



## Trabajo y Sociedad

Sociología del trabajo - Estudios culturales - Narrativas sociológicas y literarias  
Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet)  
Nº 47, Vol. XXVII, Invierno 2026, Santiago del Estero, Argentina  
ISSN 1514-6871 - [www.unse.edu.ar/trabajosociedad](http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad)



### Socialización moral juvenil y producción de alteridad lejana en un colegio de élite

Youth moral socialization and the production of distant otherness in an elite school

Socialização moral juvenil e a produção de uma alteridade distante em uma escola de elite

Juan DUKUEN \*  
Sofía AZZARRI \*\*

Recibido: 05.02.2026

Revisión editorial: 04.03.2026

Aprobado: 07.04.2026



#### RESUMEN

En este artículo se presentan hallazgos sobre socialización moral juvenil y prácticas “solidarias” en un colegio de élite de la Patagonia argentina. Mientras que en un escrito previo se abordó la producción de alteridad en un voluntariado impulsado por el colegio en un Hogar para “hombres en situación de calle” cercanos en el *espacio físico-geográfico* pero lejanos en el *espacio social de las clases*, en este trabajo se pondrá el foco en una comparación con las experiencias de los estudiantes en un viaje a una escuela rural de un paraje patagónico lejano, tanto en el *espacio físico-geográfico* como en el *social*. La impronta comparativa de estos estudios permitirá contribuir al conocimiento sobre la variabilidad de los modos de producción de alteridad en prácticas donde se encuentran agentes separados por profundas desigualdades sociales objetivas.

**Palabras Clave:** Socialización moral, alteridad, desigualdad, élite, escuela, espacio social

#### ABSTRACT

This article presents findings on youth moral socialization and “solidarity” practices in an elite school in Argentine Patagonia. While a previous study examined the production of otherness in a school-sponsored volunteer program at an institution for “homeless men”, close in physical-geographical space

---

\*Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales del CONICET y la Universidad Nacional del Comahue (IPEHCS-UNCo), docente de la Facultad de Cs. Sociales de la UBA. Correo: [juandukuen@gmail.com](mailto:juandukuen@gmail.com)

\*\* Lic. en Cs. Antropológicas por la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS) del CONICET y la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), docente del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) de la UNCo. Correo: [sofiaazzarri@gmail.com](mailto:sofiaazzarri@gmail.com)

but distant in terms of social class, this study will focus on a comparison with the experiences of students on a trip to a rural school in a Patagonian town, distant both geographically and socially. The comparative nature of these studies will contribute to the understanding the modes of otherness production in practices involving agents separated by profound objective social inequalities.

**Keywords:** Moral socialization, otherness, inequality, elite, school, social space

## RESUMO

Este artigo apresenta resultados sobre a socialização moral de jovens e práticas de "solidariedade" em uma escola de elite na Patagônia argentina. Enquanto um estudo anterior abordou a produção da alteridade em um programa de voluntariado patrocinado pela escola em um abrigo para "homens sem-teto" próximo no espaço físico-geográfico, mas distante no espaço social das classes, este estudo se concentrará em uma comparação com as experiências de alunos em uma viagem a uma escola rural em uma região remota da Patagônia, tanto geográfica quanto socialmente. A natureza comparativa desses estudos contribuirá para nossa compreensão da variabilidade nas formas como a alteridade é produzida em práticas que envolvem agentes separados por profundas desigualdades sociais objetivas.

**Palavras chave:** Socialização moral, alteridade, desigualdade, elite, escola, espaço social

## SUMARIO

1. Introducción. 2. Un trabajo de campo en un Bachillerato internacional. 3. "C.A.S. Solidaridad" en un colegio IB patagónico. 4. "Mirar más allá de nuestro entorno": el viaje a "un pueblito de 300 personas". 5. La producción de alteridad en tensión: entre la diversidad, la diferencia y el exotismo. 6. Conclusiones y aperturas. 7. Bibliografía

\*\*\*\*

## 1. Introducción

Este artículo se produce en el marco de una serie de estudios sobre procesos de socialización moral y política juvenil en instituciones educativas de elite del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y Patagonia argentina (2014-2026). En este trabajo en particular nos detenemos en una serie de hallazgos sobre prácticas "solidarias" en un colegio secundario privado para sectores privilegiados de una de las principales ciudades de la Patagonia<sup>1</sup>. En un artículo previo sobre esas prácticas (Dukuen, 2025) que retomaremos con fines comparativos, abordamos la producción de alteridad en un Hogar para "hombres en situación de calle" cercanos en el *espacio físico-geográfico* pero lejanos en el *espacio social de las clases* (Bourdieu, 1993)<sup>2</sup>, en este trabajo pondremos el foco en las experiencias de los estudiantes en un

---

<sup>1</sup> Este trabajo cuenta con el aval de los proyectos CRUB-UNCo 04/B266 (Dir: J. Dukuen) y PIP CONICET 11220200101908CO (Dir: N. Scheuer).

<sup>2</sup> La cercanía en el *espacio físico-geográfico* es comprendida en este caso por el hecho de que el Hogar y los hombres que allí asisten no solo habitan la misma ciudad que los/as estudiantes sino que además se encuentran en zonas que transitan habitualmente (como "el centro"). La lejanía comparativa del paraje rural se comprende al considerar que se encuentra a más de 200 km, en un lugar de difícil acceso por caminos de tierra, que los estudiantes nunca habrían visitado sino es por la iniciativa de la escuela. En cambio, la lejanía o cercanía en el *espacio social de las clases* opera aquí como categoría sociológica y se comprende por la diferencia en la estructura y volumen del *capital económico y cultural* (Bourdieu, 1993) entre los estudiantes

viaje a una escuela rural de un “pueblo” patagónico, lejano tanto en el *espacio físico-geográfico* como en el *social*. La impronta comparativa que guía esta serie de estudios nos permitirá contribuir al conocimiento sobre la variabilidad de los modos de producción de alteridad en este tipo de prácticas impulsadas por los colegios de élite.

Para darle un encuadre más amplio a estas investigaciones, vale referirse a la reproducción de las desigualdades socioeducativas en la Argentina contemporánea, para luego considerar más específicamente, al lugar que ocupan las prácticas “solidarias” en relación con la educación de élite. En ese sentido, en los últimos 30 años asistimos a un proceso que, en términos de escolarización juvenil, combina una creciente desigualdad con fragmentación educativa (Tiramonti y Ziegler, 2008; Feldfeber, et al, 2019), el cual ha sido especialmente analizado por las ciencias sociales atendiendo a las experiencias escolares de los jóvenes de sectores populares, y en menor medida, de las juventudes de clases medias y altas (cf. Chaves, et. al. 2016; Larrondo y Mayer, 2018; Giovine, 2022). Tras la década “kirchnerista” (2003-15), cuyas políticas públicas educativas buscaron torcer con resultados modestos este panorama originado en el neoliberalismo “menemista” de los ‘90 (Feldfeber, et al, 2019), se observa la emergencia de una “doble crisis” (Dalle, 2022: XIX) derivada de a) las políticas de restauración neoliberal del gobierno de M. Macri (2015-19) y b) los efectos de la pandemia COVID-19 durante la presidencia de A. Fernández (2019-23), que redundó en términos educativos en una “acumulación de ventajas” en las juventudes de clases medias y altas, frente a un proceso inverso en aquellas de clases populares (López y Hermida, 2022). Un informe reciente señala que Argentina es el único país de Latinoamérica que “profundizó su brecha entre sectores, pasando de 0,8 en 2012 a 1,0 en 2022, lo que indica una creciente diferenciación entre los estudiantes de NSE<sup>3</sup> alto en las escuelas privadas y los de NSE más bajo en las escuelas estatales” (Vázquez, et al 2025: 7). Las políticas de desfinanciamiento de la educación pública del nuevo gobierno de extrema derecha de J. Milei (iniciado a finales de 2023) no hacen más que contribuir a profundizar estas desigualdades<sup>4</sup>.

Los estudios sobre educación de élite (Gessaghi, 2016; Giovine, 2022; Mayer, 2024) vienen llamando la atención sobre la creciente inversión de las familias de sectores acomodados en circuitos educativos exclusivos de gestión privada, así como la puesta en juego de diferentes estrategias de (re)producción (Bourdieu, 1989) tendientes a asegurar esa “acumulación de ventajas” y distinciones -internas y externas- producidas en el marco de una socialización “entre nos”, de “cierre social” (Dallaglio, 2021, Fuentes, 2021; Dukuen, 2020; 2024). Como señala Ziegler:

*En la Argentina, como en América Latina, el incremento en la inclusión educativa no vino acompañado por una mayor integración social dentro de las aulas. Por el contrario, se observa una creciente segregación entre las escuelas públicas y privadas. La distancia socioeconómica entre ambos sectores se profundizó en la última década, lo que deriva en entornos de aprendizaje cada vez más homogéneos y con menos oportunidades de interacción entre estudiantes de distintos contextos. Estas interacciones, sabemos, son clave para enriquecer los aprendizajes y promover una convivencia democrática<sup>5</sup>.*

Por otro lado, Villa (2015: 207) advierte que la demanda por la excelencia académica es una constante en los sectores privilegiados. Como respuesta, los colegios apelan a una propuesta “que pone énfasis en la personalización para la excelencia y el liderazgo, garantizando la inserción en un mundo global y cosmopolita”, vía diferentes mecanismos de internacionalización de la educación. En un sentido afín, Rodríguez Moyano (2015) llama la atención sobre cómo afectan las jerarquías del mercado escolar internacional a la oferta local dirigida a los sectores sociales acomodados. Esto se evidencia “en la importancia que reviste el aprendizaje del inglés dentro de las expectativas educativas de los padres” así como “el aumento significativo de escuelas privadas que en los últimos años se han incorporado al

---

de clases altas por un lado, los hombres del Hogar (ligados al subproletariado o incluso por debajo) y los habitantes del paraje rural (ligados al proletariado más o menos formal y al campesinado) por el otro.

