

Número Especial
Políticas de Inclusión y Extensión de la Obligatoriedad Escolar

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 26 Número 159

3 de diciembre 2018

ISSN 1068-2341

**Políticas Estudiantiles en la Formación Docente: Problemas
Pedagógicos y Debates en Perspectiva Suramericana**

Alejandra Birgin

Universidad de Buenos Aires – Universidad Pedagógica Nacional

&

Alejandro Vassiliades

Universidad Nacional de la Plata - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas
y Técnicas; Universidad de Buenos Aires
Argentina

Citación: Birgin, A., & Vassiliades, A. (2018). Políticas estudiantiles en la formación docente: Problemas pedagógicos y debates en perspectiva suramericana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(159). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3133> 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 el marco del proceso de ampliación matricular de la formación docente (en el contexto de la expansión del nivel superior), algunos países de América Latina han desarrollado políticas dirigidas específicamente a la población estudiantil de las instituciones de formación docente. En este artículo analizamos cómo estas políticas traen nuevas preguntas al campo de la formación de maestros y profesores, ligadas a los modos en que se interpela a los “nuevos”

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

Artículo recibido: 2-6-2017
Revisiones recibidas: 20-3-2018
Aceptado: 21-3-2018

estudiantes y sus efectos en la construcción de posiciones docentes. Para ello, abordamos una serie de discursos puestos a circular por organismos internacionales (con marcada influencia en la región), que coinciden en describir a los futuros docentes como sujetos deficitarios. A la vez, recorremos un conjunto de políticas estudiantiles que asumieron orientaciones diversas respecto del derecho a la educación de esas poblaciones y acerca del derecho de sus futuros alumnos. Entendemos que esas políticas y discursos tienen efectos en la configuración de posiciones docentes respecto de la inclusión educativa.

Palabras clave: Educación Superior; formación docente; políticas educativas; derecho a la educación

Student policies in teacher training: Pedagogical problems and debates in South American perspective

Abstract: Within the framework of the process of enrollment expansion in teacher training (in the context of the expansion of the higher education level), some Latin American countries have developed specific policies for the student population of teacher training institutions. In this article we analyze how these policies bring new questions to the field of teacher training, linked to the ways in which “new” students are questioned and their effects on the construction of teaching positions. For this, we address a series of speeches from international organizations (with marked influence in the region), which coincide in describing future teachers as deficit subjects. At the same time, we go through a set of student policies that assumed diverse orientations regarding the right to education of these populations and regarding the right of their future students. We understand that these policies and discourses have an effect on the configuration of teaching positions with respect to educational inclusion.

Keywords: Higher Education; teacher education; politics of education; student rights

Políticas estudiantis na formação docente: Problemas pedagógicos e debates em perspectiva sul-americana

Resumo: No marco do processo de expansão da matrícula da formação docente (no contexto da expansão do nível superior), alguns países latino-americanos desenvolveram políticas especificamente voltadas para a população estudiantil de instituições de formação de docentes. Neste artigo, analisamos como essas políticas trazem novas questões ao campo da formação de docentes, ligadas às formas em que os alunos “novos” são interpelados e seus efeitos na construção de posições docentes. Para isso, abordamos uma série de discursos colocados para circular por organizações internacionais (com influência marcada na região), que coincidem em descrever os futuros docentes como sujeitos deficitários. Ao mesmo tempo, recorremos um conjunto de políticas estudiantis que assumiram diversas orientações quanto ao direito à educação dessas populações e ao direito de seus futuros alunos. Entendemos que essas políticas e discursos têm um efeito sobre a configuração das posições docentes em relação à inclusão educacional.

Palavras-chave: Educação superior; formação docente; políticas educativas; direito à educação

Introducción

La formación docente es un ámbito en el que confluyen perspectivas y definiciones sobre aspectos nodales de los procesos de escolarización: qué y cómo enseñar a las nuevas generaciones, qué es una educación justa, qué pueden hacer las escuelas en relación a las situaciones de desigualdad, cómo trabajar con las diferencias culturales, entre otros. En este último tiempo, en algunos países de América Latina se han desarrollado políticas dirigidas específicamente a la población estudiantil de las instituciones de formación docente, que experimentan un proceso de ampliación matricular.

En este artículo analizaremos cómo estas políticas traen nuevas preguntas al campo de la formación de maestros y profesores, ligadas a los modos en que se interpela a los “nuevos” estudiantes y sus efectos en la construcción de posiciones docentes. Para ello, en primer lugar indagaremos sobre los vínculos posibles entre la categoría de posición docente y el abordaje de las políticas estudiantiles en la formación docente. En segundo lugar, ofreceremos un panorama de la ampliación matricular de la formación docente en la región, en el contexto de la expansión del nivel superior, abordando una serie de discursos puestos a circular por organismos internacionales (con marcada influencia en América Latina), que coinciden en posicionar a los futuros docentes como sujetos deficitarios. En tercer lugar, recorreremos un conjunto de políticas estudiantiles implementadas en determinados países de la región en los últimos quince años que asumieron orientaciones diversas para señalar sus potenciales efectos en la configuración de posiciones docentes. Finalmente, en las conclusiones precisaremos algunos problemas referidos al desarrollo de las políticas estudiantiles, planteando algunos desafíos para su construcción futura.

