

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 25

18 de marzo de 2019

ISSN 1068-2341

La Interpelación de las Políticas de Inclusión a la Gramática Escolar de la Escuela Secundaria Argentina¹

Cecilia Evangelina Melendez
CITCA-UNCa



José Alberto Yuni
CITCA- CONICET
Argentina

Citación: Melendez, C., & Yuni, J. (2019). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(25). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3110> 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.

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del PICT 3104/2014 *Interpelaciones de la Inclusión Social, la Inclusión Digital y las Culturas Juveniles a la Gramática Escolar de la Escuela Media: Análisis de Contextos de Catamarca, Santiago Del Estero y Villa María (Córdoba)*, financiado por FONCYT-ANPCYT; y del Programa de Investigación *Tensiones y disputas en torno a la escuela secundaria: nuevos formatos, prácticas socio-juveniles y re-posicionamientos de los sujetos de la educación*, financiado por el Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María.

Resumen: En este artículo proponemos una lectura teórico-analítica del modo en que las políticas de inclusión desplegadas en la escuela secundaria argentina en la última década interpellaron su gramática. Se discute teóricamente el alcance de la noción de interpelación; lo que permite abordar las políticas educativas y sus efectos en términos de la performatividad y afectación a la lógica escolar y sus reglas de producción y funcionamiento. Se conceptualiza la gramática escolar como una matriz generadora y estructuradora de prácticas, identidades y discursividades escolares a través de los cuales se fabrican sentidos acerca de la escolarización. Siguiendo nuestra hipótesis teórica sostenemos que las políticas de inclusión se orientaron a desestabilizar los componentes de esa matriz generativa. Para ello se exponen las principales normativas y acciones de las políticas educativas que intentaron institucionalizar nuevos sentidos para este nivel. Estas políticas produjeron una interpelación a la ideología escolar estructuradora de una gramática escolar normalizadora y clasificadora de los sujetos. Los cambios político-normativos tendientes a la inclusión (en las dimensiones social, pedagógica y cultural) introdujeron una terceridad, que interpela la matriz de la gramática escolar organizada en pares binarios de opuestos hegemónicos y subalternos. Esta interpelación ideológica de las políticas habilitó la emergencia de nuevos ideales culturales e identificaciones subjetivas e institucionales otras.

Palabras clave: escuela secundaria; gramática escolar; interpelación ideológica; políticas inclusivas

The interpellation of inclusion policies to school grammar of the Argentinian high school

Abstract: In this article it is proposed a theoretical- analytical reading about the manner in which inclusion policies in Argentinian high school interpellate school grammar during the last decade. In theory it is discussed the extent of the idea of interpellation; this permits the study of education policies and their effects in terms of performative manner and affectation to school logic, its production rules and functioning. School grammar it is conceptualized as a main source that generates and structures practices, identities and school discourses through which senses about schooling are built. According to this work's theoretical hypothesis, inclusion policies were directed to destabilize the components of that main generative source. In order to achieve this objective, the principal norms and actions of education policies trying to institutionalize new senses to this level are exposed. Such policies produced an interpellation to school ideology of school grammar that normalizes and classifies the subjects. The normative political changes having tendency to inclusion (in social, pedagogic and cultural dimensions) introduced a tertiary form that interpellates the main source of school grammar, which is organized in binary pairs of hegemonic opposed subordinates. That interpellation enables the arising of new cultural ideals and subjective and other institutional identifications.

Key words: high school; school grammar; ideology interpellation; inclusion policies

A interpeleção das políticas de inclusão para a gramática escolar da escola secundária argentina

Resumo: Neste artigo, propomos uma leitura teórica-analítica do modo em que as políticas de inclusão desplegadas na escola secundária argentina na última década interpelam sua gramática. O alcance da noção interpeleção é discutida teoricamente; o que permite abordar as políticas educacionais e seus efeitos em termos de performatividade e afetação à lógica escolar e suas regras de produção e funcionamento. A gramática escolar é conceitualizada como uma matriz geradora e estruturante de práticas, identidades e discursividades escolares através da qual são criados os sentidos sobre a escolarização. Seguindo nossa hipótese teórica, argumentamos que as políticas de inclusão foram dirigidas para desestabilizar componentes daquela matriz generativa. Para este fim, são apresentados os principais regulamentos e ações das políticas educacionais que tentaram institucionalizar novos significados para este nível. Essas políticas produziram uma interpeleção para

a ideología da escola estruturando uma gramática escolar normalizadora e classificadora dos sujeitos. As mudanças normativas políticas que tendem à inclusão (nas dimensões social, pedagógica e cultural) introduziu uma terceiridade que desafia a matriz da gramática escolar organizada em pares binários de opostos hegemônicos e subalternos. Essa interpelação ideológica das políticas permitiu o surgimento de novos ideais culturais e outras identificações subjetivas e institucionais.

Palavras-chave: escola secundária; gramática escolar; interpelação ideológica; políticas inclusivas

Introducción

En este artículo proponemos una lectura teórico-analítica del modo en que las políticas de inclusión desplegadas en la última década en la escuela secundaria argentina pusieron en tensión su gramática escolar, generando resistencias y desplazamientos en su matriz de funcionamiento. Nos interesa comprender la forma en que las políticas de inclusión produjeron una interpelación a la ideología escolar fundada en una concepción elitista y meritocrática de “la escuela media”. Esta ideología estructuró una gramática escolar clasificadora, jerarquizadora y excluyente, que legitimó por más de un siglo las prácticas de escolarización de los jóvenes argentinos; basándose para ello en una dinámica de incorporación al orden escolar por asimilación o, por el contrario, mediante la segregación excluyente de quienes discrepaban con/en ese orden. Esa dialéctica de asimilación/segregación ha configurado históricamente circuitos escolares diferenciados y diferenciadores que fueron descritos como epifenómenos de la discriminación educativa (Brasvlasky, 1985), o más recientemente como segmentación (Tiramonti, 2011) de las oportunidades de acceso, permanencia y egreso de la escuela secundaria.

El dispositivo escolarizador de la educación media fue durante varias décadas un instrumento de selección y jerarquización social en tanto experiencia educativa habilitadora de destinos sociales deseados (especialmente el acceso a los estudios universitarios). En una sociedad estructuralmente desigual la lógica escolar, pretendidamente uniformizadora bajo el ideal de la igualdad, distribuyó oportunidades educativas diferenciadas, credenciales educativas con valor simbólico diferencial y segregó a aquellos colectivos y sujetos que alteraban su sentido civilizador de las nuevas generaciones predestinadas.

En el caso argentino, las llamadas políticas de inclusión orientadas al nivel secundario se deben enmarcar en la lógica más amplia de una reorientación de las políticas educativas a través de la sanción de una nueva Ley Nacional de Educación en el año 2006. Este proceso es concomitante con el inicio de una especie de refundación de la educación secundaria. En el año 2007 desde el discurso de las políticas educativas se instituye una “nueva educación secundaria” en un intento de mostrar su carácter disruptivo con las concepciones heredadas del proyecto fundacional de la generación de 1880 y de las políticas neoliberales de la década de los noventa del último siglo. Esa pretensión disruptiva que se expresa en la dimensión enunciativa de las políticas educativas para el nivel y dentro de ellas las políticas de inclusión, asume una perspectiva de interpelación a la “vieja escuela media”.

El discurso de las políticas educativas se constituye a partir de una antinomia que expresa concepciones diametralmente opuestas sobre el valor social de la educación, los ideales de justicia escolar y sobre el papel y compromiso de la institución escolar en la reducción de las desigualdades sociales. En ese escenario surge nuestra interrogación respecto a si estas políticas de nuevo signo (Feldfeber & Gluz, 2011), tuvieron capacidad de interpelación de los discursos, prácticas, valores y actitudes gestados en la matriz de sentidos de la “vieja escuela media”.

