

## Archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 27 Número 28

18 de marzo 2019

ISSN 1068-2341

### **¿Y Si No Estuviesen las Escuelas Secundarias en las Ciudades- Barrios? Tensiones entre la Mejora de las Condiciones de Escolarización y el Desfinanciamiento de Algunas Políticas de Inclusión Socioeducativa en la Provincia de Córdoba**

*María Cecilia Bocchio*  
CONICET-IDH-UNC  
Argentina

**Citación:** Bocchio, M. C. (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las Ciudades-Barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la Provincia de Córdoba. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(28). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3178> Este artículo forma parte del número especial, *Políticas de Inclusión y Extensión de la Obligatoriedad Escolar*, editado por Nora Gluz, Dalila Andrade Oliveira, y Cibele Rodrigues.

**Resumen:** En este artículo presentamos un estudio de caso en una escuela secundaria emplazada en una Ciudad-Barrio de Córdoba Capital cuyos alumnxs constituyen, en su mayoría, la primera generación familiar en acceder, permanecer y egresar de la secundaria. Desde los aportes de la Teoría de la Regulación Social (Reynaud, 1997, 2003) procuramos dar cuenta de las dinámicas que atraviesan las políticas asociadas a la expansión de la Escolarización Secundaria Obligatoria (ESO)

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>  
Facebook: /EPAAA  
Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 10-6-2017  
Revisiones recibidas: 19-2-2018  
Aceptado: 19-2-2018

cuando llegan a la escuela y se traducen en crecimiento de la matrícula escolar y en luchas locales por mejorar las condiciones de escolarización del alumnado. Ante la reciente finalización del financiamiento de algunas políticas orientadas a garantizar la ESO proponemos, a modo de hipótesis, que en la escuela seleccionada la tensión entre el control por resultados y la autonomía escolar estaría profundizando el proceso de delegación de responsabilidad a la escuela sobre la escolarización de sectores vulnerados.

**Palabras clave:** Escolarización Secundaria Obligatoria; Políticas de Inclusión; Ciudades-Barrios

### **What if there were not secondary schools in city neighborhoods? Tensions between the improvement of schooling conditions and the defunding of some socio-educational inclusion policies in the Province of Córdoba**

**Abstract:** This article presents a case study in a secondary school located in a City - Neighborhood of Córdoba Capital whose students are, predominantly, the first generation of families to access, stay, and graduate from secondary school. From the contributions of Social Regulation Theory (Reynaud, 1997, 2003), this study accounts for the dynamics that cut across the policies associated with the expansion of compulsory secondary schooling (ESS) when they reach the school and translate into growth of school enrollment and struggles to improve the conditions of the students' schooling. Given the recent loss of funding of some policies aimed at guaranteeing ESS, we hypothesize that in the selected school the tension between control of outcomes accountability for results and school autonomy would be deepening the process of delegating responsibility on the school over the schooling of vulnerable sectors.

**Key words:** Compulsory Secondary Schooling; Inclusion Policies; City Neighborhoods

### **E se não tivéssemos escolas secundárias nas cidades-bairros? Tensões entre a melhora das condições de escolarização e o subfinanciamento de algumas políticas de inclusão socioeducativa na Província de Córdoba**

**Resumo:** No presente artigo apresentamos avanços de um estudo de caso desenvolvido em uma escola secundária localizada em uma Cidade-Bairro de Córdoba Capital, onde a maior parte dos alunos representa a primeira geração familiar no acesso, permanência e saída da escola secundária. A partir dos postulados da Teoria da Regulação Social (Reynaud, 1997, 2003) analisamos as dinâmicas que atravessam as políticas associadas à expansão da Escolarização Secundaria Obrigatória (ESO) quando se instalam na escola e se traduzem em crescimento da matrícula escolar e em conflitos locais por melhorar as condições de escolarização do alumnado. Perante a finalização recente do financiamento de algumas políticas que estavam orientadas a garantir a ESO, propomos como hipótese que a tensão entre o controle por resultados e a autonomia escolar estaria aprofundando o processo de delegação de responsabilidades para a escola sobre a escolarização de sectores vulneráveis.

**Palavras-chave:** Escolarização Secundaria Obrigatória; Políticas de Inclusão; Cidades-Bairro

## Introducción

El interrogante que titula este artículo se contextualiza en un diálogo informal con el vice director de la escuela donde se desarrolla el trabajo de campo de la investigación que se presenta. La escuela secundaria seleccionada está emplazada en una Ciudad-Barrio. Vale la pena introducir que la construcción de Ciudades-Barrios responde a una política habitacional promovida en el año 2005, por el Gobierno de la provincia de Córdoba, para erradicar asentamientos precarios. Esta política de vivienda social implicó además la construcción de escuelas de nivel primario y secundario, jardines de infantes, centros de atención primaria a la salud, de asistencia social y comisarías en cada Ciudad-Barrio. Por tanto la pregunta del integrante del equipo directivo nos habla -en plural- de escuelas emplazadas en contextos signados por diversas problemáticas: la pobreza, el desempleo, la violencia, las adicciones (Karsz, 2000); nos habla de escuelas a las que hoy asisten “los hijos” de políticas tan necesarias como la Asignación Universal por Hijo (Gluz & Moyano, 2013); nos habla de escuelas donde los chicos reciben un plato de comida por el Programa de Asistencia Integral de Córdoba (PAICor)<sup>1</sup>. Pero también nos habla -en particular- de “su” escuela, una escuela que aun habiendo mejorado de forma notable el porcentaje de alumnxs que ingresan y finalizan la escuela secundaria, tiene noventa y siete alumnxs en el primer año y solo treinta y siete en el sexto año; habla de “su” escuela todo el tiempo, porque el acto de colación es una fiesta que tiñe de brillo a la Ciudad-Barrio y eso es porque cada vez son más las familias que por primera vez tienen en su árbol genealógico a un egresadx de la escuela secundaria (Bocchio, 2016b). ¡Cómo no se va a preguntar este directivo qué pasaría si no estuviera la escuela! Cómo no pensar que pasaría con estos alumnxs recién llegados a una larga escolaridad obligatoria (Machado y Alves, 2014), sino tuviesen una escuela nueva (con edificio escolar nuevo), en proximidad a sus casas y políticas que regulen el derecho a la educación (Bocchio, 2016a).

Al ampliar el espectro de análisis la pregunta parece tener una respuesta afirmativa: “la escuela secundaria tiene que estar en donde viven los sectores más vulnerabilizados”, porque si hacia fines del siglo XX los países de la región latinoamericana reformaron sus leyes educativas y expandieron los años de Escolarización Secundaria Obligatoria (ESO), influenciados por Organismos Internacionales como la UNESCO y la OECD (Torres, 2008) es dable que los Estados dispongan las condiciones efectivas para garantizar el cumplimiento de las normativas.

En Argentina la vigente Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006 promovió la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria hasta su culminación y definió una escolaridad de 13 años en todo el país y desde los 5 años.<sup>2</sup> Inserta en un sistema educativo federal, la provincia de Córdoba sanciona la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870/10. En el marco de esta ley, y a los efectos de garantizar la inclusión escolar en este nivel de enseñanza, se promueven un conjunto de legislaciones y resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) que regulan la reforma de la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria.<sup>3</sup> Así, en

---

<sup>1</sup>Este Programa Social que inició su implementación en enero de 1984. Se encuentra destinado a niños y jóvenes carenciados que asisten a establecimientos educativos. Su objetivo primordial es contribuir a la inclusión y permanencia en el sistema educativo formal y al adecuado crecimiento y desarrollo de la población en edad escolar en situación de vulnerable, brindando asistencia alimentaria y propendiendo a mejorar hábitos vinculados a una alimentación saludable. Disponible en: <https://paicorvirtual.cba.gov.ar/Home/institucional>

<sup>2</sup>La Ley 27045/14 declara obligatoria la educación inicial para niños/as de cuatro (4) años en el sistema educativo nacional y sustituye los artículos 16, 18 y 19 de la Ley de Educación Nacional 26.206, extendiendo a 14 años la escolaridad obligatoria.

