

SOLIDARIDAD, ALTERIDAD Y EDUCACIÓN DE ELITE EN UN BACHILLERATO INTERNACIONAL DE ARGENTINA

JUAN DUKUEN¹

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de una investigación sobre prácticas solidarias y producción de alteridad en un bachillerato internacional, en el marco de un estudio más amplio en colegios de elite de Argentina. Mediante observación participante y entrevistas, se describe la participación de estudiantes como voluntarios en un hogar para “hombres en situación de calle”, con el objeto de analizar sus experiencias en relación con diferentes modos de producción de alteridad: el afectivo, el meritocrático y el político. Se concluye señalando como hallazgo comparativo con investigaciones previas, que el encuentro con unos “otros” conduce a una comprensión más basada en la diversidad, la afectividad y la meritocracia que en una crítica política de la desigualdad.

PALABRAS CLAVE: SOCIALIZACIÓN MORAL, ELITES, DESIGUALDADES, EDUCACIÓN

RECIBIDO: 7 DE ABRIL DE 2025
ACEPTADO: 11 DE JUNIO DE 2025

¹ Doctor en Ciencias Sociales (UBA), Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Correo electrónico: juandukuen@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5089-1858>

SOLIDARIEDADE, ALTERIDADE E EDUCAÇÃO DE ELITE EM UM BACHARELADO INTERNACIONAL DA ARGENTINA

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre práticas de solidariedade e produção de alteridade em um bacharelado internacional, no âmbito de um estudo mais amplo em escolas de elite da Argentina. Por meio de observação participante e entrevistas, este artigo descreve a participação de estudantes como voluntários em um abrigo para “homens em situação de rua”, visando analisar suas experiências em relação a diferentes formas de produção de alteridade: a afetiva, a meritocrática e a política. Conclui destacando, como um achado comparativo com pesquisas anteriores, que o encontro com “outros” conduz a uma compreensão baseada mais na diversidade, na afetividade e na meritocracia do que em uma crítica política da desigualdade.

PALAVRAS-CHAVE: SOCIALIZAÇÃO MORAL, ELITES, DESIGUALDADES, EDUCAÇÃO.

SOLIDARITY, ALTERITY AND ELITE EDUCATION IN AN INTERNATIONAL BACCALAUREATE PROGRAM IN ARGENTINA

ABSTRACT

This article presents findings from a study on solidarity practices and the production of alterity within an International Baccalaureate program as part of a broader study into elite schools in Argentina. Using participant observation and interviews, the article describes the participation of students as volunteers in a shelter for “homeless men,” aiming to analyze their experiences in relation to different modes of alterity production: affective, meritocratic, and political. The article concludes with a comparative finding relative to previous research: the encounter with “others” leads to an understanding based more on diversity, affectivity, and meritocracy than on a political critique of inequality.

KEYWORDS: MORAL SOCIALIZATION, ELITES, INEQUALITIES, EDUCATION.

INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES²

En este artículo presento resultados de un trabajo de campo en un Bachillerato Internacional (IB) de una de las principales ciudades de la Patagonia argentina, en el marco de una serie de estudios sobre socialización juvenil en colegios de élite, realizados a lo largo de más de una década. Las actividades llamadas solidarias, aquí analizadas, son impulsadas por el Área de *Creatividad, Actividad y Servicio* (CAS) del colegio IB y permiten observar procesos de socialización moral juvenil en clases altas. Para desentrañar esas prácticas, me voy a detener en el análisis de una experiencia destacada en el trabajo de campo en el que jóvenes del colegio IB participan como voluntarios en un hogar para “hombres en situación de calle” de la misma ciudad. Haber realizado observación participante de esa actividad y entrevistas me permitirá reconstruir *comparativamente* con investigaciones previas, modos específicos de producción de alteridad cuando el encuentro se produce con unos *otros cercanos* en el *espacio físico-geográfico*, pero *lejanos* en el *espacio social de las clases* (Bourdieu, 1993).

Para comprender la escolarización de élite en el marco más amplio de la educación secundaria en Argentina, seguimos a Feldfeber et al. (2019), quienes advierten que “la recuperación del rol del Estado y la implementación de políticas públicas orientadas a garantizar la inclusión social y educativa” (p. 85) durante las presidencias de N. Kirchner y C. Fernández de Kirchner (2003-2015) no lograron revertir las crecientes desigualdades y la “fragmentación educativa”, fruto de las políticas neoliberales previas de la década del 90 (cf. Tiramonti y

² Este trabajo cuenta con el aval de los proyectos: PIBAA CONICET 28720210100255CO y CRUB UNCo 04/B266 (Dir.: Dr. J. Dukuen); PIP CONICET 11220200101908CO (Dir.: Dra. N. Scheuer). Agradezco los comentarios de quienes evaluaron este artículo, los cuales me permitieron mejorar su exposición.

Ziegler, 2008; Villa, 2015). En los últimos diez años, estas desigualdades fueron profundizadas por la “doble crisis” (Dalle, 2022) derivada de i) las políticas de restauración neoliberal del gobierno de M. Macri (2015-2019) y ii) los efectos de la pandemia COVID-19 durante el mandato presidencial de A. Fernández (2019-2023) que redundaron en una “acumulación de ventajas” (cf. Saraví, 2020) en las juventudes de clases medias y altas, frente a un proceso inverso, de “acumulación de desventajas”, en las de clases populares (López y Hermida, 2022). En ese contexto, los estudios sobre educación de élite en las principales localidades del país³ (Del Cueto, 2007; Gessaghi, 2016; Giovine, 2022; Bracamonte, et al., 2023) observan una fuerte inversión de las familias de clases medias y altas en circuitos educativos exclusivos de gestión privada (colegios bilingües y/o con Bachillerato Internacional), en el marco de diferentes *estrategias de (re)producción* (Bourdieu, 1989) tendientes a asegurar la “acumulación de ventajas” y distinciones de una socialización “entre nos” (Svampa, 2008; Dallaglio, 2021; Fuentes, 2021).

En un análisis elocuente, Rodríguez Moyano (2015) señala que las jerarquías del mercado escolar a nivel internacional afectan la oferta escolar local dirigida a los sectores sociales acomodados. Esto se evidencia “en la importancia que reviste el aprendizaje del inglés dentro de las expectativas educativas de los padres”, así como “en el aumento significativo de escuelas privadas que en los últimos años se han incorporado al Programa de Bachillerato Internacional” (p. 127). Villa (2015) advierte que la demanda por la excelencia académica es una constante en los sectores privilegiados. Como respuesta, las escuelas que (los) eligen apelan a una “propuesta académica que pone énfasis en la personalización para la excelencia y el liderazgo, garantizando la inserción en un mundo global y cosmopolita” (p. 207) vía internacionalización de la educación. Así, conjugan

³ Para un panorama internacional, ver: Van Zanten, 2018; Denord et al., 2020; Giovine y Mataluna, 2022; Ilabaca, 2021.

la formación para los estudios superiores y un futuro profesional exitoso, con “la formación en valores” y el “aprendizaje solidario”. En sintonía, Ziegler et al. (2018) caracterizan rasgos centrales de la oferta educativa de élite, entre los que se destacan la participación estudiantil, el liderazgo y la realización de “programas de aprendizaje solidarios” con los sectores desfavorecidos, los cuales “refuerzan la jerarquía y el privilegio propio” (p. 55), siguiendo la lógica de la responsabilidad social frente a la pobreza, impulsada por empresas y fundaciones.

