



Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas
ISSN: 1390-3837
ISSN: 1390-8634
revistauniversitas@ups.edu.ec
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

Mayer, Liliana

Viajar, estudiar y aprender. Los viajes en escuelas secundarias para sectores aventajados de Argentina
Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, núm. 30, 2019, Marzo-Agosto, pp. 41-62
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476158404002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Viajar para aprender y aprender viajando. Estrategias educativas de sectores aventajados de Argentina

Travelling to learn and learning by travelling. Educational Strategies at advantaged social Argentinian schools

Liliana Mayer

Universidad Nacional de Misiones, Argentina/ CONICET

lzmayer@gmail.com

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7364-4048>

Resumen

El artículo indaga los repertorios y significados que los agentes educativos le otorgan a los viajes en los proyectos institucionales en sus escuelas, teniendo en cuenta que se trata de establecimientos a los que concurren alumnos que podrían realizar esos viajes por sus propios medios. De esta manera, se sostiene que, ante los procesos de universalización y masificación escolar, surgen proyectos de diferenciación institucional que intentan “captar” públicos a través de diferentes estrategias, siendo los viajes uno de sus puntos centrales. A través de un trabajo cualitativo que se nutre de entrevistas a agentes institucionales en escuelas internacionales, es decir, escuelas que adhieren al programa del Bachillerato Internacional (IB) o bien son institucionales binacionales, con una titulación válida para un segundo sistema educativo, se indagan las principales ventajas y beneficios que representa la inclusión de los viajes en la currícula de estas instituciones. El análisis se complementa con documentación institucional

Palabras clave

Escuela, educación internacional, viajes, diferenciación institucional, competencias educativas.

Abstract

The article explores the repertoires and meanings that educational agents give to journeys in the institutional projects of their schools, considering that these organizations cater students that most certainly could travel on their own. In this sense, the basic proposition guiding this analysis is based on the fact that, due to the processes of universalization and school massification, educational institutions develop strategies of institutional differentiation to “capture” their public, and in those strategies, school trips take a fundamental place. Through a qualitative work nourished by interviews with institutional agents in international schools, that is, schools that adhere to the International Baccalaureate (IB) program or are binational institutions, where their degrees are valid for a second educational system, we study the main advantages and benefits represented by the inclusion of school trips in the curricula of these institutions. The analysis is complemented with institutional documents.

Keywords

School, international education, institutional differentiation, school trips.

Forma sugerida de citar: Mayer, Liliana (2019). Viajar para aprender y aprender viajando. Estrategias educativas de sectores aventajados de Argentina. *Universitas*, 30, pp. 41-62.

Introducción: Masificación escolar y las nuevas desigualdades

La expansión de la educación obligatoria, en tanto ampliación de la cobertura y de los años de obligatoriedad, es una política consensuada por todos los sectores sociales y políticos, muchas veces anclada en las narrativas del “ejemplo” de los países avanzados que cuentan con altos niveles educativos en sus poblaciones y con estándares de vida y de desarrollo igualmente altos (Saravi, 2015). En el continente latinoamericano, sin embargo, esta expansión no ha sido desarrollada de manera homogénea y se asienta sobre exclusiones o desigualdades preexistentes —niveles de ingresos del hogar, localización geográfica, el clima educativo del hogar y la pertenencia o no a grupos étnicos y/o originarios, sólo por citar algunas— que representan ventajas o desventajas significativas sobre las que se desarrollan los procesos de inclusión (Mayer & Núñez, 2016). Estas desigualdades, no desaparecen porque vastos sectores de la población hayan sido “incluidos” (Saravi, 2015, p. 11). Dicho de otra manera, la tendencia a masificar el nivel secundario, si bien sostiene los anhelos por la inclusión y la constitución de sociedades más igualitarias —deseos y postulados procesados a través de la educación— no elimina las desigualdades sociales, sino que muy por el contrario, en el continente en general y en Argentina en particular, tiende a generar mecanismos para el desarrollo de nuevas formas de diferenciación social (Narodowski, Moschetti, & Gottau, 2017; Mayer, 2012).

En Argentina, el incremento en la matrícula en el nivel medio que se manifiesta desde mediados del siglo XX en adelante (Southwell, 2011), y que se intensifica desde la década de los noventa con las legislaciones que establecen la universalización y obligatoriedad de la escuela secundaria,¹ tiene su correlato en la creación y desarrollo de circuitos y en la fragmentación educativa. Braslavsky (1985), advertía en los años ochenta que a la par de la

1 Con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje, apoyar las políticas de mejora en la calidad de la enseñanza y fortalecer la investigación científico-tecnológica la Ley de Financiamiento Educativo 26.075 de 2005, establecía un incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Estado Nacional y las 24 jurisdicciones, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del 6% en el Producto Bruto Interno. Luego, en 2006 se sancionó la Ley Nacional de Educación (Nº. 26.206) que reemplazó la Ley Federal de Educación. La misma, entre otros aspectos importantes, ordena el sistema educativo en cuatro niveles (educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior), establece las modalidades de la educación y establece la obligatoriedad del sistema desde la edad de cuatro años.

“democratización” del sistema educativo, se produce una segmentación del mismo a partir de la creación de oportunidades educativas que promueven la ruptura del monopolio educativo en sectores minoritarios. Este proceso se profundiza y modifica en la década de los noventa con las legislaciones que apuntan a la universalización de la escuela secundaria y tiene su correlato en el traspaso de la segmentación a la fragmentación educativa (Tiramonti, 2004 y 2008), fenómeno relacionado con ciertas ideas de lo que es una “buena escuela” y la consecuente diversificación de la oferta que supuso una expansión creciente del sector privado.²

El proceso de privatización, o el desarrollo del subsistema privado es anterior al auge de los discursos neoliberales en la región (Morduchowicz, 2001). Si bien entre 1940 y 1950 el sector privado alcanzó la menor tasa de escolarización en su historia, entre los años 1950-2015 se registra un proceso de crecimiento sostenido y progresivo de la matrícula hasta alcanzar los 30 puntos porcentuales. A esto abonan una serie de modificaciones introducidas hacia fines de la década de los cuarenta en materia de regulación, financiamiento y habilitaciones que abren paso a ese crecimiento (Morduchowicz, 2002; Narodowski, & Andrada, 2001). Al respecto Gammello (2015) sostiene que desde los años noventa, al incorporarse a la legislación nacional la denominación de escuelas “públicas de gestión privada”, las escuelas privadas se parecen cada vez más a las públicas.³ Se produce también la transferencia de la gestión escolar a las provincias —comenzada en la década de los setenta— y se consolida un sistema de polarización social y masificación educativa, con un sistema cada vez más polarizado⁴.

