



María Florencia Maggi,* Mariel Denise Torres,**
Franca Bertona,*** Paulina Pérez Mantilla,****
Sofía Latorre Lucero***** y Danny Durán Allende*****

Jóvenes migrantes en escuelas secundarias de Córdoba. Un análisis centrado en las apuestas educativas

RESUMEN

El presente artículo analiza las *apuestas educativas* de jóvenes con trayectorias migratorias en el nivel secundario de la ciudad de Córdoba, Argentina, con el objetivo de comprender los criterios de elección y su distribución en instituciones tanto públicas como privadas. Se utilizó un enfoque etnográfico, basado en observación participante y entrevistas en profundidad a jóvenes migrantes entre otros actores escolares. Los resultados evidencian que la elección escolar se configura como una estrategia situada que responde a intereses de los jóvenes junto con sus familias, basadas en sus posibilidades, aspiraciones, inserción laboral, redes de sociabilidad, distinción y continuidad educativa; dejando en evidencia cómo las condiciones estructurales condicionan y resignifican la escolaridad.

* Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Nacional de Córdoba y licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Villa María. Profesora concursada e investigadora en la Universidad Nacional de Villa María y en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: florencia.maggi@unc.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6059-7281>

** Becaria doctoral de Conicet (CConFInES-UNVM). Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba y licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Villa María, Argentina. Correo electrónico: mariel.torres@mi.unc.edu.ar

*** Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora de nivel inicial por el Instituto de Formación Docente Nuestra Señora del Valle, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: franca.bertona@mi.unc.edu.ar

**** Licenciada en Antropología por la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: paulina.perez.mantilla@mi.unc.edu.ar

***** Licenciada en Antropología por la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: sofia.latorre@mi.unc.edu.ar

***** Licenciado en Sociología por la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Tesista de la Maestría en Investigación Educativa con Orientación Socioantropológica en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: Danny.duran@mi.unc.edu.ar



PALABRAS CLAVE

Apuestas educativas • jóvenes migrantes • familias migrantes • trayectorias educativas • trayectorias migratorias

Young migrants in secondary schools in Córdoba: An analysis focused on pathways

ABSTRACT

This article analyzes the *educational pathways* of young people with migratory trajectories in secondary education in the city of Córdoba, Argentina, with the aim of understanding the criteria guiding school choice and their distribution across both public and private institutions. Using an ethnographic approach based on participant observation and in-depth interviews with migrant youth, among other school actors, the findings show that school choice is configured as a situated strategy shaped by the interests of both young people and their families, grounded in their possibilities, aspirations, labor market insertion, social networks, distinction, and educational continuity. This highlights how structural conditions shape and reconfigure schooling experiences.

KEYWORDS

Educational pathways • migrant youth • migrant families • educational trajectories • migratory trajectories

INTRODUCCIÓN

Este artículo profundiza en los motivos por los que son *elegidas* las instituciones a las que asisten jóvenes con familias migrantes, para la realización de los estudios secundarios en la ciudad de Córdoba durante el ciclo lectivo 2023.¹ A lo largo del trabajo recuperamos un conjunto de aportes (Orellana *et al.*, 2018; Fuentes, 2013; Giovine y Arce Castello, 2024) que permiten complejizar la noción de elección escolar en al menos dos sentidos. Por un lado, al mostrar que se trata de una práctica atravesada por desigualdades estructurales, que condicionan de manera diferencial los márgenes de acción de las familias. Por otro, al evidenciar que los criterios que orientan estas decisiones exceden ampliamente la dimensión académico-pedagógica, incorporando aspectos vinculados a la sociabilidad, la moral, la identidad y la proyección de futuro.

1 En el marco del proyecto “Experiencias escolares de jóvenes migrantes en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba” radicado en el ClFFyH de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) con subsidio del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba y la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC (dirección: Dra. M. Florencia Maggi).



En diálogo con estos aportes, si bien la noción de elección escolar resulta productiva para dar cuenta de las dinámicas de diferenciación y segmentación del sistema educativo, implica el riesgo de simplificar procesos que, en la práctica, condensan dimensiones estructurales, relacionales y experienciales. Más que decisiones individuales basadas en la comparación de ofertas, lo que emerge son procesos complejos en los que se entrelazan las estrategias familiares con condicionamientos estructurales, redes sociales de parentesco y paisanaje, sentidos que se articulan en esas redes y formas de apropiación juvenil, que, en el caso de nuestros estudios, se relacionan muchas veces directamente con el proyecto migratorio (Maggi, 2023). En este marco, hablar de *apuestas educativas* permite desplazar la mirada desde la elección como acto hacia la construcción de sentidos en torno a la escolarización, dando cuenta del carácter estratégico y situado que adquieren las decisiones en este proceso. Esta noción permite articular las condiciones desiguales en que dichas decisiones se producen, los sentidos que las orientan y las formas en que son apropiadas por los propios sujetos,² habilitando una comprensión más amplia de las trayectorias educativas.

Para pensar estas apuestas en relación con la población migrante que reside en Córdoba, cabe destacar que sin bien las investigaciones locales (Zenklusen, 2020; Maggi, 2021, 2022, 2024) permitieron desentrañar la territorialización y las relaciones intergeneracionales en colectivos específicos de presencia histórica y mayor relevancia cuantitativa (peruanos y bolivianos), la realidad contemporánea del mapa educativo cordobés nos interpela para ampliar la escala. La configuración del escenario educativo actual en la ciudad se encuentra atravesada por una fragmentación institucional que no solo refleja, sino que profundiza las asimetrías sociales preexistentes. En este sentido, cabe destacar que en los trabajos sobre migración y escolarización, que abordan la situación en Argentina, se ha priorizado al sector estatal; no obstante, la expansión sostenida del subsistema privado demanda un desplazamiento analítico que atienda a la vacancia de trabajos sobre cómo los jóvenes migrantes navegan estas instituciones. También se constituye como vacancia la problematización específica de las experiencias de jóvenes que forman parte de colectivos migratorios menos indagados, como son los migrantes procedentes de Venezuela, países del norte global, entre otros. No se trata simplemente de una adición cuantitativa, al incluir diversos colectivos migratorios y circuitos de escolarización –desde la gestión estatal tradicional hasta la oferta privada de élite–, transformamos nuestra comprensión de la *apuesta educativa*.³ Esta ya no puede leerse únicamente bajo

2 En el presente trabajo se utiliza el masculino genérico con el único fin de facilitar la lectura y garantizar la fluidez estilística del texto. Esta decisión responde exclusivamente a criterios de economía lingüística y no implica desconocer los debates actuales sobre el lenguaje inclusivo, ni invisibilizar la diversidad de géneros y el respeto de todas las identidades.

3 En el escrito empleamos la cursiva para destacar categorías analíticas, y hacemos uso de las comillas con escritura en cursiva para identificar categorías nativas y parafraseos de nuestros referentes empíricos.



la lente de la vulnerabilidad o la proyección de ascenso social, sino como un complejo entramado de sentidos donde convergen migrantes internacionales de diversos estratos socioeconómicos.

Mediante una metodología etnográfica que privilegió la descripción densa y el *estar ahí* (Rockwell, 2009), se realizaron observaciones participativas en ocho escuelas⁴ mixtas y laicas, de gestión pública y privada. Para este escrito, por motivos de extensión y para privilegiar instituciones que no han sido abordadas en publicaciones previas, se seleccionaron cinco⁵ casos. Algunos de los datos centrales de las instituciones abordadas se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Presentación de las instituciones de educación secundaria de Córdoba abordadas en el escrito (2023)

Institución de educación secundaria	Gestión y dependencia	Ubicación	Modalidad	Orientaciones/especialidades
IPEM María Elena Barriónuevo	Pública - provincial	Sur	Común	- Economía y Administración - Humanidades y Cs. Sociales
Colegio Joaquín Gómez Bas	Privada con subsidio provincial	Sur	Común	- Comunicación
IPET Ing. Luis A. Huergo	Pública - provincial	Céntrica-sur	Técnica	- Automotriz - Electromecánica
IPEM Miguel Cané	Pública - provincial	Centro	Común	- Cs. Naturales - Economía y Administración - Humanidades y Cs. Sociales
Colegio William Shakespeare	Privada con subsidio provincial	Norte	Común (y Bachillerato Internacional)	- Lenguas (y exámenes internacionales de inglés)

Fuente: elaboración propia.

