

SOLIDARIDAD, ESQUEMAS MORALES Y DISPOSICIONES POLÍTICAS EN JÓVENES DE CLASES ALTAS: HALLAZGOS DE UNA INVESTIGACIÓN EN UNA ESCUELA DEL CONURBANO BONAERENSE (2014-2015)

SOLIDARITY, MORAL SCHEMES AND POLITICAL DISPOSITIONS IN YOUNG PEOPLE OF UPPER-CLASS: RESEARCH FINDINGS AT A SCHOOL IN GREATER BUENOS AIRES (2014-2015)

Juan Dukuen

Centro de Investigaciones Sociales - Instituto de Desarrollo Económico y Social -
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
juanduk2002@yahoo.com.ar

Miriam Kriger

Centro de Investigaciones Sociales - Instituto de Desarrollo Económico y Social -
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
mkriger@gmail.com

Resumen

En este artículo, se presentan hallazgos parciales de una investigación más amplia referidos a la intervención de la educación moral en los procesos de subjetivación política y formación de disposiciones políticas en jóvenes de clases altas. Se toman como objeto las experiencias informadas por ex alumnos de un colegio de clases altas del conurbano norte bonaerense, participantes de una actividad solidaria realizada en una escuela carenciada del Chaco y publicadas en la página web institucional. Desde una perspectiva bourdeana, en diálogo con los estudios sobre educación de clases altas y élites, y con la psicología cultural, se analizan los informes escritos por los jóvenes, focalizando en la relación entre esquemas morales, afectos y disposiciones políticas. Se problematiza la intervención específica de este tipo de prácticas centradas en “la solidaridad”, dado que se trata de un concepto nodal en el contexto de estudio que articula el valor moral con una praxis de reconocimiento, permitiendo reconstruir lazos e identidades en común tras la crisis de 2001, configurada luego como hito generacional entre los jóvenes. Se concluye que la experiencia solidaria brindada por la escuela es sumamente relevante en términos de procesos de

subjetivación política, debido a que: a) construye esquemas morales del mundo social basados en un encuentro con “el otro” (*el pobre*), propiciado por la escuela en condiciones distintas a las que acompañan los intercambios reales entre sujetos de clases sociales desiguales en su contexto cotidiano, y b) confirma y legitima el autorreconocimiento de clase de los alumnos participantes como sujetos activos (*los que al dar, donan*), promoviendo sus disposiciones políticas desde una moral humanista fundada en su pertenencia de clase, más que desde una comprensión política de los fundamentos de la desigualdad social.

Abstract

This paper presents partial findings from a wider investigation, about how moral education involved in the formation of political subjectivity and dispositions in young students belonging from upper classes. This takes as its object the experiences reported by former high school students in Northern Greater Buenos Aires who participated in a solidarity activity in a poor school in Chaco, and published about it on the Institutional Website Page. The paper analyzes the reports written by young people from the perspective of Bourdieu in dialogue with the studies on the education of upper classes and elites and cultural psychology, focusing on the relationship between moral schemes, emotions and political dispositions. The answer is how involved in these processes this practices centered in "solidarity", considering that this is a key concept which articulates the moral value with a praxis of recognition. In the context of the study, "solidarity" also allowed to rebuild social bonds and common identity after the 2001 crisis, and configured as a milestone among the younger generation, which articulates the moral value with a praxis of recognition. In conclusion, we found that the solidarity offered by the school experience is relevant for the development of a political subjectivity, because: a) It allows students to build moral schemes of the social world based on a meeting with "the other" (the poor) in different conditions that characterize the real meetings between individuals of unequal social classes in their everyday context; b) it confirms and legitimizes the recognition of social class of the participants as active subjects (those giving, donate), and promoting their political dispositions from an humanistic morality, based on their social class membership and not from a political understanding of the fundamentals of social inequality.

Palabras claves: solidaridad, jóvenes estudiantes, clases altas, esquemas morales,

disposiciones políticas.

Keywords: solidarity, young students, upper-class, moral schemes, political dispositions.

Introducción

El presente artículo trata sobre la intervención de la educación moral en los procesos de subjetivación política (Kriger, 2010; Ruiz Silva y Prada, 2012) en ámbitos escolares de clases altas¹. Partimos de la idea de que esta se vincula significativamente con las identidades y pertenencias (de clase, nacionales, religiosas, de género, etc.) que cada proyecto educativo intenta promover, considerando que existirían modos específicos de socialización escolar de las “clases altas” y que una de sus dimensiones, aún no suficientemente estudiada, es la subjetivación política. Y dado que toda posición política posee una dimensión axiológica y todo valor moral (en tanto producto cultural e histórico) una dimensión política —que no siempre se explicita sino que suele funcionar como un sistema de legitimación recíproca—, el estudio de esta relación requiere un abordaje complejo y atento a cada contexto y situación singular.

En este caso, presentaremos hallazgos de un estudio en curso, provenientes de indagaciones realizadas en un colegio privado de clases altas situado en el conurbano norte bonaerense, en relación con un programa extracurricular solidario que se lleva a cabo cada año en escuelas rurales de extrema pobreza de una provincia del noroeste argentino. Nos interesamos en la intervención específica de este tipo de prácticas porque “la solidaridad” es un concepto constitutivo tanto de la moral como de la política que cobra sentido pleno cuando articula estos dos campos en la forma de un “*ethos* de solidaridad y un proyecto en común para la construcción de una *polis* justa” (Scavino, 1999: 12). Y, a la inversa, su desarticulación resulta sintomática, como sucede a finales del siglo XX, con la crisis de representación de la política (Touraine, 1997) y el advenimiento de las ciudadanía anti-políticas y “contrademocráticas” (Rosanvallon, 2006) como protagonistas activas de un ejercicio democrático no institucionalizado y reactivo, que expresa de modo directo las expectativas y decepciones de la sociedad y el rol vigilante de los ciudadanos.

En un trabajo reciente que analiza el estado de la cuestión empírica de los estudios sobre solidaridad en América Latina, Giraldo y Ruiz Silva señalan la polisemia del concepto, que interpelándonos especialmente desde los medios de comunicación y el espectáculo² va desde “prácticas de caridad (ayuda momentánea al necesitado) hasta

esfuerzos constantes y profundos hacia la disminución del sufrimiento humano y la realización de la justicia” (2015: 611). Para los autores, los acelerados procesos de individualización, la marcha de una globalización económica y cultural, la hegemonía de la sociedad de mercado con dinámicas de consumo desmedido, y la debilidad de los imaginarios colectivos, han producido un notable desencanto de los lazos sociales. Estos rasgos aparecen como desafíos a la solidaridad, en tiempos en los que se aboga “por la reconstrucción de vínculos sociales y comunitarios, por la restitución de la confianza entre los individuos y por la búsqueda de alternativas a la violencia, a la exclusión social y a la desigualdad” (Giraldo y Ruiz Silva, 2015: 611).

Sin embargo, cabe destacar que, como sostiene Scribano, en las condiciones actuales de expansión global del capitalismo, la solidaridad puede devenir solidarismo: “conjunto de prácticas que operan como mecanismo de sutura de las diferencias y desigualdades entre clases” y se caracterizan por “invertir el lugar de lo colectivo y lo individual, borrando sus diferencias; diluir los regímenes de cooperación social, reemplazados por ficciones culpabilizantes; dejar a los sujetos que reciben en situación iterativa de donatario; reemplazar la presencia estatal por la acción privada; y re-inaugurar la filantropía y la beneficencia privada como mecanismos de atención de carencias”(2014: 81).

En la historia más reciente de nuestro país, la solidaridad puede pensarse como concepto nodal (Zizek, 2003) con especial impacto en los jóvenes, para quienes “el argentinazo” u estallido de la crisis en 2001, en tanto catástrofe social, deviene en hito generacional (Kriger, 2013). En este escenario, la solidaridad condensó además el valor moral con una praxis de reconocimiento que aparentó cohesionar a los miembros de la sociedad, permitiéndoles reconstruir lazos e identidades en común frente a una situación de colapso estatal-nacional.

Se cimenta así, a través de este potente y vívido concepto, una legitimidad que no sólo prescinde de mediaciones políticas sino que se construye contra ellas, que reivindica el carácter popular, cívico y antipolítico también de la “argentinidad” post-2001 (Kriger, 2010). En esta línea, “la solidaridad” aparece como aquello que une a los argentinos —a diferencia de la política, que los separaría— y se configura como una marca de identidad colectiva que habilita la continuidad del proyecto histórico (nacional) en una clave horizontal, recreado entre los ciudadanos sin verticalismos políticos (“unidos y no divididos”, “juntos y sin banderas”).