2 Dentro de las investigaciones existe consenso en afirmar que, así como la universalización de la educación básica fue la gran transformación del siglo XIX y principios del siglo XX, la segunda mitad de ese siglo presenció la tendencia a la universalización de la escuela secundaria. En este sentido, el análisis de Braslavsky (1985) señalaba la existencia de segmentos que se conformaban a partir de circuitos diferenciados. Las legislaciones educativas introducidas en los noventa y las reformas que se derivan de las mismas —así como de otros procesos sociales— remitirán al concepto de fragmentación, en tanto pérdida de unidad y entonces, de un campo estallado caracterizado pro rupturas, discontinuidades y la imposibilidad de pasar de un fragmento a otro, así como la pérdida de unidad y referencias comunes.

3 Al respecto, Morduchowitz (2002, p. 114) sostiene que a la par de la profundización y consolidación de la asistencia y equiparación estatal, surgió una clara expansión del sector privado, en el que las escuelas de ese subsistema comenzaron a “parecerse” cada vez más a las públicas, al habilitarlas a la emisión de títulos, la equiparación de los salarios y carreras docentes, lo que tuvo efectos en la captación de la matrícula, aún cuando no se conformó como un quasi mercado.

4 En este sentido —y abonando la idea del componente sociológico de la población como un factor predominante en la elección de escuelas de gestión privada—, a partir del 2003, con la recomposición

En este sentido, y reconociendo los mayores niveles de autonomía de las instituciones de gestión privada en relación a las de gestión pública (Morduchowitz, 2002), las primeras tienen mayores márgenes para delimitar su proyecto institucional. Dicho de otra manera, si bien las instituciones suponen un sistema de reglas y normas propios que intervienen en las destrezas de los agentes educativos, las instituciones, sea del tipo de ámbito de gestión que sean, no son reductibles a la reproducción irreflexiva de tales normas. Las escuelas son espacios de lucha y disputa de poder (Ball, 1989), en donde gracias a los mayores márgenes de autonomía del sector privado, pueden desplegarse proyectos que distinguen a las instituciones de este sector.

En este marco, muchas escuelas asociadas a sectores medios y medios altos, desarrollan distintos viajes como parte de su currícula, que podríamos dividir en dos grandes grupos: viajes solidarios y de voluntariado por un lado, y viajes académicos y educativos por el otro. En el caso del primer grupo, se trata de viajes relacionados a comunidades vulnerables dentro del país, como culminación de iniciativas solidarias que se realizan durante todo el año: recaudación de fondos y de recursos necesarios para mejorar las instituciones de esas comunidades, de alimentos y vestimenta, entre otros. Los estudiantes viajan a la comunidad seleccionada y desarrollan tareas para “ayudar” a su bienestar y recomposición, como por ejemplo, pintar una escuela rural. Los relacionados al segundo grupo, consisten en viajes en su mayoría al exterior, vinculados a la propuesta educativa de la escuela, como viajar a países de la segunda lengua enseñada en la institución. En muchos casos, las escuelas plantean estancias de intercambio de tres a seis meses, donde los estudiantes cursan parte de su último año de la secundaria. En otros casos, se trata de estancias cortas, muchas veces de no más de una semana, de inmersión cultural.

Este artículo se propone indagar y reflexionar sobre el rol y lugar de los viajes en la escuela. Si bien se analizan los desplazamientos de ambos grupos, el artículo focaliza más en los académicos o educativos, por considerarlos un eje central de la currícula que desarrollan estas instituciones.

del tejido socioeconómico, se registra un aumento sostenido en la matrícula privada (Gamallo, 2015) en términos absolutos mayores que la pública, en particular en los sectores más aventajados. En este sentido, los análisis de Elias (1983) permiten argumentar que, ante una mayor cercanía y dependencia funcional de un grupo sobre otro, se generan por parte de los grupos históricamente aventajados, nuevas formas de distanciamiento —y diferenciación—, para operar sobre esas posibles contingüidades. En otras palabras, ante procesos de incremento de la matrícula y del ingreso a las escuelas de nuevos públicos, se producen incrementos en la diferenciación institucional (Southwell, 2011, p. 53).

En este sentido, y para los fines de este trabajo, nos referiremos a los desplazamientos o viajes de manera indistinta, como parte de una constelación entre movimientos, significados, experiencias, ritmos y prácticas (Cresswell, 2008), sumado al hecho de considerar al movimiento en el centro de las realidades sociales. El movimiento físico de las personas que implica un origen y un destino acarrea un conjunto de fenómenos que circulan satelitalmente sobre los sujetos, sus interacciones y significados, perceptible desde el nivel individual y también desde una escala de sociedad (Mayer, & Catalano, 2018)

Aproximaciones metodológicas

Este estudio se nutre del trabajo cualitativo en cinco escuelas, cuatro de ellas en Buenos Aires y una en Misiones, en el marco de una investigación que analiza las escuelas que adhieren a programas de educación internacional, ya sea por tratarse de instituciones binacionales, es decir que pertenecen a un segundo sistema educativo, además del argentino, o bien son escuelas de para de la red de la Organización del Bachillerato Internacional (IBO), con sede en La Haya que certifica la validez del bachillerato a nivel mundial a través de su Programa Diploma (DP) del Bachillerato Internacional (IB). El proyecto tiene como objetivo principal analizar los modos en que la educación internacional (Resnik, 2012) se desarrolla, influye en la determinación proyectos institucionales y en la conformación de un currículum y oficio de alumno (Perrenaud, 2006) determinado.

En este sentido, en el marco de una estrategia teórico metodológica cualitativa, durante los años 2016-2018 se realizaron veinte entrevistas semiestructuradas a agentes educativos de estas instituciones (profesores, coordinadores y directivos), entendiendo por éstas aquellas en la que existe un planeamiento previo acerca de los temas a tratar pero que se puede modificar durante el transcurso de la entrevista misma. La investigación supuso una estrategia descendente, es decir desde los lugares de mayor poder hacia abajo, comenzando las entrevistas en las autoridades institucionales —autoridades y miembros activos de las comisiones directivas cuando hubiere— para luego entrevistar a docentes y auxiliares.