<sup>3</sup> NSE = Nivel socioeconómico.

<sup>4</sup> <https://www.tiempoar.com.ar/informacion-general/milei-educacion-ciencia-universidades-presupuestos/>

<sup>5</sup> <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/burbujas-socioeconomicas-la-argentina-profundizo-la-segregacion-de-los-estudiantes-entre-escuelas-nid26032025/>

Programa de Bachillerato Internacional” (127). En un trabajo reciente, Mayer (2024) señala que las escuelas que proponen programas de educación internacional lo hacen “para validarse -y revalidarse- dentro de sus circuitos, como escuelas ‘buenas’ y ‘exigentes’” y en paralelo “separarse de escuelas para los mismos públicos en términos socioeconómicos, se las conoce como escuelas ‘para ricos’”, delimitando fronteras simbólicas hacia adentro de esos circuitos exclusivos. Al mismo tiempo, “implican la pertenencia a un espacio social global que otorga competencias o skills valoradas por esos circuitos y por quienes quedan por fuera de él (Mayer, 2024: 204).

Ziegler, Gessaghi y Fuentes (2018) caracterizan otros rasgos centrales de la oferta educativa de los colegios de élite: planes de estudio “generalistas” orientados a los estudios universitarios, el aprendizaje del inglés mediante exámenes internacionales, la práctica de deportes de élite (hockey y rugby), la apelación a la tradición y la historia escolar articulada con innovaciones edilicias y tecnológicas, la participación estudiantil y el liderazgo, la promoción de viajes internacionales para formar estudiantes globales familiarizados con el poder y la realización de “programas de aprendizaje solidarios con los sectores desfavorecidos, los cuales refuerzan la jerarquía y el privilegio propio”, siguiendo la lógica de la responsabilidad social frente a la pobreza, de las empresas y fundaciones (55). Así, los colegios para sectores privilegiados conjugan el bilingüismo -sobre todo la incorporación del idioma inglés- mecanismos de internacionalización de la educación y una preparación para los estudios superiores que apunta a un futuro profesional exitoso, con “la formación en valores” y el “aprendizaje solidario” (Villa, 2015: 207; cf. Mayer, 2024).

Del Cueto (2007) y Svampa (2008) tempranamente estudiaron las actividades “solidarias” en colegios de elite en countries y barrios cerrados del AMBA. Ellas señalan que durante la década del ‘90, estas prácticas configuraban una relación “virtual”, ya que los jóvenes nunca veían al destinatario de la beneficencia, que solo era una “categoría social”: “los pobres”. Sin embargo, pasada la crisis de 2001 y “el gran miedo” a una “invasión” desde los barrios de clases populares aledaños, reconocidos como potenciales actores de revueltas y saqueos (no solo una “categoría social”), las prácticas “solidarias” se orientan a ellos mediante una “focalización territorial forzosa”: allí, no se trataba tanto de tender vínculos con sus habitantes -advierten las autoras- sino más bien de “hacerles ver” a los ‘afortunados’ la otra cara de la realidad, la de la pobreza extrema; o, en el lenguaje eufemístico de los protagonistas, el mundo de los ‘menos afortunados’”. Svampa concluye señalando que sumado al impulso global de “la responsabilidad social empresaria”, estas prácticas se legitiman al quedar en manos de agentes privados (2008: 279-80; cf. Del Cueto, 2007). En sintonía, Saraví (2015) plantea que la empatía y la caridad se constituyen como narrativas de época donde los/as privilegiados/as son invitados/as a tener “compromiso social” con los *buenos pobres* (*deserving poor*), identificados como “leales, humildes, honestos y agradecidos” (2015: 254). Estas narrativas se han incorporado en la currícula, filosofía y publicidad de escuelas privadas exclusivas, donde los/as jóvenes acceden a un medio -tal vez el único- en el que pueden involucrarse en asuntos sociales aunque ello resulte inocuo en relación al impacto sobre la pobreza y la desigualdad. Fuentes (2019) detecta en las auto-representaciones sobre las prácticas solidarias de “ayuda” a “los pobres” llevadas adelante por jóvenes universitarios de clases altas la emergencia de una “formación discursiva moralista”, de la “superioridad moral” que “limita las posibilidades de una politización de la relación desigual entre los jóvenes (estudiantes o no) que realizan esas prácticas y los actores sociales a los cuales otorgan esa ayuda” (147-8). Mayer & Perozzo-Ramírez (2021) señalan que los proyectos solidarios escolares en colegios de élite “pretenden formar individuos conscientes de sus privilegios para abrirlos al mundo y sacarlos de su zona de confort, comprometidos con su sociedad, a modo de devolución por su posición social”, pero con una impronta despolitizada y “sin alterar el statu quo” (73).

Entre 2010 y 2020, en una serie de investigaciones<sup>6</sup> que ponían en diálogo los estudios sobre la educación de las clases altas<sup>7</sup> con aquellos dedicados a la relación de los jóvenes con la política (Kriger, 2017, 2021; Kriger y Dukuen, 2014, 2017; Cf. Chaves, 2010; Vommaro, 2019; Vázquez, et. al, 2021)

<sup>6</sup> En el marco de los proyectos dirigidos por la Dra. M. Kriger en el programa sobre *Subjetividades políticas juveniles* (CIS-CONICET/IDES) del que participé entre 2010 y 2020. Proyectos PIP (CONICET, Argentina) 11220100100307; UBACyT (UBA) 2002009020037 (2010-13); PICT (ANPCyT, Argentina) 2012-2751 (2014-17) y PICT 2017-0661 (2019-22) (Dir. Dra. M. Kriger)

<sup>7</sup> Para una perspectiva internacional de los estudios sobre las clases altas y elites, ver: Van Zanten, 2018 y Denord, et al, 2020.

observamos, entre otras cosas, la centralidad de esos programas de “aprendizaje solidario” en la socialización moral y política juvenil en escuelas privadas de élite (Dukuen, 2015, 2023a y b, 2024; Dukuen y Kriger, 2016). En los estudios que realizamos en colegios del AMBA, describimos diferentes relaciones sociales del tipo nosotros-otros, que pueden concebirse como *modos de producción de alteridad* (Dukuen, 2024):

a) Una de esas modalidades, la *afectiva*, fue observada en 2014 en una investigación en un colegio de élite de zona norte del AMBA, donde realizan viajes “solidarios” a escuelas “pobres” del “impenetrable chaqueño”. Allí los jóvenes de clases altas construyen sus vínculos con los “otros” de clases bajas en una suerte de economía del don (Mauss, 1979) basada en lo que todos están en “igualdad” de condición de *dar, recibir y devolver: afecto*. En los testimonios el acento era puesto sobre todo en el *afecto* que devuelven “los chicos” de clases bajas, a los estudiantes de clases altas (afecto que reciben y se llevan al regreso), más allá de las diferencias “económicas”, contribuyendo mediante *reconocimiento* (*gratitud*) a la potencial producción de relaciones de dominación basadas en la deuda moral (cf. Bourdieu, 1980). Como en los testimonios aparecía magnificada esa modalidad “afectiva” de producción de alteridad, la llamamos “inflación del discurso afectivo” (ampliar en Dukuen y Kriger, 2016).

b) La otra modalidad, *meritocrática*, emergió en un trabajo de campo más amplio (2016-2020) en un colegio secundario de élite de tradición británica en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (cf. Dukuen, 2018, 2020, 2023a y b, 2024). Se observa en el marco de la participación de las líderes estudiantiles mujeres (Capitanas de colegio del *House system*<sup>8</sup>) en la construcción de casas promovidas por TECHO<sup>9</sup> en barrios populares: allí las relaciones de alteridad se producían combinando la *afectividad* con un fuerte acento en la *meritocracia*, donde la “solidaridad” con cierto tipo de “otros” positivizados moralmente (el “pobre merecedor”, “bueno” y “trabajador” opuesto al que no trabaja porque no quiere y recibe asistencia estatal), es considerada una forma justa de acceso a bienes y servicios estructuralmente distribuidos de forma desigual (cf. Chaves, et. al. 2016; Di Piero, 2022). Del otro lado, el del “nosotros” constituido por los/as jóvenes privilegiados/as, el aprendizaje moral implica inculcarles el deber de ayudar a “chicos” que “tuvieron muchísima suerte” en su privilegio (no se reconoce un mérito de nacimiento). En este caso, ayudar trabajando a la par con el otro, oponiendo la “solidaridad” a la lógica jerárquica que le atribuyen a la “caridad”<sup>10</sup>: ese don del trabajo, podría transformar la “suerte” del privilegio en mérito ganado, legitimando privilegios basados objetivamente en posiciones desiguales de clase (ampliar en Dukuen, 2023 a y b).

c) La modalidad *política*, apareció de forma minoritaria también en la investigación sobre las líderes estudiantiles en TECHO. Una de ellas, identificándose como feminista y reasumiendo un legado familiar político partidario, propuso una mirada alternativa y crítica sobre la situación de aquellas mujeres destinatarias de la construcción de viviendas, como producto de una desigualdad basada en el “capitalismo tóxico”, la “explotación” y la violencia de género (ampliar en Dukuen, 2024).

