

**Tendencias globales en elites locales.
Formas de institucionalización y distinción social
en Brasilia y Córdoba^{1 2 3}**

*Tendências globais nas elites locais.
Formas de institucionalização e distinção social
em Brasília e Córdoba.*

*Global trends in local elites.
Forms of institutionalization and social distinction
in Brasilia and Córdoba*

Giovine, Manuel Alejandro ⁽ⁱ⁾

Mataluna, Mariana Beatriz ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidad Nacional de Córdoba – UNC, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación y Facultad de Ciencias Sociales, Córdoba, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-9330-3136>, manuel.giovine@unc.edu.ar.

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade de Brasília – UNB, Faculdade de Educação, Asa Norte, Brasília, Brasil. UCU - Universidad Católica de Uruguay, Facultad de Ciencias de la Salud, Montevideo, Uruguay. <https://orcid.org/0000-0002-4632-3652>, mmataluna@hotmail.com.

¹ Editor Responsable: Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery. <https://orcid.org/0000-0002-1759-4875>

² Normalización bibliográfica: Vera Lúcia Fator Gouvêa Bonilha - verah.bonilha@gmail.com

³ Preparación y revisión de textos (Español): Miriam Osuna - miriamos@terra.com.br

Resumen

El presente artículo se propone mostrar los resultados de dos investigaciones, una realizada en la Universidad Nacional de Córdoba y otra en la Universidad de Brasilia, sobre el proceso de escolarización de estudiantes procedentes de clases altas en dos ciudades de gran importancia de Argentina y Brasil. El artículo centra el análisis principalmente en reconstruir la institucionalización de la educación de las familias de clase alta en estas ciudades, en tanto se constituye en instrumento de reproducción disponible para las familias pertenecientes a sectores sociales que poseen un gran volumen de capital.

Reconociendo que son ciudades con historias y singularidades que las diferencian, observamos la existencia de procesos y/o tendencias que las aproximan. En ese sentido, la primera parte del artículo discute, de forma comparada, el proceso de formación de las elites en ambos países y refiere a la incidencia de la formación bilingüe y la internacionalización de la educación básica en él. Posteriormente, una breve contextualización histórica de la educación en Brasilia y Córdoba concentra el foco en el estado actual de la oferta para estos sectores, que permite identificar tanto las tendencias comunes como las singularidades de cada ciudad. El abordaje se vale de datos estadísticos, de un relevamiento crítico de las páginas web y contribuciones del trabajo de campo de nuestras investigaciones, para describir la oferta educativa en ambas ciudades. El trabajo de campo fue realizado entre los años 2012 y 2019.

Palabras clave: formación de las elites, oferta educativa, escuelas bilingües, internacionalización de la educación, Brasil, Argentina

Resumo

O presente artigo tem como objetivo mostrar os resultados de duas pesquisas, uma realizada na Universidade Nacional de Córdoba e outra na Universidade de Brasília, sobre o processo de escolarização de alunos de classes altas em duas importantes cidades na Argentina (Córdoba) e no Brasil (Brasília). O trabalho analisa a reconstrução da institucionalização da educação para as famílias objeto do estudo, considerando a escolarização como um instrumento de reprodução social disponível para grupos pertencentes a setores sociais detentores de grande volume de capital.

Reconhecendo que são cidades com histórias e singularidades que as diferenciam, observa-se a existência de processos e ou tendências que as aproximam. Nesse sentido, a primeira parte do artigo discute, de forma comparativa, o processo de formação das elites nos dois países e faz referência à incidência da formação bilingue e da internacionalização da educação básica dessas elites. Posteriormente, uma breve contextualização histórica da educação em ambas as cidades concentra o enfoque no estado atual da oferta educacional para esses setores abastados, o que permite identificar tanto as tendências comuns quanto as singularidades de cada cidade. A abordagem utiliza dados estatísticos, levantamento crítico das páginas web, bem como contribuições do trabalho de campo realizado entre 2012 e 2019.

Palavras-chave: formação de elites, oferta educacional, escolas bilíngues, internacionalização da educação, Brasil, Argentina

Abstract

This article shows the results of two investigations, one carried out at the National University of Córdoba and the other at the University of Brasília, on the student's schooling process from upper classes in two great importance cities of Argentina and Brazil. Analyzing and rebuilding the institutionalization of education for upper-class families in these cities, we focus on how this education constitutes an instrument of reproduction available for families belonging to social sectors that hold a large volume of capital.

Recognizing that they are cities with histories and singularities that differentiate them, we observe the existence of processes and/or trends that approximate them. The first part of the article discusses, in a comparative way, the formation process of elites in both countries and refers to the incidence of bilingual training and the internationalization of basic education in them. Subsequently, focusing on the current state of the offer for these sectors, which allows identifying both the common trends and the singularities of each city, we offer a brief historical contextualization of education in Brasília and Córdoba. Finally, we approach using statistical data, a critical survey of the web pages and contributions from the field work of our investigations, to describe the educational offer in both cities. The field work was carried out between 2012 and 2019.

Keywords: *elite's education, educative offer, bilingual schools, internationalization of education, Brazil, Argentina*

Formación de las elites e internacionalización de educación.

En Argentina y en Brasil el proceso de privatización y de internacionalización de la educación ha ganado centralidad en la realidad educativa y en las reflexiones académicas. Sin embargo, debido a la desigualdad de condiciones entre nuestros países y a la estructura social de los mismos (Nogueira et al., 2008), el alcance de estos procesos no es homogéneo.

A pesar de la importancia del estudio de la reproducción de la riqueza para comprender la desigualdad social y educativa, en América Latina no es tan frecuente (Gentili, 2011). Afortunadamente, algunos estudios han comenzado a considerar a estos sectores como objeto de investigación (Giovine, 2019; Giovine, 2020; Del Cueto, 2007; Gessaghi, 2016; Méndez, 2013; Tiramonti & Ziegler, 2008).

En la educación se asiste a una tendencia desde hace décadas a nivel global hacia la desnacionalización de la educación. Esta es posible gracias a una occidentalización y expansión de los sistemas educativos en los países periféricos, que genera mano de obra altamente cualificada en mayor proporción a la demanda local, dando lugar a procesos de devaluación de las titulaciones (Archer, 1982; Bourdieu, 1988) y de “fuga de cerebros” (Luchilo, 2013).

Se instalan en los contextos socioculturales locales valores homogéneos basados en la mercancía y “também a ideologia do que é melhor, avançado, moderno, racional, conspícuo, civilizado; tudo isso em geral em inglês, uma espécie de língua franca em que se comunicam os que participam da sociedade global” (Ianni, 1995, p. 72).

Es por ello que “nunca como hoje se consolidaram ao nível escolar, desde o ensino básico ao superior, tantas experiências de intercâmbio com instituições de ensino estrangeiras, tantos acordos e projetos com parceiros internacionais, tantas referências às vantagens da internacionalização dos estudos” (Nogueira et al., 2008, p.356).

Más allá de las particularidades nacionales, hay coincidencias en las formas en que las escuelas de elite funcionan y se defienden en el mundo (Prosser, 2018). Estas tendencias globales son insumos para los procesos de segmentación y fragmentación ya existentes en cada sistema educativo. En Brasil las relaciones establecidas entre las familias y las escuelas de la elite paulista e ilustrada busca demostrar un estilo visible que sea percibido y que se vincule al *ethos* familiar (Almeida, 2009).