De modo que centrarnos hoy en el estudio de una práctica solidaria —en un tiempo ya no propiamente antipolítico, como el de la salida de la crisis, sino de mayor

consolidación democrática y que cursa con la inversión moral de los valores asignados a la política en el discurso social (Kriger, 2014), la ampliación creciente de sus sentidos (Vommaro, P., 2012) y la mayor politización de los jóvenes (Kriger, 2013; Saintout, 2012; Vommaro, P., 2015)— y, más aún, en “clase altas”, implica interrogar profundamente no solo el tipo de ciudadanía que las escuelas destinadas a esta población promueven sino también qué subjetividades políticas están construyendo “aquí y ahora” y apoyadas en qué concepciones del mundo: ¿qué es el orden social y en qué trama histórica se construye? ¿Cómo se fundan y se legitiman las posiciones que las distintas personas y/o grupos ocupan en él? Y más concretamente: ¿por qué los supuestos beneficiarios de las tareas solidarias que los alumnos realizan, viven en condiciones de indigencia y ellos no? ¿Cómo se explican la “pobreza” y la “riqueza”: en términos de desigualdad social —lo que implicaría una lectura política— o de diferencias personales —dando lugar a una impronta moralista como terreno fértil de la violencia simbólica (Dukuen, 2015; Bourdieu, 1980)—? ¿Es deseable y posible construir una sociedad distinta, más equitativa o más justa? ¿Qué quiere/puede/debe hacer cada uno o “nosotros” en pos de ello?

El sólo hecho de formular estas preguntas permite entrever ya que el ejercicio de la solidaridad puede orientarse tanto a comprender y transformar la sociedad como a naturalizarla y reproducirla a través de esquemas morales que legitiman las posiciones establecidas y no favorecen el acceso a la “comprensión histórica” (Carretero y Kriger, 2011) ni al *ethos* que funda el “pensamiento político” (Kriger, 2010). Ahora bien: en la práctica concreta, estas tendencias suelen co-existir dinámicamente, aunque prevalezca alguna; y aunque ello no se corresponda de manera automática con los objetivos pedagógicos institucionales (Kriger y Said, 2015), estos suelen tener, en tanto *apuesta por imponer una violencia simbólica legítima* (Dukuen, 2010, 2013.a y 2013.b), un papel decisivo en la formación de *disposiciones y esquemas de pensamiento y acción* (Bourdieu, 1980). De modo que es importante señalar que en el contexto posterior a la crisis de 2001, en Argentina, los programas solidarios crecientemente forman parte de las propuestas educativas escolares, como se observa en la implementación desde 2003 del Programa Nacional de Educación Solidaria del Ministerio de Educación de la Nación³, pero no adquieren los mismos sentidos ni interpelan del mismo modo a los agentes de las distintas clases sociales. En este sentido, enfatizamos que en el caso de las clases altas los programas solidarios no son “accesorios” sino constitutivos de su formación educativa, dado que refuerzan y legitiman la identificación e integración particularmente necesaria para las

nuevas clases altas que componen “los que ganaron” (Svampa, 2008), la pertenencia de sus miembros al proyecto social con ciertos derechos y deberes específicos, y su autopercepción como ciudadanos y personas “de bien” (Kriger y Dukuen, 2014). En este sentido, y a diferencia de lo que ha sucedido históricamente, la educación moral de las clases altas deja de oponerse a la política (Carretero, 2007; Kriger, 2010; Ruiz Silva, 2011) y se transforma en capital político (Bourdieu, 1981) cuando un partido político como el PRO⁴, representante de la “centroderecha” en Argentina, recluta militantes del emprendedorismo y el voluntariado que se realiza en escuelas de clases altas (Vommaro, G., 2014).

En esta línea, el presente artículo propone un análisis referido a la actividad solidaria realizada en un colegio de clases altas, tomando como objeto informes institucionales sobre esa práctica publicados en su página web, donde se toman las reflexiones de los alumnos del colegio que participan de la experiencia mientras cursan el nivel secundario. En continuidad con investigaciones empíricas producidas en los últimos cinco años en el mismo contexto con jóvenes estudiantes de diversas clases sociales (Kriger y Dukuen, 2012 y 2014), adoptamos una perspectiva inspirada en la sociología de Bourdieu (1980), centrada en la indagación del vínculo entre la formación de esquemas y disposiciones de pensamiento y acción y la violencia simbólica (Dukuen, 2013.a, 2013.b y 2015; Ralón de Walton y Dukuen, 2013), en diálogo con los estudios sobre la educación de las clases altas y élites, la psicología cultural y la filosofía política. Finalmente, esperamos contribuir a la comprensión situada y a la reflexión teórica de los modos en que la educación moral interviene en la formación política de las clases altas, poniendo especial interés en la relación entre dos planos: el de la formación de esquemas morales y el de las disposiciones políticas.

Marco teórico y antecedentes

Si bien la propuesta de Bourdieu (1979; [1989] 2013) para estudiar sociedades contemporáneas diferenciadas ha sido retomada de forma crítica y creativa en las últimas dos décadas, tanto en investigaciones internacionales sobre prácticas culturales, clases sociales y distinción (Lamont, 1992; Bennett, Savage, Silva, Warde, Gayo-Cal y Wright, 2009), como latinoamericanas sobre la relación entre juventud y capital cultural-escolar (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2006; Martínez, Villa y Seoane, 2009; Gayo, 2013), cuando nos dirigimos al vínculo entre jóvenes y política, en especial en el caso argentino, su presencia se vuelve marginal. En ese sentido, debemos señalar como excepción inspiradora las investigaciones de Vázquez (2010,

2013), que toman como objeto a agentes o agrupaciones con prácticas “militantes”. Sin embargo, no suelen ocuparse de la génesis social de las disposiciones políticas en dominios de la práctica (Dukuen, 2013.a) no específicamente militantes (como el dominio escolar), que operarían como su condición de posibilidad (Bourdieu, 1979; [1980] 1990), ni toman como objeto a las clases altas.

Este doble señalamiento nos lleva a referirnos a los estudios sobre la formación educativa de las clases altas en Argentina (Tiramonti, 2004; Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler y Gessaghi (comp.), 2012; Ziegler (comp.), 2015) que retoman críticamente (Heredia, 2012; Méndez, 2013) los aportes de las investigaciones pioneras de Bourdieu ([1989] 2013) sobre la formación de una “nobleza de Estado” en Francia. Esas investigaciones permiten remarcar que, desde la década de 1990 y la aplicación sistemática del neoliberalismo en Argentina, el crecimiento de las desigualdades produjo una también creciente desigualdad educativa entre las clases (Tiramonti, 2004; Tiramonti y Ziegler, 2008) que no se ha revertido. Esta se expresa en una fuerte inversión de los sectores medios-altos y altos —“los que ganaron”, en el sentido de Svampa (2008)— en el nuevo mercado escolar, en barrios privados y countries (Del Cueto, 2007).

La oferta de trayectorias educativas desiguales y heterogéneas en el marco de la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2004), signadas por la posesión o no de un capital económico y cultural, contribuye a la distribución desigual de los diferentes tipos de capitales entre las clases, que según Bourdieu (1979) operarían como fundamento desigual de formación de competencias políticas:

“Entre los efectos más ocultos del sistema escolar se encuentra el de «nobleza obliga» (...) aquellos que están socialmente designados como competentes, como quienes tienen el derecho a la política, que es al mismo tiempo un deber, poseen mayores oportunidades de convertirse en lo que son, de convertirse en lo que les dicen que son, es decir, en competentes en política” (Bourdieu, [1980] 1990:256-257).

Esto significaría que la escuela, como uno de los dominios de la práctica donde se forman disposiciones (Dukuen, 2013.a y 2013.b; Kriger y Dukuen, 2014), instituiría en los herederos del capital económico y cultural esa competencia, “en el sentido de capacidad socialmente reconocida, de atributos y atribución estatutarios —lo contrario de lo cual es a la vez impotencia y exclusión objetiva («no es asunto mío») y subjetiva («eso no me interesa»)” (Bourdieu, 1979: 465-466). A partir de ello, como hemos señalado en otro lado (Dukuen, 2015), comprendemos que esa competencia tiene una

definida dimensión moral de autorreconocimiento estatutario (un deber y un derecho a “la política” enmarcado en lo que Bourdieu llama “nobleza obliga”) que es necesario indagar en los colegios de clases altas, especialmente en la puesta en práctica de los programas extracurriculares solidarios que allí se impulsan, en los cuales se configuran formas determinadas de relaciones con “los otros” (Tiramonti y Ziegler, 2008: 121-146) como terreno fértil para la incorporación en los estudiantes de disposiciones y esquemas⁵ de pensamiento y acción, morales y políticos.

