



Education Policy Analysis Archives/Archivos
Analíticos de Políticas Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University

Estados Unidos

Gvirtz, Silvina; Beech, Jason

Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-24
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898061>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

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 22 Número 44

16 de junio 2014

ISSN 1068-2341

Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar

Silvina Gvirtz

Jason Beech

Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (UdeSA)
Argentina

Citación: Gvirtz, S. y Beech, J. (2014). Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (44).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n44.2014>.

Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 1, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2009.

Resumen: Este artículo ofrece una serie de reflexiones acerca de la relación entre educación y cohesión social en América Latina en la actualidad, tomando como eje la micropolítica de la escuela. Sin desconocer la importancia de los niveles macro e intermedio, se sugiere que las decisiones políticas que se toman en el nivel escolar son fundamentales para entender la contribución que hace el sistema educativo a la cohesión social. Sostenemos que existen dos niveles para pensar la cohesión social en la micropolítica de la escuela en América Latina: uno vinculado al acceso y permanencia de los niños y jóvenes en la institución y uno curricular. Tomando como eje el segundo de los niveles mencionados, proponemos que en términos del alcance de la cohesión social, la relación entre este concepto y la escuela puede ser pensada en tres dimensiones: la global, la nacional y la local.

Palabras clave: cohesión social y educación; micropolítica escolar; América Latina.

Education and Social Cohesion in Latin America: a micro-political Perspective

Abstract: This article analyses the relation between education and social cohesion in Latin America from a micropolitical perspective. Even though we acknowledge the relevance of the macro and

mezzo levels, we argue that the political decisions that are made at the school level are crucial to understand the contribution of educational systems to social cohesion. We suggest that the relation between social cohesion and school micropolitics can be analysed in two dimensions: the first is related to the access and permanence of children in school, while the second is related to the curriculum. The article concentrates on the second level by analysing the relation between the curriculum and social cohesion from a local, a national, and a global perspective.

Key words: social cohesion and education; school micropolicy; Latin America.

Educação e coesão social na América Latina: uma visão a partir da micropolítica escolar

Resumo: Este artigo oferece algumas reflexões sobre a relação entre educação e coesão social na América Latina de hoje, tendo como eixo a micropolítica da escola. Sem ignorar a importância dos níveis macro e intermediários, sugere-se que as decisões políticas tomadas ao nível da escola são essenciais para a compreensão da contribuição da educação para o sistema de coesão social. Argumenta-se que há dois níveis para pensar a coesão social na micropolítica da educação na América Latina: uma relacionada com a matrícula e retenção de crianças e jovens na instituição e um outro do currículo. No segundo eixo desses níveis, propomos que, em termos do grau de coesão social, a relação entre este conceito e a escola pode ser pensada em três dimensões: global, nacional e local.

Palavras-chave: coesão social e educação; micropolítica escolar; América Latina.

Introducción

El presente trabajo aborda el tema de la cohesión social desde la perspectiva de la micropolítica educativa. El objetivo es reflexionar acerca del rol actual y el rol posible de la institución escolar en la promoción de la cohesión social.

Pensar la micropolítica de la escuela implica conceptualizar la institución escolar como un actor protagónico de las políticas públicas y no como una simple ejecutora de las políticas que se diseñan en el nivel macro. Esta forma de pensar la escuela implica un desplazamiento en el cual ya no se conceptualiza la escuela como una institución que se gestiona, sino como una institución política que se gobierna (Gvirtz, 2005a).

Reconocer la importancia de la institución escolar como protagonista de las políticas públicas, implica considerar los centros educativos como niveles de responsabilidad en la provisión de justicia educacional y al mismo tiempo, de cohesión social. Por supuesto que esto no implica desconocer la importancia de los otros niveles de gobierno de los sistemas educativos. Aunque este trabajo apunta fundamentalmente a pensar la cohesión social en el nivel micropolítico, nuestro punto de partida supone que solo si concebimos la cohesión social como un problema político en todos los niveles (macro intermedio y micro), podremos pensar soluciones para que el sistema educativo contribuya más y mejor a la construcción de sociedades cohesionadas.

Otro supuesto en este trabajo es que la escuela es un ámbito privilegiado para promover la cohesión social, ya que se trata de la institución en la cual los ciudadanos aprenden a relacionarse entre sí. Simplificando, podríamos decir que la escuela cumple dos funciones fundamentales: la de transmitir conocimientos específicos y una función socializadora. Sin duda, en la actualidad podrían pensarse (y de hecho existen) muchos formatos diferentes al escolar para transmitir conocimientos. Sin embargo, en su rol socializador parecería que hay poca competencia para la escuela: no se vislumbra un formato mejor para que los humanos aprendamos a vivir con los otros. En ese sentido, la escuela puede (y debe) pensarse como un microcosmos de la sociedad en el cual los futuros ciudadanos aprenden a relacionarse con sus semejantes y con las normas. La escuela es una de las

pocas instituciones que transmite explícitamente valores y que además tiene la capacidad de llegar a todos los miembros de la sociedad. O al menos debería tenerla.

Uno de los problemas que viven las sociedades latinoamericanas es que esa capacidad de alcance está limitada. Muchos niños y jóvenes son excluidos del sistema educativo. Lo cierto es que evitar la exclusión no puede lograrse solo a partir de políticas macro. Las decisiones políticas y las acciones que favorezcan el cumplimiento de la convención internacional de los derechos del niño deben comenzar en el seno de la institución escolar.

En ese sentido, sugerimos que la relación entre la micropolítica de la escuela y la cohesión social puede conceptualizarse en dos niveles. (a) En un nivel básico, cada unidad escolar debería colaborar para garantizar a todos y a todas, el derecho a la escolarización básica y, por lo tanto, el derecho a formarse como ciudadano/a con capacidades para participar activa y productivamente en los ámbitos políticos, económicos, culturales y sociales. El acceso, permanencia y egreso exitoso de todos los niños y jóvenes de la escuela es un primer paso para impulsar la cohesión social. Sin embargo, las tasas de desgranamiento y graduación en la región muestran que nos encontramos lejos de lograr este ideal.

Si consideramos que la fragmentación social es lo opuesto de la cohesión, y si aceptamos también que la escuela funciona como un microcosmos del sistema social y como el lugar privilegiado en el cual se aprende a vivir con otros; no podemos soslayar que el hecho de que nuestras escuelas estén expulsando a tantos niños y, especialmente, a jóvenes, redunde en uno de los tipos de fragmentación más crueles y negativos para nuestras sociedades.

Las escuelas toman decisiones permanentemente, operando sobre dos tipos de decisiones: académicas y administrativo-financieras. Estas decisiones como la definición curricular, la organización pedagógica, la definición de políticas de evaluación de los alumnos, la definición de las estrategias de admisión y la asignación de matrícula están atravesadas por la política. En este sentido, la no-exclusión de los niños y jóvenes, como primer nivel de la cohesión social en la escuela, debe ser responsabilidad, en parte, de la unidad escolar. Re-visitar los arreglos institucionales de la escuela parece ser una condición *sine qua non* para cualquier revisión de las políticas de cohesión social. Fijar metas de cumplimiento para las escuelas, exigir la producción de información sobre las metas, hacerla pública para analizar la marcha de la escuela, son algunas de las funciones que deberían incluirse en las tareas de la dirección. Del mismo modo la escuela debería contar con espacios que le permitan canalizar sus demandas y establecer condiciones necesarias y suficientes para alcanzar el cumplimiento de estas metas. Sin embargo, no basta con que la escuela defina políticas para evitar la exclusión de los niños y jóvenes y que garantice que estos egresen en tiempo y forma.

Sugerimos que en paralelo se debe avanzar en (b) un segundo nivel de abordaje de la problemática en el cual se piensen políticas para promover la cohesión social ente los niños y jóvenes que sí están en la escuela. En ese sentido, el desafío es pensar qué tipo de cohesión social estamos proponiendo a través del currículum y a través de los arreglos institucionales de las escuelas.

Por supuesto que en este aspecto -la cohesión social en el currículum- el nivel macro es el que debería establecer lineamientos generales para todas las escuelas, garantizando que en las mismas se promuevan ciertos valores y normas que colaboren a la construcción y consolidación de “lo común”. En otras palabras, por más que se promueva la autonomía de la escuela y haya cierta revalorización de “lo local”, en los aspectos relativos a la formación ciudadana, el Estado central debe mantener amplios márgenes de control para evitar los particularismos que tenderían a la fragmentación y la desintegración.

En la promoción de la cohesión social desde la regulación curricular, el nivel macro también debe trabajar junto con los niveles jurisdiccionales intermedios y con la escuela en el nivel local, ya que los lineamientos establecidos en el nivel nacional deben ser adaptados a las realidades contextuales específicas de cada jurisdicción y de cada localidad. Suponer que el problema de la cohesión social en

la escuela puede resolverse únicamente desde el nivel macro implica ignorar la complejidad de la relación que existe entre las políticas curriculares como una construcción del Estado y sus efectos en la práctica (Gvirtz y Beech, 2004; Ball, 1993).

La definición de la cohesión social que se decida incluir en la escuela no es neutra, sino que implica definiciones políticas y morales. Por supuesto que la escuela no puede tomar por sí sola este tipo de decisiones. Debe haber lineamientos generales del nivel central, pero también debe entenderse que, sobre la base de estos lineamientos, son las escuelas y los docentes quienes deben tomar decisiones prácticas que van a determinar en gran medida el tipo de cohesión social que se promueve en la institución. Por ejemplo, los documentos curriculares pueden enfatizar la importancia de la no-discriminación por cuestiones étnicas o de género. Sin embargo, quienes se encuentran en el día a día con actitudes discriminatorias en las aulas son los docentes, quienes deben tomar decisiones localizadas acerca de cómo resolver la situación. Estas decisiones se toman muchas veces sobre la base de intuición e ideología de cada docente. Por el contrario, sugerimos que hacer explícito el hecho de que estos problemas deben resolverse en la escuela (y no solo en los lineamientos del nivel central -por más prescriptivos que sean-) ayudaría a que exista cierta reflexión institucional y la elaboración de lo que podríamos llamar “políticas institucionales de cohesión social” que indicarían orientaciones acerca de las maneras en que una determinada escuela se propone poner en práctica los lineamientos establecidos por el nivel central.