Fueron Del Cueto (2007) y Svampa (2008) quienes tempranamente estudiaron estas actividades solidarias en colegios de élite situados en *countries* y barrios cerrados del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)⁴. Señalan que durante la década del 90, estas prácticas configuraban una relación “virtual”, ya que los jóvenes nunca veían al destinatario de la beneficencia, que solo era una “categoría social”: “los pobres”. Sin embargo, pasada la crisis de 2001 y “el gran miedo” a una “invasión” desde los barrios de clases populares aledaños, reconocidos como potenciales actores de revueltas y saqueos (no solo una “categoría social”), las prácticas “solidarias” se transforman mediante una “focalización territorial forzosa” orientada a esos barrios: allí, no se trata tanto de tender vínculos con sus habitantes, 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’” (Svampa, 2008, pp. 279-280; cf. Del Cueto, 2007). A diferencia del primer momento, donde “los pobres” no eran “vistos”, podríamos decir que en esta segunda etapa comienzan a conformar una *alteridad cercana en el espacio físico-*

⁴ El Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) está conformada por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y 40 municipios de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
Ver <https://www.argentina.gob.ar/dami/centro/amba;https://buenosaires.gob.ar/gobierno/unidades%20de%20proyectos%20especiales%20y%20puerto/que-es-amba>

geográfico (los barrios aledaños), de la cual se tiene una experiencia directa vía la ayuda solidaria, siendo al mismo tiempo una *alteridad lejana* en el espacio de las clases sociales (Bourdieu, 1993).

Entre 2010 y 2020, en el marco del equipo sobre *Subjetividades políticas juveniles* dirigido por la Dra. M. Kriger (CIS-CONICET/IDES), impulsamos un diálogo entre los estudios sobre la educación de clases altas y élites —ver supra— y los que abordan el vínculo entre juventudes y política en Argentina (Kriger, 2017, 2021; Cf. Chaves, 2010; Vázquez et al., 2017; Vommaro, 2021). En una serie de investigaciones⁵ indagamos tanto la formación de disposiciones políticas en jóvenes de clases altas (Cf. Kriger y Dukuen, 2012, 2014) como las prácticas promovidas por “programas solidarios” en escuelas privadas de élite del AMBA. A partir de los trabajos de campo que realicé en esos años, pude categorizar *tres modos de producción de relaciones de alteridad*. Dos preponderantes, el “afectivo” y el “meritocrático”; y uno minoritario, el “político”. Me detendré sobre ellos.

- i) Durante 2014 realizamos una investigación en un colegio tradicional de élite de la zona norte del AMBA. Observamos que, además de actividades “de servicio” (donaciones de alimentos, voluntariado) a instituciones solidarias cercanas, viajan con el mismo propósito a colegios “pobres” en parajes del Chaco argentino, en la zona boscosa conocida como el “impenetrable chaqueño”. Analizando esas experiencias, encontramos que esos jóvenes de clases altas construyen sus vínculos con los otros de clases bajas, a partir de señalar lo que todos en “igualdad” pueden *dar, recibir y devolver: afecto*. Pero el acento está puesto sobre todo en el *afecto* que pueden *devolver* “los chicos” de clases bajas, a los estudiantes de clases altas (el cual reciben y se llevan), más allá de las diferencias “económicas”, contribuyendo, mediante *reconocimiento (gratitud)*, a una potencial producción de relaciones de dominación basadas en la deuda moral (cf. Bourdieu, 1980). Como en los testimonios aparecía magnificada esa modalidad “afectiva” de producción de

⁵ Proyectos PIP (CONICET, Argentina) N° 11220100100307; UBACyT (UBA) N° 2002009020037 (2010-13); PICT (ANPCyT, Argentina): N° 2012-2751 (2014-17) y N° 2017-0661 (2019-22) (Dir. Dra. M. Kriger).

- alteridad, la llamamos “inflación del discurso afectivo” (ampliar en Kriger y Dukuen, 2016; cf. Dukuen, 2015).
- ii) La modalidad *meritocrática* emergió en un trabajo de campo más amplio (2016-2020) en un colegio secundario de elite y tradición británica situado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (cf. Dukuen, 2018, 2020, 2021, 2023a y b, 2024). En el marco de la participación de las líderes estudiantiles mujeres (capitanas de colegio del *House system*⁶) en la construcción de casas promovidas por TECHO⁷ en barrios populares, las relaciones de alteridad se producían combinando la *afectividad* con un fuerte acento en la *meritocracia*, donde la solidaridad con cierto tipo de “otros” positivizados moralmente (el “pobre merecedor”, “bueno” y “trabajador” opuesto al que “no trabaja porque no quiere” y recibe asistencia estatal), es considerada una forma justa de acceso a bienes y servicios estructuralmente distribuidos de forma desigual (cf. Chaves et al., 2016; Di Piero, 2022). Del otro lado, el del “nosotros” constituido por los jóvenes privilegiados, el aprendizaje moral promovido por el colegio implica inculcarles el “deber de ayudar”, ya que “tuvieron muchísima suerte” en su privilegio (no se reconoce un mérito de nacimiento). En este caso, el deber de ayudar implica trabajar a la par con el otro, oponiendo esa “solidaridad” a la lógica jerárquica de la “caridad”. Ese don del trabajo podría transformar la “suerte” en mérito ganado, legitimando privilegios basados objetivamente en posiciones desiguales de clase (ampliar en Dukuen, 2023a y b).
- iii) La modalidad *política* apareció de forma minoritaria también en la investigación sobre las líderes estudiantiles en TECHO. Una de ellas, identificándose como feminista y reasumiendo un legado familiar político, propuso una mirada alternativa y crítica sobre la situación de aquellas mujeres destinatarias de la construcción de viviendas, como producto de una desigualdad basada en el “capitalismo tóxico”, la explotación y la violencia de género (ampliar en Dukuen, 2024).

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. Ampliar en Dukuen (2018, p. 871; 2021).

⁷ TECHO se presenta como “una organización conformada por jóvenes voluntarios y voluntarias junto con habitantes de asentamientos populares de América Latina. Mediante nuestra acción conjunta, trabajamos en superar la situación de pobreza en la que viven millones de personas”. Más información en: <https://www.techo.org/argentina/techo/>

1. ENFOQUE METODOLÓGICO

En 2022 comencé un nuevo trabajo de campo etnográfico en la división secundaria de un tradicional colegio privado para clases altas de una de las principales ciudades de la Patagonia argentina (150 mil habitantes), considerada entre las más desiguales del país. El estudio incluye observación participante de actividades dentro y fuera del colegio, entrevistas con estudiantes, ex alumnos/as, docentes y directivos/as; análisis de documentos institucionales, redes sociales y páginas web. El objetivo es indagar las diferentes prácticas de socialización moral y política que la institución promueve en los estudiantes, entre ellas las llamadas solidarias, y producir conocimiento en un área temática de vacancia, ya que, por un lado, los estudios sobre las clases altas y élites se concentran especialmente en el AMBA y en las principales ciudades del centro del país (como Córdoba capital o Rosario) y, por el otro, los estudios sobre las desigualdades están mayoritariamente centrados en las experiencias de las clases bajas (cf. Gutiérrez et al., 2021; Giovine, 2022). En relación con las investigaciones que realicé en colegios de CABA y zona norte del AMBA —ver supra—, busco producir una comparación “etnográficamente sensible”, es decir, centrada en lo que Goody denomina “grillas”, pequeñas “serie(s) de rasgos y relaciones en interacción continua y múltiple” (citado por Balbi, 2015, p. 181). En este caso, esos rasgos refieren a las relaciones de alteridad producidas en las prácticas solidarias escolares, en el marco de una apuesta a favor de la premisa etnográfica que sostiene la “variabilidad de los hechos sociales” (Balbi, 2020, p. 211).