El recorrido que proponemos es el siguiente: en el próximo acápite presentamos las características específicas del colegio de élite de Patagonia y del enfoque etnográfico del trabajo de campo. A continuación damos cuenta de las prácticas “solidarias” impulsadas por el colegio, retomando las principales conclusiones de una investigación previa, clave para un análisis comparativo en términos de *modos de producción de alteridad*. Luego nos detenemos en la experiencia de los/as estudiantes de la escuela de élite en el viaje a un colegio rural, para, en el siguiente apartado, proponer una interpretación comparativa sobre la producción de alteridad, en el marco más amplio de los estudios educación de elite. Cerramos recapitulando los principales hallazgos y señalando nuevos caminos de la investigación en curso.

<sup>8</sup> La organización del alumnado en términos de *houses* con sus respectivos *captains* (*House system*) aparece de forma recurrente en las instituciones educativas de tradición británica en el mundo. En el caso de este colegio, al ingresar a la institución cada alumno es asignado por herencia familiar o por distribución equitativa a una de las tres *houses* representadas por uno de los tres colores de la escuela. (Dukuen, 2018).

<sup>9</sup> TECHO se presenta como: “una organización conformada por jóvenes voluntarios y voluntarias junto con habitantes de asentamientos populares de América Latina. Mediante nuestra acción conjunta, trabajamos en superar la situación de pobreza en la que viven millones de personas.” Ver <https://www.techo.org/argentina/techo/>

<sup>10</sup> Sobre los sentidos en torno a la “caridad”, se recomienda la etnografía de Zapata (2005) sobre el voluntariado católico.

## 2. Un trabajo de campo en un Bachillerato internacional

En el año lectivo 2022 iniciamos una serie de estudios etnográficos<sup>11</sup> -todavía en curso- en la división secundaria de uno de los principales colegios privados de élite situado en una ciudad de la Patagonia argentina considerada de las más desiguales del país. El objetivo de estas investigaciones es abordar diferentes dimensiones de las prácticas de socialización moral<sup>12</sup> que la institución promueve en los estudiantes, poniendo el acento en la producción de relaciones de alteridad y la (re)producción de las desigualdades. Los trabajos de campo realizados incluyen observación participante de actividades dentro y fuera del colegio, entrevistas con estudiantes, exalumnos/as, coordinadores, docentes y directivos/as; análisis de documentos institucionales, redes sociales y páginas web. Así, buscamos contribuir a un área temática de vacancia geográfica, dado que los estudios sobre la educación de las clases altas y élites se concentran especialmente en el AMBA y en las principales ciudades del centro del país y por el otro, los estudios sobre las desigualdades están mayoritariamente centrados en las experiencias de las clases bajas (Dukuen, 2023a; cf. Giovine, 2022; Gutiérrez, et al, 2021). En relación a las investigaciones realizadas previamente en los colegios del AMBA, buscamos producir un estudio comparativo “etnográficamente sensible”, es decir, centrado “en lo que Goody denomina ‘grillas’, esto es, pequeñas ‘serie(s) de rasgos y relaciones en interacción continua y múltiple’” (Balbi, 2015:181). En este caso, esos rasgos y relaciones refieren a los sentidos atribuidos a las prácticas “solidarias” impulsadas por los colegios y a las relaciones de alteridad que allí se producen, apostando a la premisa etnográfica que sostiene la *variabilidad de los hechos sociales* (Balbi, 2020).

Una digresión. El lector se preguntará por qué en este trabajo no se señala el nombre de la ciudad de la Patagonia donde se ubica esta escuela, como si se hizo con los otros colegios estudiados. Las razones son éticas. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuenta con aproximadamente 3 millones de habitantes, y el AMBA (CABA sumada al Gran Buenos Aires) con 14 millones. Allí los colegios que atienden a las clases altas son, comparativamente, muchos y diversificados, lo cual hace más sencillo mantener el anonimato de las instituciones y agentes, solo suplantando sus nombres, sin necesidad de evitar identificar la ciudad. No es el caso de la ciudad de la Patagonia a la que nos referimos aquí, donde solo hay un par de “colegios de elite”. Entonces, por cuestiones relativas al compromiso ético del anonimato acordado con el Colegio Z, no develaremos sus nombres ni el de la ciudad, ni datos conexos (direcciones web, redes sociales), los cuales serán suplidos por sustitutos ficticios. Cerramos la digresión.

El Colegio Z (así lo llamaremos), de gestión privada laica, mixto y con 60 años de antigüedad, está ubicado en un barrio con población de clases medias altas y altas. Se presenta como “primer colegio bilingüe inglés de [la ciudad]”, bajo el lema “Puertas abiertas al mundo”. Esta categorización reenvía a que está autorizado -desde hace poco más de una década- para impartir en los dos últimos años del secundario (4to y 5to) el Programa de Diploma del Bachillerato Internacional (PDIB)<sup>13</sup>, para lo cual “las

---

<sup>11</sup> El Dr. Dukuen realizó su trabajo de campo en el Colegio Z entre 2022 y 2024 en el marco del proyecto PIBAA CONICET (28720210100CO) bajo su dirección. La Lic. Azzarri comenzó a finales de 2024 su etnografía -todavía en curso- en el marco de una beca doctoral CONICET dirigida por el Dr. Dukuen, cuyo proyecto se titula “Socialización moral juvenil y prácticas solidarias en colegios secundarios de gestión privada en Norpatagonia”.

<sup>12</sup> La socialización moral refiere a una serie de prácticas de incorporación de disposiciones/esquemas de percepción, acción y pensamiento, producidas en diferentes dominios de las prácticas (familiares, escolares, político-partidarias, etc.) y trayectorias de grupo y/o clase, que encarnan valores específicos tendientes a la configuración de relaciones de alteridad nosotros/otros, relativos a las formas (in)justas y/o (i)legítimas de acceso, distribución y apropiación desigual de bienes/recursos/capitales materiales y simbólicos entre agentes, grupos y clases sociales (cf. Dukuen, 2023 a y b).

<sup>13</sup> “Las escuelas que forman parte del mundo del Bachillerato internacional o mundo IB –por sus siglas en inglés–, a través de su afiliación a la Organización del Bachillerato Internacional (OBI), con sede en Ginebra. Los programas del IB comenzaron hace más de cuarenta años, para asistir a públicos nómades –grupos familiares que, por cuestiones de trabajo, migraban frecuentemente– a través de un programa de reconocimiento a nivel mundial que permitiera la movilidad estudiantil. Con el devenir de los años, se fue expandiendo a otros ámbitos y públicos, a la par que fue agregando otras dimensiones de reconocimiento en el campo educativo, basadas en el entendimiento en la diversidad cultural, la mentalidad internacional y la

escuelas atraviesan arduos procesos de auditoría interna y aplicación (...) Una vez aprobado, tiene reconocimiento universal, permitiendo el ingreso automático a una diversidad de universidades en el mundo” (Mayer & Perozzo-Ramírez, 2021:66-7).

En Argentina hay poco más de 50 colegios que ofrecen el PDIB, en su mayoría ubicados en el AMBA y el resto en las principales ciudades del país. Corresponden en general a instituciones de elite de gestión privada (solo 2 son estatales). Esta oferta educativa distingue al Colegio Z, por ser uno de los pocos en brindarla en la Patagonia. Para obtener el PDIB los/as estudiantes deben cursar y aprobar la materia *Teoría del Conocimiento (TOK)* -transversal- más 6 asignaturas electivas, y entregar una monografía final sobre un tema de investigación. Además, deben realizar las actividades del área de *Creatividad, Actividad y Servicio (CAS)*<sup>14</sup>, sobre las que nos detendremos en el siguiente apartado. En este colegio se ha optado por impartir el currículo del PDIB a la totalidad de estudiantes, dejando a opción rendir -y pagar- los exámenes internacionales que permiten acreditarlo. Esto ayuda a comprender que uno de sus principales directivos definió a la institución como “la escuela catalogada como la élite”, con “una cuota a la que no accede todo el mundo, entonces ya eso es una limitante importante”. A esto se suma que no otorga becas -como si lo hacen otros colegios de este tipo- sino descuentos para quienes pertenecen a la comunidad educativa del colegio. Estas características operan en conjunto como un doble mecanismo económico de “cierre social” (cf. Parkin 1984; Weber, 2004) a lo cual se le puede añadir un tercero basado en la doble faz del *capital cultural* de entrada (Cf. Bourdieu, 1989), necesario para poder seguir la “muy exigente” cursada del PDIB, que además se dicta “en inglés”. Acorde a la tradición británica, el Colegio Z sostiene el sistema de organización del alumnado en forma de *houses*, llamado “House System” (cf. Dukuen, 2018).<sup>15</sup>

### 3. “C.A.S. Solidaridad” en un colegio IB patagónico

Las prácticas que desde los puntos de vista nativos eran categorizadas como “solidarias” en los colegios de élite del AMBA, advienen aquí por analogía formando parte del Área del IB llamada C.A.S.<sup>16</sup>, junto a diversos proyectos de educación física y artística, como la apertura de *Interhouses*, el *Rock Concert*, entre otros. En septiembre de 2021, tras la suspensión de clases por la Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) de la pandemia COVID-19, se retomó la escolaridad presencial en el nivel secundario provincial. Con lo cual a partir de 2022 y en los años siguientes pudimos observar la reanudación de actividades de C.A.S. fuertemente valoradas por la comunidad educativa como prácticas distintivas de la formación estudiantil del colegio.