Por lo tanto, sugerimos que es importante que también en los aspectos curriculares relacionados con la cohesión social, la escuela sea considerada como un actor político activo que (dentro de los marcos que debe establecer el Estado central) toma decisiones de política curricular que influyen en el tipo de cohesión social que se fomenta.

En este artículo ofrecemos algunas reflexiones acerca de cómo podrían pensarse en las escuelas las políticas de cohesión social de segundo orden -aquellas destinadas a generar la cohesión social a través del trabajo con los niños y jóvenes que sí están en la escuela .

La cohesión social y el currículum escolar

Para comenzar esta serie de reflexiones acerca de la relación entre cohesión social y conocimiento escolar ofrecemos algunas definiciones conceptuales simples que iremos re-elaborando a lo largo de esta sección. En primer lugar, entendemos la cohesión social como “aquella fuerza o acción mediante la cual los individuos pertenecientes a una sociedad se mantienen unidos” (Cox, 2007). Entre las muchas cuestiones que esta definición preliminar plantea para el análisis pormenorizado, quisiéramos centrarnos en el concepto de “sociedad”, ya que se trata de una cuestión fundamental para pensar la relación entre la cohesión social y la escuela. La pregunta es acerca los límites en la actualidad de esa “sociedad” o, en otras palabras, si tenemos en cuenta los pilares básicos de la educación que definiera el informe Delors (1996), uno de los cuales condensa la agenda de la cohesión social al darle importancia al ideal de “aprender a vivir juntos”. Así, la pregunta es: ¿cuál es el alcance de esa expresión? ¿Juntos entre quiénes?

Con el desarrollo de los sistemas educativos modernos en Latinoamérica el centro de la escena fue ocupado por la comunidad nacional. Hacia fines del siglo XIX, la mayoría de los países de América Latina emprendieron su camino hacia la construcción del Estado-Nación, a través de la constitución de instituciones republicanas modernas. En un mismo movimiento, se creó el Estado y la Nación, y para ello se debió resolver uno de los problemas que se le plantearon a una región territorialmente extensa y culturalmente diversa: la cuestión de la identidad nacional (Botana, 1998). El desafío que se le planteaba a estos jóvenes Estados era cómo hacer que los habitantes de un

determinado territorio nacional se sintieran pertenecientes a una comunidad más vasta, nacional, más allá de los vínculos locales. La cuestión de la identidad colectiva (y la cohesión social) entonces, fue para los países latinoamericanos algo a construir. Con mayor o menor éxito según los países, fue el Estado quien emprendió este camino en gran parte a través de la fundación de sistemas educativos modernos. Las fronteras político-territoriales que quedaron conformadas funcionaron en este proceso de construcción de la identidad nacional como fronteras simbólicas identitarias, ya que marcaban que quienes habitaban determinado territorio pasarían a ser ciudadanos de ese país. En síntesis, el territorio nacional pasó a ser un marca fuerte de la identidad nacional y una frontera política pasó a ser una (nueva) frontera simbólica.

Sin embargo, en la actualidad, el declive de los nacionalismos (Giddens, 1990; Castells, 1999; Bauman, 2003; Grimson, 2003) y de la Nación como significante que genera lazos de solidaridad entre los individuos, podría estar afectando la manera en que se interpreta la Nación y a la construcción de las identidades colectivas (y de la cohesión social) en las escuelas. Asimismo, la revolución tecnológica y el flujo de símbolos y personas generan un contacto entre diferentes culturas impensado hace solo cincuenta años. El mayor contacto entre culturas es la causa de ciertas actitudes cosmopolitas en algunas personas, pero también aparece la reacción contraria. La mezcla de distintas culturas puede ser percibida como una invasión por parte del 'otro'. Aparecen el racismo, la xenofobia y también las presiones por obtener mayor autonomía local y un resurgimiento de las identidades locales y específicas (Giddens, 1990).

A medida que las identidades se hacen más específicas, la propia idea de la Nación como significante que genera lazos de solidaridad se debilita. Crece así la fragmentación social dentro de la propia "comunidad nacional". Por un lado, los sectores de niveles socio-económicos altos se consideran a sí mismos como ciudadanos del mundo que no atan su proyecto de futuro necesariamente al de la Nación; mientras que los sectores más desfavorecidos se sienten excluidos de cualquier proyecto a nivel nacional, motivo por el cual fortalecen los lazos locales que les garantizan cierta supervivencia. Así, se hace cada vez más difícil encontrar un significante que contribuya a la creación de una solidaridad colectiva.

Por lo tanto, sugerimos que la escuela como institución necesita re-pensar la manera en que promueve la cohesión social, ya que entendemos que esta "fuerza o acción" no es algo que existe de forma natural, no es una esencia; sino que necesita de cuidadosos esfuerzos para ser construida, conservada y, eventualmente, reformulada (véase Sorj y Tironi, 2007). Para ello proponemos que en términos del alcance de la cohesión social, la relación entre este concepto y la escuela puede ser pensada en tres dimensiones: la global, la nacional y la local. En lo que sigue analizaremos cada una de ellas.

La dimensión global de la cohesión social en las escuelas

La cuestión de la cohesión social o el ideal de "aprender a vivir juntos" en el ámbito global generalmente se relaciona con el fomento del respeto por otras culturas y con un mayor entendimiento entre culturas para evitar la xenofobia, el racismo y, en última instancia, para promover la paz internacional. El supuesto de que la enseñanza y el aprendizaje acerca de "otras partes del mundo" podría llevar a la paz y disminuir los conflictos armados se remonta al pensamiento de la antigua Grecia, a la Edad Media con Erasmo y a la obra del propio Comenio que sugería que la enseñanza de una perspectiva cosmopolita podría colaborar con la erradicación de las guerras (Fujikane, 2003).

Sin embargo, fue recién a partir de las catástrofes de las Guerras Mundiales y, especialmente, a partir de la creación de la UNESCO que el vínculo entre educación y un mundo más pacífico se

institucionaliza. El preámbulo de la Constitución de la UNESCO es un claro indicador de los objetivos de la Organización en este tema: puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz.

En esta línea, UNESCO elaboró una serie de propuestas curriculares en las que sugería, entre otras cosas, que los sistemas educativos nacionales de los Estados miembros deberían incluir la enseñanza acerca de otros países y otras culturas para promover relaciones amistosas entre los pueblos y la enseñanza de los derechos humanos universales. Un texto de referencia obligada fue la recomendación adoptada por la Asamblea General en 1974 titulada “Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms” (Fujikane, 2003).

No profundizaremos aquí en el análisis de los cambios que sufrió la concepción de la cohesión social en la educación internacional a lo largo de la historia de la segunda mitad del siglo XX, a medida que el énfasis pasaba de la educación para la paz, a la educación para el desarrollo y a la educación multicultural (véase Fujikane, 2003). Sin embargo resulta interesante el cambio que se da en la década de 1980 cuando el problema del multiculturalismo deja de ser visto como un problema internacional, para conceptualizarse como una cuestión interna, especialmente en aquellos países que habían sido cabeza de los grandes imperios europeos y en Norteamérica. El rebote post-colonial y las enormes diferencias en las oportunidades económicas llevaron al crecimiento de las minorías étnicas y culturales en estos países y, de esta manera, el multiculturalismo se desplaza de la agenda internacional a la nacional. Nos detendremos sobre este tema más adelante, pero por ahora lo que importa es señalar que este desplazamiento empieza a marcar una tendencia que se consolida en los años ‘90 dando forma a las concepciones actuales sobre la cohesión social en educación en el plano global.

En general, hasta la década de 1990, el mundo era entendido como un sistema internacional de Estados. La unidad esencial de este sistema era el Estado-Nación, y las relaciones entre estos eran el elemento fundamental que definía las posibilidades de que hubiera guerra o paz. Por lo tanto, en educación, se suponía que el aprendizaje acerca de otros países reduciría los conflictos entre Estados-Naciones, lo que derivaría en un mundo de armonía inter-nacional y relaciones amistosas entre países. Así, la educación internacional o multicultural tomaba como eje al Estado-Nación y equiparaba sus fronteras geopolíticas con fronteras culturales, simbólicas e identitarias. El ‘nosotros’ que los sistemas educativos habían colaborado a construir al promover una identidad nacional, se reflejaba en un ‘otro’ que habitaba fuera de esas fronteras y que podía ser domesticado a través de la inclusión de un componente internacional en el currículum, los libros de texto y en los saberes escolares en general.

En la actualidad esta visión del mundo ha sido desplazada. Las fronteras entre la sociedad nacional y el mundo externo se han esfumado. Giddens (1994) se refiere a una “sociedad global”, entendida como una sociedad de un “espacio indefinido” en la cual nadie queda por fuera, dado que las tradiciones pre-existentes no pueden escapar del contacto con ‘el otro’ y con formas alternativas de vida. La definición de quién es ‘el otro’ se reconceptualiza y las fronteras identitarias ya no coinciden necesariamente con fronteras político-territoriales. Estos cambios en la concepción del mundo han afectado notablemente la manera en que se interpreta la cohesión social desde un punto de vista global en la educación de algunos países.