- 4 La dispersión de la matrícula migrante en la ciudad nos impulsó a ampliar la selección de casos contemplando la mayor diversidad posible con relación al tipo de gestión y modalidad de cursado, y seleccionando instituciones que superaran el 1,2% de cantidad de estudiantes migrantes sobre el total de la matrícula, que representa el promedio de la ciudad. Esta selección va desde escuelas con aproximadamente el 2% a instituciones que “concentran” el 9% del total de su matrícula.
- 5 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.



Además de los registros de observación, se recuperan entrevistas en profundidad con directivos, docentes y estudiantes. Esta metodología permitió reconstruir los sentidos en torno a la escolarización de los jóvenes y, a través de ellos, de las expectativas de sus familiares, que optan por las distintas instituciones abordadas. En cada institución se privilegió la selección de los cursos con presencia de estudiantes migrantes, y se realizaron entrevistas grupales e individuales a estudiantes de diversos orígenes nacionales (incluidos argentinos, de padres argentinos).⁶

El artículo se organiza presentando, en primer lugar, los antecedentes sobre migrantes en el sistema educativo argentino. El segundo apartado contextualiza la situación migrante en el sistema educativo de Córdoba en tres subapartados: para describir la presencia migrante en la ciudad, caracterizar el sistema educativo local y finalmente describir estadísticamente su presencia migrante. El tercer apartado presenta los resultados organizados en recorrido de *sur a norte* por las cinco escuelas. El cierre presenta las reflexiones finales sobre las apuestas educativas de migrantes en la ciudad.

ANTECEDENTES SOBRE MIGRANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

Con relación al nivel secundario conviene aclarar que la obligatoriedad de este nivel, sancionada en 2006 mediante la Ley de Educación Nacional 26.206, reconfiguró el universo de instituciones educativas y la composición estudiantil. En este sentido, es importante reconocer que numerosas investigaciones en el campo educativo advierten que el nivel secundario sostiene 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; Tiramonti, 2011; Southwell, 2013). Los trabajos abocados exclusivamente a las experiencias formativas de jóvenes con familias migrantes internacionales en escuelas secundarias destacan que, pese a que la escolarización media es altamente valorada por las familias migrantes (Cerrutti y Binstock, 2012), el sostenimiento resulta más dificultoso (Beheran, 2012; Novaro, 2019) en gran

6 Siguiendo una modalidad de entrevista no direccionada (Guber, 2001), los principales ejes que para este escrito se recuperaron fueron: las descripciones y caracterizaciones de la escuela que realizaban los jóvenes y otros actores escolares en torno a la presencia de migrantes; los atributos y deficiencias que resaltaban de la institución a la que asisten; las referencias por parte de los jóvenes a sus trayectorias socioeducativas, así como las trayectorias de movilidad de estudiantes migrantes. De este abordaje se desprende el análisis de base empírica que se ha sistematizado a través del *software* Atlas.ti. En total se sistematizaron más de 160 documentos: registros organizados por día, entrevistas con directivos, personal y con jóvenes. Tras varias instancias de prueba, se acordaron y aplicaron 61 códigos, la mayor parte organizados en dos grandes ejes: vinculados a la “Experiencias de movilidad” de jóvenes migrantes; y los vinculados a su “Experiencia escolar”; a los que se les sumaron otros seis códigos generales sobre las instituciones educativas y once códigos abiertos.



medida por las condiciones socioeconómicas desfavorables de la mayor parte de esta población, así como también por las situaciones de discriminación que experimentan las/os jóvenes (Kleidermacher *et al.*, 2020; Taruselli, 2020; Maggi y Hendel, 2022). Esto evidencia que en el nivel secundario continúan las formas subordinadas de inclusión en el sistema educativo argentino con la población migrante (Groisman y Hendel, 2017), que ya se registraba en el nivel primario (Novaro y Diez, 2011). Un último grupo de trabajos se abocan a las formas de apropiación de las escuelas secundarias por parte de jóvenes migrantes, que dan cuenta de que, más allá de las condiciones expulsivas de las escuelas, también hay un conjunto de estrategias colectivas por mantener la escolaridad, entre las que se destaca *acompañarse* entre jóvenes con experiencias migratorias (Hendel, 2020; Hendel y Maggi, 2022; Maggi, 2022). En relación con 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; Gottau y Mayer, 2021).

En la literatura local, hay un conjunto de trabajos que dan cuenta de cómo se configuran las experiencias formativas y particularmente escolares, concentrándose en colectivos migrantes procedentes de Bolivia y Perú, por su relevancia cuantitativa y cualitativa, dados los procesos históricos de discriminación, racialización o etnificación tanto local como a escala nacional. Las primeras producciones cordobesas se han centrado, principalmente, en cómo son transitadas por niños y niñas de familias migrantes en el nivel primario esas experiencias (Domenech, 2012). En relación con la población migrante en el nivel secundario, los escasos trabajos dan cuenta de las expectativas de continuidad educativa y el acompañamiento familiar en el proyecto formativo de jóvenes. En este sentido, Maggi (2021, 2022) resalta que las familias migrantes de origen boliviano (quienes suelen portar los peores indicadores educativos en adultos/as), pese a radicarse residencialmente en los barrios periféricos de la ciudad de Córdoba, suelen apostar a la escolarización secundaria de sus hijos/as en escuelas del centro de la ciudad; y que la matrícula migrante se concentra en determinadas instituciones escolares de gestión pública. Si bien esta concentración se explica en parte por el manejo institucional de la diversidad cultural en dichas escuelas, principalmente se debe a las recomendaciones por redes de parentesco y paisanaje familiares, así como a las estrategias juveniles para atravesar colectivamente condiciones de escolaridad signadas por las experiencias compartidas de discriminación en otros centros educativos. No obstante, para muchos de estos jóvenes y sus familias las escuelas privadas y los colegios preuniversitarios eran las opciones prioritarias pero de difícil acceso. Las escuelas periféricas quedan reservadas para jóvenes a quienes sus madres quieren controlar desde la cercanía con las viviendas, vigilancia que recae principalmente en las jóvenes de la familia (Maggi, 2024).



Por su parte, el trabajo de Zenklusen (2020) aborda las estrategias que desarrollan, para garantizar lo que consideran una educación de calidad, familias migrantes peruanas diferenciando por género, para las jóvenes escuelas religiosas de gestión privada exclusivas para mujeres (que garantizan cuidado y disciplina); y escuelas técnicas o preuniversitarias para los jóvenes.

Por tanto, el abordaje en escala local del conjunto de colectivos migrantes, que aquí proponemos, constituye una novedad y espera arrojar luz sobre las elecciones diversas de un grupo heterogéneo. Nos preguntamos ¿qué buscan hoy los jóvenes y sus familias migrantes en Córdoba? Una lectura que articule procesos de *inclusión subordinada con multiterritorialidad privilegiada* permite identificar las diversas formas en las que las instituciones educativas ofrecen formación, protección, distinción, y también una plataforma de internacionalización estratégica.

