

Artículos

Dar es dar. Configuraciones de sentido sobre la participación en TECHO de mujeres *líderes* de un colegio de clases altas

To give is to give. Configurations of meaning about the participation in TECHO of women *leaders* of an upper-class school



# educación & vínculos

## Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educa

Juan

• Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales – CONICET – Universidad Nacional del Comahue, Argentina •  
juandukuen@gmail.com

Dukuen

**Resumen** Este trabajo se ubica en una serie de investigaciones etnográficas sobre la socialización moral y política juvenil en colegios de clases altas. En escritos recientes presentamos un estudio comparativo entre prácticas *solidarias* realizadas por colegios del Área Metropolitana de Buenos Aires y de La Patagonia Argentina, desde la perspectiva de los equipos docentes y directivos. En este artículo nos centramos específicamente en la participación en TECHO de mujeres *líderes* de uno de esos colegios (situado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), para dilucidar los sentidos que les otorgan a esas prácticas relacionales con *otros* de clases bajas. Mostramos que la *afectividad*, el *merecimiento* y la *crítica política* son configuraciones de sentido emergentes de las experiencias de las mujeres *líderes*, en un contexto de creciente desigualdades marcado por las luchas feministas.

**Palabras clave:** solidaridad, TECHO, mujeres, clases altas, liderazgo.

**Abstract** This work is part of a series of ethnographic investigations on the moral and political socialization of youth in upper-class schools. In recent writings, we present a comparative study between *solidarity* practices carried out by schools in the Área Metropolitana de Buenos Aires and La Patagonia Argentina, from the perspective of teaching and management teams. In this article, we focus specifically on the participation in TECHO of women *leaders* from one of these schools (located

Juan Dukuen  
Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales – CONICET –  
Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
juandukuen@gmail.com



**educación  
& vínculos**  
Revista de Estudios  
Interdisciplinarios en Educación

*Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*  
núm. 13, p. 6 - 28, 2024  
Universidad Nacional de Entre Ríos,  
Argentina

ISSN-E: 2591-6327

Periodicidad: Frecuencia continua  
eyv.fcedu@uner.edu.ar

Recepción: 10 noviembre 2023

in the Ciudad Autónoma de Buenos Aires), in order to elucidate the meanings they give to these relational practices with *others* from the lower classes. We show that *affectivity*, *deserving* and *political criticism* are configurations of meaning emerging from the experiences of women *leaders*, in a context of growing inequalities marked by feminist struggles.

**Keywords:** solidarity, TECHO, women, upper-class, leadership.

## Introducción y antecedentes<sup>1</sup>

Este escrito forma parte de una serie de investigaciones sobre socialización moral y política juvenil en colegios de clases altas de Argentina. En trabajos previos presentamos un estudio comparativo entre prácticas *solidarias* realizadas por colegios del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y La Patagonia, desde la perspectiva de los equipos docentes y directivos (Dukuen, 2023a-2023c). En este artículo profundizamos en la participación en TECHO de mujeres *líderes* de uno de esos colegios, situado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), para dilucidar los sentidos que otorgan a esas prácticas en las cuales se relacionan con otros de clases bajas. La apuesta por un estudio etnográfico cuya clave analítica consiste en indagar la variabilidad de los hechos sociales (Balbi, 2020), permitirá ampliar el conocimiento sobre una socialización moral juvenil en clases altas donde el género juega un papel central, en un contexto de creciente desigualdades marcado por las luchas feministas.

Comprender la educación de clases altas en la Argentina contemporánea mediante una mirada relacional, permite advertir que «la recuperación del rol del Estado y la implementación de políticas públicas orientadas a garantizar la inclusión social y educativa» (Feldfeber et al., 2018, p. 62) durante los gobiernos *kirchneristas* (2003-2015) no lograron revertir las crecientes desigualdades y la *fragmentación educativa* entre las clases sociales, fruto de las políticas neoliberales de la década de los noventa (Tiramonti y Ziegler, 2008; Villa, 2015). En los últimos años, estas desigualdades fueron profundizadas por la *doble crisis* derivada de a) las políticas de restauración neoliberal del gobierno de Macri (2015-19) y b) los efectos de la pandemia COVID-19 (Dalle, 2022), que redundaron en una *acumulación de ventajas educativas* 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; Larrondo y Mayer 2018).

Siguiendo los estudios realizados en los principales corredores urbanos del centro del país (Martínez et al., 2009; Méndez, 2013; Gessaghi, 2016; Fuentes, 2021), se puede observar que en un escenario de *fragmentación educativa* la (re)producción de las desigualdades se canaliza mediante una fuerte inversión de las familias de clases medias-altas y altas en la oferta de exclusivos circuitos educativos privados, en el marco de diferentes estrategias de (re)producción/transformación/ampliación de los capitales económicos, culturales y sociales tendientes a asegurar las ventajas, privilegios y distinciones de una socialización de *cierre social, entre nos* (Dallaglio, 2018; Giovine, 2022; Di Piero, 2022).

Con el objeto de comprender la intervención de este tipo de escolarización en la socialización juvenil entre 2010 y 2019, en el

equipo dirigido por la dra. Kriger<sup>2</sup>, impulsamos un diálogo entre a) *los estudios sobre la educación de clases altas y elites* y b) *los de juventudes y política* (Kriger, 2017-2021; Chaves, 2010; Vommaro, 2019; Vázquez et al., 2017). En una primera investigación en escuelas de diferentes clases sociales (2010-13, N=280) del AMBA, encontramos —comparativamente— en estudiantes de clases altas mayores disposiciones a la participación social y política futura, basadas en un *deber con la política* constitutivo de un *ethos* de clase dirigente: ellos se identificaban como ciudadanos diferentes, responsables, honestos, por *el bien común* contra la *corrupción*, guiados por una reforma moral de los *otros*, es decir *los pobres* («hay que educarlos»), *necesitados* de ayuda *solidaria* (Kriger y Dukuen, 2012-2014; Tiramonti y Ziegler, 2008). En una investigación posterior de similares características (2014-17, N=321)<sup>3</sup> analizamos la centralidad de los proyectos *solidarios* para las propuestas curriculares de formación moral juvenil en escuelas de elite (Fuentes, 2015), lo que nos condujo a una serie de hallazgos claves para este trabajo (Dukuen, 2015; Dukuen y Kriger, 2016).

En 2014, realizando encuestas y entrevistas en un colegio de elite de gestión privada y tradición británica centenaria, en un barrio cerrado exclusivo del corredor norte del AMBA, observamos que promovía una serie de actividades bajo el lema *Friendship and Service*. Carlos, el docente<sup>4</sup> que acompañaba a los estudiantes, nos comentó que «salen una vez por semana a ayudar a geriátricos, instituciones para pibes con *capacidades diferentes*, escuelas *pobres* de la zona, por ejemplo, pintando murales, haciendo arreglos o juntando alimentos para entregar». En su página web el colegio presenta las actividades, las empresas que donan y los agradecimientos recibidos de los *beneficiarios*. El estudio de Svampa (2008) sobre *los que ganaron*, fue pionero en señalar que estas actividades son de larga data en *countries* y barrios cerrados del AMBA: durante la década de los noventa, configuraban una relación *virtual*, ya que los y las jóvenes nunca veían al destinatario de la beneficencia, que solo era *una categoría social: los pobres*.