Una mañana del crudo invierno de 2022 conversamos en el colegio con Tomás, Coordinador del área y con la vicedirectora Gisela -quienes comparten tutorías estudiantiles de “Formación Personal”- sobre la realización de *Interhouses* y las actividades de C.A.S que se retomaban ese año. Tomás comentó que la propuesta es “que los chicos puedan, a través de experiencias de enseñanza y aprendizaje, alcanzar diferentes cuestiones, valores, objetivos relacionados con su formación personal” mediante intercambios con personas e instituciones. Y aclaró que “...algunas pueden ser de bajos recursos y otras simplemente personas que culturalmente son distintas, y que se puede aprender mutuamente”. En la web del colegio, donde se presenta la información pública sobre su perfil educativo, se señala que C.A.S. se encuentra “en el corazón” del PDIB y “posibilita el aprendizaje experiencial mediante la participación de los alumnos en actividades artísticas, físicas y de servicio a la comunidad”. Este espacio permite a los estudiantes de 4to y 5to año, “complementar el concepto de solidaridad que el colegio promueve como

---

promoción de una “ciudadanía global” comprometida con objetivos relacionados con el desarrollo sustentable y el reconocimiento de las diferencias”. (Mayer, 2023: 69)

<sup>14</sup><https://ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/dp-core/creativity-activity-and-service/>

<sup>15</sup> En esta escuela se eligen actualmente 9 capitanes/as, 3 por cada una de las 3 *houses* para desempeñarse en 5to año. No hay jerarquías fuertes entre ellos/as ni apuntan a prácticas específicas (como sí lo hacen en otros colegios, por ejemplo, con las capitanías de arte, acción social o deportes). En este colegio no parece cumplir el papel clave de formación en *liderazgo* que sí observé en otro colegio de elite de similares características. Ampliar en Dukuen, 2018; 2020.

<sup>16</sup> En este colegio utilizan puntos para separar las siglas, no así en la página oficial del PDIB.

esencial para llevar adelante la tarea diaria de formar a nuestros alumnos.” De hecho, en la página web, la solapa que refiere a esta área aparece como “C.A.S. Solidaridad”.

Las actividades impulsadas desde C.A.S. incluyen visitas a hogares de adultos mayores, a escuelas primarias de gestión estatal (urbanas y rurales), a jardines maternos y de infantes, a instituciones que trabajan con personas con discapacidad, entre otras, y las salidas se realizan cada 15 días: los estudiantes se dividen en varios grupos, y un viernes cada uno de ellos asiste a una institución (definida con antelación variable) para una semana después reunirse a reflexionar sobre esas experiencias en una actividad específica con los coordinadores. Esas actividades son obligatorias para los/as estudiantes, que tienen que elegir dentro de un abanico de 5 o 6, en cuál se quieren comprometer. Hay dos propuestas que destacan: el viaje hacia una escuela rural ubicada en un “pueblito” de la meseta patagónica, del cual nos ocuparemos en el apartado siguiente, y el proyecto de voluntariado en un hogar para “hombres en situación de calle” sobre el que nos detendremos brevemente. Este proyecto es considerado “muy superador”, al ser llevado adelante con estudiantes de 5to año pero de manera voluntaria y por fuera del horario escolar: una vez por semana van a ayudar a cocinar y servir la cena, señala Tomás, “a jugar al truco, y estar un rato, y charlar con la gente de la calle, que es gente, en general, la mayoría, con problemas fuertes de alcohol y con mucho desarraigo emocional y familiar. Entonces, es muy fuerte”. Esta actividad se venía impulsando los años previos a la pandemia, se suspendió durante la ASPO y la DISPO de 2020-21 y se retomó en 2022, siendo el último año en realizarse hasta la actualidad (2026). En cambio, los viajes a diferentes parajes de la meseta patagónica continuaron en los años siguientes. El hecho de que estas actividades hayan sucedido excepcionalmente el mismo año (2022) y que un solo alumno (Fernando) haya participado en ambas, nos va a permitir en este artículo profundizar también en rasgos específicos de la dimensión comparativa de esta investigación.

En un trabajo reciente (ampliar en Dukuen, 2025) se presenta una observación participante de la preparación de la cena en este Hogar, junto a Tomás, 4 adultos voluntarios, un alumno de 5to año al que hicimos referencia (Fernando) y una ex alumna egresada en 2016 (Paula). En las conclusiones se analizan especialmente las experiencias de Paula y Fernando, las cuales aquí retomaremos.

En el caso de Paula, se observa un efecto duradero de la socialización moral escolar ya que a 8 años de egresar, valora la posibilidad de continuar yendo al Hogar a “compartir con otra gente”, a “ayudar”, pero también “ver otras realidades” incluso “shockeantes” y “salir del círculo del colegio”, posibilidad habilitada por la propia institución escolar, con sus “puertas abiertas al mundo” acorde al IB. Si comparamos esta experiencia con las estudiadas en el AMBA -ver introducción- no encontramos una apelación a la *meritocracia* -ni de unos ni de otros- o una “devolución” a la sociedad desde una posición de privilegio, sino una experiencia del otro con tintes *afectivos* la prepara para un “mundo diverso”, en sintonía con lo señalado por Tomás, Gisela y el proyecto educativo IB<sup>17</sup>.

Las experiencias de Fernando son diferentes y más variadas. Si bien comparte con Paula el “shock” frente a estas otras realidades, como una “apertura” habilitada por C.A.S., propuso lo que podríamos llamar una “teoría nativa de la diferencia y la reproducción social”, donde el *ethos* familiar de la *meritocracia*, en su apuesta por la educación, juega un papel explicativo por comparación con esos otros, sobre el “progreso” intergeneracional de su familia, originada en la inmigración europea de hace un siglo, y del suyo mismo. Además dio un paso alternativo al de Paula -sin apelar a la afectividad- al comparar “las diferencias” que lo separan de los hombres del Hogar: observa las ventajas que la familia y la escuela le dan, en el apoyo para armar un currículum “corporativo”, ser instructor de esquí, estar “aplicando” -y luego yendo- a una universidad privada de élite, o el proyecto de ir a vivir “al exterior” (léase Europa y/o EEUU). Los otros aparecen en una posición totalmente desventajosa, donde la familia, al contrario de su caso, aparece como una influencia negativa que se reproduce (remitiendo al alcoholismo o la violencia como rasgos de alteridad que también circularon en cena). Como si la socialización moral en la “diversidad” propuesta por C.A.S. también tuviese sus efectos, Fernando no cae en una comprensión “miserabilista” de los otros, que consideraría “todas las diferencias como faltas, todas las alteridades como defectos” (Grignon y Passeron, 1991:31) y para eso introduce toda una serie

---

<sup>17</sup> IB que promueve el “intercambio cultural” y la formación de “ciudadanos globales”, “alentados a ser compasivos y a entender que otras personas, con sus diferencias, también pueden estar en lo cierto” –como señalan en sus redes sociales.

de aclaraciones relativistas<sup>18</sup> que conducen a no jerarquizar las “diferencias” en sus expectativas de vida frente a las de los otros.

Si retomamos la mirada comparativa, a diferencia de Paula, Fernando está parado en el umbral en el cual la comprensión del otro por la *diferencia* y, en algunas facetas por la *diversidad*, podría derivar en una comprensión por la *desigualdad* (cf., Boivin, et. al., 2004). Ese fue el caso excepcional que encontramos en nuestro estudio previo sobre las estudiantes líderes en TECHO -ver introducción-, donde una de las capitanas exponía una crítica estructural de la desigualdad utilizando categorías que responden a una genealogía del lenguaje político<sup>19</sup>. Si comparamos, vemos en Fernando otra comprensión de la desigualdad, más ligada a una reproducción familiar de tipo meritocrática, que a una crítica política de ese estilo. Él basa su explicación de la diferencia en fenómenos biográficos familiares que consisten en una acumulación de (des)ventajas intergeneracional entre individuos, sin referir a relaciones sociales más amplias (el Estado, el mercado de trabajo, el sistema educativo, etc.) donde se vulneran derechos que permitirían comprender esa acumulación de (des)ventajas como desigualdades estructurales que van más allá de la buena voluntad cultural meritocrática presente en el discurso sobre la inmigración europea familiar, o de su reverso, en la dura vida familiar de los hombres del Hogar. Podríamos pensar que allí apuntan análisis como el de Saraví (2015) o el de Mayer y Perozzo Ramírez (2021) cuando señalan las aristas positivas de estos proyectos escolares al mismo tiempo que su despolitización, en la medida en que “sus destinatarios no suelen ser problematizados como sujetos vulnerados en derechos esenciales” (73). Volveremos sobre esto.