Desde las coordenadas mencionadas, el objetivo de este artículo es analizar cómo atraviesa a la formación docente un conjunto de aspectos vinculados a la extensión de la obligatoriedad escolar y a las políticas de inclusión escolar en la región. En esa dirección, se abordan una serie de políticas que se han venido desarrollando dirigidas a estudiantes de profesorado en el marco de la ampliación matricular de la formación docente en el contexto de la expansión del nivel superior. El análisis procura indagar las posiciones docentes que se contribuye a construir desde dichas políticas como una cuestión problemática en la que se dirimen debates acerca del derecho a la educación (también de esas poblaciones). Asimismo, el artículo intenta dar cuenta de algunas de las disputas sobre cómo deben formarse los “nuevos” docentes que se desempeñarán en sistemas educativos atravesados por las políticas de inclusión y por la extensión de la obligatoriedad escolar implementadas en las últimas dos décadas.

Políticas Estudiantiles y Construcción de Posiciones Docentes

La formación de los¹ nuevos estudiantes de profesorado se construye sobre la base de producciones de sentido acerca del trabajo de enseñar: los problemas que debería atender, los horizontes y apuestas que tensionan el desempeño de la tarea, los contenidos que vale la pena transmitir, los modos de convocar a quienes se forman como futuros docentes. Ella aborda también las diversas maneras de incluir o excluir sus propias marcas culturales (Birgin, 2014). Así, la formación de los estudiantes de profesorado participa de las disputas más amplias por establecer los sentidos del trabajo docente, que nunca se encuentran fijados a un significado definitivo. Es en ese marco que las políticas que regulan esta formación están estrechamente vinculadas con la construcción de posiciones docentes.

¹ Para este artículo, adoptamos el masculino de una forma genérica para referirnos a los/as/xs docentes y estudiantes de profesorado.

La categoría posición docente se refiere a los múltiples modos en que quienes enseñan asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (Southwell & Vassiliades, 2014). Imposible de reducir a las figuras de “rol” o “función” (nociones ligadas al desempeño fijo de papeles predefinidos), la posición docente se configura de modo dinámico y relacional, como efecto de la circulación de sentidos sobre el trabajo de enseñar. Estas pautas, siempre móviles e inestables, son un espacio de disputa en el que intervienen diversos discursos como modos de producción y circulación de sentidos (Laclau, 1996), entre los que se cuentan las políticas estudiantiles de la formación docente.

Los discursos que configuran sentidos para el trabajo docente son parte del proceso de regulación social, en tanto constituyen elementos activos de poder en la producción de capacidades y disposiciones de los sujetos y en el modo en que éstos piensan su tarea (Popkewitz, 1994). En este marco, la ideología se entrelaza con el poder en los procesos a través de los cuales los individuos aceptan, creen e interiorizan explicaciones y razones sobre el mundo social en el que viven. De este modo, el poder circula a través de prácticas institucionalizadas y de límites construidos por los individuos para sí mismos, definiendo categorías y concibiendo posibilidades de acción (Foucault, 2002).

La perspectiva de análisis de las políticas estudiantiles que proponemos en este artículo supone considerarlas como parte de la producción de reglas espacial y temporalmente situadas, que configuran las funciones y posibilidades de enunciación para un ámbito y momento social dado (Cherryholmes, 1998). Se trata de analizar cómo las reglas constituyen y regulan el uso del lenguaje, lo que es dicho respecto de la formación de los nuevos estudiantes del profesorado, la formulación de argumentos y los razonamientos que se esbozan. Estos procesos, involucrados con la producción de sentidos que conlleva toda configuración discursiva, participan de los intentos por dominar la indeterminación de lo social y constituir esa sociedad provisoriamente (Laclau, 1996; Southwell, 2000). Desde esta perspectiva el orden social no existe como principio subyacente o espacio suturado, sino que está atravesado por relaciones contingentes cuya naturaleza es necesario determinar.

En este marco, las posiciones docentes, como el resto de las identidades sociales, son producidas, disputadas y transformadas en formaciones discursivas concretas, en cuya configuración participan las políticas docentes (Vassiliades, 2016). Esta dimensión discursiva establece las condiciones de posibilidad de percepciones, pensamientos, experiencias, prácticas y relaciones para los sujetos. Por otra parte, toda identidad requiere que los individuos o colectivos a los cuales esa identidad les es atribuida se reconozcan en ella aunque sea parcialmente o, al menos, sean interpelados por la identidad asignada. La fijación temporaria de una identidad remite al proceso de identificación como un proceso de sutura entre, por un lado, discursos y prácticas que intentan interpelar, que hablan y ubican a los sujetos sociales como sujetos de discursos particulares y, por el otro lado, los procesos que producen subjetividades, que construyen sujetos pasibles de ser “dichos” o “nombrados” (Hall, 2003).