Uno de los cambios más notables se da en la manera en que se reconceptualiza “la Nación”. En un estudio acerca de las formas en que los libros de texto y el currículum en varios países europeos incorporaron la “dimensión europea”, Soysal (2006) observa varias tendencias en la

reinterpretación que se hace de la Nación. En primer lugar, las “narrativas nacionales se normalizan”. El carácter único, extraordinario y carismático de la historia de cada país se debilita. Las tribus originarias (los normandos, los celtas, los galos) ya no son descritas de forma heroica, sino que el énfasis se coloca en la cultura y en la vida diaria de estas poblaciones. Además, el tema recurrente ya no es la mitología, sino el encuentro intercultural. La autora da el ejemplo de los vikingos “que ya no son presentados como antepasados guerreros o bárbaros saqueadores, sino como joviales mercaderes que recorren largas distancias generando a través de sus viajes intercambios culturales con las poblaciones locales” (p. 35). En segundo lugar, la autora nota que la propia idea de Nación se reinterpreta para incluir la diversidad cultural. Se le da mucho más espacio a los grupos inmigrantes y a las minorías, que son descritos en términos culturales como un aporte a la Nación. Aquí, nuevamente el tema dominante es el intercambio cultural: “las Cruzadas ya no son solamente guerras santas contra aquellos que amenazan a la cristiandad, o un intento de Occidente para controlar rutas comerciales rentables, sino que también se las narra como instancias de intercambio cultural – Occidente aprende la forma de comportarse en la mesa de los árabes” (Ibíd., p. 35).

Tal como ocurriera en momentos en que el nacionalismo fuera exacerbado en los sistemas educativos, aquí aparece nuevamente la tensión entre la enseñanza de la historia como disciplina científica y otros objetivos que pueden ser sociales, políticos, morales o educativos. Estos dos aspectos pueden estar muy conectados, pero son diferentes. Desconocer esa diferencia puede resultar en una confusión entre el intento objetivo por tratar de comprender el pasado y ciertas aspiraciones subjetivas e ideales (Slater, 1995). Para el caso de Europa, Soysal (op. cit.) sostiene que esta visión de la historia del continente en la que se enaltece el intercambio cultural y se relativiza la enseñanza acerca de los conflictos da una falsa idea de que la unidad y la paz que existe entre los países de la Unión Europea (UE) en la actualidad es el estado natural. Como dice Soysal:

Enseñamos a nuestros niños una historia que se alinea con nuestro entendimiento actual del pasado y con nuestras expectativas de futuro.... Europa representa la libertad de pensamiento, religiosa y de creencias. Los niños europeos deben valorar esto. Pero ¿deberían olvidar que estas libertades fueron conseguidas como resultado de siglos de guerra y conflicto? (p. 39)

Aunque en Latinoamérica no tengamos una entidad política como la UE que impulse ciertos cambios respecto del modo en que se conceptualizan la Nación, las identidades colectivas y el ‘otro’, no quedan dudas de que algunos cambios se están dando en este sentido en nuestros sistemas educativos. Estos cambios son más claros a nivel de la retórica oficial. Por ejemplo, la recientemente aprobada Ley de Educación Nacional en Argentina establece como uno de los objetivos de la educación el de “Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana” (Art. 11, inciso d). Tanto el respeto por la diversidad cultural (tema que trataremos a continuación) como la integración regional son temas relativamente nuevos para la retórica oficial en la educación argentina.

Otro tema que aparece en la educación al pensar acerca de la cohesión social en el ámbito global es la idea de que podrían existir ciertas formas de “ciudadanía global”. Al menos en Japón y en Inglaterra (Fujikane, 2003) han surgido últimamente ciertas demandas que adoptan la idea de un nuevo tipo de ciudadano/a que reconoce la interdependencia que existe en el mundo por la cual las acciones de las personas pueden afectar la vida de muchos otros en lugares muy distantes. Este tipo de ciudadano/a que se aspira a formar actúa en forma independiente respecto de su Estado-Nación en un intento por desarrollar una moral universal con el objetivo de construir una sociedad global más justa.

Así, la noción de “aprender a vivir juntos” cobra una nueva dimensión en la que se incluyen también cuestiones como el cuidado del medio ambiente, las luchas contra las enfermedades y las injusticias globales. Las ONG han contribuido en gran medida a esta nueva agenda, enfatizando principios tales como el turismo sustentable, el comercio justo, los boicots a empresas que usan trabajo esclavo en el “tercer mundo”. Estas iniciativas, que surgieron de la sociedad civil, están llegando al currículum oficial y a las escuelas. Por ejemplo, Oxfam, una prestigiosa ONG británica, ha desarrollado un currículum escolar para desarrollar la “ciudadanía global” (Fujikane, 2003). En definitiva, al incluir una “dimensión global” en el currículum de educación para la ciudadanía en estos países lo que se intenta es promover entre niños y jóvenes una actitud en la que sean conscientes de que sus acciones (tanto colectivas como individuales) tienen efectos globales y afectan a personas con las cuales ellos no necesariamente tienen contacto (incluidas las generaciones futuras).

Esta dimensión de lo global debería, también, analizarse a través de la inclusión curricular de estudios de una segunda lengua en la mayoría de los países. El aprendizaje de este segundo idioma plantea implícita o explícitamente algunas de las oportunidades y problemas de este nuevo rumbo de lo global. La mera inclusión del tema no alcanza para entender las direcciones posibles que puede tomar en función de la forma en que se resuelvan concretamente el contenido y el modo de abordar esta disciplina escolar. Cuestiones tales como:

1. ¿Para qué y por qué aprender una segunda lengua?
2. ¿Cuál es la segunda lengua que debería enseñarse? ¿Es el inglés la mejor opción? ¿Qué tipo de “vivir juntos” proponemos cuando el contenido está tan predefinido? ¿Y si la segunda lengua fuera una lengua aborigen? ¿Cómo construimos al ‘otro relevante’ con el que pretendemos dialogar?
3. ¿Qué significa privilegiar una segunda lengua por sobre otras? ¿Con quién nos conecta y de quién nos desconecta?
4. ¿Qué contenidos y valores sobre otras culturas aprendemos cuando aprendemos una segunda lengua?

Estos son solo algunos de los desafíos a los que nos enfrentamos en un camino en el que ya se definió, por lo menos desde la proclama política, que la segunda lengua es un contenido socialmente significativo. No obstante, es necesario cuestionarse si esta inclusión favorece la cohesión social -y de ser así, de qué forma lo hace-. No cualquier tipo de inclusión curricular puede considerarse como un paso hacia “aprender a vivir juntos”.

Esta dimensión de la cohesión social no debería minimizarse en la medida en que es especialmente considerada en las escuelas que atienden a sectores más pudientes. La ruptura del espacio nacional como el espacio del diálogo y la aparición entre los sectores sociales más pudientes de ‘otros’ significativos más allá de las fronteras nacionales, colabora en la construcción de espacios curriculares de cohesión social bien diferenciados según la pertenencia social de los alumnos. En las escuelas que atienden a las clases acomodadas se dedica una gran cantidad de tiempo al aprendizaje de lenguas utilizadas en el “primer mundo” (la mayoría de las veces, inglés), al aprendizaje de culturas, vinculadas al mismo (Tiramonti, 2004). Muchas veces, “aprender a vivir juntos” es aprender o desear vivir en el llamado “primer mundo”. Es común que las escuelas de élite refuercen a través de evaluaciones internacionales (por ejemplo, IB) su sentido de pertenencia a un mundo internacional.

Por último cabe señalar que la inclusión de una dimensión global en el abordaje que se le da a la cuestión de la cohesión social en las escuelas no es solo un problema de contenidos, sino

también de estilos de enseñanza y aprendizaje y es también relativo a los modos de organizar la escuela. Antes de profundizar en esos temas, presentaremos algunas reflexiones acerca de la dimensión nacional y la local.

La dimensión nacional de la cohesión social en las escuelas

En este apartado ofrecemos algunas reflexiones sobre la cohesión social en la dimensión nacional, centrándonos en cuatro temas: las desigualdades socio-económicas; las cuestiones étnicas; las migraciones y; la influencia que ha tenido la proclama del “respeto por la diversidad” en las políticas educativas recientes.

Al referirnos a la cohesión social en Latinoamérica no podemos dejar de considerar que una de las características salientes de nuestra región se refiere a los altísimos niveles de pobreza y exclusión social. Lamentablemente se trata de la región con mayor inequidad en la distribución del ingreso. Esto no implica solamente que gran parte de la población esté privada -en mayor o menor medida- del acceso a bienes y servicios básicos para la supervivencia; se trata también de un problema cultural. En otras palabras, la fragmentación socio-económica va de la mano de la fragmentación cultural y simbólica, y esto presenta una seria amenaza para la solidaridad social y la cohesión social.

Actualmente, existe en nuestras sociedades una brecha entre aquellos que están dentro del sistema y aquellos que están marginados. Esta brecha puede verse claramente cuando pensamos acerca de la infancia en nuestra región. Narodowski (1999) nota que el concepto moderno de infancia, que fue fundamental para la constitución de la institución escolar tal como la conocemos, se reconfigura en la actualidad fugando hacia dos grandes polos. Por un lado está la infancia “hiperrealizada”, los niños que dominan mejor que los adultos los avances tecnológicos; mientras que por el otro está la infancia “desrealizada”, aquellos “niños de la calle” que se manejan como adultos independientes y autónomos en estos ámbitos.

Si pensamos en lo que vemos todos los días en nuestras ciudades en términos de estos tipos ideales, notaremos que existen dos universos que funcionan en paralelo, ya que no existe contacto significativo entre ellos. Aquellos chicos que poseen los medios de orientación para manejarse en internet o en ámbitos escolares cada vez conocen menos acerca de las reglas de la calle; mientras que los niños de la calle poco saben acerca de la cultura escolarizada y tecnológica.