Por eso mismo, entendemos que es central recuperar los aportes que desde la psicología cultural y la filosofía política (Carretero y Kriger, 2011; Ruiz Silva, 2011; Kriger, 2010, 2012, 2014 y 2015; Kriger y Fernández-Cid, 2012; Fernández-Cid, Kriger y Rosa, 2014; Kriger y Daiban, 2015) se han ocupado de la relación entre esquemas morales de pensamiento, emociones, política y escuela. Estas investigaciones han mostrado específicamente que la dimensión moral participa en la enseñanza y aprendizaje escolar de la historia de la nación propia (Carretero y Kriger, 2011; Ruiz Silva, 2011) y que en tanto “registro escolar” (Kriger, 2010) puede generar obstáculos para el desarrollo de la comprensión histórica y por ende del pensamiento político (Kriger, 2007). De acuerdo con ellos, encontramos que los esquemas morales pueden impedir el reconocimiento del conflicto en que se basa la política (Rancière, 1996), sustituyéndola por apelaciones a una idea del “bien común” muy lejana a la que funda el *ethos* político (Kriger y Daiban, 2015; Kriger y Dukuen, 2012 y 2014), y esto nos lleva a destacar la necesidad de sumar la perspectiva de clase social presente en el enfoque de Bourdieu (1979).

En ese sentido, a partir del encuentro entre estos enfoques, en trabajos previos (Kriger y Dukuen, 2012 y 2014) encontramos entre los estudiantes de clases altas mayor disposición a la participación y positivas valoraciones de la política, lo cual abre un horizonte de acción futura, fundamentado en: a) un discurso de pertenencia e integración moral de clase, donde los “jóvenes” se identifican (Brubaker y Cooper, 2001) como ciudadanos diferentes, es decir responsables, honestos, conscientes de su deber público específico (integrado al paradigma de “el bien común”) y de su lugar en la sociedad, anclado a su vez en una trayectoria educativa con apuesta a largo plazo en universidades privadas de clase alta con las que la escuela a la que asisten tiene convenio; b) la propuesta de una reforma moral de los “otros”, “los pobres” (“hay que educarlos”), que aparecen como “necesitados” (Tiramonti y Ziegler, 2008), tanto material como simbólicamente, en los proyectos solidarios y filantrópicos de estas escuelas (Kriger y Dukuen, 2014).

Criterios metodológicos de la investigación

Los hallazgos que vamos a analizar en este artículo provienen de indagaciones realizadas en un colegio privado laico bilingüe (lo llamaremos X), ubicado en un barrio privado del conurbano norte bonaerense, donde habitan sectores de las nuevas clases medias-altas y altas, formadas al calor del neoliberalismo y caracterizadas por Svampa (2008) como “los que ganaron”. La investigación realizada en este colegio forma parte de un estudio mayor en curso sobre una muestra de alumnos (N=321) de 16 a 18 años de edad, de ambos géneros, provenientes de cinco escuelas medias públicas y privadas de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), La Plata y el conurbano bonaerense⁶, de diverso nivel socioeconómico. Este estudio indaga el vínculo entre juventud y política, centrado en las significaciones, valoraciones y disposiciones en torno a la política, y consta de dos instancias, cuantitativa y cualitativa, siendo la primera un estudio descriptivo con diseño transversal, realizado entre 2014 y 2015, donde se aplicó a la totalidad de la muestra un cuestionario escrito individual autoadministrable de 30 ítems. La instancia cualitativa, que se encuentra en proceso, profundiza los hallazgos de la etapa previa mediante un abordaje etnográfico (Guber, 2005), análisis de documentos institucionales, entrevistas individuales y trabajos grupales con dilemas morales (Ruiz Silva, 2011), haciendo énfasis en una perspectiva de clase. Ambas etapas de investigación se hicieron posibles bajo la cláusula de confidencialidad acordada con los colegios, de tal forma que a lo largo del trabajo no develaremos datos de ellos ni de los sujetos.

Para poder diferenciar la condición de clase de los estudiantes de los colegios que componen la muestra, el análisis del cuestionario fue realizado a partir de criterios metodológicos inspirados en la perspectiva de Bourdieu para definir “clases sociales en el papel”⁷ (Bourdieu, 1979 y 1984). Dado que “las diferencias son más claras y en todo caso más visibles en materia de instrucción que en materia de ingresos” (Bourdieu, 1979: 128), y señalando además la imposibilidad de obtener datos de ingresos en el contexto de una encuesta realizada en colegios que excluyen este tipo de preguntas, el criterio determinante refiere al capital cultural, captado a partir del relevamiento sobre el máximo nivel educativo del padre de los estudiantes en el marco del cuestionario señalado. Este criterio nos permite, por lo pronto, ubicar a los alumnos de los colegios a partir de *diferencias primarias* relativas al *volumen del capital* cultural, que permiten definir *grosso modo* condiciones de clase. En estudios futuros esperamos establecer *diferencias secundarias* entre fracciones de clase, relativas a la

estructura del capital, según el peso relativo-relacional del capital económico y cultural (Bourdieu, 1979), las cuales pueden condicionar modos diferenciales de configuración e incorporación de esquemas y disposiciones. Además, como criterios adicionales tuvimos en cuenta el barrio donde se ubica la institución y la condición público/privado del colegio, cuestiones que en el caso analizado en este artículo son relevantes porque los estudiantes viven en el barrio privado donde se encuentra el colegio, según pudimos averiguar *in situ*. Cabe destacar que, en el caso de los colegios privados, tuvimos en cuenta el capital económico (la cuota) que exige cada colegio a las familias, lo cual en el caso del Colegio X es determinante ya que presenta una de las cuotas más altas del mercado escolar de CABA y Conurbano Bonaerense, criterio pertinente para establecer diferencias de clase frente a la imposibilidad de medir nivel de ingreso (Rodríguez Moyano, 2012). Esto criterios nos permiten categorizar a las escuelas como representantes-tipo de tres *condiciones de clase*, que se diferencian por el peso relativo del capital cultural, como se observa en el siguiente cuadro⁸:

Tabla Nº 1: Clase social por colegio según nivel educativo del padre

			Nivel educativo del padre					Total
			Primario	Secundario	Terciarios/ Universitarios	Posgrado	NS/NC	
Clases populares	Colegio V	Recuento	37	22	4	0	6	69
		Porcentaje	53,6%	31,9%	5,8%	0,0%	8,7%	100,0%
	Colegio P	Recuento	15	21	12	1	1	50
		Porcentaje	30,0%	42,0%	24,0%	2,0%	2,0%	100,0%
Clases medias	Colegio N	Recuento	28	47	47	9	6	137
		Porcentaje	20,4%	34,3%	34,3%	6,6%	4,4%	100,0%
Clases medias-altas y altas	Colegio X	Recuento	0	3	10	9	0	22
		Porcentaje	0,0%	13,6%	45,5%	40,9%	0,0%	100,0%
	Colegio S	Recuento	2	5	27	9	0	43
		Porcentaje	4,7%	11,6%	62,8%	20,9%	0,0%	100,0%
Total	Recuento	82	98	100	28	13	321	

Fuente: Cuadro de elaboración propia a partir del cuestionario aplicado

En este artículo, presentamos los primeros hallazgos de la instancia cualitativa realizada en el Colegio X, surgidos tras las primeras observaciones en la escuela, donde notamos una fuerte presencia de las consignas morales que rigen a la institución, lo cual nos llevó a indagar el discurso moral que construye la escuela en su página web, donde las voces de los estudiantes ligadas a las prácticas solidarias escolares toman particular relevancia. En ese análisis nos detendremos a continuación.

Un informe sobre las prácticas solidarias de los estudiantes de un colegio de clases altas

El colegio, que llamamos X, es la segunda sede en Buenos Aires de una institución inglesa de larga trayectoria, tradición y prestigio, de enseñanza bilingüe y laica, incorporada al programa de bachillerato internacional, que abarca los tres niveles educativos (jardín, primaria y secundaria).

Como señala Rodríguez Moyano (2015: 127), la oferta educativa de los sectores privilegiados presenta como rasgos característicos “la importancia que reviste el aprendizaje del inglés” y el “aumento significativo de escuelas privadas que en los últimos años se han incorporado al Programa de Bachillerato Internacional en nuestro país”. Sin desmedro de ellas, en este trabajo retomaremos otra que consideramos central: los programas extracurriculares solidarios que se impulsan en esas casas de estudio (Tiramonti y Ziegler, 2008; Dukuen, 2015), para lo cual nos centraremos en la intervención específica de estas prácticas de educación moral en la formación de disposiciones políticas. Veamos, para comenzar, cómo se integra este punto en el discurso institucional del colegio X, que en su página web indica que su propuesta educativa integral incluye áreas ligadas a la formación de conocimiento, tanto como al desarrollo personal y social de los estudiantes. Nos interesa en particular esto último, que se vincula a valores como la amistad y el servicio), dentro de una concepción más amplia del desarrollo humano integral, centrada en una moral de tipo universalista y orientada a formar sujetos equilibrados, reflexivos, informados, educados, solidarios, con sentido de responsabilidad social y de justicia moral. Es importante remarcar la importancia conferida a estos aspectos, que se ponen a la misma altura de la formación específicamente académica. Sobre esta base se apoyan los proyectos

solidarios que lleva adelante el colegio, y que son de gran importancia en su tradición e identidad.