RADIOGRAFÍA DE LA SITUACIÓN MIGRANTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE CÓRDOBA

DISTRIBUCIÓN POBLACIONAL MIGRATORIA EN LA CIUDAD DE CÓRDOBA

La provincia de Córdoba ha contado históricamente con una importante afluencia de migrantes internacionales con una mayor concentración en la ciudad capital de la provincia. Desde la segunda mitad del siglo XX hasta las dos primeras décadas del siglo XXI la población migrante de origen internacional fue principalmente oriunda de Perú, Bolivia y Paraguay, y ha reconfigurado ciertos barrios históricos de la ciudad, como Villa el Libertador, al sur, (Giorgis, 2000) y el barrio céntrico de Alberdi (Bompadre, 2009). En estas áreas de asentamiento, la antigüedad de la migración y los vínculos previos definen los espacios de residencia de los nuevos residentes, favorecidos por las redes migratorias que facilitan información, proveen alojamiento y ayudan al acceso al empleo (Bologna y Falcón, 2016). Las condiciones socioeconómicas en el marco de trayectorias laborales de muchos migrantes regionales, caracterizadas por la precariedad e informalidad, han convertido el acceso al alquiler o la compra de vivienda o terreno a través del mercado inmobiliario formal en una posibilidad cada vez más lejana que llevan a que las familias se asienten en áreas periféricas de alta vulnerabilidad (Magliano *et al.*, 2014). En este marco se han configurado barrios con importante presencia migrante a partir de la organización de toma de tierras, en la periferia de la ciudad, que hasta el momento de su ocupación constituían terrenos baldíos. Tal es el caso de Parque Liceo en Zona Norte-este, y nuevos barrios colindantes con Villa el Libertador y Cabildo, como Nuestro Hogar III, Arpeboch y Los Artesanos en la Zona Sur (Magliano *et al.*, 2014; Bologna y Falcón, 2016; Gómez y Sanchez Soria, 2017).

Los datos del último período intercensal (2010-2022) muestran una marcada desaceleración en la llegada de estas poblaciones al país. En contraste, surge un



aumento de la migración venezolana, caracterizada por ser una corriente reciente y de composición más joven y niveles socioeconómicos más altos, principalmente al contemplar las trayectorias educativas de adultos de formación profesional (Penchaszadeh *et al.*, 2021). No hay estudios que aborden los barrios específicos de radicación de este colectivo, aunque de nuestro trabajo de campo emerge un dato interesante: encontramos dispersión y en muchos casos la búsqueda de residencia se vinculaba a la oferta educativa de las cercanías.

Finalmente, cabe destacar la afluencia de migrantes de origen ruso que, si bien no representan estadísticamente un colectivo de relevancia, ha sido una situación cualitativamente impactante en las escuelas en las que realizamos trabajo de campo en 2023.⁷

PRESENTACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO Y SUS CARACTERÍSTICAS LOCALES

La diada estatal-privado del sistema educativo en Argentina funciona en el imaginario social como un catalizador de desigualdades. El fortalecimiento de las lógicas neoliberales a finales del siglo XX ha derivado en las tendencias a la privatización de la educación –referenciada en la distinción social– y, en contrapartida, a la caída del prestigio social de la educación pública estatal (Carli, 2003). Estos procesos de diferenciación institucional, que remiten a las estructuras de desigualdad socioeconómica y de distanciamiento social, refuerzan a su vez las delimitaciones de los circuitos que transitan los distintos sectores sociales, segmentando y fragmentando el sistema educativo (Carli, 2003; Kessler, 2003; Tiramonti y Ziegler, 2008). Esta diferenciación continúa profundizándose veinte años después del diagnóstico elaborado por estos trabajos pioneros a comienzo de los dos mil (Gottau y Mayer, 2021; Larrondo y Mayer, 2023; Giovine, 2023).

Según el Relevamiento Anual 2023, en la ciudad de Córdoba, donde llevamos adelante el trabajo de investigación, hay 134.016 estudiantes que asisten al nivel secundario en modalidad común:⁸ el 55,5% en el ámbito estatal, y el 44,5% en el ámbito privado. Con casi la mitad de la población secundaria en instituciones de gestión privada, el sistema educativo de Córdoba es un exponente de la segmentación extrema (a nivel nacional este subsistema representa el 30% de la matrícula total del país; Larrondo y Mayer 2023, p. 12), que refleja y reproduce las desigualdades del espacio social. Tal como presentan Jiménez Zunino y Giovine (2017), aunque se registra un crecimiento

7 Se espera en futuras producciones relevar y problematizar dicha presencia novedosa en las instituciones educativas de la ciudad.

8 La matrícula del departamento capital representa el 38,7% del total de estudiantes secundarios de esta modalidad de toda la provincia.



en la oferta educativa del nivel medio a comienzos del siglo –en términos de unidades educativas y de personal docente–, quienes más han capitalizado la terminalidad del nivel medio son las clases medias y altas, dejando a los sectores más desaventajados en una situación de mayor vulnerabilidad. Esa brecha entre el sector de gestión privada y estatal cobra mayor fuerza al analizar la terminalidad: la tasa de egreso es del 50% en el sector privado frente a un 25% en el estatal (Jiménez Zunino y Giovine, 2017, p. 31).

Para situar estas discusiones, en las condiciones concretas en las que se materializa el acceso al nivel secundario en la provincia de Córdoba, resulta necesario considerar los procedimientos institucionales que organizan la asignación de vacantes según tipo de gestión. En el caso de las escuelas de gestión estatal, el ingreso se realiza a través de un sistema centralizado, mediante la plataforma Ciudadano Digital (CiDi), donde las familias completan un formulario y seleccionan entre distintas opciones de escuelas en orden de prioridad. La asignación de vacantes es organizada por el sistema, distribuyendo los lugares según criterios administrativos de prioridad: la existencia de hermanos en la escuela, la continuidad institucional y la proximidad del domicilio, complementados por instancias de sorteo.

En contraste, Giovine y Arce Castello (2024) plantean que, para las escuelas de gestión privada, el ingreso suele implicar procesos de selección más directos y personalizados. Estas instituciones llevan a cabo sus propios procesos de admisión, que suelen incluir entrevistas, consideración de trayectorias previas o afinidades con el proyecto educativo y, en algunos casos, evaluaciones diagnósticas o requisitos específicos, como la asistencia de familiares a la institución, posibilidades económicas, entre otras.

En este marco, y para finalizar este apartado, resulta relevante considerar que las condiciones de acceso no se agotan en los dispositivos de asignación o admisión, sino que se articulan con las posibilidades de movilidad en la ciudad. El Boleto Educativo Cordobés (BEC) consta de una política pública a la que acceden estudiantes, docentes y no docentes de distintos niveles educativos e instituciones, tanto de gestión estatal como privada subvencionada por el gobierno provincial. Este beneficio adquiere relevancia en este análisis, ya que en cierta medida permite matizar algunas de las restricciones materiales que atraviesan los procesos de elección y acceso escolar, así como habilita apuestas educativas céntricas para quienes residen en barrios periféricos; incluso, permite movilidades en los propios barrios de residencia, signados por sus habitantes migrantes por su peligrosidad (Maggi, 2021).

DESCRIPCIÓN ESTADÍSTICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE POBLACIÓN MIGRANTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE CÓRDOBA

Los datos de los Relevamientos Anuales del sistema educativo en Argentina muestran que, a lo largo de las últimas décadas, la presencia de estudiantes migrantes

“ha oscilado entre el 1,2% y el 1,8% del total de la matrícula en los distintos niveles de la educación común” (Hendel, 2024, p. 54). Si nos detenemos en los datos locales, encontramos que el 1,2% de los estudiantes de la capital cordobesa que asisten al nivel secundario nacieron en otros países. Al compararlo con los datos de 2018, cuando representaba el 0,94% (Maggi *et al.*, 2022), observamos un leve aumento, que estimamos puede tener que ver con el envejecimiento de los colectivos migratorios tradicionales (Bologna y Gómez, 2024).

Los países de origen (Tabla 2) con mayor cantidad de estudiantes son de América Latina. Lideran la lista Perú (30%), Bolivia (20%) y Venezuela (20%); luego se encuentran, en menor medida, el resto de los países de la región. En cuanto a estudiantes nacidos en Europa, encontramos un 8,8% del total, y de Asia, menos del 1%.