Los problemas de seguridad, la expansión de urbanizaciones privadas sobre una trama urbana ocupada tradicionalmente por los sectores populares (Svampa 2001) y la falta de espacios públicos, establecen una frontera (física o simbólica) que mantiene a estos grupos separados. Estos niños ya no juegan juntos y, peor aún, ya no juegan a lo mismo.

Educar hoy implica repensar cómo reconstruimos estos lazos en una sociedad cada vez más fragmentada tanto en los aspectos económicos como en los culturales. Este es un desafío en el que está en juego la existencia misma de la idea de sociedad. El reconocimiento de los otros como iguales, el respeto por las diferencias y el compromiso con un proyecto que nos integre a todos económica, cultural y socialmente, son fundamentales en la actualidad para construir una sociedad integrada (Beech, 2007).

Sin embargo, en los sistemas educativos de la región se da una segmentación de la matrícula escolar sobre la base del nivel socio-económico de los alumnos (Narodowski y Nores, 2002; Veleda, 2005). Algunos datos de la CEPAL elaborados sobre la base de los resultados de PISA nos dan una idea de esta segmentación.

Gráfico n° 1

Latinoamérica (5 países) y OCDE (7 países): composición de comunidades educativas según el nivel socio-ocupacional de los padres, y la participación de estudiantes (a) en escuelas con buen equipamiento educativo, (b) de acuerdo a los cuartiles relativos a los niveles socio-ocupacionales de los padres (Tasas y porcentajes)

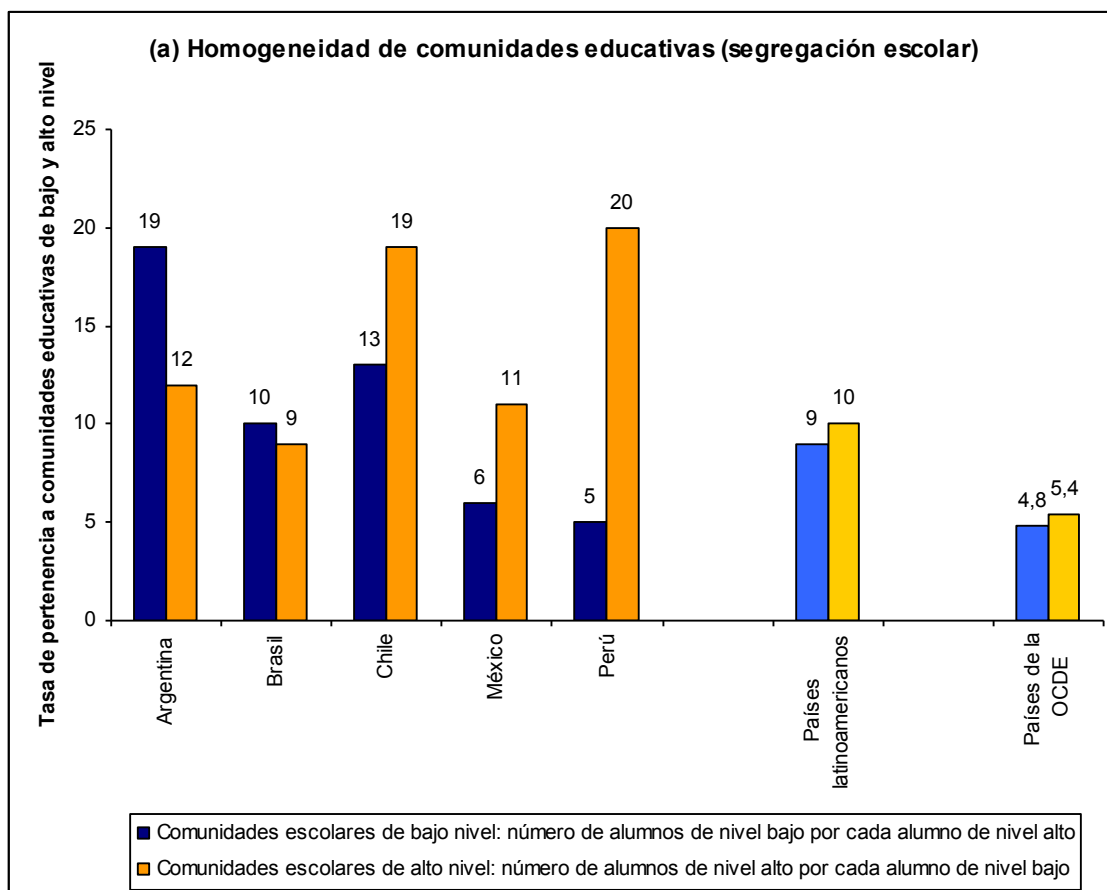
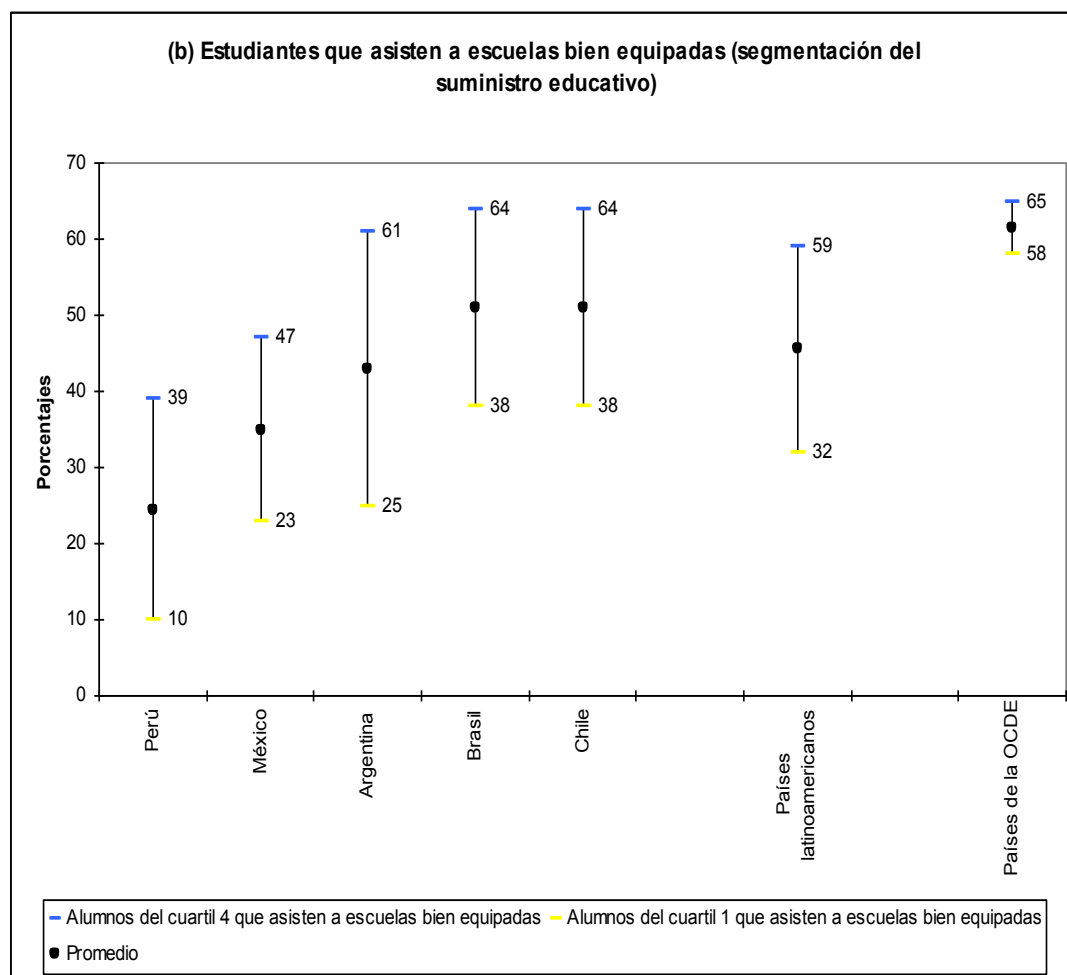


Gráfico n° 2



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos proporcionados por la CEPAL, que a su vez, se basa en los resultados de PISA (“Programa para la evaluación internacional de estudiantes”); base de datos disponible en línea, <http://www.pisa.ceod.org>.

- (a) Estudiantes en 10° grado
 (b) Las escuelas fueron divididas en dos niveles según el equipamiento educativo (biblioteca, herramientas multimediáticas, laboratorios de computación, laboratorios de química, etc.)
 (c) Un total de 27 países excluyendo México. Se consideran valores totales a nivel regional

Los gráficos 1 y 2 muestran que existe una importante segmentación de la matrícula escolar por nivel socioeconómico, lo que implica que los niños y jóvenes latinoamericanos tienden a ir a escuelas en las cuales conviven (y aprenden a vivir) con alumnos de niveles socioeconómicos similares al propio. Como muestra el gráfico 1, en promedio en la región, por cada 10 alumnos de nivel alto hay uno de nivel bajo en cierto tipo de escuelas, mientras que en otro tipo de escuelas predominan los niños y jóvenes de nivel bajo en proporción de 9 a 1. Estas proporciones se intensifican en Chile, Perú y Argentina en donde las proporciones llegan a 20 a 1 y 19 a 1. En los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), mientras tanto, el promedio de esta proporción es de 4,8 y 5,4 a 1.