Valga una digresión metodológica. El lector se preguntará por qué no señalo el nombre real de la ciudad de la Patagonia donde se ubica esta escuela, como sí lo hice con los otros colegios que he estudiado. Las razones son éticas. CABA cuenta con aproximadamente tres millones de habitantes, y el AMBA (CABA y Gran Buenos Aires), catorce millones, siendo los conglomerados con más población del país. Allí, los colegios que atienden a las élites y clases altas

son, *comparativamente*, muchos y diversificados, lo cual hace más sencillo mantener el acuerdo de anonimato⁸ con las instituciones y agentes, solo suplantando sus nombres, sin necesidad de evitar identificar la ciudad (o incluso, el barrio o comuna). No es el caso de la ciudad de la Patagonia a la que me refiero aquí, donde solo hay un par de “escuelas de élite”. Entonces, por cuestiones relativas al compromiso ético del anonimato, no develaré sus nombres ni el de la ciudad, ni datos conexos (direcciones web, redes sociales), los cuales serán suplidos por nombres ficticios. Cierro la digresión.

1.1 UN TRABAJO DE CAMPO EN UN BACHILLERATO

INTERNACIONAL

El *Colegio Z* es un establecimiento de gestión privada laico, mixto, bilingüe inglés, con sesenta años de antigüedad, ubicado en un barrio con población de clases media-alta y alta de la ciudad de *Arrayanes*. Se presenta como “primer colegio bilingüe inglés” de la ciudad, bajo el lema “Puertas abiertas al mundo”. Esta categorización se refiere a que está autorizado —desde hace poco más de una década— para impartir en los dos últimos años del secundario (4º y 5º) el Programa de Diploma del Bachillerato Internacional (PDIB)⁹, para lo cual, “las escuelas atraviesan arduos procesos de auditoría interna y aplicación (...) Una vez aprobado, tiene reconocimiento universal, permitiendo el ingreso automático a una diversidad de universidades en el mundo” (Mayer y Perozzo-Ramírez, 2021, pp. 66-67; cf. Resnik, 2015; Mayer, 2023).

⁸ Sobre este punto, ver el texto clásico de Pitt-Rivers (1989).

⁹ Ver: <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/what-is-the-dp/>

En Argentina hay poco más de cincuenta colegios que ofrecen el PDIB, en su mayoría en el AMBA. Corresponden a instituciones de élite, casi en su totalidad de gestión privada (únicamente dos son estatales), todo lo cual distingue al *Colegio Z* en su región. Para obtener el PDIB, los estudiantes deben cursar y aprobar la materia *Teoría del Conocimiento (TOK)* —transversal— más seis asignaturas electivas, y entregar una monografía final de investigación. Además, deben realizar las actividades del área de *Creatividad, Actividad y Servicio (CAS)*¹⁰, sobre las que me detendré en breve. En este colegio se ha optado por impartir el currículo del PDIB a todos los estudiantes, siendo opcional rendir —y pagar— los exámenes internacionales de acreditación. Todo esto permite comprender que uno de sus principales directivos defina a la institución como “la escuela catalogada como la élite”, con “una cuota a la que no accede todo el mundo, entonces ya eso es una limitante importante”. Se le suma que no otorga becas —como sí lo hacen otros colegios de élite—, sino descuentos específicos para quienes pertenecen a la comunidad escolar, todo lo cual opera como un doble mecanismo de *cierre social* (Weber, [1920]2004; Parkin, 1984).

1.2 CAS EN EL BACHILLERATO INTERNACIONAL

Las prácticas que identificamos como solidarias en las escuelas de élite señaladas en la introducción aparecen aquí por analogía formando parte del Área de CAS del PDIB, junto a diversos proyectos deportivos, artísticos y culturales. En septiembre de 2021, finalizada la suspensión de clases presenciales tras la

¹⁰ Ver: <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/creativity-activity-and-service/cas-projects/>

pandemia COVID-19¹¹, se retomó la escolaridad presencial en el nivel secundario provincial, con lo cual a partir de 2022 pude observar la reanudación de diversas actividades, no solo solidarias, sino también aquellas en las que, por ejemplo, estudiantes pintan una pared de su curso con algún motivo a elección; preparan el evento de apertura de las competencias de *Interhouses* —las *tres houses* generan una puesta en escena con una temática específica en el salón principal del colegio— y realizan un concierto de rock, donde grupos surgidos del alumnado y del equipo directivo y profesoral se presentan en un evento cerrado para las familias. Todas estas actividades son fuertemente valoradas por la comunidad educativa, como prácticas distintivas de la formación estudiantil del colegio.

Una mañana invernal de 2022 estuve conversando con Tomás, coordinador del área, y con la vicedirectora Gisela, tutores del taller “Formación personal”, sobre las actividades de CAS. Él me comentó que 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 [...] al hacer intercambios con personas y con instituciones de la ciudad. (Tomás)

Y me aclaró que “algunas pueden ser de bajos recursos y otras simplemente personas que culturalmente son distintas, y que se puede aprender mutuamente”. En la web del colegio, donde se presenta la información pública sobre su perfil educativo, se señala que CAS 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

¹¹Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO), decretados en diferentes momentos por el Poder Ejecutivo Nacional de Argentina, a partir de marzo de 2020. Ver: <https://www.argentina.gob.ar/salud/coronavirus-COVID-19>

espacio permite a los estudiantes de 4º y 5º 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 solapa de la web aparece como “CAS Solidaridad”¹².

Las actividades solidarias incluyen visitas a hogares de adultos mayores, escuelas primarias y jardines de infantes de gestión estatal, centros educativos y culturales para personas con discapacidades, instituciones que trabajan con adultos en situación de calle, entre otras. Las salidas se realizan cada quince días: un viernes se define dónde van a ir al siguiente, y una semana después se reflexiona sobre la experiencia en el taller de “Formación personal”, dirigido por Gisela y Tomás. De estas actividades, Tomás destacó dos: el viaje realizado en el otoño de 2022 a “un pueblito de 300 personas” a más de 200 km, en la Línea Sur (el cual se reiteró a otras localidades en los años siguientes), y el proyecto de ayuda en un hogar para “hombres en situación de calle”. Con respecto al viaje, señaló:

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. (Tomás)

Esos aprendizajes son considerados como mucho más amplios que ir de visita y “más personales”:

¹² Los objetivos que allí se señalan, son: Identificar en uno mismo los puntos fuertes y las áreas a mejorar; Mostrar que se han afrontado desafíos y desarrollado nuevas habilidades; Mostrar cómo 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.