Tabla 2. Estudiantes migrantes de nivel secundario según país de origen en ciudad de Córdoba

País de nacimiento	Cantidad	%
Perú	495	30,26
Venezuela	333	20,35
Bolivia	328	20,05
Europa	144	8,80
Otros países de América	72	4,40
Otros	60	3,67
Paraguay	59	3,61
Brasil	48	2,93
Colombia	45	2,75
Chile	26	1,59
Uruguay	13	0,79
Ecuador	8	0,49
Asia	5	0,31
Total	1.636	100

Fuente: elaboración propia según Relevamiento Anual 2023. RedFIE-DIE.

Según el Relevamiento del mismo año, los y las jóvenes migrantes y sus familias elegían escuelas de gestión estatal en un 62,9%, mientras que la privada era elegida por el 37,1% restante; es decir que puede observarse una fuerte presencia de estudiantes migrantes en el sector estatal. De acuerdo a los tipos de gestión de las escuelas elegidas por estudiantes migrantes, pero desagregados en relación con sus países de origen (Tabla 3), vemos que los porcentajes van variando de manera considerable entre uno y otro. Los estudiantes migrantes de Perú, Bolivia, Paraguay y Colombia optan, en su mayoría, por instituciones de gestión pública en detrimento de las privadas.



Tabla 3. Estudiantes migrantes en instituciones educativas según tipo y país de nacimiento, en ciudad de Córdoba

Países de nacimiento	Estatal	Privada
Perú	72,5	27,5
Bolivia	89,3	10,7
Venezuela	49,2	50,8
Europa	20,8	79,2
otros países de América	25,0	75,0
Otros	93,3	6,7
Paraguay	81,4	18,6
Brasil	33,3	66,7
Colombia	60,0	40,0
Chile	46,2	53,8
Uruguay	30,8	69,2
Ecuador	25,0	75,0
Asia	0,0	100,0

Fuente: Elaboración propia según Relevamiento Anual 2023. RedFIE-DIE.

Esta relación se invierte en estudiantes de nivel secundario nacidos en otros países, tales como Brasil, Chile, Uruguay, Ecuador, y algunos países de Europa y de Asia, quienes en su mayoría asisten a instituciones de gestión privada. En cuanto a Venezuela, uno de los tres países de origen con mayor porcentaje de estudiantes en las escuelas del nivel secundario en la ciudad de Córdoba, la distribución entre escuelas privadas y estatales se encuentra repartida (50,8% y 49,2%, respectivamente), con una pequeña diferencia en favor de las privadas. Esto permite dimensionar las variaciones en las estrategias de los jóvenes migrantes y sus familias entre los distintos países de origen a la hora de la elección de las escuelas, como veremos más adelante.

MARCO DE DISCUSIÓN DE LAS APUESTAS EDUCATIVAS EN TORNO A LA ELECCIÓN DE ESCUELA

Siguiendo a Maggi (2023), las apuestas educativas constituyen una dimensión de los procesos formativos que revisten especial interés para los estudios con población migratoria, al permitir abordar las aspiraciones promocionales que los migrantes encuentran en las instituciones educativas en destino. También porque contemplan una dimensión que muchas veces emerge como uno de los fundamentos principales de la movilidad (sobre todo en el caso de migraciones juveniles o de grupos familiares con menores). Por otra parte, al definir la noción en términos de *apuestas*, se resalta “la capacidad de agencia de las personas migrantes, aun cuando la noción alude al conjunto de estrategias en pos de aspiraciones de ascenso social que no necesariamente

llegan a buen puerto” (Maggi, 2023, p. 31). Tal como sostienen Diez, Novaro y Martínez (2017), para distintas poblaciones migrantes latinoamericanas subalternas, los sentidos de la escolarización como vehículo de promoción social también se vinculan a la posibilidad de *desmarcación* de posiciones e identidades sociales de origen.

Aquí nos detendremos en una arista específica de dichas apuestas, que refiere a la denominada *elección escolar*. Su problematización en las últimas décadas, según Orellana *et al.* (2018), cristaliza las transformaciones estructurales del sistema educativo, atravesado por una expansión de la matrícula que coexiste con lógicas de mercado y con una diversificación de la oferta institucional. Este escenario prefigura una transición, desde una asignación de vacantes de carácter pasivo hacia una dinámica de competencia institucional activa, donde la participación familiar se torna determinante en la configuración de las trayectorias. En este marco, la elección no se reduce a un acto administrativo neutral, sino que se erige como un problema central de la sociología de la educación contemporánea, al ser la dimensión donde se producen y reproducen sistemáticamente las desigualdades educativas (Orellana *et al.*, 2018). Este desplazamiento analítico exige trascender la rigidez de las estructuras para examinar al sujeto que elige, comprendiendo que su capacidad de acción está intrínsecamente ligada a las condiciones de posibilidad que el sistema le otorga o le niega.

Bajo esta premisa, la investigación sociológica subvierte el paradigma de la elección racional –aquel que presupone a familias evaluando opciones de manera objetiva mediante criterios de calidad técnica– para proponer, en cambio, una práctica situada y socialmente condicionada. La elección de escuela subsume la desigual distribución de los capitales económico, cultural y social (Orellana *et al.*, 2018; Giovine y Arce Castello, 2024), los cuales prefiguran tanto las jerarquías institucionales como las posibilidades de acceso. Mientras que para las clases medias y altas la elección se constituye como una estrategia de diferenciación y acumulación de ventajas relativas para sostener su posición en circuitos escolares exclusivos, los sectores populares operan bajo márgenes de acción más restringidos por limitaciones materiales y simbólicas. En estos sectores, la búsqueda de escuela no es un acto pasivo, sino que despliega formas de razonamiento y priorización que tensionan la estructura, aun cuando la escuela funcione como un signifiante que adquiere sentidos diversos según la posición ocupada en el espacio social. De este modo, el ideal de movilidad social se fragmenta en múltiples interpretaciones subjetivas que dependen del capital acumulado y de las expectativas de trayectorias.

Esta dinámica de fragmentación adquiere una densidad particular en el contexto de Argentina y, específicamente, en la ciudad de Córdoba, donde el sistema educativo exhibe una segmentación profunda entre la gestión estatal y la privada. La ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario ha tensionado la oferta, profundizando una lógica de doble selección: mientras las familias intentan ejercer su derecho a elegir, las instituciones implementan sus propios mecanismos de filtrado y distinción. Este fenómeno consolida circuitos educativos diferenciados donde las familias no solo eligen, sino que son activamente elegidas por las instituciones, reforzando la fragmentación del tejido social. Por consiguiente, resulta insuficiente



abordar la escolarización desde un cálculo instrumental; las decisiones se inscriben en densas tramas morales, afectivas y relacionales (Fuentes, 2013) que trascienden la dimensión estratégica para fundar comunidades de sentido. La elección funciona, así, como una práctica de distinción simbólica donde se construyen fronteras sociales entre un nosotros y los otros, garantizando la pertenencia a redes de sociabilidad y la preservación de identidades colectivas específicas.

Esta complejidad se profundiza al incorporar la temporalidad de la elección y la agencia de sujetos tradicionalmente invisibilizados, como las juventudes y las poblaciones en contextos migratorios. La elección de escuela no debe concebirse como un evento puntual o una decisión exclusivamente adulta, sino como una experiencia extendida y constitutiva de la propia vida escolar (Hendel y Maggi, 2022). En este proceso, la agencia juvenil –atravesada por deseos propios, experiencias de discriminación y la búsqueda de pertenencia– tensiona a menudo las decisiones parentales, definiendo el modo en que la institución será habitada. En los contextos migratorios, el acceso y la permanencia se ven fuertemente mediados por redes de parentesco y paisanaje, entendidas como mecanismos socioterritoriales que operan como soportes vitales de las trayectorias. Al desplazar el foco desde la capacidad técnica de elección hacia la habitabilidad de la escuela, se comprende que el proceso de apropiación subjetiva es lo que dota de sentido a la institución. Incluso bajo condiciones de precariedad material, los sujetos resignifican el espacio escolar de manera constante, transformando la elección en una vivencia cotidiana donde la escuela deja de ser solo un destino para convertirse en un territorio transitado, disputado y habitado.