En el ámbito de las estrategias de internacionalización desarrolladas por las familias, existen diferentes experiencias realizadas por los estudiantes en el exterior (intercambios, cursos, pasantías, entre otros) y variados objetivos (adquisición de fluidez en una lengua extranjera, enriquecimiento de formación cultural y escolar, familiarización con otras culturas e, inclusive, la maduración y autonomización de los jóvenes), como se puede ver en los trabajos de Maria Alice Nogueira (1998, 2004), de Ceres Prado (2002) y de Andrea Aguiar (2007).

La lengua nativa del país de destino juega un papel fundamental en el dominio de idiomas extranjeros rentables para los diferentes mercados, como el escolar, el laboral o el matrimonial (Nogueira et al., 2008). El aprendizaje de la lengua inglesa es específicamente señalado por los padres como una ventaja de la internacionalización de la educación.

En Argentina, los trabajos referidos a los sectores medios y altos sugieren que la elección escolar puede concebirse como una estrategia de “cierre social”, en tanto busca limitar a un número reducido de “elegidos” el acceso a determinados recursos, con el objetivo de preservar o aumentar el status social (Rodríguez Moyano, 2012; Van Zanten, 2009; Veleda, 2007; Ziegler, 2007). Esto surge de la combinación entre las elecciones de las familias y las estrategias de las escuelas “que da lugar a una creciente diferenciación social y escolar de los actores y de las instituciones” generando “clivajes y distancias al interior de las escuelas que procuran la formación de sectores de elite” (Ziegler, 2007, p. 97). Paralelamente se produce un proceso de selección en la oferta para garantizar cierta homogeneidad en la demanda (Giovine, 2020).

En las páginas web de las escuelas que forman a las familias de clase alta es frecuente encontrar autodenominaciones como “formación internacional”, “escuela internacional” o “colegio bilingüe”. Estos conceptos son bastante equívocos y han cambiado mucho con el paso del tiempo, dificultando hallar una sola definición del fenómeno. Buscando su determinación se han considerado factores de aspecto propiamente lingüístico a los que se agregaron factores sociológicos, políticos, culturales, psicológicos y pedagógicos (Fandiño & Bermudez, 2016, p.8).

Se optó por el análisis de la información institucional disponible a las páginas web de las escuelas seleccionadas como un instrumento de recolección de información primaria. Conocemos el riesgo de utilizar las propagandas de las escuelas para caracterizar la oferta, sin embargo, es un instrumento que expresa lo que las escuelas “venden” a las familias. La diferencia entre lo que muestran en sus páginas web y lo que realmente ofrecen se problematiza a partir del trabajo de campo más adelante.

Las escuelas bilingües e internacionales

Son diversos los aportes desde principios del siglo XX para aproximarnos a una definición de bilingüismo (Fandiño & Bermudez, 2016). Bloomfeld en 1933 propone que el bilingüismo consiste en hablar dos lenguas con la fluidez de la lengua materna. Weiss en 1959 pone de relieve el uso directo, activo y pasivo, de dos lenguas por el sujeto hablante.

Macnamara en 1967 lo entiende como la capacidad de desarrollar algún nivel de competencia en una segunda lengua. Makey, en 1976, lo verá como la capacidad de una persona o población de utilizar dos lenguas sin perjuicio de la otra. Cerdá en 1986 se apoyará en la condición sociolingüística para proponer que una comunidad que emplea dos lenguas busca cubrir exactamente cometidos comunicativos, colectivos y privados. Harding & Riley, en 1998, enfatizarán que los individuos que se comunican en dos o más códigos lo hacen en contextos diferenciados que requieren uno u otro sistema lingüístico (Fandiño & Bermudez, 2016).

La denominación de “escuelas internacionales”, por su parte, también presenta una gran diversidad de significados, principalmente centrados en el currículum y los alumnos (Hyden, 2006).

No obstante su relativa indeterminación, crecen con rapidez producto de la demanda de familias que participan en procesos de movilidad internacional y, recientemente, de familias locales con movilidad social ascendente (Brooks & Waters, 2015; Fandiño & Bermudez, 2016). Por caso, en 1964 Bereday y Lauwerys identificaban 50 escuelas internacionales en el mundo y para 2017 Blyth estimaba su número en 5000 (Blyth, 2017).

Algunas escuelas se enfocan en estimular a los jóvenes a convertirse en ciudadanos globales, con compromiso por la paz mundial, responsabilidad por el medioambiente y el desarrollo sustentable. En principio no ofrecen educación en una lengua específica, pero en la práctica la gran mayoría ofrece formación en inglés (Hayden & Thompson, 2008).

Si bien son cada vez más las escuelas internacionales, no todas tienen el mismo nivel. Hayden & Thompson (2008) identifican algunas características mínimas que, según su relevamiento, permiten a las familias relocalizadas reconocer una “buena” escuela internacional: a) el currículum es invariablemente distinto del país en el que está ubicada, b) los estudiantes son frecuentemente de otros países, aunque recientemente estas escuelas están teniendo mayor demanda del país de residencia, c) en muchos casos los profesores o administradores son (o descienden de parientes) de otros países, d) su estatus en el contexto local, el currículum ofrecido y la naturaleza de sus estudiantes y profesores son específicos para la gestión, el liderazgo y la gobernanza (Hayden & Thompson, 2008).

Las escuelas internacionales han crecido en términos curriculares, en número, diversidad, programas y formas de acreditación. Algunas tienen un mayor compromiso con los

sistemas educativos nacionales y otras suscriben exclusivamente a programas de otros países o programas internacionales.

Los instrumentos que utilizan las escuelas bilingües e internacionales para certificar su carácter se pueden sistematizar en tres grandes grupos, no excluyentes entre sí. Por un lado, están a) los exámenes internacionales de idiomas, en sus distintos niveles y acreditados por diversas instituciones internacionales. Luego, b1) las escuelas que dictan el currículum del país extranjero (Inglaterra, Francia, Italia, entre otros), pudiendo luego acreditar el nivel en dicho país. Una variante es b2) la posibilidad de asistir a una escuela con currículum internacional, que es acreditado por una institución particular. Finalmente, c) la opción de rendir los exámenes de final de bachillerato de países desarrollados en su lengua oficial, posibilitando ingresar a la universidad y acreditando el manejo de la lengua necesario.

Debemos considerar que “la jerarquía de los establecimientos secundarios corresponde grosso modo a una serie de opciones jerarquizadas, abiertas a poblaciones también socialmente jerarquizadas” Bourdieu (2013, p. 114). Los alumnos que las frecuentan van convocados por diferentes motivos: algunos asisten a ellas esperando el ingreso a la educación superior (Bourdieu & Passeron, 2009), con el objetivo de ascender socialmente o mantener la situación familiar heredada; otros preparándose para el ingreso al mercado de trabajo (Filmus & Moragues, 2003; Van Zanten et al., 2015), en general provenientes de las capas de menor ingreso y que buscan la inserción en el mercado de trabajo formal. Las familias son conscientes que en las posibilidades de acceder a la enseñanza superior se lee el resultado de una selección que se ejerce a lo largo del recorrido educativo con un rigor muy desigual según el origen social de los sujetos (Bourdieu & Passeron, 2009).

Lo que, para algunos, se presenta en el marco de una senda transitable, para otros, se presenta como producto de la fantasía y de un juego mental (Mataluna, 2018, p. 186). El “capital informacional”, el

espíritu de cálculo y de la previsión, espíritu que exige de parte del agente económico la concepción de un futuro abstracto y lejano respecto del cual se pueden ensayar elecciones entre posibilidades, también abstractas ... y la acumulación capitalista son una manera de organizar lo por-venir “respecto de un punto de fuga ausente, abstracto e imaginario [énfasis agregado]. (Martínez, 2007, p. 24)

En el caso brasileiro es posible afirmar que la tendencia a la internacionalización de la educación está presente en el ideario de la clase media y alta y crece abruptamente año tras año, con opciones que van desde guarderías con métodos australianos hasta programas de intercambio en el extranjero.