[...] 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. (Tomás)

Gisela, por su parte, me aclaró algo importante sobre esta experiencia:

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. (Gisela)

Al comienzo de nuestra conversación, Tomás me había señalado que no estaba tan de acuerdo con hablar de las actividades que hacen en CAS como “solidaridad”, entonces me aclaró que no es tanto “una crítica” a esa palabra, sino una variación en su sentido usual, 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 fue un laburazo con los pibes de sacarles un poco esa idea de la cabeza. (Tomás)

En un trabajo comparativo con las posiciones de los colegios de elite del AMBA (Dukuen, 2023a), analicé los sentidos que Tomás y Gisela les atribuyen a las prácticas solidarias, mostrando que coinciden en impugnar las jerarquías que atribuyen a la “caridad”. En su caso, el acento está puesto en el “intercambio cultural”, donde el *otro* (los habitantes del “pueblito”) es caracterizado como un *otro cultural*, con *otras costumbres*, configurando una *alteridad doblemente lejana*, tanto en el *espacio físico-geográfico* como en el *simbólico-social*. Observé allí una “afinidad electiva” (Weber, 2009) entre esta perspectiva, el “*ethos progresista liberal*” de la *diversidad cultural* (Fraser, 2019) y los valores impulsados por el PDIB, los cuales constituyen un *esquema relativista de producción de alteridad*, que apuesta por evitar jerarquizaciones etnocéntricas.

2. EXPERIENCIAS EN UN HOGAR PARA HOMBRES EN SITUACIÓN DE CALLE

Como señalé en el apartado previo, mientras conversábamos, Tomás y Gisela se refirieron también a otro proyecto que consideran “muy superador”, llevado adelante con estudiantes de 5º año de manera voluntaria, por fuera del horario escolar: una vez por semana van a ayudar a cocinar y servir la cena a un hogar para hombres en situación de calle, sostenido por una parroquia, voluntarios y ayuda municipal. Comenzaron a ir al hogar *Lolen* previo a la pandemia, se suspendió durante ella, y fue retomado en 2022. Tomás me cuenta que:

Se acercan 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. (Tomás)

En el marco del trabajo de campo, una noche de agosto de 2022, estuve participando de la preparación de la cena junto a Tomás, un alumno de 5º año (Fernando), una exalumna egresada en 2016 (Paula) que vive en CABA y cuatro adultos voluntarios. Cuando íbamos en su auto hacia el hogar, Tomás resaltó el compromiso excepcional de Paula con CAS, que “habiendo egresado ya hace mucho, siempre que viene *Arrayanes*, me pide ir a *Lolen*”.

Llegamos al hogar pasada las 19 horas, ya de noche¹³. Bajamos del auto y, antes de cruzar la puerta principal, Tomás me advirtió —visiblemente preocupado por mí— que eran mayormente “borrachos” los que estaban yendo a cenar. Entramos, él llevando la delantera en calidad de “anfitrión” y yo unos pasos detrás, siguiéndolo, como alguien “a presentar”. Cruzando la puerta, a la izquierda, está la recepción. Detrás de una barra, y rodeada de *lockers*, nos

¹³ Esta es una descripción etnográfica muy acotada, por cuestiones de espacio, de un largo registro escrito en mi cuaderno de campo.

encontramos con Gaby, una mujer de unos treinta años que atiende a quienes llegan. Lleva un guardapolvo azul que la distingue de los voluntarios por ser una de las empleadas municipales asignadas allí. Nos saluda amablemente, con familiaridad, y compruebo —por primera vez— que Tomás es alguien conocido en el lugar. “Si vienen con bebidas alcohólicas —me dice él, girando la cabeza hacia atrás para mirarme— las deben dejar ahí [me señala con el dedo índice de la mano izquierda los *lockers* de la recepción], no las pueden entrar”. Saludamos, hacemos un par de metros más y ya estamos en el salón: un rectángulo de unos 20 m de largo por 10 m de ancho, paredes color crema y el techo pintado de blanco. En el extremo izquierdo, están las puertas que conducen a los dormitorios y baños; adelante, al fondo, veo el ventanal amplio que da al patio; en el extremo derecho hay una barra y luego la cocina, que es donde nos vamos a dirigir para ayudar a preparar la cena. Mientras camino detrás de Tomás, observo unos diez hombres adultos alrededor de una mesa, finalizando una actividad con una profesora. Entre las 20 y las 21 horas van a ir llegando más, la mayoría de entre 30 y 70 años. Tomás me indica que algunos se quedan a dormir ahí, otros no, depende la estación del año “porque acá les piden dejar la bebida en la entrada”.

Siguiendo siempre unos pasos delante de mí, entrando a la cocina, Tomás saluda por el nombre y con un beso en la mejilla a “los voluntarios de los martes”. Compruebo que se conocen porque vienen regularmente ese día. Me presenta. Yo los voy saludando, uno por uno. Son cuatro, dos varones y dos mujeres, todos con delantales de cocina de diferente color. Aduciendo que me gusta cocinar, me ofrezco a ayudar con la preparación de la comida, arroz con pollo, cuando oigo a mis espaldas a Fernando y a Paula que acaban de llegar. Los saludamos. Fernando y Tomás se van a conversar con los hombres al salón alrededor de la mesa, Paula se queda con nosotros ayudando.

Tras armar algunas mesas para que puedan cenar quienes han ido llegando (ya son unos 40), a las 20.30 horas comenzamos a servir el arroz con pollo, alternando en las tareas de llenar los platos y reponer las bebidas en la mesa. Al

rato, llegó a la barra un muchacho de unos 20 años, acompañado de su tío, de unos 50, a pedir un plato de comida. Con Paula y Fernando le alcanzamos un plato a cada uno, vasos y cubiertos. El muchacho se puso a contarnos que era artesano, mientras esbozaba un dibujo en un papel. De improvisto, comenzó a discutir con su tío, subiendo el tono de voz. Inmediatamente, Gaby —la empleada que está en la entrada— llegó desde atrás, lo agarró del brazo derecho y se lo llevó hacia afuera para echarlo. Tomás se me acercó y me dijo en bajo tono que “hace unos días un borracho se puso bravo, lo sacaron y agarró unas piedras y les reventó a piedrazos los autos a los voluntarios”. Noté el impacto en el vidrio de la entrada cuando nos fuimos. Salvo este episodio menor, la cena sucedió con total tranquilidad.

Para las 21.30 horas ya habían terminado todos de cenar y, como eso fue paulatino, fuimos limpiando. Cuando finalizamos, aproveché para conversar un poco con Fernando y Paula. Charlamos sobre cómo era la vida en Buenos Aires, la universidad, las actividades que ella realizaba cuando venía de visita a *Arrayanes* y allí no podía —como el esquí, deporte del que ambos son instructores—. Fernando, que estaba a unos meses de terminar el colegio secundario e irse a estudiar a Buenos Aires, nos escuchaba atentamente y comentaba sobre lo que le esperaba con ese cambio de vida. Como Fernando y Paula se tenían que ir a cenar a sus casas, quedamos en arreglar una entrevista. Los vi marcharse en una camioneta blanca 4x4 que lucía nueva. Nos fuimos con Tomás minutos después, ya pasadas las 22 horas.