DE SUR A NORTE: UN RECORRIDO POR LAS ESCUELAS DE LA CIUDAD CON PRESENCIA MIGRANTE

En la ciudad de Córdoba, la migración constituye un proceso dinámico que redefine las fronteras simbólicas y materiales de lo urbano. El presente artículo se propone trazar una cartografía crítica a través de cinco instituciones que actúan como arquetipos de la segmentación educativa cordobesa. Recorreremos desde la periferia sur hasta la zona norte, vinculando la geografía urbana con la experiencia subjetiva del estudiante migrante. Este mapa nos permitirá observar cómo el proyecto institucional, la gramática escolar y la materialidad edilicia condicionan las posibilidades de futuro de los jóvenes. Iniciamos este recorrido en la periferia sur, donde la escuela se erige como un baluarte de continuidad y protección frente a un entorno hostil.

PRIORIZAR LA CONTINUIDAD EDUCATIVA: IPREM MARÍA ELENA BARRIONUEVO, LA ESCUELA DEL BARRIO

El Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) María Elena Barrionuevo se encuentra ubicado en Villa El Libertador, un barrio emblemático de radicación histórica de colectivos migrantes regionales, por fuera del anillo de circunvalación



de zona sur. Emplazado estratégicamente cerca de la plaza central y la comisaría, el IPEM María Elena Barrionuevo funciona como un punto de referencia en un barrio que residentes y visitantes suelen estigmatizar bajo el rótulo de la “*peligrinidad*”. La ubicación de una escuela en la periferia muchas veces nos habla de su gramática escolar –esa estructura de reglas, tiempos y espacios que define lo posible dentro de la institución–. En contextos de precariedad, la escuela suele referenciarse como espacio de resguardo o refugio, negociando constantemente su función educativa con las demandas de seguridad del territorio.

La arquitectura del edificio, una estructura de una sola planta que ocupa una manzana completa, es elocuente. El diseño se organiza en torno a un pasillo central de más de cincuenta metros que atraviesa el edificio, con preceptorías distribuidas estratégicamente en los extremos. Esta disposición configura una estructura panóptica orientada al control y la supervisión constante. Siguiendo a Maggi (2021, 2024), el control y la aparente disciplina son valorados por las familias migrantes. La vigilancia es vista como un dispositivo de protección necesario para resguardar a las jóvenes mujeres y a los varones considerados “*menos disciplinados*” de las “*amenazas*” del barrio.

Con una matrícula dinámica de 500 estudiantes distribuidos en veinte cursos, la escuela sostiene un proyecto institucional “*inclusivo*” para jóvenes que llegan con pases por conflictos o repitencia en otras instituciones. Entre la población de origen migrante que allí asiste, predominan los estudiantes de origen boliviano (o hijos de familias bolivianas), junto con casos puntuales provenientes de Venezuela, México y Perú. Sin embargo, esta inclusión suele ser pragmática. El caso de Isaías, estudiante venezolano con una trayectoria fragmentada por Santa Fe y Río Cuarto, es paradigmático. Su presencia en la escuela no responde a una afinidad pedagógica, sino a una estrategia familiar de su madre para garantizar la continuidad educativa en condiciones accesibles, tras fracasar en el sostenimiento de una educación privada técnica. El proceso migratorio familiar tiene por principal fundamento, en su relato, el acceso a mejores posibilidades de estudio, dado que en el colegio privado al que asistía en Venezuela los sucesivos paros le impedían sostener su escolaridad.⁹ En los casos como el de Isaías, el IPEM María Elena Barrionuevo no es la “*opción favorita*” o, como es planteado por el joven, “*Si por mí fuera, quisiera ir a otra secundaria donde pueda obtener más estudios*”, visualizando la tensión entre el deseo individual y la urgencia de la escolarización posible. Este control, supeditado a la cercanía y a la búsqueda de refugio en lo público en torno a la accesibilidad, transiciona apenas unos kilómetros hacia el centro, hacia una lógica de mercado en el sector privado de bajo costo.

9 Pese a que el motor del proceso sean las mejores condiciones educativas, las continuas movilidades impactan de manera ambivalente en la trayectoria escolar (Maggi y Hendel, 2019), por ejemplo cuando los múltiples desplazamientos alteran la continuidad educativa debido a que las movilidades no se corresponden con el calendario escolar.



LA APUESTA POR LA ESCOLARIZACIÓN PRIVADA EN UN ENTORNO BARRIAL Y FAMILIAR, EL COLEGIO JOAQUÍN GÓMEZ BAS

En los sectores trabajadores, la elección de la educación privada es una manifestación de la lógica de mercado aplicada a la necesidad de seguridad. El sacrificio económico de pagar una cuota (entre 27 y 33 USD) se convierte en una herramienta de distinción social y una forma de “comprar” un entorno controlado frente al desprestigio percibido de la educación pública.

El Colegio Joaquín Gómez Bas se sitúa sobre una arteria principal cercana a la circunvalación, lo que le otorga una conectividad estratégica. La cercanía de tres líneas de colectivos urbanos e interurbanos es valorada por las familias como una estrategia de seguridad. Al evitar que los estudiantes caminen por las calles internas del barrio para llegar a la escuela, se minimiza el riesgo de asaltos, un factor decisivo en la elección institucional.

Ediliciamente, la escuela se aleja de la monumentalidad: funciona en tres casas contiguas refaccionadas, lo que refuerza un clima de “familiaridad” y proximidad intergeneracional. La admisión prioriza a hermanos y parientes, consolidando un esquema donde los trabajadores –docentes y no docentes– suelen ser conocidos o familiares de los fundadores.

A pesar de su ubicación, la matrícula migrante representa el 3%. La gestión de la diversidad es entendida en torno a las Necesidades Educativas Derivadas de la Discapacidad (NEDD), mientras que la identidad migrante es abordada desde eufemismos racializantes.

La Directora define al “papá de esta escuela” como un sujeto “muy presente” que realiza un “sacrificio muy grande” para evitar el “mal ambiente” de lo público. Para Elisa, una estudiante venezolana, y su familia, el colegio fue una estrategia de protección ante el acoso sufrido en el sistema público.

Pasa que el colegio al que yo iba era bastante raro [...] los que terminan ese primario público siguen en el secundario también, [...] Pero había niñas 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, 2023)

Financiada por la red familiar extendida (su tío paga la cuota), Elisa busca en el Joaquín Gómez Bas un entorno menos hostil. Esta escuela, sin embargo, no está exenta de situaciones y discursos xenófobos expresados en el uso de gentilicios “*boliviano*” y “*peruano*” como insultos, e incluso las autoridades suelen referirse a los estudiantes migrantes recurriendo a rasgos fenotípicos para referenciarlos (mencionando su “*pelito enrulado*” o su “*color de piel muy moreno*”). Esta búsqueda de distinción y seguridad barrial da paso, en el sector céntrico-sur, a una apuesta más pragmática: la educación técnica como capital de movilidad.



UNA ELECCIÓN FUNDADA EN LA INSERCIÓN LABORAL, LA ESCUELA TÉCNICA ING. LUIS A. HUERGO

Para algunos jóvenes con trayectorias migratorias, la educación técnica es mucho más que una modalidad escolar; es la adquisición de un capital transnacional. El aprendizaje de un oficio trasciende las fronteras, ofreciendo una credencial de inserción laboral que tiene valor tanto en el mercado local como en un posible nuevo destino internacional. Además esta formación cuenta con un atributo valorado entre las familias de colectivos migrantes de sectores populares, que, según Zenklusen (2020), ven en la educación técnica la rigurosidad y disciplina necesaria para formar al futuro proveedor.