En Argentina también asistimos a un creciente proceso de internacionalización de la educación en todos los niveles, con la instalación de colegios secundarios de origen extranjero o de comunidades de expatriados que desarrollan sus propios colegios. En particular, las escuelas británicas tienen una buena posición cultural desde fines del siglo XIX, producto de la gran inversión ferroviaria. Si bien esta relación se ha tensado en distintos momentos históricos, las familias de clase alta siguen sosteniendo la creencia de que el inglés es un instrumento valorado y confiable para mantener la posición social, especialmente entre los empresarios y el sector financiero (Prosser, 2014). Esta oferta se extiende al nivel primario/fundamental, inicial/infantil e incluso a los “nidos/*creches*” con inmersión temprana en la lengua inglesa.

El sistema de acreditación de la educación obligatoria en estos países impone condiciones para que la oferta internacional deba complementarse con el programa nacional.

Caracterización de la educación obligatoria en Brasilia y Córdoba

La ciudad de Brasilia (BSB), se localiza en el Distrito Federal⁴, está ubicada en la región centro oeste de Brasil y constituye la tercera capital del país. Construida en 1960, desde su origen la religiosidad estuvo presente en la profecía del padre Don Bosco sobre el surgimiento de "un nuevo hombre", que se materializó en las iglesias y en las escuelas (de confesión católica) que se instalaron en sus inicios. Conforme el Censo de Instituto Brasileño de Geografía e Estadísticas (IBGE) en 2010, BSB tenía una población de 2.570.160 habitantes, siendo la tercera ciudad más poblada y la tercera con el mayor PBI del país. Como capital nacional, funcionan los tres poderes de la República y 127 embajadas extranjeras. Es una división administrativa distinta de un municipio.

⁴ El Distrito Federal es una de las 27 unidades federales de Brasil y es la unidad federal brasileña más pequeña y la única que no tiene municipios, dividida en 31 regiones administrativas.

La ciudad de Córdoba (CBA) se localiza en la región de Centro de Argentina. Fundada (1573) tuvo una fuerte influencia de franciscanos y jesuitas y es conocida como “la docta” por su antigua universidad (1613), actualmente la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), es la cuarta más antigua de América Latina y sede de la Reforma Universitaria de 1918. Fue declarada capital provisional de Argentina en 1806 y en 1955. Es la ciudad más extensa del país y la segunda más poblada luego de Buenos Aires. En el censo 2010 se relevaron 1.329.604 habitantes. La provincia de CBA es la tercera en PBI del país.

Tabla 1

Estudiantes y unidades educativas por nivel y sector de gestión

		Red privada		Red pública		Total	
Brasil	Constituido por:	Unidades escolares	Alumnos	Unidades escolares	Alumnos	UE	Alumnos
Educación infantil	hasta 6 años	452 (63%)	56.100 (56%)	268	44.127	720	100.227
Educación Fundamental	1º a 9º	319 (38%)	99072 (26%)	518	279.069	837	378.141
Educación media	10º a 12º	130 (60%)	26.480 (25%)	88	78.765	218	105.245
	Total Brasil	901 (50%)	181652 (31%)	874	401.961	1.775	583.613
Córdoba							
Nivel Inicial	3 a 5 años	129 (30%)	18710 (35%)	299	35.405	428	54.115
Educación Primaria	1º a 6º	128 (32%)	50528 (36%)	273	91.135	401	141.663
Educación Secundaria	7º a 12º	146 (51%)	56492 (44%)	139	72.443	285	128.935
	Total Córdoba	403* (36%)	125730 (39%)	711*	198.983	1114	324.713

Fuente: elaboración propia a partir de datos de EducaCenso 2018, Caderno de Matrícula 2018 da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Cadastro das Unidades Escolares do Distrito Federal 2018 y del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2018. *Contabilizadas por nivel.

Una primera gran diferencia entre CBA y BSB es el modo en que se estructura el sistema educativo. En BSB –como en todo Brasil– la educación es obligatoria desde los 4 a los 17 años, comprende educación infantil (4–5 años), fundamental (6-14 años) y media (15-17 años), por lo tanto, el nivel secundario brasilero dura tres años. En CBA, la educación obligatoria comprende el nivel inicial a los 3 años, primario de 6 años y secundario de 6 años.

Tanto en BSB como en CBA la proporción de instituciones educativas de gestión privada es alta. No obstante, BSB presenta una mayor participación del sector privado en todos los niveles que CBA.

Otra diferencia, en términos estructurales es la proporción de estudiantes por institución privada, dando cuenta de un sector de gestión privada en CBA con mayor cantidad de alumnos promedio por institución que en BSB en todos los niveles.

Una gran diferencia entre las ciudades es que en CBA no es posible apartarse del currículum oficial argentino si se quiere acreditación del estado del nivel secundario, que además es obligatorio y condición para acceder a cualquier universidad del país. Por lo que la oferta educativa bilingüe en CBA está marcada por el doble currículum y la doble escolaridad, el nacional y el internacional y/o bilingüe.

En el caso brasilero existen dos formas de ingreso al nivel universitario, pudiendo ser suplementarias, el Examen Nacional de Educación Media (ENEM⁵) y el Vestibular⁶. Desde 2014, el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) firmó acuerdos de cooperación para que el ENEM sea considerado para ingresar en universidades e institutos portugueses. Posteriormente también lo hizo con Irlanda, Canadá y Reino Unido. Esta modalidad de ingreso al nivel universitario produce una configuración institucional y una opción de internacionalización muy diferente a la de Argentina.

Los colegios de elite en Brasilia.

El sistema de instituciones de educación infantil, educación fundamental y nivel medio del Distrito Federal está compuesto por 1775 instituciones educativas⁷, 874 pertenecen al sistema de instituciones públicas y 901 pertenecen al sistema de instituciones privadas, distribuidas en 14 Coordinaciones Regionales de Educación.

De un total de 36.613 docentes en el Distrito Federal (Censo Escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal e INEP/MEC, 2018, p.20), 25.012 profesores trabajan en la red pública y 11.601 en el sistema de instituciones privada.

⁵ En 1998 el Ministerio de Educación creó el ENEM. De función diagnóstica inicialmente planeada, pasó gradualmente a ser utilizado como herramienta para el ingreso en las instituciones superiores, distorsionando su función original (Rezende Pinto, 2002).

⁶ El “vestibular” es un examen de ingreso a las universidades brasileras que tiene como propósito seleccionar a los candidatos para las vacantes ofrecidas.

⁷ Conforme datos del Documento Serie Histórica del Distrito Federal (2009–2018) / Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília: SEEDF, 2019.

El sistema de instituciones privada autorizada para funcionar en el Distrito Federal está compuesta por 452 instituciones que atienden el nivel infantil (incluyendo guarderías y jardines de infantes), 319 instituciones de educación primaria, y 130 de educación secundaria. La mayoría de las instituciones que ofrecen educación infantil, ofrecen simultáneamente educación primaria. En la oferta educacional de BSB, existen diferentes categorías de escuelas privadas (particulares, comunitarias, confesionales, filantrópicas⁸).

En la ciudad de BSB, en 2018, del total de unidades de **educación inicial**, un 63% pertenecen al sector privado, y el 56% de los alumnos. Un 38% de instituciones de nivel fundamental pertenecen al sector privado, y un 26% de los alumnos asisten al sector privado. En la **educación media**, el 60% de las instituciones pertenecen al sector privado, siendo que forman sólo el 25% de los estudiantes de nivel medio.

