

3



*Internacionalización de la educación  
y de los docentes. Un análisis a partir  
de la movilidad docente en escuelas  
binacionales de Argentina*

---

*Internationalization of teaching education An analysis  
based on teacher mobility and internationalization  
experiences in binational schools in Argentina*

**Liliana Mayer\***

**DOI:** 10.5944/reec.45.2024.37945

**Recibido: 15 de julio de 2023**

**Aceptado: 9 de abril de 2024**

---

\*LILIANA MAYER: Dra. en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica (CONICET), con sede en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Profesora de la Universidad Abierta Interamericana (UAI) y de la Universidad Tecnológica de Miami (MTA). **Datos de contacto:** E-mail: lzmayer@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7364-4048>

## Resumen

Este artículo busca analizar las razones por las que los colegios binacionales albergan como parte de su plantilla a profesores internacionales, por un lado, y por el otro, las razones que hacen que los extranjeros residentes en Argentina trabajen en colegios de su propio país de origen. Desarrollamos un diseño de casos múltiples para predecir similitudes o contrastes a partir de argumentos que expliquen estas diferencias (Yin, 2003) y realizamos 15 entrevistas en profundidad a agentes educativos -docentes y autoridades- de colegios binacionales, entre 2017 y 2020. Se analizan diferentes mecanismos de contratación entre docentes extranjeros, a saber: «docentes de carrera», reclutados a través de redes específicas, y docentes extranjeros residentes en Argentina. Mientras estos últimos reciben su salario en moneda local y según parámetros nacionales, los primeros gozan de privilegios económicos similar al cuerpo diplomático. A partir de estas divisiones, el artículo indaga las razones por las que las escuelas binacionales contratan a docentes extranjeros y las razones por las que deciden trabajar en estas escuelas. Todos los agentes extranjeros juegan un papel que no sólo debe entenderse en términos de aproximación de dos culturas, sino también a las formas en que los agentes integran sus prácticas profesionales en las escuelas, incorporando así elementos exógenos a las tradiciones locales. Una de las principales razones de esto es el ethos escolar, muy en línea con la diplomacia cultural, y las condiciones de trabajo que estipula cada institución. Otra razón es que este geo-reposicionamiento de la jerarquía docente marca unos límites al crecimiento o al menos al imaginario de crecimiento de los locales y deja un espacio disputado pero abierto para que desembarquen los docentes foráneos. Concluimos que las escuelas binacionales tienden a legitimar su valor agregado a través de la contratación de docentes extranjeros. A su vez, ellos encuentran bases sólidas para una trayectoria exitosa, otorgada por su lugar de nacimiento, y luego por las credenciales generadas en sus países de origen, que como muestra el artículo, se traducen en ventajas para el desarrollo de proyectos institucionales y educativos específicos.

*Palabras clave:* internacionalización; docente; escuela; secundaria

## Abstract

This article seeks to analyze the reasons why binational schools house foreign native speakers' teachers as part of their staff, on the one hand, and on the other, the reasons that make foreign residents in Argentina, work in schools of their own country of origin. We developed a multiple case design to predict similarities or contrasts based on arguments that explain these differences (Yin, 2003) and conducted 15 in-depth interviews with educational agents -teachers and authorities - from binational schools, between 2017 and 2020. This is carried out mainly from the different contracting mechanisms between foreign teachers, namely: "career teachers", recruited through specific networks, and foreign teachers residing in Argentina. While the latter receive their salary in local currency and according to national parameters, the former enjoy economic privileges similar to diplomatic corps. Based on these divisions, the article investigates the reasons why binational schools recruit foreign teachers and the reasons why they decide to work in these schools. All foreign agents play a role not only to be understood in terms of the possibility of bringing two cultures closer together, but also to the ways in which agents integrate their professional practices in schools, thus, incorporating exogenous elements to local traditions. One of the main reasons for this is the school ethos, closely in line with cultural diplomacy, and the working conditions that each institution stipulates. Another reason is that this geo-repositioning of teachers' hierarchy marks some limits to the growth or at least the imagery of growth of the local ones and leaves a disputed but open space for the foreign teaches to land. We conclude that binational schools tend to legitimate their added value through the hiring of foreign teachers, and foreign teachers find solid ground for a successful career path, granted by their place of birth, and then by the credentials derived from educational paths, that as we show on the article, held several advantages for the development of specific institutional and educational projects.

*Keywords:* Teacher; internationalization; secondary school

## 1. Introducción

Los procesos de internacionalización de la educación han ganado visibilidad en la literatura e investigación en los últimos años. Por un lado, los sistemas educativos nacionales se han tornado significativamente internacionales (Hayden, 2010), ante un mundo interconectado donde emergen conceptos como ciudadanía global y donde las organizaciones internacionales juegan un rol crucial dentro de los sistemas educativos nacionales. Por otro lado, dentro de lo que es la educación obligatoria, la cantidad de escuelas que se internacionalizan a través de distintas modalidades, se ha incrementado de manera sustantiva, dentro de las peculiaridades y limitaciones de cada caso nacional. Esto sucede no solo como consecuencia de los procesos de movilidad educativa y académica (Catalano y Mayer, 2023), sino también ante las premisas que la educación internacional ha cambiado y que los procesos educativos nacionales están investidos en intereses internacionales y de actores y agencias transnacionales.

Como todo concepto, la internacionalización de la educación es objeto de disputa (Bunnell, 2008; Resnik, 2012). Dentro de las principales líneas divisorias, se encuentra el debate respecto de si este proceso es consecuencia de una orientación impulsada por el mercado, por marcos ideológicos precisos y/o por políticas educativas tendientes a ello. Más allá de estos debates, en la práctica, la educación internacional se manifiesta a través de varios canales: el currículum formal, que tiende a internacionalizarse, pruebas estandarizadas y en consecuencia, procesos de gobernanza y gerenciamiento educativo que se modifican a la luz de estos procesos (Hill, 2007).

Bajo cualquiera de estas perspectivas, y priorizando los diferentes ejes de análisis que se abren a la luz de estos procesos, la internacionalización de la educación no puede pensarse de manera independiente a los actores que la realizan. Por un lado, los estudiantes y por el otro y particularmente, los agentes educativos: profesores, coordinadores y directivos. De manera específica, los agentes educativos cumplen un rol central, si entendemos siguiendo los lineamientos de Ball (2012) que son ellos quienes a través de la puesta en práctica de sus prácticas interpretan, definen y redefinen, según sus distribuciones desiguales de poder, las políticas y lineamientos educativos. De esta manera, la política pasa a ser comprendida entonces como un proceso sujeto a diversas interpretaciones de los agentes que adquiere singularidades dentro de cada institución a partir de las distintas formas de ponerla en práctica, siendo necesario para su análisis tener en cuenta no solo sus textos, sino también los complejos procesos discursivos en los que son configuradas, los contextos que las mediatizan y los modos en que son traducidas institucionalmente.

En este sentido, podemos decir que la escuela supone un «trabajo sobre el otro» (Dubet, 2006), y que de los proyectos institucionales y márgenes de negociación arriba mencionados derivan diferentes expectativas, métodos, modos de gestión de la clase, concepción del aprendizaje, del orden, del trabajo, de la cooperación, y, en consecuencia, van dando lugar al ejercicio de este oficio en la dinámica de cada institución escolar.

Entre las particularidades de Argentina y las generalidades de la educación internacional en escuelas binacionales en la región y en el mundo: alcances, similitudes y diferencias

Los procesos de internacionalización de la educación obligatoria se observan, tanto a nivel nacional, siendo el caso de Argentina el que nos ocupa, como a nivel global a través de dos mecanismos principales. Por un lado, las escuelas binacionales (Giovine y Mataluna,

2022; Mayer, y Gottau, 2022 y 2023; Gottau y Mayer, 2021) que pertenecen al sistema educativo donde se encuentran territorialmente y al mismo tiempo a un segundo Estado y sistema educativo. Luego, por el otro lado, instituciones pertenecientes a la Red del Bachillerato Internacional (IB). Este tejido fue analizado en artículos anteriores (Mayer, 2020; Mayer, 2023, Mayer y Gottau, 2022) y tiene como particularidad que se trata de un entramado de escuelas diversas, que adhieren a los requerimientos del IB. Ser escuela del «mundo IB» no solo consiste en exámenes estandarizados que los estudiantes deben rendir, sino una serie de acuerdos institucionales, supervisiones y normativas para la cotidianidad escolar a la que las instituciones deben adherir y pueden o no, ser escuelas binacionales (Mayer, 2020 y 2024). En Argentina, tanto las escuelas del «mundo IB» como las binacionales, son instituciones asociadas a públicos de *elite* (Bourdieu, 2000) y la pertenencia a un segundo Estado se asocia a las grandes potencias mundiales y a procesos de *occidentalización* de la educación. Esto ya esconde una diferenciación con otro tipo de instituciones, del subsistema estatal, biculturales: en el continente latinoamericano, existen escuelas binacionales orientadas a la reivindicación de las culturas, lenguas, prácticas y tradiciones de pueblos originarios. Lejos de estar consideradas como escuelas de elite, se las encuentra en ámbitos rurales y/o de frontera (Hecht, 2023), albergando a públicos desaventajados y muchas veces, vulnerados.