Días más tarde tuve la entrevista con Paula, que estaba a punto de recibirse de diseñadora en la Universidad Argentina de la Empresa (UADE) en CABA. Su participación en *Lolen* es muy interesante, ya que, habiendo egresado en 2016, permite observar efectos duraderos de la socialización moral impulsada por el colegio, que exceden ampliamente lo académico. Mientras conversábamos sobre cómo había sido su participación en CAS junto a dos compañeras durante 5º año, me dijo que “fue lo mejor del IB”, porque “está bueno también ver otras

realidades de quizás lo que uno ve en el colegio”. “Hay todo un mundo”, me aclaró:

[...] siento que está bueno conocer otro lugar. Otra gente que yo, desde mi lado, podía ayudar, o nada, pasar un rato y jugar un truco y que se caguen de risa. Y desde ese lado me llenaba mucho, así que creo que por eso lo hicimos, como... Y nos quedó tan lindo recuerdo de CAS, de ir y al segundo o tercer mes ya, a su manera, te reconocieran y siempre nos esperaban con la mejor. También ver cosas que quizás, uno estando en 5º año, te *shockean*, que venga alguien todo molido a palos o sangrando. Son cosas que quizás nos llamaban la atención, pero siento que también nos sacaban un poco de la rutina del colegio [...] es importante creo salir un poco del círculo del colegio, te enseña bastante. (Paula)

Siguiendo este último comentario, le pedí a Paula si me podía contar un poco más sobre qué le había “enseñado” esa experiencia de “salida”: “siento que *aprendés* un poco a que, por mínimo que vos hagas, *podés* ayudar a alguien”. Me dijo que cocinar “iba más allá de hacer algo para que la gente coma y se alimente”, que eso quedada “en re segundo plano” y que apuntaba más a

[...] compartir con la gente y poder generar un vínculo que quizás, si no era por el colegio, yo ni caía ahí [en el hogar] y ni sabía lo que era. Así que siento que fue eso lo que más me enseñó, de decir: “Bueno, yo desde mi lugar de nada (risas), poder hacer que alguien se sienta bien”. Aunque sean unas cuatro horas que nosotros íbamos ahí. Que te puedan contar algo, de poder jugar a algo o que vos también le puedes llegar a contar algo que a ellos les interese. Creo que fue eso lo que más me dejó lo que aprendí en *Lolen*. (Paula)

Como a partir de septiembre los estudiantes comienzan a prepararse para rendir los exámenes del Bachillerato Internacional, acordamos que la entrevista con Fernando fuera luego. Pudimos conversar pocos meses después, cuando ya estaba viviendo en Buenos Aires, iniciando la carrera de Arquitectura en la Universidad Di Tella. Avanzada la conversación le pregunté por CAS y su experiencia en el hogar *Lolen*; me dijo que, comparado con otras actividades que realizó —como dar apoyo escolar—, “estuvo muy buena... me dio una apertura y me pareció una locura”. Y me aclaró: “También, igual... *Lolen* es *Arrayanes*,

pero también es otro *Arrayanes*” —subrayando la palabra “otro”—. A partir de allí desarrollará una serie de reflexiones mucho más variadas y extensas que las que recogí de la entrevista con Paula. Para empezar, y en sintonía con ella y con Tomás, no destacó el hecho de ir a cocinar, sino el momento de jugar a las cartas, donde “los chabones se abren y te cuentan un montón de cosas”. Hubo dos conversaciones que lo “shockearon”. La primera ocurrió a mitad de año, cuando él estaba “aplicando a la universidad”. Esa misma semana,

[...] nos encontramos con un chabón, no me acuerdo el nombre, que nos empezó a contar de su vida, cayó en las drogas, en alcohol, etcétera, y como que nos puso en perspectiva y nos quedamos *reflasheados*... ¡La diferencia que tenemos! O sea, las diferencias que tienen nuestras vidas, solo por dónde nacimos. Nos pareció muy jodido y por la educación de tu casa. O sea, nosotros estábamos aplicando a la universidad para estudiar Arquitectura, en mi caso, y este señor tenía 28 años y había perdido la familia. No sé si está mal decirlo, pero no tiene nada, no tiene a nadie. Es un alma que está vagando en *Arrayanes*.

Luego, tuvo otra conversación que lo “shockeó bastante”: uno de esos “chabones” se les acercó y les dijo que estaba armando su currículum:

Era un documento Word cualquiera y decía, tipo: “Busco trabajo de jardinero. Mi nombre es tal, mi número es tal, trabajé en el...”, y tiró tres hoteles. Era todo, lo único que tenía. (Fernando)

En contraste, me cuenta que él ya armó sus currículums,

porque hice IDENDA [sigla de una asociación prestigiosa de instructores de esquí] y trabajé ya dos temporadas [como instructor]. Yo laburé y no quiero que suene mal, pero es como que, entre comillas, sé lo que es un currículum de verdad, en el sentido de bien armado, cómo te lo piden en el mundo corporativo. (Fernando)

Para Fernando, esa diferencia “es muy de casa” y “del colegio”, donde Tomás u otra tutora les ayudan a hacerse un currículum: “Tenemos una red, un apoyo. Tenemos otras herramientas y otro conocimiento, que gente que no, que fue justo el caso que tuvimos en *Lolen*”. Y me aclara: “[...] no quiero quedar mal.

No sé si se entendió bien”. Cuando volvían del hogar con su compañera, reflexionaban sobre estas situaciones: “No sé si es mejor ser arquitecto o qué — porque no quiero ponerlo en ese parámetro—, pero, si no, literalmente, cuál es la expectativa de vida”. Es que Fernando, con 18 años, está “planeando un montón de cosas a futuro”—en aquel momento estaba “aplicando a la universidad”— “y este señor estaba en pelotas mal, literal, estaba en pelotas mal a los 28 años”, enfatiza:

Yo a los 28 ojalá me vea, tipo... Terminé la universidad y ojalá esté afuera, porque me quiero ir afuera después a trabajar. Entonces, es como que yo tengo ese plan de vida y este señor, es tipo una cosa completamente opuesta, completamente opuesta. (Fernando)

Como ya se puede advertir, durante nuestra conversación, Fernando reiteradas veces relativizó aspectos de su comparación de “expectativas de vida”, para que no sea vista como un juicio de valor:

No digo ni bueno, ni malo. No es en ese sentido, pero digo ¡qué jodido! Y lo mío es literal gracias a mi familia, a la educación familiar que recibí o los distintos lugares a los que me mandaron, etcétera. (Fernando)