#### 4. “Mirar más allá de nuestro entorno”: el viaje a “un pueblito de 300 personas”

Como señalamos en el apartado anterior, además del voluntariado en el Hogar, Tomás y Gisela destacaron también otra actividad de C.A.S.: el viaje a “un pueblito de 300 personas... y nos fuimos a internar cuatro días a trabajar con la escuela de allá” (Tomás). Esta actividad se realizó en mayo de 2022, y a pocos días del regreso, fue presentada públicamente en una de las redes sociales del colegio mediante un video de un minuto, construido con fotografías de los estudiantes de ambas escuelas realizando diferentes actividades colectivas: bailando folclore, trabajando en una huerta, haciendo manualidades, jugando al fútbol y al vóley, tocando la guitarra, subiendo al cerro. Este es el texto que encabeza el video:

*Del 9 al 12 de mayo, alumnos/as de 5to año participamos de un intercambio educativo/cultural con la escuela primaria (...) del paraje (...). Este se encuentra a 225 km de [la ciudad donde se ubica el colegio]<sup>20</sup> A partir de la consulta con la directora, durante algunas semanas previas al viaje nos dedicamos a organizar y planificar tanto las actividades que se llevarían a cabo como la campaña de algunas donaciones que siempre solicitan.*

*A través de juegos recreativos, talleres artísticos, kermesse y deportes se pudo generar un clima de amistad, de apertura y diversión de todas las personas involucradas en este encuentro.*

*Fueron días intensos de trabajo, de mucho aprendizaje y reflexión, de compartir, de escuchar, de emocionarnos y de reírnos también. La vida de campo y las distintas costumbres que se viven nos sorprendieron y nos hicieron pensar y mirar más allá de nuestro entorno.*

<sup>18</sup> En reiteradas oportunidades Fernando relativizó su comparación de “expectativas de vida” para que no sea vista como un juicio de valor: “No digo ni bueno, ni malo. No es en ese sentido, pero digo ¡qué jodido! y lo mío es literal gracias a mi familia, a la educación familiar que recibí o los distintos lugares a los que me mandaron, etcétera.”

<sup>19</sup> Recordemos que una de las *capitanas*, identificada como feminista y retomando un *ethos* familiar ligado a la política partidaria, analizaba la situación de desigualdad de las mujeres a las que les estaban construyendo la casa como un efecto del “capitalismo tóxico”, la “explotación” y la violencia de género, produciendo así una comprensión política de la alteridad social (Dukuen, 2024).

<sup>20</sup> Estos corchetes suplantán información que podría romper con el acuerdo de anonimato.

Al día siguiente de haber llegado, en el taller de “Formación personal” configurado como un espacio de reflexión con “los chicos” (central en los objetivos formativos de C.A.S.) refiriéndose a los bienes materiales tecnológicos (por ej. teléfonos celulares) “hablaban de cómo ellos pensaban que allá no tenían nada. Y, en realidad -me aclara Tomás- no vamos con la intención de llevar nada porque allá no les interesa nada, porque ellos viven de otra manera. Viven de una manera más simple en un pueblo donde no hay nada de lo que uno está acostumbrado en una gran ciudad”.

El coordinador de C.A.S. insiste sobre el cambio que, mediante esa experiencia, se produce en la forma de pensar de los estudiantes: “Y ellos hablaban [refiere a “los chicos”]<sup>21</sup>... Primero: pensaban en el desarraigo de lo material y después pensaban que, en realidad, no desarraigaban porque, en realidad, no lo necesitaban”. Tomás argumenta en ese sentido, que el paraje “no era un lugar de extrema pobreza para nada”, que “no era como cuando en Capital van a trabajar a una villa. Entonces, se da mucho intercambio cultural. Y la raíz o la clave de nuestro trabajo en el cole es que ellos puedan tener intercambios con diferentes personas, situaciones, en [la ciudad] o alrededores, para generar en ellos mismos aprendizajes”. Esos aprendizajes son considerados como mucho más amplios que ir de visita y “más personales”, “que son el trabajo en equipo; que son meterse en proyectos de importancia global, a nivel local; que son entender por qué estamos haciendo lo que estamos haciendo en cada institución”. Gisela señala que “costó mucho -como decías vos antes [se refiere a Tomás]- el concepto de ‘Yo soy el que tengo y vengo a darte’. Desde ahí es de donde nos despegamos del concepto de solidaridad. Sino que nos vamos a nutrir mutuamente”. Esta paráfrasis se explica ya que al comienzo de la conversación, Tomás había señalado que no estaba de acuerdo con hablar de las actividades que hacen en C.A.S. como “solidaridad”, y que no es tanto “una crítica” a esa noción, sino una variación en su sentido, que apunta contra la asimetría en el encuentro cuando “solidaridad” es entendida mediante la idea de “caridad”:

*Tenemos la idea de trabajar con y no trabajar para, si se quiere. Y ‘solidaridad’ es una cosa que remite mucho al ‘Yo estoy acá arriba. Vos estás allá abajo. Entonces, yo tengo que ayudarte porque vos sos inferior’. Si se quiere. Y que fue un laburazo con los pibes de sacarles un poco esa idea de la cabeza. (Gisela)*

Hasta aquí retomamos la mirada de los responsables educativos de estas prácticas. Sin embargo, pocos días después pudimos conversar con estudiantes de 5to año que participaron de este viaje.

Comencemos por Fernando que también participó del proyecto en el Hogar (cf. Dukuen, 2025). Como en aquel caso, describió con detalle su experiencia en el paraje patagónico: para llegar al “pueblo” tuvieron 4 horas de viaje en colectivo y los días allí durmieron en bolsas de dormir en un espacio que les prepararon en la escuela anfitriona. Como las semanas previas al viaje acordaron con esa escuela qué tipo de bienes llevarles en función de sus necesidades, en el colectivo cargaron las “cosas” que fueron acopiando, las cuales compraron mediante una colecta interna, donaciones de familias del colegio y empresas de la ciudad (algunas de las cuales pertenecen a esas familias o con las que tienen “contactos”). Para Fernando, como en el “pueblo” “tienen re lejos el supermercado, entonces, es como que necesitan esas cosas. Literalmente las necesitan. Necesitaban grasa, alimentos, cosas de jabón, cepillos”. También hizo referencia a las actividades que realizaron con “los chicos” de jardín y de primaria, como comer juntos o ir a caminar, donde lo central “era más bien el sentido de conocerlos y hacer una conexión”. Además contó que había “muy pocos chicos de su edad”, porque en vez de hacer el secundario se “van al campo a trabajar”.

Tras describir su experiencia en el “pueblo”, Fernando compartió una reflexión sobre ella, que -aclaró- también le comentó a Tomás:

*...me parecía muy loco lo feliz que era la gente ahí... no quiero sonar mal, pero es cómo la gente de ahí, siendo tan pocos, viviendo en el medio de la nada... Bueno, lo voy a decir y ya está: viviendo como vivían, semi hacinados, lo que era el colegio, eso... La felicidad, la satisfacción que se le veía a la gente en la cara. Cuando bailaban el chamamé, todo eso, como para mí, eso es una segunda Argentina. Es otro mundo cómo conservan tanto la cultura. Yo no*

---

<sup>21</sup> Los corchetes en este párrafo son agregados nuestros.

*sé bailar tango, ni nada. No tengo ni idea de eso. Yo escucho a María Becerra y a Tini. No tengo idea de nada más aparte de eso. Me parecía muy loco la satisfacción que tenían.*

Reflexionando sobre esta experiencia, que podríamos encuadrar en una suerte de “extrañamiento”, Fernando asegura que como “le gusta viajar”, en comparación, tiene “un conocimiento más amplio sobre... cosas materiales, viajes”, todo lo cual observó que los “chicos” del “pueblo” no tenían “...pero se les notaba una satisfacción que decías: ‘Putá ¿qué estoy haciendo mal?’ (...) vivían una vida tan simple, tan normal, todo está bien, todo es feliz, el verdadero ‘de película’. Y era como que eso me shockeó demasiado porque también yo soy bastante ansioso, de estresarme”. Hacia el final de nuestra conversación, resaltó la importancia de tener estas experiencias, que le dieron una “apertura social o cultural más grande”.

Por otro lado, para Nati, la experiencia del viaje “estuvo buena”: los chicos “eran muy buenos, muy humildes de corazón y tenían unos valores súper rescatables” y afirmó que “aprendió mucho de ellos”. Enseguida trazó una comparación entre la forma en que los jóvenes se crían en Buenos Aires, en su ciudad de la Patagonia y en este pueblo, que conecta con algunos de los señalamientos de Fernando:

*Aparte te das cuenta de otras realidades que no significa que sean malas, pero yo, que siento que estoy criada de otra manera a comparación de Buenos Aires, esos chicos están criados de otra manera diferente a mí. Estamos todos en la Patagonia, pero son distintos lugares. Estaban más aislados de todo lo que es la tecnología. Por ahí estaban más influenciados por las culturas más tradicionales, aprendían folclore en la escuela y danzas tradicionales. En cambio, acá nosotros no. Estamos enfocados en el idioma, en tratar de conseguir un trabajo estable y tener muchas posibilidades más. Y estos chicos estaban más enfocados en quedarse en ese lugar o ayudar en el campo. O algunos lo veían como ‘Se van re lejos’ y se iban a Roca a estudiar policía. Creo que era eso. Iban a estudiar gendarmería. Una chica. Y estaba súper decidida.*

Leila coincide con Nati cuando también sostiene que el viaje “estuvo bueno”. Sin embargo no acuerda con que este tipo de actividades sean obligatorias, y por eso, para ella, “pierden el valor que tienen que tener. Pero me gustó. Era una experiencia que quería hacer”. Comentó que tenía que elegir entre el viaje o participar del concierto de rock (ver supra), y votó por ir al viaje porque le pareció “mucho más nutritivo”. “Me gustaba el momento de [estar en]<sup>22</sup> la escuela, como ver la gratitud de los chicos o que se ponían felices. Yo soy buena con los nenes. Me resultó súper divertido”. Cabe señalar que Leila participa también de actividades en el jardín de infantes del colegio, como parte de C.A.S., y es profesora de Esquí con niños, lo cual le daba una experiencia previa sobre cómo tratar con ellos. De hecho, notó a “los nenitos re emocionados porque, cuando vivís en un pueblo de 300 personas, que vengan los chicos a jugar con vos, a traerte propuestas, a ver cosas nuevas, como que debe ser re lindo”.

