

## Jóvenes migrantes en escuelas secundarias de gestión privada en Córdoba

SP.31: Procesos educativos en contextos de migración y desigualdad. Experiencias formativas, identificaciones y relaciones generacionales

### Ponentes

<b>Nombre</b>	<b>Pertenencia Institucional</b>
María Florencia Maggi	Universidad Nacional de Córdoba; CCONFINES (CONICET-UNVM)
Franca Bertona	
Agustina Cortiglia	Facultad de Filosofía y Humanidades- Universidad Nacional de Córdoba
MARIEL DENISE TORRES	CCONFINES-CONICET-UNVM

## Introducción

El escrito a continuación es una primera indagación sobre la presencia de migrantes en escuelas secundarias de gestión privada de la ciudad de Córdoba, a partir del trabajo de campo realizado en dos instituciones educativas con este tipo de gestión, en el marco de un proyecto de investigación colectivo. Este proyecto <sup>(1)</sup> se propone comprender las experiencias escolares de jóvenes que transitan y/o han transitado procesos migratorios internacionales y/o internos y, se encuentran escolarizados/as en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. En este trabajo nos detendremos en la caracterización de estos establecimientos educativos privados, haciendo foco en las particularidades de las experiencias de jóvenes migrantes que allí se escolarizan.

En relación a las instituciones, por un lado, tenemos un colegio ubicado en la zona norte de la capital provincial, que se destaca por su propuesta bilingüe y de doble escolaridad. También por ofrecer preparación para exámenes internacionales de certificación idiomática. Esta escuela está financiada exclusivamente por el aporte de las familias a través de cuotas mensuales, que resultan unas de las más elevadas en relación a la oferta privada de la ciudad. A esta institución asisten principalmente estudiantes que residen en barrios de la zona norte.

La otra institución educativa, está ubicada en la zona sur de la ciudad, rodeada de barrios con histórica concentración de población migrante alta en relación a otras partes de la ciudad. En cuanto al valor de las cuotas, este establecimiento es de los más económicos que se puede encontrar en Córdoba para este tipo de gestión, y está subvencionado por el estado provincial en su totalidad. La institución cuenta con una matrícula principalmente de la zona, es decir, del barrio donde está emplazado el colegio y de los barrios que lo rodean. Esta institución es una de las pocas de gestión privada de la zona, y suelen escogerla precisamente por esa razón y por tener familiares o conocidos que allí se han escolarizado.

Si bien los estudios socioantropológicos sobre la presencia migrante en instituciones educativas han tenido un prolífico abordaje en Argentina, encontramos cierta vacancia de trabajos que atiendan específicamente a las experiencias escolares de jóvenes migrantes que asisten a escuelas de gestión privadas. Esta vacancia se vuelve especialmente relevante al observar que, si bien en la provincia de Córdoba la población migrante asiste

mayoritariamente a instituciones públicas, es en el nivel secundario dónde adquiere mayor presencia relativa (alcanza el 34% en el nivel secundario, frente al 26% en el nivel primario y el 20% en el nivel inicial. Datos contruidos a partir del Relevamiento Anual, Ministerio de Educación, 2018. Disponibles en Maggi, 2021, et. al.). Razón por la cual nos interesa abordar etnográficamente instituciones de este tipo de gestión partiendo de las siguientes preguntas: ¿quiénes son los y las jóvenes migrantes que asisten a estas escuelas?; ¿por qué se encuentran allí escolarizados/as?; ¿cómo se definió a qué institución asistir? Tomando estos interrogantes como puntos de partida, pretendemos acercarnos a los sentidos y motivos de estas elecciones. Es así, que nos interesa comprender en qué medida la escolarización en instituciones de gestión privada puede ser pensada en términos de apuestas familiares en el plano educativo, atendiendo a las particularidades de cada escuela, y los estudiantes que allí asisten.

Por otra parte, el trabajo que presentamos permite pensar la relación entre tipos de movilidades, que difícilmente se abordan en relación a los procesos educativos de jóvenes. Particularmente nos interesa comenzar a desandar la diferenciación entre procesos migratorios y otras experiencias de movilidad características de los sectores más privilegiados, para comprender sentidos de escolarización en estos contextos.

En términos metodológicos, cabe destacar que en ambas instituciones se llevó adelante un trabajo etnográfico durante la segunda mitad del ciclo lectivo 2023, facilitado por contactos laborales previos <sup>(2)</sup>. En el marco de la investigación, realizamos observaciones participativas en distintos momentos de la jornada escolar, y entrevistas con docentes, directoras, preceptores y estudiantes (migrantes y no migrantes). Para el caso de estas últimas, se priorizó como estrategia comenzar con la realización de entrevistas grupales nos permitieron conocer mejor los círculos de amistades; y en los casos en los que fue posible, profundizar en entrevistas individuales.

### **Antecedentes de investigación**

Investigaciones recientes resaltan la importancia de abordar las especificidades del sistema educativo de gestión privada y la experiencia escolar en instituciones de este tipo, que continúan constituyéndose en un área de vacancia entre los estudios del campo educativo, pese a su continua expansión. Actualmente este subsistema representa el 30 % de la matrícula total del país y, en la ciudad de Córdoba, este porcentaje asciende al 43 %

(Larrondo y Mayer 2023: 12).

En relación al nivel secundario, cabe destacar que la sanción de su obligatoriedad en 2006, con la Ley de Educación Nacional 26.206, reconfiguró el universo de instituciones educativas y la composición estudiantil. Sin embargo, distintos trabajos advierten que mantiene una forma escolar heredada de la modernidad que pareciera no poder dar respuesta a la universalización del nivel, sosteniendo rasgos de su histórica matriz selectiva (Terigi, 2008; Southwell, 2013). A la matriz selectiva del nivel como rasgo histórico, es importante para este escrito poder incorporar al análisis, la valoración social que ocupa la diada “estatal-privado” en el sistema educativo actual. Un breve repaso por la historia reciente del sistema educativo en Argentina nos permite contextualizarla.