El interés por indagar la diversidad de agentes institucionales refiere a la necesidad de acercarnos a la perspectiva del actor en su contexto abandonando el punto de vista “único” en beneficio de la pluralidad de puntos de

vista coexistentes (Bourdieu, 1999), relacionadas con el lugar que se ocupa en la institución y con la propia trayectoria laboral e institucional. Las entrevistas deben ser entendidas como el marco de una elaboración teórica conjunta en la que no necesariamente surgirán acuerdos totales o aprovechamientos semejantes; pero sí interpretaciones que no existían antes de la relación (Saltalamacchia, 1992). En relación a nuestro diseño metodológico, coincidimos con Saltalamacchia cuando señala que el individuo es un lugar de “anudamiento” de un conjunto determinado de relaciones sociales (1992, p. 38), por ello es de suma importancia acercarnos al conocimiento de las trayectorias de los actores como observable de los sistemas relationales en los que se encuentran insertos. En este sentido, creemos que cada entrevista no estructurada puede ser considerada un verdadero testimonio de la situación que experimentó el entrevistado. Como sostiene Saltalamacchia (1992), por definición, todo entrevistado es un actor de los sucesos narrados: lo vivió y en su relato los interpreta, tanto desde intereses materiales o simbólicos que organizaron su participación, como por instrumentalidades cognitivas. Entonces, los datos que provee, deben ser evaluados o tenidos en cuenta, incorporando esa construcción.

El trabajo de campo se complementó con observaciones de clases y actos escolares, análisis de documentos actuales e históricos y de contenidos web de las instituciones en cuestión, que tienen un fuerte componente de viajes grupales enmarcados en sus proyectos educativos e institucionales.⁵

5 Las entrevistas fueron no estructuradas, entendiendo por éstas aquellas en la que existe un planeamiento previo acerca de los temas a tratar pero que se puede modificar durante el transcurso de la entrevista misma. En las mismas se indagó y profundizó en las trayectorias de los actores para aprender los cambios en la posición estructural de los mismos y el desarrollo de su experiencia social, tratando de captar las creencias y las sensibilidades políticas particulares de estos individuos. Nos interesa acercarnos a la perspectiva del actor en su contexto abandonando el punto de vista “único” en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes (Bourdieu, 2000). Como es lógico, la investigadora aportó a las entrevistas sus instrumentos analíticos, su entrenamiento en el análisis de situaciones y un conocimiento quizás más global sobre el proceso; conocimiento logrado tanto mediante el previo estudio de fuentes secundarias como de otras entrevistas. Pero, una vez en la relación, ese bagaje es solo uno de los insumos. La entrevista debe ser entendida como el marco de una elaboración teórica conjunta en la que no necesariamente surgirán acuerdos totales o aprovechamientos semejantes; pero sí interpretaciones que no existían antes de la relación (Saltalamacchia, 1992). Los repertorios de los agentes institucionales entrevistados fueron abordados comprensivamente, es decir, teniendo en cuenta los contextos específicos dentro de los que los mismos se desarrollan. Desde nuestra perspectiva, todo actor social al narrar una situación determinada, la produce. En relación a nuestro diseño metodológico, coincidimos con Saltalamacchia cuando señala que el individuo es “...un lugar de “anudamiento” de un conjunto determinado de relaciones sociales” (1992, p. 38), por ello es de suma importancia

Las escuelas para la inserción al mundo

En una entrevista con representantes de una de las escuelas analizadas, cuando le preguntamos respecto del aporte de pertenecer a las distintas redes educativas provistas por las agencias alemanas para la educación en el exterior, nos dice:

Lo que nos permitió el Programa PASCH⁶ fue insertarnos en el mundo. A partir del programa tenemos intercambio con una escuela en Alemania y con una universidad que estamos haciendo un convenio, pero nos abrió las puertas en general. Nos modernizó.

El Director General de la escuela B, esta vez en Buenos Aires, también se refiere a estas posibilidades:

Nosotros somos una escuela argentina. Acatamos todo para serlo [dice, refiriéndose a las normativas vigentes]. Pero somos una escuela bicultural. Los chicos viajan a Alemania, se hospedan en casas de familias y después esos chicos vienen acá. También hay profesores alemanes [como el propio Director General] y festejamos las festividades alemanas, por ejemplo el Día de la Unidad Alemana.

Varios autores elaboraron (Castells, 2000; Urry, & Lash, 1998), a partir de los cambios propios de los procesos de globalización, diferentes herramientas analíticas que permiten pensar el espacio no sólo en términos de proximidad —y territorialidad— sino de modo relacional: el espacio no existe sólo por su materialidad, a modo de copresencia, sino también —y prin-

acerarnos al conocimiento de las trayectorias de los actores como observable de los sistemas relaciones en los que se encuentran insertos. En este sentido, creemos que cada entrevista no estructurada puede ser considerada un verdadero testimonio de la situación que experimentó el entrevistado. Como sostiene Saltalamacchia (1992), por definición, todo entrevistado es un actor de los sucesos narrados: lo vivió y en su relato los interpreta, tanto desde intereses materiales o simbólicos que organizaron su participación, como por instrumentalidades cognitivas. Entonces, los datos que provee, deben ser evaluados o tenidos en cuenta, incorporando esa construcción.

6 El Programa PASCH, por sus siglas en alemán que significa “Los colegios, socios del futuro”, interconecta a más de 1800 colegios alemanes o con fuerte presencia del idioma en el mundo. Los colegios que pertenecen a esta iniciativa gozan de varios beneficios, tanto para sus agentes —como capacitaciones pedagógicas en Alemania y en sus países de orígenes, participación en congresos mundiales—, e intercambios estudiantiles y oportunidades de voluntariado para los alumnos de las escuelas miembro. El PASCH es coordinado por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Alemania, que supervisa y financia este y otros programas relacionados a la educación alemana en el exterior.

palmente— como un cúmulo de relaciones entre individuos, grupos e instituciones que entran en contacto, no sólo en términos concretos o físicos sino también virtualmente (Beck, & Beck-Gernsheim, 2001; Sassen, 2007). Estos discursos logran superar la dicotomía entre lo local y lo global ya que las experiencias globales surgen de instancias locales específicas, donde los viajes ocupan un lugar fundamental, en la definición de considerarse y percibirse, escuelas modernas y cosmopolitas. Claro que para poder considerarse de esta manera, a la movilidad deben sumarse otras dimensiones. Sin embargo, al detenernos en este eje, resulta interesante analizar qué dimensiones suponen estos desplazamientos temporales para la propuesta institucional. Estas escuelas se destacan por cuotas mensuales elevadas, por lo que podría afirmarse que gran parte de las familias que envían allí a sus hijos pueden costear esos viajes. Si bien esto puede ser así, lo cierto es que el sentido de los viajes en familia o con amigos es diferente al de los viajes educativos. Los viajes grupales institucionales adquieren matices que los familiares o de ocio no parecen poder contemplar y que describiremos a continuación.