La Función de la Interpelación Ideológica de las Políticas Educativas

La cuestión de la interpelación como categoría analítica ha retornado a los estudios políticos de la mano de las discusiones y reformulaciones que se han dado justamente en relación al papel performativo que tienen las políticas públicas. Éstas resignifican las identidades sociales, inciden en la construcción de subjetividades y configuran nuevos sujetos sociales. Focalizar la indagación en la interpelación, implica asumir que las políticas educativas portan, expresan y contienen una ideología que, utilizando los recursos instituyentes de la estatalidad, disputan sentidos sociales, políticos y culturales sobre la educación, la escolaridad y su papel en la construcción del orden social.

Las políticas educativas no sólo expresan una visión de la sociedad que condensa una ideología, sino que pretenden imponerla al conjunto social, disputando significados y torsionando simbólicamente los sentidos colectivos sobre la educación para alumbrar nuevas prácticas. En este contexto de análisis, la pregunta por los efectos de una política educativa no se podría responder por sus impactos, ni con indicadores objetivos de logro, sino por su capacidad para interpelar las prácticas y desestabilizar las gramáticas a través de las cuales la ideología tradicional se reproduce y perpetúa más allá de los intentos reformistas.

Althusser (1977) en su desarrollo teórico respecto al papel de los Aparatos Ideológicos del Estado (en adelante AIE) introduce el concepto de interpelación ideológica para explicar la operatoria a través de la cual la ideología constituye a los sujetos sociales. En la perspectiva althusseriana para que haya constitución del sujeto debe producirse una interpelación ideológica, que es el acto por el cual se produce el pasaje de individuo a sujeto. Entre las críticas que recibió el trabajo de este autor se destaca la dificultad para explicar el modo en que se produce el pasaje de la Ideología desde los AIE a la conciencia de los sujetos.

En las últimas décadas el debate en el campo de la filosofía política en torno a la cuestión del sujeto, retomó el diálogo con Althusser para recuperar la noción de Ideología como herramienta de análisis y comprensión de las interacciones sociopolíticas. Ello implica un reconocimiento al valor de su intuición teórica y el carácter seminal de la misma para abordar el debate contemporáneo. En esa línea encontramos las aportaciones de Žižek (1992), Butler (2005), Dólar (1993), Laclau y Mouffe (2004) quienes apoyándose en los recursos teóricos del psicoanálisis de Lacan o en la perspectiva Spinoziana, resignifican y enriquecen la comprensión de las nociones de ideología e interpelación ideológica, que se nos presentan como analizadores útiles para el análisis de las políticas educativas.

La ideología representa la relación imaginaria de los humanos con las condiciones reales de existencia. Esa función representacional ha llevado a suponer que la ideología en tanto forma de conciencia está en la mente de los sujetos. Sin embargo, el mismo Althusser (1977) estableció que la ideología existe en la práctica, entendida como acción social reglada en un procedimiento ritual específico e intrínseco al AIE. Žižek (1992) reafirma la noción de que la ideología no es un saber sino una práctica o un ritual. Para el autor, la producción de la ideología no puede comprenderse por fuera de la recursividad de las prácticas; éstas en su ritualización constituyen una expresión de la ideología que las configura. En su realización cotidiana, las prácticas muestran su productividad cuando los sujetos adquieren, reproducen y producen aquellas ideas representantes de la ideología que las gestó.

De ese modo, la ideología se reproduce a través de la práctica como acción performática en cuya realización los sujetos adquieren no sólo el discurso de la práctica sino que, de modo tácito, aprenden a dominar las reglas estructurantes del propio dispositivo que los habilita para ser no sólo hablantes del discurso pedagógico, sino transmisores del código estructurante del habla institucional. En esa dialéctica se produciría la constitución de los sujetos en términos de la interpelación ideológica: por medio de las prácticas rituales, los individuos son interpelados en tanto que sujetos y en ese proceso se convence a los individuos de haber sido siempre-ya sujetos.

La interpelación sería el mecanismo-proceso-procedimiento mediante el cual la ideología actúa de tal manera que recluta a sujetos entre los individuos o transforma a los individuos en sujetos. Este efecto lo produce mediante la función conativa, por medio de la cual convoca a cada sujeto singular por su nombre propio, personificando y personalizando a cada individuo. La eficacia de la ideología consiste en que cada uno sea uno particular al mismo tiempo que el AIE como dispositivo socio-cultural trata a todos como iguales. Todos y cada uno de los individuos se convierten en sujetos en tanto que se construyen a imagen y semejanza de los ideales culturales (que se ofrecen como Yo ideales y por tanto como modelos de identificación) que proyecta socialmente el dispositivo y que presentifican al Sujeto (como ideal colectivo). Así, mediante la interpelación ideológica, el dispositivo crea la ilusión de autonomía al mismo tiempo que garantiza el sometimiento, que es vivido como libre sujeción.

En este esquema de análisis es posible pensar las políticas educativas como instancias de interpelación ideológica que ponen en tensión las gramáticas de la escolarización. Siguiendo los aportes de Žižek (1992) podemos sostener que la interpelación ideológica es un modo de anudamiento dentro de lo simbólico que deja detrás de sí un resto, que opera como un significante vacío que habilita al sujeto para continuar constituyéndose subjetivamente y resignificando su identidad.

Para Dólar (1993) el sujeto no surge donde la ideología tiene éxito, sino donde la interpelación ideológica fracasa. Siguiendo al autor afirmamos que una política educativa que se pretenda disruptiva con la gramática escolar no será efectiva porque logre sustituir radicalmente la ideología fundante del dispositivo escolar, sino en que pueda ofertar otro conjunto de significantes que porten ideales y modelos de identificación pedagógica alterativos. Esos significantes disruptivos obligan a los sujetos a repositionarse ideológicamente, afirmando la gramática tradicional o desestabilizándola mediante la reformulación de los ideales y modelos identificatorios.

En otras palabras, la pretensión de una política educativa es constituir y reconfigurar, mediante la interpelación ideológica, los discursos, las prácticas, las representaciones y las instituciones, ofertándose como modelo excluyente de identificación y sujeción a unos ideales sociales. No obstante, la ideología compartida por los sujetos y que los constituye como sujetos pedagógicos por la acción de la gramática de las prácticas de escolarización, opera como moduladora de la interpelación ideológica que suscitan las políticas, haciendo que cada sujeto se vea obligado a re-articular su universo representacional para anudar en los pliegues de la simbólica singular, la irrupción de los nuevos significantes que portan las políticas. De ese modo, las políticas educativas logran interpelar la gramática escolar en tanto en su requerimiento ideológico, logran producir desplazamientos, reconfiguraciones y resignificaciones.

Utilizamos la noción de gramática escolar desarrollada por Tyack y Cuban (2001), aunque la recontextualizamos en otro contexto de significación. En efecto, entendemos que la gramática escolar estaría a la base de la producción de las prácticas rituales a través de las cuales se reproduce la ideología y se producen sujetos con-formados en esa ideología. En otras palabras, la gramática escolar opera como un sistema de reglas que regulan la producción del discurso pedagógico, a través del cual se fabrican subjetividades escolarizadas y se significan las prácticas a partir de un ordenamiento y regulación de los códigos generativos del orden escolar.

Recurriendo a una analogía, intentaremos exponer el significante gramática escolar. Al igual que en los procesos de habla social, los sujetos devenimos sociales en tanto somos sujetados a una estructura lingüística a través de la cual somos nominados, nominamos, clasificamos, signamos, designamos y representamos simbólicamente al mundo. Es en las prácticas sociales en donde aprendemos el sistema de códigos y las reglas necesarias para construir un discurso a través del cual nos comunicamos con los otros miembros de la sociedad. Sin embargo, esas reglas no son enseñadas en forma explícita, sino que se adquieren tácitamente en la realización de las prácticas.