Las políticas docentes (entre ellas, las políticas estudiantiles de la formación docente) podrían entonces ser entendidas como procesos sociales de significación, en las que se intenta fijar de modos diversos a la docencia, como posición de sujeto, a determinados sentidos en el marco de diferentes enunciaciones y significados en disputa (Southwell, 2007), y para lo cual se intervienen ampliamente diversos aspectos normativos y organizativos de la formación de maestros y profesores.

Una serie de elementos de las posiciones docentes pueden constituir potenciales espacios en los que analizar los efectos de las políticas estudiantiles en su configuración. Una de ellas está constituida por los modos en que las posiciones docentes expresan diversos sentidos respecto de cómo desarrollar la transmisión cultural, como así también de nociones respecto de lo que la docencia y la escolarización pueden y deben hacer frente a las desigualdades. La formación de los

nuevos estudiantes de profesorado puede incorporar, de modo variable, múltiples modos de autorización a que éstos construyan preguntas, respuestas e intervenciones sobre el contexto como algo que les incumbe en el marco del trabajo docente. En este sentido, la formación de los nuevos estudiantes de profesorado se articula con la dimensión política y cultural del trabajo docente (Birgin, 2006) y con la construcción de diversos vínculos con las situaciones de desigualdad.

Un segundo aspecto de las posiciones docentes en las que las políticas estudiantiles producen intervenciones es aquella referida a la relación con los otros expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones (Southwell & Vassiliades, 2014). En los dispositivos de formación de los nuevos estudiantes de profesorado, la construcción de esta relación con “los nuevos” posee un doble cariz. Por un lado, implica definiciones sobre los vínculos que, en las instituciones de formación docente, han de establecerse con los estudiantes de profesorado, y de qué modo se visibilizan y valoran las diversas marcas culturales que portan, y qué trabajo pedagógico se desarrolla en consecuencia. Por otro lado, esta formación puede también habilitar futuras posiciones docentes que planteen diversas formas de reconocimiento de las marcas culturales de aquellos otros “nuevos” con los que trabajarán estos nuevos estudiantes de profesorado en el futuro. Los modos en que las políticas estudiantiles interpelen a los futuros profesores como sujetos “deficitarios” o “carentes”, las formas en que consideren sus potencias y experiencias como sujetos políticos, posibilitarán diversas posiciones docentes que se entamarán de distintas maneras con la posibilidad de disputar la reproducción de la desigualdad.

Así, las instancias de formación de los nuevos estudiantes de profesorado pueden constituir intervenciones que articulan la construcción de una posición docente con definiciones de aquello del orden de lo injusto y en lo que se considera pertinente intervenir y modificar. Esas instancias pueden visibilizar problemas, sujetos, experiencias, saberes, formas de sociabilidad que sitúan a los futuros docentes en relación a la comunidad y el territorio que los rodea, configurando diversos modos de compromiso de y con ellos en el desarrollo del trabajo de enseñar.

Ampliación Matricular de la Formación Docente e Intervenciones Discursivas de los Organismos Internacionales

En las últimas décadas, los países de América Latina han experimentado una expansión considerable del nivel superior² a la vez que han definido la incorporación (casi) plena de la formación docente a dicho nivel. En este escenario tiene lugar la ampliación matricular de la formación de maestros y profesores, lo que implica tanto las procedencias sociales, culturales y étnicas de origen de sus estudiantes como sus trayectorias educativas. Este proceso ha estado ligado a la mayor demanda de docentes para atender un sistema educativo que, con ritmos disímiles en los diferentes países, está en notable crecimiento.

En el marco del discurso de la calidad educativa, se plantean nuevos modos de regulación del trabajo de enseñar (renovadas políticas docentes) basados en evaluaciones periódicas de profesores, incentivos económicos a enseñantes exitosos, la construcción de estándares profesionales de calidad, etc. Allí la cuestión de las nuevas generaciones de origen popular que también acceden a las carreras docentes pasó a ocupar un lugar.

² La población adulta de Argentina ha experimentado un proceso de mejora de su nivel educativo formal, que se observa en el incremento (entre 1980 y 2010) de un 218% en el acceso a la educación superior y en un 258% en la terminalidad del mismo. Fuente: Elaboración propia en base a datos de Censos Nacionales de Población 1980/2010, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

Un estudio pionero que pone “en observación” los cambios en esta población estudiantil en América Latina (estudio que luego fue ampliado y diversificado) es el de E. Schifelbein, C. Braslavsky, B. Gatti y P. Farrés (1994), publicado en el Boletín de OREALC /UNESCO (Birgin, 2016). Este trabajo se propone, en base a una investigación comparada en seis países de América Latina, construir una caracterización de los maestros y vincularla con la calidad de la educación en América Latina. Concluye que:

Los bajos salarios y las condiciones precarias han empeorado particularmente el reclutamiento de nuevos profesores. La investigación reciente sugiere que aquellos que entran a programas de adiestramiento docente tienen desempeños académicos desproporcionadamente bajos. Una encuesta reciente de profesores en seis países encontró bajos niveles de satisfacción y prestigio y pocos incentivos para la excelencia (Schiefelbein et al., 1994, p. 24).