El viaje como modo de trasmisión de “valores”

En un documento, al que adhieren la mayoría de las escuelas analizadas, los viajes educativos figuran como elementos propios de la currícula, por un lado, pero también como herramientas de trasmisión de valores por el otro. En particular, los viajes académico-educativos se plantean como alternativa a los *viajes de egresados*, que realizan los estudiantes pocos meses antes de finalizar la escuela secundaria como cierre de su educación obligatoria.⁷ Estos viajes suelen caracterizarse por contar con actividades de turismo aventura y salidas nocturnas con exposición al “alcohol” y otras sustancias que alertan a escuelas y padres. En un documento que firman varias de las escuelas analizadas, se establece la preocupación por los viajes de este tipo, y la necesidad

7 El “viaje de egresados” es un viaje de fin de estudios o de promoción, que en Argentina suele ser en la localidad patagónica de Bariloche, en la provincia de Río Negro. Desde su fundación, la provincia se erigió como un destino de turismo estudiantil, en especial a partir de la década de los cincuenta cuando empezó a recibir contingentes de jóvenes. Esta popularidad —y tradición— se acrecentó en la década de los setenta cuando un programa televisivo reunía en una competencia de juegos diversos a estudiantes y el premio para el equipo ganador, consistía en el viaje a Bariloche. En la actualidad, más de 100 mil jóvenes por año llegan a esta localidad a festejar el cierre del ciclo educativo y si bien es cierto que continúa siendo el principal destino para tal fin, muchos estudiantes eligen otros, inclusive internacionales, como Cancún.

de reemplazarlos por otros que no expongan a los estudiantes a los “excesos” y “consumo” de sustancias adictivas y tóxicas, como estancias en casas de familia donde las mismas no estarían presentes. La opción propuesta y desarrollada, consiste en sustituir estos viajes por otros que combinan aprendizaje con esparcimiento y que se realizan en representación institucional. Se trata no sólo de visitar y conocer lugares nuevos, sino de hacerlo en calidad de alumno de la institución escolar. Esto muchas veces traduce en un código de vestimenta, que hasta puede incluir el uso del uniforme durante el viaje.

Más allá de esto, lo cierto es que esta representación institucional supone además de un código de vestimenta, códigos de conducta que referirían a determinados valores propios de la escuela —que son previamente acordados— y que son requisitos para poder viajar. En este sentido, los viajes educativos no suponen solamente una trasmisión de valores a través de los sitios y memoriales que se visitan, sino también un acuerdo previo de los modos de acercamiento a ellos. Las circulaciones no sirven sólo para perfeccionar determinados saberes sino también para marcar la distinción con otros sectores sociales a través de las expectativas de conducta: los estudiantes tienen que demostrar, los meses previos a través de su participación en reuniones organizativas que pueden realizar el viaje.⁸

El viaje como innovación pedagógica

En segundo lugar, estos viajes suponen el perfeccionamiento en determinadas competencias (Perrenaud, 2000)⁹ complementarias a la cotidianidad escolar, en particular, aunque no de manera excluyente, cuando se tra-

8 Si bien nos nos extendemos en este punto, es interesante resaltar la disparidad de criterios existentes entre las escuelas respecto de la selección previa o no de los estudiantes que viajan. Varias de las escuelas analizadas dejan liberados estos desplazamientos a las decisiones y posibilidades de las familias, mientras que otras incluyen en sus altas cuotas los costos de los viajes para promover su universalización. En otras, continúan criterios de selección relacionados al rendimiento académico.

9 Perrenaud (2000), identifica una competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos. Estos últimos, en el sentido común de la palabra, son representaciones de la realidad, que hemos construido y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y a nuestra formación. Casi toda acción pone en movimiento ciertos conocimientos, a veces elementales y diseminados, a veces, complejos y organizados en redes. Las competencias que ponen de manifiesto estas acciones no son conocimientos en sí; estas utilizan, integran, movilizan conocimientos.

ta de un viaje vinculado a la práctica de un segundo idioma, que se aprende en la escuela. Según los directores de las escuelas entrevistadas, la vivencia es clave para aprender el idioma. En palabras de un Director, al no tratarse de familias vinculadas al segundo idioma enseñado —en este caso el alemán—, los intercambios y viajes son necesarios y enriquecedores:

Ellos viajan allá y luego vienen los chicos de la escuela en la que estuvieron en Alemania. Acá también hay muchos profesores de Alemania, así que el alemán se escucha todo el tiempo, pero no es lo mismo que estar allá.

Aquí se rescatan las circulaciones como una *innovación pedagógica*. Los viajes educativos son promocionados y resaltados en las reuniones informativas y de admisión —ya desde el nivel inicial— con las familias que desean enviar a sus hijos a estas instituciones, como un diferencial en términos pedagógicos y de enseñanza, frente a formatos áulicos tradicionales. La lengua —y la cultura— se viven, se caminan, se divierten. Además de poder escuchar los distintos acentos nativos existentes y los diversos orígenes, los estudiantes pueden leer, hablar y escuchar en una variedad de registros, incluyendo los informales —por lo general ausentes en la cotidianidad escolar y libros de texto— enfatizándose el lenguaje comunicacional, lo que los lleva a incrementar el vocabulario. En función a esto, el viaje es una extensión del currículum: se convierte en un *aula móvil* que a partir de un ambiente informal profundiza y complementa lo trabajado en las clases “convencionales”. Esta prolongación del currículum no es sólo idiomática, sino que también refiere a habilidades y otros conocimientos relacionados a la “cultura general” que definen lo que es una persona e identidad “educada” (Beech, 2009). Según el Director de Relaciones Internacionales de una de las escuelas:

Ellos viajan, o están empezando a venir estudiantes alemanes acá y tienen contacto con otra cultura. Desde hace tres años que en lugar de ir a Bariloche de viaje de egresados se van a Europa, [fundamentalmente a Alemania] y ven otra sociedad, otra cultura, van a la tumba de Bach, a la casa de Goethe. De hecho, somos la primera escuela argentina en haber visitado su casa.

Por otro lado, algo que un viaje educativo evidencia, es un cambio en los modos de relacionamiento entre docentes y alumnos. Si bien no es el único espacio donde estas modificaciones se materializan, sí permiten observar de manera emblemática modos de acercamiento diferentes delineados institucionalmente.