Cuando llegamos a la escuela ya somos sujetos que dominamos el habla y por lo tanto somos productores de discursos. Ello implica que tenemos un dominio operativo de la gramática de la lengua lo que nos permite ser productores de discurso. Recién en las clases de lengua el dispositivo escolar nos viene a enseñar las reglas gramaticales que ya sabemos utilizar. Al exponernos explícitamente a la regla nos impone coactivamente modos correctos de producción discursiva. Análogamente, la noción de gramática escolar nos permite dar cuenta del conjunto de reglas que estructuran y fabrican el discurso pedagógico y producen prácticas escolares que materializan la ideología que las sustenta y da sentido. La gramática escolar se expresa en formas de ser (identidades) y de hacer (prácticas), sostenidas por lógicas y creencias sedimentadas histórica e institucionalmente, transmitidas de generación en generación (Tyak & Cuban, 2001).

Esas reglas se adquieren tácitamente y por lo tanto operan en un nivel inconsciente en el que los sujetos des-conocen aquello que los estructura y les permite narrarse. Reglas tácitas con las cuales se construye un discurso que contiene la polifonía de otros discursos que en sus enunciados presentifican voces silenciadas, voces hegemónicas y voces subalternizadas que habitan en el núcleo de sentido de las prácticas rituales. Por ello, las prácticas escolares deben ser comprendidas como discursos sociales portadores de ideologías a través de las cuales se coloniza el sentido y el saber del mundo. La eficacia de la gramática escolar radica en que los sujetos dominen las reglas sin saber que las poseen y, aún más, desconociendo que ellos mismos han sido constituidos por esas reglas a través de las cuales el dispositivo logra reproducirse.

La gramática escolar opera como un analizador que permite dar cuenta de las matrices que subyacen y ordenan las prácticas e identidades escolares a través de las cuales se distribuyen formas de clasificación y jerarquización social. Las políticas educativas que pretenden introducir reformas tratan de afectar las reglas estructurantes de la gramática escolar. En su potencial de interpelación se juega su capacidad de desestabilización y reformulación de las reglas del dispositivo. Nuestra hipótesis teórica es que las políticas de inclusión implementadas en la escuela secundaria argentina en la última década, han pretendido en su nivel discursivo y performativo desestabilizar las reglas estructurantes de la gramática escolar de la vieja escuela media.

La Gramática como Matriz Generativa de Discursividades, Prácticas y Subjetividades

Hemos dicho anteriormente que la regulación del orden escolar pone de manifiesto formas de hacer arraigadas ideológicamente en las prácticas educativas, las que son producidas por la gramática escolar. Frente a las regulaciones escolares que operan para mantener en la cotidianeidad de la escuela las estructuras de dominación y discriminación que contribuyen a la consolidación de la desigualdad escolar y social (Figari, 2010), los nuevos significantes que proponen las políticas de inclusión interpelan la institucionalización escolar de sus beneficiarios en términos de una ciudadanía basada en el reconocimiento de derechos.

En el orden escolar heredado de la Modernidad los ideales religiosos, culturales y sociales hegemónicos se presentan en pares antagónicos, los cuales configuran opuestos binarios de identificaciones posibles. Decimos binarios en el sentido que las identidades se desarrollan a la vez por comparación social y por oposición o contraste entre el endogrupo y el exogrupo (Abrams & Hogg, 1999; Berreby, 2008).

La idea de matriz de pares antagónicos que habilita o inhabilita identificaciones posibles, tiene su origen teórico en la noción *the gendered matrix* acuñada por Butler (2005). De acuerdo con la autora, en los diferentes vectores identitarios que estructuran el orden social (y que análogamente se representan en el orden del discurso social) se expresan dos posiciones antagónicas: una hegemónica y otra subalterna. La primera es valorada (como el género masculino en la matriz genérica o la cultura letrada en la matriz escolar), mientras que la segunda es desvalorizada y subalternizada (por ejemplo el género femenino o las culturas populares).

La gramática escolar sostiene una matriz generativa por la que se trazan pares antagónicos ideales en los que se sostienen modelos identificatorios posibles, congruentes con los ideales sociales hegemónicos. Estos pares antagónicos definen posiciones que pueden ser asumidas o rechazadas por estudiantes y profesores mediante procesos de identificación a través de los cuales se reconfiguran las prácticas y se resignifican las identidades escolares y sociales. Basándonos en los aportes de diferentes autores que han estudiado la escuela secundaria sostenemos que la matriz generativa de su gramática se organiza en la articulación de cinco pares binarios, configuradores del orden escolar.

El par binario que se estructura en torno a la hegemonía de la capacidad intelectual sobre la que se fundamenta el par normal/anormal y común/especial en referencia a los sujetos y las instituciones. El dispositivo escolar traduce este par en la clasificación de buenos y malos alumnos, cuya regulación se efectúa mediante sutiles formas de discriminación y de humillación específicamente escolares, fuertemente vinculadas a las prácticas de evaluación (Baquero, 2016; Terigi, 2008).

La heterosexualidad normativa que promueve la identificación excluyente de lo heterosexual y lo homosexual como modelos de sexualización. El castigo para aquellos casos que desborden la clasificación binaria es el aislamiento y el tratamiento como sujetos abyectos (Morgade, 2016).

La dominación masculina como valor ordenador del par binario varón-mujer y cuya sanción para quienes desborden esa clasificación consistirá en la evaluación negativa de sus prácticas, sus corporalidades y emociones (Bracchi & Melo, 2016).

La pureza y/o superioridad étnico-racial que adopta como valor hegemónico lo blanco y como posiciones subalternizadas lo indio y lo negro. La regulación de esta clasificación binaria se realiza a través de formas escolares de preferencia/rechazo o de gestos de valoración o de desprecio.

El par binario que se estructura en torno a la racionalidad moderna de progreso, se expresa en la referencia territorial que contrapone el par urbano/rural, representado el primero como el contexto de la modernidad y el cambio, y el segundo como la tradición y la repetición. Por carácter transitivo, los llamados contextos periféricos o marginales son asimilados al par rural en tanto que se los connota con los mismos atributos (Sinisi, 1998).

Una de las características de las políticas educativas de inclusión es que quiebran el binarismo al introducir una terceridad en cada regla de la gramática y proponen una nueva normativización que desestabiliza el modelo tradicional. Esa terceridad produce un quiebre en la lógica binaria y obliga a los sujetos a reposicionarse subjetivamente, a revisar sus prácticas y a reelaborar sus narrativas personales y sociales. Retomando la noción de normalización de Michel Foucault², sostenemos que el funcionamiento de la escuela se basó en la creación de una norma o cuadrícula general, en términos de la cual se puede medir a cada uno de los individuos e identificar si cada uno cumple con ella o se desvía del parámetro común. Esta idea de norma supone que hay que “corregir” al individuo desviado, ya sea por vía del castigo o de la adopción de estrategias de refuerzo que eviten que la conducta transgresora vuelva a repetirse. En tal sentido, la escuela en tanto institución normativa prescribe cuál es la conducta “deseable” y esperable y, por lo tanto, “genera” y “produce” lo anormal, la transgresión y la desviación. “La norma es una medida, una manera de producir la medida común” (Ewald, 1990, p. 168). En ese acto de producir la vara común, la instauración de la norma excluye a quienes no la cumplen (Dussel, 2004) o establece formas simbólicas de

² La sanción normalizadora: modo específico de castigar en el dominio de lo disciplinario. La "norma" se distingue del concepto jurídico de "ley" (cuya referencia son los códigos, se propone diferenciar actos, distingue entre lo permitido y lo prohibido). Mientras la ley separa y divide, la norma en cambio pretende homogeneizar. La norma funciona en un sistema binario de gratificación y sanción; para ella, castigar es corregir.

aniquilamiento de quienes se aparten de ella.