El Instituto Provincial de Educación Técnica (IPET) Ing. Luis A. Huergo se ubica en la zona céntrica-sur de la ciudad, ocupando desde los años ochenta las instalaciones de una ex fábrica. La materialidad del edificio –techos altos, estructuras metálicas y amplios galpones– forja una identidad institucional donde “lo primero es el trabajo”. Al ingresar, el visitante no se encuentra con un aula, sino con un taller monumental lleno de máquinas y herramientas.

Con orientaciones Automotriz y Electromecánica, y una carga horaria extensa con turno mañana, tarde y noche, se genera un flujo constante de estudiantes que habitan la escuela y la plaza cercana como espacios de socialización. La exigencia técnica produce una marcada disminución escolar: de los nueve cursos de primer año, solo dos llegan a séptimo. La matrícula migrante se compone de jóvenes de origen boliviano, peruanos, paraguayos y cuenta con dos jóvenes que por su excepcional origen suelen ser referenciados constantemente: un joven de procedencia europea y otro, caribeña.¹⁰

Igor, estudiante proveniente del Caribe, sintetiza esta elección:

Elegí esta escuela porque escuché que era una escuela técnica y que te enseñaban un montón de cosas. Entonces, por ahí está bueno aprovechar ese tiempo que tenés después de la escuela y quedarte a aprender más cosas. [...] puedo elegir automotor o electrónica y en cualquiera de las dos voy a salir con el trabajo. (Igor, estudiante de segundo año, 2023)

Para él y su familia, el título técnico no es solo para trabajar en Córdoba; es un capital para proyectar una vida profesional en otros países. La formación técnica se percibe aquí como un diferencial que permite a los jóvenes migrantes dejar de ser mano de obra no calificada para convertirse en técnicos con salida laboral inmediata. Esta elección fundamentada contrasta con la “escolarización por descarte” que impera en otras zonas de la ciudad, como ocurre en el sector céntrico.

10 Para asegurar el anonimato no se hace referencia a sus orígenes en términos nacionales.



LA COMODIDAD CÉNTRICA EN UNA ELECCIÓN POR DESCARTE. EL CASO IPEM MIGUEL CANÉ

Al igual que en el caso del anterior IPEM, en el barrio Alberdi, el IPEM Miguel Cané se define como una institución de “*puertas abiertas*”, no por un mandato pedagógico innovador, sino por su capacidad de absorber a los estudiantes que el sistema ha segregado. En este IPEM, la disponibilidad de vacantes prevalece sobre cualquier otra variable. Situada sobre una avenida de alta movilidad, la escuela convive con una comisaría y un colegio primario de alta población migrante. En relación con la población estudiantil, recibe a jóvenes de sectores socioeconómicos medios, medios bajos y empobrecidos. Según el director, *la mayoría de los estudiantes provienen de zonas alejadas del barrio Alberdi o del centro*, allí asisten residentes de más de 140 barrios del Gran Córdoba, gracias a su accesible ubicación. La mayoría de ellos emplea el sistema de transporte público, aprovechando la política de gratuidad.

La fachada del edificio, que algunos estudiantes describen como una “*cárcel*” o un “*edificio blindado*”, es una estructura de planta baja y dos pisos. La “Cané” se define en palabras de su director como “*absolutamente inclusiva*”, en parte porque constituye una de las instituciones con mayor proporción de estudiantes migrantes en Córdoba, con un 6,3% de estudiantes nacidos en el extranjero (los peruanos representan el 35% y los venezolanos el 22%, sumando recientemente casos de estudiantes rusos). Esta inserción no supone “*inclusión*”, como aborda la literatura especializada. La siguiente conversación a partir de una entrevista grupal con estudiantes argentinos muestra que la aparente inclusión que destaca el director convive con otros discursos, donde operan gentilicios y categorías estigmatizantes.

Franco: *El Igna es peruano.*

Omar: *No boludo, es boliviano.*

Franco: *Pensaba que era peruano, pero bueno es lo mismo* (risas).

Angela: *Boludos, Igna es argentino* (risas).

Franco: *Ahhh, pero tiene una cara de peruano.* (Franco, Omar y Angela, estudiantes de quinto año, 2023)

Por otro lado, esta aparente inserción por parte de estudiantes migrantes en la institución también suele ser el resultado de una elección “*por descarte*”. Muchos estudiantes llegan allí tras ser rechazados en otras escuelas o siguiendo la trayectoria de hermanos ya matriculados. Andrés, un joven nacido en Perú, relata que su ingreso fue una decisión parental para simplificar la logística familiar: “*mi hermana estaba acá, me dijeron que viniera... no pude hacer nada*”. Aunque esta institución se aleja de los barrios de residencia, lo que ya supone para las familias migrantes una “*mejor*” apuesta educativa en relación con la elección escolar, el principal capital del IPEM Miguel Cané, después de su ubicación, es la vacante garantizada. Este escenario de supervivencia educativa se rompe abruptamente al cruzar hacia la zona norte.



LA APUESTA POR LA DISTINCIÓN INTERNACIONALISTA, EL CASO DEL COLEGIO WILLIAM SHAKESPEARE

En el extremo norte de la ciudad, la movilidad es un atributo de prestigio. Aquí, los sectores medios-altos y altos habitan circuitos de escolaridad bilingüe que funcionan como engranajes de un sistema educativo globalizado.

El Colegio William Shakespeare se emplaza en una zona de baja densidad, rodeada de barrios cerrados (*countryside*) y paisajes verdes. La infraestructura, un antiguo seminario con canchas de suelo sintético y recursos tecnológicos disponibles en los espacios áulicos, refleja un estándar de vida de alta exclusividad. El acceso se realiza a través de vehículos particulares de gama alta; el transporte público es una realidad ajena a este ecosistema. El proyecto educativo es el bilingüismo de doble escolaridad con la obligatoriedad del Bachillerato Internacional (Cambridge y OBI).

Este modelo funciona como un filtro de clase explícito. La cuota mensual ronda los 430 USD, a la que se le suman los trece exámenes internacionales obligatorios, cuyos costos deben abonarse en dólares. La deserción en esta escuela no es pedagógica, sino financiera. En términos de composición de la matrícula, la institución cuenta con una población de 380 estudiantes en el nivel secundario, de los cuales el 3,7% han nacido en otros países. Mayoritariamente oriundos de Estados Unidos, y casos más dispersos de origen europeo (Francia y España) y latinoamericano (México, Uruguay y Chile). A partir de las entrevistas grupales e individuales realizadas, se reconoció que la totalidad de los estudiantes tienen padres profesionales y que en la mayoría de los casos son jóvenes hijos de madre y/o padre argentino/s que han nacido en países extranjeros debido a residencias de sus padres por razones laborales. Para ellos, la migración es una continuidad de privilegios, no una ruptura. La elección de la institución se basa en la experiencia previa en instituciones con Bachillerato Internacional. A su vez, las proyecciones a futuro convergen en la búsqueda de “*mejores oportunidades*” o experiencias formativas y laborales en países extranjeros. Matías, nacido en EE.UU., del primer año del secundario, afirma:

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 migrante de primer año, 2023)

En este sentido, también la familia resalta la importancia del aprendizaje del inglés como una herramienta para la movilidad internacional. A diferencia de los casos anteriores, aquí el origen extranjero es un activo de *internacionalismo*, y no de desmarcación. Su horizonte es la proyección de estudios universitarios en el extranjero. La escuela cumple aquí su función de producir *ciudadanos del mundo* capaces de circular por el mercado global.