En estas escuelas, se prepara a los estudiantes para rendir exámenes. En otro lugar (Larrondo, & Mayer, 2018), nos hemos referido a cómo, debido a esto, el rol docente se transforma al de un *coach* que prepara a su clase para ser evaluada por otro. En las distintas entrevistas con agentes educativos de las instituciones en cuestión, se da cuenta de la promoción de un vínculo socio-afectivo en el rol docente, que si bien se centra en la trasmisión de contenidos y desarrollo del currículum, desarrolla otras facetas vinculadas a formatos *post tradicionales* del ejercicio del rol, como puede ser el contacto a través de emails y compartir almuerzos para conversar en el segundo o tercer idioma de la currícula institucional. Ziegler y Nobile (2012), llaman a este proceso como personalización, en tanto labor de acompañamiento y seguimiento relativamente permanente que instala un vínculo pedagógico en pos de favorecer la escolarización, bajo diferentes formas según los estratos socioeconómicos. Para el caso que nos ocupa esa *contención* se realiza para vigorizar al joven alumno y potenciarlo. Los viajes son una oportunidad para esto, en la medida en que el rol docente se transforma a un coordinador del viaje, con el que se comparten momentos y situaciones diversas, como viajes en avión, comidas, visitas a lugares de interés, que luego se transforman en anécdotas y pueden afianzar y contribuir a personalizar el vínculo docente alumno, más allá de la dinámica de las aulas y la escuela.

El viaje como credencial institucional

Debido a las altas cuotas de estas instituciones, es lícito suponer que la mayoría del público asistente a estas escuelas, puede realizar viajes análogos por sus propios medios. Sin embargo, sostendremos que la valorización de un viaje o intercambio educativo adquiere otra relevancia en la trayectoria educativa primero y en la biografía laboral y profesional después: los desplazamientos consisten un valor en sí mismo (Mayer, & Catalano, 2018). En este sentido, los viajes actúan como una suerte de certificación de “calidad” y de distinción de las escuelas. Nogueira (2004b) sostiene que por el lado de las familias, estos viajes no son sólo para consolidar posiciones de privilegios, sino para marcar distinción frente a otros sectores sociales. Lo mismo puede decirse a nivel institucional, ya que los viajes actúan como una propuesta alternativa, que si bien supone *innovaciones pedagógicas*, también —y de manera fundamental—, implica la producción de agentes

dotados de una competencia social determinada, relacionada con las expectativas de cómo comportarse en sociedad, derivadas de experiencias específicas de circulación internacional, que tanto las escuelas como las familias consideran legítimas para sus hijos (Nogueira, 2004a, p. 60). Estas formas de circulación, que se transforman en garantías de “calidad” y distinción, se hacen extensivas a convenios con universidades en el exterior, donde se torna imprescindible tener un manejo de segundos y terceros idiomas. Esto no significa que los estudiantes continúen sus estudios en el exterior. Muy por el contrario, las autoridades de las escuelas analizadas afirman que por lo general, los estudiantes que no provienen de familias *nómades* (Resnik, 2012) “no se van a estudiar afuera, sí los que son de otras nacionalidades”, pero estos convenios continúan la línea de certificación de calidad a la que nos referíamos líneas arriba:

Nosotros ahora estamos trabajando en un convenio con una universidad de Alemania, que si los alumnos quieren estudiar allá y no tienen el nivel suficiente les da cursos de nivelación. Y si cuando lo terminan no pueden estudiar allá, vuelven y tienen el nivel de alemán más alto, que les va a servir acá para su vida laboral.

Estas mismas competencias son valoradas para la inserción laboral futura, ya que su adquisición se destaca en el currículum y en posibles entrevistas de trabajo y actúan como saberes que les permitirán el acceso a mejores posiciones. Esto, está ligado a su vez con la particular propuesta de diversidad cultural que promueven estas escuelas, ya que a través de los modos de circulación propuestos, se promueven determinados intercambios culturales por sobre otros.

En su análisis de las reformas educativas, Beech y Barrenechea (2011) sostienen que existen discursos —que se materializan luego en prácticas y proyectos institucionales— que se pueden englobar como “educación pro-mercado”. Si bien para estos autores en Argentina esta perspectiva no tuvo la misma inserción que en otros países de la región por la dinámica propia de los actores involucrados como los sindicatos, en otro lugar (Larrondo, & Mayer, 2018) hemos analizado cómo los márgenes de autonomía a los que nos referimos al principio del artículo, permitieron el desarrollo de estas tendencias en el subsistema de gestión privada. En lo que respecta a este tema, es importante señalar esto, ya que si bien las legislaciones actualmente vigentes promueven la diversidad cultural, no terminan de precisar a qué se refieren con ello. No obstante, puede inferirse que la diversidad a la que se

refieren las normativas estaría más orientada a lo regional conforme los lineamientos de la política pública de la que estas leyes son fruto.

En tal sentido, es lícito suponer que las propuestas de acercamiento a “otras culturas” y la diversidad cultural promovida por estas instituciones, tenga un sentido *instrumental* orientado al mundo de las corporaciones y empresas, en detrimento de otras experiencias de contacto con lo “diverso”. Mitchell (2003), argumentaba que bajo formatos similares, el multiculturalismo fue girando hacia formas de utilización de la cultura para propósitos económicos, de allí el sentido instrumental al que nos referíamos: la exposición a “otras culturas” y el “diálogo intercultural” que tienden a promover estas instituciones son las valoradas en el mundo empresarial (Resnik, 2009).

Aquí resulta pertinente incorporar el análisis de Beech (2011) respecto de los usos de la diversidad cultural y su semejanza con el concepto de desarrollo sostenible, que reconoce el paso de una percepción de la diversidad cultural de un sentido más humanista a otro más economicista. En tiempos de incertidumbre e individualización (Beck, & Beck-Gernsheim, 2001) procesos derivados de la globalización, la diversidad se piensa en términos instrumentales, yendo de la mano de discursos y prácticas relacionadas a la economía y la sociedad del conocimiento.

La diversidad cultural que es valorada es aquella que permitiría la conservación o mejoramiento de una posición, estratificando culturas y buscando relación con aquellas que se identifica el uso *instrumental*, para acercar a los estudiantes a formas de ciudadanías enmarcadas por fuera de las fronteras nacionales, remitiendo a los conceptos actualmente circundantes de ciudadanías globales (Paz de Abril, 2007). Esta postura supone que aún cuando sean necesarios, la idea de límites fronterizos puede generar exclusión y subordinación, que debe ser superada a través de premisas relacionadas a las adecuaciones de la escuela al mundo actual, lo que incluye una visión de la ciudadanía global y cosmopolita, que si bien no reniega de lo local, intenta amalgamar contenidos de lo nacional con culturas diversas, valoradas y jerarquizadas mundialmente, dejando de lado aquellas que no lo son.