La naturaleza relacional y conflictual en la creación de identidades sustenta también la base de la polarización ideológica, ya que el endogrupo se concibe esencialmente en términos positivos, frente al exogrupo, caracterizado habitualmente en términos negativos (Van Dijk, 1998). Para que estas matrices “funcionen” en su capacidad performativa, siempre debe operar en ellas el fantasma del castigo, aunque subsistan y emerjan formas de resistencia que intentan subvertir la lógica clasificatoria

En tal sentido la escuela es un dispositivo formativo, en tanto actúa con su sistema de normas, regulaciones y sanciones sobre los sujetos, convirtiéndolos en sujetos pedagógicos. La operatoria de la gramática escolar consiste en distribuir premios y castigos para reforzar el mérito como valor social y fundamentalmente escolar. Con la promesa de un premio que puede ser una buena nota, el reconocimiento pedagógico o la estima de docentes y compañeros, se orienta la identificación de los adolescentes hacia las posiciones hegemónicas por las que se obtiene mayor prestigio y reconocimiento social. Por el contrario, mediante castigos como el aislamiento, la burla o las malas notas, se desalienta y sanciona la identificación hacia el otro par antagónico, connotado como disvalor social (Kaplan, 2006; Sinisi 1998; Yuni & Melendez, 2014).

La dificultad para modificar la gramática de la escuela media, resulta un serio obstáculo para incorporar a sectores sociales que tradicionalmente estuvieron excluidos de ella. La gramática del discurso pedagógico (Bernstein, 1988) que estructura la organización y distribución de los mensajes pedagógicos no se conmueve fácilmente ante las reformas de las políticas educativas y con mayor dificultad aún respecto de las políticas sociales que tienen a la escuela como escenario de su aplicación.

La distribución de los tiempos y los espacios, la organización de los alumnos y el curriculum enciclopédico, constituyen esta forma escolar moderna; que a su vez delinea un tipo particular de relación entre docentes y alumnos y su particular trabajo sobre “los otros” (Dubet, 2005). Históricamente la gramática de la escuela media argentina -que persistió compacta y sin muchos matices hasta la actualidad (cuando se introdujeron social y legislativamente nuevos mandatos)- logró ser eficaz precisamente porque pudo articular la voluntad de igualdad social con prácticas diferenciadoras encubiertas

El Mandato de la Inclusión en las Políticas Educativas de la Nueva Escuela Secundaria

La inclusión es uno de los principios ordenadores de la Ley Nacional de Educación 26.206, promulgada hace más de diez años. No obstante, en el imaginario social el acceso a la escolaridad estuvo históricamente ligado a una concepción inclusiva, basada en la integración social mediante la asimilación a la lógica y valores de la cultura escolar. Tal como lo señala Popkewitz (1991), la cuestión de la inclusión es un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente a determinados grupos sociales. La inclusión ha sido asociada a la escuela desde mucho antes que la establecieran normativamente las actuales legislaciones, más allá que revisando esta relación en términos prácticos la escuela no siempre fue inclusiva.

La “inclusión escolar” es una construcción socio-histórica, es decir, no es un proceso natural, ni universal, ni estable. Tampoco puede ser definida solamente como la asistencia del alumno a la escuela. Hablar de inclusión escolar es más complejo, pues esta adquiere diferentes significaciones y produce distintos efectos (Sendón, 2011). En su intento de fundamentar la escuela como espacio de inclusión, el diseño de las políticas educativas apela a las distintas dimensiones y significados que asume la noción de inclusión en la teoría educativa.

A la escuela secundaria se le asignaron normativamente nuevos mandatos y significados, articulados en torno a la noción de inclusión como principio y a la obligatoriedad como contraparte de la garantía de acceso universal. Los cambios en las políticas educativas pretendieron revertir los

efectos de la crisis generada por el modelo neoliberal. El eje de estas políticas estuvo marcado por el retorno a la centralidad del Estado, que se vio reflejada en la tendencia a la recentración y reorientación de las políticas educativas.

Las Políticas de Inclusión y su Interpelación a la Gramática Escolar

En este apartado y los siguientes se expone las principales acciones y estrategias de las políticas socio educativas de inclusión haciendo énfasis en el modo en que las mismas interpelan la gramática escolar afectando específicamente los pares binarios que compone su matriz. Como se señaló anteriormente, en el contexto de las políticas de inclusión social y educativa de la última década, la escuela secundaria ha sido objeto de una profunda reestructuración de sus alcances, su cobertura y la significación social que se le otorga como ámbito de selección y jerarquización social o como institución de acogimiento de los jóvenes. La extensión de la obligatoriedad ha ampliado la cobertura permitiendo el acceso de cientos de miles de jóvenes a la escuela secundaria. Muchos de estos contingentes juveniles pertenecen a los sectores más vulnerables de la sociedad y su acceso a la escolaridad media constituye una novedad en términos de experiencia social para estos grupos. Los profesores encuentran en las aulas a estudiantes que discrepan de las expectativas del alumno ideal construido por el orden escolar tradicional, con escasa disposición a someterse a él y a confiar en el mandato civilizador que se ofrece como perspectiva de futuro para los jóvenes.

En el marco de las políticas socio-educativas se han implementado acciones, políticas, planes y programas convergentes con la extensión de la obligatoriedad escolar del nivel medio. Estas intervenciones de las políticas socio-educativas entran en tensión con el mandato fundacional de la escuela secundaria y su gramática. Las lógicas y prácticas que sedimentan la gramática escolar son interpeladas por nuevos significantes relativos al destino social de los sujetos que habitan la escuela secundaria.

Históricamente, la escuela media sostuvo una lógica segregatoria y excluyente de aquellos que no se sometían a sus reglas, quienes debían regresar a su casa o desplazarse al mundo del trabajo (Sendón, 2011). Los cambios normativos producidos por la Ley Nacional 26.206 propusieron el incremento en los años de escolaridad obligatoria y el consecuente desafío de la inclusión de estudiantes signados por la vulnerabilidad y la acumulación de desventajas sociales, que antes no accedían o no lograban permanecer y egresar de la escuela secundaria.

Las políticas de inclusión de los sectores vulnerables orientadas a contribuir al cumplimiento de la obligatoriedad escolar establecida en la LNE se inscriben en el Plan Nacional de Educación Obligatoria aprobado en mayo del 2009 por el Consejo Federal de Educación. El programa de inclusión digital “Conectar-Igualdad” (del tipo de programa uno a uno) intentó democratizar del acceso a las tecnologías y la reducción de la brecha digital.

En el año 2010 se lanzó el Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria, con una inversión de 2.132,7 millones de pesos para reformas de las condiciones materiales, edilicias, tecnológicas, pedagógicas e institucionales, con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y acompañar las trayectorias pedagógicas de los estudiantes. La Propuesta de Apoyo Socioeducativo para alumnos, escuelas y jurisdicciones tuvo como finalidad promover el derecho a la educación de jóvenes y adolescentes, así como garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

Como complemento de la Asignación Universal por Hijo (AUH), la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) implementó las siguientes líneas de apoyo a la escolaridad para grupos que atraviesan situaciones de alta vulnerabilidad socioeducativa:

Apoyo para la escolaridad de alumnos bajo protección judicial³.

³ Consiste en un apoyo económico para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes entre 6 y 18 años que estén

- Apoyo para la escolaridad de alumnos pertenecientes a pueblos originarios⁴.
Apoyo para la escolaridad de alumnos comprendidos en las becas ley Islas Malvinas y Atlántico Sur (Ley 23.490)⁵.
Apoyo para la escolaridad de alumnos comprendidos en las becas ley de Padrinazgo Presidencial (Ley 20.843)⁶.