En este sentido, para el contexto mexicano, Romaine (1999, citado en Kfir y Alfaero, 2019) define esta diferenciación como bilingüismo o biculturalidad «folk» y las escuelas bajo nuestro análisis, que corresponden con potencias europeas, como binacionalismo o biculturalidad de «elite», marcando una clara diferenciación y estableciendo una correlación de fuerzas. Si bien ambos tipos son para minorías, el segundo adquiere una fuerza mayoritaria, al responder a relaciones de poder y prestigio (Lethaby, 2003, citado en Kfir y Alfaero, 2019) que por el contrario, carece la modalidad «folk». La modalidad de biculturalidad de elite, tiene un fuerte componente de »demanda« de los padres y comunidad educativa que enfatiza esta diferenciación, en tanto la pertenencia a los programas de elite o *mainstream* son deseados y los otros, relegados (McGuire, 1996; Kfir y Alfaro, 2019).

Otra característica que muestra la correlación de fuerzas tiene su ancla en las dimensiones geopolíticas de las escuelas binacionales mainstream o de elite: los profesores extranjeros que se trasladan a otros países para enseñar, son de los países a los que pertenece la Red de Escuelas. Estas movi­dades, rara vez suceden en un sentido contrario: es decir, profesores locales -en este caso argentinos- con contratos similares para trabajar en escuelas de los segundos Estados a los que pertenecen.

En este marco, en este artículo se analizarán las experiencias y perspectivas de docentes extranjeros que se desempeñan en escuelas binacionales en Argentina. Con este término, nos referimos a escuelas que, además de pertenecer al sistema educativo nacional local, forman parte de las redes de escuelas en el exterior de otro país. En el caso de Argentina, estas instituciones pertenecen a redes de los países centrales europeos: Alemania, Francia e Italia, lo cual las asocia a cuestiones de geopolítica internacional. Estos países, dan soporte financiero a sus instituciones educativas en el exterior, que, en el caso argentino, pertenecen al subsistema privado de educación (Gottau y Mayer, 2021; Mayer, 2020). Además, la presencia se manifiesta a través de la intervención en las mallas curriculares: estas escuelas, cumplen con todas las normativas del país donde están ubicadas -en este caso, Argentina- pero agregan contenidos y materias que vuelven sus titulaciones homologables con los segundos países a los que pertenecen, facilitando la

movilidad educativa de sus estudiantes, tanto para continuar en los niveles de educación obligatoria como universitarios (Mayer y Catalano, 2018; Catalano y Mayer, 2023). Esto es un aspecto fundamental, ya que estas instituciones nacieron para albergar a públicos migrantes: familias con hijos en edad escolar que por diversos motivos, debían irse de su país de origen, ya sea de manera temporal o definitiva, pero querían conservar su arraigo a sus *valores* y conocimientos patrios, ya sea para retornar o para conservar capitales culturales específicos, propiciando lo que en otro lugar, nos hemos referido como integración diferenciada, sosteniendo en sus orígenes una relación centro- diáspora<sup>1</sup> (Mayer y Schenquer, 2014). Estas instituciones datan, en promedio, de más de cien años desde su fundación (Day y Banfi, 2005; Silveira, 2006,). Las escuelas de las comunidades extranjeras a las que nos referimos tienen su contraposición en las de la comunidad británica. En Argentina estas últimas tuvieron desde sus inicios políticas de apertura y conexión con el público local, sin generar lazos necesariamente en los términos que si lo hicieron las de las demás nacionalidades. Tampoco pertenecen a redes de escuelas británicas en el exterior, a diferencia de lo que puede ser en otros países. En un relevamiento de las redes de escuelas binacionales e internacionales, Celik (2022) describe las principales agencias existentes: por un lado la Agencia de Escuelas en el Extranjero de Alemania (ZFA por sus siglas en alemán), la Agencia de Educación Francesa (AEFA) y la Red de Escuelas Italianas. A esto suma la British Schools Overseas (BSO), que como dijimos, en Argentina adquiere otra modalidad. El autor menciona además dos redes más recientes y ausentes en nuestro país: la red china de Educación de Confucio, originaria solo para educación superior y luego expandida a los niveles obligatorios, y la red de Turquía, sin presencia en el continente latinoamericano aún, tal vez por su creación reciente. A estos entramados -enteramente nacionales- podemos sumarle iniciativas como las Red de escuelas Maple Bear, que se trata de una participación público privada oriunda de Canadá, con una inserción en algunos países de la región, no así en Argentina. Aquí se trata del Estado canadiense en conjunto con algunos fondos privados propiciando certificaciones y experiencias educativas internacionales. Sacando este tipo de configuraciones -que en sus alianzas tienen componentes privados, como bien lo remarca Celik (2022), estamos frente a una paradoja: las redes de escuelas binacionales son creadas por Estados nacionales, que luego se insertan en el exterior, en el sector privado. Las instituciones colaboraron en un principio con un proceso de inclusión diferenciada (Mayer y Schenquer, 2014) de sus ciudadanos en el extranjero y luego se tornan dispositivos o «escuelas de refugio» (Bourdieu, 1997) para sectores medios altos que no desean compartir un espacio educativo con otras categorías sociales. En Brasil se encuentran instituciones de creación «reciente» que directamente nacen con esta función.

Más allá de las especificidades de cada red y de su inserción según el país receptor, Celik da cuenta del proceso de crecimiento de estos entramados educativos y de las modificaciones en su público: mientras que en los inicios y mediados siglo veinte albergaban en más de un 80 por ciento a expatriados, a partir de la década de los ochenta situación se modifica. Según datos de la ISC (2021), para el año 2000 había 2584 binacionales a nivel mundial, que albergaban 969 mil estudiantes, involucraban a 90 mil agentes educativos y erogaciones por cinco billones de dólares. Para el año 2020, el número de escuelas se

1 Con este término nos referimos a la dispersión de una población más allá de su territorio y límites fronterizos hacia nuevas geografías, idiomas, tiempos y culturas. El concepto de diáspora configura también una instancia de importación en la sociedad de acogida, que luego se verá reflejado en prácticas y discursos en la conformación local

eleva a 11600, con seis millones de estudiantes y más de 550 mil agentes educativos, generando erogaciones por más de 54 billones de dólares.

## 2. Trabajo en el exterior e internacionalización docente: ¿qué, cómo y dónde?

En Argentina, los procesos migratorios forman parte de la historia de la conformación del Estado Nación (Mayer, Perazzo, Vazquez y Vommaro, 2020). De manera tal que, en las instituciones educativas, fue común la presencia de docentes extranjeros, desde la conformación del sistema educativo nacional en adelante (Mayer y Gottau, 2023). Sin embargo, son las escuelas binacionales las que más cuentan con la presencia de agentes educativos en sus planteles.

Como dijimos líneas arriba, estas escuelas se relacionan desde sus inicios con comunidades migrantes, aunque con su propio desarrollo fueron generando procesos de apertura y reconfiguración hacia los públicos locales, adaptándose a los cambios sociales generales y a los educativos en particular. Diferentes trabajos (Mayer y Schenquer, 2014; Mongiello, 2012) muestran que es a partir de la década de los ochenta que estas escuelas *comunitarias* dejan de albergar de manera mayoritaria a descendientes de inmigrantes, para diversificar su audiencia, al punto de muchas veces no encontrar el público específico que les dio origen en sus filas, para reconvertirse en escuelas de elite. Si bien acordamos con la literatura local que las elites en Argentina se conforman de manera diferente a las de otras latitudes (Tiramonti y Ziegler, 2008), lo cierto es que al igual que en otros países, estos sectores apuestan a la educación como proceso de reafirmar posiciones y acumulación de ventajas intergeneracionalmente (Larrondo y Mayer, 2018). En esta línea, Mills (1956), fue uno de los primeros en señalar que las escuelas de elite son la agencia más importante para transmitir tradiciones, valores y regulaciones para acceder a la riqueza. Bourdieu (1998; 2016), entiende que las elites no son grupos homogéneos, sino diversos, algo que se refleja en los distintos comportamientos, intereses y decisiones que podemos ver reflejadas entre otros, en la elección de escuelas.