Ahora bien, en la última década del siglo XX se crearon y/o fortalecieron diversas instituciones y organismos encargados de producir conocimientos sobre y para distintos sectores de las políticas públicas. Cada vez más la fabricación y regulación de las políticas se hicieron intensivas en conocimientos, al tiempo que hubo otras circulaciones y flujos entre esos conocimientos. (Barroso & Carvalho, 2011). En Argentina, por ejemplo, en esos años se crean o instalan su sede instituciones (como el CIPPEC y el IIPE) que, a la vez que producen información, desarrollaban ideas y propuestas de políticas con posiciones diversas (Simón & Palamidessi, 2007).

Los organismos internacionales de crédito (principalmente el BID y el BM-PREAL) construyeron un discurso que señalaba como dificultad para el mejoramiento educativo el creciente empobrecimiento del origen material y simbólico de quienes buscan formarse y trabajar como docentes.

Alimentada por nuevas investigaciones *ad hoc* (que los mismos organismos financiaron) y el despliegue de políticas específicas desarrolladas en diversos países, esa línea argumental se sostuvo. Sin embargo, si comparamos con el trabajo de Schifelbein citado *ut supra*, se desplaza el eje que explicaría por qué la docencia atrae prioritariamente candidatos “débiles!” de las condiciones de trabajo hacia la falta de selectividad. Así lo sostiene ya en 2008 el estudio de M. Barber y M. Mourshed, *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* publicado por PREAL:

Los sistemas educativos con más alto desempeño atraen en forma constante gente más capacitada a la carrera docente, lo que lleva a su vez a mejores resultados académicos. Esto se logra por medio de un ingreso a la capacitación docente altamente selectivo, procesos efectivos de selección de los aspirantes más apropiados y buenos salarios iniciales (aunque no extraordinarios). Con estas premisas se eleva el estatus de la profesión, lo que facilita la atracción de candidatos aún mejores (Barber & Mourshed, 2008, p. 15).

Con una línea semejante³, en 2013 desde la OREALC/UNESCO Santiago se produce un documento (muy discutido por algunos gobiernos de la región) denominado *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* en el que se señala:

Los nudos críticos identificados en relación a la formación inicial son: a) bajo nivel de formación de quienes ingresan a los estudios pedagógicos; b) débil

³ Algunos trabajos de investigación en países de la región —con impronta sociológica— también muestran que quienes optan por la docencia provienen de sectores más empobrecidos que los que eligen otras carreras del nivel superior (Fernández, 2010; Ruffinelli & Guerrero, 2009; Mezzadra & Veleda, 2014).

calidad de los programas de formación; c) formación universalista de los profesores, sin especialización para trabajar con alumnado de grupos sociales desaventajados; d) institucionalidad pública con insuficientes capacidades para la regulación de la calidad en este ámbito (OREALC/UNESCO Santiago, 2013, p. 7).

Con una inversión más notable respecto de la argumentación inicial, en el documento *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*⁴ publicado en el 2014 por el Banco Mundial, se sostiene lo siguiente: “(...) Pero lo fundamental es que la falta de selectividad socava el prestigio de la profesión y vuelve menos atractiva la educación docente para los estudiantes más destacados” (Bruns & Luque, 2014, p. 24).

Las entonaciones de los discursos de los diversos organismos internacionales no son homogéneas, los discursos de los organismos y agencias internacionales tienen diferencias entre sí. Sin embargo, en esta problemática son muy cercanos y muestran una marcada continuidad argumentativa (Tello, 2013). Se trata, además, discursos con amplia circulación pública y una particular llegada en América Latina, donde son procesados y reconfigurados desde dinámicas, tradiciones y culturas propias de cada contexto.

Son diagnósticos y debates que alcanzaron cierto nivel de consenso en una parte de la región y fueron incorporados o pasaron a formar parte de muchos discursos oficiales y mediáticos. En cambio, en otros países donde la cuestión del derecho a la educación estaba en el corazón del debate de las políticas educativas, las propuestas estatales han tenido una orientación diferente. La “descripción” de quienes ingresan a estudiar la carrera docente, la cualificación respecto de sus trayectorias socio educativas previas, la valoración de los procesos de formación docente que estaban en marcha son todos discursos que se entranan en las orientaciones y propuestas de las diferentes políticas estudiantiles en la región.

Políticas Estudiantiles en la Formación Docente en la Región⁵

Como ya hemos señalado, el conjunto de la educación superior en América Latina atraviesa un proceso de reconfiguración marcada por la diversificación institucional y, sobre todo, la expansión matricular. Se han producido una serie importante de estudios acerca de estas transformaciones que impugnan al nivel en su tradición más elitista y abren renovados debates acerca de su democratización y des-elitización así como la persistencia y/o la aparición de nuevas desigualdades en él (Ezcurra, 2011; Merle, 2002; Orange, 2013; Prestes & Pfeiffer, 2011). Ahora bien, esta “novedad” adquiere rasgos particulares en el caso de las instituciones que forman docentes, área en que diversos discursos (algunos de los cuales fueron relevados en el punto anterior) la señalan como una dificultad específica.