Estas líneas de transferencias de dinero reemplazaron a las becas del Plan Nacional, que eran de carácter doblemente focalizado al dar cobertura a los jóvenes en mayor situación de vulnerabilidad y, entre ellos, sólo a los de mejor rendimiento (Gluz, 2006:23). Se observa que las políticas de transferencia de ingresos produjeron un corrimiento de la lógica meritocrática que premiaba a los buenos alumnos y se orientaron a garantizar la efectivización del derecho a la educación de los niños y adolescentes bajo el régimen de garantía de derechos. Aquí podemos observar cómo estas políticas interpelaron el par binario malos alumnos/buenos alumnos, al considerar que todos los estudiantes son merecedores de contar con las oportunidades y no sólo aquellos que demuestren su aptitud y actitud para aspirar a la movilidad social.

Políticas de Inclusión Pedagógica

Estas centraron su acción en el aspecto educativo y abordan la inclusión a través de la transmisión de nuevos saberes, la valorización del estudiante como sujeto de derecho y de la educación como un derecho a ejercer en el espacio educativo. Las acciones de políticas de inclusión en la línea de la inclusión pedagógica instrumentaron modelos escolares diversificados en los que se adaptaron contenidos, se configuraron formatos y períodos de clase alternativos (algunos concentrados, como los cursos de terminalidad de la secundaria en las escuelas para adultos), la instrumentación de sistemas de tutorías o las posibilidades de recursado de asignaturas, entre otras estrategias que el formato escolar tradicional de la escuela media no contemplaba.

El sentido de la inclusión pedagógica no se vincula sólo a la transmisión de contenidos vinculados con saberes intelectuales, sino con la socialización en conductas consideradas deseables para favorecer la integración social de los jóvenes. *El Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar* tuvo como objetivo fortalecer las acciones destinadas a mejorar la educación secundaria y promover el acompañamiento a los estudiantes con el fin de evitar que abandonen sus estudios a partir de dos estrategias centrales: el control de ausentismo en las escuelas y la construcción de acuerdos de trabajo entre las escuelas, los municipios, las instituciones y las organizaciones de la comunidad.

La inclusión de los jóvenes al sistema educativo, no se orientó solamente a que pudiesen adquirir un capital cultural habilitante para dar continuidad a la trayectoria educativa, sino que se oferta como un recurso que acrecienta el capital social de los estudiantes, ampliando sus habilidades sociales para ocupar un lugar en la trama comunal, más allá que tengan dificultades para integrarse

bajo protección judicial por causas sociales y/o penales.

⁴ Consiste en un apoyo económico para los adolescentes y jóvenes hasta los 18 años pertenecientes a pueblos originarios, de nacionalidad argentina, que sean alumnos regulares del Nivel Secundario en instituciones educativas de gestión estatal o privada de todo el país, que residan tanto en zonas urbanas como rurales.

⁵ Becas de estudio destinadas a los hijos de civiles y militares fallecidos en acción, así como de quienes sufrieran incapacidades permanentes del 66% o más como consecuencia de heridas, accidentes o enfermedades psicofísicas derivadas del conflicto bélico del año 1982.

⁶ Becas de estudio a las personas que hayan sido apadrinadas/amadrinadas por el titular del Poder Ejecutivo (séptimo hijo del mismo sexo, varón o mujer). El beneficio consta de un aporte económico anual que se efectúa a través del Banco de la Nación Argentina.

en otros espacios sociales, especialmente al mercado laboral (Sendón, 2007, en Sendón 2011). En estos términos puede pensarse la funcionalidad de los programas FINES⁷ o PROGRESAR⁸ que alientan a los jóvenes a permanecer en la escuela o realizar cursos de capacitación laboral a través de incentivos económicos.

Estos programas plantean un abordaje pedagógico alternativo por el cual se idean formatos y formas de enseñanza alternativas, más apropiadas a las características e intereses de los estudiantes, acordes a su motivación y posibilidades. La historia de los estudiantes y los problemas familiares o personales son tenidos en cuenta no como estigma, sino como dato de la realidad a trabajar y analizar a los fines de idear formas de enseñar diferentes, motivadoras y útiles desde el punto de vista de los jóvenes.

Ante la interpelación que portan estas iniciativas que desestabilizan el orden meritocrático y la hegemonía epistémica del conocimiento teórico, las respuestas de los actores escolares se basa en el repliegue en las reglas de la gramática tradicional (Meléndez & Yuni, 2017). Así, estas propuestas de inclusión son interpretadas como prácticas que promueven la devaluación de la formación, la indefinición de las finalidades formativas de la escuela, o como formas de facilitación que precarizan la calidad educativa, especialmente mediante la fragilización de los procesos evaluativos (y clasificatorios). En ese marco de significaciones la dinámica escolar no es interpretada como parte de procesos sociales más amplios. Para los educadores que resisten estas propuestas, el papel principal de la escuela en este modelo sería la contención social de los jóvenes y no la credencialización de los aprendizajes adquiridos en el trayecto. La escuela secundaria como institución transmisora de la cultura aparece así transformada en una institución para contener, asistir y compensar las condiciones de vulnerabilidad de quienes la habitan.

Las políticas de inclusión afectan la gramática escolar, al desestabilizar las lógicas de selección/segregación/exclusión que, legitimadas en el discurso pedagógico, trazan el destino social de los jóvenes. Desde la perspectiva de profesores, directivos y técnicos la finalidad clasificatoria y de selección social atribuida tradicionalmente a la escuela secundaria ha sido, en gran parte, reemplazada por un fin “político” de contención, protección y cuidado de sujetos sociales que no siempre serían “merecedores” de esas oportunidades (Meléndez, 2017). De ese modo las prácticas rituales escolares no propician la motivación o la mayor participación del estudiante en la cultura, ya que desde esta perspectiva profesoral las políticas de inclusión pedagógica tenderían a la banalización de los contenidos que imparte la escuela media. Desde nuestra perspectiva, esas posiciones son reactivas a los cambios pedagógicos promovidos por estas propuestas de atención pedagógica a trayectorias diversas y precarias.

La Inclusión como Dispositivo de Control Social y Disciplinamiento de los Cuerpos

Las políticas públicas de inclusión socio educativas propusieron estrategias convergentes sobre los jóvenes, pretendiendo articular el espacio escolar con actividades recreativas y/o culturales que posibilitaran la ampliación de las oportunidades de acceso y producción socio cultural, a la vez que revalorizaron la escuela como institución comunitaria. Esta estrategia se sustenta en una construcción ideológica sobre las condiciones sociales y afectivas de los estudiantes de sectores vulnerables recién llegados a la escolaridad en este nivel como parte de la extensión de la obligatoriedad. Por ello se implementaron diferentes programas dirigidos específicamente a escuelas

⁷ Programa de terminalidad de la escuela secundaria basado en un régimen semi presencial de seguimiento a través de tutorías.

⁸ Programa de transferencia condicionada destinado a jóvenes de 18 a 24 años de bajos recursos que deseen realizar estudios de nivel primario, secundario, de nivel superior universitario, no universitario o formación laboral.

de gestión estatal que atienden a poblaciones vulnerables. Por ejemplo, los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), y las Orquestas Juveniles y Coros del Bicentenario proponen actividades en el ámbito escolar a contra turno y los días sábado. A través de ellos se espera desarrollar la disciplina y el control mediante el aprendizaje de un instrumento o la práctica de actividades artísticas y deportivas.

En la línea de este tipo de inclusión social, se reafirma a la escuela como una institución cuya función social es contribuir al disciplinamiento y el control social (Grinberg, 2017). Los argumentos a favor de este tipo de actividades de inclusión socioeducativa contienen referencias directas a la conveniencia de que los jóvenes estén en la escuela en lugar de estar en “la calle, delinquiendo o consumiendo drogas”, con lo que se espera que éstas contribuyan a corregir los “déficits” que los tornan sujetos problemáticos para la sociedad. De alguna manera, la escuela media articulada con estas experiencias cumpliría una función de protección de los jóvenes, frente a las amenazas y desviaciones de toda índole que la sociedad más amplia les ofrece.