En esta comparación, hay dos condiciones de posibilidad para la “diferencia” de “expectativas de vida” que Fernando señala: la educación familiar y el colegio, las cuales podrían pensarse como una “acumulación de ventajas” intergeneracional (cf. Saraví, 2020) en su caso, y de “desventajas”, en el otro: mientras los hombres que asisten al hogar “están en esa situación porque básicamente eso es lo que vieron” —me dice—, él está en otra situación, porque “yo vi a mis viejos, o sea, los dos estudiaron, laburaron un montón”: el padre de Fernando es geólogo; la madre, contadora egresada de la UBA. Para sostener su reflexión desarrolla un argumento caro al discurso sobre la inmigración europea de comienzos del siglo XX en Argentina (ver Dalle, 2013, pp. 375 y ss.) donde se resalta el trabajo y el estudio como vías intergeneracionales de ascenso social

meritocrático (“de progreso”)¹⁴, no fundados en la herencia económica sino en el esfuerzo, como ejemplos que al ser “vistos” por las generaciones futuras, tienden a incorporarse y a reproducirse. En esa línea, Fernando aclara: “Mis viejos no eran tipo familia de plata, tipo a lo San Andrés [se refiere a una universidad privada de élite], nada que ver. Mi abuela es maestra”, mientras que su bisabuela no fue al colegio porque “se tenía que poner a laburar y a ayudar en la casa”. Y agrega que

priorizaron un montón el laburar hasta más no poder, laburar, los hijos, la familia... O sea, es más: mi abuela, típica abuela descendiente de italianos, viste, decía siempre lo de los barcos. Siempre la misma historia. Entonces, era como que siempre estuvo, tipo, el progreso. (Fernando)

Para Fernando, “en su familia se priorizó esa escala, en el sentido de educación”, y gracias a eso, él está en esta situación¹⁵.

En ese punto, vuelve a la comparación con un ejemplo que considera “bastante válido”: a uno de los muchachos con los que habló

el viejo lo cagó a piñas toda la vida y quizás también era alcohólico, vio eso durante toda su vida. Es eso lo que conoce. ¿Cómo se va a plantear otra cosa? En general, es más difícil. (Fernando)

¹⁴ Como señala Dalle -siguiendo a Germani- en la primera mitad del siglo XX se produjo una expansión de estratos medios, formados por agentes originarios de las clases populares en su mayoría descendientes de la inmigración europea. Allí “el estímulo hacia la educación de sus hijos/as es un mecanismo clave para compensar la desventaja inicial de capital cultural y económico” (2013: 384), que junto al esfuerzo personal se incorporan como valores meritocráticos dentro de una moralidad de las clases medias de “buena voluntad cultural” (Bourdieu, 1979).

¹⁵ “Las familias son el principal canal de transmisión de recursos como el lenguaje, redes sociales, bienes materiales (...), saberes laborales, valores, actitudes frente al cuerpo, disposiciones, aspiraciones y formas de ver el mundo a partir de los cuales se cimentan procesos de movilidad social o herencia de clase” (Dalle, 2013, p. 376)

Frente a eso, con el ejemplo de sus padres, “tengo más chances de ir a una universidad que un flaco que está en esa situación. Es lógica”, remarca.

Cuando le pregunté a mi entrevistado “qué se llevó” de CAS ahora que está viviendo en Buenos Aires, me contó que pudo salir del “estereotipo” sobre “el drogadicto” o “el que toma”, porque:

Hasta que no lo *podés* experciar, o ver, o lo que sea, no te das cuenta cómo es en verdad: que no tienen alguien que los apoye, que los quiera ayudar, que no tienen un mango, no consiguen laburo, no consiguen alquiler [...] entonces terminaba en situación de calle, pero, claro, en *Arrayanes andá* a dormir afuera en el invierno. Entonces, ahí caes a la droga por el tema de [...] No es que lo quieran... Que no es que es por elección propia. O sea, lo es, pero, a la vez, tipo *andá* a pasar una noche afuera sin nada encima [...] vos, cuando *llegás* del laburo estresado, cuando *llegás* de la *facu*... *ponele* me tomo dos copas de vino. ¿Por qué el flaco este que tiene que dormir afuera no puede tomar, o lo que sea que consuma esta gente? (Fernando)

A diferencia de lo que Fernando veía cuando vivía en la Patagonia, ahora ya en Buenos Aires, “sí se ve muchísimo la situación de calle de la gente. O sea, está lleno”. Me cuenta que frente a su departamento ve a los “cartoneros revolviendo la basura”, “a una señora que duerme horizontal a la vereda. En la otra esquina hay un ciego”. Como la experiencia previa en el hogar le permitió “ver otra cara”, cuando se los encuentra por la calle, “no es ese *shock* inicial” de “miedo”,

ahora es, tipo, bueno, no sé... sigo. Es un ignoro o un me parece normal, aunque no debería... Entonces, es como que convivís. Y está todo bien, qué sé yo... No son ellos los chorros... Se convive. (Fernando).

3. SOCIALIZACIÓN MORAL, PRODUCCIÓN DE ALTERIDAD Y DESIGUALDAD

En el apartado previo he retomado las experiencias de quienes participan del voluntariado estudiantil en el hogar *Lolen*, impulsado por “CAS Solidaridad” en el *Colegio Z*. El breve registro etnográfico presentado al lector busca darle un marco de sentido que haga comprensible lo relatado por los entrevistados/as. En estas conclusiones me interesa partir de la siguiente pregunta: ¿cómo interpretar esas experiencias en el horizonte más amplio de la socialización moral impulsada por las actividades “solidarias” en colegios de élite? Una perspectiva que considero interesante es la propuesta por Mayer y Perozzo-Ramírez (2021). En su trabajo señalan que este tipo de proyectos escolares “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”. Agregan que, aunque tienen aristas positivas, son proyectos despolitizados: “Sus destinarios no suelen ser problematizados como sujetos vulnerados en derechos esenciales, conllevando al reforzamiento de las posiciones originales”. De esta manera, agregan, “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” (p. 73).

Esta perspectiva permite pensar en varios aspectos de las reflexiones de Paula. Sus experiencias en el hogar, en el marco de CAS, parecen haber producido un efecto duradero de socialización moral en varios sentidos: en tanto exalumna que, ocho años después, continúa yendo a *Lolen*, valora la posibilidad de “compartir con otra gente”, de “ayudar”, pero también de “ver otras realidades” incluso “shockeantes” y “salir del círculo del colegio”. Es interesante señalar que esa “salida” es habilitada por la propia institución escolar, con sus “puertas abiertas al mundo” que amplían universos, a tono con la formación en valores del PDIB. Si comparamos esta experiencia con las que estudié en el AMBA —ver

Introducción—, no encontramos una apelación a la *meritocracia* —ni de unos ni de otros— o una “devolución” a la sociedad desde una posición de privilegio (esto último tampoco aparece en el caso de Fernando). Sí podemos rastrear en las palabras de Paula rasgos de un *modo afectivo de producción de alteridad* que ya habíamos observado en estudios previos: las risas, que aparecen al jugar al truco, por ejemplo, son una forma de compartir y crear un vínculo posible con un otro, que sería improbable por la lejanía en el espacio social si no fuera por las posibilidades que abre el proyecto escolar. En este punto, la experiencia del otro es parte de una socialización moral en un “mundo diverso” y está en sintonía con lo señalado por Tomás, Gisela y el proyecto educativo IB, que promueve el “intercambio cultural” y la formación de “ciudadanos globales”, “alentados a ser compasivos y a entender que otras personas, con sus diferencias, también pueden estar en lo cierto”, como señalan en sus redes sociales.