Es en ese marco que, frente a la heterogeneidad creciente de los ingresantes a la formación docente, se han desplegado en la región una serie de políticas (con sentidos y énfasis muy distintos) que denominaremos políticas estudiantiles. Se trata de una línea novedosa de políticas públicas en la formación docente que tiene un peso creciente en la agenda regional y que no es ajena a los modos en que son hablados públicamente los futuros docentes desde diversas perspectivas y orientaciones.

⁴ Este trabajo se basa en una investigación sobre el desempeño de profesores a partir de observaciones de 15.000 clases en siete países de la región.

⁵ Este punto es una versión revisada de la conferencia desarrollada por Alejandra Birgin en el 2º Congreso Internacional de Educación UNAE: “Formación Docente”. Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador. 28 de septiembre al 1 de octubre de 2016.

Por políticas estudiantiles en la formación docente entendemos las normativas, programas, prácticas e instituciones que se ocupan de quienes estudian para trabajar como docentes. Se trata de discursos que construyen cuando nombran, asignan una posición en medio de disputas y, esencialmente, producen sentidos. Incluimos aquí (por ejemplo) a las políticas de sostenimiento — como las becas—, las políticas de selección de candidatos antes, durante y después de la formación inicial, las políticas de evaluación estudiantil y, también, las políticas que impulsan la participación estudiantil en las instituciones y en los debates de las agendas formativas entre otras.

Las políticas estudiantiles constituyen un aspecto prolífico y novedoso dentro de las políticas de formación docente, ya que ellas articulan cuestiones socioeconómicas, políticas y académicas, presentándose, en algunos casos, como una alternativa de respuesta ligada a la construcción de cierta caracterización pública de los futuros docentes. En ese sentido, entendemos que ellas contribuyen a la construcción de las posiciones docentes.

Como sostiene Ball (1994), se trata de arenas de acción atravesadas por disputas que abarcan desde la producción de los textos políticos hasta el contexto de la práctica. En estos ámbitos, además, los sujetos tienen un margen para redefinir y "hacer" las políticas, en función de los marcos que configuran las tradiciones propias de cada territorio (Beech & Meo, 2016).

A continuación, analizaremos las tendencias centrales de las políticas estudiantiles en la formación docente en Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile según los textos políticos oficiales producidos en ellos.⁶

En Argentina y en Uruguay la constitución de la docencia como profesión de estado data de fines del siglo XIX, influenciada en gran medida por el paradigma normalista y la fuerte regulación que el estado estableció sobre el trabajo de enseñar. Sin embargo, no es éste el caso de otros países de la región, donde la presencia del Estado nacional es más tardía y menos intensa, y donde su legitimidad es puesta muchas veces en cuestión. En Argentina y Uruguay la definición de la carrera docente cimentó sus bases en la década del 1950. Ambos países compartieron el ideal de una escuela pública en expansión para alcanzar en su cobertura al conjunto de la población. Hoy el conjunto de la educación superior de grado en formación docente es gratuita y de acceso irrestricto.

En Uruguay las políticas estudiantiles en la formación docente se ocupan del apoyo socioeconómico —existe en la actualidad un amplio abanico de becas—, de la participación institucional y del fortalecimiento académico. Respecto de la participación estudiantil, ya desde fines de los '80 se registran proyectos que se ven fortalecidos a partir de 2005 básicamente con dos líneas de acción: por un lado, el aumento de la representación estudiantil en órganos de cogobierno de las instituciones de formación; por el otro, el desarrollo de una línea incipiente que habilita trayectorias estudiantiles flexibles adecuadas a los intereses y posibilidades de los estudiantes. Asimismo, desde 2008 los estudiantes poseen un representante en el Consejo de Formación en Educación, integrado por cinco miembros.

Argentina tiene una conformación peculiar que no encaja en el modelo de lo que está sucediendo en la mayoría de América Latina; comparte con Uruguay una fuerte tradición respecto del rol del Estado y la centralidad de la educación pública (Avelar, 2016), los docentes son claramente trabajadores del Estado y cuentan con un Estatuto que organiza su tarea desde 1958.

Las políticas estudiantiles para la formación docente en Argentina sostuvieron, con énfasis diversos, programas de becas para futuros docentes desde 2003.⁷ Algunos de ellos han incluido

⁶ Para un estudio más abarcativo de las políticas docentes en MERCOSUR, puede verse A. Birgin (Coord.). (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur*. Buenos Aires: Teseco.

⁷ Más allá de las históricas becas para varones que cursen el Magisterio a fines del s. XIX, el primer antecedente cercano en Argentina lo constituyó el PromesBA (Programa de Mejores Egresados de la Escuela Media), basado en becas para estudiantes secundarios seleccionados que querían ser docentes (2000- 2001).

propuestas de acompañamiento académico, pedagógico y cultural. También un abanico de proyectos sostuvo la participación estudiantil en sus comunidades y al interior de las instituciones formadoras: se propició la representación estudiantil sistemática en órganos colegiados de gobierno, se promovieron talleres y tutorías de apoyo académico a las y los estudiantes, se buscó fortalecer los lazos entre ellos y sus comunidades —incorporando así su historia, su cultura, sus conflictos—, entre otros. En sintonía con lo planteado, hasta el 2015 los proyectos de investigación que desarrollaban las instituciones tenían como componente obligatorio la inclusión en los equipos de estudiantes.⁸

En Paraguay (donde el conjunto de la educación superior —estatal y privada— es arancelada) el análisis de las propuestas de políticas estudiantiles para la formación de docentes exige considerar que se trata de un país que vivió una larga dictadura entre 1954 y 1989 durante la cual los puestos de trabajo docentes se constituyeron en un bien muy preciado de prácticas políticas clientelares. En ese marco, la Ley de Educación de 1998 fue el puntapié inicial para que tres años más tarde se formulara el estatuto del educador profesional, que es el más reciente de la región (Perazza, 2014) e incorpora la evaluación tanto el ingreso a la docencia como en el transcurso de la carrera docente, evaluación que opera como criterio de ascenso.