En el marco del trabajo de campo, observamos que el colegio promueve toda una serie de actividades solidarias que —como pudimos ampliar a través de conversaciones con un docente que acompaña a los estudiantes en las tareas relativas a esos proyectos— consisten en colaborar con escuelas en zonas carenciadas, hospitales zonales, fundaciones sin fines de lucro, comedores y hogares de ancianos y menores. En su página web oficial, la institución presenta los proyectos solidarios llevados adelante, mencionando las empresas que colaboran en algunos de ellos así como los agradecimientos que reciben de las instituciones “beneficiarias”. Como señala Svampa (2008), las actividades solidarias y la asistencia social son de larga data en *countries* y barrios privados. Durante la década del 90, los colegios pedían a los alumnos donar alimentos, ropa u objetos para hacerlos llegar a “los pobres”. Esta práctica, sin embargo, era una relación “virtual” ya que los jóvenes nunca veían al destinatario de la beneficencia, el cual se transformaba solo en una categoría social: “los pobres” (Svampa, 2008). Sin embargo, pasada la crisis de 2001-2002, y superado “el gran miedo” a una “invasión” de los barrios de clases populares aledaños, reconocidos ahora como potenciales actores de revueltas y saqueos (y no ya solo una “categoría social”), las prácticas solidarias cobran un nuevo impulso diferencial, basándose en una “focalización territorial forzosa” (Svampa, 2008: 280). Cabe destacar que la incorporación creciente de prácticas extracurriculares solidarias en los colegios

“se inscribe en una tensión originaria que atraviesa el modelo de socialización propia de estas urbanizaciones privadas: entre la «irrealidad» que viven los niños residentes en *countries* y barrios privados, en medio de la homogeneidad social, y la «realidad» del exterior, que da cuenta de las diferencias sociales y la existencia de la pobreza (...) «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: 280)

En el colegio, entre los proyectos solidarios ocupa un lugar destacado el viaje anual a Chaco, donde los alumnos realizan trabajos solidarios en las escuelas rurales de la zona, y que se lleva adelante desde hace dos décadas. Sobre esta experiencia, hay diversos informes publicados en la página web, con textos y fotos sobre las actividades realizadas. Tuvimos acceso a tres de ellos (2012; 2013; 2014), donde se narran y documentan las acciones realizadas: desde actividades para mejorar la

infraestructura (donación de mobiliario, pintada de paredes, donaciones de dinero) hasta aquellas recreativas compartidas con estudiantes y directivos de la escuela visitada. Los informes comparten cierto espíritu de gestión, en el sentido de que se describe con precisión lo que se hizo en viajes anteriores y en el actual, lo que queda por hacer y lo que se proyecta en cada escuela beneficiaria. De hecho, cuando se cumplen los objetivos solidarios en una escuela determinada, se aclara que se deja de ir para elegir otra que tenga necesidades más básicas.

A continuación, nos detendremos en el análisis de tres “reflexiones” (dixit) que encabezan el informe de 2013, realizadas por tres ex alumnas que han participado de la experiencia. Se presentan a título personal, con nombre y apellido⁹, año de egreso, y dan cuenta de la experiencia subjetiva que han construido al participar del proyecto (que aquí llamaremos proyecto X). Comenzamos por el primer testimonio:

[E L, ex alumna (2012)] Qué lindo que este proyecto se siga haciendo, te juro que a medida que me voy alejando de X y de todo lo que eso incluía, entre estas cosas el proyecto, lo miro con más perspectiva, me doy cuenta de lo lindo e importante que fue en mi vida, los buenos recuerdos que eso me trae, y lo que me ayudó a crecer y a adoptar una mirada o actitud más (y esto no sé cómo explicarlo bien) amplia o de empatía, frente a todo el mundo. No me explico bien, claramente, pero me produjo como un cariño fuerte hacia “el otro” y me ayudó a mirar a la persona que sea con ojos de cariño y de igualdad, receptiva de conocer lo que la otra persona es, y me puede ayudar, y de darle y mostrarle lo que yo soy. Como una especie de intercambio de igual a igual entre personas, y lo supervaloró.

Para empezar, se destaca el señalamiento sobre la continuidad del proyecto X a lo largo del tiempo: mediante el uso de adjetivos estéticos (lindo), morales (bueno, empatía) y afectivos (cariño), se va desplegando el reconocimiento del proyecto, que es al mismo tiempo una identificación más amplia con el colegio “y con todo lo que eso incluye”, es decir con la historia, la tradición y la identidad institucional, a través de la continuidad de ciertas prácticas relativas al servicio (recordamos que es un valor muy destacado en este colegio). Tal identificación estética, moral y afectiva es expresada por E L en tanto ex alumna; se produce en su alejamiento de la institución, “con más perspectiva”, o sea como una reflexión que inviste de densidad histórica el dato autobiográfico (“lo lindo e importante que fue en mi vida”). Esa narración indica los efectos de formación subjetiva (“me ayudó a crecer”) que el pasaje por el colegio y por el proyecto ha producido: específicamente, es un cambio en la actitud y en la mirada de “el otro”, como ella misma señala. O sea, un cambio en las disposiciones y esquemas de percepción del otro, cuyo requerimiento genera una respuesta ética en

la cual ella misma se constituye y reconoce a su vez como sujeto. Ese cambio, que podríamos ubicar en la razón práctica, es decir en el cruce entre una *ética explícita* formulada a partir de una serie de preceptos escritos —como los que sostiene el código de convivencia del colegio— y un *ethos* (Weber, [1905] 2009) como forma incorporada de disposiciones y esquemas morales (Bourdieu, 1980; Dukuen, 2015), tiene que ver en este caso con reconocer y afirmar la igualdad de la condición humana —a través de emociones y afectos como el cariño y la empatía, el “otro” se vuelve fraterno— por encima de las desigualdades sociales. Sin embargo, esta impronta ética queda incompleta, ya que se supone una desigualdad más o menos implícita pero innombrable al fin: la noción de la injusticia social o de la inequidad no aparece nunca, ni en las reflexiones ni en los informes. En ese sentido, lo que se habilita puede ser pensado bajo la forma de un *reconocimiento* que es, al mismo tiempo, un *desconocimiento* (Bourdieu, 1980) y tiene que ver con la propia existencia del proyecto solidario: por eso se señala con tanto interés el cambio de actitud personal y se lo lleva al plano individual, aun siendo una experiencia grupal. Se promueve así una transformación subjetiva que detona como transformación de la mirada y la relación con “el otro” social —el “pobre”—, redescubierto en un plano existencial como prójimo y parte del “nosotros-humanos”.

La noción clave aquí es la de “persona”: reconocer a “el otro” como persona es, mediante una antropología imaginaria, producir una especie de escotoma para ver en él solo aquello en lo que sería igual a mí, sesgando la desigualdad o volviéndola accesoria. A través de la preeminencia de sentimientos ligados a los valores “morales” consagrados por el humanismo como “universales”, el colegio busca promover mediante estas acciones la “justicia moral” (un valor destacado como pilar en la propuesta institucional). El intercambio de igual a igual, de uno a uno, que señala la ex alumna, solo se puede dar en aquellas prácticas que no tendrían como condición ni exhibirían aparentemente desigualdades sociales, como son las relaciones morales y afectivas, que hacen a lo propiamente humano. Por eso mismo, la continuidad del “servicio”, o sea de las prácticas formativas morales de ayuda a “el otro”, son efectivas en la medida en que persevera la desigualdad social: no hay reflexión sobre las condiciones sociales de esa desigualdad, simplemente está ahí, es, y la “justicia moral” indica que hay que ir a ayudar y reparar.

En ese sentido es que la educación moral, desarrollada en el marco del proyecto X, a partir de la institución de competencias sociales del tipo “nobleza obliga”(Bourdieu [1980] 1990), contribuye a un autorreconocimiento estatutario de ser y hacer lo que se

debe, en el sentido de que produce el “interés” duradero, la disposición perseverante a participar de este tipo de prácticas de tal forma que los estudiantes se reconocen como aquellos que tienen el deber y el derecho de ir en ayuda de “el otro”, un rol y un don a partir del cual al mismo tiempo construyen su subjetividad y una imagen “legítima” de sí mismos y su posición social. Decimos esto porque los esquemas morales de pensamiento y acción que se forman en estas prácticas actúan como principios de visión y división social, o sea como *modos específicos de percibir lo social* que indican una relación con los “otros” de clase y con sus condiciones de existencia, a la vez que con el “nosotros” y las propias.