El viaje como ampliación de lo local

A lo largo del artículo, ya hemos dado varios ejemplos de cómo el viaje funciona como un espacio áulico móvil, donde se pueden ampliar objeti-

vos institucionales, si bien no de manera única, aunque sí privilegiada. En este sentido, a los “valores” que estas circulaciones suponen adquirir, se suman otros aspectos que son resaltados, como instrumento de socialización. Líneas arriba describímos también la oportunidad de establecer lazos *en* y *desde* otro lugar con las autoridades institucionales, pero también es una oportunidad de socialización particular entre pares.

Los alumnos “ven el mundo” por lo que se espera que esto despierte el interés en futuros viajes. El afán por nuevos itinerarios suele potenciarse cuando los estudiantes comprueban que pueden relacionarse con el idioma, por lo que además de ser esto una “prueba” que certifica la “calidad” de la institución, también es un aliciente para continuar viajando, que como ya lo desarrollamos en el apartado anterior, es algo valorado y deseado.

En segundo lugar, distintos docentes de las escuelas consignan que los viajes actúan como formas de “ver otras culturas” y para adaptarse a nuevas rutinas, de donde se desprenden atributos como la flexibilidad, capacidades adaptativas y tolerancia a la incertidumbre:

Así que está bueno que viajen, ven otras culturas, cosas que está buenas y otras que no, que no todo se puede planificar ni todo puede salir como uno lo planea.

Aquí encontramos nuevamente, capacidades y atributos que son valorados positivamente en el mundo laboral. Las aptitudes mencionadas junto con otras como la sensibilidad intercultural y la intuición son tenidas en cuenta para los equipos de empresas nacionales y multinacionales, entendiéndolas como habilidades *soft*.¹⁰

Los viajes suponen la exposición a otros ambientes, la adquisición de una perspectiva amplia del mundo y comunicación con otras nacionalidades. Aquí, el dominio de una segunda lengua juega un doble rol, de comu-

10 Las habilidades *soft* o blandas son el correlato —y complemento— de lo que el mundo empresarial denomina habilidades hard o duras. Mientras estas últimas refieren a las capacidades específicas que va adquiriendo una persona a lo largo de su educación y trabajo, como habilidades específicas de su campo de interlocución y desarrollo, y se traducen en titulaciones y conocimiento acreditado, las habilidades *soft* remiten a aquellas que sirven para poner en práctica lo aprendido: no sólo se relacionan con la educación formal, sino también con el conocimiento *no acreditable*, que se aprende en los distintos ámbitos de la vida. Aquí se destacan ciertas actitudes y “valores” que se esperan poner en práctica en la cotidianidad laboral. Dentro de las habilidades de este grupo más valoradas, se encuentran la capacidad de trabajar en grupo y las capacidades comunicativas, de allí es que rescatamos la importancia de los viajes en el fortalecimiento de ambas, pero especialmente en la segunda.

nicación con una comunidad lingüística alternativa por un lado, al tiempo que es la puerta de entrada a otra forma de concepción y entendimiento del mundo por el otro. Por eso, mucho de la propuesta multicultural de estas escuelas refiere a las habilidades comunicativas para la interacción transnacional, viendo a la diversidad cultural como el motor que genera cooperación y colaboración entre personas (Resnik, 2009). Esto iría en consonancia con los presupuestos de las agencias internacionales por una parte, pero también con los proyectos de cada escuela, que sostienen que el mundo moderno y del siglo XXI, presenta nuevos desafíos globales, y que son necesarias diversas herramientas de conocimiento para conectarse con “otros”. Así, la Comunidad de trabajo de Escuelas Argentino-Alemanas (AGDS, por sus siglas en alemán), sostiene: “En el colegio aprendió alemán. También inglés. Pero lo más importante, aprendió que su educación no tiene fronteras” (AGDS, 2006).

Esto supone la toma de conciencia de que el mundo es más grande que la comunidad en que se vive, pero a su vez la idea de que el mundo es un *pañuelo* y que más allá de las diferencias, los estudiantes pueden reconocerse en sus pares del extranjero. Así, un objetivo común en estas escuelas parece ser comprender al otro en sus similitudes y diferencias, y autopercebirse como un miembro “responsable de su comunidad y un ciudadano global” (Bhavnani, 2013, p. 4). Aquí el concepto de *mentalidad global* cobra un lugar fundamental (Doherty, Luke, Shield, & Hincksman, 2012) que se plantea como un objetivo explícito de los proyectos institucionales y de los programas de educación internacional en los que las escuelas están insertas, que sostienen que esta apertura es necesaria para las nuevas generaciones y ciudadanos del siglo XXI (Bhavnani, 2013). Bajo este concepto, se entiende la necesidad de personas que perciban que su perspectiva del mundo no es la única, y que puedan intercambiar miradas y referencias del mundo con otros, por lo que el aprendizaje de segundos y terceros idiomas ocupa un lugar esencial para entablar la comunicación. En este marco, los viajes son un elemento esencial para posibilitar las vivencias respecto de diferentes maneras de ser y organizar la vida social. En este último punto, un eje destacable en la mentalidad global se asocia a problemas sociales que no tienen “fronteras”. Allí, emergen las cuestiones socio-ambientales. Nuevamente, los viajes no son la única manera de inculcar prácticas y hábitos sostenibles, pero sí verlos en funcionamiento. Como sostiene un profesor: “allá [dice refiriéndose a Europa] las calles están limpias. Ahora en la escuela se empe-

zó a separar los residuos de la manera que se hace allá: acá hay tres tachos [de basura]”.

Entre muchas de sus aristas, la *mentalidad global* está asociada a problemas y temas, que no tienen fronteras y donde la cuestión ambiental ocupa un lugar fundamental: la idea de ser un ciudadano global preocupado por problemáticas transfronterizas, se materializa alrededor de ejes relacionados al medio ambiente, de manera emblemática. Siguiendo lo que comenta el profesor pero también a partir de las observaciones realizadas en las escuelas analizadas, aquí no se trata sólo de replicar prácticas —en este caso de reciclaje— de los países occidentales, sino también de buscar canales que permitan colaborar en la sustentabilidad del mundo. La narrativa del “ejemplo” de los países avanzados aparece no sólo como emulación de sus prácticas, sino también como consideración a problemas globales que superan los límites fronterizos, pero que tienen impacto y dimensión local.