REFLEXIONES FINALES EN CLAVE DE ANÁLISIS

El recorrido de sur a norte por la escolaridad migrante en Córdoba revela un sistema profundamente fragmentado y desigual. En primer lugar, visualizamos que la dimensión de la diversidad no se gestiona como un valor universal, sino que se articula de manera diferenciada según la posición ocupada en el espacio social de la ciudad. En este sentido, la noción de la elección escolar también se encuentra entramada en cómo las instituciones educativas abordan y gestionan la diversidad en torno a la presencia migrante, tensionada entre los procesos de inclusión subordinada (Novaro y Diez, 2011) y la valorización de la migración como un activo de *internacionalismo*. En los sectores populares, la migración es a menudo invisibilizada o racializada mediante eufemismos, y los jóvenes suelen atravesar procesos de *desmarcación* para evitar el estigma. En colegios de élite como el William Shakespeare, a diferencia de lo que resalta la bibliografía sobre experiencias de sociabilidad escolar de población migrante en Argentina, observamos que las proximidades de clases y de movilidad con el resto del estudiantado son más puntos de contacto que de diferenciación, orientados a la producción de *ciudadanos del mundo*. Así, la condición de ciertos extranjeros es entendida como un atributo de cosmopolitismo, siendo menos visibles rastros de xenofobia. Esperamos en futuros trabajos seguir explorando esta dimensión.

Por otra parte, para comprender de qué manera estas desigualdades se inscriben territorialmente, reparamos en las zonas geográficas en las que se emplazan, infraestructura, tipo de gestión y la materialidad de las instituciones, que se articula con los modos en que las familias y jóvenes evalúan y eligen escuelas, a la vez que configura modos diferenciales de habitarlas. En los sectores periféricos del sur, donde se concentran históricamente poblaciones migrantes en contextos de mayor vulnerabilidad, la gramática escolar de la institución que abordamos se encuentra fuertemente atravesada por lógicas de control y supervisión. La disposición espacial de instituciones como el IPEM María Elena Barrionuevo, orientada a la vigilancia, no solo responde a condiciones del entorno, sino que es valorada por las familias migrantes como un dispositivo de protección frente a la *“peligrosidad”* del barrio, y de la falta de control que supone que asistan a instituciones alejadas de las viviendas (Maggi, 2021, 2024). En la elección de escuelas públicas del sur de Córdoba, garantizar la continuidad educativa es una prioridad, aunque se opte por instituciones que se visualizan como transitorias. Aquí la elección no se reduce exclusivamente a la cercanía territorial, sino a las estrategias familiares y evaluaciones sobre las facilidades académicas y educativas. De este modo, la escolarización aparece como parte de procesos más amplios y complejos, en los que la movilidad de jóvenes que vienen con tránsitos migratorios sucesivos, asistencias a varias instituciones previas en los diferentes destinos transitados y expectativas de las familias en relación con la de los jóvenes se tensionan.

En este contexto, incluso la elección de escuelas privadas de bajo costo de la zona, como el Colegio Joaquín Gómez Bas, se inscribe en una apuesta por



garantizar entornos percibidos como “*más seguros y ordenados*”, aun cuando las condiciones materiales no difieran sustantivamente. Asisten a este tipo de instituciones de gestión privada con cuotas accesibles quienes apuestan a lo que consideran una “*mejor educación*”. En parte haciéndose eco del imaginario colectivo que asocia en Córdoba a la educación privada con una opción de mayor calidad (Giovine, 2023), pero también en búsqueda de mejores condiciones de seguridad y tranquilidad en un entorno familiar y cercano. Relacionado al esfuerzo económico que implica esa elección, las expectativas puestas por adultos en los cuidados que consideran debe realizar la institución sobresalen por sobre las exigencias en torno a la calidad académica. Lo académico, así como el proyecto educativo de esta institución, no emergieron en el trabajo de campo como elementos influyentes en la elección de la escuela y la formación desde las familias. Es decir que remiten más a cuestiones vinculares, aspectos de conducta, orden, organización familiar, así como a la distinción respecto a las instituciones públicas.

En cambio, al situarnos en el caso de las apuestas por una educación técnica, como observamos en el IPET Ing. Luis A. Huergo, la materialidad industrial del edificio –herencia de su origen fabril– no solo configura una identidad institucional asociada al trabajo, sino que se articula con la elección de la modalidad técnica como una de las apuestas familiares más nítidas en contextos migratorios. La apuesta es estratégica, y cabe destacar que, a diferencia de lo que vislumbramos en varias de las instituciones educativas, en este caso, la elección de la institución surge de una selección fundamentada en las cualidades que se le destacan a la formación que ofrece y a la inserción laboral que habilita. Para los colectivos migrantes históricos (que a su vez tienen importante presencia cuantitativa) el “título habilitante” se proyecta como una garantía de inserción laboral y estabilidad económica, una seguridad que el bachillerato general no ofrece. Las familias migrantes de origen regional consideran la educación técnica no solo como un trayecto formativo, sino como una estrategia de “*mejora socioeconómica*” (Zenklusen, 2020) en búsqueda de herramientas y conocimientos que permitan el acceso de los jóvenes al mercado laboral en mejores condiciones (y prontamente). Asimismo, algunos estudiantes proyectan la utilización de esta formación técnica no solo en el ámbito local o nacional, sino también como un recurso para pensar trayectorias laborales en otros países, inscribiendo su paso por la escuela en horizontes de movilidad más amplios.

A medida que el recorrido se desplaza hacia zonas centrales como Alberdi, estas lógicas se reconfiguran. La cercanía al centro urbano aparece como un valor en sí mismo, por lo que las escuelas públicas céntricas son priorizadas frente a las opciones públicas de los entornos barriales de residencia, de las que se pretende “*huir*”, haciendo uso de las conexiones disponibles vía transporte público (Maggi, 2021). Sin embargo, esta centralidad no garantiza por sí misma condiciones de escolarización más favorables. El caso del IPEM Miguel Cané resulta ilustrativo en este sentido: allí la accesibilidad y



la disponibilidad de vacantes operan como criterio dominante, configurando una elección por “*descarte*”. Esto convive con una percepción ambivalente por parte de los estudiantes, que describe la materialidad edilicia como cerrada o restrictiva, reforzando la idea de una escuela constituida en un espacio de contención. Algunos jóvenes destacan que esta institución emerge como alternativa disponible tras no haber sido aceptados en otros establecimientos o por ser reconocida como una escuela accesible porque recibe a “*cualquiera*”. En algunos casos, la elección escolar se inscribe en decisiones familiares orientadas a concentrar trayectorias educativas dentro de un mismo establecimiento, porque ya asistían hermanos. La elección de la escuela no responde exclusivamente a decisiones individuales ni a criterios pedagógicos. Para muchos jóvenes migrantes, el ingreso a la Miguel Cané implica incorporarse a un espacio dentro de un campo educativo segregado en términos demográficos y socioeconómicos (Jiménez Zunino y Giovine, 2017), donde la disponibilidad sostenida de vacantes y las redes familiares adquieren un peso decisivo para optar por esta escuela con “*puertas abiertas*”.

Cerrando el recorrido, en el sector norte de la ciudad, el contraste se vuelve más marcado: las instituciones de élite, como el Colegio William Shakespeare, presentan infraestructuras amplias, equipadas y con acceso a recursos tecnológicos, inscriptas en gramáticas escolares con proyección internacionalista. En estos espacios, las trayectorias educativas de jóvenes migrantes se desarrollan en circuitos homogéneos y sin rupturas, donde la experiencia escolar aparece atravesada por la consolidación de posiciones de privilegio, donde la motivación es la circulación global y el acceso a circuitos universitarios internacionales. La adopción del Programa Internacional al que se accede mediante el Bachillerato Internacional tiene un carácter estratégico, ya que el programa se traduce como un engranaje para este tipo de colegios, que les permiten establecerse como una opción más atractiva (Gottau y Mayer, 2021) que refuerza 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” (Giovine 2023, p. 404). En los relatos estudiantiles aparece reiteradamente la idea de que fueron los padres quienes eligieron, motivados por la propuesta bilingüe, la adherencia al Bachillerato Internacional y la posibilidad de dar continuidad a trayectorias educativas iniciadas en otros países o en otras ciudades. En este marco, la exigencia, la extensión horaria y los costos económicos aparecen resignificados como inversiones a largo plazo, orientadas a ampliar las posibilidades futuras. Este horizonte internacional resulta clave para comprender tanto la elección de la escuela por parte de las familias como la proyección de los propios estudiantes, especialmente en aquellos casos atravesados por experiencias previas de movilidad.