El proceso de polarización social como resultado de las transformaciones estructurales por la implementación de medidas neoliberales de las últimas décadas del XX, fortalecieron las tendencias a la privatización de la educación y, en contra partida, a la caída del prestigio social de la educación pública estatal, fragmentando y segmentando el sistema educativo (Carli, 2003; Kessler, 2003; Tiramonti, 2005; Giovine, 2023). Estos procesos de diferenciación institucional, que remiten a las estructuras de desigualdad socioeconómicas y de distanciamiento social, refuerzan a su vez las delimitaciones de los circuitos que transitan los distintos sectores sociales (Tiramonti y Ziegler, 2008). En particular, la segmentación de instituciones como catalizador de las desigualdades sociales entre las opciones educativas, continúa profundizándose veinte años después del diagnóstico elaborado por estos trabajos pioneros a comienzo de los dos mil (Mayer, 2020; Gottau y Mayer, 2021; Larrondo y Mayer 2023).

Por otra parte, esta segmentación jerarquizada se replica al interior del sistema privado, donde confluye una amplia oferta educativa con perfiles diversificados (Gottau y Mayer, 2021). A grandes rasgos, rápidamente podríamos diferenciar aquellas instituciones que dependen en gran medida de la subvención estatal que reciben - y atienden a sectores medios y vulnerables-; de las propuestas caracterizadas por una diversidad de idearios, ofertas pedagógicas y edilicias, destinadas a sectores medios; y de las escuelas de élite. Estas últimas se destacan por la internacionalización del currículum con doble jornada escolar formando a “ciudadanos globales” con una importante oferta de idiomas y acceso a programas de estudios internacionales (Tiramonti y Ziegler, 2008; Mayer, 2020; Larrondo y Mayer 2023).

En el marco de este heterogéneo panorama del sistema educativo privado, sus particularidades y su abordaje, los estudios sobre la presencia migrante en instituciones de gestión privada constituyen un área de vacancia aún más significativa.

Por su relevancia histórica y presencia mayoritaria, los trabajos existentes se han centrado en colectivos migratorios regionales que asisten más masivamente a instituciones de gestión pública, es decir de niños y jóvenes oriundos de Bolivia, Perú y Paraguay. Estos trabajos dan cuenta, desde fines del siglo XX, que entre docentes y directivos circulan representaciones prejuiciosas y estigmatizantes hacia niños y niñas pertenecientes a diferentes grupos de migrantes regionales y, de las marcas que esas representaciones y prácticas tienen en sus vidas (Sinisi, 1998; Neufeld & Ariel, 1999). El cambio normativo supuso el reconocimiento al derecho a la educación de toda la población, en la ya nombrada ley educativa n° 26.206, sin embargo, trabajos de la primera década del siglo XXI mostraron que persistieron estas representaciones y se expresaron en lo que Novaro y Diez (2011) denominaron como formas de ‘inclusión subordinada’ en las escuelas de Argentina. En este sentido, prácticas escolares cotidianas como el silenciamiento de estudiantes migrantes estereotipando sus trayectorias formativas previas y paralelas a la escuela, y las bajas expectativas de desempeño (Novaro & Diez, 2011; Diez, 2011), ponen en discusión el supuesto de integración del sistema educativo y las normativas vigentes (Domenech, 2010; Diez & Novaro, 2014; Groisman & Hendel, 2017) de niños y jóvenes de origen migrante regional. Un último conjunto de investigaciones más reciente, centrada en el nivel secundario, dan cuenta de la experiencia escolar de jóvenes en relación a las dinámicas de sociabilidad fuertemente atravesada por actos y discursos discriminatorios (Beheran, 2009; Kleidermacher, et. al. 2020; Taruselli, 2020; Maggi & Hendel, 2022) y las estrategias colectivas por mantener la escolaridad de jóvenes migrantes (Zenklusen, 2020; Hendel & Maggi, 2021; Maggi, 2022). Para los propósitos de este escrito, se destacan los aportes del trabajo de Zenklusen (2020), al presentar las representaciones preferenciales hacia escuelas del sistema de gestión privada, (junto a escuelas técnicas y colegios preuniversitarios) en familias de jóvenes peruanos que residen en barrios periféricos de la ciudad de Córdoba, como parte de una estrategia de «mejoras socioeconómicas» para sus hijos e hijas.

En relación a las experiencias de movilidad que no son visibilizadas como experiencias migratorias, porque se vinculan a personas que se multiterritorializan desde sus posiciones socialmente privilegiadas (Haesbaert, 2013), los estudios alusivos se centran en lo que definen como “internacionalización”, ya sea académica o vivencial de

estos estudiantes (Tiramonti y Ziegler, 2008; Mayer, 2020).

En diálogo con estos trabajos, a continuación, nos proponemos analizar el caso de las dos escuelas de gestión privada, que nos permitirán observar comparativamente cómo operan las apuestas educativas y los sentidos de migración y movilidad en estos contextos escolares.

### **El ‘William Shakespeare’ (3) de zona norte**

La escuela de gestión privada William Shakespeare se ubica al límite norte de la ciudad de Córdoba, área alejada del centro que se caracteriza por su menor densidad de población y por disponer de amplios espacios verdes. Además, alberga una gran cantidad de barrios cerrados o “countries” con seguridad privada. Es así que la escuela está rodeada de algunos de los barrios privados más costosos de la zona norte de la ciudad.

La institución cuenta con un plan de estudios nacional e internacional, ya que se trata de un colegio bilingüe (inglés), de doble escolaridad en sus tres niveles, mixto y laico. Está orientado en lenguas y, la enseñanza oficial en este establecimiento, se complementa con la preparación para exámenes internacionales. En cuarto año se rinden exámenes de la Universidad de Cambridge y, en sexto, aquellos de la organización del Bachillerato Internacional; programa al que se suscribe como institución educativa. Es el único colegio de Córdoba que lleva a cabo estos exámenes de manera obligatoria, mientras que otras instituciones los ofrecen de manera opcional.

Los estudiantes del William Shakespeare egresan con dos títulos: Bachiller con orientación en Lenguas, y Bachiller Internacional. Estos títulos permiten a los estudiantes cumplir con la aprobación del idioma en todas las universidades de Argentina, así como el ingreso directo en la mayoría de las carreras de universidades privadas. A su vez, los egresados tienen la posibilidad de continuar sus estudios superiores en el exterior, debido a la validación del título internacional en otros países. En este sentido, siguiendo a Mayer (2020), el colegio William Shakespeare puede acreditar un perfil de escuela internacional, <sup>(4)</sup> ya que se encuentra entre las instituciones afiliadas a la Organización del Bachillerato internacional (OBI), que incluye el Diploma (PD) del mismo. Este programa se origina en Suiza como una asistencia a las familias nómades, permitiendo reconocer

mundialmente la movilidad estudiantil (Mayer, 2020). Sin embargo, su adopción tiene un carácter estratégico, ya que el programa se traduce como un engranaje para el colegio, que le permite establecerse como una opción más atractiva. (Gottau y Mayer, 2021).