Considerando sus propuestas educativas, es posible clasificar los colegios privados del Distrito Federal en cinco grupos: a) religiosos, b) tradicionales laicos, c) propuestas alternativas, d) bilingües y e) internacionales⁹, específicamente, en este trabajo nos detendremos en los dos últimos grupos de instituciones.

Los colegios religiosos a) fueron los primeros en ser creados y acompañaron la construcción de la capital federal (1960), siendo escuelas que pertenecen a congregaciones nacionales e internacionales: Colegio Don Bosco (1958, Red Salesiana), Colegio Marista (1962, Grupo Marista), María Auxiliadora (1958, Red Salesiana Brasil de Escuelas), Colegio La Salle (1962, Red La Salle), Colegio Notre Dame (1964, red internacional de Hermanas de Notre Dame), y más recientemente el Colegio Everest (1971, Rede Semper Altius).

Algunos b) colegios tradicionales laicos buscan distinguirse por la efectividad en la preparación del vestibular: Morães Rego (1977), Leonardo da Vinci (1977), Colegio JK (1977), Sigma (1983), entre otros.

Las c) escuelas con propuestas pedagógicas alternativas son un poco más heterogéneas, se destacan el Colégio Arvense, el Colégio Logosófico, la Escola Vivendo e Aprendendo, la Escola Maria Montessori, entre otras.

⁸ Según artículo 20 de la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996.

⁹ Conforme resolución n. 1/2018 del Conselho de Educação do Distrito Federal que establece normas para la educación básica en el sistema educativo del DF.

Finalmente, d) los colegios bilingües e internacionales. Si bien su funcionamiento en BSB no es un fenómeno reciente, como se observa con las fechas de creación de la American School (1961), el Liceo Francés (1973) y la Escola das Nações (1980) que acompañaron la instalación de las embajadas y los organismos internacionales, en los últimos años se ha intensificado con la creación de nuevas escuelas bilingües e internacionales como la Maple Bear Canadian School Brasilia (2005), la Swiss International School Brasilia (2011), el Colegio Everest (2013), la British School of Brasilia (2016), el Eden Garden (2018) y la Aussie School (2019).

A continuación presentamos algunas características¹⁰ de estas escuelas.

La American School of Brasilia¹¹ abrió sus puertas un año después de haber sido creada la capital. Ofrece educación previa al jardín de infantes (pre-kindergarten) hasta los 17 años de edad (High School Grade 12). Cuenta con 660 estudiantes¹², siendo el 60% brasileros, el 20% americanos y el 20% de diferentes lugares del mundo. La escuela ofrece tres diplomas: el diploma americano, el diploma brasilero y el International Baccalaureate (IB) y es miembro de varias organizaciones nacionales e internacionales, entre otras, la agencia AdvancEd¹³ y la Association for the Advancement of International Education¹⁴ (Asociación por el Avance de la Educación Internacional).

El Liceo Francés François Mitterrand es una escuela privada francesa, establecida en conformidad con el Estado francés a través de la Agencia de Educación Francesa en el Extranjero (AEFE). La administración y la responsabilidad legal es de la Asociación de Padres de Estudiantes (APE). Al liceo asisten 800 alumnos, desde la *Petit Session* (3/4 años) hasta la *Terminale* (17/18 años). Si bien los alumnos tienen clases de portugués, geografía, historia y aspectos culturales de Brasil, el currículum y el calendario es el mismo que en las escuelas públicas de Francia, por lo tanto constituye una escuela internacional. Por ello cuando los estudiantes finalizan sus estudios en el liceo, deben revalidar el diploma vía Ministerio de

¹⁰ Los datos sobre creación de las instituciones, niveles ofrecidos, matrícula, certificaciones y programas de internacionalización fueron extraídos de las páginas web institucionales durante el bienio 2018–2019, en los casos en que estaba disponible.

¹¹ <https://www.eabdf.br..>

¹² [https://www.state.gov/american-school-of-brasilia-2018-2019-fact-sheet/..](https://www.state.gov/american-school-of-brasilia-2018-2019-fact-sheet/)

¹³ AdvancEd constituye una agencia de acreditación de Estados Unidos, conforme se informa en la página <https://www.advanc-ed.org>.

¹⁴ <https://www.aaie.org>.

Educación brasileiro¹⁵. Prepara para el Baccalauréat (examen francés de conclusión de educación media), y para exámenes de ingreso a universidades brasileras (Programa de Evaluación Seriado –Universidad de Brasilia y para el vestibular).

La Escuela de las Nações¹⁶ pertenece a la comunidad Bahá'í¹⁷. Ofrece desde jardín de infantes hasta educación secundaria. Registra una matrícula de 850 estudiantes procedentes de 29 países. Es una escuela bilingüe (inglés y portugués), y está acreditada internacionalmente por la Agencia AdvancEd y por el Ministerio de Educación de Brasil. Ofrece tres diplomas: el brasileiro, el americano y el AP Capstone.

La Maple Bear Canadian School Brasilia¹⁸ es una franquicia cuya sede central está localizada en Canadá y tiene instituciones en 16 países (Brasil, India, Singapur, China, Marruecos, México, entre otros), siendo Brasil el país que más escuelas tiene en funcionamiento (168). Atiende desde jardín de infantes hasta la finalización de la educación primaria (15 años). Ofrece educación bilingüe y obedece al currículum y calendario brasileiro. Entrega únicamente diploma de conclusión de estudios primarios brasileros. Promueve viajes de estudios y estadías en campus universitarios en Canadá.

La Swiss International School Brasilia¹⁹ es integrante del Grupo Escuelas Internacionales Suizas (SIS), reconocidas como IB World Schools, siendo miembros de dicha organización y son pioneras en educación bilingüe desde 1999. Atiende desde jardín de infantes hasta la finalización de la educación primaria (15 años). Obedece el currículum y calendario brasileiro. En 2015, se transformó en la primera escuela en BSB que ofreció el International Baccalaureate Primary Years Programme (IBPYP). Actualmente, el grupo es un emprendimiento conjunto del Grupo Educacional Suíço Kalaidos y del Grupo Alemão Klett y tiene 16 escuelas entre Suiza, Alemania y Brasil.

El Colegio Everest²⁰ pertenece al sistema de instituciones católicas Semper Altius. Atiende desde educación infantil hasta nivel primario. Sigue el modelo de formación desarrollado por los legionarios de Cristo y está presente en 17 países, siendo en México su

¹⁵ <http://www.lyceefrançaisbrasil.com/les-equivalences-france-bresil..>

¹⁶ <https://www.escoladasnacoes.com.br/sobre-n-s>.

¹⁷ Según la página web de la institución, la fé Bahá'í es la más reciente religión independiente del mundo.

¹⁸: <https://www.maplebear.ca/find-a-school/> .

¹⁹ <https://www.swissinternationalschool.com.br/pt-BR/Portrait/Educational-Concept>.

²⁰ <http://everestdf.com.br/colegio-bilingue/>

presencia más fuerte. En Brasil tiene sedes en BSB, Curitiba, São Paulo y Rio de Janeiro. Se autodefine como una “escuela brasileira, trilingüe”, en tanto prepara para los exámenes de competencia lingüística del español (DELE) y del inglés (First Certificate, Cambridge), además del portugués. En 2012 el sistema de instituciones comenzó a participar de la asociación AdvancED y College Board²¹.

La British School of Brasilia²² forma parte de la British Schools Foundation (Fundación de Escuelas Británicas), constituida por diez escuelas localizadas en España, Rusia, China, Malasia, Filipinas, Myanmar, Uzbekistan. Ofrece educación infantil y nivel primario. Obedece los requerimientos del currículum brasileiro y los estándares y requerimientos del currículum nacional inglés. En 2018 abrió su nivel secundario que prepara a los estudiantes para el IGCSE (de la Universidad de Cambridge) y el IB Diploma.