Sin embargo, pasada la crisis de 2001, y superado *el gran miedo* a una invasión de 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 hacia esos barrios. Apoyándose en Del Cueto (2007), Svampa (2008) señala que en las *tareas solidarias* encausadas por los colegios de gestión privada no se trata tanto de tender vínculos, sino más bien, de *hacerles ver* a los *afortunados* la otra cara de la realidad, la de la pobreza extrema; o sino, en el lenguaje eufemístico de los protagonistas, el mundo de los *menos afortunados*. Concluye que sumado al impulso global de la *responsabilidad social empresarial*, estas prácticas se

relegitiman al quedar en manos de agentes privados (Svampa, 2008). En un texto más reciente, Ziegler *et al.* (2018) describen las propuestas curriculares de este tipo de colegios para clases altas: entre otras características, señalan que, mediante la participación estudiantil y el liderazgo, la promoción de viajes internacionales y la realización de programas de aprendizaje solidarios refuerzan la jerarquía y el privilegio propio, siguiendo la lógica de la responsabilidad social frente a la pobreza de las empresas y fundaciones.

En el colegio de elite de zona norte del AMBA donde realizamos la investigación en 2014, entre los proyectos *solidarios* se destaca el viaje anual a escuelas rurales de Chaco, sobre el cual publica una serie de informes titulados *Chaco Report*. Al analizarlos junto con M. Kriger, observamos que la tematización de la relación con los *otros* de clases desfavorecidas aparecía mayormente marcada por la referencia a las relaciones afectivas<sup>5</sup>. A esa configuración de sentido de la alteridad, la llamamos «inflación del discurso afectivo» (Dukuen y Kriger, 2016, pp. 326-330). En ella, los vínculos se significan en aquello que todos en *igualdad* (el *afecto*) pueden *dar, recibir y devolver* (Mauss, 1979), pero sobre todo en lo que pueden devolver los chicos del colegio de Chaco, a los estudiantes del colegio británico (el afecto que reciben y se llevan al regreso), más allá de las diferencias económicas.

En las conclusiones de ese trabajo, señalábamos como hipótesis que con la *inflación del discurso afectivo*, asistimos una «operación fundamental de la alquimia social» (Mauss, 1979 en Bourdieu, 1980, pp. 216) que une y separa al mismo tiempo, transformando relaciones arbitrarias —las que hacen que algunos estén en condición y posición de *dar*, y otros de *recibir*, bienes económicos desigualmente distribuidos— en relaciones legitimadas, donde pareciera que sin tener nada que ver con esas condiciones económicas, en una condición de igualdad *se da, se recibe* y, sobre todo, algunos *devuelven afecto*, como contra-don.

Se podría hipotetizar, entonces, que la *alquimia social* que hace *desconocer* las condiciones sociales de la desigualdad, en tanto tales (no tematizadas), hace *reconocer* las relaciones morales y afectivas, transformando esas relaciones arbitrarias en relaciones reconocidas, fundamento del *modo de dominación simbólico* (Bourdieu, 1980) basado en la deuda moral y la gratitud (visible en las cartas de agradecimiento enviadas al colegio privado y publicadas en el *Chaco Report*). Siendo parte de un proceso de escolarización cuyo objetivo es inculcar un *ethos* compartido en los alumnos de clases altas, se producen esquemas de (di)visión del mundo social que, reconociéndose como morales, se desconocen como *políticos*: esa es su doble verdad.

Ese valor moral *externo*, esgrimido contra la *corrupción política* y los *planes sociales* estatales, por ejemplo, hizo posible que juven-

tudes formadas en ese *ethos* fueran interpeladas por el partido PRO en las luchas del campo político por definir el sentido moral de la *política*, cuando reclutaba juventudes militantes entre quienes han participado de prácticas de emprendedorismo y voluntariado, claves en la dirección de equipos (Grandinetti, 2015; Vommaro y Morresi, 2015). Ello permite comprender la contribución del *capital moral* acumulado (Wilkins, 2013) a los procesos de socialización política, es decir, su transformación en disposiciones políticas, *ethos* que catapultó a Macri a la presidencia a fines de 2015 (Dukuen y Kriger, 2016).

Si bien este primer acercamiento a la socialización moral condujo a describir una de sus dimensiones significantes (la *afectiva*), la apuesta etnográfica por la variabilidad de los hechos sociales exigía nuevas indagaciones que pudieran dar cuenta de otras posibles configuraciones de sentido. Producto de investigaciones posteriores realizadas entre 2016 y la actualidad, en trabajos recientes presentamos una comparación *etnográficamente sensible* (Balbi, 2015) entre prácticas *solidarias* de colegios de clases altas del AMBA y La Patagonia, poniendo el acento en la perspectiva de los equipos directivos y docentes a cargo (ampliar en Dukuen, 2023a-2023c). En esos escritos observamos que además de la *afectividad*, la *meritocracia* y la *diversidad cultural* afín al *ethos progresista liberal* (Fraser, 2019) se destacaban como configuraciones de sentido contrastantes, en relaciones de alteridad con *otros* de clases bajas<sup>6</sup>. A continuación, abordaremos específicamente la participación en TECHO de las mujeres *líderes* de uno de los colegios estudiados, situado en CABA, para ampliar el conocimiento de los sentidos atribuidos por ellas a esa práctica.

#### Un trabajo de campo en un colegio de clase altas de CABA

Entre 2016-18 realizamos una etnografía (Guber, 2005; Balbi, 2020)<sup>7</sup> en el nivel secundario de un colegio de tradición británica, para clases altas, de CABA, basada en una observación participante de prácticas y rituales escolares, clases, entrevistas con estudiantes, docentes y directivos, análisis de documentos institucionales y páginas web, la cual fue ampliada por nuevas indagaciones durante 2020 en el marco de la pandemia por COVID-19. La escuela referida (que llamaremos *Colegio T*), es una institución mixta, laica y de enseñanza bilingüe, con más de 50 años de antigüedad, que abarca los tres niveles educativos (jardín, primaria y secundaria). Se encuentra ubicada en la Comuna 13 de CABA, caracterizada por una población de clases medias-altas y altas<sup>8</sup>, con «la mayor cantidad de escuelas de gestión privada en la jurisdicción» (Mayer y Gottau, 2021, p. 362) y otorga en el nivel secundario el Título de Bachiller con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades, con trayecto formativo en lenguas adicionales —en

este caso inglés— ofreciendo diferentes certificaciones de Cambridge<sup>9</sup>.

A partir de los hallazgos del trabajo de campo, podemos describir la estructura del gobierno escolar y sus prácticas específicas de formación de disposiciones morales y políticas, marcadas por la tradición británica:

- a. el *House system* que ordena la participación estudiantil en diferentes *houses*<sup>10</sup>, y en eventos deportivos, artísticos y *solidarios*, a partir de rituales de integración moral y afectiva que permiten incorporar las disposiciones necesarias para transitar esa escolarización en circuitos de privilegio;
- b. el proceso de elecciones de Capitanes de colegio<sup>11</sup> entre estudiantes de cuarto año de secundario, que se desempeñarán en quinto como *líderes*<sup>12</sup> estudiantiles. Lo cual implica: el desarrollo de una *campana electoral* con un *speech* de cierre, elecciones con voto secreto inspiradas en el sistema electoral, la ligazón del ejercicio de las capitanías con el *liderazgo*, la competencia y el impulso de proyectos participativos que confluyen con la *gramática managerial* (Luci, 2012) en diferentes actividades escolares (ampliar en Dukuen, 2018).