Las escuelas binacionales ofrecen además de un vínculo estrecho con el segundo Estado al que pertenecen, una fuerte tendencia a la internacionalización. Para el caso argentino, esto se cristaliza en su Currículum diversificado que como dijimos anteriormente, a lo establecido por el sistema educativo argentino, agregan contenidos y asignaturas que generan relaciones transnacionales. A ello hay que sumar las condiciones y marcos normativos específicos de la Red Extranjera de Escuelas del país al que también pertenecen, teniendo una doble pertenencia. Y para esto, los agentes educativos son esenciales. Estas escuelas ofrecen los tres niveles de educación obligatoria según la normativa local -inicial, primario y secundario- de manera tal que los agentes educativos extranjeros están dispersos en las distintas instancias institucionales. Estos cuentan con tres mecanismos principales de acceso a las escuelas. El primero se refiere a lo que llamaremos «docentes de carrera», es decir, a los agentes educativos que pertenecen a la Red de Escuelas en el Exterior en cada uno de estos países. Son reclutados y enviados a diferentes destinos por períodos de tiempo definidos, de forma análoga al cuerpo diplomático, y muchas veces ocupan puestos de dirección. Luego, en segundo lugar, y con diversas heterogeneidades dentro de este grupo, se encuentran los residentes de esos países en Argentina, quienes han llegado al país por distintas razones, muchas veces ajenas a fines educativos, pero

por diversas razones relacionadas con sus trayectorias profesionales, se insertan en ellas. En tercer lugar, se encuentran los docentes practicantes: estudiantes de pedagogía y de profesorado de universidades de los países a los que las escuelas pertenecen que realizan prácticas por un semestre en la institución.

Luego están por supuesto los profesores locales. Son los agentes escolares argentinos e hispanohablantes, nacidos, criados y educados principalmente en Argentina, por las tradiciones y perspectivas pedagógicas y escolásticas argentinas (Banfi, Rettaroli y Moreno, 2016).

Por lo tanto, estas escuelas privadas cuentan con un personal heterogéneo que incluye una planta mixta, de extranjeros y locales. Por lo general, los últimos son mayoría, mientras que la primera categoría, como veremos a lo largo de nuestro trabajo, contiene subgrupos que consisten en menos agentes escolares que solo enseñan en el segundo idioma de la escuela. Es decir, mientras los profesores extranjeros o internacionales imparten materias relacionadas con la segunda lengua o en materias en esa lengua, el resto de materias se desarrollan en español. Esta mezcla de nacionalidades, trayectorias profesionales y biografías aporta más heterogeneidad al personal institucional que la heterogeneidad habitual existente en otras escuelas.

La internacionalización de docentes, si bien es minoritaria, tiene peso específico dentro de las dinámicas institucionales. Y a su vez, tiene su correlato en la propuesta de internacionalización que las escuelas ofrecen a sus estudiantes, en particular en el nivel secundario. Para esto, se incluye en sus mallas curriculares la realización de programas y exámenes internacionales y de sus propios países, que habilitan los estudios superiores en el exterior (Mayer, 2019; Mayer y Catalano, 2018).

Como hemos dicho, estas instituciones pertenecen al subsistema de gestión privada, que posee una gran heterogeneidad y desarrollo en Argentina en general y en la región metropolitana de Buenos Aires (AMBA)<sup>2</sup>, donde estas escuelas están insertas (Mayer y Gottau, 2022; Gottau y Mayer, 2021). Este subsistema cuenta con diferentes propuestas educativas (Braslavsky, 1989; Tiramonti, 2008) que conforman distintos circuitos o segmentos escolares. A su vez, el desarrollo de este subsistema es previo a la emergencia de los discursos neoliberales (Morduchowicz, 2001), ya que diversos procesos que comienzan en la década de los sesenta van empoderando a este sector hasta albergar en la actualidad, un 30 por ciento de la matrícula a nivel nacional, porcentaje que asciende al 50 por ciento en el AMBA (Morduchowicz, 2005; Narodowski y Andrada, 2002).

Más allá de su ámbito de gestión y del público al que atiende, la escuela es un colectivo legítimo al que determinados actores sociales otorgan -en mayor o menor medida- cierta entidad y especificidad. Así, las instituciones escolares son espacios de lucha y disputa de poder más que una reproducción irreflexiva de las normas vigentes (Ball, 1989). Las escuelas suelen ser entendidas como instituciones que reciben una doble influencia: interna, a través de las actividades de los docentes, director, padres y alumnos, y externa a través de las regulaciones y configuraciones locales (Delvaux y van Zanten, 2006). Sin embargo, como analizaremos, las escuelas de gestión privada tienen mayores márgenes de autonomía (Morduchowicz, 2001), donde muchos aspectos son decisiones que son

<sup>2</sup> El área metropolitana de Buenos Aires (AMBA) comprende a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y a los 40 municipios colindantes a ella. Si bien conforman un área de apariencia unificada por los intercambios y flujos que entre estos distritos se producen (Mayer y Gottau, 2022; Gvitz y Mayer, 2021) cada localidad posee su propia autonomía política. Por un lado la Ciudad de Buenos Aires con su gobierno autónomo y luego los municipios con sus intendencias que responden al gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

consecuencia de las dinámicas propias de las escuelas, en el marco de la política educativa nacional. Este margen de autonomía de toma de decisiones es mayor cuando las escuelas no reciben financiamiento estatal, como es el caso de las analizadas (Gottau y Mayer, 2021).

### 3. Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, hemos desarrollado un diseño de casos múltiples, que según Yin (2003) puede usarse para predecir similitudes o contrastes con base en argumentos que expliquen estas diferencias. De ahí que Eisenhardt (1989) conciba un estudio de caso contemporáneo como «una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares». Los objetivos generales son analizar las formas en que se estructuran las escuelas binacionales, así como su doble pertenencia. De ahí derivan otros objetivos relacionados con los agentes institucionales que las habitan (docentes y autoridades) y el público atendido: los estudiantes. Para este trabajo, seleccionamos 15 entrevistas en profundidad (Saltalamacchia, 1992) con agentes educativos -docentes y autoridades de las diferentes categorías de docentes extranjeros entre 2017 y 2020. A diferencia de quienes llegaron en los últimos años del siglo XIX, que trabajaron en el sistema estatal, los docentes que forman parte de la investigación participan en el subsistema privado, donde las escuelas pueden designar a su personal con varios procesos de contratación mientras que en el subsistema estatal, los docentes deben pasar por un procedimiento de homologación que se basa en el mérito. En cuanto a antigüedad, titulación, formación, entre otros, a los docentes se les asignan unos créditos que se utilizan para conseguir una primera posición en el ranking. Cada vez que hay una plaza de profesor a cubrir, se llama primero a los que tienen más créditos.

Además de las entrevistas, también hicimos algunas observaciones de clase y análisis de documentación institucional. Según nuestro trabajo de campo, Argentina cuenta con 10 colegios binacionales, todos ubicados en el AMBA, donde reside más de un tercio de la población. En términos generales, la oferta escolar binacional se ubica en los barrios de mayor poder adquisitivo de la ciudad y/o en los distritos suburbanos de la zona norte. A diferencia de los suburbios del sur y del oeste, estrechamente asociados a los trabajadores de cuello azul, el área norte es un continuo económico, social y cultural con la Ciudad (Mayer y Gottau, 2022; Gottau y Mayer, 2021).

### 4. Resultados

#### 4.1. Las escuelas, los profesores y las prácticas educativas

En una entrevista con una docente italiana que trabaja en el colegio oficial de ese país en Argentina, ella narra las diferencias entre los distintos tipos de contratación y rangos que existe en esa institución:

«La escuela tiene muchos profesores extranjeros. Pero con diferentes condiciones de contratación. Hay quienes son como yo [extranjeros residentes en Argentina] que buscando trabajo empezaron a trabajar en la educación. Nuestro salario es como el de los locales, o un poco más alto, difícilmente. Luego están los que vienen del sistema docente oficial [de Italia], esos son los que yo llamo 'los virreyes': con salarios en euros y

muchos beneficios, están exentos de diversas tareas y obligaciones. Son los favoritos de las escuelas, los «intocables», aunque sean muy pocos, tienen un trato y relevancia especial y una gran influencia en las autoridades, particularmente en temas pedagógicos».

Lejos de ser una perspectiva aislada, esta visión es compartida por otra docente que se desempeña en una escuela binacional argentino- alemana:

«Ellos piensan [la pedagogía y la didáctica] de la misma manera que el director. Aquí [en Argentina] las cosas [en cuanto a pedagogía y didáctica] son diferentes, menos duras, que me gustan más. Pero eso ayuda a la directora a orientar un camino, aunque sea con pocos profesores. Pero eso no significa que lo tomemos».