Entre la oferta para la primera infancia y primaria, existen instituciones como Infantil Bilingüe Eden Garden y Aussie School que constan con soporte de coordinación estadounidense y australiana respectivamente, se presentan como instituciones que “fundamentan sus prácticas en valores cristianos” y que “buscan un aprendizaje por medio de inmersión de 100% en inglés”. El Avidus School, colegio bilingüe, ofrece hasta primer año de educación primaria. Obedecen calendario y certificación brasileira. En líneas generales, estos colegios tienen mensualidades más caras que los tradicionales locales, aunque se destinan a los mismos sectores sociales, atienden desde el nivel secundario hasta jardín de infantes, disponen de profesores locales y extranjeros y en su mayoría siguen el calendario europeo, cumplen una jornada integral ofreciendo alternativas extracurriculares. Entre las diecisiete familias de clase media y alta de BSB entrevistadas (Mataluna, 2019), encontramos que todas matricularon a sus hijos en instituciones diferentes a las de los padres y que la mayoría de las familias mantiene o piensa mantener a sus hijos en la misma institución durante toda la escolarización. Mientras los padres asistieron a colegios tradicionales de la capital brasileira, eligieron para sus hijos

²¹ Conforme su página web, los estudiantes pueden realizar el SAT dentro de la propia escuela, ya que es una institución acreditada por el College Board para aplicar estos exámenes. El SAT es un examen educativo asentado en los Estados Unidos aplicado a los estudiantes de educación secundaria, que sirve de criterio para la admisión en las universidades norteamericanas.

²² <https://britishschoolbrasil.org/british-school-brasil/our-school/school-mission>

escuelas bilingües o internacionales, en las que predomina la enseñanza del idioma inglés²³. Es fundamental subrayar que si bien BSB recibe un gran volumen de familias de expatriados (diplomáticos, directores de organismos internacionales o de empresas multinacionales), se constata en las entrevistas y en la matrícula escolar que con mayor frecuencia las familias brasilienses –sin vínculos con embajadas u organismos/empresas internacionales–, optan por experiencias internacionales para la escolarización de sus hijos. Se observa en estas nuevas generaciones, la valorización de un “currículum que ofrece conhecimentos e habilidades internacionais e interculturais, com objetivo de preparar estudantes para a performance profissional, social e emocional em um contexto internacional e multicultural” (Nilsson, 2000, p. 18).

A medida que la clase media se expandió dramáticamente, las escuelas bilingües e internacionales experimentaron también un gran crecimiento como sector (Koo, 2016 citado en Windle & Maire, 2019). Como presentan Nogueira & Aguiar (2007, p.9) en el análisis que realizan de las instituciones de Belo Horizonte, a partir de los años 90, los establecimientos internacionales, percibiendo el interés de las familias brasileras por una escolarización de tipo internacional, se adecuaron también a las exigencias de la legislación nacional, emitiendo certificados nacionales e internacionales. Esta situación es común a BSB y CBA, como podremos ver a continuación.

Los colegios de elite en Córdoba.

En 2018 en la ciudad de CBA se contaba un 30% de unidades de educación inicial de gestión privada. Del total de alumnos, el 35% asistía al sector privado (Ver tabla 1). Los docentes eran 4.038 y un 46% pertenecía al sector privado.

²³ Las investigaciones de Nogueira y otros (2007, 2011) muestran, a grandes rasgos, que la elección de una escuela internacional constituye una estrategia de mantenimiento o de reconversión de los capitales simbólicos ya conquistados por las familias. En el caso de Brasilia, los motivos de la elección escolar residen en la oferta de una jornada extendida y en la búsqueda de contactos con experiencias multiculturales (como sugieren Crozier et al., 2008; Reay et al., 2008, citados en J. Windle & Q. Maire, 2019), habilitando (con sus diplomas) a continuar sus estudios en el exterior.

En el nivel primario un 32% de las unidades educativas eran de gestión privada. La ciudad contaba con un 36% de alumnos que asisten a estas instituciones y un 35% de los 11.567 docentes en el sector de gestión privada (Ministerio de Educación, 2018).

El nivel secundario contaba con un 51% de las instituciones educativas de gestión privada. Sus alumnos eran un 44% del total, y de 21.885 docentes, un 36% se desempeñaba en el sector privado (Ministerio de Educación).

De los colegios secundarios de gestión privada, un gran porcentaje contaba con subvención por parte del Estado, en diferentes proporciones, yendo desde un 25% hasta la subvención del total de la planta docente. Los colegios subvencionados son en su mayoría gestionados por la Iglesia Católica.

Del total de colegios secundarios privados en 2017, sólo un 10% no recibe ningún tipo de subvención del Estado. Son principalmente escuelas privadas internacionales y/o bilingües, se distinguen por su elevada cuota y la formación casi exclusivamente para familias de clase alta. Por otra parte, existen unos pocos casos de escuelas internacionales y/o bilingües que reciben algún tipo de subvención del Estado.

Si bien sólo un 8% de los alumnos extranjeros en 2017 son procedentes de Europa (Ministerio de Educación), la gran inmigración europea recibida a fines del siglo XIX y principios del siglo XX ha influenciado fuertemente en la oferta educativa de CBA, dando lugar a instituciones privadas laicas con referencia directa o indirecta a comunidades nacionales o religiosas (Giovine, 2018; Prosser, 2014).

Entre las familias entrevistadas de clase alta (Giovine, 2020) encontramos un conjunto de instituciones educativas tradicionales que vienen formando a las generaciones de los abuelos, padres e hijos, aunque con menor participación en esta última, como las escuelas pre-universitarias (UNC) el Colegio Nacional de Monserrat (1687) y la E.S.C. Manuel Belgrano (1938). Si bien no se presentan como internacionales o bilingües, su pertenencia a la UNC y los convenios que ésta mantiene con otras universidades a lo largo del mundo le dan a sus alumnos una proyección internacional y una fuerte formación en lengua extranjera.

Otra opción para un grupo de las familias estudiadas son las instituciones del sector privado confesional que formaron a las tres generaciones, como el Colegio 25 de Mayo (1856), el Colegio De la Inmaculada (1889), el Colegio Santo Tomás de Aquino (1890), el Colegio

Jesús María (1924), el Colegio La Salle (1938), el colegio Nuestra Señora Del Valle (1963) y el Colegio Del Carmen (1965). A estos se agregan algunos colegios religiosos como el Colegio De María (1872), las Escuelas Pías (1905), el Colegio El Torreón (1978), el Colegio Cinco Ríos (1991) y el Colegio María de Nazaret (2001) que en la muestra entrevistada forman a la generación actual.

En este grupo de colegios, son pocos los que se proponen como bilingües o internacionales, sin embargo, la proyección internacional está dada principalmente por la pertenencia a una orden religiosa internacional que favorece los procesos de movilidad.

Además, presentan una oferta educativa fuertemente estructurada en el inglés y en los exámenes internacionales. Las familias complementan esta formación, en ocasiones, con academias de idiomas como la Asociación Argentina de Cultura Británica, el British School, la Alianza Francesa, el Instituto Goethe, entre otras. Algunos de estos colegios llegan a proponerse como bilingües, como el Colegio El Torreón o el Colegio Cinco Ríos, que detallaremos más adelante.