Las experiencias de Fernando en el hogar *Lolen* son diferentes en muchos puntos. Si bien comparte con Paula el “*shock*” frente a estas otras realidades, las cuales también se presentan como una “apertura” habilitada por CAS, aparecen en su mirada las huellas de otros *marcos* de socialización duraderos, como la familia (Lahire, 2019). En su encuentro, esos *marcos* —el familiar y el escolar— componen otros efectos de sentido en su comprensión de la alteridad social. Me refiero a que en la extensa conversación que tuvimos, Fernando propuso lo que podríamos llamar una “teoría nativa de la diferencia y la reproducción social”, donde el *ethos* familiar de la *meritocracia* —que se incorpora como un relato transmitido— juega un papel explicativo del “progreso” intergeneracional de la familia —y del suyo mismo— en su apuesta por la educación, ante lo cual él expresa su agradecimiento. Fernando, además, da un paso alternativo al de Paula —sin apelar a un *vínculo afectivo* con esos *otros*— al comparar “las diferencias” que lo separan de los hombres del hogar: observa con mucha claridad las ventajas que la familia y la escuela le dan, por ejemplo, en el apoyo para armar un currículum “corporativo”, ser instructor de esquí, o el hecho de estar “aplicando”

y luego yendo a una universidad privada de elite. Los *otros* aparecen en una posición totalmente desventajosa, tanto desde lo afectivo (“no tiene a nadie que los apoye”) como desde sus posibilidades laborales (el contraejemplo del “currículum” es elocuente). La familia, al contrario de su caso, aparece allí como una influencia negativa que se reproduce (ej. el alcoholismo o la violencia como rasgos de alteridad que también circularon en la preparación de la cena).

Como si la socialización moral en la “diversidad” propuesta por CAS también tuviese sus efectos, Fernando no cae en una comprensión “miserabilista”, que consideraría “todas las diferencias como faltas, todas las alteridades como defectos” (Grignon y Passeron, 1991, p. 31) y para eso introduce aclaraciones *relativistas* que conducen a no jerarquizar las “diferencias” en sus expectativas de vida frente a las de los *otros*. Incluso le permite generar una empatía: salir del estereotipo del *otro* como “drogadicto” o “alcohólico” producto de una pura voluntad, para darle un marco contextual y no estigmatizante; lo cual además lo ayuda luego, en Buenos Aires, a “convivir” sin miedo de/con esos *otros*.

Retomando una mirada comparativa con las investigaciones citadas en la Introducción, Fernando está parado exactamente en ese umbral en el cual la comprensión del *otro* por la *diferencia*, y en algunos aspectos por la *diversidad*, podría derivar en una comprensión por la *desigualdad* (cf., Boivin et al., 2004). Ese fue el caso excepcional que encontramos en nuestro estudio previo sobre las estudiantes líderes en TECHO, donde una de ellas, identificada como feminista y retomando un *ethos* familiar ligado a la política partidaria, analizaba la situación de *desigualdad* de las mujeres a las que les estaban construyendo la casa, como un efecto del “capitalismo tóxico”, la explotación y la violencia de género, produciendo así una *comprensión política de la alteridad social*, basada en una *crítica estructural de la desigualdad*. Si comparamos, vemos en Fernando otra comprensión de la desigualdad, más ligada a una reproducción familiar de tipo meritocrática, que a una crítica política de ese estilo. Él basa su explicación de la *diferencia* en fenómenos biográficos familiares que consisten en una

acumulación de (des)ventajas intergeneracional entre individuos (bisabuela, abuela, madre, padre...), sin referir a relaciones sociales más amplias (el Estado, el mercado de trabajo, el sistema educativo, etc.)¹⁶, donde se vulneran derechos —como sí lo hacía aquella líder estudiantil al interpretar su experiencia en TECHO— que permitirían comprender esa acumulación de (des)ventajas como desigualdades estructurales que van más allá de la buena voluntad cultural meritocrática presente en el discurso sobre la inmigración europea familiar, o de su reverso, en la dura vida familiar de los hombres del hogar. Es posible que el *relativismo* sea también un obstáculo para comprender una desigualdad que —mal que pese— entraña jerarquías reales, aunque no se acuerde con ellas. Podríamos pensar que allí apuntan análisis como el de Mayer y Perozzo Ramírez (2021), cuando señalan las aristas positivas de estos proyectos escolares al mismo tiempo que su despolitización, en la medida que “sus destinarios no suelen ser problematizados como sujetos vulnerados en derechos esenciales” (p. 73).

Una politización de esta comprensión —como sucede en el caso que estamos comparando— implicaría ubicar las narrativas biográficas y “releerlas”

¹⁶ La perspectiva institucional de la acumulación de (des)ventajas “hace referencia al proceso por el cual se incrementa la desigualdad entre individuos de una misma cohorte respecto a determinada característica, como puede ser el ingreso, la salud, las condiciones laborales o la riqueza. El efecto de los procesos sistémicos de asignación diferencial de retribuciones no permanece constante, sino que tienen un efecto acumulativo —en las personas— con el paso del tiempo. Desde este enfoque, al cual Dewilde (2003) ha denominado la economía política del curso de vida, el análisis prioriza la identificación e interpretación de esos mecanismos sociales de asignación diferencial, localizados principalmente en el Estado y el mercado de trabajo, pero también en el sistema educativo, en la familia y en otras instituciones, en interacción con las trayectorias vitales” (Saraví, 2020, p. 232).

en el entramado de relaciones sociales más amplias¹⁷, “superando el caso particular que encierra en la particularidad” como “condición para la movilización colectiva alrededor de problemas comunes” (Bourdieu, 1979, p. 509)¹⁸. Como se ha visto en otras investigaciones (Kriger y Dukuen, 2017; Grandinetti, 2019; Dukuen, 2024; Dukuen y Giovine, 2024), esa politización podría producirse mediante experiencias plurales de socialización (cf. Lahire, 2019), por ejemplo, impulsadas por la nueva vida universitaria en una gran ciudad —en este caso, Buenos Aires—, por internacionalización educativa y/o profesional, por la militancia de amigos o familiares —entre otras—, las cuales son vías posibles en trayectorias de largo aliento en las clases altas como la proyectada por Fernando, incluso en el exterior. Pero esa es otra historia.

REFERENCIAS

- Balbi, F. (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.
- Balbi, F. (2020). La inversión de la teoría en la etnografía en antropología social. *Revista del Museo de Antropología*, 13(2), 203-214.
- Boivin, M., Rosato, A., & Arribas, V. (2004). *Constructores de otredad. Antropofagia*.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du Jugement*. Minuit.

¹⁷ Entre muchas otras, las condiciones sociohistóricas del ascenso de ciertas capas de la inmigración europea en una región del país cuya contracara fue el genocidio estatal de los pueblos indígenas a finales del siglo XIX, o las desigualdades que introduce en la actualidad una educación de élite posibilitada por un alto capital económico y cultural, a la que él accede tanto en el colegio, en la instrucción de esquí y en la universidad.