Los hallazgos sobre el *House system* y las capitanías nos condujeron al estudio de otras prácticas escolares, que en el colegio categorizan como *culturales* y *solidarias*. En relación con las primeras, describimos la producción de un Evento TED y analizamos los objetivos que el equipo directivo escolar le atribuye en la formación estudiantil: incorporar competencias sociolingüísticas de oralidad formal y disposiciones morales de apuntalamiento de la autoestima, liderazgo y trabajo en equipo (Dukuen, 2020). También dimos cuenta de la participación mayoritaria de las mujeres estudiantes, en especial las *líderes capitanas*, quienes significaron su experiencia como oradoras en términos de *pruebas* y *desafíos*. Al considerar los *efectos simbólicos de poder* de esa socialización en el privilegio, pudimos también observar cómo las luchas feministas —que muchas de ellas abrazaron— se juegan en intersección con la clase social, potenciando trayectorias educativas y profesionales a largo plazo en posiciones de liderazgo (Dukuen, 2021a-2023b).

Sentidos sobre la participación en TECHO. Meritocracia, afectividad y crítica política

El estudio de las prácticas *solidarias* emergió como un tema central mientras realizábamos el trabajo de campo, mientras seguíamos sorprendidos por el hallazgo sobre el *House system* y las *capitanías* como una forma de socialización moral y política de tradición escolar británica (Dukuen, 2018-2021b). Una mañana primavera de 2017, la capitana de acción social, Teresa, nos comentó con disgusto —porque era una tarea de su capitanía— que quien

ahora estaba organizando las actividades *solidarias* era Francisca, a cargo de una nueva área: Conexiones. Unos días después ella nos dijo que con esa área le interesaba «fortalecer todo lo que es la comunidad en el colegio» y que «una de las puntas es la acción social», cuya actividad central es la participación en TECHO, para lo cual recaudan dinero a través de los *lunes solidarios*, donde venden tanto las tortas realizadas por las familias como las *House Caps* (gorras de las *houses*).

TECHO se describe en su web como «una organización presente en 19 países de América Latina, que busca superar la situación de pobreza que viven millones de personas en asentamientos, a través de la acción conjunta de sus habitantes y jóvenes voluntarios y voluntarias»<sup>13</sup> (Valderrama, 2020). Francisca<sup>14</sup> nos contó que cuando comenzó a trabajar en el colegio en 2016, ya tenían vínculo con el *Programa Secundarios*<sup>15</sup> de TECHO. Sin embargo, los dos años anteriores (2014-15) no participaron porque «no habían logrado recaudar [el dinero]». Así que en 2016 ella decidió retomar la participación.

Resaltó su cambio de perspectiva sobre TECHO, desde la «desconfianza» y «descreimiento» inicial (ligado a una mirada negativa del *marketing*) a su valorización tras la experiencia de construir, basada en la solidez de las casas realizadas. «La idea de ellos [TECHO] es pobreza cero»<sup>16</sup> —nos dice— «y que todos puedan tener una vivienda digna». Señala que las casas que construyen para ello pueden llegar a durar diez años, «son viviendas bastante precarias hechas con materiales... Ya vienen las planchas de madera, las cosas prefabricadas», igualmente es un «cambio muy grande respecto a las viviendas que tenían antes», destacando el «pago simbólico» que es «un esfuerzo para ellos». En TECHO pueden participar alumnos de cuarto y quinto año del secundario. La escuela realiza la actividad en función del interés que tengan las y los estudiantes, y de la *recaudación* para *abonar la casa*: «hay que pagar determinado monto y después ir a construir. Es una experiencia espectacular. Dormimos en unas escuelas, nos levantamos temprano, construimos». En 2017 fueron a construir en un barrio popular de Florencia Varela y en 2018 en uno de Moreno, en el segundo cordón del AMBA.

Como en las charlas TED —ver supra— donde las estudiantes *líderes* querían *probarse* y *desafiarse* como oradoras, en TECHO fue mayoritaria la participación femenina estudiantil: «fuimos muy pocas de acá y todas mujeres», nos aclaró Tacna, la Capitana de Arte electa de 2018. Y agregó «es más, se pidió participación de los chicos porque no somos muy fuertes físicamente y la mayoría de los chicos acá son... Hacen *rugby*, etcétera, y son como más fortachudos, pero ninguno quiso». Este señalamiento coincide con lo que pudimos observar en el colegio y es importante para com-

prender particularidades de la participación femenina en estas prácticas. Durante el trabajo de campo notamos que las actividades *culturales/artísticas* y *solidarias* están mayormente sostenidas por *las chicas*, y advertimos las dificultades de sociabilidad de los escasos varones que mostraban esos intereses —y no deportivos—, lo cual indica cierta persistencia de una división de género a partir de la cual lo *cultural/artístico* y lo *solidario* (ligado a las prácticas de cuidado), es significado como femenino o feminizante.

Al mismo tiempo fuimos testigos de la importancia de las luchas feministas (Elizalde, 2018) entre las alumnas (véase el caso explícito de Tacna al final de este apartado) habilitadas por el propio colegio con diferentes actividades, como el debate que personificaron sobre el proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en 2018. Basándose en esto, como señalamos en otro lado (Dukuen, 2021b) consideramos que en un cruce entre género y clases altas proyectan un trayectoria educativa y profesional de liderazgo a largo plazo (encarnada en las capitanías, la participación en TED y TECHO, carreras en universidades privadas costosas, cargos ejecutivos) en posiciones históricamente ocupadas por hombres (Messina, 2016). Luego volveremos sobre este punto.

En este horizonte se comprende el señalamiento de Francisca sobre que estos estudiantes «tuvieron muchísima suerte [...], la suerte de nacer en determinado lugar que no es un mérito», lo cual implica una «responsabilidad desde donde puedan, como puedan, compartir y ayudar a otro». Para ella, hay que diferenciar la *caridad*, la cual critica como relación vertical/asimétrica donde «doy lo que me sobra»; de la *solidaridad*, donde «ayudo con lo que se necesita» sin producir esas jerarquías: «TECHO es un buen ejemplo de esto. No se les da la casa armada. Trabajan con vos para lograrla». Parece así que el *trabajar a la par* podría tanto transformar en los estudiantes la suerte de nacimiento en mérito, como podría transformar la mala suerte *del otro* en un mérito que justifica moralmente el ser ayudado. En esta narrativa aparece Pablito:

Este año nos tocó un personaje que se llama Pablito: a lo mejor no trabajaba tanto del esfuerzo físico, pero arengaba, estaba, nos contaba historias, les transmitía a los chicos un montón de cosas que fue una experiencia riquísima; y creo que es una experiencia que nos llevamos mucho más de lo que a lo mejor estamos dando [...]. Pablito [vino] a contarnos su historia de vida, se disfrazó de payaso [...], tendría 50 y pico, había perdido un ojo hace mucho tiempo; de contextura muy delgada. Se lo veía con muy buena actitud y muy buena actitud hacia el trabajo; muy busca, de buscar cosas para hacer; y changas; y moverte; y positivo. Una persona encantadora. Nos llevamos de Pablito este año, haberlo conocido, una linda experiencia. (Entrevista a Francisca)