En cuanto al financiamiento de la institución, las cuotas son de las más elevadas de la oferta de escuelas privadas de la ciudad. El monto de la misma está diferenciado para nivel inicial, primario y secundario y, en este último, el valor varía entre el primer y segundo ciclo. Para darnos una idea, en el mes de diciembre de 2023, el monto del último ciclo era de 430 dólares, aproximadamente (para quienes no perciben beca). Cabe mencionar que extra a la cuota mensual, las familias deben abonar el valor de los exámenes internacionales al momento de rendirlos. Los mismos se pagan en dólares. También cabe recordar que son obligatorios y en total suman 13 exámenes entre cuarto y sexto año. La directora de la escuela entrevistada menciona que, “*si bien son pocos los casos de deserción*”, la económica “*suele ser una de las principales razones por las que los estudiantes dejan esta escuela*”.

El edificio escolar está ubicado en una zona cercana al anillo de circunvalación de la ciudad, con acceso mediante una colectora. Por este sector circulan dos colectivos del ramal que conecta la zona norte de la ciudad con el centro: uno de ellos tiene la parada del otro lado de la circunvalación (lo que obliga a cruzarla para acceder a la escuela) y, el otro, la tiene ubicada sobre la colectora. Sin embargo, ni uno ni otro parece ser el medio que emplean los estudiantes del secundario. En el primer acceso a la institución para el trabajo de campo, se observó la llegada de un auto con patente nueva del que se bajó una joven conductora con el uniforme del colegio. Esto se repitió en varias observaciones en los horarios de ingreso y salida del establecimiento, en los que autos de gama intermedia y/o alta con patentes largas (y por ende nuevas), también se movilizan en colectivos de transporte escolar que se llenaban o vaciaban el frente de la institución. En el desarrollo de las entrevistas, gran parte de los estudiantes comentan que se trasladan en autos particulares o transporte escolar.

Originariamente, la escuela William Shakespeare comienza como una academia de inglés en otra ubicación de zona norte. Las dueñas de la misma notaron la falta de escuelas bilingües en el área y, a partir de la demanda de

las familias que asistían a la academia, decidieron abrir el colegio secundario en el año 1995. En el año 2001 inauguraron el nivel inicial y primario, en otro terreno cercano, que es su actual ubicación, a raíz del crecimiento de la institución. Al momento de su fundación, la escuela funcionaba en un edificio que anteriormente era una casa particular que los ex-alumnos describen como *una escuela pequeña*, con una sola división por año, y que “*funcionaba a modo de familia*”. En palabras de los propios entrevistados, la manera de trabajar y el trato con los estudiantes y familias se mencionan como “*cercano y horizontal*”. En la actualidad, a pesar de que el colegio ha crecido mucho, alcanzando las 3 divisiones por año, los entrevistados mantienen esta idea de “*escuela familiar*”, como parte de la identidad de la institución. Incluso, muchos de los docentes han sido parte de la fundación del colegio, y rescatan el “*estilo*” de escuela en lo referente a los vínculos que allí se generan, en los que priman “*la cercanía y la confianza*”. Otro aspecto importante a resaltar en relación a la identidad de esta institución, es su nivel de exigencia, especialmente en el secundario. Este aspecto también fue mencionado por la directora al referirse a las razones por las que algunos estudiantes dejan la institución. En relación a esto la psicóloga afirma que:

“Y es parte de esa identidad, un secundario muy exigente, que nosotros en las reuniones de padres tratamos de decirle a las familias, es muy exigente. O sea, y es una decisión a tomar si quieren que sus hijos vengan a este cole o no. Los exámenes internacionales que tienen, el nivel de exigencia y el nivel de excelencia que se busca es parte de esta identidad, en el secundario.” (Clara, psicóloga del colegio William Shakespeare).

En relación a las razones de elección de esta institución educativa desde las familias, los entrevistados plantean la formación en inglés que la misma ofrece, así como la obligatoriedad de los exámenes internacionales. Además, aparece el movimiento internacional de las familias.

“Otra de las causas de ingreso que tenemos son familias que por cuestiones laborales se trasladan desde el exterior a la Argentina y, entonces vienen acá por el tema del idioma” (Mariela, directora del colegio William Shakespeare).

A partir del trabajo de campo, se ha observado que los estudiantes migrantes de esta escuela, asisten allí por elección de sus padres, motivados por el programa de Bachillerato Internacional y la propuesta bilingüe, con la enseñanza del inglés como apuesta a futuro.

“Yo me vine de México a los 10 años, y antes tenía una escuela IB, y mis papás querían una escuela IB, y encontraron esta y les gustó” (Francisco, estudiante de primer año).

“Yo lo mismo, venía de Estados Unidos y mi mamá quería una escuela bilingüe para mí” (Matías, estudiante de primer año).

Sobre la matrícula escolar, los datos recolectados indican una cantidad total de 380 estudiantes en el nivel secundario. De ellos, 14 son alumnos migrantes del exterior del país. La población migrante aquí representa un 3,7% del total de la matrícula. Al momento de analizar las razones por las que estas familias han migrado, se ha detectado que la mayoría se encuentra en la ciudad para permanecer cerca de sus familias. Las entrevistas a los estudiantes migrantes fueron realizadas entre el grupo etario de 11 a 14 años (de 1° a 3° año) que han nacido en otros países. Casi la totalidad de los mismos, tienen madre, padre, o ambos argentinos. Algunos de los estudiantes, han nacido en países extranjeros debido a viajes de sus padres por razones laborales, y al poco tiempo (meses o escasos años de vida) viajaron hacia Argentina, estableciéndose aquí de manera definitiva, y transitando su escolaridad en Córdoba desde muy pequeños. Estos estudiantes afirman haber regresado una o varias veces a su país natal, ya sea de visita a familiares que allí quedaron o, para conocer ya de más grandes el lugar donde nacieron. Un ejemplo de esto, es el caso de Matías, que nació en Estados Unidos y a los dos años de edad se trasladó a Argentina con su madre argentina. Su padre nació en Estados Unidos, pero vivió durante quince años en Argentina, ya que los abuelos paternos de Matías eran oriundos de este país. Luego de conocer a la madre de Matías, se mudaron nuevamente a Estados Unidos, y actualmente vive con su madre y hermanos en Córdoba, mientras su padre aún reside en Estados Unidos. Matías cuenta que viaja todos los años, dos o tres veces, a visitarlo.