Achicar distancias (y aumentar otras)

A lo largo del artículo, hemos analizado los modos en que los viajes intentan generar un acercamiento entre sociedades para futuros intercambios, así como también transferencia de políticas, prácticas y discursos (Ball, 2012). En este punto es donde más diferencias se encuentra entre los proyectos relacionados a los viajes solidarios o de voluntariado que describíamos al principio del artículo y los viajes educativos. Los viajes del segundo tipo —educativos y académicos— promueven el encuentro con el otro y un aprendizaje a través de las sociedades que se visitan. Como lo vimos en varios de los fragmentos citados, el aprendizaje propuesto es recíproco o mutuo, ya que conocen a pares (estudiantes) en el exterior con los que conviven o realizan distintos tipos de actividades y los jóvenes locales pueden darse cuenta que tienen mucho en común con otros de diferentes latitudes (Mayer, 2009). A su vez, en muchas entrevistas emerge la idea de que se puede aprender de esas sociedades. Así lo manifestaba el Director de Relaciones Internacionales de una de las escuelas en un evento en el que los estudiantes del último año de la secundaria contaban y detallaban su experiencia al resto del alumnado:

Los europeos tienen mejores hábitos: no picotean comida todo el día, toman agua en vez de gaseosas, no tiran papel en el piso, son cosas que se apren-

den. No sólo es perfeccionar y practicar el idioma luego de tantos años de esfuerzo. No es lo mismo ir a Bariloche [de viaje de egresados] que a Europa: allí se aprende.

Mientras este “otro” aparece como un sujeto deseable con el que compartir vivencias, momentos e inclusive alojamiento, aparecen otros sectores poblacionales pero en otra clave: como sujetos a los que se visita, se asiste, o se los incluye y en este caso, para que aprendan de la institución:

Nosotros el Programa de Acción Solidaria lo tenemos desde mucho antes de ser una escuela IB, que exige este tipo de actividades. Lo que nos permitió incorporarlo al CAS¹¹ es darle más forma. No sólo ir a la escuelita de Formosa una vez por año, sino también agregar horas que los estudiantes tienen que cumplir en instituciones del Barrio [donde la escuela está ubicada].

Los chicos de cuarto año desde hace mucho van a una escuela rural a ayudar: pintan, acondicionan y hacen otro tipo de tareas. Les sirve también para ver todo lo que ellos tienen. Eso se hace desde hace mucho y no se cuestiona. Al contrario, los chicos esperan llegar a cuarto año para hacerlo.

En relación a las acciones —y viajes— solidarios, podemos rescatar las mismas con acciones “altruistas” que surgen a la par de la profundización de las desigualdades de las últimas décadas, en particular a partir del corrimiento del Estado de Bienestar y la agudización de formas de exclusión presentes en el entramado nacional (Mayer, 2009).

Como sostienen Tiramonti y Ziegler (2008, pp. 124 y 125), a diferencia de las acciones de beneficencia de las mujeres adineradas de la primera mitad del siglo XX, las asimetrías en las relaciones sociales se tradujeron en un crecimiento sostenido de las desigualdades, la profundización de la exclusión y la pobreza, que se tradujeron en nuevos patrones de socialización para los sectores altos. En este marco, se exalta la solidaridad privada, en tanto virtud de la conciencia moral de cada individuo. De esta manera, al margen de los encuadres ideológicos de las instituciones, mientras que los “otros”

11 CAS refiere al área de aprendizaje-servicio que se debe desarrollar como escuela IB. La sigla significa Creatividad, Acción y Servicio (en inglés Creativity, Action, Service) y supone las actividades solidarias que los estudiantes de las escuelas que pertenecen al *mundo IB* deben desarrollar, para luego sumar puntos —créditos— que son igualmente tenidos en cuenta para expedir el Diploma del Programa (Billig, 2013).

con los que se socializa en los viajes pertenecientes al segundo tipo son visitos como pares o como parte de una sociedad de la que se puede aprender, el sentido de los viajes solidarios y/o de voluntariado adquiere otras aristas.

En primer lugar, se los resalta desde la carencia, ya que la ayuda y presencia son en calidad de sus necesidades no satisfechas. Luego, las visitas, si bien son tan o más esporádicas que los viajes del segundo subgrupo, tienen como finalidad la ayuda por un parte, pero también contrastar las posiciones existentes en sus diferencias por otra parte. Como lo mencionaban en los fragmentos de las entrevistas, estos viajes y visitas contribuyen a que los jóvenes sean conscientes que no todos “tienen lo que ellos tienen”, a que “vean otras realidades” y obtengan una gratificación por la tarea realizada. Esta gratificación es recíproca, ya que supone la valoración por la ayuda, pero también la de haber ayudado e inculcar, en los estudiantes, el *ethos* solidario privado al que nos referíamos líneas arriba.

Sin embargo, mientras en los viajes educativos y/o académicos, un objetivo principal consiste en estrechar vínculos a futuro, aquí lo que se vigeziza es un presente efímero de intercambios, pero luego se restablecen posiciones sociales. La visita a estos enclaves permite reforzar la identidad y posición propia con responsabilidad social. En este sentido, los documentos del IBO refieren a la conformación de líderes futuros, conscientes de sus privilegios y su educación privilegiada con la obligación de ayudar a los más necesitados y de construir esta participación como un estilo de vida (Billig, 2013). En este sentido, el desarrollo de la mentalidad global implica también una tradición de universalismo moral, que supone derechos y valores universales y una moralidad que se expande más allá de los casos nacionales, con el individuo como agente “responsable” (Appiah, 2006; Doherty *et al.*, 2015). Fusiona entonces, los procesos tendientes a la internacionalización y cosmopolitanismo con un ciudadano activo, ocupado y preocupado, tanto por cuestiones globales, como locales.

Conclusiones: el lugar de los viajes en la acumulación de ventajas

En nuestro artículo, hemos analizado varias de las dimensiones por las que a nuestro juicio, los viajes son una tendencia creciente en las instituciones educativas, en particular las relacionadas a sectores acomodados que

intentan conservar y asegurar sus posiciones de privilegio, o bien posicionarse en tal sentido. Tal como ya fue planteado en otros estudios (Larrondo, & Mayer, 2018, pp. 11-21), en tiempos donde las desigualdades se multiplican e interactúan y donde priman grados de incertidumbre respecto al futuro, la educación ocupa un lugar fundamental en la lucha —simbólica— por establecer posiciones y ventajas. Así como la literatura (Castel, 1997; Sen, 2000), ha mostrado el proceso de acumulación de desventajas, como uno de acumulación de situaciones desfavorables, este fenómeno tiene su contrapartida en la *acumulación de ventajas*, en tanto estrategias que desarrollan los agentes —y las instituciones— para asegurarse tales posiciones. Aquí resulta fundamental la conexión entre educación, juventudes y desigualdad social, ya que el proceso acumulativo de ventajas, se asienta como el concepto mismo lo indica, sobre ventajas previas. Tal como lo sosténía Esping Andersen (2002), este hilvanamiento de eventos, situaciones, experiencias y procesos, en la medida en que las condiciones de bienestar de un momento dado presuponen otras previas y habilitan a otras futuras, colabora en la acumulación de posiciones favorables, permite la acumulación de bienes y servicios deseados y/o necesarios, entre los que se encuentran las relaciones socialmente significativas. Dentro de este marco, es que las escuelas, a través de sus proyectos institucionales intentan, de manera sostenida y creciente, cubrir estas áreas y los viajes, a partir de las dimensiones arriba analizadas, ocupan un lugar central. Estos modos de circulación actúan sobre ventajas previas, como puede ser una currícula variada o ampliada, que luego permea otros privilegios, al posibilitar nuevas conexiones y experiencias, que se capitalizan tanto a nivel material como simbólico.