En este país, las políticas estudiantiles dependen básicamente de cada institución formadora. Para ello, el organigrama de los institutos de formación docente —que data de 1999— reconoce la existencia del Centro de Estudiantes a la vez que de una Comisión de Padres. Existe, además, una unidad de Bienestar estudiantil sobre la que hay débil información disponible. La Comisión de Padres (cuya sola inclusión muestra la fortaleza de la herencia de la secundarización de la formación docente y, consecuentemente, el modo infantilizado en que se concibe a las instituciones formadoras de docentes), confronta con la incorporación creciente en otros países de la región de los estudiantes en el gobierno institucional.

Por último, nos vamos a detener en Chile. Diversas investigaciones han mostrado que este país constituye el paradigma del sistema educativo neoliberal. Es el país que tiene más provisión privada de educación y mayor desarrollo de los sistemas de evaluación y comparación de resultados (Avelar, 2016). Nada de esto hubiera sido posible sin la feroz dictadura de Pinochet y las marcas que permanecen de ella que permitieron que se constituya en un laboratorio educativo, económico y social de la política neoliberal, más allá de disputas y cambios producidos en los últimos años. En el área educativa, Chile ha privatizado gran parte del sistema y el conjunto de la educación superior está arancelada, además de contar con estrictos sistemas de evaluación para ingresar en ella. Por ejemplo, en el año 2013 Chile aprobó la Ley de Formación e Inicio del Ejercicio Profesional Docente. En palabras de la ministra de ese entonces y en estrecha vinculación con los discursos de los organismos citados): “Este proyecto busca atraer a los mejores estudiantes a la docencia, dignificando la profesión a través de mejores remuneraciones para los profesores destacados y estableciendo, al mismo tiempo, mayores requisitos para ingresar a estudiar pedagogía”⁹ (Carolina Schmidt, ex Ministra de Educación del gobierno de Piñera).

⁸ Desde 2016 las políticas públicas en educación están cambiando profundamente su orientación. En el caso de las políticas de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes fueron reformuladas priorizando un nuevo sistema de becas que introduce criterios meritocráticos y punitivos en su asignación. Para obtener la beca Compromiso docente será requisito excluyente haber obtenido buenos resultados en la nueva evaluación censal que se toma al finalizar la escuela secundaria. Ver <http://red.infd.edu.ar/articulos/compromiso-docente-2017-nueva-linea-de-becas-del-infod/>

⁹ El discurso ampliado así como otros elementos sobre el proyecto al que el mismo hace referencia pueden encontrarse en el siguiente link del Ministerio de Educación de Chile:

Es un proyecto que estipula que los que quieren estudiar la carrera docente deben obtener un puntaje mínimo en la PSU (Prueba de Selección Universitaria). Este examen es una prueba general e igual para todos los aspirantes al nivel superior. A esas condiciones para el ingreso se suman las condiciones para el egreso de la formación docente: en los últimos años se implementó la prueba “Inicia” que se toma al finalizar la formación y que es formulada en relación con los estándares establecidos para cada carrera.¹⁰

La política estudiantil privilegiada en Chile es un sistema de becas que data de 1998 y que ha sufrido diversos cambios. Por ejemplo, la reciente beca “Vocación de Profesor” busca atraer a jóvenes que hayan obtenido altos puntajes en la PSU: en función de la calificación obtenida en este examen, el Estado puede financiar los aranceles de la universidad, hasta el otorgamiento de un estipendio.¹¹

Hasta aquí hemos presentado el campo de las políticas estudiantiles en la formación docente en algunos países de América del Sur, reconociendo que conforman un amplio abanico. Más allá de que no se trata de “tipos puros” y que está profundamente ligado al conjunto de las políticas en cada país, se observan mayores proximidades entre Uruguay y Argentina (considerada hasta 2015) y, por otro lado entre Chile y Paraguay.