Junto a ellos aparecen un conjunto de colegios privados no religiosos, algunos de ellos muy recientes, que tienen una oferta principalmente bilingüe o con una formación importante en inglés alemán, italiano y francés. Este es el caso del Colegio Alemán (1899), la Academia Argüello (1955), el Colegio Francisco Luis Bernárdez (1964), el Colegio Dante Alighieri (1973), la Escuela Nueva Juan Mantovani (1984), el Colegio San Patricio (1989), el Colegio Santa Ana (1980), el Colegio Castel Franco (1990), el Colegio Mark Twain (1995), el Colegio San Pedro Apóstol (1996), la Unidad Educativa Maryland (2008), el Instituto Nuevo Milenio de Villa Allende (2009) y el Instituto Milenio de Unquillo.

Si bien la mayoría de estos colegios se promocionan como bilingües o internacionales, no todos cumplen con los requisitos para serlo. Un caso polémico es el que relata María, mamá de Julieta que envió a su hija a un colegio que se promocionaba como bilingüe:

Yo por el Colegio ya pasé dos veces y la segunda vez ya llevé la planilla. Me la facilitaron, me vendieron el producto. Porque hoy en día al elegir un colegio también te venden un producto. Y la Sra Mayer, que era la directora en ese momento, me dejó muy conforme... Pero nos metieron el perro [nos engañaron]. Porque siempre nos dijeron que era bilingüe... ¡No es bilingüe! Tuvieron juicios y tuvieron que pagar. Porque siempre lo vendieron como bilingüe.

Los colegios privados, sin subvención y laicos tienen orígenes diversos, algunos de ellos producto de asociaciones de padres, de academias de idiomas y de empresas o de comunidades extranjeras, del mismo modo que lo relata Prosser (2014) pero asociados a procesos anteriores y posteriores, como el proceso de industrialización que se dio en CBA. No reciben ningún tipo de aporte del Estado argentino, pero sí reciben recursos de otros Estados como el alemán, el italiano, el francés o el de Israel, por mencionar sólo algunos. Entre los colegios bilingües e internacionales encontramos:

El **Colegio Alemán**²⁴, fundado a fines del siglo XIX por un grupo de profesores y científicos formados en universidades de Alemania. Es privado, laico, con subvención del Estado y mixto. Brinda formación intensiva en alemán acreditado por la Oficina Central de Escuelas en el Extranjero, y formación en inglés, acreditado por los exámenes de Cambridge y del British Council. Prevé intercambios con Brasil, Alemania e Inglaterra. Brinda una “educación humanista”. El colegio es de propiedad de la Asociación Escolar y Cultural Alemana Córdoba, una entidad sin fines de lucro y tiene población secundaria relativamente reducida, para 2015 contaba apenas con 206 alumnos. Cuenta con los tres niveles: inicial, primario y secundario.

La **Academia Argüello**²⁵, ubicada en el corredor noroeste, tiene origen con el desarrollo de la industria automotriz en CBA y es laico. A mediados del siglo XX la empresa Kaiser-Argentina, una rama de la estadounidense Kaiser-Frazer Corp., colabora en la apertura de la institución, que luego pasará a manos privadas. “La Academia” es un colegio trilingüe inglés (AICE-Cambridge), francés (DELF-Ministerio de Francia) y español, que prevé intercambios en el extranjero (Francia, Sudáfrica y Canadá) y es única sede de los exámenes de Cambridge en CBA. El objetivo de su fundación era brindar educación a niños de familias expatriadas radicadas en CBA. No recibe ningún tipo de aporte del Estado. En 2015 contaba con 357 alumnos en el nivel secundario y brinda los tres niveles.

Al **Colegio Dante Alighieri**²⁶ asisten las familias que buscan una formación en la lengua italiana en la zona sur de la ciudad. Es un colegio bilingüe (italiano), bicultural, laico y mixto. También prepara para los exámenes de Trinity College y Cambridge. La institución es

²⁴ <http://colegioalemancba.edu.ar/>.

²⁵ <https://aa.edu.ar/>

²⁶ <http://www.escueladantecordoba.edu.ar/>

creada en 1961 por un ingeniero del grupo FIAT que necesitaba, junto a otros directivos, que se formara a sus hijos en la lengua italiana. Prevé intercambios con Italia para sus alumnos. Recibe financiación de la República de Italia. En 2015 contaba con 465 alumnos en el secundario. Cuenta con los tres niveles.

El **Colegio El Torreón**²⁷ es una institución bilingüe español-inglés, privado, religioso y sin subvención. Surge como producto de un grupo de padres interesados en dar a sus hijas una educación “integral de calidad”. Cuenta con el apoyo de la fundación APDES, una asociación cristiana relacionada con el Opus Dei. Sus estudiantes egresan con el título de Bachiller con Orientación en Lenguas y rinden las respectivas materias en inglés, egresando también con el Título del Secundario Internacional “ICE Diploma” de la Universidad de Cambridge. Brindan nivel primario y secundario.

El **Instituto Santa Ana**²⁸ aparece en el discurso de muchos entrevistados como lo que Bourdieu denomina como una “escuela refugio” (2013) de clase alta del corredor noroeste, privado, laico y sin subvención. Comienza a funcionar en 1980, con una propuesta bilingüe (inglés-español). Brinda a sus alumnos la posibilidad de obtener certificaciones internacionales para sus estudios de inglés, homologados en la Universidad de Cambridge a través de su departamento Cambridge Assessment English. Prevé viajes de estudio a Reino Unido. Para el año 2015 contaba en el secundario con 109 alumnos. Actualmente, brinda los tres niveles.

El **Colegio San Patricio**²⁹, es una institución educativa bilingüe, laica, y mixta, creada en el año 1989 por los propietarios de un instituto de inglés muy reconocido de la década de 1980. Se rinden los exámenes Flyers Exam, Cambridge First Certificate y Toefl. Además brinda la oportunidad de viajar a Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos o Reino Unido. En sexto año rinden el SAT (habilitación para ingresar a universidades en Estados Unidos). Se ubica en la zona sur de la ciudad. Comenzó con 50 alumnos, y en 2016 contaba con aproximadamente 400. El secundario abre en la década de 1990. En el año 2015 tenía 150 alumnos en el nivel secundario. Cuenta con los tres niveles.

²⁷ <http://apdescordoba.org/eltorreon/>

²⁸ <https://www.institutosantaana.edu.ar/>

²⁹ <http://www.colegiosanpatricio.edu.ar/>

La **Escuela Italo-Argentina Castel Franco**³⁰ es un colegio de gestión privada, mixto, bilingüe, bicultural, paritario y adscripto a la provincia. Este colegio está ubicado en el corredor noroeste de la ciudad. Brinda formación en italiano como segunda lengua y ofrece formación para rendir los exámenes internacionales de Cambridge y Trinity College, para sus alumnos. En el año 1990 da inicio al nivel medio y en el año 2004 se suma al proyecto de escuelas bilingües y biculturales del Consulado General de Italia en CBA, compartido con el colegio Dante Alighieri. En el año 2015 contaba con 215 alumnos en el nivel secundario.

El **Colegio Mark Twain**³¹ es una institución bilingüe inglés-español, privada, laica y sin subvención. Se crea en 1995 de la mano de las dueñas del instituto de inglés “British School”, todavía en funcionamiento. Esta institución implementa el IB-IBO, el IGCSE y viajes al exterior para el fomento de la lengua inglesa. El colegio, en su página, relata que una gran innovación fue incorporar la doble escolaridad obligatoria en Kinder 5, estrategia “pionera en los colegios bilingües de CBA”. En 1995 contaban con 38 alumnos en total y para 2015 alcanzaba 306 alumnos sólo en el secundario. Cuenta con todos los niveles.