<sup>3</sup> Entre las principales resoluciones del Consejo Federal de Educación para la escolaridad secundaria se destacan: Plan Nacional de Educación Obligatoria (Res. CFE N° 79/09); Lineamientos Políticos y

la órbita del CFE se definen un conjunto de políticas y acciones, de carácter vinculante para las provincias, que tuvieron como objetivo generar condiciones para garantizar la ESO. Entre ellas: el diseño de Planes de Mejora Jurisdiccionales e Institucionales; el Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela; el Plan Nacional de inclusión digital y distribución de *netbooks* Conectar Igualdad; la promoción de cambios en el régimen de asistencia y en el sistema disciplinario; la elaboración de acuerdos de convivencia; el diseño de nuevos mecanismos de evaluación y de promoción escolar, como lo es la promoción de año adeudando tres materias en la Provincia de Córdoba y el nombramiento de cargos docentes asociados a la coordinación pedagógica y al trabajo de tutorías.

En palabras de Krawczyk (2014) las reformas educativas que tornan obligatoria la escuela secundaria pretenden romper con ese modelo que ponía en evidencia diferencias culturales, sociales y económicas. Sin embargo, como Ziegler (2011, p. 74) lo explica:

(...) existe cierto consenso acerca de que uno de los escollos más fuertes en las reformas recientes resulta del mantenimiento de la estructura pedagógica tradicional de la escuela media, tendiente a la selección por exclusión, al tiempo que se produce la apertura de este nivel a nuevos sectores sociales. Esta dinámica da lugar a una breve incursión de los sectores recién llegados a la secundaria que, en la mayoría de los casos, efectúan una escolaridad fallida en la medida en que las instituciones continúan operando bajo el principio de selección por exclusión.

Por tanto y retomando los debates sobre inclusión socioeducativa (Allan, 2008; Dussel, 2004; Feldfeber & Gluz, 2011; Fernandez Enguita, 2014; Tenti Fanfani, 2003; Van Zanten, 2012; Veiga Neto, 2005) se entiende que la inclusión en la escuela secundaria se puede volver excluyente, en tanto la igualdad en el acceso y la obligatoriedad de este nivel de enseñanza no sólo no garantizan la inclusión, sino que tampoco modifican las condiciones de escolarización que propician las dinámicas de exclusión de la escuela. Por tanto, en la puesta en acto de las políticas (Ball et al., 2012) de ESO la tensión inclusión/exclusión deviene de la dificultad para garantizar que al territorializarse las políticas socio-educativas, la inclusión como meta, se constituya en resultado. Como Gentili (2009, p. 35) lo explica: “la inclusión educativa es un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos”. En resumidas cuentas, la llegada de un alumnado “incluido” en la escuela media continúa contrastando con la tradicional escuela secundaria y esto refleja no sólo la relación que estos alumnxs tienen con el sistema educativo, sino que también revela la que tuvieron sus antecesores (Infante, 2010; Veiga Neto, 2005).

La revisión de antecedentes realizada permite identificar algunos debates tanto a nivel local, como regional y global. En el contexto latinoamericano, las políticas de inclusión socioeducativa son estudiadas en algunos países como Brasil por Andrade Oliveira y Duarte (2011); Gentili y Andrade Oliveira (2013); en Uruguay por Rama (2004) y Mancebo y Monteiro (2009); en Chile por Pinto Contreras (2015); en Bolivia por Vieira y Aillón (2014) y en Venezuela por Imen (2011). Asimismo, en el contexto europeo adquieren relevancia para este plan las investigaciones de: Ranson (2000); Barbier, Chauvigné y Vitali (2011); Van Zanten (2012) en Francia; de Ferreira (2005) y Machado y Alves (2014) en Portugal; de Youdell (2006) y Ball et al., (2012, 2011) en Inglaterra y de Pereyra,

---

Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria (Res. CFE N° 84/09); Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional (Res. CFE N° 88/09); Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria (Res. CFE N° 93/09); Propuestas de Inclusión y/o Regularización de Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria (Res. CFE N° 103/10).

Luzón y Torres (2006) y de Escudero Muñoz (2005) en España. En Argentina se encontraron diversas líneas de indagación entorno a políticas de inclusión en la escuela secundaria, entre ellas se destacan investigaciones sobre: Políticas para la inclusión socio-educativa de jóvenes (Baquero, 2016; Calamari,; Saccone & Santos, 2014; Maldonado & Vanella, 2013; Nobile, 2011; Terigi, Toscano & Briscioli, 2012; Toscano, 2012; Veigo, 2015; Ziegler, 2011); políticas vinculadas a estrategias para fortalecer las trayectorias escolares del alumnado (Castro, Kravetz & Zabala, 2014; Larripa, Austral & Davegnino, 2013; Más Rocha, Lizzio & Giménez, 2015; Paulin & Tomasini, 2008; Pinkasz, 2013; Tiramonti, 2014; Uanini & Martino, 2011;; implementación de políticas educativas desde las nociones de territorio y de territorialidad en diferentes contextos urbano (Bertella, 2015; Grinberg et al., 2013; Nuñez & Litichever, 2015; Tenti Fanfani, 2003; Terigi & Perazza, 2010; Tiramonti, 2004).

A efectos de delimitar el objeto de análisis de esta publicación, y teniendo como referencia los estudios recién citados, se sostiene que en las escuelas circulan políticas nacionales y provinciales orientadas a la promoción de la ESO. Concretamente lo que nos interesa analizar es la regulación *in situ* de tales políticas y los efectos de los vaivenes políticos de tales normativas en las condiciones de escolarización de una escuela secundaria masificada.

Al pensar en las políticas que pusieron el centro de atención en repensar la escuela secundaria resulta inevitable exclamar ¡menos mal que siempre está la escuela! porque muchas políticas que se promovieron para acompañar la expansión de la ESO hoy penden de un hilo y está claro que garantizar la equidad en las condiciones de acceso a la ESO sigue siendo un desafío (Metas Educativas OEI 2021, 2010). La pregunta del vice director también coloca en el centro de la escena esta posibilidad que tienen las políticas de llegar intempestivamente, como una ráfaga de viento (Bocchio, Grinberg & Villagran, 2016b) e irse de un momento para otro, o de un gobierno para otro. Está claro que quienes siempre están en las escuelas para hacer frente a las reforma educativas son los directivos y docentes.

Las denominadas políticas de inclusión, ejecutadas a través de diversos planes, programas y proyectos, parecen estar atadas a la voluntad política para sostener su financiamiento (Bocchio & Lamfri, 2015a; Perazza, 2012). En efecto en el caso de la provincia de Córdoba el Plan de Mejora Institucional (PMI) si bien formalmente no ha desaparecido, si ha sido desfinanciado entre finales del año 2016 y el transcurso del ciclo lectivo 2017, interrumpiéndose el pago del salario a los docentes tutores, la entrega de recursos económicos a las escuelas y el trabajo junto a los denominados Asistentes Técnicos Territoriales con quienes los equipos directivos hacían el seguimiento del plan de mejora diseñado por cada escuela para elevar los niveles de retención y promoción escolar.

En la escuela secundaria seleccionada el PMI era una política de vital importancia. Referimos a una escuela que en el marco de este Plan ha conseguido desarrollar un conjunto de estrategias para incluir a un alumnado que a pesar de haber mejorado sus condiciones habitacionales, no deja de estar inserto en crecientes procesos de pauperización social. Importa adelantar que progresivamente esta escuela ha elevado sus niveles de retención y promoción escolar.