Otro caso que presenta sus singularidades, es el de dos hermanos oriundos de México, quienes arribaron a la ciudad, y a la escuela, recientemente (en el 2022). Al contar sobre su familia, mencionan que su padre es mexicano, mientras que su madre es argentina, y que “*vinieron para estar con la familia*”, aunque la familia paterna permanece en México. Según sus relatos, aún no han regresado a su país de origen, pero tienen planificado un viaje para visitarlo en los próximos meses, durante las vacaciones. Ambos han expresado su deseo de regresar a México cuando terminen la escuela. A uno de ellos, el más pequeño, sus compañeros lo apodaron “Chicha”, por ser un jugador de fútbol de México; a él parece gustarle ya que se muestra muy apasionado por ese deporte. En las entrevistas, ambos hermanos mencionan como aspectos positivos de la escuela William Shakespeare, las amistades que allí han logrado construir. Incluso uno de sus amigos de Córdoba menciona “*me gustaría ir a México con el Chicha*” al preguntarle a dónde le gustaría viajar de grande. Los dos participan de reuniones sociales con amigos fuera del colegio, juegan al fútbol en un club, en el que también forjaron amistades, un aspecto que llama la atención por su contraste con lo que la bibliografía especializada en migrantes en escuelas viene registrando.

Otro caso observado, es el de una estudiante de 14 años que ha migrado dos veces debido a razones laborales de su padre, primero de Uruguay a Buenos Aires a sus 2 años de edad, finalmente en 2020 arribaron a Córdoba. Ella es la única de los estudiantes entrevistados que no tiene padres argentinos, por lo que cuenta no tener familia en el país, sino que están repartidos por varios países del mundo.

“En Buenos Aires solo tengo mi madrina, que se vino a vivir de Uruguay a Buenos Aires, y... pero no en Buenos Aires ni en Argentina no, a nadie más (...) Tengo abuelos y tíos en Uruguay, después tíos de parte de mi mamá en España, mi abuelo de parte de mi papá, de mi mamá en Ecuador y tíos de parte de mi papá en Canadá y... y listo, y en Uruguay (...) Mi papá es de Uruguay, pero mi mamá... bueno en realidad nació en México porque ehh... o sea el papá de mi mamá jugaba al fútbol, entonces se fueron a México y justo mi mamá nació ahí pero después a los meses se volvieron a Uruguay” (Martina, estudiante de segundo año).

A pesar de haber hecho varios amigos y amigas en el colegio, y de disfrutar de otras actividades como el tenis, ella expresa extrañar la ciudad de Buenos Aires y las amistades que había logrado forjar allí. Es por esta razón que menciona la frecuencia con la que viaja a la capital, sobre todo en vacaciones de julio. Al preguntarle acerca de sus amistades de Buenos Aires ella cuenta:

“sí tenía muchos amigos, con muchos me sigo, tipo sigo teniendo contacto, pero... extraño un poco a veces, pero me gusta Córdoba (...) en las vacaciones de julio en invierno por lo general siempre voy y nada y nos vemos” (Manuela, estudiante de segundo año).

A partir de las entrevistas grupales e individuales realizadas, hemos reconocido que la totalidad de los estudiantes tienen padres profesionales, ambos trabajando. Algunos viven en barrios privados y otros en barrios en la zona norte de la ciudad, relativamente cerca de William Shakespeare. Todos parecen haber construido amistades sólidas dentro y fuera de la escuela, y la mayoría participa de actividades extracurriculares deportivas.

Por otro lado, al comenzar el trabajo de campo, resultó un desafío identificar a los jóvenes migrantes que estaban anotados en los registros a los que se accedió. Es decir, no había rasgos o señalamientos por parte de docentes o profesores que pudieran indicar presencia migrante. Es por ello, que se recurrió a preguntar directamente por los alumnos y alumnas que habían nacido en otros países. En ocasiones se consultó directamente por presencia migrante, una vez una preceptora solo dijo “*hay uno de Estados Unidos, ninguno más se me ocurre*”, se sugirió que por los registros había alguien de México, y recordó a ese otro niño. Otra ocasión que llamó la atención fue una charla informal que se tuvo con un grupo de preceptores, quienes en un principio no estaban seguros ni tenían muy en claro quienes eran los estudiantes migrantes. Luego consultaron sus registros y mencionaron un chico estadounidense que “*hablaba más o menos*” y de los dos hermanos mexicanos, que mientras uno “*sigue con sus orígenes*”, el otro “*lo tenemos amansado, tuneado, más argentinizado*”. A su vez, hablaron de otros estudiantes que “*ya eran más cordobeses que el vino con pritty*”. A través de estas experiencias en el campo pudimos dar cuenta que la matrícula migrante de la escuela no representa un eje problemático para la institución, incluso logramos observar que no era tematizada por el cuerpo de docentes y preceptores. En la entrevista con la

psicóloga del nivel, nos comentó acerca de la presencia de conflictos dentro de la escuela en torno a diferencias en los estudiantes. Luego se le consultó si esas diferencias, en algunos casos, lo relacionaba con la presencia de estudiantes de otros países o ciudades, ella expresó su percepción sobre los estudiantes migrantes de la escuela:

“... a veces los preceptores están más atentos al día, a la diaria, desde este espacio yo no veo que haya conflicto desde ese lugar, sí que hay... si por ejemplo, es diferente porque le gusta, por ejemplo, el *animé* y encima es de Buenos Aires, va a haber un conflicto y pueden usar con que sea de Buenos Aires porque... porque le gusta el *animé*, entonces es como que entra en la bolsa. Pero tenemos un chico que es mexicano y desde el primer día entró y cual líder, ehh... chicos que son de otras provincias y entran y tienen una personalidad tal, y son líderes, y otros que vienen de afuera y tienen una personalidad mucho, muy distinta o no se llevan bien, y se deja de lado, no lo asocio a que sean de otros lugares, lo asocio a como es la personalidad. Pero, si se llevan mal y encima es de otro lado, entra, se usa” (Clara, psicóloga del colegio William Shakespeare).