El **Colegio Cinco Ríos**³² pertenece al mismo grupo del colegio El Torreón, pero es más reciente. También es un colegio de gestión privada, religioso, bilingüe, sin aporte del Estado y de varones. Prevé el título del Secundario Internacional “ICE Diploma” de la Universidad de Cambridge. Cuenta también con el asesoramiento de APDES. En el año 1996 el colegio consiguió su adscripción definitiva, dando comienzo al nivel secundario en una sede diferente. Allí el secundario funcionó hasta 1997, que se mudó al corredor noroeste. Prevé intercambio para sus alumnos en Irlanda. Ofrece nivel primario y secundario.

El **Colegio San Pedro Apóstol**³³, es bilingüe (Inglés), mixto, laico y sin subvención. Nace con la visión de fundar un colegio de excelencia adecuado a la “realidad globalizadora del momento”. La institución está dirigida y administrada por la Fundación Sofía, participa del programa de IB-IBO y prevé intercambio de estudiantes a Estados Unidos, Canadá y

³⁰ <http://castelfranco.edu.ar/>

³¹ <https://marktwain.edu.ar/>

³² <https://apdescordoba.org/cincorios/>

³³ <https://sanpedroapostol.edu.ar/>

Australia. Según los entrevistados el colegio recibía en 2015 alumnos de intercambio de Australia. En 2015, contaba con 142 alumnos en el nivel secundario. Cuenta con todos los niveles y además con nidos de 3 meses a 2 años, donde tienen su primer contacto con la lengua inglesa.

Como se puede apreciar, las instituciones educativas con marcada tendencia internacional y/o bilingüe tienen una larga trayectoria en el mercado educativo cordobés, con origen en colegios para las comunidades de migrantes extranjeros, y un amplio arco de cobertura que brinda formación en distintos idiomas desde los primeros años de edad, hasta el final de la educación obligatoria.

Comparativamente, el costo de las escuelas bilingües e internacionales en CBA en dólares (ronda entre 150 y 350 dólares por hijo), menor que en BSB (donde los valores rondan desde 500 a 1500 dólares, por hijo). La mayoría de los entrevistados en BSB se trasladan entre treinta y cuarenta cinco minutos para llevar a sus hijos a los colegios. A diferencia de CBA, donde los colegios recientemente buscan localizarse próximos a las áreas residenciales de las familias.

En CBA aún tiene una gran importancia la formación en lenguas muertas, como por ejemplo algunos colegios como el Nacional de Monserrat o el colegio Israelita General San Martín: “son lenguas muertas que hacen diferencias vivas”.

Reflexiones finales: procesos en común y diferencias

La oferta en cantidad de instituciones bilingües e internacionales es mayor en Córdoba (CBA-10) que en Brasilia (BSB-7). Es interesante comparar dos ciudades mediterráneas dado que son muy diferentes entre sí, y no obstante la oferta bilingüe e internacional presenta características comunes. Córdoba tiene 447 años y Brasilia es una ciudad nueva (60 años). Esta última nace cosmopolita, capital de Brasil y rápidamente forma una oferta educativa internacional. En cambio, la primera cuenta con escuelas de más de tres siglos y escuelas bilingües de más de 120 años.

Brasilia		Córdoba
	1899	Colegio Alemán
	//	
	1955	Academia Argüello
	//	
American School of	1961	Colegio Dante Alighieri
	//	
Lycée Français François Mitterrand	1973	
	1974	
	1975	
	1976	
	1977	
	1978	El Torrón
	1979	
Escola das Nações	1980	Santa Ana
	1981	
	1982	
	1983	
	1984	
	1985	
	1986	
	1987	
	1988	
	1989	San Patricio
	1990	Castel Franco
	1991	Cinco Ríos
	1992	
	1993	
	1994	
	1995	Mark Twain
	1996	San Pedro Apostol
	1997	
	1998	
	1999	
	2000	
	2001	
	2002	
	2003	
	2004	
Maple Bear Canadian	2005	
	2006	
	2007	
	2008	
	2009	
	2010	
Swiss International	2011	
	2012	
Colegio Everest	2013	
	2014	
	2015	
British School of Brasilia	2016	

Gráfico 1: Fecha de creación de los colegios internacionales y bilingües, BSB y CBA.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de las páginas web de los colegios

Las instituciones educativas de CBA se desarrollan desde 1687 hasta la actualidad. Por lo tanto, el proceso de internacionalización de la educación de la clase alta ha tenido dos frentes, por un lado, la generación de una nueva oferta diferenciada que toma su máxima expresión a partir de la década de 1990, y por el otro la internacionalización de las

instituciones educativas que tradicionalmente formaban a las familias de clase alta. Los colegios bilingües e internacionales de CBA van de fines de siglo 1899 hasta 2008, no así los procesos de movilidad que han estado asociados a los antiguos colegios religiosos.

En cuanto al ingreso a la universidad, la configuración y los requerimientos del sistema educativo son muy diferentes entre estas ciudades. En CBA el secundario completo es condición de acceso al nivel universitario, mientras que en BSB es necesario aprobar un examen para el ingreso, que además será condición para elegir la carrera universitaria.

Además, en cuatro de los siete colegios brasilienses se sigue el calendario europeo/estadounidense, siendo que esta configuración no se da en ninguna institución cordobesa. La oferta en BSB es mucho más variada, configurada por redes multinacionales de educación o por agencias estatales de educación de otros países. En cambio en CBA, los colegios son gestionados por grupos locales y pertenecen a agrupaciones de padres, fundaciones, o comunidades.

La oferta bilingüe brasiliense está compuesta, predominantemente, por colegios que ofrecen lengua inglesa y, como actividades complementarias o inclusive curricular, la española y francesa. La oferta cordobesa es más heterogénea, porque ofrece además de la lengua inglesa y la francesa, alemana, italiana y hebrea, producto de las comunidades extranjeras que migraron allí, e incluso la formación en lenguas muertas como el latín y el griego.

En ambas ciudades se observa una precocidad del proceso de internacionalización de la educación que inicialmente abarcaba intercambios durante la posgraduación y actualmente ya está visible y presente en la educación básica (Mataluna, 2019; Giovani, 2019) e inclusive, en la primera infancia. De este modo, las instituciones incorporan nuevos y reconocidos programas y certificados de internacionalización a modo de certificar de manera local el proceso de internacionalización de la educación recibida por los niños y jóvenes, y garantizar institucionalmente un manejo competente de una segunda o tercera lengua además del español y el portugués.

Una de las principales similitudes entre BSB y CBA es la presencia de colegios con acreditación en el extranjero: paritarios en CBA (además de biculturales) y los colegios francés, americano y británico en BSB. Con la diferencia de que el diploma otorgado en el Liceo Francés sólo es válido en Brasil luego de ser revalidado.

Si bien se observan todos los instrumentos de internacionalización y bilingüismo en la oferta de BSB y CBA, la estrategia predominante en las instituciones de BSB es la acumulación de credenciales internacionales y en las de CBA es la distinción por medio de diferentes acreditaciones.

Las familias que asisten a las escuelas en CBA son principalmente locales y ven a la formación bilingüe e internacional como un instrumento de distinción y acceso a la ciudadanía global. En BSB, por su parte, si bien originariamente eran en su mayoría extranjeras, esta tendencia está cambiando porque cada vez más brasilienses optan por experiencias internacionales de escolarización de forma más temprana, como en CBA, no sólo por el bilingüismo y la internacionalización, sino también por la posibilidad de una jornada extendida.

Por otra parte, en CBA se pueden dar trayectos de dos o tres generaciones en la misma institución, y en BSB lo más probable es que se produzcan cambios de instituciones en las distintas generaciones.

En ambas ciudades se observa un mayor seguimiento de las instituciones a las demandas familiares por una educación bilingüe y una incorporación de certificados internacionales de acreditación en la oferta educativa para atenderlas.

