

# EL «OTRO» COMO LECCIÓN MORAL. CARIDAD Y APRENDIZAJE SERVICIO EN ESCUELAS DE ELITES

*Alicia Inés Villa*

## INTRODUCCIÓN

Es frecuente encontrar en las escuelas de gestión privada destinadas a un público perteneciente a los «sectores sociales altos», «clases altas» o «sectores de elites», un área institucional que se encarga de las actividades que se engloban como «aprendizaje servicio». Suelen denominarse como áreas de extensión comunitaria, club de solidaridad, área de responsabilidad social, etcétera.

Los programas de aprendizaje servicio (AS), los programas de creatividad, acción y servicio (CAS), los de responsabilidad social educativa (RSEd), incluso Cáritas, ofrecen un escenario institucional propicio para el desarrollo de obras de caridad y de solidaridad. Dichas áreas y programas tienen como propósito vincular a los jóvenes<sup>1</sup> con acciones solidarias, destinadas a lo que estos sectores denominan, de manera indistinta, los pobres, los necesitados, los humildes, los discapacitados, los huérfanos, los aborígenes, *los otros*.

Dependiendo de las actividades que se promuevan y de los grupos a los que estén dirigidas, se pretende generar un trabajo sobre los estudiantes

que les permitan vincularse con la otredad. Dicha vinculación está fuertemente impregnada por el discurso de la caridad, pero también se revelan allí formas de ejercer la dominación. Una construcción minimizadora de *los otros* a quienes se representa no solo como diversos, sino como peligrosos: una población destinada a ser regulada, asistida, un peligro moral. Pero al mismo tiempo se presenta a estos grupos como la contracara del privilegio, adonde se puede llegar a caer si no se acata el orden socializador.

Este trabajo parte de una investigación sobre «La construcción social de los privilegios en las escuelas de elites» (Plan de Actividades 2017/CIC-PBA). En la misma se interroga a familias, docentes y estudiantes acerca del trabajo educativo de reproducción de las relaciones de clase. Entre otros aspectos, se indaga en el trabajo sobre *los otros*, la naturaleza de las acciones y actividades solidarias que desarrollan las familias y los jóvenes en el marco de las escuelas y los valores que se ponen en juego frente a la otredad.

No es nuestra intención en este trabajo hacer una definición acerca de los valores como abstracción, sino más bien desarrollar una axiología práctica respecto de aquello que se valora para estos sectores como «lo deseable» en el contenido de la socialización. Valores que dan cuenta de mundos culturales que difieren de los de otros grupos según las ex-

1. Sin desconocer la pauta sexista del idioma español, el presente texto, con la finalidad de ser inteligible, recurre al genérico masculino en casi toda su extensión.

pectativas y modos de vida con que se autodefinen. Verdaderos «paquetes culturales» que sirven como referencia de lo común pero al mismo tiempo intervienen en la construcción de la distancia social (Simmel, 1986), cultural y moral entre los distintos fragmentos sociales (Tiramonti, 2004).

En primer lugar, caracterizaremos las actividades de AS y de RSEd en la Argentina. En segundo lugar, retomaremos lo efectivamente dicho por padres de los estudiantes respecto de estas actividades. Finalmente, concluiremos demostrando cómo las actividades solidarias se piensan para enseñar formas de dominación y de «mando», para acercar a los estudiantes a la otredad y, sobre todo, para aleccionar a los jóvenes respecto de adonde se puede descender, cuando no se siguen los formatos familiares y escolares de socialización.

### **ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DE LAS «CLASES ACOMODADAS»**

¿Quiénes son las *elites* en la Argentina? Tal como se demuestra en varios estudios historiográficos (Halperin Donghi, 2005; Losada, 2008; Hora, 2009), la conformación de la sociedad argentina con posterioridad al Virreinato cristalizó en elementos diversos, relativamente inconexos en sí mismos y cuyas relaciones de asimetría y dominación fueron constantemente desafiadas por la llegada de nuevos actores a la escena social. Así, los procesos de federalización, inmigración, conquista y reparto de la propiedad de la tierra produjeron una dinámica social que puso en tensión las formas de estamentalización social.