Desde los aportes de la Teoría de la Regulación Social (Reynaud, 1997, 2003) sostenemos que las políticas orientadas a la ESO tienen el objetivo de (re) ajustar el accionar de alumnxs provenientes de sectores sociales que nunca habían estado en la escuela secundaria. Concretamente referimos a la procura de orientar/redefinir el accionar de: directivos y docentes -quienes efectivamente deben garantizar y son responsabilizados por la escolarización de los alumnxs en cada escuela-; de los padres -quienes obligatoriamente deben escolarizar a sus hijxs-; y de los alumnxs – quienes deben asistir para adquirir condiciones formales de ingreso al mercado laboral o proseguir estudios superiores. Como ya introducimos, ante las instancias de control de resultados la escuela responde positivamente: cada año consigue mejorar las tasas de egreso, hecho que la transforma en una escuela de referencia para la inspectora zonal (Bocchio & Grinberg, 2017) y posibilita al equipo



directivo presionar a las autoridades competentes para conseguir la construcción de más aulas y dar respuestas a las crecientes demandas de matriculación. Sin embargo, la culminación del financiamiento de algunas políticas y acciones ejecutadas para elevar los niveles de retención y promoción escolar colocan al equipo directivo ante el desafío de redefinir “autónomamente” y con los recursos disponibles qué acciones seguir. Con relación a este planteo, la hipótesis que orienta este trabajo propone que en la tensión entre control por resultados escolares y autonomía escolar delegada a docentes y directivos se estarían profundizando los procesos de delegación de responsabilidad a la escuela sobre la ESO de sectores sociales vulnerados.

En primer lugar introducimos el enfoque teórico de referencia y en el segundo presentamos la metodología adoptada, caracterizamos la escuela y su emplazamiento territorial. En tercer lugar desarrollamos dos ejes para el análisis de las dinámicas de regulación local ESO en la escuela seleccionada. Finalmente, en las reflexiones cuestionamos cómo vienen siendo implementadas (y desfinanciadas) las políticas de inclusión, con el fin de reflexionar sobre los efectos que promueven en los sujetos escolares.

### Herramental Teórico y Metodológico

Recurrimos a la Teoría de la Regulación Social (Reynaud, 1997, 2003) con la certeza que las políticas no pueden entenderse como algo unificado, que impone un modo de hacer, sino como un todo complejo, cuya regulación depende de una pluralidad de sujetos que interpretan y traducen las políticas. Por tanto, el proceso de regulación de los sistemas educativos demanda la producción de reglas que orientan el funcionamiento del sistema y el proceso de (re) ajustamiento de la acción de los sujetos en función de las reglas que tienen la función de asegurar el equilibrio, la coherencia y la transformación que cualquier sistema demanda (Barroso, 2006; Maroy, 2011).

El concepto de regulación posibilita, para Barroso (2006), la descripción de dos tipos de fenómenos diferenciados e interdependientes: la regulación institucional o nacional, como los modos por los cuales son producidas y aplicadas las reglas que orientan el accionar de los sujetos; y la regulación situacional o micro regulación, como los modos por los cuales esos mismos sujetos se apropian de las reglas y las transforman. Así, el nivel nacional y local se presentan como un fenómeno diferenciado e interdependiente que demanda entender que: (...) si la regulación nacional remite a las formas institucionalizadas de intervención del Estado y de su administración en la coordinación del sistema educativo, la micro regulación local supone un complejo juego de estrategias, negociaciones y acciones de diversos actores que reajustan localmente las normas, requerimientos y limitaciones de la regulación nacional, muchas veces de un modo no intencional (Barroso, 2005, p. 70).

Lo local se constituye en un espacio convulsionado, sujeto y objeto de luchas de poder, donde median reglas que posibilitan a los sujetos negociar la conformación de un orden, siempre provisorio, que les provee algún nivel de estabilidad a sus acciones.

Por tanto, es en la micro regulación local donde intervienen procesos de regulación autónoma que propician la materialización en el terreno escolar de las tensiones para garantizar la inclusión socioeducativa. Como ya fue referido, este es el eje articulador del presente artículo: *analizar las tensiones que en la escuela seleccionada cobran las dinámicas de control sobre los resultados escolares y tasas de egreso de los alumnos, en articulación con la promoción de una autonomía escolar que es sinónimo de un instrumento de gobernanza para orientar la acción pública, y es afín a un modo de regulación pos- burocrática* (Barroso, 2004). Es decir, una autonomía que “predetermina” y “estabiliza el accionar de las escuelas”, tornando “más previsible” y, al mismo tiempo, más visible el comportamiento de los sujetos escolares. Como Barroso (2006, 2005) lo explica, el desafío no es restringir o eliminar los espacios de regulación

autónoma, sino garantizar cierta coherencia de modo que la regulación situacional o micro regulación local no contribuya a producir un “efecto mosaico” al interior del sistema educativo nacional, donde son acentuadas las desigualdades socioeducativas ya existentes.

En la gestión de planes, programas y proyectos es factible distinguir el lugar central que adquiere el director escolar tanto en el texto de las políticas educativas, como en la “puesta en acto” (Ball et al., 2011) de los mismos. Para el ejercicio de ese trabajo estratégico el director es “decretado” como un sujeto portador de autonomía (Barroso, 2005); sin embargo, en el discurso de la autonomía escolar es posible reconocer que en lugar de la lógica pedagógica, ha sido preponderante un nuevo modo de gestión que transfirió y responsabilizó a las escuelas por los resultados educativos (Miranda & Lamfri, 2017). En el caso que nos ocupa (escuela secundaria, Ciudad-Barrio, Provincia de Córdoba) todo indica que además de estar inmersos en tiempos de regulación pos-burocrática (gestionar planes, programas, proyectos, aulas), nos encontramos ante un contexto de crecientes reducciones presupuestarias (que afectan el sostenimiento de diversas acciones). Un tiempo de “intensas tormentas” que encuentran en la reducción del déficit fiscal sus principales argumentos y que aparece en los medios masivos de difusión en tono de “desconfianza” sobre la administración pública en general y la educativa en particular. En primera línea de batalla están los directivos y docentes, ellos deben demostrar capacidad de gestión *low cost* con buenos resultados en materia de promoción escolar, veremos cuáles son los efectos que esta investigación pone en relieve.

### Notas Metodológicas y Contexto de la Investigación

En este artículo presentamos resumidamente una investigación desarrollada entre abril del año 2015 y diciembre de 2017. La misma tiene por objetivo abordar las políticas de universalización de la ESO y analizar los procesos de regulación de la dirección escolar en escuelas públicas de la Ciudad de Córdoba.<sup>4</sup> La propuesta de investigación es cualitativa y de carácter analítico-descriptivo. Recurrimos a tres estrategias principales para la obtención de la información: 1. Analizamos las principales legislaciones, resoluciones del Consejo Federal de Educación, documentos de planes, programas y proyectos, como así también, los documentos y normativas que las escuelas producen. 2. Tomamos elementos del enfoque etnográfico para la observación y la descripción del cotidiano escolar y de los espacios institucionales (Ball et al., 2012; Rockwell, 2011; Youdell, 2010). 3. Realizamos entrevistas semi-estructuradas (Friedberg, 1995) al equipo directivo, a profesores, a coordinadores de curso, a gabinetistas, a padres y alumns. En esta publicación recuperamos entrevistas en profundidad realizadas al director escolar y el relato de una docente en el marco de una capacitación docente del Programa Nacional Nuestra Escuela.

Concretamente desarrollamos un estudio de caso intrínseco (Stake, 2007) en una escuela secundaria localizada en una Ciudad-Barrio. En la Ciudad de Córdoba, a principios del año 2000 y como consecuencia de una inundación que afectó a la localidad, una gran parte de los asentamientos precarios ubicados sobre la cuenca del Río Suquía (el cual atraviesa la zona céntrica de la ciudad) se vieron destruidos. Para entonces, cerca de 85 asentamientos precarios ocupaban la cuenca del río y a causa de esta situación el gobierno provincial declaró el estado de emergencia general a través del Decreto N° 2565/01 de necesidad y urgencia, el que constituyó la base legal para el desarrollo de una nueva política de hábitat social (Martínez & Maffrand, 2010).