De hecho, este discurso tiene una orientación estigmatizante para todos aquellos sujetos cuyas condiciones de vida vulnerables se relacionan con prácticas sociales consideradas de riesgo. Las caracterizaciones de aquellos que no se ajustan al ideal de estudiante esperado por la escuela son variadas: “desatentos”, “inmigrantes”, “adolescentes madres o padres”, “jóvenes judicializados”, “jóvenes con familias disfuncionales”. Las escuelas, en este caso, no tendrían otra opción que “hacer lo que pueden” con estos alumnos, debiendo “conformarse” con que ellos adquieran una socialización escolar básica.

Esta noción de inclusión en la que subyace una concepción de disciplinamiento social adquiere significación en un sistema educativo segmentado y estratificado. Su eficacia simbólica se asienta en el reconocimiento de la segmentación de la experiencia escolar y la creencia de que los sujetos pertenecientes a los sectores populares tienen que readaptarse a la funcionalidad del orden social. Desde nuestra perspectiva, se trataría de una forma excluyente de pensar la inclusión, en tanto que integra a sujetos de condiciones sociales semejantes en un segmento educativo que busca su readaptación.

Por ello, este modelo está lejos de ofrecer alternativas respecto a cuáles son las formas de inclusión que ayudarán a resolver los problemas de las desigualdades, las diferencias y la exclusión. El desafío es cómo pensar mecanismos y estrategias que eviten cristalizar las diferencias estigmatizantes, para no convertirlas en una alteridad total y absoluta que reproduzca la segmentación social. Por el contrario, sigue siendo importante convocarnos a pensar cómo pueden redefinirse la inclusión y la exclusión desde este optimismo política pedagógico, que concibe a la escuela como una oportunidad de dejar marcas en los sujetos de una sociedad un poco más justa e igualitaria, y también de una cultura que valora la diferencia y la promueve como base del enriquecimiento personal y social (Dussel, 2004).

Inclusión a Través del Reconocimiento de la Diversidad

La heterogeneidad estuvo presente desde siempre en la historia de los países latinoamericanos y de sus instituciones educativas. Su tratamiento -orientado a la homogeneización en pos de la construcción de una identidad nacional- no fue tema de debate hasta que en los últimos años, entró en la agenda de pendientes de las políticas socioeducativas, con la voluntad declarada de instaurar el reconocimiento, el respeto y la inclusión de la diversidad en la sociedad y en las escuelas. Estas políticas apuntan a la necesidad de pensar el reconocimiento de la diversidad como una estrategia para el logro de la igualdad y, en términos concretos, desarrollar propuestas pedagógicas e institucionales adecuadas a las características de los sujetos y sus contextos; en oposición a la lógica de tratar a todos del mismo modo, cosa que no hace más que profundizar las desigualdades.

La inclusión, en estos términos, tiende a la construcción de condiciones apropiadas para el desarrollo de las tareas de enseñanza y aprendizaje en las escuelas como uno de los grandes desafíos que enfrentan los sistemas escolares de los países de la región. Este desafío supone atender un complejo conjunto de dinámicas sociales, entre ellas: a) el incremento de las desigualdades sociales y las formas que éstas asumen en las diferentes regiones al interior de cada país (por ejemplo, las migraciones en busca de mejores condiciones de vida que exponen a estas personas al trabajo esclavo o a la ilegalidad, entre otras situaciones); b) la diversidad cultural derivada de la diversidad étnica y de las nuevas dinámicas de diferenciación y diversificación entre clases y generaciones; c) los fuertes procesos de migración interna –voluntaria o forzada–, entre otros fenómenos, (Galarza, 2012) y d) finalmente la diversidad de identidades genérico sexuales.

En esta línea de inclusión se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, que adhiere a convenciones internacionales sobre la eliminación de toda forma de discriminación hacia la mujer, promueve la igualdad de trato y oportunidades entre varones y mujeres, y crea el Programa de Educación Sexual Integral (ESI). Los lineamientos curriculares de la ESI tienden a propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación, la comprensión de procesos de construcción de identidades socioculturales, la reflexión crítica sobre las ideas en que se basan los procesos de discriminación, racismo y exclusión, particularmente aquellas ideas que originan discriminación y exclusión a partir de la identidad sexual. En todos estos aspectos se interpela la lógica de los pares binarios que componen la gramática escolar clásica

La Ley N° 26.206 también implementó las modalidades de Educación Rural, Educación Especial y Educación Intercultural Bilingüe. Estas modalidades no se definen en el texto normativo como regímenes especiales, sino como modelos alternativos y/o complementarios que se orientan a la efectivización de la Educación General Obligatoria (desde los 5 a 18 años), a partir del reconocimiento de las singularidades culturales, lingüísticas y de las capacidades diversas de los sujetos. De hecho, estas modalidades instituyen algunas cuestiones novedosas en término de la lógica y la operatoria cultural de la escuela.

El reconocimiento de la ruralidad como un espacio socio-cultural en el que la escolaridad asume determinadas características asociadas a la cultura campesina, lo indígena, los conflictos territoriales relacionados con las diferentes formas de extractivismo, entre otras características que la distinguen, requirió que las provincias tengan que desarrollar nuevos modelos de escuela secundaria para garantizar el acceso de los jóvenes de zonas rurales a la escuela media obligatoria. Así, se registran diferentes alternativas en los modelos de educación secundaria rural, especialmente en lo relativo a nuevos formatos institucionales, curriculares y pedagógico-didácticos, modificaciones en el régimen académico y en los modos de organización del trabajo docente.

Por su parte, la institucionalización de la educación intercultural bilingüe como modalidad es significativa en términos que desbordan la lógica escolar, ya que implica el reconocimiento explícito de la configuración multicultural, plurilingüe y multiétnica de Argentina, en un claro contraste con la idea fabricada por la misma Escuela del Estado-Nación que en el mejor de los casos construyó la metáfora del crisol de razas o en su versión más extrema, de que los argentinos bajamos de los barcos (en referencia a su naturaleza blanca y europea). El reconocimiento legal del derecho a recibir educación en la lengua propia de la comunidad, contrasta con la tradición de la escuela que ha sido uno de los principales agentes de la imposición de la lengua castellana como medio de construir la homogeneización cultural de la nación.

En los intentos de atender a las diferencias socio-culturales visibilizadas por el reconocimiento de derechos, las políticas de inclusión han habilitado la emergencia de numerosas iniciativas y experiencias institucionales que se orientan a ampliar las oportunidades para que los sujetos o colectivos puedan cumplir con la educación secundaria obligatoria (Krischesky, 2014). La

convergencia de las políticas educativas con políticas públicas más amplias, produjo una sinergia en la que diferentes actores sociales se sumaron y promovieron estas iniciativas en forma co-participativa con el Estado (Manzano, 2006). Así, las Escuelas de Reingreso, los Bachilleratos Populares o las Escuelas de Gestión Social son respuestas particulares a demandas de reconocimiento singulares. Experiencias como las escuelas de gestión social o las escuelas agroecológicas del movimiento campesino, se basan en principios pedagógicos que se oponen a las diádas de la escuela tradicional (Michi, 2010). Al amparo de estas modificaciones normativas, algunas experiencias en la escuela media avanzaron en la apertura a nuevos modos de construcción de la subjetividad y las identidades colectivas (Gluz, 2013).

Efectos Subjetivantes de las Políticas de Inclusión

En esta sección desarrollamos la cuestión de los efectos subjetivantes que las políticas tienen en la diferenciación social y en la constitución de subjetividades. En este sentido no tienen el mismo impacto si están pensadas como políticas universales para sujetos iguales en sus derechos, que si están pensadas como una atención diferencial para sujetos diferentes, y si no se interrogan sobre la necesidad de inclusión en un horizonte de interlocución común.