Durante gran parte del siglo XX predominó en la Argentina un sistema monopólico estatal regulado, financiado y administrado por el Estado, en los últimos cincuenta años puede observarse un paulatino proceso de desregulación del sector privado (Andrada, 2008; Narodowski & Andrada, 2000; Narodowski, 2002; Perazza, 2011) cuya resultante ha sido la configuración de un sistema compuesto por un subsector estatal y un subsector privado que operan bajo lógicas y márgenes de autonomía diferentes (Gottau y Mayer, 2021). Al respecto, Gamallo (2015) argumenta que desde la década de 1990, cuando se incorporó a la legislación nacional el nombre de «escuelas públicas de gestión privada», las escuelas privadas se asemejan cada vez más a las públicas. También se produce un traslado de la gestión escolar a las provincias -a partir de la década de 1970- y se consolida un sistema de polarización social y masificación educativa, con un sistema cada vez más polarizado. Sin embargo, a diferencia de la realidad de otros países, particularmente de Chile, la participación del subsistema privado en Argentina no parece ser el resultado deseado de la política educativa (Morduchowitz, 2002; Ball y Youdell, 2009), sino más bien la reconversión de la gestión privada las escuelas «cada vez más parecidas a las públicas» monopolizaron la matrícula, dando cuenta de un componente sociológico de la población, donde la migración al sector privado se registra incluso en los quintiles más bajos de la sociedad, en particular de 2003 a 2011, donde la participación en la matrícula privada del quintil 2 creció 11 puntos.

Dentro de las lógicas que operan entre los dos subsistemas, encontramos diferentes márgenes de autonomía: si bien las escuelas de gestión privada deben acatar las normativas nacionales y jurisdiccionales -la malla curricular- la posibilidad de agregar contenido extraprogramático y la lábil y variable supervisión que poseen, les otorga mayor independencia, en particular cuando se trata de instituciones sin financiamiento estatal. Por ejemplo, y algo que será crucial para nuestro análisis, las escuelas de gestión privada pueden elegir su staff a través de contrataciones directas -avisos publicitarios, consultoras, etc.- mientras que en las de gestión estatal operan mecanismos de concursos docentes con letras chicas provistas por cada jurisdicción. Esto deviene, como se ha descrito en varias oportunidades (Beech, Guevara y Del monte, 2018; Mayer y Gottau, 2023) en trayectorias docentes más estáticas o «chatas» en el sector estatal mientras que en el privado, está sujeta a leyes de mercado y a la posibilidad de injerencia de agencias internacionales, como en el caso que nos ocupa.

Pero existen además otros factores que le otorgan mayor autonomía a las instituciones privadas, que trascienden lo específicamente normativo. En su análisis sobre las reformas educativas emergentes del Consenso de Washington en la década de los

noventa y principios de este milenio, Beech y Barrenechea (2011) sostienen que el caso argentino puede considerarse como el «cisne negro», en el sentido que muchas de las reformas puestas en prácticas en otros países de la región y del mundo, no pudieron llevarse a cabo en Argentina. Esta es una particularidad del país, ya que como sostienen otros autores (Heyneman, 2022; Karatas, 2022), ya que en otros países estas reformas se volvieron un cuasi monopolio de modelo educativo.

Un aspecto central a tener en cuenta en nuestro análisis tiene que ver con la correlación de fuerzas y la fuerte oposición a las reformas que impulsaron los sindicatos docentes y de trabajadores de la educación, así como el campo académico, que si bien no fueron obstáculo para nuevas leyes y ciertas modificaciones del sistema educativo nacional, sí pudieron anteponerse frente a otras, acompañados también por una opinión pública mayoritaria en sus reclamos y perspectivas. En este sentido, en Argentina, la educación neoliberal o pro mercado, como la denominan Beech y Barrenechea (2011) no pudo imponerse fácilmente en Argentina, en comparación con otros países. En particular, la principal resistencia se encontró en el subsistema estatal, donde la lucha a la mercantilización de la educación hizo -y continúa haciendo- mella. De hecho, no sorprende que los distritos gobernados por la alianza de centro- derecha Juntos por el Cambio, en particular la Ciudad de Buenos, gobernada por ese sector hace más de 16 años, es donde se trata de imponer, con resistencia de los sectores y sindicatos docentes medidas que tiendan a la educación pro- mercado.

Ahora bien; que en términos mayoritarios los agentes educativos tiendan a oponerse a reformas curriculares, eso no quiere decir que abarque la totalidad de los agentes y sectores implicados. Como hemos descrito en otro lugar (Gottau y Mayer, 2021), las escuelas de gestión privada, en particular aquellas que no reciben financiamiento estatal -dentro de las que se encuentran las instituciones binacionales- son aquellas con mayor margen de autonomía para agregar contenidos y asignaturas por fuera de los requerimientos básicos y establecidos por la normativa vigente. Es más, muchas veces este tipo de convenios es el sustento para llevar adelante esas inclusiones que si bien no se oponen abiertamente a la normativa nacional, pueden incorporar perspectivas y asignaturas que trabajan los contenidos desde otras ópticas pedagógicas. Así, lo afirmaban autoridades de estas instituciones. Por un lado, una directora nos dice:

«Acá además se trabaja con otros contenidos y perspectivas. Por ejemplo, emprendedorismo, cosas más modernas... hay que buscar innovación por algún lado, ¿viste?»

En este sentido, el director de una de las escuelas alemanas nos cuenta, cuando le preguntamos sobre los valores institucionales:

«Nosotros tenemos que presentar dos Proyectos Institucionales. Uno para el país [Argentina] y otro para Alemania. Algunas cosas coinciden, como el valor por la diversidad cultural, la tolerancia, etc., pero en otras cosas es diferente, en lo que hace a las visiones pedagógicas y otros temas, puede haber diferencias».

Sobre esto, otro director general nos dice:

«Esto que ves en la entrada de Deutsche Schule [Escuela Alemana] es puro marketing. Nosotros somos una escuela argentina. Eso tiene que ver con la historia y cultura de la escuela, pero puede haber otras escuelas de la Red

[de Escuelas Alemanas en el Exterior], donde sea al revés: que «gane» lo que quiere Alemania».

Y en efecto, cuando entrevistamos al director de otra escuela, que, por otra parte no habla español, decía:

«Claro que tenemos que regirnos por la ley argentina, pero lo que quiere Alemania es muy importante. Tenemos muchas capacitaciones [pedagógicas] y nos alineamos mucho a los proyectos que se nos indica desde el Ministerio [de Relaciones exteriores de Alemania, al que pertenecen las instituciones de la Red]: desde aprendizaje servicio, hasta formas de organizar los contenidos y las clases»

Como decíamos anteriormente, Argentina es un país particular en lo referente a los modos en que el derecho a la educación debe desplegarse, ya que mientras en otras latitudes -inclusive de la región- se han propiciado y privilegiado los discursos y prácticas de agencias internacionales, como los lineamientos de la OCDE, el Banco Mundial y el Banco Interamericano en materia educativa, Argentina mostró resistencias. Sin embargo, esto no quiere decir que no haya sectores que estén (más) alineados a esas perspectivas, inclusive dentro del subsistema estatal. Como lo hemos explicado en párrafos anteriores, el subsistema de gestión privado tiene mayores márgenes de autonomía y por lo tanto, puede alinearse a esos objetivos de manera más sencilla. A su vez, existen también demandas por la aplicación de esos discursos en las familias (Gottau, 2020) que se enfocan al sector privado. Esto no quiere decir que abonen a procesos de liberalización y mercantilización de la educación -al menos no de manera lineal- pero que no ven con desagrado la «actualización curricular» en esos términos. Esto tal como lo literatura lo muestra, tiene en sus bases los discursos del «deterioro de la calidad educativa», que podría mejorar frente a la puesta en práctica de mecanismos transnacionales que, si bien se presentan a sí mismos como neutrales, responden a instancias geopolíticas específicas (Larrondo y Mayer, 2018). A su vez, estos discursos tienen como correlato, los discursos respecto del deterioro de la calidad educativa a nivel nacional (Mayer, 2020) junto con la idea que lo proveniente del extranjero -de occidente, para ser precisos- es lo bueno. Estas narrativas tienen un fuerte anclaje en diversos circuitos del subsistema privado, en particular en aquellas instituciones en las que su propuesta educativa «mira hacia afuera» (Mayer y Gottau, 2022)

Estos mecanismos globalmente estructurados afectan la manera en que el derecho a la educación es concebido y al decir de Ball (1989), puesto en práctica en contextos específicos. Una de las principales manifestaciones que tienen estos dispositivos son las evaluaciones estructuradas y estandarizadas, que conllevan perspectivas pedagógicas específicas que les dan soporte y fundamento. Ahora bien; nada de esto podría realizarse sin agentes educativos acostumbrados y alineados, aún con los posibles matices que puedan tener, a esas prácticas.