No obstante, hay coincidencia histórica en señalar la identificación de sectores que históricamente se han reconocido a sí mismos y han sido socialmente reconocidos como «las clases altas». En nuestra investigación hablaremos de un proceso de autoproducción y heteroproducción de estas «clases». El primero refiere a las formas de cierre social por exclusión consagradas por estos grupos en la medida en que legitiman posesiones, capitales y estilos de vida como exclusivos pero al mismo tiempo deseables. El segundo, recoge la forma en que

los *otros* definen e identifican a determinados sectores como «la clase alta» a partir de las distancias objetivadas y de la deseabilidad de su status (Villa, 2011).

En este marco de debate es posible hablar sobre la construcción de los grupos de privilegio, sus procesos de formación, legitimación y reproducción en la medida en que identificamos un grupo social con características similares, trayectorias comunes, instituciones compartidas, estilos de vida afines y posiciones autorreferentes respecto de su lugar en el conjunto de la sociedad.

Por eso, hablaremos de *elites* en la medida en que las definimos como aquellos grupos que pertenecen a los sectores sociales altos y medios altos y, como afirman Pinçon y Pinçon-Charlot (2002), son sectores sociales que combinan algunos de los siguientes capitales: capital económico (posesiones), capital social (relaciones), capital cultural (incorporado, objetivado y/o institucionalizado), capital simbólico (prestigio, status, apellidos). Tal combinación remite a posiciones (localizaciones actuales de los agentes) y trayectorias (de las familias). Coincidiendo con las autoras, las posiciones se heredan y se transmiten con la finalidad de permanecer en ellas, para lo cual es necesario dominar las condiciones de socialización de los jóvenes y controlar su educación a partir de diferentes estrategias: control del circuito de amigos, elección de escuelas, etcétera (Villa, 2008a).

Así, las familias que entrevistamos para esta investigación detentan capital económico en la medida en que son propietarias de bienes materiales heredables. Al mismo tiempo predomina la posesión de un capital social, puesto que pertenecen a un grupo de familias afiliadas institucionalmente entre sí. Su inscripción profesional a partir de títulos da cuenta de su capital cultural, el que además se manifiesta en posesión y goce de determinados bienes culturales y sus componentes esteticistas de distinción.

Destacamos en la definición la relativización de la pertenencia monolítica y absoluta de todos los capitales, sino de la combinación de estos. Por ello, junto al concepto plural de elites reposicionamos la noción weberiana de status, en la medida que reconocemos estilos de vida singulares en estas familias, que se articulan en torno a los principios de

prestigio, apellidos, honor, consumos, educación, etc. Estas familias no constituyen en sí mismas «clases», tampoco comunidades en el sentido que lo expresa Weber, pero constituyen estamentos conformados por quienes comparten una situación de status semejante, la que definimos como un conjunto de privilegios positivos, deseables en la consideración social, los cuales se fundan en el estilo de vida, en los logros formales en la educación, en el prestigio hereditario o profesional y en el poder adquisitivo (Martínez, 1999).

El status cobra significación al referenciarse en quienes poseen una situación análoga, a partir de la cual puede fundarse una jerarquía de privilegios que se autoasignan, pero también les reconoce la comunidad, la que dota a este grupo de influencias y poder en términos no simplemente económicos, sino sobre todo simbólicos. Los grupos de *elite* son quienes han logrado la conversión de relaciones económicas en estructuras sociales de carácter no económico (Villa, 2008b).

La voz *elites* en plural, entendida desde la idea de combinación de capitales, de minorías influyentes que al mismo tiempo no permanecen estancas, es la que adoptamos. Siguiendo a Losada (2008: 36),

la voz elite (y elites), la atención a los matices existentes entre quienes controlan la política, se destacan en el mundo de las ideas o animan la economía, ha ganado consenso historiográfico, siendo las perspectivas elegidas por investigaciones señeras en la renovación del estudio histórico de los sectores encumbrados de nuestro país [...].

## CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

En los últimos años, diversas investigaciones vienen dando cuenta de la configuración fragmentada de nuestra sociedad y de la coexistencia de mundos posibles tan distantes y disímiles que torna muy compleja la pregunta por la cohesión social y la construcción de lazos sociales fundados en la equidad y la solidaridad (Minujin y Anguita, 2004).