El gráfico 2 presenta resultados similares, aunque tomando como referencia el equipamiento de las escuelas. Lo que muestra es que no solo los jóvenes y niños de distintos niveles socioeconómicos asisten a distintas instituciones educativas, sino que además los recursos físicos están distribuidos en forma desigual entre estos tipos de escuelas, en detrimento de los más pobres. Retomamos aquí lo dicho en la introducción con respecto a los derechos sociales y la cohesión social: cuando las oportunidades son distribuidas de manera desigual surgen distintos tipos de valores y expectativas en los distintos grupos (Barbalet, op. cit.), lo que eventualmente genera una mayor desintegración social, ya que las ventajas para un grupo son entendidas como desventajas por otros grupos.

Para analizar los efectos de la segmentación de la matrícula escolar es pertinente considerar la distinción que hace Putnam (2000) entre dos formas de capital social: (a) el capital vinculante basado sobre relaciones de confianza al interior de un determinado grupo (en este caso las personas de un determinado nivel socioeconómico); y (b) el capital puente que se refiere a las relaciones de confianza entre grupos (en este caso las personas de distintos niveles socioeconómicos). Queda claro que la alta segmentación de los estudiantes en nuestra región es un obstáculo para cualquier política educativa que intente promover el capital social puente (Cox, 2008).

En este sentido, los sistemas educativos latinoamericanos parecen estar colaborando con la fragmentación social, en vez de paliarla. Como venimos insistiendo, también en este aspecto no se trata solo de un problema del nivel central o macro. Veleda (en prensa) por ejemplo, muestra cómo en la Provincia de Buenos Aires la segmentación de la matrícula se genera también a partir de los mecanismos de selección que utilizan las propias escuelas.

Por lo tanto, más allá de los cambios que deberían darse en los niveles centrales para revertir esta situación, la propia escuela como institución tiene un rol fundamental en la promoción de una mayor heterogeneidad social dentro de cada institución (ya se mencionó en la sección anterior la necesidad de garantizar el ingreso a las escuelas a partir de criterios de justicia local, sin discriminación).

La construcción de lazos entre niños y jóvenes de distintos niveles socioeconómicos (capital puente) debería ser un tema fundamental de las políticas institucionales en todas las escuelas (especialmente mientras subsista la alta segmentación mencionada). Muchas escuelas de sectores favorecidos, preocupadas por este problema, diseñan programas en los cuales sus alumnos realizan tareas de asistencia a escuelas 'carenciadas'. Los jóvenes van a pintar la escuela 'necesitada' (cuando los otros niños no están) o los de 16 años les enseñan inglés o computación a los de 9 o 10 años. Así, aunque estas actividades probablemente se lleven a cabo con la mejor de las intenciones, se cae en lo que comúnmente se llama 'asistencialismo'. Se les enseña a los niños 'favorecidos' que deben ayudar a los que no han tenido su misma suerte.

Sin embargo, sugerimos que este tipo de asistencialismo es peligroso, ya que desde el momento en que definimos al otro como al pobre al que tenemos que ayudar, lo estamos condenando y lo estamos viendo como alguien que no forma parte de un 'nosotros' sino del 'otro'. Por el contrario, lo que necesitamos es que todos los niños se consideren semejantes.

Desde aquí la propuesta es repensar el trabajo desde la perspectiva de los derechos humanos y no de la caridad. Esto implica repensar una serie de contenidos que se incluyen en disciplinas varias en las escuelas. Además, actividades como el arte o el deporte tienen un enorme potencial para que los niños de distintos niveles socio-económicos se encuentren y participen en forma conjunta en actividades entretenidas, productivas y en las cuales las diferencias sociales se desdibujen. En ese sentido, mientras no pueda evitarse la segmentación de la matrícula escolar, el intercambio deportivo y artístico entre escuelas que atienden a niños de distintos niveles socioeconómicos podría ser un recurso valioso para tender puentes entre estos dos universos .

Otro de los aspectos que debemos tener en cuenta al pensar acerca de la cohesión social en el ámbito nacional es la cuestión étnica. El aumento de la pluralidad étnica en las grandes ciudades y la discriminación que trae consigo este fenómeno son problemas bastante universalizados en la actualidad (Borja y Castells, 1997). En Latinoamérica este problema adquiere un carácter especial dado que las cuestiones étnicas en nuestro continente fueron históricamente mal resueltas. Desde sus orígenes, nuestros sistemas educativos han desconocido los aportes de las culturas originarias y han discriminando de distintas maneras a los pueblos indígenas y a los afro-americanos. Por un lado, los propios contenidos escolares expresados en el currículum y en los libros de texto tendieron a discriminar en contra de estos grupos (y también de otras etnias) (Gvirtz, 2005b; Luykx, 1999). Asimismo, las lenguas indígenas eran excluidas del sistema educativo. Incluso Luykx (2008) sugiere que hasta los años 60 del siglo pasado en Bolivia se castigaba físicamente a los niños y niñas por no saber hablar en castellano o por usar su propia lengua en el aula. Finalmente, otra forma de discriminación de los distintos grupos étnicos fue y sigue siendo su exclusión de la escuela. Por ejemplo, en Brasil, mientras el 8% de los jóvenes negros entre 15 y 25 años es analfabeto, solo el 3% de los blancos lo es. En general, en ese país, los blancos se mantienen en el sistema educativo dos años más que los negros (Goncalves Vidal y Mendes de Faria Filho, 2008).

Queda claro que se han hecho muchos avances en nuestro continente, tanto en la inclusión de las distintas etnias en los sistemas educativos, como en la organización de una educación multicultural bilingüe y en la revisión del currículum y los libros de texto para eliminar (o al menos suavizar) los contenidos racistas. Sin embargo, no hay dudas de que aún hay mucho para hacer en ese sentido en las escuelas, sobre todo cuando, tal como comentaremos a continuación, el racismo y la xenofobia también están presentes y se aprenden en nuestras escuelas.

Las diferencias étnicas se cruzan también con el problema de las inequidades socio-económicas y también con las migraciones. Borja y Castells (1997) destacan cómo los procesos de urbanización han aumentado la pluralidad étnica y cultural de las ciudades a través de las migraciones intra e inter-nacionales. Sobre la base de datos de algunos países “en desarrollo”, sostienen que entre 1960 y 1990 aproximadamente el 40% del crecimiento urbano se explica por la migración rural-urbana. En el plano internacional, en Latinoamérica los movimientos inmigratorios en las últimas décadas se dieron en gran medida entre países del mismo continente. Por ejemplo en Uruguay en 1991, del total de extranjeros residentes 40% eran argentinos, 29% de Brasil y 11% de Chile. Mientras tanto el crecimiento de los habitantes peruanos en Chile fue de un 400% entre 1992 y 2002 (Poblete Melis, 2007). Ambos tipos de migraciones (interna e internacional) contribuyen a la diversidad cultural (y en algunos casos, étnica) de las grandes ciudades de nuestro continente.

Las migraciones actuales, además, tienen algunas características especiales que influyen en el modo en que se resuelve el problema de la cohesión social. En primer lugar, la combinación entre migraciones y medios electrónicos llevan a la creación de lo que Appadurai (2000) llama “esferas públicas de diáspora”. Es decir que los grupos emigrantes tienen posibilidad de permanecer en contacto con sus parientes y amigos y con su cultura de origen a través de estos medios, lo que les genera menos presión para adaptarse a la cultura del lugar que los recibe. Esto produce, según el autor, “un nuevo orden de inestabilidad en la producción de subjetividades modernas”. En segundo lugar, las minorías étnicas y culturales tienden a concentrarse en barrios específicos de las grandes ciudades en los cuales llegan a constituir incluso la mayoría de la población en algunos casos. Como dicen Borja y Castells (1997):

La segregación espacial de la ciudad a partir de características étnicas y culturales de la población no es pues una herencia de un pasado discriminatorio, sino un rasgo de importancia creciente, característico de nuestras sociedades: la era de la información global es también la era de la segregación local (p. 4).

Nos encontramos así con múltiples procesos de segregación urbana: por un lado, las minorías étnicas y/o culturales con respecto al grupo dominante y por otro, la segregación entre las propias minorías. Además, en el caso de Latinoamérica debemos agregar la ya mencionada segregación por cuestiones socio-económicas y la segregación escolar que estos procesos conllevan.

La discriminación que esta problemática genera llega a la escuela. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo en la Ciudad de Buenos Aires se encontró en las escuelas una gran cantidad de estereotipos acerca de distintos sectores sociales o étnicos que se basaban sobre cuestiones “biológicas” por lo que se definían como naturalizados e inmodificables,

los “olores diferentes,...las referencias naturalizadas a los ritmos de aprendizaje de los niños del interior y de los migrantes latinoamericanos. Frente a ellos, los coreanos considerados ‘inteligentes’ (pero aprovechados, egoístas, etc.). Y la omnipresente idea de que la Argentina sufre (o sufrirá en el futuro) una invasión foránea que pondrá en peligro los ya escasos puestos de trabajo. (Neufeld y Thisted, 1998, p. 4).

Este tipo de actitudes discriminatorias no solo se encuentran entre los alumnos sino en los propios docentes y directivos, y atraviesan también la micropolítica de la escuela. Las siguientes tablas tomadas de un estudio dirigido por Tenti Fanfani (2006) sobre ciertos valores en docentes de Perú, Argentina y Uruguay muestran la situación de los docentes en este aspecto.