Cuando se le preguntó sobre la presencia de espacios en la escuela, que habilitaran conversar sobre esa diversidad, en relación a la migración, ella contestó lo siguiente:

“Si se hacen.... O sea, no he visto mucho. Se hacen... por ejemplo, creo que en Geografía, hacen un trabajo en donde presentan distintas ciudades, eh distintos países y tienen bueno, eso que tienen que como presentar, pero... desde como desde lo personal... mmm... no he visto mucho, no, o sea, tranqui. Es un colegio que tiene... que el foco está puesto en la lengua, ¿no? tenemos materias como francés, portugués, el inglés de segunda lengua, entonces sí... pero tampoco desde los alumnos” (Clara, psicóloga del colegio William Shakespeare).

Ahora bien, destacan en las entrevistas las referencias a los constantes viajes al exterior del país. Se preguntó específicamente si habían viajado alguna vez al exterior, a lo cual, la mayoría de los entrevistados responden haberlo hecho. En las entrevistas se repiten países como Estados Unidos, Brasil y algunos de Europa. A su vez, algunos de ellos viajan durante el calendario escolar y repetidamente a lo largo del año. En este sentido interesa

destacar que, al preguntar cómo continuaban con la escuela al momento de viajar, comentan que simplemente les pasan las tareas y actividades y les mueven los exámenes escolares para adaptarse a esos viajes. Asimismo, los y las jóvenes no solo aluden haber viajado en su mayoría al exterior, sino también, cuentan que tienen familias en otros países que los han recibido o los podrían recibir. Hemos observado en esta escuela así, estudiantes con variadas experiencias de movilidad, viajes cotidianos, y una institución que parece habituarse y adaptarse a esa realidad: “... hoy volví de Estados Unidos (...) cuando me voy adelantan las pruebas y pido las cosas” (Matías, estudiante de primer año).

En los encuentros con los entrevistados, emergieron deseos por parte de la mayoría, de viajar fuera del país al terminar su escolaridad. Al expresar estas proyecciones, cuentan las experiencias de sus conocidos que ya han viajado y se demuestran interesados en seguir esos caminos, en búsqueda de “*mejores oportunidades*” o experiencias formativas y laborales en países extranjeros.

“Mi mamá eligió este cole porque quiere tener una buena educación para mí, y piensa que este cole es muy bueno para eso (...) porque dice que el inglés es una herramienta muy fuerte y te puede ayudar para conseguir mejores trabajos (...) vine acá que me da muy buena educación para la vida y me da muchas oportunidades (...) yo estoy casi decidido que quiero hacer universidad en Estados Unidos” (Matías, estudiante de primer año).

Es por lo observado qué parece reafirmarse la importancia que le dan estos estudiantes y sus familias al aprendizaje del inglés, y su relación con aquellas experiencias de movilidad.

### **El Juan Elio Ortiz de zona sur**

El otro colegio, Juan Elio Ortiz, está ubicado al sur de la ciudad, sobre una avenida que es ruta provincial un poco más adelante. En cuanto a la accesibilidad cuenta con 3 líneas de colectivos urbanos, con paradas justo en la puerta del establecimiento y, una línea de interurbano que pasa por el mismo lugar. La frecuencia promedio de

las líneas urbanas es de 15 minutos, durante los días de semana, y todas pasan por el centro de la Ciudad. Una de estas líneas llega al barrio que es conocido como uno de los barrios más populosos, en cuanto a cantidad de habitantes, que tiene, también, una mayor concentración de población migrante en la ciudad. De este y otros barrios aledaños, incluido en el que está asentado el colegio, se compone la matrícula del establecimiento; son muy pocos los estudiantes que provienen de otros barrios de la ciudad. A muchos los llevan en vehículos particulares, otros toman colectivos y, otro porcentaje, especialmente de los cursos más chicos, va en transportes escolares.

Si bien ambos colegios son de gestión privada, el segundo posee una subvención estatal del 100 %. Es decir que la totalidad de los salarios del personal está a cargo de la provincia y no de la escuela, excepto por algunos cargos que el propio Ministerio de Educación solicita como obligatorios para las instituciones educativas del nivel secundario, tales como el de coordinador de curso y personal de maestranza, además de aquellos cargos que la escuela considere necesarios para su propio funcionamiento. Estos últimos y, los gastos del funcionamiento general de la escuela, se solventan con las cuotas cobradas a las familias. El valor de dicha cuota va en aumento según el nivel educativo (Inicial/primario/secundario) y, en el caso del secundario varía, también, en función del ciclo que cursa el estudiante, es decir, Ciclo Básico (primero, segundo y tercero) es un monto, y Ciclo Orientado (cuarto, quinto y sexto año) otro un poco mayor; 27 y 33 dólares respectivamente.

“(…) es un barrio que conecta o que está rodeado de barrios...de gente que es trabajadora (...) El papá de esta escuela es un papá muy presente, es un papá que...bueno, hace un sacrificio muy grande para mandar a sus hijos a una escuela privada, entonces, son papás muy presentes y que exigen muchas cosas de la escuela. En varias oportunidades no de la mejor manera, suelen venir de manera... no cordial a exigir algún tipo de cuestión que tiene que ver con sus hijos. Nosotros entendemos y tratamos de ser empáticos porque sabemos quién...quienes tenemos como comunidad, o cómo es la comunidad de esta escuela, pero bueno, obviamente con los límites correspondientes.” (Lucrecia, Directora del Colegio Juan Elio Ortiz).