Las instituciones tradicionales –entre las que se encuentran las familias y las escuelas– se encuentran inmersas en la fragmentación (Ti-

ramonti, 2009) en la medida en que resulta imposible definir sentidos compartidos entre los agentes que por ellas circulan. Este campo fragmentado nos muestra polaridades irreductibles que reclaman ser abordadas en su singularidad, lejos de las categorías abarcativas y estructurales que tradicionalmente han abordado lo social.

El campo escolar y el conjunto de acciones que se desarrollan en él tampoco pueden definirse con las categorías clásicas de segmentación, diferenciación o circuitos. Nos enfrentamos hoy a un campo simbólico fragmentado (Martínez, Villa, Seoane, 2009) en el que se expresan las contradicciones y disociaciones propias de un espacio social que ha perdido sus elementos comunes e identitarios. En dicho campo se desarrolla lo que Lechner denomina «complejización de lo social» caracterizada por un proceso de diferenciación funcional que es estructurante de las relaciones sociales y que se expresa en términos de dinámicas ubicadas entre el ascenso y la degradación.

Asistimos, así, a un cambio en las pautas de diferenciación social, cuyo saldo son la marginación y la exclusión, como contracara de la exclusividad y el cierre social. La diferenciación no es ya un rasgo de la cooperación y funcionalidad de un sistema que organiza el orden social. Lejos de ello, se han multiplicado los patrones de socialización e inserción generando una suerte de «crisis del nosotros» y del imaginario social que se bifurca entre incluidos y excluidos.

Como parte de lo que venimos afirmando, es necesario considerar la estructura histórica de la sociedad argentina, sus mudanzas y permanencias, lo cual dificulta la posibilidad de identificar sectores de *elite*. Diferentes familias han debido reconvertir sus capitales conforme las crisis que las han atravesado, adoptando estrategias de individuación que hace difícil ubicarlas en un universo homogéneo de clases sociales. Por ello, apelamos al concepto clásico de status, para entender complementariamente el de *elite*.

Nuestras *elites*, esas clases altas y medias altas que nos ocupan, pujan por la preservación de al menos algunos de esos capitales (generalmente el capital social) y desarrollan prácticas de subjetivación que les permiten construir y sostener la pertenencia más allá de la dinámica de ascenso y descenso social propias de la sociedad argentina. Las posi-

ciones de status se ganan o se heredan; por ende, el papel de la escuela y de cualquier otra agencia de reproducción social pareciera garantizar la continuidad del mismo con independencia de la situación de clase de las familias.

Las estrategias de reproducción de las *elites* y las características de los circuitos socializadores destinados a tal reproducción nos remiten a un proceso de socialización que las generaciones maduras ejercen sobre las generaciones jóvenes con la finalidad de que estas se incorporen a la realidad social, a partir de un proceso de institucionalización y legitimación de universos simbólicos (Berger y Luckman, 1978). Se reconoce un proceso de socialización primaria y uno secundaria, donde diferentes actores, agentes e instituciones «muestran» la realidad social a las nuevas generaciones. Los resultados de tales procesos dependen de la particular inscripción de los individuos en la estructura social y tienen como contenido formas de *savoir faire* y *savoir vivre* que son inherentes a una clase, al modo en que se reproduce, adquiere y vive lo cultural en esa clase.

Los sujetos de esta investigación son familias de clases medias-altas que se ocupan fuertemente por el carácter altamente instituido y controlado que adopta la socialización de los hijos. Lo cual requiere del despliegue de estrategias para su consolidación en posiciones de status. La elección escolar, los circuitos de socialización (junto con los matrimonios, la distribución de la herencia, las inversiones simbólicas) constituyen estrategias familiares de vida que han permitido asegurar una reproducción exitosa, a pesar de las crisis por las que ha atravesado este país.

Las familias producen prácticas que tienden a conservar o aumentar su patrimonio, a mantener o mejorar sus posiciones y, sobre todo, a diferenciarse de *otros*. El grado de conciencia colectiva de tal necesidad pone a los miembros adultos de las familias en posición de seleccionar, para las generaciones jóvenes, trayectorias, experiencias y relaciones que preserven el status alcanzado. En el caso que nos ocupa, preguntamos a nuestros entrevistados acerca de las actividades pedagógicas de las escuelas y tratamos de detectar, entre las actividades solidarias propuestas, cómo se identifica a *los otros* (los que no pertenecen a la clase),

qué concepciones se tienen sobre esos *otros* y cómo se construyen relaciones (asimétricas y de dominación) con esos *otros* (Villa, 2011).