En este sentido, los profesores que provienen de latitudes europeas, suelen trabajar bajo enfoques pedagógicos similares, con material didáctico que los apoya en ese sentido y no suelen tener las objeciones que suelen encontrarse en las narrativas de los agentes educativos locales. Ahora bien; como hemos dicho y como muestra la literatura (Mayer y Gottau, 2023), la internacionalización de los docentes, aún en estos espacios es más la excepción que la regla. Pero entonces, ¿la cantidad escasa de docentes internacionales -en relación a los locales- es una limitación en términos del reparto de poder hacia

adentro de la institución? Dicho de otra manera: si las instituciones están mayoritariamente habitadas por docentes del país donde la escuela está radicada, esa limitación cuantitativa, ¿se traduce en limitaciones de perspectivas pedagógicas y de influencia en la determinación de los proyectos institucionales?

#### **4.2. Trayectorias profesionales de docentes extranjeros en colegios binacionales**

En otro trabajo Mayer *et al.* (2020) se analizó cómo la Argentina se ha nutrido desde sus inicios de una gran diversidad cultural, lo que se reflejó conceptualmente en el «melting pot» o *crisol de razas*, aunque las posibilidades de integración eran distintas según el origen de los inmigrantes, muchas veces en detrimento de los pueblos originarios de las Américas. De ahí que, más allá de esta apertura intrínseca de la fundación de la Argentina en general y de la Ciudad de Buenos Aires en particular, las minorías no fueron ajenas a procesos de estratificación y diferenciación según las comunidades originarias a las que se referían. Esto es relevante porque los pesos específicos que tuvieron -y tienen- las minorías no están necesariamente relacionados con cuestiones cuantitativas, sino con otras relacionadas con la visión de la geopolítica y la valoración de los valores occidentales y la occidentalización. Estos repertorios no están ausentes en el campo educativo, el cual siempre ha estado influenciado por las ideas y el desarrollo de los sistemas educativos occidentales (Beech, 2009).

Argentina carece de pruebas estandarizadas y de un examen final de bachillerato -como el *Abitür* en Alemania, el *BAC* en Francia o el *Diploma di Stato Italiano*- que habiliten o no el ingreso a la universidad, que en Argentina es libre. Además, Argentina carece de modalidades para agrupar y segregar a los estudiantes de acuerdo a sus capacidades y calificaciones, modalidad persistente en varias de las jurisdicciones de los países centrales aunque existen algunas tendencias para modificarlas. (Mayer, 2019). Si bien existe cierto consenso en las didácticas y pedagogías locales y entre los hacedores de políticas de que la introducción de esos dispositivos tendría un impacto negativo en las aulas, el sector privado muestra cierta apertura a estas prácticas, pero generalmente hay una falta de profesionales para promulgarlas (Larrondo y Mayer, 2018).

También existe una diferencia en las modalidades de inserción de los docentes extranjeros en relación con otros países (Chacón, 2005; Wallace, 1991) que se tramita a través de las escuelas estatales, mientras que en Argentina estos espacios se abren desde las escuelas privadas, más particularmente, escuelas binacionales. Cuando los docentes extranjeros de «carrera» son designados por las autoridades centrales de las redes de escuelas binacionales, esto es posible debido a los altos niveles de autonomía que tienen estas escuelas con respecto al sector estatal. Como dijimos al citar fragmentos de las entrevistas, los docentes de «carrera» extranjeros tienen muchos beneficios, no solo económicos, sino también simbólicos, que van desde un trato preferencial hasta posiciones privilegiadas. La mayoría de los docentes en sus países de origen no ocupaban cargos jerárquicos, por lo que, al integrarse y formar parte de las redes docentes en el exterior, acceden a puestos de coordinación o liderazgo con mayor facilidad que si se hubieran quedado en su país de origen. Es por esto que muchas veces con escaso o nulo conocimiento del país al que aplican y a su cultura, se «lanzan» a la aventura:

«Yo nunca había estado en Argentina, ni había puesto un pie en Latinoamérica. Siempre trabajé en mi país. Ahora con mis hijos más grandes

puede viajar. Soy independiente. Tampoco sabía español. Tampoco ahora lo hablo mucho, estoy siempre con compañeros de mi país. Pero descubrí Argentina y me encanta».

Aquí vemos un beneficio extra, acompañado del «espíritu aventurero», presente en varias entrevistas, que explica en parte por qué pueden decidir emprender su carrera profesional fuera de sus países de origen. La posibilidad de ser promovidos más rápidamente, especialmente para «docentes de carrera» cuyas posibilidades de alcanzar posiciones de liderazgo son mayores principalmente por su nacionalidad, entendiendo que la formación en sus países suele implicar una formación bajo las perspectivas y tendencias pedagógicas y académicas extranjeras que son fundamentales para las escuelas binacionales. En resumen, las probabilidades de ocupar un cargo directivo son mayores para los docentes de carrera extranjeros que para los locales.

El espíritu aventurero también es un tema especial que se destaca en la trayectoria profesional de los docentes, traducido a otros conceptos. Como afirma Blackmore (2014), la movilidad docente en sus carreras debe entenderse dentro de transformaciones globales más amplias, considerando los procesos de globalización y movilidad (Appadurai, 2000; Bauman, 2001; Beck & Beck Gernsheim, 2001), desarrollando y creando habilidades relacionadas con la flexibilidad, identidades nuevas y reflexivas y adaptables a diferentes entornos: los docentes pueden trabajar, reelaborar, renegociar y rehacer en la zona de contacto de la educación internacional (Tran y Nguyen 2014; Singh y Doherty, 2004). Y, según Ball (2016), este profesional es flexible y hábil en los lenguajes de la reforma. Aunado a esto, Rizvi y Lingard (2010), plantean que los docentes itinerantes deben ser entendidos como territorialmente situados en espacios globales integrados y articulados, en relación con enfoques metodológicos que dan cuenta del complejo intercambio que se produce entre discursos desigualmente empoderados centrados en términos y condiciones culturales e interlingüísticas que sustentan las relaciones globalmente interconectadas/localizadas.

En primer lugar, independientemente de que para estos docentes Argentina sea o no el primer destino fuera de sus hogares, y de su categoría profesional -ya sean docentes de carrera o expatriados residentes en el país-, suelen tener poco o ningún conocimiento de la pedagogía local y de la sociedad. En casos extremos, como lo vimos en las entrevistas, esto se manifiesta en el desconocimiento del idioma español. Esto suele extenderse a la historicidad del sistema educativo argentino y como dijimos, las tradiciones pedagógicas locales.

En el caso de los docentes de «carrera» traen consigo su herencia y experiencia docente propia de sus sistemas educativos, mientras que en el caso de los expatriados o residentes aquí, al carecer de conocimientos específicos tanto en política educativa como en didáctica y en pedagogía, trabajan con los estudiantes, según su propia experiencia como tales, pero con mayor permeabilidad a la adopción de estrategias didácticas a los modos locales. Distinto es el caso de los docentes de carrera, que trabajan según criterios propios e importados de sus países en materia pedagógica y están mimados por eso:

«Ellos piensan [la pedagogía y la didáctica] de la misma manera que el Director. Aquí [en Argentina] las cosas [en cuanto a pedagogía y didáctica] son diferentes, menos duras, que me gustan más. Pero eso ayuda a la directora a orientar un camino aunque sea con pocos profesores. Pero eso no significa que lo tomemos sin mostrar nuestras disidencias»

En este sentido, lo que muestran los fragmentos es que un mismo atributo, en este caso la nacionalidad, no es suficiente para generar una «solidaridad comunitaria», sino todo lo contrario. La heterogeneidad en las contrataciones y formas de transitar la carrera docente, pueden romper o entorpecer a primera vista los lazos sociales -y solidarios- dentro de grupos homogéneos. En palabras de Bourdieu (1998), podríamos pensar en los docentes extranjeros como agentes que se mueven en un campo y dentro del cual ocupan determinadas posiciones, asociadas a la desigual distribución del poder. Aún siendo una minoría, muchos de estos docentes ocupan posiciones jerárquicas o determinantes en las escuelas, lugares que tardaría mucho tiempo en alcanzar un docente local. Así lo grafica uno de nuestros entrevistados:

«¿Si todos nos llevamos bien? No, es muy divertido, pero en los recreos y eventos, estamos cada uno en su terraza [dice, refiriéndose a los aspectos de construcción de la escuela donde trabaja, que consta de varias casas que antes eran de familias y que la escuela estaba comprando a medida que se expandía]».