Mientras conversábamos también hizo referencia a un aspecto particular de su experiencia en el viaje, la del tiempo: “...como que todo el tiempo pasaba lento. Era un pueblo muy chiquito y es muy distinta a la vida que llevamos acá, y para la velocidad que llevo yo regularmente haciendo cosas”. Como sus compañeros/as, hizo referencia a los pocos adolescentes que había:

*Aparecieron ahí como: “Guau, adolescentes que no son del pueblo y vinieron a visitarnos”. Que eso a todos nos re chocó. Yo veo ese pueblo y digo: “Yo, si vivo acá, no sé qué hago”. Y no digo como degradando el pueblo, digo como que los adolescentes no sé... Como que nos costaba entender qué hacían para divertirse ahí, tan chiquito... Pero, qué sé yo, viven una vida tranquila. Es particular porque es muy distinto a lo que vivimos acá. Es como no sé... (Risas).*

---

<sup>22</sup> Aclaración nuestra.

## 5. La producción de alteridad en tensión: entre la *diversidad*, la *diferencia* y el *exotismo*.

En el apartado anterior nos hemos detenido en una lectura descriptiva de los sentidos y experiencias de coordinadores y estudiantes sobre el viaje a una escuela primaria ubicada en ese “pueblito” de la meseta patagónica. Para arriesgar una interpretación de las prácticas “solidarias” descritas en los apartados previos vale analizarlas en el horizonte más amplio de los procesos de socialización moral impulsado en los colegios de elite. En un trabajo al que hicimos referencia, Mayer & Perozzo-Ramírez (2021) observan que este tipo de proyectos, “pretenden formar individuos conscientes de sus privilegios para abrirlos al mundo y sacarlos de su zona de confort, comprometidos con su sociedad, a modo de devolución por su posición social”, pero “sin alterar el statu quo”. Y aunque tienen aristas positivas, son proyectos despolitizados (2011: 73). En un sentido análogo, Saraví (2015) planteaba que este tipo de acciones impactan en la acumulación de *capital simbólico* de los/as jóvenes privilegiados/as donde no se cuestiona el estatus y la relación de desigualdad socioeconómica y cultural de partida, sino que, por el contrario, se reafirma, permitiendo orientar “pautas y disposiciones para el encuentro y la interacción” entre ellos (2015: 265).

A partir de nuestras investigaciones podemos coincidir parcialmente con este diagnóstico, sobre todo cuando las prácticas “solidarias” parecen ser significadas en el discurso oficial del colegio y por los responsables escolares (Tomás y Gisela) no como un fin en sí mismo, sino como un medio de aprendizaje cultural, moralmente encuadrado, como valoración de una experiencia de la diversidad. El eje no está puesto en lo que se le da al otro (preparar la cena en el Hogar, o las “cosas” que llevan al paraje), cuestión que, siguiendo la lógica de la argumentación, podría derivar en una semantización de la solidaridad en términos de caridad y “superioridad”, que como vimos, ellos rechazan abiertamente. Por el contrario, ponen el acento en lo que quienes viajan hasta allí (los/as estudiantes del colegio de elite) se traen de vuelta del encuentro con ese otro culturalmente distinto: experiencias, aprendizajes y reflexiones. En este punto se ve la coincidencia general con la impronta que tienen estas actividades para los colegios de elite. Pero, a diferencia del estudio sobre TECHO realizado en el colegio de CABA (ver supra) estas prácticas no son ligadas al *merecimiento*, ni de unos ni de otros y no parecen encuadrarse en un modo de devolución a la sociedad desde una posición de privilegio. Esto podría justificarse con lo aclarado por Tomás: no van a lugares “de extrema pobreza”, como las “villas”, sino que apuntan a una experiencia basada en la diversidad del “intercambio cultural” donde el privilegio o la desigualdad pueden ser puestos en suspenso, ya que los bienes tecnológicos que podrían operar como índices de ello, son identificados como algo “que no necesitan”. Volveremos sobre este punto.

En las reflexiones de los estudiantes aparece con bastante claridad que el viaje promovido desde C.A.S. y en general las actividades del área, habilitan una “apertura” a experiencias sociales y culturales diferentes. La doble experiencia de Fernando nos permite comparar las dos actividades clave, donde veremos que se introduce una diferencia sustancial: el caso de los hombres del Hogar es por él comprendido mediante una compleja argumentación *meritocrática* que apela al entramado intergeneracional de la inmigración familiar, como el marco que a él le permite progresar, pero por su ausencia, no se lo permite a ellos. Como dijimos, Fernando está parado en el umbral de una comprensión del otro por la *desigualdad* que podríamos considerar trunca, ya que no se pregunta por la distribución desigual de las condiciones sociales de posibilidad de lo que considera “progreso”. Sin embargo, tanto la argumentación *meritocrática*, como la potencial pregunta por esas condiciones sociales son posibles, ya que esos otros son representados en su discurso como viviendo en el mismo espacio-tiempo cultural que él, en la misma sociedad. Pero justamente eso es lo que no sucede en el caso de los habitantes del “pueblito”: estos “otros” son ubicados en un *espacio-tiempo cultural* también “otro” que remite al pasado (cf. Fabian, 1983) cuyas prácticas parecen ubicarse en la frontera porosa entre lo *arcaico* y lo *residual* (Williams, 1997): “otro mundo”, “una segunda Argentina” donde se conservan las prácticas folclóricas de una cultura tradicional de campo<sup>23</sup> (de la que Fernando confiesa “no tener ni idea”); “en

<sup>23</sup> Por cuestiones de espacio no se puede ampliar aquí un análisis que incluiría dar cuenta de la “idea de nación” que subyace a estos discursos, producidos por jóvenes de clases altas en un territorio patagónico marcado por la llamada “Conquista del Desierto” (1879-84), un genocidio sobre los pueblos originarios propiciado por el Estado argentino (Lenton, et al, 2015, entre otros) como condición de posibilidad de su propia existencia y consolidación. Teniendo en cuenta las luchas históricas de estos pueblos por el territorio y el reconocimiento -entre otras causas- frente al Estado y a poderosos empresarios (Briones y Ramos,

el medio de la nada”, “aislados”, incluso “hacinados”, donde no hay cosas materiales (están también “aislados de la tecnología”).

Estos elementos culturales que aparecen *prima facie* como representación de una alteridad *arcaica*, provocan dos efectos.

En primera instancia, la producción de una forma radical de la diversidad cultural en términos de una *alteridad lejana* en el *espacio-tiempo cultural*, al ser ubicada en el pasado tradicional de “otro mundo”, produce como efecto no poder ser comprendida en sus “diferencias” (la ausencia de ciertos bienes) ni siquiera en términos *meritocráticos*, dado que esos otros se vuelven algo así como “no contemporáneos”, volviendo aún más difícil para estos jóvenes de clases altas poder desplazarse hacia una producción de la alteridad que comprenda la *desigualdad* en términos político-estructurales (ver supra el caso excepcional de una de las participantes de TECHO).

Esta “no contemporaneidad” es la que habilita el segundo efecto: el proceso mediante el cual los elementos culturales representados como *arcaicos* se vuelven disponibles en términos *residuales* para configurar una vida otra que es positivizada moralmente, como “simple”, “feliz”, donde esos otros son “buenos”, “humildes de corazón” con “valores super rescatables”, puesta en tensión existencial con la propia vida proyectada en la trayectoria de clase de estos jóvenes de clases altas. Todo esto se observa cuando Fernando y Nati se posicionan justamente en el lugar opuesto al de su representación de esos otros y sus prácticas culturales: el de un presente donde hay viajes, “cosas materiales”, otras músicas que son actuales. Ellos se reconocen como producto de “otra crianza” donde el colegio bilingüe IB juega un papel central en la producción de trayectorias “tipo” para las juventudes de las clases altas (cf. Dukuen, 2020) y para la configuración de una formación cultural *dominante* (Williams, 1997) basada en el aprendizaje del idioma inglés, la prosecución de estudios de grado mayoritariamente en universidades privadas (Di Tella, Austral, UCA, UADE), incluso en el exterior, y un trabajo profesional estable. Así apuntan a “tener muchas posibilidades más” que trabajar en el campo, o ir a estudiar para ser policía o gendarme, trayectorias tan inimaginables como improbables (y fuera del horizonte de deseabilidad) para jóvenes de clases altas que asisten a un colegio de elite: “Yo a los 28 ojalá me vea tipo... terminé la Universidad y ojalá esté afuera porque me quiero ir afuera después a trabajar” -me dijo Fernando refiriéndose a la Unión Europea o EEUU. La activación *residual* de lo *arcaico* opera como una suerte de crítica “romántica” a la cultura dominante, cuando él contrapone a) la “ansiedad” y el “estrés” de su “expectativa de vida”, mediante la cual -como decía Marx según Bourdieu (1989)- *los dominantes son dominados por su dominación*, con b) la “felicidad” y “simpleza” de quienes habitan el “pueblito”. O cuando Leila afirma que “todo el tiempo pasaba lento” frente a “la velocidad que llevo yo regularmente”. La poca presencia de adolescentes y la extrañeza frente a esa vida que a estos jóvenes de clases altas les cuesta imaginar como propia, aparece muy especialmente en ella, quien expresa rasgos del discurso *afectivo* -previamente registrado en los estudiantes del Colegio del AMBA- sobre todo para describir la relación con los niños y su agradecimiento frente a la aparición poco habitual de personas, propuestas y cosas, “nuevas”.