Así, recortamos el trabajo de campo realizado en dos escuelas secundarias privadas (una laica, una confesional) ubicadas en City Bell<sup>2</sup> (partido de La Plata) y desarrollamos dos acciones: caracterización de las actividades solidarias que proponen las escuelas con otros grupos sociales y análisis de entrevistas a los padres de los estudiantes para conocer sus valoraciones sobre las mismas.

## ¿APRENDIZAJE SERVICIO, RESPONSABILIDAD SOCIAL ESCOLAR O CARIDAD?

Si bien las experiencias caritativas o de servicio se han desarrollado desde tiempos inmemoriales en el sistema escolar argentino, vamos a referirnos en este trabajo a su etapa de formalización.

La provincia de Santa Fe fue pionera en desarrollar este tipo de actividades, creando en 1986 una materia obligatoria, «Proyecto de Servicio», para el último año del secundario. En el resto del país, recién en 1997, en el marco de la Ley Federal de Educación, el Ministerio estableció «Contenidos Básicos Comunes» para los diseños curriculares. En ellos se incluyeron los proyectos de intervención sociocomunitaria para las orientaciones Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y se desarrolló la idea de aprendizaje servicio (AS) como una metodología transversal tendiente a la formación de ciudadanos comprometidos con su comunidad y solidarios (MCyE, 1997).

El desarrollo de seminarios internacionales y la institucionalización de premios para las escuelas solidarias consolidó el AS tanto en escuelas públicas como privadas. En 1999 se lanza el Programa Nacional Escuela

2. La localidad de City Bell, en el partido de La Plata, concentra el mayor ingreso per cápita por habitante del partido, correspondiente al segmento AB. Su expansión urbana en los últimos años se corresponde con el crecimiento de barrios cerrados, la instalación de un centro comercial con marcas exclusivas y la creación de nuevas escuelas privadas. Consulta en <<http://www.estadistica.laplata.gov.ar/paginas/territoriolocalizLP.htm>>.

y Comunidad, para difundir el AS en todo el país. El presidente Fernando De la Rúa entregó personalmente el primer Premio Presidencial Escuelas Solidarias en agosto 2000 a las diez escuelas ganadoras. En la Ciudad de Buenos Aires, entre 2002 y 2003 se instauró el premio Ciudad de Escuelas, derivado de un subsidio otorgado por el Global Service Institute (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario-Clayss) y reconocido por la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Con la llegada del gobierno de Néstor Kirchner, el Programa Nacional Escuelas y Comunidad pasó a denominarse Educación Solidaria y se instaló desde 2003 el premio Presidencial Escuelas Solidarias, programa actualmente desmantelado.

Si bien la sustentabilidad del movimiento del AS en la Argentina se apoya en el trabajo de escuelas tanto públicas como privadas, obtiene en estas últimas su mayor representatividad, ya que adoptan el AS como parte de las actividades que se presentan a los padres para demostrar la formación en valores del establecimiento. Por ello es común encontrar áreas de Extensión Comunitaria o de Responsabilidad Social Escolar. En general, desarrollan proyectos con recursos económicos aportados por las mismas familias o por la presencia de organizaciones no gubernamentales (como el mencionado Clayss, Kellogg's o Un Techo para mi País, entre otras).

El desarrollo de estas actividades nos permite hablar de «nuevas solidaridades» (Arroyo, 2004) que desconocen las relaciones de interdependencia entre los grupos sociales. Centrados en procesos de «individuación forzada», estas *elites* emprenden la tarea de ser solidarias en diferentes formatos. Por un lado, sobre todo en las escuelas religiosas, docentes y grupos juveniles hacen acciones de «caridad» encarnadas en instituciones de la Iglesia (Cáritas o Acción Católica). Así, las formas de solidaridad se desarrollan en una suerte de «pedagogía de la misericordia», donde prima el dar como consecuencia por la compasión por el «otro».