Si bien que las escuelas estudiadas realizan viajes que hemos dividido en dos grandes grupos, los solidarios y de voluntariado por un lado y los académico- educativos por el otro, lo cierto es que nuestro análisis muestra inclinaciones institucionales diferentes entre esos grandes grupos. Más allá de los matices que puedan establecerse, lo cierto es que los desplazamientos orientados al primer grupo se relacionan desde la “ayuda”, ética del servicio y lo que en otros ámbitos puede entenderse como responsabilidad social, mientras en los del segundo grupo, prima lo relacional y el aprendizaje, en varias aristas. Si bien estos viajes intentan ser puentes hacia otras culturas y formas de percibir el mundo, es importante resaltar el recorte que realizan en función de la elección de los mismos, ya sea en términos geográficos (de los lugares a visitar), o sociales, en relación a con quiénes compartirlos. Lo que este tipo de via-

jes en reiteradas ocasiones tiende a generar, son procesos de acrecentamientos de las posiciones previas: mientras que se proponen aumentar los contactos con lo “diverso”, en la medida en que estos viajes parten de varios *filtros* socio-económicos previos, refuerzan las restricciones que desde el inicio tienen a la diversidad, ancladas en los criterios de selección escolar, sostenidos por altas matrículas. Estos viajes refuerzan la idea de la globalización como unión entre puntos divergentes y un espacio de flujos (Castells, 2000) que si bien une, deja a vastos sectores de las poblaciones locales por fuera o por lo menos, contribuye a establecer nuevas —y profundas— estratificaciones.

Bibliografía

- Appiah, A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York, NY: W.W. Norton.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc. New Policy networks and the Neoliberal Imaginary*. London: Routledge.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2001). *La individualización*. Buenos Aires: Paidós.
- Beech, J. (2009). Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities. *Comparative Education*, 45(3), 347-364.
- Beech, J. (2011). *Global Panaceas, Local Realities. International Agencies and the future of education*. Berlín: Peter Lang.
- Beech, J., & Barrenechea, I. (2011). Pro-market educational governance: is Argentina a black swan? *Critical Studies in Education*, 523, 279-293
- Billig, S. (2013). *Impact of Participation in CAS on Students' Civic mindedness and engagement*. RMC Research Corporation, Denver.
- Bhavnani, J. (2013). *Enhancing International Mindedness*. IB Conference of the Americas, New Orleans.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Buenos Aires: Desclee.
- Castells, M. (2000). Grassrooting the space of flows. En: James Wheeler, Yuko Ao-yama y Warf Barney (Eds.), *Cities in the Telecommunications Age. The fracturing of Geographies* (pp. 18-27). Nueva York: Routledge.

- Doherty, C., Luke, A., Shield, P., & Hinckman, C. (2012). Choosing your niche: the social ecology of the International Baccalaureate Diploma in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 22(4), 311-332.
- Elias, N. (1983). *El proceso de civilización*. Buenos Aires: FCE.
- Esping Andersen, G. (2002). *Why we need a welfare state*. EE.UU.: Oxford University Press.
- Gamallo, G. (2015). La “publificación” de las escuelas privadas en Argentina. *Revista SAAP*, 9(1), 43-74. ISSN 1666-7883.
- Larrondo, M., & Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación. Las otras desigualdades*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Mayer, L., & Catalano, B. (2018). Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. *Universitas*, 29, 19-41.
- Mayer L., & Núñez, P. (2016). Desigualdades en la educación juvenil en América Latina. *Temas*, 87-88, 12-19.
- Mayer, L. (2009). *Hijos de la democracia. ¿Cómo viven y piensan los jóvenes?* Buenos Aires: Paidós.
- Mayer, L. (2012). *La conflictividad escolar cotidiana. Estrategias para su minimización*. Tesis de Doctorado. Manuscrito.
- Mitchell, K. (2003). Educating the national citizen in neoliberal times: from the multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28(4), 387-403.
- Narodowski, M., & Andrada, M. (2001). The privatization of education in Argentina. *Journal of Education Policy*, 16(6), 585-595. Recuperado de <https://goo.gl/pGxdzj>
- Narodowski, M., Moschetti, M., & Gottau, V. (2015). *Education Privatization by Default and Socioeconomic Segregation in the City of Buenos Aires. Challenges for Equity and Social Cohesion*. Paper presented at the 59th Annual Conference of the CIES, Washington, DC, USA.
- Nogueira, M. (2004a). Favorecimiento Económico e excelencia escolar: um mito em questão *Revista Brasileira de Educação*, 6.
- Nogueira, M. (2004b). Viagens de estudos al exterior. En A. M. Almeida *et al.* (Comps), *Circulacão Internacional e Formação Intelectual de las élites brasileiras*. Universidad Estadual de Campinas: Editora Unicamp.
- Paz de Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Barcelona: Intermon OXFAM.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

- Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Resnik, J. (2009). Multicultural Education: good for business bad for the State? IB curriculum and global capitalism. *British Journal of Educational Studies*, 57(3), 217- 244.
- Resnik, J. (2012). *International education, international studies. Sociology on Education*, 22(4), 285-289.
- Sassen, S. (2007). *Territory, authority, rights: From medieval to global assemblies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Saltalamacchia, H. (1992). *La historia de vida: Reflexiones a partir de una experiencia de investigación* (Colección Investigaciones). Puerto Rico: Ediciones SIJUP.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2008). Introducción. En: G. Tiramonti (Comp.), *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G., & Ziegler, S. (2008): *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Urry, J., & Lash, S. (1998). *Economía de signos y espacios. Sobre el capitalismo de la posorganización*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ziegler, S., & Nobile, M. (2012). Personalización y escuela secundaria: Dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6).

Fecha de recepción: 2018/II/20; Fecha de aceptación: 2019/01/29;

Fecha de publicación: 2019-03-01