Sería relativamente fácil categorizar estas representaciones, que operan como verdaderas “identificaciones-categorizaciones sociales” (Brubaker y Cooper, 2001) como resultado de un *modo de producción de la alteridad* que se termina desplazando desde la *diversidad cultural* -impulsada por el colegio- a la *diferencia* (Boivin, et al 2004) para desembocar en un *exotismo*, es decir, una (di)visión del mundo social donde los rasgos culturales del otro se ubican en un *esquema jerárquico etnocéntrico* como un momento pasado y menos desarrollado -más simple, anterior, etc.- de un proceso de evolución sociotécnica. Pero el problema con esta categorización es su simplismo, tal vez inducido por el efecto “del nicho del salvaje” (Trouillot, 1991) en este caso, el “bueno” -esbozado en el siglo XVIII por Rousseau- que parece emerger en las contraposiciones producidas por los estudiantes. Decimos simplismo, porque en tensión con esta *categorización jerárquica etnocéntrica*, se observa un esfuerzo permanente en los/as jóvenes estudiantes para no caer en ese exotismo evolucionista y/o miserabilista (Grignon y Passeron, 1991), esfuerzo que se hace visible en los sintagmas “no quiero sonar mal...”, “no digo como degradando el pueblo...”; “te das cuenta de otras realidades que no significa que sean malas”,

---

2020), cabe preguntarse porqué en los discursos de estos jóvenes de clases altas no aparecen como un “otro” tematizado espontáneamente, ni siquiera en forma negativa. Sobre este tema nos ocuparemos en otros escritos.

orientados por una producción de la alteridad por la *diversidad* (Boivin, et al, 2004) propia del relativismo cultural impulsado por el propio colegio. Esto vuelve más compleja la representación del otro jalonada por una *tensión permanente entre la producción de alteridad por la diversidad, por la diferencia y por una potencial deriva en el exotismo*, tal vez evidenciando el funcionamiento de “la lógica del más o menos y de lo impreciso” que caracterizan a las categorías de percepción social cuando se juegan en la “práctica en tanto práctica” y no en la teoría (*theorein*) como contemplación desinteresada (Bourdieu, 1980: 146, 85). Recordemos que esa perspectiva relativista es también impulsada por lxs responsables de C.A.S., cuando impugnan la *narrativa jerárquica* (Gessaghi, et al 2023) que supone comprender la “solidaridad” como “caridad” basada en una asimetría, para sostener, por el contrario, un “trabajar con [el otro]” y un “nutrirse mutuamente” que permite convivir en un mundo diverso de intercambio cultural. Al mismo tiempo es clave entender que estamos frente a una propuesta que tiene como encuadre más amplio el proyecto internacional educativo IB, que -en su página web y en la del colegio- promueve la formación de “ciudadanos globales”, “alentados a ser compasivos y a entender que otras personas, con sus diferencias, también pueden estar en lo cierto”.

## 6. Conclusiones y aperturas

En el marco de un estudio más amplio sobre procesos de socialización en colegios de élite del AMBA y Patagonia (2014-2026), en este trabajo hemos presentado hallazgos sobre prácticas “solidarias” impulsadas por un colegio secundario internacional para sectores privilegiados situado en una de las principales ciudades de la región patagónica. Tras retomar un trabajo previo sobre el voluntariado en un Hogar para “hombres en situación de calle” como analizador comparativo, hemos descripto la experiencia de estudiantes en un viaje a un “pueblo” organizado por el área de C.A.S. del colegio, buscando comprender modos de producción de alteridad.

Concluimos que a diferencia de los estudios realizados en el AMBA, estas prácticas “solidarias” no son percibidas como una devolución a la sociedad desde una posición de privilegio, sino como un “intercambio cultural” que puede implicar rasgos de un discurso *afectivo* con el otro. Como señalamos en otros trabajos, esta apuesta por la “diversidad”, tiene como marco más amplio el programa educativo del Bachillerato Internacional. Sus proyectos -como C.A.S.- pueden ser comprendidos en el horizonte de la hegemonía global del *ethos progresista liberal* (Fraser, 2019: 27-32), mediante el cual en las últimas 3 décadas se legitimó el capitalismo financiero y la desindustrialización masiva, promoviendo un reconocimiento de la diversidad y el multiculturalismo de las minorías, con “aspiraciones emancipadoras no económicas” (29) y sin cuestionar la creciente desigualdad. Cuando los/as jóvenes del colegio viajan y producen una descripción cultural de esos otros, los ubican en un *espacio-tiempo cultural* “otro”, que parece remitir al pasado y a una ausencia de bienes (como los artefactos tecnológicos) que configuran una forma de vida que los positiviza moralmente. Así se produce una reactivación *residual* de elementos culturales representados como *arcaicos* en una suerte de (auto)crítica “romántica” a la (propia) cultura dominante (Williams, 1997) mediante la cual *los dominantes son dominados por su dominación* (Bourdieu, 1989). Observo que allí entran en compleja tensión diferentes *modos de producción de alteridad* a) una construcción por la *diferencia* (Boivin, et al 2004) en el marco de una *narrativa jerárquica etnocéntrica*, con b) una construcción por la *diversidad*, propia del relativismo cultural (Boivin, et al, 2004) que impugna esas jerarquías y c) una deriva y potencial extravío en el *exotismo*. El caso de Fernando nos permite observar que, a diferencia de la producción de la alteridad sobre su trayectoria familiar y la de los hombres del Hogar como *meritocrática*; la categorización de los habitantes del “pueblo” como una alteridad radical tan lejana que se vuelve “no contemporánea”, no habilita ni siquiera ese argumento *meritocrático*, sino una positivización moral “romántica” que en conjunto hacen aún más difícil el pasaje a una lectura política de la desigualdad estructural en el *espacio social de las clases*.

Para finalizar, queremos destacar algunos hallazgos preliminares del nuevo trabajo de campo en curso en el Colegio Z -que profundizaremos en futuros escritos- sobre las perspectivas de esos “otros” que “reciben” a los estudiantes<sup>24</sup>.

A finales de 2025, se realizaron entrevistas a 3 docentes y al director de otra escuela primaria rural que recibió al Colegio Z dos años consecutivos (2024 y 2025) en las cuales observamos puntos de contacto con los análisis previos. En primera instancia, hay una coincidencia en la percepción del viaje como medio para generar aprendizajes morales al entrar en contacto con otros culturalmente distintos. Los docentes y el directivo de la escuela rural, parecen compartir con los coordinadores del colegio de elite el rechazo a las relaciones jerárquicas, propiciando “un aprendizaje mutuo”, un “intercambio” donde los/as estudiantes “salen para que vean otra realidad” y se realizan “aportes” (ayuda material en “calidad de donación” y al realizar actividades). Destacan la dimensión *afectiva* y *vincular* que se da con relación al *capital social* (Bourdieu, 1989) que se obtiene de esos “intercambios” (la socialización y el acceso a “contactos”). Aparece una lectura similar a la perspectiva de Fernando de que existe “otro mundo” que se constituye como una alteridad *lejana en el espacio social*, pero no en el *tiempo*, con lo cual difiere al comprender a esos otros como “contemporáneos”. Esta “contemporaneidad” da lugar a una construcción de la alteridad por la *desigualdad*, donde se subraya la distribución desigual de las condiciones sociales y de las posiciones de ambas escuelas y de sus estudiantes en la estructura socioeconómica más amplia (no visible en la perspectiva del colegio de elite sobre este tipo de viajes) la cual entra en tensión con una construcción por la *diversidad* basada en el “intercambio cultural”. Esa tensión, que se está indagando con mayor profundidad en el trabajo de campo, se observa cuando en simultaneo a esto los docentes y el directivo no quieren generar una crítica negativa de esos jóvenes privilegiados ni de la escuela de elite, sino describir una desigualdad que se percibe como una “realidad” de hecho: “es otra realidad”. Además, aparece una diferenciación marcada entre las condiciones de vida que se dan en la ciudad en relación a las zonas rurales. Asocian “la ciudad” con los “dispositivos” tecnológicos, y sostienen que “limita al contacto de la naturaleza”. De esta manera, construyen una representación moral negativizada sobre esa vida en la “ciudad” (donde están “conectados”), que puede pensarse en analogía con la “crítica romántica” presente en los discursos de los/as estudiantes de la escuela de elite, positivizando la vida rural y criticando las formas de vida dominantes. Esto conduce a una reivindicación moral de la vida del paraje, que les permite pensar (y querer sostener) la participación de la escuela en proyectos que busquen este tipo de “aprendizajes mutuos”. Estos “intercambios” con otros/as lejanos/as pero “contemporáneos/as”, habilitan la posibilidad de incorporar *capital social* mediante vínculos afectivos y obtener aportes materiales, sin dejar de sostener una mirada crítica frente a la cultura dominante.

De estos y otros hallazgos incipientes sobre la producción de alteridad entre estudiantes que realizan estas prácticas “solidarias” y quienes los reciben, nos ocuparemos en futuros escritos. Esperamos con esta serie de estudios comparativos contribuir a la comprensión de prácticas de socialización y relaciones de alteridad producidas al calor del encuentro entre agentes separados por profundas desigualdades sociales objetivas.

## 7. Bibliografía

Balbi, Fernando (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.

----- (2020). “La inversión de la teoría en la etnografía en antropología social”. *Revista del Museo de Antropología*, 13(2), pp. 203-214.