En este contexto se promovió el Programa de Apoyo a la Modernización del Estado de la Provincia de Córdoba (PAMEPC), que contó con un crédito de USD 215.000.000 del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), siendo garante de dicha operación el Estado Nacional. El

---

<sup>4</sup> “Políticas de universalización de la escolaridad secundaria obligatoria y regulación de la gestión escolar. Un estudio en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba”. Dirigido por la Dra. Estela Miranda, co-dirigido por la Dra. Silvia Grinberg. Beca interna posdoctoral CONICET, abril de 2015- diciembre de 2017.

programa tuvo como objetivo la ampliación de la capacidad de gestión financiera y administrativa de la provincia, para de este modo consolidar las bases de un equilibrio fiscal sustentable en el mediano y largo plazo, promoviendo la reforma del aparato burocrático del Estado provincial. Como subcomponentes de este programa se abren dos acciones de gran relevancia para el gobierno de José Manuel de la Sota. La primera fue el Proyecto de Ampliación y Mejoramiento de la Cobertura Educativa, orientado a la construcción y ampliación de escuelas, como así también a la provisión de equipamiento mobiliario. Pertenecen a este proyecto las denominadas “110 escuelas”. La segunda acción fue la “Rehabilitación Habitacional de los Grupos Vulnerables Afectados por las Inundaciones en la Ciudad de Córdoba” denominado como el programa “Nuevos barrios: Mi casa, mi vida”. Esta política consistió en la construcción de 12.000 unidades habitacionales, agrupadas en 14 ciudades-barrio, con el objetivo de relocalizar poblaciones que se encontraba radicadas en zonas con alto riesgo de inundación y altamente vulnerables a fenómenos climáticos. Si bien inicialmente esta política tendió a responder a la situación específica de los asentamientos en zonas inundables, luego se extendió hacia otros sectores de la población radicados en asentamiento precarios de diferentes sectores de la ciudad (De la Vega, 2010).

La Ciudad- Barrio seleccionada fue una de las primeras en ser inaugurada, cuenta con una escuela secundaria (donde se desarrolla el trabajo de campo), una escuela primaria, un jardín de infantes y un centro de salud. Puntualmente en el mes de octubre del año 2005 el gobierno provincial otorgó las 359 viviendas, reubicándose de este modo las familias de siete asentamientos.

Con la creación de la Ciudad-Barrio el nuevo edificio escolar fue destinado a una escuela secundaria que fue relocalizada a 7 km del emplazamiento de origen, dado que contaba con un edificio pequeño para la cantidad de alumnxs que tenía. El cambio de edificio promovió, en los docentes ciertas resistencias, dado que la escuela antes se ubicaba en un barrio relativamente céntrico, de fácil acceso con transporte público.

El director caracteriza el cambio de edificio como un momento instituyente en la historia de la escuela, no sólo por el cambio de localización, sino también, porque debido al cambio de horario hubo profesores que abandonaron la escuela y en consecuencia nuevos ingresos. En cuanto al equipo directivo, en ese período hubo concurso para el cargo de vice-director, hecho que significó la asunción de uno nuevo. La directora mantuvo en el cargo hasta el año 2009, momento en el que fue trasladada a otra institución, por tanto en 2009 el vice director asumió en calidad de “director precario”. Recién en 2011 volvería a conformarse el equipo directivo con el nombramiento de un nuevo vice director quien permanece en el cargo actualmente.

A los cambios mencionados se suma la paulatina pérdida del antiguo alumnado para pasar a recibir a los de la Ciudad-Barrio y de otros barrios aledaños. De este modo, el actual director y por entonces vice director describe las transformaciones referenciadas:

En octubre de 2005 se habían cambiado de edificio, con mucha resistencia de los profesores para venir acá. Pensaban que venían al lejano oeste. En ese entonces no estaba tan poblado. Había gente que opuso muchas resistencias, muchos prejuicios. Cuando llegue todo estaba fresquito, perdimos muchos de los alumnxs. En 2006 hubo sólo seis egresados, este año tenemos 30 y pico. Es un proceso, esperemos que en diez años tengamos 50 o 60. Creo que pude aportar una mirada nueva a la escuela, fue una ventaja venir de afuera (Director, abril 2015).

La idea de “venir de afuera” es recuperada recurrentemente por el director. Esto se transformó para él en una posibilidad para construir desde la base nuevos vínculos y negociar esquemas de trabajado. Construir consensos y condiciones para que el profesorado se sienta a gusto en el nuevo edificio fue la estrategia.



Actualmente la escuela cuenta con un equipo directivo, docentes, preceptores, una secretaria docente y un gabinete psicopedagógico con relativa estabilidad en el tiempo. Conseguir cierta concentración horaria ha optimizado las condiciones de trabajo docente para que esta escuela pueda progresivamente elevar los niveles de retención y promoción escolar, en el marco de un edificio escolar nuevo y en buen estado de mantenimiento (Bocchio & Grinberg, 2017).

En el ciclo lectivo 2017 la escuela secundaria tuvo aproximadamente 410 alumnxs. De primero a tercer año hay tres comisiones por curso y de cuarto a sexto dos comisiones, una por la mañana y otra por la tarde. Haber superado los 400 alumnxs autoriza solicitar al Ministerio de Educación el cambio de categoría de escuela. Ahora son categoría I, y ello habilita la obtención del cargo de prosecretario docente que será de vital importancia para dar respuesta al creciente trabajo burocrático y administrativo que la escuela tiene.

## **Las Dinámicas de Regulación Local de la ESO**

Cuando Barroso (2006) estudia el sistema educativo de Portugal y los procesos de regulación local ironiza que “descubrir” que las escuelas siempre fueron diferentes entre sí, aún en tiempos de administración centralizada, ilustra en realidad el reconocimiento “oficial” de los procesos regulación autónoma que acontecen en las escuelas. Al parafrasear esa ironía para pensar cómo acontecen los procesos regulación local en una escuela como la que seleccionamos, entendemos que la delegación de autonomía es un modo de regulación en sí mismo, que coloca al equipo directivo y docente ante dinámicas permanentes de gestión: de planes nacionales, de proyectos educativos de inclusión, de construcción aulas, entre otras tantas gestiones que hacen que tanto los directivos portugueses (Bocchio, 2015), como los cordobeses (Bocchio & Lamfri, 2015) lleguen a preferir no tener autonomía.

A seguir presentamos dos ejes de análisis pensados como analizadores de las dinámicas de ESO en la escuela en cuestión. El primer eje remite a las transformaciones recientes que adquiere un proyecto de tutorías escolares diseñado en el marco de la articulación de políticas educativas nacionales y provinciales. El segundo coloca el acento en el trabajo desarrollado por el equipo directivo para gestionar la construcción de más aulas y la creación de nuevos cargos docentes de cara a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los alumnxs.

### **Cuando un Rompecabezas de Políticas Educativas se Desarma (o se pierden piezas que vuelven imposible su armado nuevamente...)**

En el proceso de interpretación y traducción de las políticas educativas la escuela seleccionada articula un conjunto de políticas educativas nacionales y provinciales<sup>5</sup>. Concretamente referimos al Plan de Mejora Institucional (PMI) que desde el año 2009 tuvo como ámbito de definición y acción todas las escuelas secundarias del país, de enseñanza común y modalidades. El Plan fue pensado para articularse al Proyecto Educativo Institucional de cada escuela definiendo metas para garantizar la ESO. En función de la matrícula de cada escuela PMI aportaba al pago de sueldos de docentes tutores que trabajaban en contra turno escolar, además otorgaba un monto de dinero (5000 pesos) para el desarrollo de actividades institucionales o para la compra de recursos.

PMI como política nacional además supuso el diseño de Planes de Mejora Jurisdiccional (PMJ) por cada provincia. Para el caso de la provincia de Córdoba, el estudio de Pinkasz (2013) muestra que se cambiaron requisitos para la promoción de las asignaturas previas y se creó el cargo de

---

<sup>5</sup> Para un lectura más detallada de las políticas que se analizaron y de la traducción que la escuela hizo de las mismas ver (Bocchio, 2016a).

coordinador de curso para la escuela secundaria. Entre las principales transformaciones que registramos se destacan:

Que los alumnxs pasan de año con tres materias adeudadas (antes eran dos). Acción regulada por resolución 0010/10, 11 de febrero de 2010 de la Dirección General de Enseñanza Media dependiente de Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; transformaciones curriculares en la escuela secundaria; la trimestralización de la evaluación del alumnado, hecho que significó que el año académico pase a estar dividido en tres con el objetivo de promover un mayor control y seguimiento de los profesores, padres y alumnxs del proceso de enseñanza-aprendizaje y la creación de (266) cargos de coordinadores de curso para la escuela secundaria, cargo regulado en el artículo n° 113 de la Ley Provincial de Educación 9870 sancionada el 15 de diciembre de 2010 (Bocchio, 2016a, p. 225).