Las acciones del Estado son omnipresentes en la vida de las personas, por lo que es pertinente estudiar el componente subjetivo sin el cual éste no existiría (Ocampo Talero, 2012). En este sentido las intervenciones del Estado impregnan la vida de los individuos al punto de dejar marcas en su constitución subjetiva. Las definiciones/concepciones de protección y seguridad social que una sociedad asume; las formas institucionales mediante las cuales se organiza la misma; los medios y razones de su imposición; así como las identidades que todo ello produce, constituyen bases principales de las configuraciones de atributos de la estatalidad, pues son una parte vital de las condiciones de reproducción de la vida y del orden social (Danani & Lindemboim, 2003).

Las múltiples formas de existencia que tiene el sentido subjetivo de las políticas sociales nunca están en las intenciones declaradas ni en el discurso explícito, sino en los efectos colaterales que las políticas generan y que llevan a procesos y formas de subjetivación impredecibles ante las decisiones políticas (González Rey, 2012). Las políticas sociales contienen en su formulación un ideal de beneficiario y una definición de sus problemas entre otros significantes que circulan en las distintas instancias administrativas de aplicación. Éstas performan las identidades sociales de sus destinatarios, pero también generan representaciones en quienes no perciben esos beneficios. Los beneficiarios reales negocian, asumen o rechazan los modelos identificatorios que ofrecen las políticas sociales y las posiciones asignadas que les son asignadas por las representaciones sociales.

Las políticas sociales engendran prácticas y discursos en las que se generan nuevas representaciones y significados que disputan sentidos simbólicos sobre la igualdad, la desigualdad, la pobreza y la movilidad social. Estas representaciones sociales contradictorias y a veces contrarias circulan entre los beneficiarios y los no beneficiarios, siendo asumidos o resistidos como fuente de autodefiniciones, al tiempo que la tensión o el resultado de estas negociaciones promueven identificaciones en los procesos de constitución subjetiva.

Las políticas sociales aspiran a obtener legitimidad como toda producción humana, pero nunca se legitiman por los criterios que avalan las decisiones tomadas, sino por las producciones subjetivas que generan y por las opciones de desarrollo que abren a la acción humana (González Rey, 2012). Las configuraciones subjetivas que generan las políticas son esenciales para evaluar su curso.

En el caso argentino las políticas inclusivas generaron diferentes posicionamientos de los actores sociales y escolares respecto a sus efectos subjetivantes. Las clasificaciones resultantes diagramaron un modelo identificatorio subordinado a los pares binarios de la gramática escolar. De tal manera el sujeto beneficiario, tal como es nominado en los textos de las políticas, es percibido

por los actores escolares (aun por los propios jóvenes que reciben la AUH) lejos del reconocimiento de pleno derecho enunciado en el texto de las normativas. Por el contrario, a partir de una construcción social (fuertemente mediática) se configuró una imagen estigmatizada de los beneficiarios de las políticas populistas (Krichesky, 2014). El núcleo de conflictividad se planteó en torno a la amenaza que representa el reconocimiento de derechos como un premio para quienes no lo merecen y que a cambio de las prebendas se someten a la lógica clientelar. Se construye así una representación de los beneficiarios como sujetos moralmente lábiles, cuyas afiliaciones y filiaciones institucionales son pragmáticas e instrumentales, orientadas a preservar los beneficios. Estigmatizados como ociosos, vagos y sin propósitos de superación, los beneficiarios de las políticas de inclusión fueron constituidos por/en el discurso social como carentes de una condición básica: no ajustarse a los valores de una cultura meritocrática (Maddonni, 2014).

En este sentido el efecto subjetivante de las políticas de inclusión genera una identificación intermedia entre el beneficiario definido por las políticas que lo reconocen como sujeto de derecho, y el beneficiario imaginado en/por la escuela, subalternizado a los pares binarios antes descriptos. De allí que las identificaciones de sí de los propios beneficiarios, denotan que por un lado no se asumen como sujetos de pleno derecho como los define la política, mientras que a la vez resisten las posiciones subordinadas en que los coloca el discurso social. Los beneficiarios de AUH y PROGRESAR reconocen el impacto que las políticas tienen en sus condiciones precarias de vida, a la vez que la ampliación de oportunidades contribuye a reducir las brechas de la desigualdad (Melendez, 2017).

A Modo de Conclusión

En este artículo hemos abordado la cuestión de cómo las políticas educativas basadas en un enfoque de inclusión social (en sus dimensiones pedagógicas, de control social y reconocimiento de identidades) han desestabilizado la gramática escolar de la escuela secundaria a través de la interpelación ideológica que promueven en su nivel de enunciación. La matriz configurada por un conjunto de pares binarios que se relacionan entre sí como base de la ideología escolar, se ve desafiada por algunas líneas y propuestas de políticas inclusivas que se han descripto someramente. Esos pares binarios han sido desestabilizados por valores alternativos y alterativos que se sustentan en otros principios de justicia escolar y sobre los cuales se pretende construir otras reglas estructurantes de la gramática de la escuela secundaria.

El reconocimiento de la diversidad sexo-genérica sustentado en la Ley de Educación Sexual Integral 26.105 interpela la superioridad de la heterosexualidad normativa y la hegemonía de lo masculino, habilitando a que las sexualidades subalternizadas sean reconocidas en su diferencia y que las prácticas segregatorias tradicionales sean reemplazadas por modalidades, formatos y propuestas inclusivas. Así, las prácticas uniformizantes de la matriz sexo-genérica heteronormativa, son interpeladas por la diversidad sexual y genérica que se traduce en la presencia en el escenario escolar de cuerpos otros y sexualidades disidentes (Baez, 2013; Molina, 2012; Tomasini, 2015).

El reconocimiento de los pueblos originarios y la interculturalidad como base de la construcción de las identidades culturales, interpela la monocultura del saber sostenida y defendida históricamente por la institución escolar y pone en tensión la superioridad de la cultura “blanca”. Esta interpelación habilita la circulación de saberes contextuales, saberes populares y saberes experienciales a través de los cuales los sujetos representan sus mundos y los nombran con su propia lengua.

El carácter universal que asumen las políticas inclusivas sustentadas en el reconocimiento y garantía de derechos pone en tensión la lógica meritocrática y la función social clasificadora de la escuela secundaria. La AUH o el Programa Conectar Igualdad son iniciativas que subvierten formas cristalizadas de justificaciones de las desigualdades en el acceso a las oportunidades socio-educativas.

Pese a la intención performativa de las políticas inclusivas en relación a la consideración de la educación como un derecho humano básico y universal, los modelos identificatorios propuesto por el orden escolar permite visualizar cómo la igualdad meritocrática de oportunidades sigue siendo la figura principal de la justicia escolar.

Vistas en perspectiva reciente, las políticas de inclusión estipulan que una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios; debe preocuparse también por la suerte de los vencidos. En este sentido se supone que, al jerarquizar a los alumnos sólo en función de su mérito, la igualdad de oportunidades elimina las desigualdades sociales, sexuales, étnicas (Dubet, 2005). Este autor afirma que la construcción de una escuela más justa exige cierta libertad intelectual, pues supone romper con las nostalgias de una edad dorada que nunca existió, o existió sólo para una minoría.

Las políticas educativas que promueven un enfoque de inclusión ofertan modelos identificatorios y diseñan dispositivos orientados por nuevos significantes de justicia escolar. Mediante ellos desalientan identificaciones que refuerzan la desigualdad como proceso social natural y promueven nuevos ideales culturales en torno a la experiencia social de la escolaridad. No obstante, cuando se le asigna a la escuela secundaria un papel fundamental en la inclusión social y se mantienen sin resolver viejos problemas como el fracaso, la deserción, el desgranamiento y la discriminación, se genera una tensión coyuntural, producida por la necesidad de resolver nuevas demandas que portan aquellos sectores “recién llegados” que antes la misma institución excluía.