En estas palabras emerge la figura del *merecimiento* (Chaves et al., 2016), que refiere a quienes reúnen prácticas y valores morales (por ej., *la buena actitud hacia el trabajo*) ligados de forma positiva a la meritocracia en las sociedades contemporáneas, donde *el esfuerzo* se vuelve una categoría central de la solidaridad como una forma justa de acceso a bienes y servicios distribuidos de forma desigual (ampliar en Chaves et al., 2016; Di Piero, 2022). El *personaje Pablito* es el *pobre que merece ser ayudado* porque trabaja o lo intenta (y como categoría se opone al que *no quiere trabajar* y recibe asistencia estatal<sup>17</sup>) lo que permite legitimar la *ayuda*, que es justa por merecida. El *merecimiento* puede pensarse en analogía con la lógica del don y el contra-don (Mauss, 1979; Zapata, 2005) que, en la circulación asimétrica de bienes y servicios, es constitutiva de las relaciones de dominación simbólica vía legitimación moral (Bourdieu, 1980; Dukuen, 2015). Aquí, el contra-don se percibe bajo la forma del *trabajar a la par*. Cuando eso no es totalmente posible, sea el caso de Pablito, es la actitud *positiva* y las experiencias transmitidas —mandato de la psicología positiva, *ciencia de la felicidad* (Cabanas y Illouz, 2019)— lo que opera como contra-don, devolución simbólica capitalizada como una experiencia que las y los estudiantes se llevan, frente al don de la compra y construcción de la casa.

Pablito apareció también con centralidad en las conversaciones con las capitanas que participaron de TECHO en 2017. Teresa —a quien nos referimos al comienzo de este apartado— tiene 18 años, está finalizando quinto y va cursar Ciencias Físicas en la Universidad de Buenos Aires el año siguiente. Se define como *feminista*, lo cual nos planteó de forma contundente: «yo soy feminista y voy a la marcha de *Ni una menos*<sup>18</sup> [ya fue dos veces, nos aclara], por cosas así por el estilo, por los femicidios y el repudio a todo el sistema machista, la sociedad machista». Nos cuenta que en el colegio «hablamos siempre de cuestiones de género y sobre los roles, y todas esas cosas, las desigualdades, en las Jornadas de Educación Sexual Integral», evidenciando el impulso que esta escolarización brinda contribuyendo a potenciar esta adscripción e inscripción a las luchas de género. Siempre quiso ser capitana, *desde chiquita*.

Esta capitanía «a mí me gustó más porque me interesaba todo lo que nos mandaban a hacer los capitanes de Acción Social, que era ir a TECHO, ayudar con las colectas». Participó en TECHO el año anterior y este: «capaz es una respuesta media egoísta [nos dijo], pero la verdad es que me hizo sentir bien... me alegró ese sentir que hacía un bien mayor, algo más valioso que estar tirada en mi casa usando el celular, como todo el resto». Teresa califica TECHO como «una de las experiencias más lindas que [yo] tuve», y nos aclaró que «no se refería a construir la casa» sino a que Pablito

[...] se tomó el trabajo de venir hasta el colegio donde dormíamos y nos hizo un show de payasos; y nos habló media hora sobre lo agradecido que estaba; y después venía y nos contó sobre toda su vida, sus dificultades, cómo igualmente había vivido para los demás y todo lo que había hecho; y vos como... Yo a esa persona nunca, nunca, en mi vida me la hubiese cruzado sino. Yo nunca habría ido a ese barrio antes. Nunca había hablado con un payaso, no sé. Siento que son cosas que de otra manera no podés vivir y que a mí verdaderamente me cambió la energía ir. Yo fui agotada; fui angustiada y enojada por otras cosas, y volví pensando en que tendría que estar mucho más feliz de lo que había ido. (Entrevista a Teresa)

En un sentido cercano, Clara, la Capitana general y máxima líder estudiantil, se refirió a Pablito como «un grande». Ella tiene 17 años y va a estudiar el año siguiente Comunicación Periodística en la Universidad Católica Argentina, una institución educativa de las elites (Fuentes, 2021). Si bien no va a marchas, «[al *Ni una menos*] lo veo bien. Yo no... A ver, no soy una feminista extremista [risas], pero sí defiendo a mi género. Lo veo bien, pero siento que a veces ese tipo de movilizaciones termina yéndose por las ramas y termina generando más lío capaz». Para ella, sin embargo, ha generado «una concientización social, pero siento que es más del lado de las mujeres. Como que los femicidios siguen pasando... Pero no veo que el gobierno haga al respecto, como, no sé, pasar más leyes o esto que lo otro».

Clara nos contó que está «siempre atrás de todas las organizaciones... y cuando empecé a ver el rol del capitán, me llamó la atención y dije: “yo quiero ser capitana”». Junto con Teresa fue a TECHO el año pasado y este, si bien la experiencia «le encantó», la primera vez «fue un choque, fue mi primer contacto con la otra realidad diferente a la mía. Fue fuerte en ese sentido». Además, esa vez tuvieron «una construcción re difícil, porque el terreno era todo en desnivel y tenía muchísima basura», lo que «era un lío y era un asco». Este año, la familia que les tocó fue «más especial» y el contacto, «más emocional»:

El dueño de la casa era Pablito. Era una casa para él y nos contó de su vida, de sus altos y bajos; que casi se muere una vez por un accidente que tuvo; de cómo tuvo que luchar con su familia, con sus hijos, y como que siempre trataba de darnos charlas para enseñarnos. O sea, siempre nos decía: «chicos, no se den por vencidos. Aprovechen que tienen una educación, aprovechen que van a un colegio, no den por sentado todo lo que tienen porque cuando te falta te das cuenta de todo lo que echaste a perder»; y en ese sentido, como que nos apegamos un montón a él y nos dio como un incentivo, una motivación. Así que estuvo bueno. (Entrevista a Clara)

Pablito, con sus relatos de vida marcados por un accidente, por la lucha y el esfuerzo, a lo cual responde siendo *bueno, trabajador, alegre y agradecido*, aparece nuevamente bajo la figura del *pobre*

*merecedor* en tanto encarna a contrario lo criticado por Clara cuando afirma que

Yo tengo una visión también de que no todo pasa por la política. De que hay gente que capaz que da mucho las cosas por sentado y no... O sea, como que yo pienso que una persona en situación de pobreza podría poner su granito de arena también y no quedarse de brazos cruzados, esperando que el Estado le dé algo. (Entrevista a Clara)

Al mismo tiempo, Pablito es un *otro* con el cual se puede establecer un *lazo afectivo*, de apego, aunque sea momentáneo. Esto se conecta con la producción de un discurso *afectivo*, como lo vimos en el caso de los viajes a Chaco con el colegio de zona norte del AMBA, y con esta posibilidad de tener una experiencia del *otro*, que permite valorar lo que se tiene (frente a lo que el *otro* no tiene, *le falta*), la cual no hubiese sido posible de otro modo (como señalaba Teresa). Esta experiencia se hace efectiva mediante una forma de socialización escolar que consiste en «*hacerles ver a los afortunados la otra cara de la realidad, la de la pobreza extrema*» (Svampa, 2008, p. 280) y así «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» (Mayer y Perozzo-Ramírez, 2021, p. 73).