Lo expuesto evidencia un conjunto de acciones por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba que sintonizan con las resoluciones del Consejo Federal de Educación. En la escuela secundaria en análisis confluyeron las políticas educativas citadas: el PMI, la promoción de año escolar de alumnxs que adeudan tres materias y además, la escuela posee el cargo de coordinador de curso.

En resumidas cuentas el equipo directivo junto al gabinete psicopedagógico y la coordinadora de curso construyeron “un rompecabeza de políticas educativas” a modo de estrategia que implicaba usar el espacio de tutoría, donde el trabajo de los docentes era financiado por PMI, para el “recursado” de la tercer materia con la que el alumno había promocionado de año, de modo tal que el alumno tenga el acompañamiento docente necesario para realizar los trabajos prácticos evaluables<sup>6</sup>. De ese modo explica el director cómo eran distribuidas las horas de tutoría:

Nosotros tenemos 24 horas asignadas a los espacios de tutorías. Lo manejamos así: 12 horas para el turno tarde y 12 horas para el turno mañana. Esas 12 horas las dividimos en 4 disciplinas: 3 matemática, 3 lengua, 3 ciencias naturales y 3 de sociales por turno. Tenemos un tutor para matemática por la mañana y otro por la tarde, un tutor para sociales que trabaja historia, sociología, antropología, formación para la vida y el trabajo; el de naturales trabaja, física química y biología (Director, abril 2015).

Desde luego el docente tutor también estaba disponible para apoyar a aquellos alumnxs que presentaran dificultades en las diferentes materias a lo largo del año escolar. En la voz del director la tutoría es una de las estrategias principales para mejorar el rendimiento de los alumnxs, de este modo lo refería:

---

<sup>6</sup> En Córdoba la propuesta del Ministerio de Educación para que los alumnxs pasen de año adeudando las tres materias posee cuatro componentes: 1. El alumno debe presentarse a rendir –aunque con aplazo– en el turno febrero-marzo al menos en una de las tres materias que se llevan como previas. 2. El padre, madre o tutor debe firmar un acta compromiso que responsabilice el cumplimiento de un plan de trabajo. 3. Se deberá cumplimentar durante el año un plan de trabajo en al menos una de las tres materias previas que elaborará el profesor de la disciplina. Ese plan consistirá en la entrega de dos trabajos prácticos por trimestre que el profesor evaluará. 4. Si al finalizar el año el alumno aprueba cinco de esos seis trabajos prácticos, podrá rendir el coloquio de la materia en el turno de diciembre. Si no, tendrá que rendirla directamente en febrero-marzo ante un tribunal (Bocchio, 2016a, p. 225).

Buscándole la vuelta con el vice y la coordinadora de curso, y este va ser el segundo año que lo implementamos, lo que hacemos con los chicxs que pasan con tres previas es que elijan una materia de las que haya espacio de tutoría en la escuela y que haga un recursado. Es decir, que no venga sólo a entregar el trabajo práctico. Como tienen que firmar un acta de compromiso lo que hicimos fue modificar un poquito el texto sin salirnos de lo determinado, pero agregando que el alumno y su tutor se comprometen a asistir durante todo el año al espacio de tutoría y cumplir con los 6 trabajos prácticos (Director, abril 2015).

La tutoría estuvo vigente desde el año 2013 y durante el año 2015 (en que se inició el trabajo de campo de esta investigación) fue posible reconocer que ese espacio formaba parte del cotidiano escolar, era un espacio institucionalizado, principalmente por los alumnxs. Sin embargo, en lo que parece una “crónica de una muerte anunciada”, en el mes de junio de 2016, a días del inicio de las vacaciones de invierno, el director relataba de este modo la situación de las tutorías:

De tutoría perdimos abril, y yo pensé bueno principio de mayo arrancará, tenemos medio mes para organizarnos. Bueno 5 o 6 clases sirven para el que tiene una sola materia previa, ahora si estamos hablando de matemática una o dos matemáticas ya la tutoría pierde sentido, es sólo papeleo para el Ministerio. No les interesa nada. Me mandaron a pedir de un día para el otro que de alta de nuevo a todos los tutores. ¿Sabés el trabajo que es eso? Todo porque ellos cambian la gente y no tienen registros. Yo no iba a hacer ese trabajo a semanas de arrancar las vacaciones, si al chico la tutoría no le iba a servir (Director, junio 2016).

Durante el segundo semestre de 2016 el desarrollo de las tutorías fue intermitente y finalmente en 2017 no inició. Los contratos de los docentes no fueron renovados y ese espacio donde se trabajaba con los alumnxs que más lo necesitaban quedó vacío. De esto modo lo manifiesta:

De PMI no hubo noticias y los chicxs lo piden, lo que estamos haciendo es usar las horas institucionales que tienen los docentes para cubrir los casos más urgentes, sobre todo en matemática. Pero no es fácil, en los horarios que los docentes pueden los chicxs están en clases (Director, mayo 2017).

Ante la coyuntura que atraviesa PMI (regulación nacional) y el proyecto de tutorías escolares para el recursado de la tercer materia (regulación local) “buscarle la vuelta” (recuperando las palabras ya citadas del director) a las políticas educativas y sus vaivenes ya forma parte del trabajo cotidiano de estos docentes. Mientras tanto, en la última jornada nacional de capacitación docente en el marco del Programa Nacional Nuestra Escuela (jueves 1 de junio de 2017), cuya temática era: el aula heterogénea, una profesora de historia transmite a sus colegas la experiencia de una actividad desarrollada en el marco del acuerdo de convivencia con los alumnxs de segundo año.

Bueno me pidieron que haga una actividad distinta, de encuentro con los chicxs de segundo porque todos los profes estábamos teniendo muchos problemas y malas notas, los alumnxs me eligieron para tutora, cosa que me sorprendió (risas). Nos sentamos con los equipos de mate a charlar ¡un silencio había! Les pregunté qué les pasaba, me dijeron que sienten que se han quedado solos, que les faltan las tutorías (Profesora de Historia, junio 2017).

El rompecabezas de políticas educativas que armó la escuela se transformó en una estrategia central para mejorar los niveles de promoción y retención escolar. Queda en evidencia que el tiempo que le llevó a esta escuela construir y legitimar junto a los alumnxs el espacio de tutoría no es el tiempo que

tienen los hacedores de políticas (Ball et al., 2012). PMI inició formalmente en el año 2009, en el 2013 la escuela promueve el desarrollo de las tutorías en articulación con la “tercer materia” y para mediados de 2016 cuando la tutoría parecía ya formar parte del cotidiano escolar acontece que los “deshacedores” de políticas deciden interrumpir el financiamiento. Lo cierto es que más allá de que están procurando “darle la vuelta”, los alumnx de segundo año aún no se acomodan al formato de la escuela secundaria y lo están sufriendo.

### **Peregrinar al Ministerio de Educación para Gestionar más Aulas**

Como ya fue referido la escuela cuenta con un edificio nuevo sin embargo, el paulatino crecimiento de la matrícula y la demanda de inscripción por parte de las familias de la zona han promovido que diversos ambientes de la escuela como la sala de video y la sala de computación se transformen en aulas destinadas exclusivamente al dictado de clases. Esta situación promovió el inicio de un largo “peregrinar” del director al Ministerio de Educación, en vistas de que el tamaño del edificio acompañe el crecimiento de la matrícula. De esto modo lo refiere el director al inicio del ciclo lectivo 2016:

Seguimos con la deuda de aulas por parte del Ministerio, está todo presentado. Pedimos tres aulas, tenemos que recuperar la sala de informática, la sala de video y un aula más para los contra turnos, todos los días hay contra turnos y nos falta espacio. Tampoco puedo poner el grito en el cielo, yo sé que hay escuelas que se caen, pero nos hace falta un tercero más, son muchos alumnx, tenemos dos y es difícil. Ya en cuarto los chicxs son más grandes, el grupo cambia, hay otra maduración, ahora no tenemos espacio (Director, marzo de 2016).