Según Beech, Guevara y Del Monte (2019), la carrera docente en Argentina tiende a ser «plana», ya que cuenta con mecanismos rígidos de promoción y acceso a cargos jerárquicos. Si bien estamos de acuerdo en cierta medida con esta conclusión, también podemos preguntarnos por los mecanismos exógenos que favorecen, en instituciones particulares, esta *chatura*. En otras palabras, si son profesores extranjeros -especialmente los que corresponden a los sectores de «carrera»- quienes ocupan estos cargos, las posibilidades de ascenso a puestos de dirección de agentes con igual o mayor calificación, disminuyen por no tener una determinada nacionalidad.

En Argentina, la docencia en escuelas secundarias requiere un título docente de cinco años que se puede obtener en la Universidad o en instituciones de estudios terciarios. En cuanto al avance laboral, aún no existen prácticas de evaluación docente. Sin embargo, algunos docentes pueden ascender a puestos de liderazgo, pero se necesita mucha experiencia y conocimientos, lo que puede significar varios años en los mismos puestos. Particularmente, en las escuelas privadas, cada institución educativa tiene sus propios procesos de legitimación de una carrera docente. Significa que en la práctica el título docente puede no ser suficiente para ser promovido.

Las escuelas de gestión estatal, por ejemplo, están sujetas a estrictas normas burocráticas. En estas instituciones la promoción se basa en la acumulación de créditos que se adquieren a través de capacitaciones específicas avaladas por el Estado. Por ejemplo, en las escuelas donde el aumento de la politización y el activismo son parte del clima organizacional, un camino para la promoción, aunque no el único, es a través de la participación política en la escuela (Carlson, Chingos & Campbell, 2017). Si bien las escuelas privadas suelen ser espacios donde la carrera docente es más dinámica, este dinamismo se potencia aún más para los docentes que provienen del exterior y que son incorporados a través de las Redes de Docentes de los países a los que pertenecen. De hecho, muchos de los docentes internacionales en sus países de origen solo ejercen la docencia y al incorporar la movilidad laboral su cargo cambia. Esto también implica una ventaja al momento de regresar a sus países de orígenes, ya que acceden a cargos directivos.

Desde nuestra perspectiva, además del espíritu aventurero que desarrollaremos a continuación, la posible *rápida escalada de posiciones* para los docentes extranjeros de carrera también se debe a cuestiones pedagógicas que estas instituciones y/o las redes

globales y binacionales a las que pertenecen quieren imponer. Como lo decía una entrevistada, existe sincronización entre las formas de percibir los procesos de enseñanza entre los directivos y estos docentes. Si retomamos la idea de los profesionales argentinos como *cisnes negros*, aún en las escuelas privadas, estas redefiniciones pueden ingresar, a modo de prestamos o transferencias (Jules y Arnold, 2022) no solo a partir de políticas públicas, sino principalmente, a partir de los agentes que las redefinen (Ball, 1989). Ziegler (2008) sostiene, en este sentido, que las pedagogías y formatos estandarizados que estas agencias proponen, redefinen el rol docente, a la par que lo controlan. Un caso que aporta otra perspectiva es el de docentes internacionales en China, que muchas veces es analizado como parte de un proceso de «decolonización» que aportaría a la construcción democrática de ese país (Benton Lee, 2023). Dicho de otra manera, mientras en Argentina se lo ve como pérdida de soberanía pedagógica, en otras latitudes puede verse como oportunidad de democratización de prácticas y perspectivas de enseñanza.

En cualquiera de los casos o enfoques, como lo afirmamos líneas arriba, las posiciones jerárquicas que ocupan formal o informalmente -esto es con cargos directivos o como docentes destacados- los posicionan como «modelos a seguir». Esto mismo, fue analizado en otras latitudes (Putjata *et al*, 2023; Terhart *et al*, 2018, Zirkel, 2002). De hecho, Putjata (op cit) sostiene que los docentes de este tipo actúan como modelos de reprofesionalización docente para la planta local y esto puede darse tanto de arriba hacia abajo (a través de políticas públicas) como de abajo hacia arriba, actuando los docentes extranjeros como constructores de puentes Fierro Garza, 2008). Aquí el espíritu aventurero y el «duelo» por dejar la estabilidad en sus hogares, es ampliamente reconocido, tanto en términos materiales como simbólicos.

### **4.3. Espíritus aventureros y aportes a las hojas de vida**

Parte de ese espíritu aventurero al que nos referimos y el propio desarrollo de ser profesor en el extranjero, pasa también por instalarse bien en lugares poco conocidos o familiares. El «espíritu aventurero» o «espíritu libre» se traduce ahora en beneficios para los agentes escolares en términos de sus Curriculum Vitae y beneficios en términos institucionales. Además, esta flexibilidad a entornos nuevos y remotos está asociada al desarrollo de habilidades «blandas». Estas, en oposición a las denominadas habilidades «duras», se refieren a las competencias clásicas y básicas que debe desarrollar un profesional (redacción, comprensión lectora, dominio de idiomas, etc.) implican habilidades relacionadas con la adaptación, la comunicación intercultural y el autoconocimiento. Habilidades que estas escuelas destacan que construyen en sus estudiantes (Ball, 2003; Mayer, 2019). Si bien esto es relevante y aplica para todos los docentes, creemos que su importancia se fortalece en los docentes de carrera que son los que más amplían sus competencias, no solo duras y blandas, sino que también conducen a hojas de vida «coloridas» y multidimensionales. Como afirma Brown (2013), en un contexto de «congestión social» global por calidad y buenos trabajos, los profesionales de clase alta y media interpretan y buscan proporcionar acceso a procesos que activan los tipos de «personalidad». Un capital hasta ahora posiblemente recompensado por instituciones multinacionales, donde podríamos incluir redes de escuelas en el extranjero. Como han señalado varios autores (Tran y Nguyen, 2014), las cualidades que se desprenden de los profesores viajeros son diversas. En la literatura se destacan la flexibilidad, la movilidad física y profesional, las variaciones en el destino y la capacidad de adaptación a diferentes entornos. Esta se concibe como la adopción de nuevas identidades -que podríamos llamar «híbridas»

(García Canclini, 1995),- que mezclan las raíces con componentes cosmopolitas (Beck, 2008): estas identidades se negocian, se hacen y se rehacen en la práctica y en el contacto con la educación internacional (Singh & Doherty, 2004).

Además de los procesos políticos específicamente delineados en materia de internacionalización, debemos incorporar las relaciones de poder que existen en la región. Aquí cobra importancia el concepto de «diplomacia cultural» (Fierro Garza, 2008) Este concepto se refiere a la promoción de los valores que nutren una identidad nacional y de la historia, política y características socioeconómicas de un país en el extranjero. Las relaciones culturales permiten el acercamiento entre los diversos sectores políticos, económicos y sociales de los diferentes países (Cummings, 2003). El concepto de «diplomacia cultural» no puede comprenderse sin el de «diplomacia pública», que refiere al conjunto de acciones mediante las cuales los Gobiernos se dirigen directamente a la población de otro país. Mientras la «diplomacia tradicional» puede ser descrita como las relaciones que se establecen entre instituciones al más alto nivel, la diplomacia pública se encarga de cómo un país se comunica con la ciudadanía de otras latitudes. En este sentido, los agentes educativos funcionan como divulgadores de las realidades de otros países, siendo puentes más allá de la literatura o material educativo específico que se utilicen en las clases. En el caso educativo, su rol se amplifica.

Además de los «puentes» entre culturas que tejen, estos agentes son estratégicos en la introducción de formatos y perspectivas pedagógicas foráneas en los proyectos institucionales, dentro de los marcos de posibilidades que establece la política educativa argentina. Entendemos que estas «transferencias» no se deben necesariamente a un plan *maestro o deliberado*, sino a la extensión de sus propias prácticas educativas más allá de los límites convencionales (nacionales). Por supuesto, esta inclusión de perspectivas pedagógicas nuevas y, a menudo, disruptivas puede generar resistencia dentro del personal y la comunidad educativa, pero también puede ser apoyada por las autoridades escolares. Como nos dice un docente:

«Ellos (los profesores de carrera) piensan como el Director General. Así aprendieron pedagogía y trabajan como si estuvieran en Italia. Muchas veces se imponen los modos y la tradición de esta pedagogía extranjera, a veces se convive con la argentina, y otras se negocia, pero por ejemplo la 'competencia' entre alumnos es muy común en esta escuela».