Mariana es la Capitana de Acción social electa en 2018: «me eligieron para el año que viene (2019), pero ya soy. Como que ya gané la capitania», nos aclaró. Está terminando cuarto año y definiendo si estudia psicología o trabajo social y en cuál universidad. Desde una posición que recuerda a la de Teresa, aunque un poco más atemperada, nos dijo: «soy feminista y todo, voy a las marchas, pero trato de mantenerme al margen de la política en sí». Le gusta que haya capitanes, «que te elijan, todo el proceso» y le «re gustó la Acción Social. Por eso me gustó: mi tía trabajaba en hogares con chicos y siempre fui... O sea, siempre me gustaron esas cosas». Todo sucede como si en esta «elección de la elegida», la dimensión familiar ligada a la ayuda social en hogares fuese reasumida positivamente como herencia, en una trayectoria de socialización moral con componente escolar (Kriger y Dukuen, 2021; Bourdieu, 2013).

Para Mariana «lo más lindo es que podés cambiar en una forma la vida de una familia, de una persona». En TECHO les dijeron que por hacer eso «no sos el héroe, y eso a mí me re quedó, porque también, al mismo tiempo, te estás ayudando vos y te estás llevando un montón de cosas». Para ella «lo más lindo de la Acción Social es hacer una acción que beneficie a las dos partes: al que hace y al que le estás llevando, haciendo una donación o algo». Nos cuenta que lo que se llevó es un «vínculo con la familia», «la experiencia, que no es material»:

Pero para mí, en mi corazón, en mis emociones, fue como algo tan lindo que me parece que me llevé mucho más quizás de lo que yo pude dar; y

eso siento que se hace en todas las acciones que tienen un fin social. Por eso me gusta tanto dar y que ellos también te devuelvan algo. Es re lindo. (Entrevista a Mariana)

Nos señala que en términos materiales ayudó en la construcción de la casa, y con eso mejoraron la situación de la familia, pero también *dio amor*, «puso todo su amor y su esfuerzo y su tiempo, que eso es lo máspreciado; más que el resultado de la casa». En este relato de su experiencia, aflora la afectividad como un valor clave en el *dar, recibir y devolver* de la economía del don, como vimos en el caso de los viajes a Chaco y en parte en las experiencias de Teresa y Clara el año anterior. De hecho, se llevaron muy bien con la familia a la que le construyeron la casa: Lía y su bebé, Tom. De ellos «recibieron un montón de amor»; sus papás, que vivían adelante «se preocupaban todo el tiempo por ellas», la madre les hizo tortas fritas en formas de donas «que estaban riquísimas, mates, bizcochitos, y al mediodía un montón de comida», nos cuenta entre sorprendida y agradecida.

Eso es lo que ellos nos dieron. Se preocuparon por nosotros. Nos dejaron tener un vínculo también con ellos, que no todas las familias te dejan tampoco entrar así. Yo lo único que quería era «que haya un bebé y un perro». Con eso yo estaba re feliz en la familia, porque amo los perros y los bebés, y justo me tocó [...], y que también te dejen [jugar con ellos] es como una devolución de amor por lo que también estás haciendo. Bah, yo lo sentí así y me pareció re lindo. (Entrevista a Mariana)

Para Mariana la experiencia fue *increíble*: «podés decir que te cansaste en la mitad, tuviste que ir a buscar piedras, dormir en el piso, pero yo no lo sentí así en ningún momento». Destaca a la «gente de TECHO», que a las seis de la mañana las despertaban con música, «las trataban de la mejor manera. Siempre te están cuidando y si hay algún problema, te ayudan». Si bien tuvieron dificultades para armar la casa, «cuatro horas haciendo el mismo pilote», nos aclara: «pero Lía como que nos daba más fuerza. Eso también es una devolución. Me re gustó la experiencia, todo me salió bien. Siento que todo fue bien», concluyó con una sonrisa.

Junto con Mariana, Tacna también fue a TECHO, la Capitana de Arte electa en 2018, que, aunque todavía le quede cursar quinto año en 2019, tiene claro que va a estudiar artes plásticas en un instituto terciario: «del lado de mi mamá, todos son políticos, abogados, etcétera. Por el lado de mi papá, son todos músicos, artistas, pintores, etcétera. Yo me fui por el otro lado, la rama de parte de mi papá». Ella conocía TECHO desde primer año gracias al colegio, que siempre quiso ir pero que tenía que esperar a cuarto año. Entonces, ni bien Francisca vino al aula a ver quienes querían participar, «yo me anoté al instante». Tacna me cuenta que fueron a hablarles y les pasaron videos de cómo iba a ser la construcción de la casa, hasta que llegó el día de ir. Si bien les habían dicho que podía suceder que las familias «no fueran muy amigables», ellas

fueron preparadas para «no enojarse, porque uno entiende». Por el contrario, les tocó Lía y su bebé, que —como a Mariana— «les cayó muy bien». «Ella es muy simpática, muy divertida y nos ayudaba a construir». Sin embargo, a diferencia de Mariana, su relato no derivará en una lectura puramente afectiva, como veremos.

Lía les contó su historia de vida «que era bastante fuerte», su pareja «era violento con ella» y logró poner una orden de restricción.

Me chocó mucho a mí porque estamos ayudando no solo a alguien a que tenga un techo sobre su cabeza, sino también a escapar de una situación de abuso y maltrato, para que pueda tener independencia económica, laboral y etc., y pueda tener un lugar donde pararse y pelear en contra de esta fuerza violenta en su vida. (Entrevista a Tacna)

Tacna cuenta que la casa le va a permitir avanzar con su negocio de decoración de tortas, «trabajar y ganar plata para ella y su hijo», lo que se dificulta en la casa que comparte con sus padres y dos primas; y no preocuparse por las inundaciones: «por estar sobre pilotes resistió un temporal días después». Al escuchar a Tacna tan centrada en una descripción sobre la situación de Lía, nos interesó saber cuál es el sentido que le da a su participación en TECHO:

Uno puede hacer algo para destruir la diferencia del capitalismo tóxico. No soy comunista, aclaro. Me parece mal el capitalismo y siento que mucha gente sufre porque no tiene plata para vivir o comer, o hacer las necesidades básicas. Uno camina por la calle y ve un montón de gente que no tiene casa, y no es que puede ir tirando miles de pesos a cada uno que ve porque no somos millonarios; y cuando vi que podía hacer algo por alguien para que puedan tener asegurado un techo y puedan poder desarrollarse bien, y poder trabajar y ganar dinero, me pareció que es algo que tenía que hacer. Yo siento que tenía la obligación moral de hacerlo. (Entrevista a Tacna)

Sorprendidos por una respuesta que —comparada a la de sus compañeras— es abiertamente *política*, porque denuncia «la adhesión al orden establecido» (Bourdieu, 2001, p. 188) conduciéndola a una *obligación moral* de hacer algo, le pedimos si podía contar-nos un poco más sobre lo que llama *capitalismo tóxico*: «como sistema económico [nos dijo] se originó con una buena idea de concepto, que sonaba bien, pero hoy en día llegó a un nivel que es *ultra* tóxico, en el cual se valora lo material y la plata sobre la vida de un ser humano». Nos puso como ejemplo «una madre que se esté muriendo de hambre con el nene... y el supermercado... nadie le va a dar nada de comer [...], tiran la comida cerca de vencerse, las trituran porque no ganarían plata donando»; y continúa su *crítica*: «no me gusta esta cultura de materialismo, materialismo, materialismo, plata, plata, plata, porque hay gente que muere». Para ella TECHO «avanzó para poder pelear un poquito contra esta desigualdad económica y social», porque «nadie iba a ir y ayu-

dar tanto» entonces empezaron a «darles casas a las familias sin partirlos al medio con deudas». Cree que la propuesta de TECHO «es una muy buena ayuda» aunque considera que podría hacerse mejor, con casas más duraderas y grandes.