Boivin Mauricio, Rosato Ana & Arribas, Victoria (2004). *Constructores de otredad*. Bs. As: Antropofagia.

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

---

<sup>24</sup> Producto del trabajo de campo de la Lic. Azzarri iniciado a finales de 2024, en el marco de una beca doctoral CONICET (2024-29) dirigida por el Dr. Dukuen.

- (1989). *La noblesse d'État*. Paris, Minuit.
- (1993). "Effets de lieux", in *La Misère du monde*, Seuil. pp. 249-263.
- Briones, Claudia y Ramos Ana (2020). "Los porqués del 'de acá nos van a sacar muertos'. Procesos de recuperación de tierras en la Patagonia Norte". *Revista Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones Latinoamericanas*; 9 (17); pp. 9-43
- Brubaker, Rogers y Cooper, Frederick (2001). "Más allá de 'identidad'", en *Apuntes de Investigación del CECYP*, Año V, N° 7, pp. 30-67.
- Chaves, Mariana. -coord.- (2010). *Estudios sobre Juventudes en Argentina*. La Plata. Edulp.
- Chaves, Mariana; Fuentes, Sebastián y Vecino, Luisa (2016). *Experiencias juveniles de desigualdad*. Bs. As, GEU.
- Dallaglio, Lucila (2021). "Imaginarios sociales y prácticas de distinción: Jóvenes talentosos/as, comprometidos/as, emprendedores/as y cosmopolitas", *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (15), pp. 1-31.
- Dalle, Pablo (comp.) (2022). *Estructura social de Argentina en tiempos de pandemia*, Bs, As, Imago Mundi.
- Del Cueto, Carla. (2007) *Los únicos privilegiados*, Bs. As, UNGS-Prometeo.
- Denord, Francois; Palme, Mikael; Réaud, Bertrand (eds.) (2020). *Researching Elites and Power*. Swiss: Springer.
- Di Piero, María Emilia (2022). *Escuela secundaria y desigualdad*, Bs. As. Aique.
- Dukuen, Juan (2015). "Indagaciones sobre el vínculo entre política, moral y escolaridad en la perspectiva de Bourdieu". *Revista Folios*, 41, pp. 117-128.
- (2018). "Socialización política juvenil en un colegio de clases altas", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 16 N° 2, pp. 867-880.
- (2020). "Desde el punto de vista docente. Sentidos sobre 'TED', competencias sociales y liderazgo en un colegio de clases altas", *AVÁ* N° 36, pp. 311-339.
- (2023a). "Sentidos sobre prácticas 'solidarias' en colegios de clases altas de CABA y Patagonia argentina". *Millcayac*, Vol 10 N°18, pp. 1-19.
- (2023b). "Poder simbólico y alteridad en mujeres líderes de un colegio de clases altas", en Mayer, L; Larrondo, M., Lerchundi, M., Seca, V. Hernández, A (coord.) *Escuelas secundarias privadas, política y participación*, Bs As, TESEO, pp. 331-369.
- (2024). "Dar es dar. Configuraciones de sentido sobre la participación en TECHO de mujeres "líderes" de un colegio de clases altas", *Educación y Vínculos. Revista de estudios interdisciplinarios en Educación*, 13, pp. 6-28.
- (2025). "Solidaridad, alteridad y educación de elite en un Bachillerato Internacional de Argentina". *Última Década*, 33(65), pp. 87-116.
- Dukuen, Juan & Kriger, Miriam (2016). "Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas", *Astrolabio*, N°15, pp. 311-339.
- Fabian, Johannes (1983). *Time and the Other. How anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press.
- Feldfeber, Myriam; Puiggros, Adriana; Robertson, Susan & Duhalde, Miguel (2019). *La privatización educativa en Argentina*, Bs As, Argentina, CTERA.
- Fraser, Nancy (2019). *¡Contrahegemonía ya!*, Bs. As, Siglo XXI.
- Fuentes, Sebastián (2019). Juventud positivizada en Buenos Aires: clase, moral y estética en la producción de juventudes contemporáneas. *Ultima década*, 27(51), pp. 123-159.
- \_\_\_ (2021) *Cuerpos de elite. Educación, masculinidad y moral en el rugby argentino*. Bs As, Prometeo.
- Grignon, Claude y Passeron, Jean-Claude (1991). *Lo culto y lo popular*, Bs, As, Nueva visión.
- Gessaghi, Victoria (2016). *La educación de la clase alta argentina*. Bs. As, Siglo XXI.
- Gessaghi, Victoria; Landau, Matias, & Luci, Florencia (2023). "Categorías, narrativas y órdenes jerárquicos: apuntes para el estudio de los procesos de jerarquización". *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, 63(249), pp. 127-146.
- Giovine, Manuel (2022). *Discursos y saberes dominantes. Cómo se educan los que mandan*, UPC, Córdoba.

- Kruger, Miriam. Dir.- (2017). *El mundo entre las manos: Juventud y política en la Argentina del Bicentenario*, UNLP, La Plata.
- Dir.- (2021). *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política*, Bs. As., CLACSO/CIS-CONICET/IDES.
- Kruger, M. & Dukuen, J. (2014). “La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas (Buenos Aires, 2011-2013)”, *Persona y Sociedad*, Vol. XXVIII (2), pp. 59-84
- (2017). “¿En el nombre del padre?: Dimensión familiar y disposiciones políticas en jóvenes estudiantes de una escuela de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires”. *Revista Última Década*, 46, pp. 151-168.
- Lahire, Bernard (2019). “Sociological biography and socialisation process: a dispositionalist-contextualist conception”. *Journal of the Academy of Social Sciences*, 14(4), pp. 379-393.
- Larrondo, M. y L. Mayer (2018). *Ciudadanías juveniles y educación: las otras desigualdades*. Bs, As. GEU.
- Lenton, Diana, Delrio Walter; Pérez Pilar; Papazian, Alexis; Nagy, Mariano y Musante, Marcelo (2015). “Huellas de un genocidio silenciado: los indígenas en argentina”, *Conceptos*, 493, 4, pp. 119-142.
- López, Julieta & Hermida, Mariano (2022). ¿En qué condiciones continuó la escolarización durante la pandemia por COVID-19 en Argentina? En P. Dalle (Comp.), *Estructura social de Argentina en tiempos de pandemia*. Imago Mundi, pp. 225-250.
- Mauss, Marcel (1979). *Sociología y antropología*, Madrid, Tecnos.
- Mayer, Liliana (2023). “¿Proyectos solidarios o participativos? Notas sobre los modos de construcción de instancias participativas en escuelas de elite”, en Mayer, L; Larrondo, M., Lerchundi, M. Seca, V; Hernández, A. (Coord.) *Escuelas secundarias privadas, política y participación*, Bs As, TESEO.
- (2024). “La educación internacional en Argentina, ¿Para qué, ¿quiénes y por qué?” *Revista da FAEEBA*, 33, 73, pp. 204-223.
- & Perozzo-Ramírez, Wanda (2021). “Aprendizaje-servicio en escuelas argentinas de Bachillerato Internacional”. *Alteridad*, 16(1), pp. 65-75.
- Méndez, Alicia (2013). *El Colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*, Bs. As, Sudamericana.
- Parkin, Frank (1984). *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*, Madrid: Calpe.
- Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Ciudad de México: CIESAS-FLACSO.
- Tiramonti, Guillermina. & Ziegler, Sandra (2008). *La educación de las elites*. Bs. As, Paidós.
- Trouillot, Michel-Rolph (1991). “La antropología y el nicho del salvaje: poética y política de la alteridad”, en *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Van Zanten, Agnes (Ed.) (2018). *Elites in Education*. London, Routledge.
- Vázquez, Emmanuel; Alzú, Maria Sol & Sáenz Guillén, Leyre (2025). “Matrícula y segregación escolar en América Latina: una mirada a la última década”. *Observatorio de Argentinos por la Educación*. Disponible en: [https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2025/03/Matricula-y-segregacion-escolar-en-America-Latina\\_-una-mirada-a-la-ultima-decada.pdf](https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2025/03/Matricula-y-segregacion-escolar-en-America-Latina_-una-mirada-a-la-ultima-decada.pdf)
- Vázquez, Melina, Unda Lara, René, Benedicto, Jorge (2021). *Acciones colectivas juveniles durante la pandemia*. Bs, As, CLACSO.
- Villa, Alicia (2015). “Distinción y destino. Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios” en Ziegler, S.; Villa, A.; Luci, F.; Fuentes, S.; Gessaghi, V.; y Di Piero, M. E. (coords.), *2da Reunión Internacional sobre Formación de las Élités*, Bs. As, Flacso.
- Vommaro, Pablo (2019). “Desigualdades, derechos y participación juvenil en América Latina:”, *Direito Práxis*, 10, 02, pp. 1192-1213.
- Vommaro, Gabriel & Morresi, Sergio (Org.) (2015). *Hagamos equipo. PRO y la construcción de la nueva derecha en Argentina*. Los Polvorines, UNGS.
- Weber, Max (2004). *Economía y Sociedad*, México, FCE.
- Williams, Raymond (1997). *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

Zapata, Laura (2005) *La mano que acaricia la pobreza*, Bs As, Antropofagia.  
Ziegler, Sandra y Gessaghi, Victoria (comp.) (2012). *Formación de las elites*, Bs. As, Manantial-Flacso.  
Ziegler, Sandra, Gessaghi, Victoria & Fuentes, Sebastián (2018). “Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires”. *Revista Páginas de Educación*, 11, 2, pp. 40-60.