En ese horizonte de comprensión de los efectos de las políticas educativas, conviene replantearse cómo la escuela secundaria, que en su momento expulsó a un gran número de adolescentes de los sectores vulnerables a través de distintos mecanismos, puede ser la misma que hoy los convoca. La pregunta retorna a la indagación sobre “el resto” que la interpelación de las políticas inclusivas deja en los sujetos y que los habilita a ensayar nuevas prácticas, a poner en práctica nuevas reglas y a generar otras discursividades e identidades signadas por ideales colectivos de una justicia escolar otra.

Referencias

- Abrams, D., & Hogg, M. A. (Eds.) (1999). *Social identity and social cognition*. Malden. Oxford: Blackwell.
- Althusser, L. (1977). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Grijalbo.
- Baez, J. (2013). *La experiencia educativa trans: Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <http://repositorio.filo.uba.ar/xmlui/handle/filodigital/3178>
- Baquero, R. (2016). Notas sobre el análisis de experiencias de inclusión en la escuela media. En G. Brener y G. Galli *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 253-268). Buenos Aires, La Crujía-Stella-Fundación La Salle.
- Bernstein, B. (1988). *Clase, Código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, España: Akal Universitaria.
- Berreby, D. (2008). *Us and them. The science of identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bracchi, C., & Melo, A. (2016). Cambio de hábito o vientos de cambio. Géneros y sexualidades en la escuela secundaria en épocas de ampliación de derechos. En C. Kaplan (Ed.), *Género es más que una palabra*. (pp. 49-66). Buenos Aires Miño y Dávila.
- Braslasky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que Importan*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.

- Congreso de la Nación. (2006). Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.150 de 2006) Recuperado en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Congreso de la Nación (2006). Ley Nacional de Educación (Ley 26.206 de 2006) Recuperado en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Congreso de la Nación. (1990). Convención sobre los derechos del niño. (Ley 23.849) Recuperado en: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-convencionsobrelosderechos.pdf>
- Congreso de la Nación. (1974). Padrinazgo Presidencial (ley 20.843) Recuperado en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-59999/158477/norma.htm>
- Congreso de la Nación. (1986). Estudio Islas Malvinas y del Atlántico Sur (Ley 23.490) Recuperado en <http://www.saij.gob.ar/23490-nacional-beca-estudio-islas-malvinas-atlantico-sur-Ins0003386-1986-10-31/123456789-0abc-defg-g68-33000scanyel>
- Danani, C., & Lindemboim, J. (2003). *Entre el trabajo y la política las reformas de las políticas argentinas en perspectiva comparada*. Buenos Aires. Argentina. Biblos.
- Dolar, M. (1993). Beyond interpellation, *Qui Parle*, 6: 2, pp. 75-76.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Buenos Aires. Argentina. Gedisa.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina. FLACSO. Recuperado en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Ewald, F. (1990). Norms, Discipline, and the Law. *Representations*, 30, 138-161.
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los 90, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo. En: *Revista Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356. Recuperado en: www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf
- Figari, C. (2010). El movimiento LGBT en América Latina: institucionalizaciones oblicuas. En A. Massetti (Coord.) *Movilizaciones, protestas e identidades políticas en la Argentina del bicentenario* (pp. 225-240). Buenos Aires, Argentina: Nueva Trilce.
- Galarza, D. (2012). El Estado, la escuela y el reconocimiento de la diversidad En N. López (Coord.) *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina* (pp. 71-156). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- González Rey, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita Echandía, Á. Díaz Gómez, & P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: IDEP/ CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Grinberg, S. (2017) Dispositivos de gobierno de sí – de los otros y escolaridad en las sociedades de gerenciamiento. En E. Miranda & N. Lamfri, (Orgs.) *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gluz, N. (2006) *La construcción socioeducativa del becarío: La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150783s.pdf>
- Gluz, N. (2013) *Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas de movimientos sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Huergo, J. y Morawicki, K. (2010) Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes *Nómadas* 33. 129-145 Bogotá, Colombia. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118973010.pdf>
- Krichesky, G. (2014) La construcción de los procesos de inclusión-exclusión en escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*, 42 (Año 23, 2), 101-103. <http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041713013.pdf>

- Krichesky, M. (2014) Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *Revista de Prácticas y Discursos*, 3(3), 1-19. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ces-unne/20150302010502/Krichesky.pdf>
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Bs. As.: FCE.
- Maddonni, P. (2014) *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Manzano, V. (2006). Movimientos de desocupados y educación. En P. Martini & P. Recondo (Comp.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires, Del Estante.
- Melendez, C. (2017). Tensiones y marcas subjetivantes en las discursividades escolares sobre los beneficiarios de la asignación universal por hijo. *Revista de Educación*, 11, 41-60. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2358
- Melendez, C., & Yuni, J. (2017). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, Argentina. *Praxis Educativa*, 27(1), 55-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069513>
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación*. Buenos Aires, El colectivo.
- Miranda, E., & Lamfri, N. (2017). La educación secundaria ante los desafíos de la obligatoriedad. Discursos y textos en las políticas educativas. En E. Miranda & N. Lamfri (Orgs.), *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Molina, G. (2012). Construcciones de género en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, 10, 1-15. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/4515/4322>
- Morgade, G. (2016). Cuerpos sexuados en la escuela secundaria: política y políticas en una escuela que deviene otra. En G. Brener & G. Galli, *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. (pp. 239-252). Buenos Aires: La Crujía-Stella-Fundación La Salle.
- Ocampo Talero, A. (2012). Sentidos subjetivos del Estado en jóvenes de Colombia. En S. Alvarado, S. Borelli, & P. Vommaro (Ed.), *Jóvenes, políticas y culturas: Experiencias, acercamientos y diversidades* (pp. 139-160). Buenos Aires, Argentina. CLACSO- Homo Sapiens.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform*. New York: Teachers College Press.
- Poder Ejecutivo de la Nación. (29 de octubre de 2009). Asignación Universal por Hijo (Decreto 1602 de 2009) Recuperado de: <http://www.ilo.org/dyn/travail/docs/1804/DECRETO%201602.pdf>
- Sendón, M. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En G. Tiramonti (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 155-178). Buenos Aires, Argentina: HomoSapiens.
- Sinisi, L. (1998). Todavía están bajando del cerro. Condensaciones estigmatizantes de la alteridad en la cotideaneidad escolar. Ponencia expuesta en el 1º Congreso Virtual de Antropología y Arqueología.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, Año 15(29), 63-71.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Tomasini, M. (2015). Femenidades juveniles, cuerpo y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 117-136. <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Invitado/Mis%20documentos/Downloads/rie68a06.pdf>
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, 2da edición en español. México, Fondo de Cultura Económica.

- Van Dijk, T. A (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. London, England: Sage.
- Yuni, J., & Melendez, C. (2014). ¿De qué se ríen? Burlas y formas de discriminación en la escuela *Aportes desde las Humanidades*, 10, 525-535.
- Žižek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*, México: Siglo XXI.

Sobre los Autores

Cecilia Evangelina Melendez

CITCA-UNCa (Centro de Investigación y Transferencia de Catamarca/Universidad Nacional de Catamarca)

ceciliamelendez.unca@gmail.com

Becaria Posdoctoral (CITCA-CONICET). Profesora adjunta de Política Educativa y Metodología de la Investigación en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Catamarca.

<https://orcid.org/0000-0002-4223-832X>

José Alberto Yuni

CITCA-CONICET (Centro de Investigación y Transferencia de Catamarca/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)

joseyuni@gmail.com

Investigador Principal (CITCA-CONICET). Profesor Titular del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María. Director del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

<http://orcid.org/0000-0002-9878-5664>

About the Guest Editors

Nora Gluz

Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional de General Sarmiento

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

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

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-cordinadora 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 25

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

Síganos 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 Consultor: **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