Su crítica persiste, está vez hacia *la burbuja* en la que viven con sus compañeros en Belgrano, Colegiales, Palermo de CABA: «cuando fuimos fue muy bueno porque pudimos ver, de primera mano, cómo viven las personas en las áreas precarias. Siempre nos cuentan, pero nunca nos muestran cómo viven». Conocer a una mujer que trabajaba por 1500 pesos por mes es

una cosa que acá es impensable de pensar. Ves que de verdad hay gente que los explotan así y que tiene que trabajar y vivir de esa manera, te choca mucho ver las realidades de los demás, fuera de lo que uno siempre conoció y como que siempre estuvo seguro en una burbujita. (Entrevista a Tacna)

Señala que algunos estudiantes van a *hacerse los héroes*: «somos tan buenos y tan geniales porque les hacemos las casitas a los pobrecitos que no pueden hacer nada, y nos precisan a nosotros para salvarlos». Para Tacna «hacen esto no por ayudar, sino para sentirse superiores, para inflar su propio ego y poder decir: “soy tan bueno que ayudé a esta pobre gente a tener una casa porque soy re caritativo”. No van con el corazón en el lugar correcto». En estas palabras, se ve una coincidencia con lo señalado por Francisca contra la idea de *caridad* como una construcción de jerarquías moralmente reprobables, y la posibilidad de apertura a conocer otras realidades que brinda el colegio vía TECHO.

Tal vez para comprender esta *política de la moral* (Dukuen, 2015), que conduce de la crítica al *capitalismo tóxico* al deber de ayudar, es necesario recordar que Tacna pertenece a una familia *muy política, peronista*, con diputados y funcionarios que han trabajado en el Estado. Se habla mucho de política, pero ella no se siente «ni de izquierda, ni de derecha, ni tercera posición, no soy peronista». Pero se reconoce feminista: «es un movimiento político, sí, pero que no se encasilla con una sola ola de ideología. No es que para ser feminista tenés que decir “bueno, me gusta este presidente”. No. Es sobre humanidad. Yo soy una mujer. Es sobre la justicia para mi género y mis hermanas» —sostiene con contundencia—. De ahí su preocupación y activismo contra la violencia de género. También ha marchado en 2018 a favor de la legalización del aborto y participado del debate que se realizó en la escuela sobre ese proyecto de ley. «Si hay una pobreza muy grande [afirma con contundencia], si hay muchos femicidios, es una responsabilidad del gobierno, que lidera el Estado, y tiene que hacer algo al respecto. Que suceda o no está en ellos; y bueno, el poder corrompe a las personas». Este un caso muy particular si lo comparamos con los anteriores, donde el cruce entre la herencia familiar política (Kriger y Dukuen, 2021) y las luchas feministas, se en-

cuentran en una experiencia *solidaria*, una plataforma adecuada para una crítica política expresada en una posición de liderazgo feminista que, como dijimos más arriba, esta socialización escolar de elite impulsa.

## Conclusiones

Entre los hallazgos del trabajo de campo realizado entre 2016-2018-2020 en el *Colegio T* de CABA, queremos destacar la mayoritaria participación femenina en TECHO, así como en las prácticas *culturales/artísticas*. En este colegio pareciera combinarse al mismo tiempo —y sin contradicciones— una división de género tradicional donde las prácticas de cuidado son asumidas por las mujeres, con el proceso de socialización de las capitanas donde las luchas feministas son reconocidas y encarnadas —con sus matices, que señalamos—, impulsando una trayectoria educativa y profesional de liderazgo femenino a largo plazo en clases altas. En ese punto, las prácticas *solidarias* en TECHO permiten captar dos configuraciones de sentido mayoritarias, las cuales expresan al mismo tiempo, modos de producción de alteridad: la *afectividad* —que ya aparecía en un estudio previo— como una forma de construcción de cercanía con un *otro* con quien las separan las mayores desigualdades, la cual se asienta en otra configuración de sentido, más compleja, porque la reelabora: el *merecimiento* (Dukuen, 2023c).

Esta figura moral ligada a la meritocracia en las sociedades contemporáneas, permite que la *solidaridad* con cierto tipo de *otros* (el *pobre merecedor*), sea considerada una forma justa de acceso a bienes y servicios estructuralmente distribuidos de forma desigual (Chaves et al., 2016; Di Piero, 2022). Ese *pobre merecedor* aparece, en palabras de Francisca y de las capitanas de 2017 encarnado en Pablito: un *otro positivo, bueno, trabajador, alegre y agradecido*, que justamente por esos rasgos morales (opuestos a los de quien no quiere trabajar y recibe asistencia estatal) *merece y debe* ser ayudado mediante la construcción de la casa. Del otro lado, el del *nosotros* privilegiado, el aprendizaje moral implica inculcar en los *chicos*, que *tuvieron muchísima suerte* en su privilegio (no se reconoce un mérito de nacimiento), el deber de ayudar, en este caso, trabajando a la par con el otro, en la construcción de la vivienda vía TECHO.

También esto es visible en los testimonios de la capitana de Acción social de 2018, en su relación afectiva con Lía y su bebé. Esa relación con un *otro* permite valorar el privilegio de *nosotros* y fundamenta el deber de dar ese *trabajo a la par* como don característico de la *solidaridad* que permite disputar su sentido diferenciándola de la *caridad* (como asimetría/verticalidad del *dar lo que me sobra*). Así mismo, en tanto deber de ayudar, ese don es lo que

podría *transformar* la suerte en mérito, legitimando privilegios — basados objetivamente en posiciones desiguales de clase— que mediante el *agradecimiento* como *reconocimiento* de una deuda moral, pueden ser el punto de partida de relaciones de dominación simbólica (Bourdieu, 1980).

Coincidimos mayormente con Mayer y Perozzo-Ramírez (2021) cuando señalan que este tipo de proyectos *solidarios* en colegios de elite «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» (Mayer y Perozzo-Ramírez, 2021, p. 73), pero *sin alterar el statu quo*. Las autoras sostienen que, aunque tienen aristas positivas, son proyectos despolitizados: «sus destinatarios no suelen ser problematizados como sujetos vulnerados en derechos esenciales, conllevando al reforzamiento de las posiciones originales» (Mayer y Perozzo-Ramírez, 2021, p. 73). De esta manera «se conciben como prácticas que amplían los universos estudiantiles [...] más centradas en los beneficios que pueden obtener los estudian-

tes que en sus impactos sobre las comunidades» (Mayer y Perozzo-Ramírez, 2021, p. 73).