Tabla 1 Discriminación del gremio docente contra ciertos grupos sociales (en %)

	Perú	Uruguay	Argentina
Homosexuales	55	19,6	33,6
Nacionalidad o etnia	38,2	11,2	15,3
Infectados VIH	44	17	21,2
Personas con antecedentes penales	71	63,5	71,8
Drogadictos	77	60,6	67
Ancianos	8	1,4	1,4
Habitantes de barrios pobres	16	33,2	52

Fuente: Tenti Fanfani (2006)

Tabla 2 Los profesores y la discriminación al menos por una causa (%)

Perú	92,8
Uruguay	79
Argentina	85,7

Fuente: Tenti Fanfani (2006)

Tal como puede apreciarse, la situación es muy preocupante ya que sin necesidad de entrar en un análisis detallado de los datos podemos apreciar que los propios docentes son discriminadores (lo que a su vez reedita la siempre vigente discusión acerca de las posibilidades que tiene o no la escuela para revertir lo que ocurre en la sociedad en general). Incluso entre aquellos docentes que manifiestan estar interesados en revertir la discriminación, percibimos en un estudio que realizamos recientemente (Beech, 2006) que no están preparados para trabajar estos temas ya que en su formación son cuestiones que no se discuten e, incluso, aquellos docentes con más antigüedad fueron formados con una idea opuesta al respeto por la diversidad; una proclama que tal como comentaremos a continuación se plasmó en la política educativa latinoamericana recién en la década de 1990.

Finalmente, todas las cuestiones aquí mencionadas deben ser consideradas en el marco de una gran ruptura que se ha dado en la filosofía política dominante en nuestro continente (y en Occidente en general). Se trata del cambio de filosofía política que implica el desplazamiento de una política educativa que promueve la homogeneidad cultural a una que proclama el respeto por las diferencias culturales de los alumnos.

Como es sabido, el proceso de construcción de la identidad nacional en Latinoamérica (y en otros países) funcionó dentro del proyecto del Iluminismo que se basaba sobre una noción única del sujeto y de la historia (Lyotard, 1984). Además, para este proyecto, que fue la base del pensamiento moderno, fue fundamental la idea de “progreso”, y la idea de que nada debía obstaculizar su consecución. En ese sentido, a fines del siglo XIX y principios del XX, la diversidad cultural fue considerada como una piedra en el camino de la construcción de la Nación moderna, por lo que se idearon distintos sistemas (entre ellos la escuela) para incorporar a los miembros de las distintas comunidades o culturas a la nueva ‘cultura nacional’ y se eliminó a aquellos que no estuvieron dispuestos a incorporarse de manera pacífica.

Hoy en día este discurso homogeneizador y homogeneizante ya no tiene la aceptación que alguna vez tuviera. La crítica posmoderna ha instalado el discurso acerca del respeto por la diversidad en el centro de la escena académica y política y, por lo tanto, ya no se cree que las diferencias de género, etnia, clase, religión y/o cultura sean algo contra lo que haya que luchar, sino que deben respetarse ya que no existe un único estándar basado en un hombre (sic), blanco, cristiano y de clase media a partir del cual sea posible medir el ‘progreso’ de los demás. Por el contrario, se cree que a partir de la suma de las diferencias se puede obtener una sociedad mejor.

Las ideas acerca del respeto por la diversidad y la crítica a la identidad homogénea que proponía la escuela fueron reflejadas en las reformas educativas latinoamericanas en general a nivel de la retórica de las leyes y los documentos oficiales (Beech, 2005a; 2005b). La aceptación de este principio implica una gran ruptura con la manera en que se pensó la construcción del lazo social en la política educativa. Sin embargo, queda claro que por el simple hecho de que las normas digan que las escuelas y los docentes deben respetar las diferencias culturales de los alumnos, no necesariamente habrá un cambio en la manera en que se trabaja en las instituciones.

Ante la situación que se describe, nos preguntamos: ¿qué efectos ha tenido en las escuelas la aparición de una política educativa que establece que las escuelas ya no deben ofrecer experiencias educativas similares, sino que cada institución debe adaptar su oferta al contexto cultural en el que está inserta? ¿Cómo afecta este cambio filosófico/normativo a las escuelas, a la identidad de los docentes y a la de los alumnos? ¿Cómo interpretan las instituciones y los docentes la idea de “respeto por la diversidad cultural” y cómo la ponen en práctica? ¿Dónde ponen escuelas y docentes el límite entre la búsqueda del reconocimiento del ‘otro’ como un semejante y el respeto por sus diferencias? ¿Cómo se cruza esta problemática con las inequidades socio-económicas?

Todos estos interrogantes se resuelven en la práctica en las escuelas. Son los directivos y docentes los que en definitiva deben generar en el día a día prácticas interactivas y sustentables. Sin embargo, en el trabajo que se mencionó (Beech, 2006) percibimos serias dificultades por parte de los docentes para abordar esta problemática. En ese sentido, el discurso acerca del respeto por la diversidad parece haber derivado en las escuelas en una idea sobre lo que no hay que promover -una identidad homogénea y discriminatoria-, pero no queda claro entonces qué es lo que sí hay que promover, lo que a su vez deriva en una especie de ‘relativismo ético’ y en la falta de capacidad de las escuelas y de los docentes para interpelar a sus alumnos y construir sentidos de pertenencia inclusivos que les permitan “aprender a vivir juntos”. Sin embargo, no caben dudas de que los jóvenes necesitan cierta identidad estable a partir de la cual puedan construir sus vidas y sus vínculos con los demás. En definitiva, la pregunta fundamental es cómo lograr un equilibrio entre la unión de los ciudadanos en un proyecto común que los interpele como semejantes y el respeto por las diferencias. Insistimos en que por más que el Estado central regule el tema y proporcione apoyo a las escuelas y a los docentes, esta cuestión se termina definiendo en el ámbito de la micropolítica de las escuelas. De ahí la importancia de pensar el problema también en el nivel escolar.

La dimensión local de la cohesión social en las escuelas

Entendemos que la dimensión local de la cohesión social se relaciona con la preparación que provee la escuela para la convivencia con quienes compartimos un lugar, con quienes estamos en contacto a diario. A su vez, la convivencia se relaciona con otro aspecto fundamental de la cohesión social que es el respeto de las normas. Se trata sin dudas de cuestiones esenciales que constituyen la formación que la escuela debería ofrecerle a los futuros ciudadanos.

En cuanto al respeto de las normas, en Latinoamérica no puede soslayarse que es mucho lo que la escuela debería hacer para mejorar la situación actual, teniendo en cuenta la poca efectividad de la ley en nuestro continente (O’Donnell, 2002). En ese sentido deberíamos pensar no solo en formar ciudadanos que entiendan que deben acatar las regulaciones, sino que también deberían aprender a participar en la elaboración de las normas y en el control de su aplicación. En definitiva, se trata de formar ciudadanos que comprendan que las leyes son una construcción de la que todos deberíamos participar y que está en el interés de todos y cada uno de los miembros de la comunidad que las leyes sean coherentes, eficientes y que se cumplan. Podríamos pensar así en la escuela como un microcosmos que promueva el tipo de actitudes cívicas que esperamos que los alumnos tengan como ciudadanos.

Sin embargo, ¿qué hace la escuela en Latinoamérica para desarrollar estas actitudes? En un trabajo sobre el orden disciplinario en la escuela argentina, Dussel (2005) hace un repaso de la historia reciente de este país mostrando la estrecha relación que existe entre el orden disciplinario escolar y el político. El recorrido, que comienza con los cambios impulsados por el primer gobierno democrático post-dictadura en 1983, culmina con las reformas en 2001 y 2003 en los sistemas educativos de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires. En consonancia con los movimientos

políticos participativos surgidos con la crisis socioeconómica de 2001 se decretaron nuevos sistemas disciplinarios escolares en los que básicamente se le dio autonomía a cada escuela para que elabore, con la participación de la comunidad educativa (padres, docentes, alumnos, directivos), sus propios reglamentos de convivencia. En el análisis que hace la autora de estos reglamentos, interesa destacar que en la mayoría “se habla en términos de las responsabilidades que tienen los estudiantes y solo dos utilizan el lenguaje de los derechos y obligaciones, más vinculado con los discursos sobre ciudadanía” (Dussel, 2005, p. 1113).

También es relevante destacar que en la mayoría de los reglamentos escolares no se incluye a los adultos (directivos, docentes y no docentes) dentro de la ley escolar. Es decir que la norma está pensada solo para regular la conducta de los alumnos, mientras que los adultos (quienes detentan el poder) están por fuera de la ley. Esto, según Dussel, “refuerza la idea de que solo los débiles son objeto de regulación normativa, y que para la convivencia entre adultos y adolescentes no hay marco político-legal que explicitar, y que deba ser sometido a discusión y a negociación” (Dussel, op. cit., p. 1114).

Recientemente se llevaron a cabo algunos estudios acerca de la visión de los propios alumnos sobre la convivencia en las escuelas en distintos países de Latinoamérica. En línea con lo comentado en el párrafo anterior, en el estudio en México, 30% de los encuestados sostenían que los alumnos no participaban de la elaboración de las normas en la escuela; la cifra ascendía a 50% en el caso de Argentina (Beech y Marchesi, 2008). Cifras similares aparecen al preguntarles a los alumnos si sus opiniones son tenidas en cuenta al momento de resolver los conflictos.

Más allá de la lógica asimetría que debería existir entre adultos y alumnos en la escuela, el hecho de que entre el 30% y el 50 % de los alumnos sienta que no participa en la elaboración de las normas, ni que es escuchado en la resolución de conflictos sugiere la supervivencia de cierto orden disciplinario tradicional en el que los alumnos son sometidos a un orden normativo establecido y juzgado por los propios adultos, que son quienes detentan la autoridad burocrático-legal. Por otro lado, el dato de que la mitad (o más de la mitad) de los alumnos siente que participa y es escuchado en la elaboración y aplicación de las normas sugiere un avance en la incorporación de sistemas disciplinarios en los que las normas son elaboradas en forma consensuada y que se propone la resolución de conflictos a través del diálogo y la negociación.