Como hemos subrayado, la política educativa argentina desalienta la competencia interna en las aulas. Sin embargo, muchas escuelas privadas la consideran una opción o un valor a fomentar. Como hemos señalado (Mayer, 2020), algunas escuelas reivindican formas particulares de meritocracia y se destacan dentro de los marcos locales, que a menudo son resistidos por los agentes educativos locales. De modo que los profesores extranjeros juegan un papel fundamental en la introducción de estas tendencias pedagógicas mezclándolas con las fronteras locales. Por ejemplo, dos coordinadores nos cuentan cómo estos formatos pedagógicos se naturalizan entre los estudiantes:

«Es tremendo pero sí, los chicos se van acostumbrando a que todo sea examen internacional de por medio. Por ejemplo, nosotros en cuarto año [de la secundaria] introducimos portugués. Imaginate lo que pueden aprender en dos años, pero los chicos ya preguntan qué exámenes van a dar a fines de la secundaria»

Con menor perspectiva crítica, el coordinador de otra escuela nos cuenta cómo los formatos de exámenes internacionales genera admiración y «sana competencia» entre estudiantes:

«Es muy lindo ver cómo los chicos respetan a los que se sacan buenas notas, a los que se destacan. Es una sana competencia y además después la escuela genera mecanismos de distinción para los estudiantes que se destacan. Y también le sirve a la escuela la cantidad de alumnos destacados que haya».

En este sentido, los aportes de los agentes institucionales en los colegios binacionales no deben entenderse solo en términos de los aportes a su Curriculum Vitae -en alusión a los atributos a los que nos referimos anteriormente- o a la posibilidad de acercar dos culturas, sino también a las formas en que los agentes incorporan sus prácticas profesionales en las escuelas y luego los modos en que se plasman también en sus destinatarios y familias. Al hacer esto, pueden ayudar en la reconfiguración de las prácticas docentes en las escuelas, incorporando elementos exógenos a las tradiciones locales.

Más allá de nuestro estudio, la idea de docentes internacionales altamente calificados que pueden enseñar asignaturas académicas y tienen un rol potencial de embajadores culturales es señalada en investigaciones de otras latitudes. Wu (2023) afirma esto para el caso chino y Cook (2000) para el caso de Estados Unidos. Sin embargo, otros estudios agregan a esto que esta posibilidad depende de los atributos étnicos u originarios de estos docentes (Oztabak, 2022). Es más, en muchos países -como Alemania (Oztabak, 2022; Strasser, 2023), donde existen grandes restricciones para la inclusión de agentes educativos extranjeros-, docentes de latitudes poco industrializados o pobres son marginalizados y rara vez incorporados a la estructura educativa, aún frente a la falta de fuerza de trabajo local en esta área.

## 5. Discusión

A lo largo del artículo hemos analizado los modos de inserción de los docentes extranjeros en las escuelas binacionales. Como hemos observado, lo que a simple vista puede entenderse como docentes nativos del segundo sistema escolar al que pertenecen estas instituciones no es en realidad, un grupo cohesionado donde prevalecen lógicas solidarias. A partir de un modelo de gestión basado en la escuela y, debido a la acción institucional, se construyen divisiones a partir de los beneficios materiales y simbólicos que unos tienen en detrimento de otros. En otras palabras, es la propia escuela la que fomenta y establece diferencias entre los docentes: al crear un sentido de pertenencia a un *endogrupo*, algunos docentes extranjeros tienen el poder de fijar los valores e identidades que crean sentido dentro de la escuela. Una de las conclusiones de este artículo es, a nuestro juicio, que este *endogrupo* no contiene -o contiene de manera desigual- a los docentes extranjeros, ya que establece jerarquías dentro de un grupo aparentemente homogéneo. Como hemos visto, algunos docentes extranjeros tienen una mayor influencia en las escuelas binacionales y lo que legitima ese poder dentro del personal no es solo la nacionalidad, sino su estatus y trayectoria profesional, por un lado y su concordancia pedagógica con los proyectos institucionales y las redes globales a las que las escuelas pertenecen por el otro. De hecho, estos profesores internacionales aparecen como una «élite» dentro del cuerpo docente. Como consecuencia, formas específicas de conocimiento, disposiciones y trayectorias

profesionales juegan un papel en el proceso de un sentido de pertenencia a un grupo profesional particular, promulgando formas de cierre social (Parkin 1974; van Zanten 2009).

Los profesores extranjeros legitiman la posición a la que aspiran estas escuelas en el espectro local y les ayudan a marcar cierta distancia con otras escuelas, esto, teniendo en cuenta la diversidad del subsistema privado en Argentina pero también, como determinadas «innovaciones» pueden darse en escuelas de esta gestión por su mayor autonomía.

Otra característica que legitimaría estas posiciones de poder es sin lugar a dudas, la percepción de los agentes educativos extranjeros como embajadores de la nación que representan. Aun cuando son minoría, y en muchos casos la excepción, son actores centrales en la diseminación del país al que representan. Los números esbozados en la introducción del artículo son claros en este sentido y en la importancia de los agentes educativos para lograr los objetivos *diplomáticos* a los que nos referimos, en el que se ve un claro aumento de la planta o staff que es enviada o trabaja en escuelas binacionales, lo que fortalece la hipótesis respecto de la diplomacia pública o cultural y de los agentes educativos como centro de la mismas.

A su vez, podemos pensar que las familias también encuentran en estas escuelas propuestas educativas que se acercan más a sus propias expectativas y que los procesos de internacionalización son uno de ellos. Queda por problematizar estas limitaciones en términos de igualdad, ya que al ser dificultosa esta inserción docente y las «innovaciones» que conlleva, esto queda restringido para sectores privilegiados que pueden acceder a las mismas, siendo minoritarios. Y a su vez, limita las posibilidades de que los procesos de internacionalización docente se tornen más masivos.

## 6. Bibliografía

- Appadurai, A. (2000). Grassroots globalization and the research imagination. *Public culture*, 12(1), 1-19.
- Ball, S. J. (1989). Micro-politics versus management: Towards a sociology of school organization. *Politics and the Processes of Schooling*. 218-241.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046-1059.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2009). Hidden privatisation in public education. *Education Review*, 21(2).
- Banfi, C., & Day, R. (2004). The evolution of bilingual schools in Argentina. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5), 398-411.
- Banfi, C., Rettaroli, S., & Moreno, L. (2016). Educación bilingüe en Argentina Programas y docentes. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 3, 5.
- Bauman, Z. (2001). Consuming life. *Journal of consumer culture*, 1(1), 9-29.
- Beck, U. (2008). Mobility and the cosmopolitan perspective. *Tracing mobilities: Towards a cosmopolitan perspective*, 25-35.

- Beck-Gernsheim, E. (2001). Mujeres migrantes, trabajo doméstico y matrimonio. Las mujeres en un mundo en proceso de globalización. *Beck-Gernsheim, E., Butler, J. y Puigbert, L. Mujeres y transformaciones sociales, Barcelona: El Roure, 59-76.*
- Beech, J. & Barrenechea, I. (2011). Pro-market educational governance: is Argentina a black swan?" *Critical Studies in Education, 52(3), 279-293.*
- Beech, J. (2009). Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer. In *International handbook of comparative education* (pp. 341-357). Springer.
- Beech, J., Guevara, J., & del Monte, P. (2019). Diploma Programme implementation in public schools in Latin America: The cases of Costa Rica, Argentina (Buenos Aires) and Peru. Documento de trabajo interno.
- Berk, S (2022): General Education Versus Vocational Education: Vocational Education and Its Future. En Akgün, B y Apaydin, Y. (eds): Education Policies in the 21st Century . Comparative Perspectives. Palgrave Mac Millan
- Blackmore, J. (2014). 'Portable Personhood': Travelling Teachers, Changing Workscapes and Professional Identities in International Labour Markets. In *Mobile Teachers, Teacher Identity and International Schooling* (pp. 141-161). Brill Sense.
- Bourdieu, P (19989). Capital cultural, escuelas y espacio social. Fondo de Cultura Económica
- Brown, P. (2013). Education, opportunity and the prospects for social mobility. *British Journal of Sociology of Education, 34(5-6), 678-700.*
- Carlson, D., Chingos, M. M., & Campbell, D. E. (2017). The effect of private school vouchers on political participation: Experimental evidence from New York City. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 10(3), 545-569.*
- Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education, 21(3), 257-272.*
- Cho, H (2023): Linguicism in U.S. Higher Education: A Critical Autoethnography. En Gutman, M, Jayusi, W, Beck, M y Beckerman, Z (eds): To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture. Empirical Evidence from an International Perspective. Springer
- Celik, M (2022): International Schools in the Context of Cultural Diplomacy: Actors and New Approaches. En Akgün, B y Apaydin, Y. (eds): Education Policies in the 21st Century . Comparative Perspectives. Palgrave Mac Millan
- Couyoum-Djian, J. P. (2003). Hiring a foreign expert: Chile in the 19th century. In *History of Economics Society Meeting, Duke University, Durham, NC, July.*
- Cummings, M. (2003), *Cultural Diplomacy and the United States Government: A Survey*, Washington, D.C, Center for Arts and Culture