Sin embargo, en el trabajo de campo, aunque en una posición minoritaria, aparece la experiencia de Tacna, la Capitana de arte de 2018, que propone una lectura alternativa de su paso por TECHO, donde hay un cuestionamiento contundente al sistema económico como *capitalismo tóxico* productor de desigualdad, una crítica a la explotación y una condena a la violencia de género. Apostando por la «centralidad analítica de la variabilidad de los hechos sociales» (Balbi, 2020, p. 211) en la etnografía. Proponemos pensar que su socialización primaria en una familia politizada, reasumida como legado, y una posición feminista marcada por una coyuntura efervescente a la vez impulsada por el propio colegio, intervienen habilitando una mirada, ni meritocrática ni puramente afectiva, sino *crítico política* de la alteridad de clase. Todo lo cual habilita una posición alternativa a la de sus compañeras, en trayectorias marcadas por un porvenir de clases altas cuyo horizonte compartido se presenta marcado por un liderazgo donde las luchas feministas se destacan.

## Referencias bibliográficas

- 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), pp. 171-186.
- Balbi, F. (2020). La inversión de la teoría en la etnografía en antropología social. *Revista del Museo de Antropología*, 13 (2), pp. 203-214.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Seuil.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado*. Siglo XXI Editores.
- Cabanas, E. y E. Illouz (2019). *Happycracia*. Paidós.
- Chaves, M. (coord.) (2010). *Estudios sobre Juventudes en Argentina*. Eduulp.
- Chaves, M., S. Fuentes y L. Vecino (2016). *Experiencias juveniles de desigualdad*. GEU.
- Dallaglio, L. (2018). *Distinción social y elitización*. Tesis de Doctorado. UNGS/IDES.
- Dalle, P. (comp.) (2022). *Estructura social de Argentina en tiempos de pandemia*. Imago Mundi.
- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados*. UNGS-Prometeo.
- 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. *Revista Folios*, 41, pp. 117-128.
- Dukuen, J. (2018). Socialización política juvenil en un colegio de clases altas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 16, n.º 2, pp. 867-880.
- Dukuen, J. (2020). Desde el punto de vista docente. Sentidos sobre TED, competencias sociales y liderazgo en un colegio de clases altas. *AVÁ*, n.º 36, pp. 311-339.
- Dukuen, J. (2021a). La prueba y el desafío: sentidos sobre TED entre líderes estudiantiles de un colegio de clases altas. *Prácticas de Oficio*, n.º 27, pp. 119-137.
- Dukuen, J. (2021b). Reflexividad y trabajo de campo: apuntes de investigación sobre prácticas de socialización juvenil en un colegio de clases altas. *Kairos*, n.º 48, pp. 89-115.
- Dukuen, J. (2023a). Sentidos sobre prácticas solidarias en colegios de clases altas de CABA y Patagonia argentina. *Millcayac*, vol. 10, n.º 18, pp. 1-19.
- Dukuen, J. (2023b). Poder simbólico y alteridad en mujeres líderes de un colegio de clases altas. En Mayer, L.; M. Larrondo y M. Lerchundi. *Participación, política y ciudadanía en escuelas secundarias de gestión privada*. TESEO.
- Dukuen, J. (2023c). Socialización moral, prácticas solidarias y desigualdad en colegios de clases altas. En Cerdá J.M.; J. Perren y F.J. Remedi (eds.). *Desigualdad(es) en la Argentina*. Abordajes multidimensionales desde las Ciencias Sociales y Humanas. Prohistoria. [En prensa].
- Dukuen, J. y M. Kriger (2016). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas. *Astrolabio*, n.º 15, pp. 311-339.
- Elizalde, S. (2018). Contextos que hablan. Revisiones del vínculo género/juventud. *Última Década*, 26 (50), pp. 157-179.
- Feldfeber, M. et al. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. CTERA. <https://fe.ccoo.es/427bf937586b6472c0a6fd66bb72d716000063.pdf>
- Fraser, N. (2019). *¡Contrahegemonía ya!* Siglo XXI Editores.
- Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires. *Pro-Posições* 26, 2 (77), p. 75-98.
- 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 Editores.
- Giovine, M. (2022). *Discursos y saberes dominantes*. Cómo se educan los que mandan. UPC.
- Grandinetti, J. (2015). Mirar para adelante: Tres dimensiones de la juventud en la militancia de Jóvenes PRO. En Vommaro, G. y S.D. Morresi. (org.). *Hagamos equipo*. Los Polvorines, UNGS.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Paidós.
- Kruger, M. (dir.) (2017). *El mundo entre las manos: Juventud y política en la Argentina del Bicentenario*. UNLP.
- Kruger, M. (dir.) (2021). *La buena voluntad*. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política. CLACSO/CIS-CONICET/IDES.
- Kruger, M. y J. Dukuen (2012). Clases sociales, capital cultural y participación política en jóvenes escolarizados. Una mirada desde Bourdieu. *Question*, 1 (35), pp. 317-327.
- Kruger, M. y J. Dukuen (2014). La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas. *Persona y Sociedad*, vol. XXVIII (2), pp. 59-84.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2021). Herederas y becarias. Dimensión familiar y formación de disposiciones políticas en estudiantes de un colegio de clases altas. En Kriger, M. *La buena voluntad*. CLACSO.

- Larrondo, M. y L. Mayer (2018). *Ciudadanías juveniles y educación: las otras desigualdades*. GEU.
- López, J. y M. Hermida (2022). ¿En qué condiciones continuó la escolarización durante la pandemia por COVID-19 en Argentina? Una mirada según clase social. En Dalle, P. (comp.). *Estructura social de Argentina en tiempos de pandemia*. Imago Mundi.
- Luci, F. (2012). El *management* como gramática. *Revista de Ciencias Sociales*, 135-136, pp. 171-183.
- Martínez, M.E.; A. Villa y V. Seoane (coord.) (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social*. Prometeo.
- Mauss, M. (1979). Ensayo sobre el don. *Sociología y antropología*. Tecnos.
- Mayer, L. (2020). Educación para todos y propuestas para pocos. La educación internacional en Argentina. En Mayer, L.; M. Lerchundi y M.I. Domínguez. *Las desigualdades en clave generacional hoy*. CLACSO.
- Mayer, L. y V. Gottau (2021). En busca del nicho apropiado. Lógicas de acción de las escuelas y el surgimiento de un escenario institucional diversificado. *Papers*, 106 (3), pp. 357-76.
- Mayer, L. y W. Perozzo-Ramírez (2021). Aprendizaje-servicio en escuelas argentinas de Bachillerato Internacional. *Alteridad*, 16 (1), pp. 65-75.
- Méndez, A. (2013). *El Colegio*. Sudamericana.
- Messina, G.M. (2016). Trabajo, uso del tiempo y Estado de bienestar: desigualdades de género en la Argentina. *Revista Lavboratorio*, 16, 27, pp. 11-32.
- Swampa, M. (2008) *Los que ganaron*. La vida en los *countries* y barrios privados. Biblos.
- Tiramonti, G. y S. Ziegler (2008). *La educación de las elites*. Paidós.
- Valderrama, A. (2020). *Colonialidad, Minimalismo y Focopolítica*. Analéctica.
- Vázquez, M. et al. (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 Ziegler, S. (coord.). *2da Reunión Internacional sobre Formación de las Élités*, pp. 205-215. FLACSO.
- Vommaro, G. y S. Morresi (org.) (2015). *Hagamos equipo*. Los Polvorines, UNGS.
- Vommaro, P. (2019). Desigualdades, derechos y participación juvenil en América Latina. *Direito Práxis*, 10, 02, pp. 1192-1213.
- Weber, M. (2009). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Caronte.
- Wilkis, A. (2013). Sobre el capital moral. *Papeles de Trabajo*, 8 (13), pp. 164-186.
- Zapata, L. (2005). *La mano que acaricia la pobreza*. Antropofagia.
- Ziegler, S. y V. Gessaghi (comp.) (2012). *Formación de las elites*. Manantial-FLACSO.
- Ziegler, S. y V. Gessaghi y S. Fuentes (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires. *Revista Páginas de Educación*, vol. 11, n.º 2, pp. 40-60. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v11n2/1688-7468-pe-11-02-40.pdf>