En este trabajo el foco ha sido presentar los diferentes instrumentos de internacionalización (programas y certificados) ofrecidos por las instituciones escolares analizadas, siendo que el eje de un próximo trabajo será el análisis de la demanda y de los sentidos de las familias atribuidos a las escuelas bilingües y sus instrumentos de internacionalización.

Referencias

- Aguiar, A. (2007). *O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas*. [Tesis de Doctorado, Faculdade de Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Almeida, A. (2009). *Os colégios dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social*. Argvmentvm.

- Archer, M. (1982). *The sociology of educational expansion: take-off, growth and inflation of educational systems*. SAGE.
- Blyth, C. (2017). *International Schools, Teaching and Governance. An autoethnography of a teacher in conflict*. Palgrave Macmillan. Cape Town, South Africa.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2009). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Brooks, R. Y., & Waters J. (2015). The boundaries of privilege elite english schools' geographies and depictions of a local community. En A. Van Zanten, S. J. Ball, & B. Darchy-Koechlin (Eds.), *World Yearbook of Education 2015 Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage* (pp. 95-107). Palgrave Macmillan.
- Conselho de Educação do Distrito Federal. *Resolução n.º 1/2018-CEDF* Estabelece normas para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/rede_particular_Republica%C3%A7%C3%A3o-Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA1-2018-CEDF_Normas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica.pdf
- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados: Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Prometeo y UNGS.
- Fandiño, Y. Y., & Bermudez, J. (2016). *Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera*. Panamericana Formas e Impresos.
- Filmus, D., & Moragues, M. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media? En (E. Tenti Fanfani Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. (pp. 35-65). Grupo Editor Altamira.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores-Clacso.

- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito*. Siglo XXI.
- Giovine, M. (2019) Desigualdad social y movilidad educativa internacional: el caso de España y Argentina. En M. Domínguez i Amorós, T. Fernández Aguerre, & I. Tuñón (Eds.), *Viejos y nuevos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica* (pp. 165-188). CLACSO.
- Giovine, M. (2020) Estrategias educativas de familias de clase alta en Córdoba-Argentina. *En Foro de Educación, en prensa*.
- Governo do Distrito Federal (2018). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação. Coordenação de Supervisão, Normas e Informações do Sistema de Ensino. Diretoria de Informações Educacionais. *EducaCenso. Rede Particular*.
- Harding, E., & Riley, P. (1998). *La familia bilingüe*. University Press.
- Hayden, M. C. (2006). *Introduction to international education: International schools and their communities*. Sage.
- Hayden, M. Y., & Thompson, J. (2008). *International schools: growth and influence*. UNESCO, IIEP. Paris.
- Ianni, O. (1995). *A sociedade Global*. Civilização Brasileira.
- Luchilo, L. (2013). Estudiantes en movimiento: perspectivas globales y tendencias latinoamericanas. En A. Pellegrino. *Díspora del conocimiento. Migración y movilidad de personas altamente calificadas en América Latina* (pp. 63-90). Ediciones Trilce.
- Mataluna, M. (2018). Los sentidos de la educación secundaria en Escuelas dependientes de Universidades de Argentina y Brasil. Las percepciones de estudiantes, docentes y autoridades sobre colegios universitarios dependientes de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de São Paulo. [Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias Sociales]. Universidad De Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Mataluna, M. (2019). *Vidas locales, escuelas internacionales: estudios preliminares sobre la oferta educativa y la elección escolar en Brasilia*. [Presentación de trabajo]. Reunião de Antropologia do Mercosul. Universidade Federal Rio Grande do Sul. 22–25 de julho de 2019. Porto Alegre.

- Méndez, A. (2013). *El Colegio. La formación de una Elite Meritocrática en el Nacional de Buenos Aires*. Sudamericana.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2018). Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. Área de Estadística e Información educativa.
- Nilsson, B. (2000) Internationalising the curriculum. In P. Crowther et al, *Internationalisation at Home: A Position Paper* (pp. 21-27). Amsterdam: EAIE.
- Nogueira, C., Nogueira, M.A E., & Resende, T. (2011). Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educação, Sociedade, 32*(117), 953-970. <http://www.cedes.unicamp.br/>
- Nogueira, M.A. (1998). Uma dose de Europa e Estados Unidos para cada filho: estratégias familiares de internacionalização dos estudos. *Pro-Posições, 9*, (25), 113-131.
- Nogueira, M.A. (2004). Viagens de estudo ao exterior: as experiências de filhos de empresários. En A.M. F. Almeida et al. (Org.), *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras* (pp. 47-63). Unicamp.
- Nogueira, M. A., & Aguiar, A. (2007). A escolha do estabelecimento de ensino e o recurso ao internacional. *Atos de pesquisa em educação, 2*(1), 3-22.
- Nogueira, M. A., Aguiar, A. & Ramos, V. (2008). Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação, Sociedade, 29*(103), 355-376.
- Prado, C.L. (2002) *"Intercâmbios culturais" como práticas educativas em famílias das camadas médias*. [Tesis de Doctorado, Faculdade de Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.
- Prosser, H. (2014). Reach for the stars: A constellational approach to ethnographies of elite schools. *Globalisation, Societies and Education, 12*(2), 275-289.
- Prosser, H. (2018). Provoking elite schools' defences: an antistrophon. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 31*(4), 532-44.
- Rezende Pinto, J. M. (2002). Financiamento da educação no Brasil: Um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação & Sociedade, 23*, 108-135.

- Rodríguez Moyano, I. (2012). Capital cultural y estrategias educativas de las clases altas de la Ciudad de Buenos Aires. En S. Ziegler, & V. Gessaghi, *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia* (pp. 47–163). Manantial.
- Tiramonti, G. Y., & Ziegler, S. (Coords.), (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. PUF.
- Van Zanten, A., Ball, S., & Darchy-Koechlin, B. (2015). *Elites, privilege and excellence, the national and global redefinition of educational advantage*. Routledge - World Yearbook of Education 2015 series.
- Veleda, C. (2007). Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. En M. Nadorowski, & M. Gómez Schettini, *Escuelas y familias: problemas de diversidad cultural y justicia social* (pp. 127–172). Prometeo libros.
- Windle, J., & Maire, Q. (2019). *Beyond the global city: a comparative analysis of cosmopolitanism in middle-class educational strategies in Australia and Brazil*
<https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1573905>
- Ziegler, S. (2007). Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense. En M. Narodowski, & M. Gómez Schettini, *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social* (pp. 79-100). Prometeo.

Datos de sumisión:

Sometido a evaluación el 25 de enero de 2020; revisado el 16 de noviembre de 2020; acepto para publicación el 24 de marzo de 2021.

Autor correspondiente:

Mariana Beatriz Mataluna - Universidade de Brasília - Faculdade de Educação, Asa Norte, Brasília, 70910-900, Brasil.

Contribuciones de la autoría (CRediT – Contributor Roles Taxonomy):

Giovine, Manuel - *Conceptualización (Igual), Selección de datos (Igual), Análisis formal (Igual), Investigación (Igual), Metodología (Igual), Administración de proyectos (Igual), Recursos (Igual), Software (Igual), Supervisión (Igual), Validación (Igual), Visualización (Igual), Borrador del escrito original (Igual), Revisión del escrito y edición (Igual)*

Mataluna, Mariana Beatriz - *Conceptualización (Igual), Selección de datos (Igual), Análisis formal (Igual), Investigación (Igual), Metodología (Igual), Administración de proyectos (Igual), Recursos (Igual), Software (Igual), Supervisión (Igual), Validación (Igual), Visualización (Igual), Borrador del escrito original (Igual), Revisión del escrito y edición (Igual)*