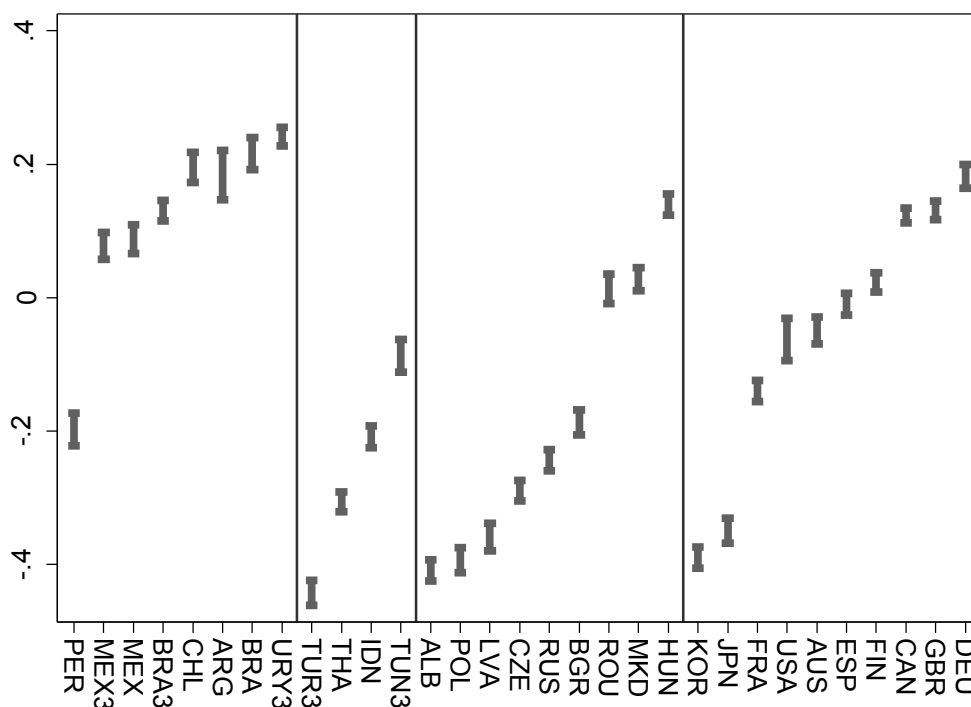
De todos modos, estos datos preliminares permiten esbozar la hipótesis de que aún queda mucho por hacer en las escuelas para que se promueva una convivencia y una relación con las normas basada en la participación, la reflexión, la auto-regulación y en la negociación como modo de abordar los conflictos.

Otro dato interesante que surge de estas encuestas se encuentra en las respuestas que los alumnos dieron a la pregunta acerca de a quiénes acuden ante un problema de convivencia. En México, solo el 7% de los encuestados dijo acudir a un profesor, mientras que en Argentina la cifra fue de 4%. El hecho de que los jóvenes no recurran a los docentes ante un conflicto puede tener variadas explicaciones vinculadas a la imposibilidad de los docentes de tener una visión completa del alumno, a la ineficacia de los espacios de tutoría o bien a la reticencia de los adolescentes a comunicarse con los adultos. Estas causales son solo algunos de los factores que podrían estar afectando la relación docente-alumnos, y esto indica que deberían realizarse acciones destinadas a mejorar dicha relación para que los alumnos puedan contar con los profesores cuando se enfrentan a conflictos de convivencia. En línea con la hipótesis expuesta anteriormente, acerca de la relación entre el sistema de convivencia escolar y los vínculos políticos más amplios, podría decirse que el hecho de que los alumnos no recurran a quien detenta la autoridad ante un conflicto también refuerza la situación en la cual los más débiles en nuestras sociedades se sienten desamparados ante la ley y la autoridad (ver Sorj y Tironi, 2007).

Con respecto a las relaciones entre los alumnos al interior de las escuelas, el gráfico 3

muestra que en América Latina (con la excepción de Perú), los estudiantes dicen estar muy bien integrados en comparación con la visión que tienen los alumnos de otras regiones.

Gráfico 3: Sentido de integración de los alumnos dentro de sus escuelas: países de América Latina y otras regiones del mundo. PISA 2000 y 2003.



Fuente: Crouch, Gove y Gustafsson (2007) basados sobre datos de PISA 2000 y 2003.

Nota: 3 significa PISA 2003 (en vez de PISA 2000). Las barras verticales indican el intervalo de confianza de la media de los estudiantes (nivel de confianza es de 0.95). Se utilizaron las ponderaciones replicadas de PISA para tomar en cuenta la forma de la muestra. La escala del índice está diseñada para dar una media de cero para los estudiantes de la OCDE.

Una primera lectura de estos datos nos presenta una mirada positiva, ya que en términos de convivencia con sus pares nuestros alumnos dicen sentirse bastante bien (dato que se confirma en otros estudios [Beech y Marchesi, op. cit.]). Sin embargo, si relacionamos esto con los datos acerca de la segmentación social de las escuelas y retomamos la distinción entre capital social vinculante y capital social puente, podría interpretarse que esta buena integración al interior de las escuelas es en parte consecuencia de una mayor homogeneidad social en las instituciones de América Latina. Esto, a su vez, genera mayor capital social vinculante, pero podría dificultar el desarrollo del capital social puente.

En definitiva, el gran desafío en los problemas relacionados con la cohesión social en la escuela consiste en generar un sentido de pertenencia que vaya más allá de los vínculos locales,

evitando la fragmentación del sistema educativo y social. Por supuesto que para ello es fundamental la definición curricular en el nivel central y la lectura e interpretación que las propias instituciones hacen de esa prescripción. Sin embargo, no debemos dejar de considerar que la construcción de cohesión social desde la escuela, tanto en su dimensión global, nacional, como local, está muy relacionada con el currículum no escrito y con el ejemplo que ven los alumnos en el día a día escolar. Por ejemplo, se puede trabajar a nivel conceptual en la escuela el tema de los derechos y obligaciones de los ciudadanos y ciudadanas como valores fundamentales asociados a la participación democrática, los vínculos basados en el respeto y la negociación de las diferencias y la no discriminación y la valoración de la diversidad. Sin embargo, si los alumnos ven que las relaciones entre directivos y docentes son autoritarias, que el personal escolar viola sistemáticamente las normas y que tiene actitudes discriminatorias, será difícil que esos alumnos desarrollen valores distintos.

Por lo tanto, se hace necesario re-pensar el formato escolar y la micropolítica de la escuela y su relación con los niveles intermedios y macropolítico y también con otras instituciones y con la comunidad, para que estos reflejen el tipo de vínculos ciudadanos que queremos fomentar entre nuestros niños y jóvenes.

Conclusiones

En este trabajo hemos abordado el problema de la cohesión social desde la micropolítica de la escuela. Hemos sugerido que la escuela debe considerarse como un actor protagónico de las políticas públicas y que, desde esta perspectiva, la escuela es un ámbito privilegiado para la promoción de la cohesión social.

Definimos la cohesión social como un tema vinculado estrechamente con el cumplimiento de los derechos universales y con la distribución equitativa de los derechos, especialmente, en lo que nos interesa aquí, de los derechos sociales que son los que deberían garantizar cierto nivel de bienestar y el acceso a la herencia social.

En línea con lo anterior, hemos planteado que la relación entre micropolítica escolar y cohesión social puede pensarse en dos niveles. Por un lado, en el nivel básico, la escuela debería garantizar el derecho a la escolarización a todos/as los/las niños y jóvenes para que puedan formarse como ciudadanos activos en distintos ámbitos sociales. Sin embargo, la situación en Latinoamérica es alarmante. La exclusión de una gran cantidad de niños y jóvenes del sistema educativo implica una de las fragmentaciones más negativas para nuestras sociedades. Aunque no desconocemos los roles que deben cumplir los niveles macro e intermedio en el abordaje de este problema, sugerimos colocar la unidad escolar en el centro de la escena con el propósito de evitar la fragmentación social que surge de la exclusión educativa, ya que la escuela es un actor clave para diseñar estrategias para fomentar el acceso y la permanencia de los estudiantes. El problema es que ni las escuelas se hacen cargo del problema, ni la normativa fija que lo deban hacer. Por el contrario, proponemos que la escuela debe responsabilizarse por la “función justicia” y que debe responder por sus resultados en este y otros aspectos ante los niveles superiores y la comunidad. Esta propuesta no implica, por supuesto, desconocer el apoyo que la escuela debería tener por parte de los niveles de gobierno superior en la búsqueda de la no exclusión educativa.

En un segundo nivel de abordaje planteamos que las escuelas deberían definir sus propias “políticas institucionales de cohesión social” en las que establezcan orientaciones acerca de cómo una determinada escuela se propone poner en práctica los lineamientos establecidos por el nivel central en esta materia. Pensar la cohesión social en la escuela hoy plantea cierta complejidad. La

consigna de “aprender a vivir juntos” debe ser interpretada en un mundo en el cual los límites espaciales de esta premisa están siendo redefinidos. En otras palabras, nuestras concepciones acerca de quién es ‘el otro’ y acerca de cómo comportarnos con ese ‘otro’ están cambiando y eso plantea un gran desafío para el proyecto de generar cohesión social en la escuela. Para abordar este problema conceptualmente sugerimos distinguir entre las dimensiones global, local y nacional. Sin embargo, aunque hagamos esta distinción a nivel analítico, no caben dudas de que estas dimensiones se entrecruzan en el nivel práctico.

En definitiva, tanto en cuanto a la premisa de la no-exclusión de los niños y jóvenes, como en relación con el trabajo con quienes sí están en la escuela, creemos que es importante revisar ciertos arreglos institucionales y formas de trabajo en el gobierno de las escuelas para que estas puedan contribuir en mayor y mejor medida al desarrollo de sociedades cohesionadas en nuestra región. Un gobierno justo y responsable de la escuela, el trabajo interdisciplinario, el uso del arte y el deporte como instrumentos de acercamiento entre grupos segregados, el uso de la experiencia como actividad educativa, la atención al ejemplo y a lo que se transmite a través del currículum oculto son algunos de los temas que mencionamos como importantes.