A modo de cierre, pudimos dar cuenta de que la elección de la escuela por parte de la población migrante no se define exclusivamente por la cercanía territorial, sino por estrategias familiares y evaluaciones sobre las facilidades académicas y educativas que hacen jóvenes y sus padres. Muy rápidamente aparece una



diferencia clave entre las instituciones enclavadas en barrios de histórica residencia migrante: en zona sur y Alberdi respecto de lo que sucede en la zona norte. En los barrios de esta última, la presencia estadísticamente también refiere a estudiantes migrantes, pero a diferencia de lo observado en las zonas de radicación histórica y en el centro, al aludir a sectores de orígenes de clase opuestos, se evidencian apuestas educativas y experiencias escolares y de movilidad muy desiguales. En este sentido, observamos que el sistema educativo de la ciudad de Córdoba opera mediante circuitos paralelos que ofrecen formas divergentes de inclusión a la población migrante: mientras algunos jóvenes encuentran en la escuela una plataforma de internacionalización estratégica, otros deben navegar espacios de contención que, bajo una retórica inclusiva, sostienen lógicas de subordinación que reflejan las asimetrías de la sociedad contemporánea.

REFERENCIAS

- Beheran, M. (2012). Tratamientos a la población migrante en escuelas de nivel medio de Buenos Aires. *Ánfora*, 19(32), 49-68.
- Bologna, E. y Falcón, M. D. (2016). Migración sur-sur: factores relacionales e inserción segmentada de la población boliviana y peruana en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 31(3), 729-773.
- Bologna, E. y Gómez, P. S. (2024). Las metamorfosis sociodemográficas de los flujos migratorios hacia Argentina en los últimos treinta años. *Revista Migraciones Internacionales: Reflexiones desde Argentina*, (10), 1-36. <http://hdl.handle.net/11336/262980>
- Bompadre, J. M. (2009). "Bolivianos y barrios bolivianos: hacia la construcción de espacios simbólicos de violencia". En D. Coronado Arias y A. Emaides (coords.), *Los prismas rotos. La violencia desde una óptica multidisciplinar* (pp. 313-346). Copiar.
- Carli, S. (2003). "Educación Pública. Historia y promesas". En M. Feldfeber (comp.), *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (pp. 11-26). Noveduc.
- Cerrutti, M. y Binstock, G. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Unicef.
- Diez, M. L., Novaro, G. y Martínez, L. (2017). Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación en contextos de migración y pobreza. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), 23-40.
- Domenech, E. (2012). *Estado, escuela e inmigración boliviana en la Argentina contemporánea* [Tesis de doctorado]. Universidad de Salamanca. Repositorio Institucional.
- Fuentes, S. (2013). Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 682-703. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200015>
- Giorgis, M. (2000). Urkupiña, la virgen migrante. Fiesta, trabajo y reciprocidad en el boliviano gran Córdoba. *Cuadernos*, (13), 233-250.



- Giovine, M. A. (2023). Lo público y la participación política en los colegios de élite en Córdoba, Argentina. En L. Mayer, M. Larrondo, M. Lerchundi, V. Seca y A. Hernández (coords.), *Escuelas secundarias privadas, política y participación: ciudadanías juveniles, voces y acciones* (pp. 399-426). Teseo.
- Giovine, M. y Arce Castello, V. (2024). La elección escolar en Córdoba, Argentina. Agencia y condicionamientos en ambos extremos de la estructura social. *Praxis Educativa*, 28(1), 1-17. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280104>
- Gómez, P. S. y Sanchez Soria, D. (2017). Cambios y continuidades en la incorporación espacial de los migrantes peruanos en la ciudad de Córdoba, Argentina. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 25(50), 133-156.
- Gottau, V. y Mayer, L. (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.
- Groisman, L. y 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. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.277>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Norma.
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 8(15), 9-34. <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/401>
- Hendel, V. (2020). Cartografías del peligro. Desplazamientos, migración, fronteras y violencias desde la experiencia de los jóvenes en un barrio del Gran Buenos Aires, Argentina (2018-2019). *Historia y Sociedad*, (39), 184-212. <https://doi.org/10.15446/hys.n39.82576>
- Hendel, V. (2024). La situación educativa de los niños, niñas y jóvenes migrantes en la Argentina. *Revista Migraciones Internacionales*, (10), 53-68. <http://hdl.handle.net/11336/252493>
- Hendel, V. y Maggi, M. F. (2022). Mucho más que una elección: Apropiaciones de escuelas secundarias en jóvenes de familias migrantes bolivianas en Argentina. *Runa*, 43(1), 95-112. <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10056>
- Jiménez Zunino, C. y Giovine, M. (2017). Terminar el secundario en Córdoba: desigualdad educativa y nivel medio en la última década. *Revista Páginas de Educación*, 10(2). <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1419>
- Kessler, G. (2003). *La experiencia escolar fragmentada*. IIPÉ-Unesco.
- Kleidermacher, G. P., Lanzetta, D., Abiuso, F. L., Grunberg, D. A. y Perez Ripossio, R. N. (2020). Miradas de los jóvenes respecto de la discriminación hacia migrantes en la escuela. *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 L. Mayer, M. Larrondo, M. Lerchundi, V. Seca y A. Hernández (coords.), *Escuelas secundarias privadas, política y participación: ciudadanías juveniles, voces y acciones* (pp. 11-32). Teseo.
- 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. <https://doi.org/10.24201/edu.v3i13.1511>



- Maggi, M. F. (2023) “Apuestas educativas.” En C. Jiménez Zunino y V. Trpin (coords.), *Pensar las migraciones contemporáneas: categorías críticas para su abordaje* (pp. 31-40). Teseo.
- Maggi, M. F. (2024). Procesos de identificación de “jóvenes en movimiento” en contextos escolares de Córdoba, Argentina. *Desidades*, (39), 137-155. <https://doi.org/10.54948/desidades.v1i39.61410>
- Maggi, M. F., Sciolla, P., Pérez, E., Jiménez, C. y Rodríguez Roch, E. (2022). *Los inmigrantes en el sistema educativo cordobés (2017-2019)*. Centro de Estudios Avanzados.
- Maggi, M. F. y Hendel, V. (2019). Experiencias escolares desde el prisma del desplazamiento. *Temas de Antropología y Migración*, (11), 11-35.
- Maggi, M. F. y 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.
- Magliano, M. J., Perissinotti, M. V. y Zenklusen, D. (2014). Estrategias en torno a las formas de apropiación y organización del espacio en un “barrio de migrantes”. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 29(3), 513-540.
- Mayer, L. (2020). “Educación para todos y propuestas para pocos”. En L. Mayer, M. Lerchundi y M. I. Domínguez (eds.), *Infancias, juventudes y desigualdades: experiencias, procesos, espacios*. Clacso.
- 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?” En C. Courtis y M. Pacecca (comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales* (pp. 37-57). Editores del Puerto y ADC.
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C. y Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230007>
- Penchaszadeh, A., Nicolao, J. y Debandi, N. (2021). *Diagnóstico sobre la situación de los Derechos Humanos de las personas migrantes y refugiadas venezolanas*. R4V.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Southwell, M. (2013). “El formato escolar en cuestión”. En M. Pini, S. M. Más Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello y G. Asprell (coords.), *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* (pp. 91-112). Aique.
- Taruselli, M. E. (2020). “¿Por qué me tratan así? No quiero ir, prefiero no ir”. *Runa*, 41(1), 211-227.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina. *Propuesta Educativa*, 1(29), 63-71.
- Tiramonti, G. (2005). La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90. *Pro-posições*, 16(3), 53-74.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar*. Homo Sapiens Ediciones.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). La educación de las elites. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2(2), 161-164.



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. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18203>

Recepción: 07/04/2026

Aceptación: 24/06/2026