Para el ingreso a la Institución a estudiantes nuevos, específicamente en el Nivel Secundario, se realizan entrevistas con los aspirantes y sus familias, llevadas a cabo por el equipo directivo donde se toman los datos de las familias interesadas y, se les realizan una serie de preguntas entre ellas, cómo se enteraron del Colegio, y por qué quieren ingresar a la Institución. Según plantea la Directora, en su mayoría las respuestas apuntan a alguien cercano y/o familiar que la referenció, resaltando la idea de “familiaridad”, de “escuela pequeña”, y con asociaciones de esto con expectativas acerca de la “contención” que la institución ofrecería al tener estas características. Esta “familiaridad” no tiene que ver sólo con el tamaño de la escuela, sino también, con su historia y fundación. Los dueños viven al frente del colegio y fueron construyendo la institución desde el jardín de infantes primero, y luego agregando año a año la primaria y, después, la secundaria. Comenzó funcionando en una casa alquilada al frente de los dueños, posteriormente lograron alquilar otras casas colindantes para ir ampliando cuando se sumaron los otros niveles educativos. Este anclaje barrial generó que, en sus comienzos, fueran familiares y vecinos los que concurrían a la institución y, que los propios trabajadores de la misma fueran miembros de la familia fundadora (hermanas, cuñadas, y sobrinos). Este esquema se replica en los estudiantes, ya que muchos son hijos o sobrinos de preceptores, profesores y dueños del colegio, tendencia que continuó y se acentuó con el paso del tiempo, extendiéndose a ex-alumnos.

“(…) esto de generaciones...que se va pasando de generación en generación. Tenemos estudiantes que sí, que son hermanitos de otros estudiantes y a su vez tenemos ya estudiantes egresados que han tenido sus hijos y que los traen a esta escuela. Sí, sí, sí, sí, por lo general la familia que tienen varios hermanos o que tienen hijos muchos más, que tienen dos hijos o más los suelen traer a todos a la escuela. No es que traen a uno acá y a los otros a otras escuelas, sino que tratan de... centralizar” (Lucrecia, Directora del Colegio Juan Elio Ortiz)

A la hora de la matriculación y la denominada “reserva de banco” para el ciclo lectivo siguiente, uno de los criterios es dar “lugar a los hermanos”. Así, estudiantes en curso de la institución que estén en distintos años, y cuyos hermanos soliciten el ingreso en cualquiera de los niveles, tienen prioridad a la hora de solicitar lugar para el año entrante. Incluso en el monto de las cuotas se realizan descuentos, becas y/o medias becas a partir del tercer hermano. Se observa como la idea de “familia, comunidad, barrio/escuela/familia”, son parte de la

impronta e intención manifiesta de la institución. Rasgo que forma parte de las motivaciones de las familias a la hora de anotarlos y buscar ingresar a la escuela.

Otra de las razones esgrimidas por familiares y estudiantes para dar cuenta de su presencia en la institución, tiene que ver con poder acceder a un ámbito escolar que se diferencie de la oferta de las escuelas públicas de la zona. Muchos de las menciones en las entrevistas para el ingreso apuntan a no querer que “*sus hijos asistan a los I.P.E.M (5) de la zona*”, asociadas a un “*mal ambiente*”, a “*la peligrosidad*”, y que “*no les enseñan nada*”, entre otras. Así una estudiante venezolana que hace 5 años vive en Argentina cuenta su experiencia anterior en una escuela pública:

“Pasa que el colegio al que yo iba era bastante raro. Era raro. Entonces prefirieron cambiarme a otro porque los que terminan el primario ese que es público, siguen en el secundario también, entonces también a mí me hubiesen podido cambiar a ese. Pero había niñitas que eran raras conmigo, entonces prefirieron cambiarme a otro, y vine a este. Ellas buscaban pelea y decían cosas feas de mí, entonces me molestaba” (Elisa, estudiante de segundo año).

Aquí, entre las motivaciones generales de las familias, en pos de la matriculación en este establecimiento educativo, aparecen fuertemente ideas que van en consonancia con un desprestigio social de la educación pública. Distintos autores tal como ya se presentó, al analizar el impacto de la masificación del sistema educativo público, y su réplica en sectores medios y vulnerables, dan cuenta de cómo se va instalando en el imaginario colectivo la asociación de la educación privada como una opción de mayor calidad. Ideal que, en términos de Giovine (2023):

“el sector privado se encargó de sostener y fomentar, con estrategias propias del neoliberalismo, a la vez que se esforzó por reforzar la concepción de la educación como un medio de acceso a mercados de trabajos más calificados o al circuito internacional de formación superior e intercambio internacional” (2023: 404)

La matrícula actual del Nivel Secundario es de 225 alumnos, para el ciclo lectivo 2023, con un promedio de 38 estudiantes por curso. Se observa aproximadamente un 3% de estudiantes que presentan trayectorias migrantes explicitadas, tanto internacional como interna. Es un colegio que puede denominarse pequeño en relación a la cantidad de alumnos, debido a que sólo tiene una sección por año, y un único turno. En el mismo edificio funcionan los tres niveles educativos pero en distintos horarios. Por la mañana el secundario y, a la tarde el nivel inicial y primario. En todos los cursos hay estudiantes con Necesidades Educativas Derivadas de la Discapacidad (NEDD), y la escuela tanto en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), como en los relatos de los integrantes del establecimiento, aparece la idea de la “integración” y la “inclusión”, especialmente enfocada en esta línea.

“La escuela cumplió 33 años este año en marzo. Es una escuela que empezó con...es una escuela con la impronta de una escuela inclusiva, o sea que, es una escuela abierta a todos y a todas. (...)en cada uno de los cursos tenemos algún chico con algún proceso de inclusión. Que era lo que comentaba hace un ratito, de que la escuela es inclusiva, trabajamos mucho con chicos que tienen un proceso de inclusión y que, por ahí, no han encontrado sitio en otras escuelas, entonces se acercan a esta.” (Lucrecia, Directora del Colegio Juan Elio Ortiz)

Asimismo, no hay una mención desde el equipo directivo y el personal de planta permanente al registro de presencia de población migrante en la escuela como una característica de ésta. Ante la pregunta específica, la Directora responde que “No, no hay porcentaje de chicos que vengan de otros países”, y que “en general son de acá.” Sólo se identifican casos puntuales, y ante preguntas concretas, y en virtud de encontrarlas “evidentes” en dos aspectos centrales. El primero, ante determinados rasgos físicos y/o lingüísticas como es el caso de una estudiante nacida en Venezuela que es referenciada por los adultos con eufemismos racializantes, tales como las menciones “a su pelito enrulado”, su “color de piel muy moreno”, entre otros comentarios. El segundo aspecto refiere a documentación administrativa que concretamente da cuenta de las movilidades, como el DNI, partida de nacimiento, pasaporte, etc. En esta misma área, tampoco hay un registro de datos o manera de procesar información que dé cuenta de las trayectorias de movilidades familiares, lugares de nacimiento de padres, por ejemplo, u otro tipo de documentación que permita a la institución trabajar ante determinadas situaciones que sí son registradas como problemáticas. Una de las preceptoras, Perla, afirma que:

“Fue un año difícil. Se sumaron a muchas situaciones y conflictos con los estudiantes con cursos difíciles, estudiantes con problemáticas complejas, donde hubo que hacer reuniones con padres, por cuestiones de violencia en las aulas entre los chicos” (Perla, preceptora del Juan Elio Ortiz)

Todos los adultos y personal de la escuela coinciden en la presentación de los últimos años y, en particular el último como complejo, con situaciones de distinto tipo, entre las que mencionan, el juego virtual y apuestas, problemas desencadenados en y por redes sociales y, la forma de hablarse y tratarse entre pares.