En el mismo sentido, podemos analizar la segunda de las tres reflexiones que encabezan el informe que estamos tratando:

[A A, ex alumna (2011)] El colegio también me dio Chaco: un viaje que va tanto más allá de la caridad y el servicio mismo. Nunca me voy a olvidar de los nervios que tenía la primera vez que viajé, con qué me iba a encontrar. Era nueva en el grupo ¿y si no me integraban?, ¿iba a ser fácil acercarme a los chicos cuando estaba viajando con gente más grande que ya los conocía hacía unos años? Encontré la respuesta a todas estas dudas y preguntas el mismísimo instante en el que llegamos a la escuelita: un abrazo de bienvenida de parte de cada uno de los chicos fue más que suficiente. El afecto transmitido en ese saludo fue mi principal incentivo en toda la semana. En menos de una hora sentí que los conocía desde hacía muchos años. Hizo falta que pase solamente un día para que comparta con más de uno de los chicos una profunda charla acerca de nuestras familias. Creo que lo que más me sorprendió fue la confianza transmitida y los fuertes vínculos que se llegaron a formar en siete días. Juegos, caminatas, comidas, guitarreadas, bailes y fogones. Momentos que quedaron para siempre grabados en mi memoria. Porque cada uno de estos chicos es un tesoro, un sol que con una simple sonrisa te alegra el día. Chaco fue el viaje que me hizo confirmar el famoso dicho “dar es recibir”. El sentimiento de plenitud al final de cada día es impagable. Cada minuto compartido con cada uno de los chicos es mágico. Y volver a nuestras casas siempre es difícil. Saludarlos, diferente al primer día, no con una sonrisa de bienvenida, sino con un nudo en la garganta que no puede esperar hasta el año siguiente para volver. Y el año pasado la despedida fue más dura que las demás. Más dura por la incertidumbre de cuándo volver a repetir el viaje. Segura de que voy a volver, estoy. Pasa que los años anteriores sabía que el año próximo ya empezaría los preparativos y miles de organizaciones para el viaje en el colegio. Así que, aunque ya no asista directamente más al colegio, espero seguir siendo parte de esta maravillosa actividad.

Esta reflexión comparte con la anterior dos líneas fundamentales. La primera, relativa al reconocimiento de la importancia del proyecto X, poniendo el énfasis en que es algo que “el colegio me dio” y que va más allá “de la caridad y el servicio”. Se recuerda aquí nuevamente la insistencia de la propuesta institucional en valores como la amistad y el servicio, donde el “más allá” tiene que ver justamente con no centrarse en la caridad, sino en las huellas afectivas que deja esa experiencia en los propios participantes: al dar, ellos también reciben. En ese sentido, esta vivencia es resignificada como

experiencia transformadora en un plano existencial agigantado y que eclipsa lo social. Esto nos devuelve al carácter crucial que tiene la formación moral en el programa integral del colegio, ya que conforma disposiciones y esquemas de acción y pensamiento que hacen a los caminos del reconocimiento de un “nosotros” y de un “otro”, configurados relacionalmente en su diferencia —y específicamente en la desigualdad—, pero que aquí, por la alquimia de la “justicia moral”, se constituyen en un encuentro que los indiferencia y los iguala.

Por otra parte, la regularidad en el tiempo de las prácticas solidarias desarrolladas en el marco del colegio indican su conformación histórica como verdaderas empresas de educación moral: al unificar simbólicamente las experiencias del “otro” social mediante un conjunto de prácticas orientadas a la caridad, posibilitan el consenso sobre el mundo social. Bourdieu señala en ese sentido la función política del simbolismo, justamente donde ese consenso, en tanto “integración «lógica», es la condición de la integración «moral»” (Bourdieu, 1977: 408). En este caso, esa integración se observa como reconocimiento mutuo en el que se celebran los valores del grupo mediante prácticas y rituales recurrentes que hacen justamente a ese reconocimiento; de ahí la referencia en la reflexión de la estudiante a “Juegos, caminatas, comidas, guitarreadas, bailes y fogones”, prácticas que permiten a los “jóvenes” identificarse con el grupo poniéndose en regla con los valores morales que se esgrimen, siendo la solidaridad con los otros la clave del capital simbólico reconocido en el “nosotros” (Dukuen, 2015). Esto se puede observar en las referencias relativas a los nervios frente al reconocimiento y la “integración” con sus compañeros de clase (en un doble sentido: clase social y aula). Y cabe destacar que esa “integración” montada en una relación de cuidado y asistencia de “los otros” que se hace patente en la experiencia del viaje se relaciona de modo directo en el discurso con el vínculo que los alumnos construyen con “los chicos”, término que junto con “escuelita” utilizan para referirse al “ellos-Chaco”.

Directamente relacionado con la integración y el reconocimiento, en esta expresión aparece nuevamente lo que mediante una analogía audaz podemos llamar *la “inflación” del discurso afectivo*, en un sentido muy particular, en tanto la tematización de la relación con los “otros” en el marco de prácticas de “caridad y servicio” es desalojada por el volumen que toman las referencias a las relaciones afectivas. Esto se observa cuando la relación con los “chicos” se juega en aquello que pueden dar frente a lo no-dicho o desconocido (la no posesión de bienes materiales que fundamenta la caridad), o sea en la capacidad de afecto: “un abrazo de bienvenida de

parte de cada uno de los chicos fue más que suficiente. El afecto transmitido en ese saludo fue mi principal incentivo en toda la semana (...) “Porque cada uno de estos chicos es un tesoro, un sol que con una simple sonrisa te alegra el día”. Podríamos pensar que cuando AA señala que así confirmó el famoso dicho de “dar es recibir”, asistimos a una “operación fundamental de la alquimia social” (Bourdieu, 1980: 216) que transforma una economía en sentido restringido —o sea de producción, distribución y consumo de bienes materiales con valor de mercado (todo lo relativo a lo no nombrado/desconocido en el discurso)— en una economía de los bienes simbólicos, en este caso, el afecto.

La distribución de bienes materiales y dinero que se opera en la caridad por la alquimia social es vuelta una relación análoga al don / contra-don (Mauss [1925] 2007; Bourdieu, 1980 y [1997] 2003), donde esos bienes se desmarcan de sus condiciones de producción y de su valor de mercado y se vuelven capital simbólico, o sea bienes con valor de reconocimiento, siendo “formas de redistribución legitimadora, pública o privada (financiamiento de fundaciones «desinteresadas», donación a hospitales, a instituciones académicas y culturales, etc.), por las cuales los dominantes se aseguran un capital de «crédito» que parece no deber nada a la lógica de la explotación” (Bourdieu, 1980: 230-231) y que instauran relaciones de dominación del tipo *violencia simbólica*.

En otras palabras, la “inflación” afectiva permite operar simbólicamente sobre lo que une y lo que separa, transformando relaciones arbitrarias —las que hacen que algunos estén en condición y posición de dar y otros de recibir bienes de mercado— en relaciones legítimas, donde pareciera que sin tener nada que ver con esas condiciones “económicas” todos dan y todos reciben afecto, o sea bienes simbólicos. La alquimia social transforma esas relaciones arbitrarias en relaciones reconocidas (Bourdieu, 1980), o sea en *violencia simbólica*, como el modo de dominación que produce un reconocimiento moral y afectivo por parte de “los otros”.

[V R, una de las alumnas pioneras de este proyecto que volvía al Chaco después de seis años (en inglés en el original, traducción propia)] Lo encontré interesante. Una de las cosas que noté fueron los visibles cambios ocurridos en la provincia en los últimos seis años. Quizá porque la escuela tiene la doble función de ser primaria y secundaria, pero hay más recursos provistos por la provincia que antes: libros, la pintura de las paredes y el suministro de energía de la red eléctrica (dejando los paneles solares para ser transferidos a otra escuela, lo cual no ha sucedido en dos años). Fue fascinante ver que ningún chico, de la primaria o la secundaria, viene más a caballo. Y si bien es cierto que muchos todavía caminan la larga distancia hasta el colegio, hay muchas más bicicletas y motos que antes. Otra diferencia es la calidad de los autos de los docentes, casi todos los modelos

datan de cuatro o cinco años. Ellos mismos dijeron cuánto había mejorado la escala salarial, y que se consideraban bien remunerados en la actualidad. Lo que sin dudas nos puso muy contentos fue el clima. Yo estaba temiendo en cierta medida la idea de congeladas (literalmente) noches frías, y eso no pasó. Tuvimos excelentes días y noches tibias, lo cual hizo todo mucho más simple, como por ejemplo permitir a los alumnos salir de la cama. La lluvia del último día complicó un poco nuestra partida, pero no significativamente. Personalmente, disfruté la experiencia y hacer este último viaje, sabiendo que iba ser para mí el último, lo cual no había ocurrido cuando dejé de viajar la vez anterior.