Aportes para un Cierre (Provisorio)

Entender que la clave para mejorar la educación de nuestras infancias son los docentes y su formación es un posicionamiento político-pedagógico entre otros posibles. Considerar que para lograrlo necesitamos seleccionarlos mejor en base a su mérito académico medido por evaluaciones diversas, también lo es. Se trata de argumentos que han adquirido una fuerte presencia en América Latina. Son discursos que parten de describir carencias y déficits de los futuros profesores y toman para ello dos fuentes: indicadores de su origen socioeconómico y resultados en pruebas de conocimiento.¹²

Es este artículo propusimos pensar las políticas estudiantiles y sus variaciones en esa serie según los discursos de los que son parte. Las más fieles a lo que plantean los organismos internacionales sostienen que los rendimientos diferenciales de los estudiantes radican en diferencias de talentos entre ellos, descartando toda explicación ligada a la génesis social y educativa de ese rendimiento y legitimando las taxonomías y jerarquías oficiales establecidas en diversos indicadores estandarizados que ellos mismos producen. De ese modo, no solo no se problematizan las

http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=4226&id_portal=79&id_contenido=26726 (recuperado el 14/03/2018).

¹⁰ La Prueba Inicia es un examen que acredita los saberes de quienes egresan de las carreras de formación docente y pretenden insertarse en el Sistema de Educación. Al momento de escribir este artículo, la Prueba Inicia poseía un carácter optativo; sin embargo, en diversos debates de la arena político-educativa chilena, se está proponiendo que este examen se torne obligatorio para el conjunto de los recientes egresados de la formación inicial docente.

¹¹ Una situación similar es la del Perú. Allí, desde 2012, el Estado ha creado el PRONABEC (Programa nacional de becas y crédito educativo). Dentro de la gama de becas que ofrece este organismo, se encuentra la Beca Vocación de Maestro con la finalidad de “promover que más jóvenes talentosos estudien la carrera profesional de Educación en las mejores universidades e institutos pedagógicos del país. Los postulantes deberán acreditar un alto rendimiento académico y un profundo compromiso con la educación”. Para acceder a ella se rinde un examen de selección. El Estado financia el costo de la carrera (en universidades privadas) y un estipendio para el sostenimiento del becario.

¹² Hay interesantes investigaciones en marcha acerca del “efecto prensa” (es decir, de cómo la prensa de los países de la región obtiene y trata los resultados de las evaluaciones docentes).

mediciones y sus análisis sino que se impotentiza a la institución formadora en su tarea específica, la formación para enseñar, ya que no lograría enseñar a esos estudiantes futuros docentes aquello que, eventualmente, no tienen disponible. Esos discursos sostienen que la solución sería previa: seleccionar a “los mejores”. En esa selección se oculta la jerarquía de saberes que se propone como legítima mientras otros conjuntos de saberes son descartados o invisibilizados, junto con los sujetos que los portan.

Cambiar el reclutamiento de los futuros docentes seleccionando más estrictamente a los ingresantes son las recomendaciones básicas y comunes de los diferentes documentos de los organismos internacionales y algunas de las políticas relevadas. Nombrar a los docentes como deficitarios en referencia —no siempre explícita— a su etnia, cultura u origen social¹³, es la otra cara de la misma moneda. El lugar del Estado se transforma radicalmente allí: no es responsable de producir otras condiciones sino de seleccionar correctamente. Ser seleccionado, en cambio, es responsabilidad de cada individuo.

Tensionando el tipo de construcción pedagógica que este tipo de políticas promueven, existen prolíficos debates y también experiencias que se construyen con otras racionalidades. En las políticas estudiantiles relevadas para este texto, Paraguay y Chile (junto con Perú, México, Colombia) aparecen como los países más cercanos a las propuestas de los organismos internacionales. Aunque sus políticas dirigidas a los estudiantes de formación docente no son las mismas, opera allí una traducción local de los discursos, permeados por tradiciones y tramas específicas. Lo mismo sucede con Argentina y Uruguay, países que compartieron hasta 2015 perspectivas que ponían en cuestión esas lógicas hegemónicas y que priorizaban otras reglas y construcciones con énfasis en la dimensión política de la formación docente, en la promoción de la participación estudiantil y la configuración de nuevas formas de autorización docente.

Entre los discursos oficiales que promueven la selectividad y la meritocracia, y aquellos que parten de la educación como derecho e impulsan experiencias igualitaristas, se genera una diferencia clave que configura el terreno educativo de la región. Por supuesto que esta composición no incluye desarrollos en estado puro, que pueden abordarse desde coordenadas binarias. Por el contrario, se trata de dinámicas complejas, atravesadas por políticas docentes que, a la vez que promueven disputas en el campo pedagógico, portan experiencias heterogéneas signadas por la complejidad.¹⁴

Los discursos hegemónicos analizados solo pueden erigirse sobre la producción de desconfianza pública, lo que abre un ciclo de deslegitimación y desconfianza hacia los docentes. ¿Qué horizonte se construye para las escuelas públicas desde discursos que describen a los docentes (actuales y futuros) como carentes de saberes que deberían transmitir? ¿Qué nuevos malestares atraviesan a quienes enseñan cuando son nombrados de ese modo? ¿Qué vínculos pedagógicos se obturan si se borra cualquier asimetría?

La circulación de estos sentidos en el campo de la educación no está exenta de efectos: se trata de regulaciones que contienen formas de conocer y pensar acerca de la docencia, sus posibilidades, límites y horizontes. Así, en términos del carácter performativo de todo discurso, ponen a disposición categorías, expectativas y formas de nominar que intervienen en las disputas acerca de la construcción de una posición docente. Nos interesa señalar aquí justamente el carácter constructivo de esos discursos, productores de nuevas racionalidades, donde el máximo rendimiento, la eficacia y la competencia pasan a tener un lugar central en la esfera pública así como la creación de nuevos (y viejos) dispositivos dispuestos a medirlos.