“El trato que tienen, naturalizan palabras que no son correctas y que daña a los compañeros, hay actitudes violentas que por ahí antes no teníamos. [...] sí, lo usan como por ejemplo “peruano”, “boliviano”, eh...muy marcado “riojano”, por ejemplo, o “norteño”. Pero ni siquiera es por una característica de algún estudiante puntual. Que por ahí antes se asociaba más al fútbol, y nosotros los retábamos a los chicos o les llamábamos la atención porque lo asociaban con el fútbol, a los de Belgrano les decían “bolivianos”, pero ahora es a todo. Es “peruano tal cosa”, “tal cosa es peruano”, “ay, tenés cuerpo de venezolano” y...bueno, hay cuestiones en la convivencia de situaciones violentas, que antes no veíamos con tanto foco, pero ahora sí” (Lucrecia, Directora Colegio Juan Elio Ortiz)

Es decir que, si bien desde la institución no registran un porcentaje significativo de estudiantes migrantes, afirmando que “*en general son de acá*”, sí registran, situaciones concretas con respecto a la convivencia con respecto a la reproducción de esquemas e imaginarios xenófobos y estigmatizantes.

Durante el desarrollo del trabajo de campo se ha podido observar a estudiantes que en sus núcleos familiares han tenido procesos migratorios, siendo ellos descendientes, nacidos en Argentina. Entre este grupo, se encuentra Sofía, cuya familia paterna completa es de la provincia de La Rioja y cuyo padre migró para estudiar en Córdoba donde conoció a su madre, hija de migrante chilena.

“Mi abuela materna es de Chile, vivió casi toda la vida acá, y a principios de este año se fue a vivir allá de nuevo. Ahora está acá pero, de visita, como de vacaciones” (Sofía, estudiante de cuarto año)

En los relatos de estudiantes las razones de la migración esgrimidas están ancladas en las trayectorias laborales de la familia, y las redes vinculares en lugares de origen y destino. Para estudiantes que transitaron un proceso de movilidad a nivel internacional, las razones apuntan en la misma dirección, en la medida en que las redes familiares posibilitan dicha movilidad y la instalación en el país de destino, y donde la elección de la escuela es un punto importante vinculado también a lo familiar.

“No sabíamos a cuál anotarnos se nos pasó la fecha y estábamos al límite. Entonces mi tío me dijo que este colegio era lindo, no sé de dónde lo sacó, pero dijo que estaba bueno. Y él es ahora el que me lo paga, y bueno...ahora estoy acá. Mi mamá me anotó, llamó muchísimo a mi mamá. Muy insistente. Porque estábamos nerviosas todas (...) mi tío es hermano de mi mamá. Todos somos de Venezuela, y ese mismo tío que te digo nos trajo de Venezuela, tipo...nos pagó el avión y nos trajo a todos de Venezuela, y son 4 tíos, y esos 4 tíos tienen sus esposas y algunas tienen hijos, y nos lo pagó a todos” (Elisa, estudiante de Segundo año del Colegio Juan Elio Ortiz).

En línea con lo que vienen mostrando los trabajos sobre las experiencias de jóvenes en contextos de migración, en cuanto a las relaciones de amistad se observa en el caso de Elisa, que si bien ella afirma estar “*feliz con la escuela*”, que le parece “*hermosa*”, y rescata que tiene un grupo de amigas, también vivió situaciones en las que otras compañeras le decían “*cosas feas*” en redes sociales. Incluso hubo una situación en la que iba a bailar en un acto con ropa típica de Venezuela, y prefirió no hacerlo, y ante la insistencia de los adultos sentenció: “*yo no bailo de nuevo, así no puedo volver a bailar*”.

### **Algunas reflexiones finales del contraste**

Este recorrido por ambas escuelas buscó ilustrar cómo se van constituyendo identidades institucionales muy diferentes en la oferta de gestión privada local. Por un lado, se alude a la excelencia y exigencia académica y a los exámenes de inglés como constituyentes de la institución William Shakespeare. En cambio, el colegio Elio Ortiz destaca lo familiar y lo inclusivo, en relación al estudiantado con discapacidad, como rasgo característico. En ninguna de las dos instituciones se pone en relieve la cuestión migrante como aspecto distintivo, por el contrario, no se encuentra tematizada.

Por otra parte, el norte y el sur tienen en la ciudad y en este trabajo, un sentido mucho más metafórico que orientativo. Aquí dan cuenta de apuestas educativas diferenciadas, pero ¿Quiénes son los migrantes que asisten a estas escuelas? y ¿por qué están allí escolarizados?

En el William Shakespeare, las experiencias escolares recuperadas de jóvenes que han nacido en otros países no parecen suponer un motivo de hostigamiento o discriminación. Un primer acercamiento parece indicar que esas movilidades (como los viajes que realizan tanto quienes nacieron en el exterior como quienes lo hicieron en Argentina) son más cercanas a una experiencia compartida que particular. En este sentido, aunque en este colegio no se visualice lo migrante como un aspecto identitario, los *ciudadanos del mundo allí se encuentran*.

En cambio, y en línea con lo que se viene abordando en investigaciones sobre migración y escolarización en instituciones públicas de gestión estatal, en el Elio Ortiz lo migrante emerge como connotación peyorativa. Esto nos invita a revisar los trabajos que dan cuenta sobre las estrategias de desmarcación que en estos contextos ponen en práctica jóvenes migrantes (y especialmente jóvenes racializados). Sin embargo, la apuesta por escolarizarse en instituciones de gestión privada en estos casos, da cuenta de las estrategias de distinción a las que se logra acceder.