- De Alba, A. (1991). Evaluación curricular: conformación conceptual del campo. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Delvaux, B., & Van Zanten, A. (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (156), 5-8.
- Djian, J. M. (2005). *Politique culturelle: la fin d'un mythe*. Gallimard.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4), 532-550.
- Fierro Garza, A. (2008). La diplomacia cultural como elemento privilegiado de la política exterior. *Revista Mexicana de Política Exterior*, 85, 23-28.
- Gamallo, G. (2015). La "publicación" de las escuelas privadas en Argentina. *Revista SAAP. Publicación de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político*, 9 (1), 43-74.
- García Canclini, N. (1995). *Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving modernity*. University of Minnesota.
- Giovine, M y Mataluna, M (2022). Tendencias globales en elites locales. Formas de institucionalización y distinción social en Brasilia y Córdoba. Pro- Posicoes, vol. 33. Campinas, SP
- Hecht; A.C (2023). Argentina: Minority Indigenous Teacher of Bilingual Intercultural Education. En Gutman, M, Jayusi, W, Beck, M y Beckerman, Z (eds): To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture. Empirical Evidence from an International Perspective. Springer
- Heyneman, S (2022). When Models Become Monopolies: The Making of Education Policy at the World Bank. En Akgün, B y Apaydin, Y. (eds): Education Policies in the 21st Century . Comparative Perspectives. Palgrave Mac Millan
- Jules, T y Arnold, R (2022): The International Transfer of Education Models: Crafting the Neoliberal Citizen Through Regionalization and Rewesternization in Trinidad and Tobago. En Akgün, B y Apaydin, Y. (eds): Education Policies in the 21st Century . Comparative Perspectives. Palgrave Mac Millan.
- Kfir Mordechay & Cristina Alfaro (2019) The Binational Context of the Students We Share: What Educators on Both Sides of the Border Need to Know, *Kappa Delta Pi Record*, 55:1, 30-35, <https://doi.org/10.1080/00228958.2019.1549438>
- Larrondo, M. & Mayer, L. (2018): *Ciudadanías Juveniles y Educación: Las otras desigualdades*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Maxwell, C; Mangset, M; van Zanten, A; (2017) Knowledge, skills and dispositions: the socialisation and 'training' of elites. *Journal of Education and Work* , 30 (2), 123-128. <https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1278902>.

- Mayer, L (2020): Educación internacional en Argentina: Grandes proyectos para pequeños públicos. En Mayer, L. Domínguez, M.I y Lerchundi, M. (comps): *Infancias, juventudes y desigualdades: experiencias, procesos y espacios*. CLACSO
- Mayer, L. & Catalano, B. (2018). Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (29), 19-41
- Mayer, L y Gottau, V (2023): Convergences and Divergences in Career Paths: Recruiting Foreign Teachers in Binational Schools in Argentina. En Gutman, M, Jayusi, W, Beck, M y Beckerman, Z (eds): *To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture. Empirical Evidence from an International Perspective*. Springer
- Mayer, L., & Schenquer, L. (2014). Europe outside Europe: developing a German Jewish citizenship in Argentina. The case of the Pestalozzi Schule. En Galkowski, J & Kotarski, H. *Pragmatics of social and cultural capital*. University of Rzeszow.
- Mayer, L.; Perazzo, W., Vazquez, M y Vommaro, P. (2020). Desigual y diversa: producción de ciudad y vida urbana entre jóvenes de Buenos Aires. En: Mayer, Liliana, Duhalde, Juan Pablo Arroyo Ortega y Adriana, Silva, María José (eds). *Ciudades x Jóvenes: aportes a la Nueva Agenda Urbana de las Juventudes Latinoamericanas*. CLACSO- CINDE
- Mayer, L. (2019). "Viajar para aprender y aprender viajando. Estrategias educativas de sectores aventajados de Argentina." *Universitas*, 30 (1) 41-62. Ecuador
- Mills, Wright (1956): *The power elite*. London: Oxford University Press.
- Mongiello, E. (2012): *Cambios en la relación escuela y nación. Las escuelas italianas en el exterior: el caso argentino*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, FLACSO, Buenos Aires
- Montiel, C. J. (2010). Social representations of democratic transition: Was the Philippine People Power a non-violent power shift or a military coup? *Asian Journal of Social Psychology*, 13(3), 173-184.
- Morduchowicz, A. (2001). *Private Education: Funding and (De) regulation in Argentina*. Washington D.C.: National Center for the Study of Privatization in Education Teachers College, Columbia University.
- Morduchowicz, A. (2005). Private education: funding and (de) regulation in Argentina. En L. Wolff, J. C. Navarro y P. González (Eds.), *Private education and public policy in Latin America*. Washington D.C.: Partnership for Educational Revitalization in the Americas (PREAL)
- Narodowski, M. & Andrada, M. (2002). Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública. In *Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela* (pp. 9–28). Ediciones Granica.
- Narodowski, M. & Moschetti, M. (2013). The growth of private education in Argentina: Evidence and explanations. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.829348>

- Narodowski, M., Gottau, V., & Moschetti, M. (2016). Quasi-State monopoly of the education system and socio-economic segregation in Argentina. *Policy Futures in Education*, 14(6), 687-700.
- Nye, J. S. (1990). Soft power. *Foreign policy*, (80), 153-171.
- Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Artmed Ed.. Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Putjata, G, Economou, C, Ennerberg, E y Arnold, J (2023): Sweden and Germany: Top-Down and Bottom-Up Policy Making in the Re-professionalization of International Teachers .En Gutman, M, Jayusi, W, Beck, M y Beckerman, Z (eds): To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture. Empirical Evidence from an International Perspective. London: Springer
- Resnik, J. (2012). The denationalization of education and the expansion of the International Baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56(2), 248-269.
- Resnik, J. (2016). The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: a global comparative approach. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 298-325.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Conceptions of education policy. Globalizing Education Policy*. Routledge.
- Saddiki, S. (2009). El papel de la diplomacia cultural en las relaciones internacionales. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 107-118.
- Saltalamacchia, H. (1992). *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Buenos Aires: Cijup.
- Silveira, M. L. (2011). *Territorio y ciudadanía: reflexiones en tiempos de globalización*. Uni-pluriversidad, 11(3), 15-34.
- Singh, P., & Doherty, C. (2004). Global cultural flows and pedagogic dilemmas: Teaching in the global university contact zone. *TESOL quarterly*, 38(1), 9-42.
- Strasser, J (2023): Germany: Professional Networks of Minority Teachers and Their Role in Developing Multicultural Schools. En Gutman, M, Jayusi, W, Beck, M y Beckerman, Z (eds): To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture. Empirical Evidence from an International Perspective. London: Springer
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Tiramonti, G. (2008). As mutações da escola média na Argentina no marco da reconfiguração de um mundo globalizado. *Pro-Posições*, 19(3), 105-129.
- Tiramonti, G., Ziegler, S., & Gessaghi, V. (2008). *La educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Edditorial Paidós.

- Tran, L. T., & Nguyen, N. T. (2014). Teachers' Negotiation of Professional Identities in the 'Contact Zone': Contradictions and Possibilities in the Time of International Student Mobility. *In Mobile teachers, teacher identity and international schooling* (pp. 43-61). Brill Sense.
- Valenta, M. (2009). 'Who wants to be a travelling teacher?' Bilingual teachers and weak forms of bilingual education: the Norwegian experience. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 21-33.
- Van Zanten, A. (2009). The sociology of elite education. *The Routledge international handbook of the sociology of education*, 329-339.
- Wallace, M. J., & Bau, T. H. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Wu, P. Y (2023) "Crossing the River by Feeling the Stones" Understanding Chinese Minority Teachers' Transnational and Transitional Experiences En Gutman, M, Jayusi, W, Beck, M y Beckerman, Z (eds): To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture. Empirical Evidence from an International Perspective. Springer
- Yemini, M. (2014). Internationalization of Secondary Education—Lessons From Israeli Palestinian-Arab Schools in Tel Aviv-Jaffa. *Urban Education*, 49(5), 471-498.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA.
- Ziegler, S. (2011). La era de los exámenes: Bachillerato Internacional, regulaciones posburocráticas y trabajo docente. *Propuesta Educativa*, (36), 45-57.

**Páginas web:**

ISC: [www.isc.org](http://www.isc.org)