Por otro lado, otro conjunto de escuelas desarrollan formas de solidaridad más sofisticadas, que se manifiestan en la RSEd (como desarrollo embrionario de la responsabilidad social empresarial) o el voluntariado comunitario, con el apoyo de Organizaciones no Gubernamentales como

las ya mencionadas; las que, asociadas con los Departamentos de Extensión Comunitaria de las escuelas, desarrollan actividades de encuentro con «otros», que profundizan las asimetrías y las distancias entre grupos. El concepto de «deuda social» aparece como un factor común entre ambas formas, aunque dicha deuda no se asume en términos relacionales, sino más bien en lo que podemos hacer para «aliviar» la situación de «los otros».

La llegada de las actividades de RSEd (Pujadas, 2012) a escuelas privadas marca una continuidad educativa entre familia, escuela y corporaciones. La RSEd se basa en el enfoque teórico y práctico de la ética empresarial. Se refiere al modo en que una empresa integra los valores sociales básicos a sus prácticas y operaciones en el día a día y entiende que su éxito está enlazado con el bienestar de todo el tejido social.

La empresa se relaciona con multitud de actores internos y externos: los grupos de interés, a quienes llaman *stakeholders*. La teoría de los *stakeholders* fue elaborada por Edward Freeman en el año 1983 y bajo este término designó a todos los implicados en la buena marcha de una empresa, es decir aquellos grupos sociales afectados por las decisiones de la empresa y que, al mismo tiempo, afectan el funcionamiento de ella. Debeljuh (2009) destaca su utilización teórica para subsanar, en parte, algunas limitaciones de la postura economicista de una empresa, ya que permite ampliar sustancialmente a los actores involucrados y sus intereses, y

se basa en que la responsabilidad tiene un orden de proximidad y de proporcionalidad. No todo el mundo se debe hacer responsable de todo lo que pasa y a su vez hay *responsabilidades ineludibles* en función de los compromisos asumidos. La responsabilidad exige una asignación (Debeljuh, 2009: 42).

Esas responsabilidades refieren a aquellos sujetos sociales que no pueden obtener una educación de calidad como la que ofrece una escuela privada debido a la desproporcionalidad de los recursos de esta (de sus estudiantes) respecto de los otros grupos sociales. Así, las escuelas desarrollan proyectos de RSEd que tienden a reafirmar sus lazos con

la comunidad. Dichos proyectos engloban seis pasos inspirados en la teoría de la RSEd:

- a. Se actualiza la Declaración de Valores de la escuela para cada proyecto concreto, adaptada a las circunstancias de su entorno histórico y geográfico, lo cual permite hacer más clara la identidad corporativa.
- b. Se realiza un análisis detallado de cada uno de los *stakeholders* del proyecto. Se privilegian los destinatarios que valoren y agradezcan la acción de la escuela, reforzando la identidad solidaria de la misma.
- c. Luego se elabora la política de RSEd de la escuela. Esta define el foco sobre el cual comprometer su responsabilidad social y define a los estudiantes como actores centrales de la acción solidaria. La solidaridad se define como contenido de la enseñanza, donde los jóvenes aprenden las responsabilidades que conlleva la posición de ocupar, refuerzan la creencia en las jerarquías, naturalizan las desigualdades e internalizan una «moral de clase», cuyos valores (competencia, individualidad, mérito, esfuerzo) son transmitidos a *los otros* como única condición para paliar las asimetrías.
- d. El cuarto paso consiste en la aplicación a los *stakeholders* de los valores de la escuela y se formulan las correspondientes actividades. En general, los *stakeholders* suelen ser escuelas «pobres» (de la ciudad, del interior del país), barrios populares, clubes, comedores comunitarios, capillas, hogares de niños o de ancianos, comunidades de pueblos originarios que definen el universo de *los otros* englobados en el concepto de buenos pobres, aquellos capaces de valorar la ayuda recibida, reconociendo la posición de inferioridad. De esta manera se evitan *los otros* beligerantes, aquellos que denuncian las condiciones de dominación y opresión y luchan contra ellas (como ciertos movimiento sociales que luchan por la conquista de sus derechos). Dichos grupos se consideran «marginales», por ende, no dignos de ayuda.
- e. La implementación del plan de la RSEd es la hora de la puesta en marcha de las iniciativas, que deben contar con la participación de

todos los actores (estudiantes y familias) convertidos en voluntarios. Las tareas desarrolladas tienen que ver con la recolección y envío de ropa, alimentos, útiles escolares, medicamentos; los viajes o misiones, la concurrencia a escuelas o barrios «pobres», el apoyo escolar, el uso provechoso del tiempo libre, el acompañamiento a adultos mayores, a huérfanos o a personas con discapacidades, el trabajo solidario (pintura de escuelas, clubes, comedores).

- f. El monitoreo y evaluación del plan involucra a todos los participantes de la escuela (no a los *stakeholders*) y adopta la forma de *accountability* o rendición de cuentas a los grupos financiadores.

En síntesis, estas modalidades proponen una producción de *los otros* (los destinatarios) que define la naturaleza de las acciones y actividades solidarias que desarrollan las familias y los jóvenes en el marco de las escuelas y los valores que se ponen en juego frente a la otredad.

## DISCUSIÓN DE ALGUNOS RESULTADOS: EL TRABAJO SOLIDARIO Y LA PRIVATIZACIÓN DE LA FILANTROPÍA

Para las familias de *elites* la importancia de los valores en la crianza supone encontrar una homología con el discurso de las escuelas, sobre todo si estas promueven actividades solidarias organizadas y sistemáticas. Los programas de AS, los programas CAS, los proyectos de RSEd (incluso Cáritas) ofrecen un escenario institucional propicio para el desarrollo de estas actividades. Pero, desde la perspectiva de las familias que entrevistamos, las acciones solidarias parecen tener al menos dos finalidades: la valoración de los bienes familiares y el conocimiento de la pobreza en tanto objeto de beneficencia.

Por lo tanto, las acciones solidarias pueden entenderse como un intento por desarrollar disposiciones hacia la dominación, en la medida que se refuerza la superioridad de este grupo por sobre *los otros*, los pobres, a quienes se ubica en una posición subalterna.

Los padres apoyan diversas actividades de las que promueven las escuelas e incluso participan en la organización de colectas, jornadas so-

lidarias, viajes, ya sea con aportes de objetos, dinero e incluso con su propio trabajo.

*(Entrevistada, mujer, 42 años)* Los chicos tienen un programa de acción solidaria que se llama «Nuestra escuela con todos» y hacen cosas muy lindas, juntan ropa, juguetes, libros, comida, pintaron una escuelita rural en Pila, el año pasado. Y bueno, muchas veces las madres podemos participar, ayudar. Está bueno porque nos une como familia, y está bueno para que los chicos aprendan la suerte que tienen de poder ir a la escuela que van [...], de haber nacido en una buena casa. Y de paso me parece que ellos aprenden a ser solidarios con los que menos tienen, aprenden a dar.

*(Entrevistado, varón, 45 años)* Me gusta el programa solidario, apadrinan escuelas rurales de campesinos en Chaco, incluso hacen un viaje a Santiago del Estero con los aborígenes, y ahí ven el atraso que vive esa gente, y por ahí valoran más las posibilidades que tienen ellos. Me parece que así salen de la burbuja un poquito y entienden dónde están ellos y dónde está esa pobre gente.

El trabajo solidario propuesto aparece como una oportunidad de contacto con los otros fragmentos sociales. Si bien la escuela es valorada porque promueve la «socialización entre iguales» también es valorada porque, en la manera en que se construye la mirada y la relación social con *los otros*, contribuye a reforzar la posición adquirida y los esquemas de acción, pensamiento y percepción sobre la producción de la diferencia.

La idea que las escuelas recuperan (y que los padres valoran) es la idea de caridad sin deuda social hacia los otros, es la idea de compasión por la suerte que les tocó a cada uno en el mundo (Arroyo, 2004). Pero, al mismo tiempo, una advertencia de lo que puede ocurrir si no estudian o no trabajan como la familia y la escuela proponen. Una madre nos decía que «está bueno que vean lo que es comer en un comedor, que vean que esa gente que no se esfuerza ni nada hace generaciones terminó así».

En la valoración de los padres hacia las actividades solidarias de las escuelas no encontramos mención a las razones estructurales que explican la pobreza, como si la misma fuera el resultado de «la suerte» que

les ha tocado a cada uno, asumiendo las diferencias pero ocultando las asimetrías y desdibujando las causas de las desigualdades sociales (Tiramonti y Ziegler, 2004).

Finalmente, los padres que optaron por escuelas confesionales encuentran en las propuestas de tareas caritativas una continuidad con los valores religiosos que promueven en el hogar. En estos casos, las actividades se encuadran como «misiones», lo cual implica una connotación particular, basada en la idea del misionero como aquel que lleva la palabra y la caridad del cristianismo hacia todos los sectores.

*(Mujer, 40 años)* Hay un grupo que son las Misioneras de María, que trabajan juntando cosas para llevar a escuelas del norte, o cuando hay inundaciones, o para llevar a países con desastres, porque esta es una congregación muy extendida en el mundo [...] Es que la caridad es un valor cristiano, no un lujo ¿viste? Entonces, misionar es parte de la vida cristiana y justamente por eso lo valoro en la escuela.

## CONCLUSIONES

Las nuevas formas de solidaridad desplegadas en estas escuelas y valoradas por las familias parecen demostrarnos las dificultades de nuestra sociedad para encontrar un mundo en común, que ponga en evidencia la interdependencia entre sujetos y la igualdad de derechos. Por el contrario, el vínculo entre sectores retrotrae a las ideas de beneficencia y caridad del siglo XIX remozado por el discurso del *couching* empresarial actual (Villa, 2011). La solidaridad se define por la compasión, por la suerte *del otro*, por las acciones que alivian las contingencias pero que al mismo tiempo cronifican las relaciones de asimetría legitimadas en el valor de la individualidad, el esfuerzo y el mérito. Un *otro* sobre el cual se actúa en tanto no cuestione y agradezca los valores de clase que se le imponen. Se construye así una relación signada por la generosidad privada, en la medida en que no interfiera en dicha relación un análisis crítico sobre un orden social que construye privilegiados pero también desposeídos (Arroyo, 2004).

Dicha relación encierra una doble moral: la de ocuparse del *otro* para asistirlo en un mejor tránsito de su inferioridad y la de ocupar a los jóvenes privilegiados con estas tareas para que aprendan las relaciones de dominación inherentes a su posición de clase, al mismo tiempo que incorporan el desprecio y el temor a esos *otros*, que, en definitiva, no es más que el temor a la propia caída.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M.  
2004 «¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común?», en Tiramonti, G., *La trama de la desigualdad educativa*, Manantial, Buenos Aires.
- Berger, P. y Luckmann, T.  
1989 *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Debeljuh, P.  
2009 *Ética empresarial*, Cengage-Learning, Buenos Aires.
- Halperin Donghi, T.  
2005 *Revolución y guerra. Formación de una élite dirigente en la Argentina criolla (1972)*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Hora, R.  
2009 *Los estancieros contra el Estado*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Losada, L.  
2008 *Historia de las elites en la Argentina*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Martínez, M.E.; Villa, A. y Seoane, V.  
2009 *Jóvenes, elección escolar y distinción social*, Prometeo, Buenos Aires.
- Minujin, A. y Anguita, E.  
2004 *La clase media. Seducida y abandonada*, Edhasa, Buenos Aires.
- Pinçon, M. y Pinçon-Charlot, M.  
2002 «A Infância dos chefes. A socialização dos herdeiros ricos na França», en Almeida, A.M. (org.), *A escolarização das elites. Um panorama Internacional da pesquisa*, RJ Editora Vozes, Petrópolis.
- Pujadas, C.  
2012 «Plan de Responsabilidad Social en una Institución Educativa», en I Seminario Iberoamericano sobre modelos de docencia e investigación en responsabilidad social empresarial, Buenos Aires.
- Simmel, G.  
1986 *Sociología I y II. Estudios sobre las formas de socialización*, Alianza, Madrid.
- Tiramonti, G. (comp.)  
2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- Villa, A.  
2008a «Construcción y preservación del status: la elección escolar como estrategia familiar de vida», en Tiramonti, G. y Ziegler, S. (comps.) *La educación de las elites*, Paidós, Buenos Aires.  
2008b «La elección escolar en las familias de elites de la provincia de Buenos Aires, Argentina», en *Caderno didático institucional*, n° 10, abril, Universidad de Cruz Alta, Brasil. R.S. pp. 45-59.  
2011 «Distinción y destino. Aportes de la escolarización a la construcción social de los privilegios», tesis doctoral, Flacso Argentina.