Esta reflexión es significativamente distinta a las otras dos, que tienen un registro subjetivo anclado en la afectividad del encuentro con “el otro” existencial (el prójimo, el humano, el que descubro como un igual), mientras que aquí se adopta el tono de un informe realizado por un *extranjero*, centrado en la observación de las condiciones y las circunstancias objetivas en que la escolarización —más como política pública aplicada que como experiencia escolar— se realiza, por lo cual son tan relevantes “los cambios ocurridos en la provincia”. La situación le resulta a VR “interesante”, pero no conmovedora ya que, a diferencia de las otras reflexiones, no impacta en su propia subjetividad. Su relato no se centra en el ejercicio de la solidaridad ni en el encuentro con “el otro”; no hay referencias a la moral sino una evaluación técnico-social; no hay análisis de una situación sino de un contexto, y la propia actividad solidaria resulta prescindente. VR no observa ni mucho menos indaga en primera instancia a los supuestos beneficiarios (desde la impronta escolar marcada en el objetivo del servicio), los alumnos de las escuelas rurales, sino que describe, compara, evalúa las condiciones socio-económicas que enmarcan la escolarización en “la provincia”, con una perspectiva que no interpela a “el otro” singular sino a “la población”, en tanto sujeto colectivo de políticas gubernamentales.

De modo que aquí se pone el foco en el análisis de lo social y lo político como dato, y no hay relato de una experiencia subjetivante sino un informe que objetiviza una realidad observada a lo largo del tiempo, a través de datos verificables (en qué medio van los alumnos al colegio, qué autos tienen los maestros) y que VR contrasta con los propios actores cuando no son directamente observables (por ejemplo, la satisfacción de los docentes con su salario).

Es importante remarcar la total ausencia de elementos morales, tanto como la neutralidad y externalidad que se atribuye la observadora. Su descripción se centra en cambios ligados a las políticas públicas y sus resultados, prácticamente sin considerar en ningún sentido el impacto que pudiera tener la propia participación y la experiencia solidaria que realiza el colegio en tales procesos. Eso es notable, tanto como la

pasividad que parecen tener los propios actores escolares (alumnos y docentes chaqueños) en ellos, con lo cual, si bien esta “reflexión” objetiviza, contextualiza y reconoce la dimensión social y diacrónica de lo que describe, no logra captar ni brindar una mirada de la situación específica (esta escuela, estos alumnos, estos docentes, esta experiencia). No solo V R no se involucra como participante, sino que tampoco considera la posibilidad de que los propios actores protagonicen en algún sentido los cambios habidos en sus vidas, relegándolos al papel de sujetos (pasivos) de las políticas de Estado (aquí representado por “la provincia”). Asimismo, al describir las mejoras que se produjeron en los últimos años en términos macro-estructurales, y sin vincularlas a conquistas, luchas o logros de los actores, ciudadanos o grupos sociales específicos, sino a una dimensión gubernamental instrumental y neutral; sucede que “lo político” es eclipsado por “la política” (Lefort, 1992) y la “justicia moral” promovida por el colegio como objetivo de viaje se disuelve.

Todo lo dicho se vuelve aún más sugerente al analizar cómo la propia observadora se coloca a sí misma, usando la primera persona del singular para toda la descripción de datos socio-económicos del contexto, y pasando al plural con los datos meteorológicos. La experiencia colectiva queda así reducida a la variable climática, también mensurable y ajena a la acción de los propios actores (en este caso, ella y sus pares del grupo del colegio).

Conclusiones

Al analizar los testimonios publicados en el informe, encontramos que la experiencia solidaria es sumamente relevante en términos de la comprensión de procesos de subjetivación política. Eso se debe, en primer lugar, a que construye vivencialmente una temprana mirada de los estudiantes sobre el mundo social en el momento en que están saliendo del mundo familiar, generando condiciones de encuentro con “el otro” (*el pobre*) que no suelen ser las que acompañan los intercambios reales entre sujetos de clases sociales desiguales en las grandes urbes, ni los sugeridos por el imaginario de “la inseguridad” (Kriger y Daiban, 2015), más aún para quienes han nacido y/o crecido en barrios cerrados y vigilados, como ya lo señalaba Svampa (2008). En segundo lugar, confirma y legitima el reconocimiento de clase de los sujetos activos (*los que al dar, donan*) y propicia un humanismo regido por la igualdad como valor ontológico pero no socio-histórico, y ajeno a la equidad como virtud, entendida esta última como “valor encarnado en la identidad del sujeto” (Fernández-Cid, 2014: 46).

Se suele decir que las prácticas solidarias no tienen nada que ver con las

disposiciones políticas, lo que trasunta un residuo “noventista” del discurso social que viene a salvar a la elevada acción moral del barro de la política, que corrompe, mientras que *la solidaridad es desinteresada*, independiente, pura, etc. Desde esta posición, lo solidario remite a aquello que une a los argentinos, mientras que lo político aparece como lo que separa, lo disolvente. Sin embargo, y recordando una vez más que es justamente el *ethos solidario* (Scavino, 1999) la base de la política, vamos a sostener lo contrario: que las relaciones morales y los esquemas de pensamiento y acción que allí se forman pueden intervenir en la producción de disposiciones políticas. Para explicar esa intervención, en los dos primeros testimonios analizados es necesario prestar atención a lo que hemos llamado, mediante un uso audaz del “razonamiento analógico” en sociología (Passeron, 2011), *la “inflación” del discurso afectivo*, donde la tematización de la relación con los “otros”, en el marco de prácticas de “caridad y servicio”, es desalojada por el volumen que toman las referencias a las relaciones afectivas. Como señalamos, esta “inflación” nos permite asistir a la “operación fundamental de la alquimia social” (Bourdieu, 1980: 216), que transforma una economía en sentido restringido en una economía de los bienes simbólicos, en este caso *el afecto*. La distribución de bienes materiales y dinero que se opera en la caridad por la alquimia social es vuelta una relación análoga al don / contra-don (Mauss [1925] 2007; Bourdieu, 1980 y [1997] 2003), donde esos bienes se desmarcan de sus condiciones de producción y de su valor de mercado para volverse capital simbólico. O sea bienes con valor de *reconocimiento*, siendo “formas de redistribución legitimadora, pública o privada (...) por las cuales los dominantes se aseguran un capital de «crédito» que parece no deber nada a la lógica de la explotación” (Bourdieu, 1980: 230-231). Eso significa que las relaciones morales permiten instaurar relaciones de dominación simbólica, donde la alquimia social que hace *desconocer* las condiciones sociales de la desigualdad hace *conocer* y *reconocer* las relaciones morales y afectivas, transformando esas relaciones arbitrarias en relaciones *reconocidas*, o sea en *violencia simbólica*.

Es en este punto donde la formación de esquemas morales interviene en la incorporación de disposiciones políticas, porque ese *desconocimiento/reconocimiento* contribuye a la *distribución desigual* de los poderes —o sea, de los capitales materiales y simbólicos (Bourdieu, 1979)— produciendo principios prácticos de visión y división del mundo social que, mostrándose como morales, son al mismo tiempo “políticos”, en la medida en que “la lucha política es una lucha cognitiva (práctica y teórica) por el poder de imponer la visión legítima del mundo social (...) mantener o

subvertir el orden de las cosas transformando o conservando las categorías mediante las cuales es percibido (rico/pobre, blanco/negro, nacional/extranjero, etcétera)” (Bourdieu, [1997] 2003: 268). Entonces, la relación con “el otro”, investida moralmente por los valores humanistas “universales” sostenidos por el colegio y puestos en acción con los alumnos, es al mismo tiempo una relación política *desconocida*, es decir *reconocida como moral*.

Teniendo en cuenta lo anterior, la intervención de esquemas morales en la formación de disposiciones políticas se comprende en su especificidad y su importancia cuando se observa que un partido político como el PRO, representante de la “centroderecha” en Argentina, recluta militantes del emprendedorismo y el voluntariado que se realiza en escuelas de clases altas (Vommaro, G., 2014), como señalamos al comienzo de este artículo. Tal vez en este punto podamos hablar de una acumulación de *capital moral* como “valor del reconocimiento de las virtudes morales” (Wilkis, 2013: 27; y 2014), en el marco de procesos de *socialización política* (Bargel, 2009; Fillieule, 2012). Y, en ese sentido, cabe destacar que si bien la tercera reflexión analizada no se construye según la lógica de la “inflación” afectiva, presenta una concepción pasiva de los sujetos objeto de la solidaridad y, por ende, un *desconocimiento* de las luchas sociales que entronca con un “espíritu de gestión” también ampliamente reconocido por formas de reclutamiento partidario como las señaladas por Gabriel Vommaro (2014), que hacen hincapié en el encuentro entre la gestión y el éxito del emprendedorismo, y la de entrega de sí y el desinterés del voluntariado.