Los directivos y docentes si bien reivindicán esta petición, también reconocen que hay escuelas que atraviesan necesidades en materia de infraestructura más graves. Como parte de algo que parece transformarse en una especie de competencia por quien merece la mejora, y una suerte de sentimiento de culpa que se experimenta por reclamar cuando otros están peor. La realidad muestra que está faltando algo muy básico para que la enseñanza y el aprendizaje acontezcan: las aulas. Será que los agentes ministeriales no se preguntan ¿Dónde meten las escuelas a tantos pibes? ¿Será que no ven en las puertas de las escuelas los carteles que informan: No hay vacantes para primer, segundo y tercer año?

En la reducción de la cantidad de alumnx por curso se concibe la posibilidad de desarrollar un mejor trabajo pedagógico con los alumnx. De hecho la tutoría, calificada por el equipo docente como una acción exitosa parece estar asociada a la cantidad de alumnx que concurren a este espacio, y a la capacidad de respuesta -por parte del docente- a las demandas del alumnx de un modo diferenciado. La transición de segundo para tercer año y de tercero a cuarto es el momento donde esta escuela, y también las estadísticas a nivel nacional y provincial registran los mayores índices de repitencia y deserción escolar. Por ello la urgencia de sostener estrategias que atiendan a esta problemática.

La prolongación en el tiempo de la espera condujo a que con los escasos recursos económicos que la cooperadora escolar consigue recabar se construya un aula con *durlock* en un espacio que antes era un pasillo. La autogestión es promovida bajo la figura de cooperadora escolar, que aparece como el agente local capaz de remediar la escena para transformar a un pasillo en aula.

Felizmente y después de tanto peregrinar las aulas están siendo construidas, los cargos docentes ya fueron creados y mientras tanto los alumnx tienen clases en un salón de usos múltiples. El inicio de la obra en la escuela fue vivido con gran entusiasmo.

Yo sabía que iba a llegar, los resultados que estamos consiguiendo abalan nuestro trabajo, realmente lo merecemos. Si bien hay otras ciudades-barrios que tienen realidades sociales más difíciles nosotros hacemos un gran trabajo (Director, abril 2017).

Al parecer, sobre el “mérito” que supone ser una escuela que atiende a sectores vulnerabilizados y que “a pesar de ello” obtiene buenos resultados, opera la balanza reguladora de las acciones que deciden emprender los directivos y docentes. Es una balanza guiada por una visión “calculadora y contable” sobre lo que hacen las escuelas, y se fundamenta en mecanismos de control a distancia del desempeño escolar (Carvalho, 2016). Control a distancia y autonomía decretada conviven en la ESO, pero también hay “algo más” sobre lo que reflexionaremos en el próximo apartado, hay “algo” que se metió en “el alma de estos docentes” (Willmott, 1993) que los hace naturalizar que están en condiciones de demandar más aulas porque tienen buenos resultados.

### Reflexiones Finales

Afirmamos que la obligatoriedad por sí misma no garantiza, ni modifica las condiciones de escolarización que propician las dinámicas de exclusión de la ESO. Desde luego esto no desmerece el valor del conjunto de regulaciones nacionales y provinciales que promovieron las condiciones normativas para el acceso a la educación de grupos sociales vulnerados; pero si coloca en el centro del debate que la promoción de la ESO tal y como viene siendo planificada, desde las instancias centrales de gobierno, sólo puede tener buenos resultados si consigue transformarse en una responsabilidad individual de cada escuela y sus sujetos. Como acontece en la escuela seleccionada.

A través de las líneas de análisis delimitadas procuramos mostrar que en las dinámicas de regulación local de las políticas educativas la autonomía escolar, traducida en un conjunto de prácticas de gestión, se constituye en un instrumento clave para que opere “libremente” la racionalidad del *management* aplicado a la gestión de lo público. Los efectos no declarados de este modo de regular las políticas para expandir la ESO se traducen en performación en términos de Ball (2002) o afección (Ahmed, 2010; Berlant, 2011) del trabajo docente. Concretamente hablamos de la redefinición del trabajo que docentes y directivos hacen. Como salido de un libro de autoayuda las escuelas y principalmente el director es invitado a devenir en gestor y responsable de la ESO de sectores vulnerados (Grinberg, 2009). La tensión entre control por resultados y autonomía escolar deviene en producción de culpa (Zivin, 2016), manifestándose en el cotidiano escolar como regulación moral y compromiso social (Bocchio & Grinberg, 2017) para con la educación de una amplia población que nunca había pisado la escuela secundaria. Un compromiso a pesar del desmantelamiento de las políticas de inclusión socioeducativas.

Más allá del “final feliz” resumido en la construcción de las aulas y en la creación de los cargos docentes demandados, lo que está en juego es el permanente proceso de autogestión en el que están sumidas las escuelas estatales para obtener recursos varios que son indispensables para que la escuela sea efectivamente una escuela (Grinberg, 2010). Llámese aulas, bancos, tizas e incluso los libros de temas, todo es gestionado “a pulmón” y la cooperadora escolar es un agente central tanto para la compra de estos recursos, como para la reparación de los imprevistos que forman parte del cotidiano escolar: la ruptura de un baño, de una puerta y tantas otras cosas que en esta escuela se financian con alguna feria que organizan los padres y principalmente con el cobro de una matrícula voluntaria, pagada por un reducido número de alumnxs. La (feliz) consecuencia más inmediata de la ESO fue el incremento de la matrícula en los primeros años de la escolaridad. Ante esta situación la escuela en cuestión, llevaba años demandando a los agentes ministeriales la provisión de recursos, aspecto especialmente sensible para dejar de hablar de la inclusión como un desafío o un ideal difícil



de alcanzar. Tantas son las adversidades en la escuela de gestión estatal que la comunidad educativa agradece los finales felices, como si se tratase de un favor individual del Estado.

A modo de cierre, modificamos sutilmente el interrogante del vice director para referir en particular a “su escuela”: ¿Y si no estuviese esta escuela secundaria en la Ciudad- Barrio? Nuestra respuesta provisoria es que sin dudas habría muchas oportunidades menos de estar en la escuela para demasiados chicos. Entre la lucha por mejorar las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la Provincia de Córdoba se desplazan un conjunto de agentes del Estado, los ministeriales, los supervisores, el equipo directivo y docente. Cada cual libra sus estrategias, unos reduciendo el presupuesto educativo, otros acompañando los vaivenes de la política “poniendo la cara” en las escuelas y otros tantos “atando con alambre” los problemas emergentes. Mientras todo esto acontece los alumnxs recién llegados a la escuela secundaria de esta Ciudad-Barrio buscaron y eligieron esta escuela (entre otras tantas escuelas por las que transitaron; Bocchio, 2016a) porque allí son reconocidos como sujetos de derecho. Ojalá sean muchos más los alumnxs que encuentren su lugar en la escuela pública, ojalá algún día, no muy lejano, las directivos y docentes puedan dejar de luchar por condiciones salariales y de escolarización dignas para (pre)ocuparse fundamentalmente por acompañar el aprendizaje de los alumnos.

Garantizar una educación secundaria que habilite a nuestrxs alumnxs a permanecer y egresar de la escolaridad obligatoria es el desafío de Argentina y desde luego, el de muchos países de América Latina, entre ellos Brasil, Chile, Colombia, Uruguay, Paraguay y Costa Rica (UNICEF, s/d), quienes en los últimos quince años han promovido políticas para democratizar este nivel de enseñanza. El desafío es una deuda histórica con los sectores sociales más vapuleados por décadas de políticas neoliberales, que con diferentes matices vienen signando los gobiernos de la región. En otras palabras y parafraseando a Freire (1996, p. 114): la presencia de las clases populares es un *sine qua non* para la práctica de la escuela pública progresista.