¹³ Puede leerse allí la hipótesis de la no educabilidad de estos sujetos (Baquero, 2001).

¹⁴ No fue incluido en este artículo Brasil, país que a la vez que en el siglo XXI desarrolló notables políticas de ampliación matricular del Nivel Superior, también avanzó en la producción de sofisticados sistemas de rendición de cuentas y evaluación de resultados.

Estas circulaciones de sentido también poseen consecuencias en los modos en que se configura públicamente el valor del trabajo docente, interviniendo en las coordenadas en que se construye la autorización docente: qué posibilidades, habilitaciones, límites, derechos, desafíos, obstáculos, potencias e imposibilidades tienen los profesores actuales y futuros para desarrollar su trabajo. Como hemos señalado en este artículo, se trata de formas de conocimiento ligadas a la configuración de una posición docente, en tanto ellas están involucradas en los significados ligados al trabajo de enseñar, los modos de desarrollarlo, sus expectativas y horizontes, y las tramas que se tejen entre esta tarea y la configuración de lo justo. Analizar estos procesos constituye una vía para comprender sus condiciones de posibilidad y para plantear intervenciones democratizadoras en el campo de las políticas docentes en nuestra región.

Referencias

- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (traducción). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham [England]; Philadelphia: Open University Press.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4(9), 71-85.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (Documento N° 41). Santiago de Chile: PREAL.
- Barroso, J., & Carvalho, L. (2011). Apontamentos sobre os «novos modos de regulação» à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta educativa*, 2(36), 9-24.
- Beech, J., & Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 267-294). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Birgin, A. (Coord.). (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo.
- Birgin, A. (2016). Reprofesionalizar la docencia: un recorrido por la obra de Cecilia Braslavsky. En I. Dussel & P. Pineau (Eds.), *Conocimiento, historia y política en la educación. El legado intelectual de Cecilia Braslavsky* (pp. 165-179). Buenos Aires: Santillana.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Cherryholmes, C. (1998). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Ezcurra, A. M. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En N. Fernández Lamarra y M. Costa de Paula (Comps.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y Posibilidades* (pp. 60-72). Buenos Aires: EDUNTREF.
- Fernández, T. (septiembre, 2010). Balance de las políticas de inclusión educativa en la Educación Media en Uruguay (2005-2009). En *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Recuperado de http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa_12_y_17_FERNANDEZ.pdf (Consulta: 14/03/2018)
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? En S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
- Mezzadra, F. & Veleza, C. (2014). *Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Orange, S. (2013). *L' autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris: Press Universitaires de France.
- OREALC/UNESCO Santiago (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Autor.
- Perazza, R. (Coord.). (2014). *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Prestes, E., & Pfeiffer, D. (2011). Os adultos e o ensino superior: O caso da universidade federal da Paraíba/Brasil. En B. Ramalho, J. Beltrán, M. Carvalho & A. Diniz (Orgs.), *Reformas educativas, educação superior e globalização em Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 215-235). Valencia: Germânia.
- Ruffinelli, A., & Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de Pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la Educación*, (31), 20-44.
- Schiefelbein, E., Braslavsky, C., Gatti, B., & Farrés, P. (1994). Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 34, 3-18.
- Simón, J., & Palamidessi, M. (2007). Las fundaciones financiadas por el empresariado. En M. Palamidessi, C. Suasnábar y D. Galarza (Comps.), *Educación, conocimiento y política* (pp. 161-175). Buenos Aires: Manantial.
- Southwell, M. (2000). Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso. *Propuesta Educativa*, 10(22), 70-77.
- Southwell, M. (2007). Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales. *Anuario de Historia de la Educación*, 8, 261-285.
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 10(2), 163-187.
- Tello, C. (Coord. y Comp.). (2013). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras.
- Vassiliades, A. (2016). Posiciones docentes y construcciones en torno de lo común frente a la desigualdad en Argentina. *Foro Educativo*, (27), 121-140.

Sobre los Autores

Alejandra Birgin

Universidad de Buenos Aires
 Universidad Pedagógica Nacional
alebirgin@hotmail.com

Máster en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Profesora e Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora de la Maestría en Políticas Públicas e Investigadora principal de la Universidad Pedagógica Nacional. Dirige proyectos de investigación y publica acerca de políticas de formación y trabajo docente.

Alejandro Vassiliades

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET); Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA)

alevassiliades@gmail.com

Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente regular e investigador en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata. Autor de publicaciones sobre políticas docentes, regulaciones del trabajo de enseñar, y posiciones docentes frente a las desigualdades sociales y educativas.

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 do CLACSO - Educación, política y movimientos sociales; vice-presidente y presidente de la Asociación Nacional de Postgrado e Investigación en Educación.

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-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 26 Número 159

3 de diciembre 2018

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), PubMed, QUALIS A1 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a 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, **Angélica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gómez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

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 OISE, 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

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

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