Entonces, bien podemos plantear si la educación moral no es al mismo tiempo una educación política *desconocida* cuando se funda en relaciones desiguales duraderas como las que hacen a las acciones solidarias aquí estudiadas. Esto nos permite comprender que las luchas políticas y las relaciones de dominación exceden y al mismo tiempo “anticipan” los juegos específicos del *campo político* (de “la política” profesional), y por ello mismo dan lugar a indagaciones sobre terrenos de incorporación de disposiciones y esquemas (de ahí la importancia del estudio del dominio escolar y su encuentro con las prácticas solidarias) que, evitando mostrarse como “políticos” (en sentido restringido, o sea en términos de luchas por la distribución de los capitales materiales y simbólicos), se expresan bajo la forma moral del *bien común*.

Para finalizar, cabe aclarar que desde el punto de vista de las prácticas todo esto no implica una oposición entre la moral y la política. Una perspectiva reflexiva consiste justamente en un esfuerzo por moverse de una visión normativa y/o prescriptiva de la

acción para retornar al terreno ambiguo de las prácticas, donde nos encontramos con el entrelazo entre la moral y la política, algo que la antropología contemporánea (Frederic, 2004) ha comprendido crecientemente, y a cuyo estudio buscamos contribuir con este trabajo.

Referencias bibliográficas

BARGEL, Lucie. (2009). "Socialisation politique". En Fillieule, O., Mathieu, L. y Péchu, C. (dirs.), *Dictionnaire des mouvements sociaux*, pp. 510-517. Paris: Presses de Sciences Po.

BENNETT, Tony; SAVAGE, Mike; SILVA, Elizabeth; WARDE, Alan; GAYO-CAL, Modesto; y WRIGHT, David. (2009). *Culture, Class, Distinction*. London and New York: Routledge.

BOITO, María Eugenia. (2012). *Solidaridad/es/ y crueldad/es/ de clase. El "Orden Solidario" como mandato transclasista y la emergencia de figuras de la crueldad*. Buenos Aires: ESE.

BOURDIEU, Pierre. (1977). "Sur le pouvoir symbolique". En *Annales*, 32 (3), pp. 405-411.

BOURDIEU, Pierre. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.

BOURDIEU, Pierre. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.

BOURDIEU, Pierre. (1981). "La représentation politique. Eléments pour une théorie du champ politique". En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Vol. 36, pp. 3-24.

BOURDIEU, Pierre. (1984). "Espace social et genèse des classes". En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Vol. 52-53, pp. 3-15.

BOURDIEU, Pierre. ([1980] 1990). "Cultura y política". En *Sociología y cultura*, pp. 251-264. México: Grijalbo.

BOURDIEU, Pierre. ([1997] 2003). *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil.

BOURDIEU, Pierre. ([1989] 2013). *La nobleza de Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- BRUBAKER, Roger y COOPER, Frederick. (2001). "Más allá de identidad". En *Apuntes de Investigación del CECYP*, 5 (7), pp. 30-65.
- BRONCKART, Jean Paul; y SCHURMANS, Marie-Noëlle (2005). "Pierre Bourdieu- Jean Piaget: *habitus*, esquemas y construcción de lo psicológico". En Lahire, B. (dir.), *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CARRETERO, Mario. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, Mario y KRIGER Miriam. (2011). "Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities". En *Culture and Psychology*, 17 (2), pp. 177-195.
- DÁVILA, Oscar; GHIARDO, Felipe; y MEDRANO, Carlos. (2006). *Los desheredados*. Valparaíso: CIDPA.
- DEL CUETO, Carla. (2007). *Los únicos privilegiados*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- DUKUEN, Juan. (2010). *Las astucias del poder simbólico*. Buenos Aires: Koyatún.
- DUKUEN, Juan. (2013.a). *Habitus y dominación. Para una crítica de la teoría de la violencia simbólica en Bourdieu*. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- DUKUEN, Juan. (2013.b). "Otros territorios: una discusión sobre la relación entre cultura y política desde Bourdieu aplicable al estudio de jóvenes escolarizados". En *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 7, pp. 105-125.
- DUKUEN, Juan. (2015). "Indagaciones sobre el vínculo entre política, moral y escolaridad en la perspectiva de Bourdieu". En *Revista Folios*, 41, pp. 117-128.
- FERNÁNDEZ-CID, Hernán. (2014). *Construcción de la identidad ciudadana en jóvenes: una aproximación a la activación emocional, los relatos de ciudadanía y los valores puestos en juego en el espacio socio-cultural*. Tesis doctoral, FLACSO, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ-CID, Hernán; KRIGER, Miriam; y ROSA, Alberto. (2014). "Injusticia

- social y vivencia de ciudadanía en jóvenes”. En F. González Londra y A. Rosa (comps.), *Hacer(se) ciudadan@s. Una psicología para la democracia*, pp. 129-156. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- FREDERIC, Sabina. (2004). *Buenos vecinos, malos políticos*. Buenos Aires: Prometeo.
- FILLIEULE, Olivier. (2012). “Travail, famille, politisation”. En Sainsaulieu, I. y Surdez, M. (eds.), *Sens politiques du travail*, pp. 345-357. Paris: Armand Colin.
- GAYO, Modesto. (2013). “La teoría del capital cultural y la participación cultural de los jóvenes. El caso chileno como ejemplo”. En *Última Década*, 21 (38), pp. 141-171.
- GIRALDO, Yicel Nayrobis; y RUIZ-SILVA, Alexander. (2015). “La comprensión de la solidaridad. Análisis de estudios empíricos”. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 609-625.
- GÓMEZ, Marcelo. (2014). *El regreso de las clases*. Buenos Aires: Biblos.
- GUBER, Rosana. (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- GUTIÉRREZ, Alicia; y MANSILLA, Héctor. (2013). “El espacio social y su reproducción: aspectos teórico metodológicos y fuentes secundarias”. Ponencia presentada en el XXIX ALAS, Santiago de Chile.
- HEREDIA, Mariana. (2012). “¿La formación de quién? Reflexiones sobre la teoría de Bourdieu y el estudio de las élites en la Argentina actual”. En Ziegler, S. y Gessaghi, V. (comps.), *Formación de las élites*, pp. 277-295. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- KRIGER, Miriam. (2007). *Historia, identidad y proyecto: un estudio de las representaciones de jóvenes argentinos sobre el pasado, presente y futuro de su nación*. Tesis doctoral, FLACSO, Buenos Aires.
- KRIGER, Miriam. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La Plata: Edulp.
- KRIGER, Miriam. (2012). “La invención de la juventud, entre la muerte de las naciones

y su resurrección”. En Kriger M. (comp.), *Juventudes en América Latina: abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*, pp. 5-31. Buenos Aires: CAICYT-CONICET.

KRIGER, Miriam. (2013). “Reflexiones acerca de la despolitización y la politización juvenil en la Argentina, entre la desestructuración y la reestructuración del Estado nacional”. En *Sociales en Debate*, 6, pp. 25-32.

KRIGER, Miriam. (2014). “Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino”. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), pp. 583-596.

KRIGER, Miriam. (2015). “La política y lo político: del dilema al problema. Análisis de las argumentaciones y propuestas de acción de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires”. En *De Prácticas y Discursos*, 4 (4), pp. 1-21.

KRIGER, Miriam; y DAIBAN, Cynthia. (2015). “Del ideal del ciudadano al ciudadano en-situación: un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y conurbano, 2011-13)”. En *Revista Folios*, 41, pp. 87-102.

KRIGER, Miriam; y DUKUEN, Juan. (2012). “Clases sociales, capital cultural y participación política en jóvenes escolarizados. Una mirada desde Bourdieu”. En *Revista Question*, 1 (35), pp. 317-327.

KRIGER, Miriam; y DUKUEN, Juan. (2014). “La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas (Buenos Aires, 2011-2013)”. En *Persona y Sociedad*, Vol. XXVIII (2), pp. 59-84.

KRIGER, Miriam; y FERNÁNDEZ-CID, Hernán. (2012). “Los jóvenes y la construcción del «ciudadano ideal». Una aproximación a las acciones y relatos de ciudadanía de jóvenes escolarizados de C.A.B.A. y Pcia. de Buenos Aires”. Ponencia presentada en el *III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la*

Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

KRIGER, Miriam; y SAID, Shirly. (2015). "Subjetivación política juvenil en bachilleratos populares: representaciones de estudiantes jóvenes sobre la política y el Estado". Ponencia presentada en las *XI Jornadas de Sociología de la UBA*. Buenos Aires, Argentina.

LAMONT, Michèle. (1992). *Money, Morals and Manners: The Culture of the French and American Upper-Middle Class*. Chicago: University of Chicago Press.