Estas son solo algunas líneas para pensar en la actualidad la relación entre micropolítica escolar y la cohesión social en América Latina. Seguramente no agotan el tema y necesitan ser revisadas permanentemente, ya que la contribución a la cohesión social es uno de los viejos problemas de los sistemas educativos que necesita nuevas miradas y nuevas soluciones políticas.

Referencias

- Appadurai, A. (2000). *La Aldea Global. Secciones del libro La Modernidad Descentrada*. México: Fondo Cultura Económica.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. J. (1993). What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes, en *Discourse* vol. 13, núm. 2, pp. 10-17.
- Barbalet, J. M. (1988). *Citizenship: rights, struggle, and class inequality*. Milton Keynes: Open University Press
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beech, J. y Gvirtz, S. (2004). “From the intended to the implemented curriculum in Argentina: Exploring the relation between regulation and practice” en *Prospects*, vol. 34, núm. 3.
- Beech, J. (2005a). International agencies, educational discourse, and the reform of teacher education in Argentina and Brazil (1985-2002). A comparative analysis. Tesis de Doctorado, Institute of Education, Universidad de Londres.
- Beech, J. (2005b). “Sociedad del Conocimiento y Política Educativa en Latinoamérica: Invirtiendo los Términos de la Relación” en *Quaderns Digital* vol. 38. Valencia. Disponible en www.quadernsdigitals.net.
- Beech, J. (2006). Informe final de evaluación del proyecto “Nuevos medios para el tratamiento de la diversidad en las escuelas: Producción de materiales y formación docente” (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Argentina). Programa de evaluación de cluster

- “Modelos de acción para la equidad en el acceso al conocimiento” IPEE-UNESCO / Sede Regional Buenos Aires y Fundación Ford.
- Beech, J. (2007). “Cambio social y educación: algunas reflexiones acerca del rol de la escuela en la actualidad”, en S. Gvirtz y M. E. Podestá (eds.). *Mejorar la escuela II: herramientas para la gestión*. Buenos Aires: Granica.
- Beech, J. y Marchesi, A. (2008). *Estar en la escuela: un estudio sobre convivencia escolar en Argentina*. Buenos Aires: Fundación SM y Organización de Estados Iberoamericanos.
- Borja, J. y Castells, M. (1997). “La ciudad multicultural”, en *La Factoría*, núm. 2. Disponible en <http://www.revistalafactoria.eu> .
- Botana, N. (1998). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Castells, M. (1999). *La sociedad en red*. México: Siglo XXI editores.
- Cox, C. (2007). “Educación y Cohesión Social: conceptos e ideas iniciales para un proyecto”. Documento de Trabajo Proyecto Nacsal. Santiago de Chile: Cieplan-iFHC.
- Cox, C. (2008). “Las Reformas Educativas y su impacto sobre la cohesión social en Latinoamérica”, en E. Tironi (ed). *Redes, estado y mercados. Soportes de la cohesión social latinoamericana*. Santiago de Chile: Uqbar.
- Crouch, L., Gove, A. y Gustafsson, M. (2007). Educación y Cohesión Social. Documento de Trabajo Proyecto Nacsal. Santiago de Chile: Cieplan-iFHC.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO
- Dussel, I. (2005). “¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27.
- Elster, J. (1994). *Justicia local: de qué modo las instituciones distribuyen bienes escasos y cargas necesarias*. Barcelona: Gedisa.
- Espíndola E. y León, A. (2002). “La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional”, en *Revista Iberoamericana de Educación- OEI*, núm. 30. Disponible en: <http://www.rieoci.org/rie30a02.PDF>
- Featherstone, M. (1991). *Consumer Culture & Postmodernism*. Londres: Sage Publications.
- Featherstone, M. (1990). "Global Culture: An Introduction", en M. Featherstone (ed.). *Global Culture*, pp.1-14. Londres: SAGE Publications.
- Fujikane, H. (2003). “Approaches towards ‘interculturality’: a comparative note”, en L. M. Lázaro Lorente y M. J. Martínez Usarralde (eds.). *Lecturas de Educación Comparada y Educación Internacional*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press; Blackwell.
- Giddens, A. (1994). "Living in Post-Traditional Society", en U. Beck, A. Giddens y S. Lash (eds.). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in Modern Social Order* . Cambridge: Polity Press.

- Grimson, A. (2003). "La nación después del deconstructivismo. La experiencia argentina y sus fantasmas", en *Revista Sociedad*, núm. 20/21. Facultad de Ciencias Sociales; Universidad de Buenos Aires.
- Gonçalves Vidal, D. y Mendes de Faria Filho, L. (2008). "Going to school in Brasil", en S. Gvirtz y J. Beech (eds.). *Going to School in Latin America*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA).
- Gvirtz, S. (2005a). *De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Gvirtz, S. (2005b). "Razas y Racismo en los libros de texto escolares: Argentina (1880-1990)", en J. L. Guereña, G. Ossenbach y M. Del M. Del Pozo: *Manuales escolares en España y América Latina (Siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED Ediciones.
- Gvirtz, S. (2006). "Micro-politics and the Examination of Curricular Practices: The Case of School Notebooks", en A. Benavot y C. Braslavsky (eds.). *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC) of the University of Hong Kong.
- Dufour, G. y Gvirtz, S. (2007). *El rol de los niveles intermedios en el gobierno de las escuelas: su incidencia en el logro de la equidad*. Buenos Aires: AIQUE.
- Güell, P. (2007). "Cohesión social, revisión histórica de un concepto". Presentado en el séptimo seminario de trabajo. Proyecto Cohesión social en América Latina.
- Luykx, A. (1999). *The Citizen Factory: Schooling and Cultural Production in Bolivia*. Albany: State University of New York Press.
- Luykx, A. (2008). "Going to school in Bolivia" en Beech, J. y Gvirtz, S. (eds.). *Going to School in Latin America*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Lyotard, J. (1984). *The Postmodern Condition*. Manchester: Manchester University Press.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Narodowski, M. y Nores, M. (2002). "Socio-economic Segregation with (without) Competitive Education Policies. A Comparative Analysis of Argentina and Chile", en *Comparative Education*, vol. 38, núm. 4.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1998). "Los usos de la diversidad cultural en la escuela: un balance al fin de tres años". Presentado en el Primer Congreso Virtual de Antropología y Arqueología. Disponible en www.naya.org.ar/congreso
- O'Donnell, G. (2002). "Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América latina", en J. E. Méndez, G. O'Donnell y P. S. Pinheiro (eds.). *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina*. Buenos Aires: Paidós, pp. 305-336
- Poblete Melis, R. (2007). "Peruanos en el barrio: ¡OH! y ahora, ¿Quién podrá defendernos? Nuevos escenarios y desafíos para la integración", en *Revista del Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local de la Universidad Arcis*, 4.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone*. New York: Simon & Schuster.

- Slater, J. (1995). *Teaching History in the New Europe*. Londres: Cassell.
- Sorj, B. y Tironi, E. (2007). “Cohesión social en América Latina: un marco de investigación. Versión preliminar del marco conceptual del proyecto: Nueva Agenda de Cohesión Social en América Latina.
- Soysal, Y. N. (2006). “How Europe Teaches Itself?”, en T. Winther-Jensen (ed.). *Identity, Education and Citizenship – Multiple Interrelations*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos.
- Tenti Fanfani, E. (2006). “Los inmigrantes en la escuela: la xenofobia de los profesores en la Argentina, Perú y Uruguay”, en S. Aguilera Arriaga (coord.). *La educación de Latinoamérica: la casa de la ausencia*. México D.F.: Contracorriente AC, pp. 24-41.
- Tiramonti, G. (2004). “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela”, en G. Tiramonti (comp.). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- UNESCO (2005). Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. El imperativo de la calidad. París: Ediciones de la UNESCO.
- Veleda, C. (2005). *Efectos segregatorios de la oferta educativa: El caso del Conurbano Bonaerense*. CIPPEC. Documento de trabajo No 5
- Veleda, C. (en prensa) “Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires”, en *Revista de Política Educativa*, vol. 1, núm. 1.

Sobre los Autores

Silvina Gvirtz

UdeSA

gvirtzsilvina@gmail.com

Doctora en Educación. Es investigadora del CONICET, Consultora Externa del IIPE-UNESCO Buenos Aires y Directora General del Proyecto Escuelas del Bicentenario. Ha publicado catorce libros, más de una veintena de capítulos en libros y más de treinta artículos en revistas con referato en diversos países. En 2003 fue designada fellow de la Fundación John Simon Guggenheim. En 2004 ganó el Premio Vigésimo Aniversario Academia Nacional de Educación. En 2006 obtuvo el Premio a la Excelencia Educativa de la Asociación de Entidades Educativas Privadas Argentinas – ADEEPPA. Es Directora del Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Jason Beech

UdeSA

jbeech@udesa.edu.ar

Director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Es investigador del CONICET. Es Ph.D. en Educación por el Institute of Education de la Universidad de Londres y Magíster en Educación Comparada de la misma institución. Publicó artículos en revistas científicas y capítulos en libros en distintos países (Argentina, Brasil, España, Dinamarca, Gran Bretaña y Estados Unidos) dentro del campo de la Educación Comparada.

archivos analíticos de políticas
educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 22 Número 44 16 de junio 2014



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 A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés),
Alejandro Canales (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** DIE, Mexico
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México
- María Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquin** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Arizona State University
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

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

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de
Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia
Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana
do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de
Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de
Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade
Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio
Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da
Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade
Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal
de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho,
Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo,
Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento,
U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas,
Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos,
Brasil