#### Notas

- 1 Este trabajo cuenta con el aval de los proyectos PIBAA CONICET 28720210100255CO (dir.: J. Dukuen), PUE 0046 IPEHCS-CONICET/UNCo (dir.: J. Perren) y PIP CONICET 11220200101908CO (dir.: N. Scheuer). Se agradecen los comentarios de quienes evaluaron este artículo, los cuales nos permitieron mejorar su exposición.
- 2 La doctora Miriam Kriger forma parte del Centro de Investigaciones Sociales (CIS), del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) y del Consejo Nacional de investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
- 3 Proyectos PIP 11220100100307, UBACyT 2002009020037 (2010-13) y PICT 2012-2751 (2014-17) (dir. dra. M. Kriger).
- 4 Para resguardar el anonimato de las instituciones y agentes, a lo largo de este escrito se han modificado sus nombres y referencias.
- 5 Por ej.: «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».
- 6 La forma en que esas configuraciones de sentido implican al mismo tiempo modos de producción de alteridad específicos, ha sido adelantado en Dukuen (2023c) y es objeto de trabajos en curso.
- 7 Para un ejercicio reflexivo sobre esta experiencia etnográfica ver Dukuen, 2021b.
- 8 La cuota mensual del colegio promediando el trabajo de campo (2017) fue de 14000 pesos, cercana a duplicar el salario mínimo, vital y móvil (8860 pesos). No cuenta con un sistema de becas.
- 9 Ver <https://www.cambridgeinternational.org>
- 10 La organización del alumnado en términos de *houses* con sus respectivos *captains* aparece con variantes en las escuelas de tradición británica en el mundo. En este colegio, al ingresar cada alumno es asignado a una de las tres *houses* por herencia familiar o por distribución equitativa e «integrados vertical-

- mente por el objetivo de trabajar juntos en distintas actividades» (Dukuen, 2018a, p. 871).
- 11 Capitán General (*School Captain-School Leadership*), Capitán de Deportes (*Games Captain*), Capitán de Acción Social (*Social Work Captain*), Capitán de Arte (*Arts Captain*, a partir de 2017); Capitaneos de *Houses*: Capitán de *A House*, *B House* y *C House*. Representan al alumnado en las diferentes áreas y participan del Consejo de convivencia junto con los *representantes* de curso: *prefects* (Dukuen, 2020).
  - 12 En estos casos las itálicas señalan categorías nativas.
  - 13 <https://www.techo.org/argentina/techo/>. Para una crítica ver <https://revistacrisis.com.ar/notas/un-cheto-para-mi-pais>
  - 14 Presentamos una síntesis muy *apretada* de la perspectiva de Francisca, la cual hemos descripto de forma extensa en Dukuen (2023a y 2023c).
  - 15 «El Programa de Secundarios nace en 2007 a raíz de la participación de un colegio y comienza a tomar forma en 2009. [...] al día de hoy son más de 150 las instituciones educativas que pasaron por el programa. En este marco TECHO convoca a los alumnos de los dos últimos años de secundaria. Entendemos que son alumnos que se encuentran en un proceso intenso de formación personal y buscamos ser un medio que les permita crecer no sólo en lo profesional e intelectual sino también en aspectos humanos y sociales. Invitamos a los alumnos a tomar un rol protagónico, a conocer, a cuestionar y a involucrarse de primera mano en la realidad que viven miles de familias en asentamientos de nuestro país. El Programa de Secundarios está enfocado principalmente en la construcción de viviendas de emergencia. Proponemos una experiencia integradora en la que los alumnos están en contacto directo con las familias que viven en situación de pobreza, conociendo sus historias, sus necesidades y trabajando codo a codo. Buscamos por un lado alivianar los problemas estructurales con los que viven estas familias, y por otro lado contribuir a la formación integral de los estudiantes gracias al vínculo que se genera con ellas en cada trabajo que se realice. El colegio deberá tener dos responsables del programa: Uno de ellos debe ser profesor, preceptor o cualquier persona que el colegio designe dentro de su personal, que será el que coordinará todo lo relevante y estará en contacto permanente con nosotros. También deberá designar al menos un alumno. Contacto para que sean los que lideren el grupo de trabajo entre sus compañeros y los mantengan motivados a lo largo de todo el año. Son los encargados de guiar la planificación y ejecución de los eventos de recaudación, la participación en la colecta, las jornadas de detección, visitas al barrio, etc.». Ampliar en <https://sites.google.com/a/techo.org/programa-secundarios-ba/home>
  - 16 Este comentario nos llamó mucho la atención, ya que remite literalmente a un *slogan* de la campaña presidencial de Macri, en ejercicio como presidente de Argentina (2015-19) durante la investigación. Pensamos que la atribución equívoca se podría deber a la *afinidad electiva* (Weber, 2009) que liga el *ethos* del voluntariado y la *gramática* managerial (Luci, 2012) con el sostenido por el PRO (Grandinetti, 2015; Dukuen, 2023). Vale tener en cuenta que Juan Maquieyra, actual director ejecutivo de TECHO Argentina fue presidente del Instituto de Vivienda de la Ciudad de Buenos Aires (2016-21), coordinador del Gabinete Social (2014-16) entre otros cargos, durante los gobiernos del PRO en esa ciudad.
  - 17 Adelantamos una afirmación contundente de Clara, la Capitana General, que retomaremos en breve: «yo tengo una visión también de que no todo pasa por la política, de que hay gente también que capaz que da mucho las cosas por sentado y no... O sea, como que yo pienso que una persona en situación de pobreza podría poner su granito de arena también y no quedarse de brazos cruzados, esperando que el Estado le dé algo».
  - 18 *Ni una menos* es un grito colectivo contra la violencia machista. Surgió de la necesidad de decir «basta de femicidios», porque en Argentina cada 30 horas asesinan a una mujer solo por ser mujer. La convocatoria nació de un grupo de periodistas, activistas, artistas, pero creció cuando la sociedad la hizo suya y la convirtió en una campaña colectiva. Desde 2015, todos los años, en la misma fecha (3 de junio) se realizan marchas masivas en todo el país para visibilizar los femicidios la violencia contra las mujeres y las desigualdades de género en todos los ámbitos. Ver <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/como-surgio-movimiento-ni-una-menos-2015.phtml> y <https://niunamenos.org.ar/>

## AmeliCA

### Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/461/4615300003/4615300003.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Juan Dukuen

**Dar es dar. Configuraciones de sentido sobre la participación en TECHO de mujeres líderes de un colegio de clases altas**

**To give is to give. Configurations of meaning about the participation in TECHO of women leaders of an upper-class school**

*Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*

núm. 13, p. 6 - 28, 2024

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

[eyv.fcedu@uner.edu.ar](mailto:eyv.fcedu@uner.edu.ar)

**ISSN-E:** 2591-6327

**DOI:** <https://doi.org/10.33255/2591/1807>