LEFORT, Claude. (1992). *El arte de escribir y lo político*. Barcelona: Herder.

MARTÍNEZ, María Elena; VILLA, Alicia; y SEOANE, Viviana (coords.). (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social*. Buenos Aires: Prometeo.

MAUSS, Marcel. ([1925] 2007). *Ensayo sobre el don*. Buenos Aires: Katz.

MÉNDEZ, Alicia. (2013). *El colegio. La formación de una élite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.

PASSERON, Jean-Claude. (2011). *El razonamiento sociológico*. Madrid: Siglo XXI.

RALÓN DE WALTON, Graciela; y DUKUEN, Juan. (2013). "Los modos de dominación en la socio-antropología de Bourdieu. Esbozo de una crítica". En *Estudios de Filosofía*, 47, pp. 9-33.

RANCIÈRE, Jacques. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

RODRÍGUEZ MOYANO, Inés. (2012). "Capital cultural y estrategias educativas de las clases altas de la ciudad de Buenos Aires". En Ziegler, S. y Gessaghi, V. (comps.), *Formación de las élites*, pp. 147-164. Buenos Aires: Manantial.

RODRÍGUEZ MOYANO, Inés. (2015). "Élite social, ¿élite educativa? Experiencias escolares en escuelas privilegiadas de Buenos Aires". En Ziegler, S.; Villa, A.; Luci, F.; Fuentes, S.; Gessaghi, V.; y Di Piero, E. (coords.), *2da Reunión Internacional sobre Formación de las Élites*, pp. 125-141. Buenos Aires: Flacso.

- ROSANVALLON, Pierre. (2006). *La contrademocracia*. Buenos Aires: Manantial.
- RUIZ SILVA, Alexander. (2011). *Nación, moral y narración*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- RUIZ SILVA, Alexander; y PRADA, Manuel. (2012). *La formación de la subjetividad política*. Buenos Aires: Paidós.
- SAINTOUT, Florencia. (2012). "Los medios hablan de los jóvenes... y ellos responden". En KRIGER, Miriam (comp.), *Juventudes en América Latina: abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*, pp. 100-125. Buenos Aires: CAICYT-CONICET.
- SCAVINO, Dardo. (1999). *La era de la desolación*. Buenos Aires: Manantial.
- SCRIBANO, Adrián. (2014). "El don: entre las prácticas intersticiales y el solidarismo". En *Sociologías*, 16 (36), pp. 74-103.
- SVAMPA, Maristella. (2008). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos. (2ª edición corregida y aumentada.)
- TIRAMONTI, Guillermina. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- TIRAMONTI, Guillermina; y ZIEGLER, Sandra. (2008). *La educación de las élites*. Buenos Aires: Paidós.
- TOURAINÉ, Alain. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- VÁZQUEZ, Melina. (2010). *Socialización política y activismo. Carreras de militancia política de jóvenes referentes de un movimiento de trabajadores desocupados*. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- VÁZQUEZ, Melina. (2013). "En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento". En *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 7, pp. 1-25.
- VOMMARO, Gabriel. (2014). "«Meterse en política»: la construcción de PRO y la

- renovación de la centroderecha argentina”. En *Nueva Sociedad*, 254, pp. 57-72.
- VOMMARO, Pablo. (2012). “Relaciones entre juventudes, políticas y culturas en la Argentina y en América Latina actuales: miradas desde las formas de participación política de los jóvenes en movimientos sociales y desde las políticas públicas”. En M.Kruger (dir.), *Juventudes en Argentina y América Latina: identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*, pp. 125-150. Buenos Aires: CAICYT-CONICET.
- VOMMARO, Pablo. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina*. Buenos Aires: GEU.
- WEBER, Max. ([1905] 2009). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Caronte.
- WILKIS, Ariel. (2013). *Las sospechas del dinero. Moral y economía en el mundo popular*. Buenos Aires: Paidós.
- WILKIS, Ariel. (2014). “Sobre el capital moral”. En *Papeles de Trabajo*, 8 (13), pp. 164-186.
- ZIEGLER, Sandra (comp.). (2015). *2da Reunión Internacional sobre Formación de las Élités*. Buenos Aires: Flacso.
- ZIEGLER, Sandra; y GESSAGHI, Victoria (comps.). (2012). *Formación de las élites*. Buenos Aires: Manantial-Flacso.
- ZIZEK, Slavoj. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Notas

¹ Atentos a que las nociones de “clase alta”, “clase dominante” y “élite” son objeto de debate en los estudios que se ocupan de su formación en ámbitos escolares (Ziegler y Gessaghi, 2012; Heredia, 2012), recurrimos a la de “clases altas”, que es mayormente utilizada en ellos, para ir “afinando” la definición en el marco del desarrollo de la investigación empírica teóricamente fundamentada.

² Destacamos al respecto los análisis de Boito (2012) sobre el solidarismo en el programa televisivo argentino *Showmatch*.

³ Ver al respecto la página web del Programa (<http://www.me.gov.ar/edusol/index.html>) donde se encontrará información detallada que incluye entre otras cosas un mapa de las escuelas

solidarias, el premio presidencial escuelas solidarias (que se entrega desde 2000), módulos de capacitación, así como la inclusión del aprendizaje-servicio en la Ley de Educación Nacional de 2006, N° 26.206, arts. 32 y 123.

⁴ Nos referimos a Propuesta Republicana (PRO), liderado por Mauricio Macri, de acuerdo a las caracterizaciones que pueden ampliarse en Vommaro, G. (2014).

⁵ Vale aclarar que la distinción entre *esquemas* y *disposiciones* no es excluyente y tiene que ver con que la noción de *esquema* en Bourdieu suele estar más ligada a “modos de pensamiento y verbalización” prácticos, tendiendo relaciones críticas con los trabajos de Piaget (Bronckart y Schurmans, 2005) y la tradición neokantiana —en especial Cassirer— (Dukuen, 2013.a), siendo la noción de *disposición* más abarcadora en la medida que, además, incluye los resortes no verbales de la acción.

⁶ Dos son escuelas públicas; dos, privadas laicas, sin subvención estatal; y una es privada confesional, con subvención estatal.

⁷ Valga aclarar que nuestro cuestionario no ha sido desarrollada para realizar una construcción del espacio social como la que realiza Bourdieu (1979), a partir del uso del Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM). Por eso mismo, nuestros criterios son los más exhaustivos posibles dentro de los límites de los datos con los que contamos. Aunque aquí no podemos retomar el debate, estamos al tanto de las críticas de Heredia (2012) a la perspectiva de Bourdieu, específicamente en su estudio de las clases dominantes o lo que finalmente llamará el campo del poder (Bourdieu, 1979; 1984; [1989] 2013), así como la crítica de Gómez (2014) al análisis de clases estático (donde en parte caería Bourdieu) y su propuesta de un análisis clasista dinámico. Al mismo tiempo, cabe destacar que Gutiérrez y su equipo (Gutiérrez y Mansilla, 2013) vienen trabajando en un análisis del espacio social de Córdoba en términos de clase, desde la perspectiva de Bourdieu, recurriendo al ACM.

⁸ Este es un breve ordenamiento de los datos: 1) Escuelas de clases medias altas y altas: a) Escuela X, privada laica, sin subvención estatal, barrio privado de Tigre, zona norte del conurbano bonaerense, donde el 45,5 por ciento de los padres posee estudios terciarios/universitarios completos; 40,9 por ciento, posgrado; y el 13,6 por ciento, secundarios. b) Escuela S, privada laica, sin subvención estatal, barrio de Belgrano, CABA, donde el 62,8 por ciento de los padres posee estudios terciarios/universitarios completos; 20,9 por ciento, posgrado; el 11,6 por ciento, secundarios; y el 4,7 por ciento, primario.

2) Escuela de clase media: Escuela N, de gestión pública-estatal, barrio de Caballito, CABA, con padres con 34,3 por ciento de estudios terciarios/universitario; 6,6 por ciento, posgrado; un 34,3 por ciento, secundarios; y un 20,4 por ciento, primarios.

3) Escuelas públicas de clases populares: a) Escuela P, de gestión pública-estatal, La Plata, provincia de Buenos Aires, con padres con 24 por ciento de estudios terciarios/universitario; 2 por ciento, posgrado; un 42 por ciento, secundarios; y un 30 por ciento, primarios. b) Escuela V, de gestión privada, confesional con subvención estatal, Lanús, zona sur del conurbano bonaerense, con padres con 5,8 por ciento de estudios terciarios/universitario; 31,9 por ciento, secundarios; y 53,6 por ciento, primarios.

⁹ Que hemos modificado aquí para resguardar su identidad, según el acuerdo de confidencialidad que estructura el trabajo de investigación en los colegios.

Fecha de recepción: 25 de agosto de 2015. Fecha de aceptación: 30 de octubre de 2015.