## Referencias

- Ahmed, S. (2010). *The promise of happiness*. Durham and London: Duke University Press.
- Allan, J. (2008). *Inclusion for all? In Scottish education. Third edition: Beyond devolution*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Andrade, D., & Duarte, A. (Orgs.). (2011). *Políticas públicas y educación: Regulación y conocimiento*. Fino Traço. Belo Horizonte.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23.
- Ball, S., Hoskins, K., Maguire, M., Braun, A., & Perryman, J. (2012). *How schools do policy enactment in secondary schools*. New York: Routledge.
- Ball, S., Hoskins, K., Maguire, M., & Braun, A. (2011) Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596.
- Baquero, R. (2016). Notas sobre el análisis de experiencias de inclusión en la escuela media. En G. Brener & G. Galli (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado* (pp. 253-268). Buenos Aires: Stella Ediciones.
- Barbier, J. M., Chauvigné, C., & Vitali, M. L. (2011). *Diriger: Un travail*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.

- Berlant, L. (2011). *Cruel optimism*. Durham and London: Duke University Press.
- Bertella, M. (2015). Variables institucionales de incidencia en los procesos de transformación educativa. En G. Asprela & J. Gorostiaga (Coords.) (2015). *La educación secundaria ¿modelo en (re)construcción?* (pp. 163- 174) Buenos Aires: Aique.
- Bocchio, M. C. (2015). Regulação de políticas socioeducativas num Agrupamento de Escolas: A emergência de um Gabinete de Inclusão Cidadã em contexto de crise. *Investigar em Educação – II Série*, 3, 79-92.
- Bocchio, M. C. (2016a). El derecho a la educación secundaria obligatoria: políticas educativas y acciones concretas desde la dirección escolar. El caso de una escuela cordobesa. En C. La Serna (Comp.), *Estado, política pública y acción colectiva: Praxis emergentes y debates necesarios en la construcción de la democracia* (pp. 221-231). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <http://blogs.unc.edu.ar/doctoradoaypp/files/e-book-coloquio-ii-fap-final.pdf>
- Bocchio, M. C. (2016b). Ich wähle diese Schule: Einstellungen von Schülerinnen über die Sekundarschule in einer Siedlung in Córdoba, Argentinien. Im U. Clement & V. Oelsner (Eds.), *Was Macht Schule? Schule als gestalteter Raum*. (pp. 209-220) Berlin: Springer.
- Bocchio, M. C., Grinberg, S., & Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (29). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2057>
- Bocchio, M. C., & Grinberg, S. (2017). ¿Sólo van a trabajar si reciben los fondos? Management, regulación moral y escuelas en la periferia metropolitana (Córdoba, Argentina). *Exitus*, 7(2), 306-330.
- Bocchio, M. C., & Lamfri, N. (2013). Autonomía y gestión directiva en el centro del discurso de las políticas educativas para la educación secundaria en Argentina. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2) 441-459.
- Bocchio, M. C., & Lamfri, N. (2015). Sentido(s) de la gestión autónoma en la escuela secundaria. Un análisis en contexto del Proyecto de Promoción de la Autonomía en la Escuela en Córdoba, Argentina. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 69 (3), 63-80.
- Calamari, M., Saccone M., & Santos M. A. (2014). La flexibilización como estrategia para la inclusión. Una aproximación a las políticas de inclusión socioeducativa en la provincia de Santa Fe. XI Congreso Argentino de Antropología Social Rosario. Publicado en actas.
- Carvalho, L. M. (2016). Políticas educativas e governação das escolas. In: VI *Ciclo de seminários em administração, supervisão e organização escolar*. Porto: Anais Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto.
- Castro, A., Kravetz, S., & Zabala, E. (2014). La jornada extendida como Política de Inclusión Educativa en la Escuela Primaria de la Provincia de Córdoba: algunas tensiones en torno al formato escolar tradicional. VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VI EIIPE) Associação de Universidades Grupo Montevideú. Núcleo Educação para Integração, Programa de Políticas Educativas. (publicado en CD evento). Santa María: Universidad Federal de Santa María.
- De la Vega, C. (2010). Política habitacional y ciudadanía: El programa “Mi casa, mi vida” en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Revista Encrucijada Americana*, 70- 97
- Dussel, I. (2014). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(43).
- Escudero Muñoz, J. M. (2005b). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. García Molina (Coord.) *Exclusión social/ exclusión educativa. Lógicas contemporáneas* (pp. 83-131). Xátiva: Instituto Paulo Freire.

- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en argentina: herencias de los'90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356.
- Fernandez Enguita, M. (2014). Prefácio. A encruzilhada da instituição escolar. Em N. Krawczyk (Org.), *Sociologia do Ensino Médio, Crítica ao economicismo na política educacional*. (pp. 7-32). São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreira, F. (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (1996) *Política y educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra- Dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1), 19-57.
- Gentili, P., & Oliveira, D. (2013). A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. En: E. Sader. (Org.), *Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil*. San Pablo: Boitempo.
- Gluz, N., & Rodríguez Moyano, I. (2013). Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(21). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v21n21.2013>
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 81-89.
- Grinberg, S. (2010). Everyday banality in a documentary by teenage women: Between the trivial and the extreme. Schooling and desiring in contexts of extreme urban poverty. *Gender and Education*, 22, 663-677.
- Grinberg, S. (Coord.) (2013). *La escuela not dead, Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Río Gallegos: Ediciones UNPA
- Imen, P. (2011). De Simón Rodríguez a la Ley Orgánica de Educación. Avances y disputas en torno a la Política Educativa en la Venezuela Bolivariana, En: P. Gentili, F. Saforcada, N. Gluz, P. Imen & F. Stubrin, *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*, Buenos Aires: CLACSO.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos* 36(1), 287-297.
- Informe Terminación del Proyecto. (2008). *Programa Modernización Provincia de Córdoba*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional. Resolución CFE N° 88/09, 27 de noviembre de 2009.
- Karsz, S. (2004). *La exclusión: Bordeando sus fronteras: definiciones y matices*. Gedisa.
- Krawczyk, N. (2014). *Sociologia do Ensino Médio, crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez Editora.
- Larripa, S., Austral, R., & Dabenigno, V. (2013). La pareja pedagógica en el primer año de la secundaria: configuraciones, propósitos y actuación de las políticas. *VI Congreso Nacional Universidad de Comahue*. (publicado en CD evento). Neuquén: Universidad de Comahue.
- Ley Nacional de Educación, 26 206/06, resoluciones CFE N° 79/09, N° 84/09, N° 88/09, N° 93/09
- Ley Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870/10, 15 de diciembre de 2010
- Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Resolución CFE N° 84/09, 15 de octubre de 2009