En este sentido, vemos cómo la definición de una escuela puede tener relación con la cercanía residencial, pero no es el único ni el principal motivo, sino que se enlaza con las intenciones y expectativas de las familias migrantes con lo que representa cada colegio, y con respecto al futuro de los estudiantes. Sea en pos de una

educación más “familiar” y distintiva en la zona, en la cuál la opción privada parece funcionar como la privilegiada en detrimento de lo público; o bien en pos de una “internacionalización curricular” y exigencia académica válida globalmente.

## Notas de la ponencia:

(1) El proyecto se titula “Experiencias escolares de jóvenes migrantes en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba”, bajo la dir. de Maggi, M. Florencia. Está radicado en el CIFYH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Fue aprobado y subsidiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba a través de resolución 163/2023 y la Universidad Nacional de Córdoba por Resolución de la SECYT 68/2023.

(2) Entre las autoras de este trabajo, confluimos docentes, ex-docentes e investigadoras externas a las instituciones. Se espera en futuros escritos detenernos a analizar nuestra diferencial posición en el campo en clave reflexiva.

(3) Los nombres de los establecimientos educativos y de los entrevistados en la investigación están modificados en virtud del respeto por el anonimato y privacidad de los agentes involucrados.

(4) Explica la autora que ser una escuela “del mundo IB” es una certificación para la cual se trabaja arduamente a través de un proceso de auditoría.

(5) I.P.E.M. es la sigla con la que se conoce a los Institutos Provinciales de Educación Media en Córdoba, es decir las escuelas públicas. También están los Institutos técnicos -I.P.E.T- y los que combinan ambas modalidades -I.P.E.T.y M.- . Las diferencias entre ellos tienen que ver con la titulación obtenida al egresar, y por supuesto ciertas asignaturas del plan de estudios en cuanto a la formación, pero todas son escuelas públicas dependientes de la provincia.

## Bibliografía de la ponencia

Beheran, M. (2012). Tratamientos a la población migrante en escuelas de nivel medio de Bs As. *Ánfora*, 19(32), 49-68.

Carli, S. (2003) Educación Pública. Historia y promesas En Feldfeber, M. (comp.), *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* (11 – 26) Ciudad de Buenos Aires: Noveduc.

Diez, M. L. (2011). Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrantes en la escuela. En G. Novaro (coord.), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (págs. 153-178). Buenos Aires: Biblos.

Diez, M. L., & Novaro, G. (2014). Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural. En M. Martínez, *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural* (págs. 199- 230). Buenos Aires: Noveduc.

Domenech, E. (2010). Etnicidad e inmigración: ¿hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio*(1), s/p.

Giovine, M. A. (2023). Lo público y la participación política en los colegios de elite en Córdoba, Argentina En Mayer, L et. al. (coord.) *Escuelas secundarias privadas, política y participación: ciudadanías juveniles, voces y acciones* (399-426). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo

Groisman, L., & Hendel, V. (2017). Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina. *Crítica Educativa*, 3(3), 5-24.

Kessler, G. (2003). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IPE-Unesco.

Kleiders.macher, G., et. al. (2020). Miradas de los jóvenes respecto de la discriminación hacia migrantes en la escuela. Tres casos de Escuelas Medias en Villa Lugano, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. PERIPLOS, 4(1), 174-199.

Larrondo, M. y Mayer, L. (2023). “Participación y ciudadanía en las escuelas secundarias de gestión privada. Notas para el análisis” En Mayer, L et. al. (coord.) Escuelas secundarias privadas, política y participación: ciudadanías juveniles, voces y acciones (11- 32) Buenos Aires: Teseo

Maggi, F., & Hendel, V. (2022). Relaciones intra e intergeneracionales de jóvenes en movimiento con familias migrantes (Argentina). Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(3), 1–24. doi:<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4811>

Maggi, F. et. al. (2022). Los inmigrantes en el sistema educativo cordobés (2017 – 2019). Córdoba: Centro de Estudios Avanzados.

Maggi, M. F. (2021). Apuestas educativas como forma de territorialización de familias migrantes bolivianas en la ciudad de Córdoba, Argentina. PERIPLOS, 5(2), 193-223.

Mayer, L. (2020). Educación para todos y propuestas para pocos: La educación internacional en Argentina. En L. Mayer, M. Lerchundi & M. I. Domínguez (eds.). Infancias, juventudes y desigualdades: experiencias, procesos, espacios. Clacso.

Mayer, L. y Gottau, V. (2021). En busca del nicho apropiado. Lógicas de acción de las escuelas y el surgimiento de un escenario institucional diversificado. Papers, 106(3), 357-376. En [bit.ly/3z8T9LD](https://bit.ly/3z8T9LD).

Neufeld, M. R., y Ariel, T. J. (1999). “De eso no se habla....” Los usos de la diversidad en la escuela. Bs. As.: Eudeba.

Novaro, G. (2019). Migración boliviana y escuela secundaria en Argentina: reflexiones en clave intercultural. Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia, 3(2), 111-131.

Novaro, G., y Diez, M. L. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En C. Courtis & M. Pacecca (comp.), *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo* (págs. 37-57). Buenos Aires: Editores del Puerto y ADC.

Sinisi, L. (1998). 'Todavía están bajando del cerro'. Condensaciones estigmatizantes de la alteridad en las representaciones docentes. Ponencia presentada en 1er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología., (pág. s/n).

Southwell, M. (2013). El formato escolar en cuestión: reflexiones en pasado, presente y futuro. En M. Pini, S. M. Rocha, Gorostiaga. (Coords.), *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* Bs. As.: Aique Educación.

Taruselli, M. E. (2020). "¿Por qué me tratan así? no quiero ir, prefiero no ir". Experiencias escolares de estudiantes de origen boliviano en Argentina. *RUNA*, 41(1), 211-227.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 1(29), 63–71.

Tiramonti, G. (2005). La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90. *Proposições*, 16(3), 53-74.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites*. Buenos Aires: Paidós.

Zenklusen, D. (2020). «Quiero seguir estudiando para ser alguien»: análisis de las trayectorias educativas de jóvenes peruanos en Argentina . *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1-27.