¹⁸ Bourdieu agrega que esta “dialéctica de lo general y de lo particular está en el centro (...) de la acción de politización, con la necesidad para los unos -que son totalmente partidarios del orden establecido- de universalizar sus intereses particulares, y para los otros, de aprehender en su universalidad la particularidad de su condición” (1979:509)

- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps.* Minuit.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde.* Minuit.
- Chaves, M. (Coord.) (2010). *Estudios sobre Juventudes en Argentina.* Edulp.
- Chaves, M., Fuentes, S., & Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de desigualdad.* GEU.
- Dalle, P. (2013). Movilidad social ascendente de familias migrantes de origen de clase popular en el Gran Buenos Aires. *Trabajo y Sociedad*, 21, 373-401.
- Dalle, P. (Comp.). (2022). *Estructura social de Argentina en tiempos de pandemia.* Imago Mundi.
- Dallaglio, L. (2021). Imaginarios sociales y prácticas de distinción: jóvenes talentosos/as, comprometidos/as, emprendedores/as y cosmopolitas. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (15), 1-31.
- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados.* UNGS-Prometeo.
- Denord, F., Palme, M., & Réaud, B. (Eds.). (2020). *Researching Elites and Power.* Springer.
- Di Piero, M. E. (2022). *Escuela secundaria y desigualdad.* Aique.
- Dukuen, J. (2015). Indagaciones sobre el vínculo entre política, moral y escolaridad en la perspectiva de Bourdieu. *Folios*, 41, 117-128.
- Dukuen, J. (2018). Socialización política juvenil en un colegio de clases altas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 867-880.
- Dukuen, J. (2020). Desde el punto de vista docente. Sentidos sobre TED, competencias sociales y liderazgo en un colegio de clases altas. *Revista AVÁ*, 36, 311-339.
- Dukuen, J. (2021). La prueba y el desafío: sentidos sobre “TED” entre líderes estudiantiles de un colegio de clases altas. *Prácticas de Oficio*, 27, 119-137.
- Dukuen, J. (2023a). Sentidos sobre prácticas “solidarias” en colegios de clases altas de CABA y Patagonia argentina. *Millcayac*, 10(18), 1-19.
- Dukuen, J. (2023b). Poder simbólico y alteridad en mujeres líderes de un colegio de clases altas. En L. Mayer, M. Larrondo y M. Lerchundi, *Participación, política y ciudadanía en escuelas secundarias de gestión privada.* TESEO.
- Dukuen, J. (2024). Dar es dar. Configuraciones de sentido sobre la participación en TECHO de mujeres “líderes” de un colegio de clases altas. *Educación y Vínculos*, 13, 6-28.

- Dukuen J., & Giovine, M. (2024). Trayectorias de internacionalización educativa de estudiantes argentinos en Berlín. *REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 32, 1-16.
- Dukuen, J., & Kriger M. (2016). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas. *Astrolabio*, 16, 311-339.
- Feldfeber, M., Puiggros, A., Robertson, S., & Duhalde, M. (2019). *La privatización educativa en Argentina*. CTERA.
- Fraser, N. (2019). *¡Contrahegemonía ya!* Siglo XXI.
- Fuentes, S. (2021). *Cuerpos de elite. Educación, masculinidad y moral en el rugby argentino*. Prometeo.
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina*. Siglo XXI.
- Giovine, M. (2022). *Discursos y saberes dominantes*. UPC.
- Giovine, M., & Mataluna, M. (2022). Tendencias globales en élites locales. Formas de institucionalización y distinción social en Brasilia y Córdoba. *Pro-Posições*, 33, 1-29.
- Grandinetti, J. (2019). La militancia juvenil del partido Propuesta Republicana (PRO) en los centros de estudiantes universitarios. *Revista SAAP*, 13(1), 77-106.
- Grignon, C., & Passeron, J.-C. (1991). *Lo culto y lo popular*. Nueva Visión.
- Gutiérrez A. B., Mansilla, H., & Assusa, G. (2021). *De las grietas a las brechas*. EDUVIM.
- Ilabaca, T. (2021). La legitimación del privilegio en colegios de élite chilenos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(98), 1-21.
- Kriger, M. (2017). *El mundo entre las manos. Juventud y política en la Argentina del Bicentenario*. EPC-FP y CS-UNLP.
- Kriger, M. (2021). *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinos con la política*. CLACSO.
- Kriger, M., & Dukuen, J. (2012). Clases sociales, capital cultural y participación política en jóvenes escolarizados. *Question*, 35, 317-327.
- Kriger, M., & Dukuen, J. (2014). La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas. *Persona y Sociedad*, 28, 59-84.
- Kriger, M., & Dukuen, J. (2017). Haciendo de la necesidad virtud: socialización política y herencia familiar entre becarias de un colegio de clases altas. *Revista Pilquen*, 20(3), 67-81.

- Lahire, B. (2019). Sociological biography and socialisation process: a dispositionalist-contextualist conception. *Journal of the Academy of Social Sciences*, 14(4), 379-393.
- López, J., & Hermida, M. (2022). ¿En qué condiciones continuó la escolarización durante la pandemia por COVID-19 en Argentina? En P. Dalle (Comp.), *Estructura social de Argentina en tiempos de pandemia*. Imago Mundi.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Tecnos.
- Mayer, L. (2023). ¿Proyectos solidarios o participativos? En L. Mayer et al., *Participación, política y ciudadanía en escuelas secundarias de gestión privada*. TESEO.
- Mayer L., & Perozzo-Ramírez, W. (2021). Aprendizaje-servicio en escuelas argentinas de Bachillerato Internacional. *Alteridad*, 16(1).
- Parkin, F. (1979). *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*. CUP.
- Pitt-Rivers, J. (1989). Prefacio a la segunda edición (1971). En *Un pueblo de la sierra*. Alianza.
- Resnik, J. (2015). The Development of the International Baccalaureate in Spanish Speaking Countries. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 298-325.
- Rodríguez Moyano, I. (2015). Élite social, ¿élite educativa? Experiencias escolares en escuelas privilegiadas de Buenos Aires. En S. Ziegler (Coord.), *2da Reunión Internacional sobre Formación de las Élites*. FLACSO.
- Saraví, G. (2020). Acumulación de desventajas en América Latina: aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad. *Revista Latinoamericana de Población*, 14(27), 228-256.
- Svampa, M. (2008). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Biblos.
- Tiramonti, G., & Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites*. Paidós.
- Van Zanten, A. (Ed.). (2018). *Elites in Education*. Routledge.
- Vázquez, M., Vommaro, P., Núñez, P., & Blanco, R. (2017). *Militancias juveniles en la Argentina democrática*. Imago Mundi.
- Villa, A. (2015). Distinción y destino. Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios. En S. Ziegler (Coord.), *2da Reunión Internacional sobre Formación de las Élites*. FLACSO.
- Vommaro, P. (2021). Configuraciones generacionales de las desigualdades y las diversidades en tiempos de pandemia. *Kairos*, 48, 173-395.
- Weber, M. (2004). *Economía y sociedad*. FCE.

-
- Weber, M. (2009). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Caronte.
- Ziegler, S., & Gessaghi, V. (Comps.). (2012). *Formación de las elites*. Manantial-FLACSO.
- Ziegler, S., Gessaghi, V., & Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de élite en Buenos Aires. *Páginas de Educación*, 11(2), 40-60.