- Luzón, A., & Torres, M. (2006). La Democratización de las Desigualdades Educativas en Francia y el Reino Unido: Una Mirada Global, una Lectura Local. *Education Policy Analysis Archives*, 14(6), 1-14
- Machado, J., & Alves, J. (2014). *Escola para todos*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Maldonado, M., & Vanella, L. (2013). *PIT de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años*. Córdoba: UNICEF.
- Mancebo, M. E., & Monteiro, L. (2009). El programa de aulas comunitarias de Uruguay. *REICE*: 277- 291
- Maroy, C. (2011). Em direção a uma regulação pós- burocrática dos sistemas de ensino na Europa? En D. Andrade Oliveira, & A. Duarte, *Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento* (pp. 19-46). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Martínez, M., & Maffrand, G. (2010). Consideraciones de los Barrios Ciudades desde el enfoque urbano-ambiental. En: <http://blog.ucc.edu.ar/ssh/files/2014/10/BARRIOS-CIUDADES-ENFOQUE-URBANO-AMBIENTAL.pdf>
- Más Rocha, E., Lizzio, G., & Giménez P. (2015). De las amonestaciones a la convivencia escolar: un análisis desde la normativa educacional. En G. Asprela & J. Gorostiaga (Coords.), *La educación secundaria* (pp. 113-130). Buenos Aires: Aique.
- Metas Educativas OEI 2021. (2010). En: <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- Miranda, E., & Lamfri, N. (2017). *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela*. Miño y Dávila Editores.
- Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 179-204). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Nuñez, P., & Lilichever L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar*. Grupo Editor Universitario.
- Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Resolución CFE N° 93/09, 17 de diciembre de 2009.
- Paulín, H., & Tomasini, M. (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: Diversidad de voces y miradas*. Córdoba. UNC.
- Pautas federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria. Resolución CFE N° 102/10, 24 de junio de 2010.*
- Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 Resolución CFE N°188/12, del 5 de diciembre de 2012.*
- Plan nacional de educación obligatoria Resolución CFE N° 79/09, 28 de mayo de 2009.* Perazza, R. (Coord) (2012). Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional. UNICEF. En: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/doc\\_final\\_30\\_08.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf)
- Pinkasz, D. (2013). *Los Planes de Mejora Institucional de la Escuela Secundaria*. Informe de Final de consultoría.
- Pinto Contreras, R. (2015) Políticas educativas en el Chile actual. Em V. Peroni (Comp.), *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação* (pp. 198-214). São Leopoldo: Oikos.
- Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria. Resolución CFE N° 103/10, 24 de junio de 2010.
- Rama, G. (2004). La evolución de la educación secundaria en Uruguay. *REICE*, 1-28.
- Ranson, S. (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion: vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. Bruselas: OCDE.
- Reynaud, J. (1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris: Armand Colin.
- Reynaud, J. (2003). Réflexion I. Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. *Recherches*, 103-113.

- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Bs. As: Paidós.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Altamira. Buenos Aires.
- Terigi, F., & Perazza, R. (2010). Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 45-55.
- Terigi, F., Toscano, A., & Briscioli, B. (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: Aportes de tres investigaciones. *Second ISA Forum of Sociology & Justicia Social* (publicado CD del evento). Buenos Aires: Second ISA.
- Tiramonti, G. (2014). A escola moderna. Restrições e potencialidades frente às exigências da contemporaneidade. En N. Krawczyk (Org.), *Sociologia do Ensino Medio. Crítica ao economicismo na política*. (pp. 185- 206) São Paulo: Cortez Editora.
- Torres, C. A. (2008). Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 207-229.
- Toscano, G. (Coord) (2012). *Adolescentes y secundaria obligatoria Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela Conurbano (Argentina)*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Uanini, M., & Martino, A. (2011). *Aproximaciones desde la experiencia de los coordinadores de curso*. Córdoba: UEPC.
- UNICEF. (S/D) Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional. En: [https://www.unicef.org/argentina/spanish/doc\\_final\\_30\\_08.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf)
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue* (2e ed). Paris: PUF coll. Quadrige.
- Veiga Neto, A. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. Em A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. V. G. Prieto, W. Rannã & E. Abenhaim (Orgs.), *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva* (pp. 55-70). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Viego, V. (2015). Políticas públicas para la terminalidad educativa: el caso del Plan Fines. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(116)
- Vieira Silva M., & Aillón Gómez, T. (2014) Lo singular y lo plural de la realidad boliviana: El derecho a la educación en el contexto de las reformas educativas. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 28.
- Willmott, H. (1993). Strength is Ignorance; Slavery is freedom: Managing Culture in Modern Organizations. *Journal of Management Studies*, 30(4), 215-252.
- Youdell, D. (2010). Queer outings: Uncomfortable stories about the subjects of poststructural school ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(1), 87-100.
- Ziegler, S. (2011) Entre la desregulación y el tutelaje ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 71-124). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Zivin, E. G. (2016). Ante la ley: Interrogación, interpelación y la producción de la culpa. *Revista Iberoamericana*, (257), 759-774.



## Sobre la Autora

### **María Cecilia Bocchio**

CONICET/ UNC /IDH/ CIFYH

[mcbocchio@gmail.com](mailto:mcbocchio@gmail.com)

Investigadora Asistente CONICET- IDH-UNC, Argentina. Doctora en Educación. Doctorado en Política y Administración Educativa. Universidad de Lisboa. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, FFYH-UNC. Profesora Asistente Política Educativa y Legislación Escolar. Escuela de Ciencias de la Educación, FFYH-UNC. Los estudios desarrollados priorizan un enfoque cualitativo de investigación y se focalizan en el análisis desde una perspectiva socio-política de los procesos de regulación de las políticas educativas en escuelas secundarias de gestión estatal.

<https://orcid.org/0000-0003-3915-6857>

## About the Guest Editors

### **Nora Gluz**

Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional de General Sarmiento

[gluzn@yahoo.com.ar](mailto:gluzn@yahoo.com.ar)

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, profesora e investigadora del Área de Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad de Buenos Aires, dirige proyectos de investigación en temas de políticas educativas y desigualdades sociales. Co-coordinadora de Grupo de Trabajo de CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) -Políticas Educativas y Derecho a la educación.

### **Dalila Andrade Oliveira**

Universidad Federal de Minas Gerais

[dalilaufmg@yahoo.com.br](mailto:dalilaufmg@yahoo.com.br)

Doctora en Educación por la Universidad de São Paulo, profesora de la Facultad de Educación y del programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Investigadora del Consejo Nacional de Investigación (CNPq), dirige y desarrolla proyectos en temas de políticas educativas, gestión escolar y trabajo docente en América Latina. Co-coordinadora de las International Research Networks (IRNS/WERA) Education Policies e Restructuring of the Educational Profession Facing the Challenges of Globalization. Co-Chair de la Sesión de Educación de la Latin American Studies Association (LASA). Fue co-coordinadora del Grupo de Trabajo de CLACSO - Educación, política y movimientos sociales; vice-presidente y presidente de la Asociación Nacional de Postgrado e Investigación en Educación (ANPED).

### **Cibele Maria Lima Rodrigues**

Fundação Joaquim Nabuco

[cibele.rodrigues@fundaj.gov.br](mailto:cibele.rodrigues@fundaj.gov.br)

Doctora en Sociología por la Universidad Federal de Pernambuco, investigadora de la Fundación Joaquim Nabuco (Fundaj), profesora del Programa de Postgrado en Educación (programa asociado entre la Fundaj e la Universidad Federal Rural de Pernambuco), actualmente coordina el Centro de Estudios sobre Cultura, Identidad e Memória de la Fundaj, dirige y desarrolla proyectos de investigación en temas de políticas educativas y movimientos sociales. Co-coordinadora de Grupo de Trabajo de CLACSO - Políticas Educativas y Derecho a la educación.

**Número Especial**  
**Políticas de Inclusión y Extensión de la Obligatoriedad Escolar**

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 27 Número 28

18 de marzo 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Por errores y sugerencias contacte a [audrey.beardsley@asu.edu](mailto:audrey.beardsley@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **María Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo** Universidad

Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultant: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro**

San Diego State University

**Gary Anderson**

New York University

**Michael W. Apple**

University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale**

University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner**

Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**

University of Connecticut

**Arnold Danzig**

San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**

Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**

University of Georgia

**David E. DeMatthews**

University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center  
for Education Research & Policy

**John Diamond**

University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**

Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**

Arizona State University

**Michael J. Dumas**

University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**

University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion

University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**

Adams State College

**Rachael Gabriel**

University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University  
of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**

Arizona State University

**Ronald Glass** University of

California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**

University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California  
State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University  
of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**

Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of

Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana

University

**Christopher Lubienski** Indiana

University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**

University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**

University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**

Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**

University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**

University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**

University of Kentucky

**Susan L. Robertson**

Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**

University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**

University of Houston

**A. G. Rud**

Washington State University

**Patricia Sánchez** University of  
University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of  
California, Berkeley

**Jack Schneider** University of  
Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**

University of Maryland

**Benjamin Superfine**

University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**

Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**

Michigan State University

**Tina Trujillo**

University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**

University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**

University of Connecticut

**John Weathers** University of

Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**

University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**

Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**

University of South Florida

**Kyo Yamashiro**

Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil