicales para una escuela pública del barrio y un aire acondicionado para un hospital público de zona norte, así como han donado ropa, alimentos, etc...

La participación en TECHO es una de las actividades para las cuales recaudan dinero a través de los “lunes solidarios” y de otros proyectos, como la venta en los Sports de “las cups” de las *houses*, realizada ese año. TECHO, en su web, se describe como “una organización presente en 19 países de América Latina, que busca superar la situación de pobreza que viven millones de personas en asentamientos, a través de la acción conjunta de sus habitantes y jóvenes voluntarios y voluntarias”⁹. En este caso me interesa, más bien, como es percibida por Francisca:

El proyecto TECHO... No sé si conocés sobre el proyecto que la idea de ellos es pobreza cero y que todas puedan tener una vivienda digna. Lo que ellos hacen es una vivienda de emergencia. Calculan que puede llegar a durar aproximadamente 10 años. Son viviendas bastante precarias hechas con materiales... Ya vienen las planchas de madera, las cosas prefabricadas. Y en un fin de semana el programa de secundarios, porque Techo tiene varios programas... En un fin de semana el programa de secundarios construye la casa.

⁹ <https://www.techo.org/argentina/techo/>

Cuando conversaba con Francisca me llamó la atención su referencia a “pobreza cero” atribuida a TECHO¹⁰, una frase que remite directamente a la campaña presidencial de Macri (quien ya era Presidente desde diciembre de 2015) en el marco de la Alianza Cambiemos. No la quise interrumpir, y me lo anoté en el cuaderno de campo, porque a medida que pasaba el tiempo me empecé a preocupar cada vez más por tratar de equilibrar dentro de lo posible los efectos de “imposición de problemática” que acecha las situaciones de entrevista (cf. Bourdieu, 1993). Luego, revisando estos materiales pensé que tal vez la atribución equivocada se deba a una afinidad electiva (Weber, 2009) relativa a la valoración positiva del voluntariado, que junto al emprendedorismo y la formación en liderazgo confluyen con la “gramática managerial” (Luci, 2012) y se vuelven prácticas interpelables en reclutamientos políticos específicos como los realizados por el PRO entre jóvenes de colegios y universidades de elite (cf. Grandinetti, 2015).

En TECHO pueden participar alumnos de 4° y 5° año de secundario. La escuela lo hace en función del interés que tengan lxs estudiantes, y de la “recaudación” que logren juntar para “abonar la casa”. En 2017, cada casa salía 24.500 pesos. Francisca me aclara que el valor de los materiales es mucho más alto, y que igualmente TECHO se maneja con muchas donaciones. “Nosotros durante el año trabajamos para la recaudación. Esa es una casa que hay que pagar determinado monto y después ir a construir. Es una experiencia espectacular. Dormimos en unas escuelas, nos levantamos temprano, construimos”. Inmediatamente me dijo, interrumpiendo el tono descriptivo, “Voy a ser honesta”, y agregó:

Yo, la primera vez que tuve que ir, era un proyecto que la verdad que a mí no me interesaba mucho. Creía que era más marketing (...) No confiaba... No creía tanto en el proyecto. Creía que las casas no servían... Fui un poco descreída. Me llevé una sorpresa increíble. La experiencia es una experiencia donde tuve suerte los dos años que fui, que los dueños de casa... Los dueños de casa tienen que pagar un simbólico, porque es un porcentaje pequeño, pero que es un esfuerzo para ellos. Primero, ver en las condiciones que vivían estas personas; y cómo esta casa, que yo creía que no era suficiente, era un cambio... Primero que era mucho

¹⁰ Para un análisis académico sobre TECHO, se puede consultar Valderrama (2020); para una crítica desde la investigación periodística ver <https://revistacrisis.com.ar/notas/un-cheto-para-mi-pais>

más sólida de lo que yo creía. Y después que era un cambio muy grande con respecto a la vivienda que tenían antes.

Francisca, me señaló su cambio de perspectiva sobre TECHO, desde la desconfianza/descreimiento inicial (ligado al marketing) a su valorización tanto por la solidez de las casas, como por la forma de proceder relativo al pago simbólico/el esfuerzo de “los dueños”. Parece emerger aquí, como un prolegómeno a la percepción/categorización del otro social (cristalizado en “Pablito”, como veremos), la figura del “merecimiento”, de quien reúne prácticas y valores morales (esfuerzo/pago) ligados de forma positiva a la meritocracia en las sociedades contemporáneas, de tal forma que la solidaridad con ellos sea considerada una forma justa en el acceso a bienes que estructuralmente están distribuidos de forma desigual (ampliar en Chaves, Fuentes y Vecino, 2016). Vale señalar que en el discurso de Francisca esas viviendas son consideradas “precarias”, pero aún así, mediante una mirada comparativa, son un “cambio”, se entiende que para mejor. Inmediatamente, me contó con ímpetu que “este año nos tocó un personaje que se llama Pablito”. Ya me habían hablado de él estudiantes que participaron de TECHO y en este caso la coordinadora le dio un marco más amplio al relato. El año pasado, me dijo, “me tocó una familia muy cálida” que “trabajaban a la par, tenían una calidez divina. La señora de la casa cocinaba para todos. Había un bebé...”. Este año estaba Pablito, “...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”

En este punto, tal como señalan Chaves, et. al. (2016) “el esfuerzo” se vuelve una categoría central del merecimiento. Puede pensarse en analogía con la lógica del don y el contra-don (Mauss, 1979; cf Zapata, 2005), que en la circulación asimétrica es una de las matrices constitutivas de las relaciones de dominación simbólica nosotros/otros, vía legitimación moral (Bourdieu, 1980; cf. Dukuen, 2015; y Kriger 2016; 2018b). En este caso, el contra-don se percibe bajo la forma del “trabajar a la par”. Cuando eso no es posible (Pablito), es la actitud “positiva” y las experiencias que pueda transmitir lo que opera como contra-don, como devolución, en este caso

simbólica, capitalizada como una experiencia cuantificada, frente al don de la compra y construcción de la casa. Esto se ve mas claramente al comprender el valor que adquiere “la Vuelta”:

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

Es patente en el discurso de Francisca, tanto la valoración de bienes y servicios distribuidos desigualmente, como el trazado de una frontera simbólica (Lamont & Molnár, 2002) que identifica “espacios socialmente otros” (cf Dukuen, 2010). De un lado, el espacio del “nosotros”, “Capital”, donde se enumeran la presencia de recursos, bienes 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, recursos y prácticas del lado de los otros, en Provincia (estableciendo una operación doble de sinécdoque). Cabe destacar que ese movimiento es unidireccional, es el “nosotros” el que cruza la frontera, para redistribuir alguna forma elemental de esos bienes y vuelve, llevándose la experiencia (moral y afectiva). El movimiento inverso no parece ocurrir, por lo menos no en este caso. Como en un estudio sobre reportes de viajes solidarios a Chaco que realizamos en 2014 (Dukuen, 2015; Dukuen y Kriger, 2016: 326) observamos aquí también una “inflación del discurso afectivo” donde “la tematización de la relación desigual con los “otros” es desalojada por el volumen que toman sus referencias a las relaciones afectivas que establecen”. Tal vez por eso, pero al mismo tiempo con la ingenuidad –la de un “optimismo de la voluntad” que busca ganarle al “pesimismo de la razón” (Gramsci)-, le pregunté a Francisca si Pablito vino a la Escuela T en algún momento. “No, Pablito no vino a la escuela, fue a la escuela donde estábamos nosotros”, me dijo. El paso de los meses me iba a mostrar que no iba a venir, evidenciando que por lo menos en este caso, el cruce de frontera solo lo realiza una de las partes. Francisca me contó que Pablito los fue a visitar a la

escuela la segunda y última noche que estuvieron trabajando en el barrio. Además de construir las casas, se hacían otras actividades:

...y 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, no solo la construcción del “personaje Pablito” (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 tacitamente al que no trabaja porque no quiere, recibe asistencia estatal, o es “delincuente”, como pudimos registrar en varias entrevistas en el colegio), y es el pobre “positivo”, bajo el mandato de la “ciencia de la felicidad” que analizan Illouz y Cabanas (2019) que permite legitimar la “ayuda” porque la merece, y al mismo tiempo abre la puerta para una comprensión de la desigualdad y del reparto de privilegios, bajo una serie de sentidos que se van entrelazando en la construcción del “nosotros”: “la suerte”; la diferencia entre “caridad-asistencia y solidaridad, con ‘el otro que no tiene’”; “la solidaridad entre nosotros”.

Además de lo que los chicos vivencian en carne viva -me dice Francisca- es sembrar semillas de todo lo que pueden hacer, de salir un poco de la zona de confort y de lo que estamos acostumbrados porque nos manejamos en un colegio que es un recorte muy acotado de la realidad. Es genial en cuanto a formación, pero también hay una responsabilidad enorme de qué van a hacer con eso. La idea es poder sembrar la semilla que puedan entender que ellos tuvieron muchísima suerte; que no es un mérito por... Después sí irán creciendo desde sus propios recursos, pero ellos están porque tuvieron la suerte de nacer en determinado lugar. Y como tuvieron esa suerte, tienen la responsabilidad desde donde puedan, como puedan compartir y ayudar a otro.

En esa entrevista de finales de 2017, Francisca realiza una interesante reflexión sobre la formación de los estudiantes a partir de las prácticas solidarias, estableciendo algunas de las categorías que señalamos anteriormente. En primera instancia, esta separación entre el colegio-“zona de confort” como una realidad acotada y un espacio otro ya definido, del lado de “Provincia”, constituido por la ausencia de bienes, servicios, recursos. Y “la suerte” (funcionando a la manera de las categorías trascendentales de ciertas filosofías) que repartió el nacimiento de los entes humanos y no humanos en el mundo social (permítanme la broma filosófica), de forma a-causal, sin historia, ni luchas y ni agentes. Ahí, para los “chicos” que “tuvieron muchísima suerte” no hay mérito de nacimiento, pero lo que hagan con esa “responsabilidad”, vendría a ocupar ese lugar: el deber de “ayudar a un otro” vuelto acción podría transformar la suerte en mérito, cómo el trabajo transforma la mala suerte en un mérito en “los otros”, el cual justifica moralmente la ayuda. Es un ordenamiento moral donde se legitiman los agentes, prácticas y recursos desigualmente distribuidos, según el valor que se le atribuyen a las prácticas que cada uno lleve adelante. “Tuviste suerte y con la suerte vino una responsabilidad. Podés hacerte el distraído y no tomarla. A mí... mi objetivo es que puedan valorar”, insitió Francisca durante nuestra conversación, con mucha claridad sobre el objetivo formativo de los proyectos solidarios. Por eso es clave diferenciar entre “la caridad-asistencial y la solidaridad, con ‘el otro que no tiene’”:

Estamos muy acostumbrados a creer que Acción Social es asistencial y desde una cuestión vertical, donde yo hago caridad con el que no tiene, con lo que a mí me sobra. Y para mí la solidaridad es otra cosa. No es darle lo que a mí me sobra, porque hice limpieza de placar, al que le falta. Sino la solidaridad es ver al otro como un prójimo que no tuvo la suerte de nacer donde ellos nacieron, donde nosotros nacimos. Y sí: tenemos la responsabilidad de ayudarlo. TECHO es un buen ejemplo de esto. No se le da la casa armada. Trabaja con vos para lograr. A eso me refiero: con un trabajo en equipo. Somos parte y nos estamos ayudando mutuamente. No doy lo que me sobra. Ayudo con lo que necesita. No doy... A ver, cuando las mamás vienen... Hay muchas mamás que trabajan y se piden el día para venir a ayudar, por ejemplo. Eso me parece más válido que "me sobran cuatro pares de zapatos y los regalo".

Percepción y acción moral, diferencian en la perspectiva de Francisca, la caridad-asistencial de la solidaridad (ampliar en Zapata, 2005). Además del argumento sobre “la suerte” y la responsabilidad, el “nosotros/otros” como principio de división y construcción de la alteridad social, se expresa en la figura del trabajo: el “nosotros” se vuelve “solidario” cuando en vez de dar lo que le sobra, comparte con el otro “el trabajo” (dejando de hacer *su* trabajo para hacer un trabajo *con y para* el otro), lo que los volvería “prójimos”, rompiendo con la lógica “vertical” de la caridad y tendiendo hacia una humanidad genérica (que a algún/a lector/a podrá hacerle recordar a las disputas entre los jóvenes hegelianos, expuestas con ironía por Marx en *La sagrada familia* y *La ideología alemana*).

Pero el objetivo de “sembrar en los chicos el concepto de solidaridad” implica un doble movimiento: “la solidaridad no es solo al que no tiene y al de afuera -me aclaró Francisca- también la solidaridad entre nosotros, una solidaridad interna; el hermanar un poco (...) Hay un montón de maneras de ser solidario. Insisto: no solo con el otro que no tiene; entre nosotros también.” 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. Así, pareciera que “la solidaridad” comprendida como percepción y acción moral de reconocerse como prójimos en la acción, se ubica en una metafísica de la razón práctica, en un orden trascendental desde el cual afirma la igualdad genérica... volcada en el mundo social, “la cultura que une” al “nosotros” bajo la forma de un *ethos escolar*, es al mismo tiempo “la cultura que separa” de los “otros” (Bourdieu, 1977) en el “deber” ayudar, forma remozada de “nobleza obliga”, que en una alquimia social transforma la “suerte” en mérito.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1977). *Sur le pouvoir symbolique*. *Annales*, N° 3, pp. 405-411.

----- (1980) *Le sens pratique*. Paris, France, Minuit.

----- (1989) *La noblesse d'État*. Paris, France, Minuit.

----- (1993) *La misère du monde*, Paris, France, Seuil.

Chaves, M. Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de desigualdad*. Bs. As, Argentina, GEU.

- Dallaglio, L. (2018) *Distinción social y elitización*. (Tesis doctoral, UNGS/IDES).
- Dukuen, J (2010) *Las astucias del poder simbólico*. Bs. As, Argentina Koyatun.
- (2013) *Habitus y dominación. Para una crítica de la teoría de la violencia simbólica en Bourdieu*. (Tesis doctoral, Facultad de Cs. Sociales – UBA).
- (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.
- (2021) 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
- Dukuen, J. & Kriger, M (2016) Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas. *Astrolabio* N° 15, pp. 311-339.
- Feldfeber, M; Puiggros, A; Robertson, S & Duhalde, M (2018) *La privatización educativa en Argentina*, Bs As, Argentina, CTERA.
- Fillieule, O (2012). Travail, famille, politisation. En: Sainsaulieu, I. y Surdez, M. (eds.), *Sens politiques du travail* (pp. 345-357). Paris, France: Armand Colin.
- Fuentes, S. (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.
- Giovine, M. (2021) Elección y selección: estrategias educativas de familias de clase alta en Córdoba-Argentina. *Foro de educación*, Vol 19.
- Gessaghi, V (2016). *La educación de la clase alta argentina*. Bs. As, Argentina: Siglo XXI.

- Grandinetti, J (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.
- Illouz, E. & Cabanas, E. (2019) *Happycracia*, Bs As, Argentina Paidós.
- Kruger, M & Dukuen, J (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: Kriger M (Dir.) *La buena voluntad*. Bs As, Argentina: CLACSO/IDES.
- Lamont, M & Molnár, V. (2002) The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, Vol 28, pp.167–195.
- Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política. *Universitas*, XV (26), pp. 109-134.
- Luci, F. (2012). El *management* como gramática. *Revista de Ciencias Sociales*, N° 135-136, 171-183.
- Martínez, M. E.; Villa, A & Seoane, V. (Coord.) (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social*. Bs. As, Argentina: Prometeo.
- Mauss, M. (1979) *Sociología y antropología*, Madrid, España, Tecnos.
- Méndez, A (2013). *El colegio*. Bs. As, Argentina: Sudamericana.

- Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites*. Bs. As, Argentina: Paidós.
- Valderrama, A. K. (2020) *Colonialidad, Minimalismo y Focopolítica. El caso de la ONG Techo en Córdoba, Argentina*, Bs As, Analéctica, 2da edición.
- Vommaro, G. & Morresi, S. (Org.) (2015). *Hagamos equipo*, Los Polvorines, Argentina UNGS
- Weber, M. (2009). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Bs As, Argentina, Caronte.
- Zapata, L. (2005) *La mano que acaricia la pobreza*, Bs As, Antropogafia.